

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

CLARISSA LEONHARDT BORGES

PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

PORTO ALEGRE

2015

CLARISSA LEONHARDT BORGES

PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

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

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Leonhardt Borges, Clarissa

Panorama do ensino de língua alemã para alunos da Educação Infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre / Clarissa Leonhardt Borges. -- 2015.
118 f.

Orientadora: Karen Pupp Spinassé.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. ensino de línguas na Educação Infantil. 2. alemão como língua estrangeira. 3. contexto bilíngue. 4. hunsrückisch. I. Pupp Spinassé, Karen, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que estiveram comigo no percurso da produção deste trabalho, direta ou indiretamente.

Primeiramente agradeço à minha mãe e ao meu pai, em especial, por apoiarem a minha formação e por estarem sempre presentes, apesar da distância. Agradeço também por terem feito tanto esforço para que eu pudesse conduzir minhas pesquisas e por terem me acompanhado nas saídas de campo com tanta disposição.

Agradeço ao meu marido, Pedro, pelo apoio, pelo incentivo e por embarcar comigo em todos os meus sonhos com amor e dedicação.

À minha irmã, Daniele, e ao meu irmão, Vinícius, pelo exemplo, pela amizade e por estarem sempre por perto.

Agradeço à minha segunda família, Revillion de Oliveira, pelo ombro amigo desde 2006, em especial à Marie e ao Ivan por todo o carinho.

Agradeço à Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé, minha orientadora há seis anos, e com quem aprendi muito, por acreditar no meu trabalho e por ter me dado espaço para sempre buscar o novo.

Ao Prof. Dr. Cléo Altenhofen, à Profa. Dra. Ingrid Finger, à Profa. Dra. Simone Sarmiento, ao Prof. Dr. Gerson Neumann e à Profa. Dra. Juliana Tonelli, pelos valiosos ensinamentos e por estarem sempre abertos ao debate.

Aos diretores(as) e coordenadores(as) das escolas participantes desta pesquisa, pela paciência e disposição em responder às minhas perguntas. Às atenciosas professoras de alemão, que se dispuseram a participar desta pesquisa e mostraram interesse em trocar conhecimentos.

Da mesma forma, agradeço aos meus colegas Helder John, Denise Lamberts, Paola Guimaraens Salimen, Daniele Blos Bolzan, Minka Pickbrenner, Fernando Tavares de Barros, Lucas Löff Machado e Jussara Habel, sempre disponíveis, sempre amigos.

Às amigas Andrea Anocibar e Zuleica Kraemer que compreenderam minha ausência e compartilharam minhas ansiedades. À amiga Greyce Vargas pelo apoio técnico e companheirismo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo espaço de aprendizado e de crescimento.

À CAPES pelo apoio financeiro durante estes dois anos.

RESUMO

O presente trabalho aborda o ensino de alemão como língua estrangeira para crianças da Educação Infantil (EI) e foi motivado pela escassez de estudos brasileiros específicos sobre o ensino de alemão. Os principais objetivos da pesquisa foram relatar como se dão as práticas de ensino de língua alemã para alunos entre zero e seis anos de idade, quais os materiais didáticos utilizados na elaboração das aulas e quais são as características de formação dos professores. Esta dissertação de mestrado apresenta, portanto, alguns dados quantitativos, bem como qualitativos sobre o ensino de alemão na EI no Rio Grande do Sul e, especialmente, na Região Metropolitana de Porto Alegre. A pesquisa direcionou-se também a localidades em que se fala o hunsrückisch, língua de imigração de base alemã ainda muito falada na região sul do Brasil, sendo Língua Materna de muitas crianças paralelamente ao português. Uma escola em Linha Brasil foi, portanto, escolhida, por se localizar em contexto rural e por lá haver (supunha-se) mais crianças falantes de hunsrückisch como Língua Materna. Para a pesquisa empírica foram escolhidas ainda outras quatro escolas (em Porto Alegre, em São Leopoldo, e duas escolas em Ivoti), onde os alunos falavam apenas português como Língua Materna. Nessas cinco escolas foram observadas não apenas aulas como também os materiais didáticos e foram conduzidas entrevistas livres, semi-estruturadas com as professoras. Para a padronização das observações, foi desenvolvida uma adaptação do quadro de observações COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) de Allen et al. (1984, p. 233 apud NUNAN, 1992). Os dados aqui coletados indicam cerca de 620 alunos de alemão na EI assim como aproximadamente 22 escolas no Rio Grande do Sul, que oferecem o ensino de alemão como parte das atividades da EI. Apesar do número relativamente alto de escolas em que a língua alemã está prevista na grade curricular, não há diretrizes governamentais que regulamentem o ensino de línguas desde a EI. Os currículos escolares são, por isso, desenvolvidos por cada uma das escolas ou por cada um dos professores de alemão. Cada escola determina também a carga-horária do ensino de alemão na EI e apenas na escola em Porto Alegre, dentro do currículo bilíngue, os alunos têm aulas de alemão todos os dias. As outras escolas oferecem aulas de alemão uma a duas vezes por semana, o que, segundo a teoria pesquisada, não seria suficiente para que sejam alcançados os resultados positivos do bilinguismo (HÄCKEL, 2011). A metodologia empregada nas aulas poderia ser denominada experimental, porque não há, no Brasil, formação acadêmica específica na área de ensino de línguas para crianças de zero a seis anos. Apesar dessa lacuna na formação, algumas professoras mostraram abordagens interessantes, como a estruturação das aulas a partir de

projetos cuja temática se relaciona a livros de literatura ou uma abordagem que promove a sensibilização linguística no contexto bilíngue de contato português-hunsrückisch. Esses resultados contribuem para o fortalecimento do debate sobre o ensino de línguas na EI no Brasil.

Palavras-chave: ensino de línguas na Educação Infantil; alemão como língua estrangeira; contexto bilíngue.

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit geht es um den frühkindlichen Erwerb des Deutschen als Fremdsprache im Vorgrundschulalter (EI). Das Thema dieser Untersuchung ergab sich aus dem Mangel wissenschaftlicher Forschung in Brasilien über Deutsch als Fremdsprache für Kinder. Die folgende Untersuchung hatte zum Ziel, ein Bericht nicht nur über DaF für Kinder zwischen 0 und 6 Jahre alt in der Praxis und über die Materialien, die dafür verwendet werden, sondern auch über die Ausbildung der LehrerInnen. Diese Arbeit stellt die Auswertung quantitativer sowie qualitativer Daten über DaF im Vorgrundschulalter in Rio Grande do Sul und besonders im Großraum Porto Alegre vor. Die Untersuchung berücksichtigte auch den hunsrückischsprachigen Kontext, der aus der deutschen Einwanderung im XIX Jahrhundert in Brasilien entstand. Noch heute sprechen viele diese Mundart als Muttersprache neben dem Portugiesischen. Die Auswahl der Schule in Linha Brasil liegt darin begründet, dass sie auf dem Land liegt und dort vermutlich mehrere Kinder Hunsrückisch als Muttersprache sprechen würden. Zur empirischen Forschung wurden vier weitere Schulen ausgesucht (in Porto Alegre, in São Leopoldo und zwei Schulen in Ivoti), wo die Muttersprache der SchülerInnen ausschließlich Portugiesisch ist. In diesen fünf Schulen wurden nicht nur Unterrichtsstunden, sondern auch didaktische Materialien beobachtet. Mit den Lehrerinnen, die DaF unterrichten, wurden offene, semi-strukturierte Interviews geführt. Um die Beobachtungen zu vereinheitlichen, wurde den Beobachtungsbogen COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) de Allen et al. (1984, p. 233 apud NUNAN, 1992) bearbeitet. Die hier erhobenen Daten beziehen sich auf ca. 620 DaF-SchülerInnen zwischen null und sechs Jahren und an ungefähr 22 Schulen in Rio Grande do Sul, die DaF-Kurse als Teil der Aktivitäten der Vorgrundschule anbieten. Obwohl relativ viele Schulen DaF anbieten, gibt es keine Reglementierung seitens der Regierung bezüglich frühkindlicher Spracherziehung. Die Lehrpläne werden deshalb von jeder Schule oder von jeder DaF-Lehrerin selbst entwickelt. Jede Schule bestimmt auch, wie viele Stunden DaF im Kindergarten unterrichtet werden. So haben nur die Kinder in der Schule in Porto Alegre jeden Tag DaF-Unterricht. Die anderen Schulen bieten Sprachunterricht nur einmal oder zweimal in der Woche an, was laut der untersuchten Bibliographie nicht ausreichen würde, um die Vorteile der Zweisprachigkeit zu erreichen (HÄCKEL, 2011). Die angewandte Methodik kann als experimentell bezeichnet werden, weil eine akademische Ausbildung im Bereich Sprachunterricht im Kindergarten in Brasilien noch nicht vorhanden ist. Trotzdem zeigten einige Lehrerinnen interessante Ansätze, wie beispielsweise Literaturprojekte und Language Awareness-Ansätze im bilingualen Kontext Portugiesisch-Hunsrückisch. Sicherlich tragen die Ergebnisse dieser Arbeit zu einer Verstärkung der aktuellen Debatte um frühkindliche Spracherziehung in Brasilien bei.

Schlüsselwörter: Sprachunterricht im Vorgrundschulalter; Deutsch als Fremdsprache; Bilingualer Kontext.

Grown-ups desperately need to feel safe, and then they project onto the kids. But what none of us seem to realize is how smart kids are. They don't like what we write for them, what we dish up for them, because it's vapid, so they'll go for the hard words, they'll go for the hard concepts, they'll go for the stuff where they can learn something. Not didactic things, but passionate things.

Maurice Sendak

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 O ensino de línguas estrangeiras e adicionais na Educação Infantil	14
2.1.1 Quanto mais cedo melhor?	18
2.1.2 Há vantagens em aprender línguas desde a Educação Infantil?	22
2.2 Língua Materna, Língua Estrangeira e Língua Adicional	26
2.3 Formação e prática docente no ensino de línguas	29
2.4 Interação em sala de aula e a linguagem da criança	36
3 ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
3.1 O ensino de línguas na Educação Infantil no Brasil.....	40
3.2 O ensino de alemão na Educação Infantil no Brasil.....	43
3.3 O ensino de alemão na Educação Infantil no Rio Grande do Sul.....	45
3.4 O ensino de alemão na Educação Infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre	46
3.4.1 Escolas participantes na pesquisa	48
4 METODOLOGIA.....	49
4.1 Delimitação da área de abrangência da pesquisa empírica.....	50
4.2 Instrumentos de coleta de dados	51
4.2.1 Metodologia de coleta dos dados	52
4.2.2 Questionários	54
4.2.3 Observações em sala de aula	55
5 PESQUISA EMPÍRICA.....	59
5.1 Escolas particulares	59
5.1.1 Escola A.....	59
5.1.2 Escola B.....	65
5.1.3 Escola C.....	68
5.2 Escolas públicas.....	70
5.2.1 Escola D.....	71
5.2.2 Escola E.....	73
5.3 Dados obtidos e hipótese	77
6 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	79
6.1 A formação dos professores	79
6.1.1 A formação docente e o contexto bilíngue português-hunsrückisch.....	81
6.2 Currículo e planejamento.....	82
6.3 O material didático empregado.....	84
6.4 Técnicas e tempo de fala na língua-alvo nas aulas	87
6.5 Qualidades presentes em um bom professor de línguas para crianças	93
6.6 Conjunto de dados obtidos	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	106
ANEXO 1.....	113
ANEXO 2.....	115

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a infância, bem como a imagem e o papel atuais da criança na sociedade são relativamente recentes. Indícios podem ser encontrados em obras de arte, nas quais, até o século XIII, as crianças eram representadas como adultos em tamanho reduzido (ARRIÈ, 1987). Tal representação ocorria não por falta de habilidade dos artistas em representar crianças, mas pela inexistência de um sentimento de afetividade e proteção em relação a elas, atualmente predominante. Desde então, até o presente momento, em que o desenvolvimento da criança é registrado em fotografias e vídeos familiares ano a ano, e até mesmo dia a dia, ocorreram grandes mudanças na concepção do papel da criança no convívio social, principalmente quanto à sua valoração.

Os conceitos "infância" e "criança" denominam ainda hoje diferentes concepções em diferentes culturas. Há, porém, teorias que indicam ou pretendem sistematizar em etapas ou em uma linha contínua o desenvolvimento cognitivo, social, motor, emocional e linguístico nas diferentes fases da infância. Dentre os principais estudos estão os dos psicólogos Piaget e Vygotsky no século XX. Apesar de sofrerem críticas, as duas teorias influenciaram as práticas educacionais e marcaram uma época de grande atenção à infância e, possivelmente, o início do momento que presenciamos atualmente, em que as práticas em sala de aula são elaboradas com base em estudos científicos sobre o desenvolvimento infantil (PINKER, 1994; DEKEYSER & LARSON-HALL, 2005; VYGOTSKY, 1978, 1985; PIAGET, 1971, 1998, entre outros).

Ao mesmo tempo em que é crescente a atenção às crianças e às suas fases de desenvolvimento, a obrigatoriedade escolar tem se expandido a alunos cada vez mais jovens. A Lei nº 12.796, sancionada no dia 4 de abril de 2013, torna obrigatória a matrícula de crianças a partir de 4 anos em escolas. As diretrizes sobre a Educação Infantil já haviam sido estabelecidas anteriormente e a Lei nº 12.796

ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. A Lei nº 12.796/2013 também estabelece que a educação infantil — contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola — será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser, no mínimo, de quatro horas diárias para o turno

parcial e de sete para a jornada integral. A norma já valia para o ensino fundamental e médio.¹

Antes mesmo da obrigatoriedade escolar já era visível uma demanda do mercado de trabalho que exige dos pais um rápido retorno ao ambiente de trabalho após o nascimento de um filho, fato que também contribui para a precoce introdução da criança na vida “escolar”². Acompanhando essa tendência, as escolas têm buscado se adaptar às características e às necessidades da sociedade atual, dirigindo suas opções de oferta (as quais, hoje em dia, são muitas) a público cada vez mais jovem: em muitos ambientes de ensino, além das atividades tradicionais curriculares, são ofertadas diferentes atividades complementares. Entre as principais possibilidades estão as aulas de línguas desde a Educação Infantil, ou seja, para crianças de zero a seis anos, diferencial que atrai a atenção dos pais.

Por se tratar de uma abordagem didática específica, ainda não contemplada nos cursos de licenciatura em Letras nem nos cursos de Pedagogia, a determinação de conteúdos e da metodologia empregada em sala de aula é desenvolvida pelos professores. Por vezes, essa liberdade para o planejamento torna a sistematização das aulas de línguas para crianças em idade pré-escolar uma questão complexa para quem atua no contexto. A falta de um planejamento curricular integrado aos demais anos escolares faz com que o ensino de línguas se configure, em determinados casos, apenas de modo recreativo e sem uma fundamentação teórica específica. Portanto, nesse contexto de incertezas, surgiu a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, no intuito de mapear o ensino de alemão na Educação Infantil nas escolas localizadas nas proximidades de Porto Alegre.

Como, até o momento do início da pesquisa, não existia um levantamento formal que contabilizasse o número de escolas que ofertam o alemão como língua adicional desde a Educação Infantil no Brasil³, a etapa de desenvolvimento do projeto que originou esta dissertação envolveu uma pesquisa preliminar de levantamento das escolas com tal

¹ Informações disponíveis no portal do Ministério da Educação, publicadas no dia 05 de abril de 2013: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18563:criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade&catid=211&Itemid=86

² Conforme consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, estão contempladas sob o título de Educação Infantil creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que compõem a primeira etapa da educação básica. Mesmo que muitas dessas entidades não façam parte de escolas (que disponham também de Ensino Fundamental), serão aqui denominadas todas como escolas, pois exercem a mesma função.

³ Algumas das escolas que oferecem o ensino de alemão no Brasil constam nas páginas das Representações da República Federal da Alemanha no Brasil (http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/09__Kultur/Deutsch__lernen/D__Schule.html) e na página do Instituto Goethe (<http://www.goethe.de/ins/br/lp/lhr/pas/de7965708.htm>). Entretanto, não há dados formais quanto ao ensino de alemão desde a EI no Brasil.

característica. O levantamento, obtido principalmente através de dados disponíveis na internet, nas páginas das escolas, teve como objetivo um mapeamento informal das instituições. Os dados coletados preliminarmente serviram para mostrar os locais onde havia maior concentração dessas escolas e apontar o estado em que a pesquisa seria posteriormente conduzida. Como critério de escolha, devido à possibilidade de análise de escolas públicas e privadas, o maior número de escolas por estado definiria o local da pesquisa futura. Os dados coletados indicaram que há, no estado de São Paulo, nove escolas particulares; no estado do Rio de Janeiro, três escolas particulares; no estado do Paraná, duas escolas particulares; em Santa Catarina, sete escolas particulares; e no Rio Grande do Sul, por sua vez, sete escolas particulares e 15 escolas públicas.

Os dados preliminares indicaram que a maioria das escolas em cujo currículo a língua alemã está presente desde a Educação Infantil se localiza no Rio Grande do Sul, fato que determinou o local em que seria conduzida a pesquisa aqui apresentada. Esses dados mostraram também que a maioria das escolas se encontra nas áreas de imigração alemã. Pela restrição temporal para o desenvolvimento desta dissertação não seria possível analisar cada uma das escolas localizadas no Rio Grande do Sul e, por isso, foram escolhidas cinco escolas que apresentassem características diversificadas (escolas públicas, privadas, urbanas e rurais) e que, de certa forma, representassem as demais não contempladas na pesquisa. Outro critério de escolha das escolas foi a distância em relação a Porto Alegre, posto que a coleta dos dados e observações demandariam vários deslocamentos. Por esses motivos, foram escolhidas quatro escolas dentro da Região Metropolitana de Porto Alegre⁴ e uma escola fora desta demarcação oficial, localizada porém perto de Nova Petrópolis, a 100km da capital. Portanto, dentro desses limites, foi possível analisar escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, com e sem contato com a língua minoritária falada nos locais de imigração alemã.

Após o levantamento preliminar amplo, através do qual foi possível uma visão geral do ensino de alemão na EI no Brasil e o que indicou o Rio Grande do Sul como o estado em que há o maior número de escolas que ofertam o alemão desde a Educação Infantil, foi feita uma busca por dados destas escolas dentro do estado. Como buscava-se a soma de alunos de Educação Infantil no estado, as informações foram coletadas através de contato via correio eletrônico e/ou por telefone. Cada escola informou a quantidade de alunos e esclareceu como

⁴ A delimitação da Região Metropolitana é embasada nos dados da Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã do governo do Rio Grande do Sul e compreende 10.234,012 km². A Região Metropolitana de Porto Alegre corresponde a 33 municípios e, dentre estes, Viamão, Santo Antônio da Patrulha, Ivoti e São Jerônimo, entre outros, indicam os limites de sua extensão.

dividia a Educação Infantil em níveis, quando era o caso. Em algumas escolas, os alunos eram divididos em turmas pela idade, havendo turmas para cada faixa etária. O levantamento, apesar da busca por um número exato de alunos, não é preciso. A soma resultou em cerca de 620 alunos – número que foi atualizado após um ano, mostrando pouca variação. Como muitas escolas não têm páginas na internet e o ensino de alemão na Educação Infantil não é obrigatório, essas informações são somente conhecidas dentro da respectiva escola ou na comunidade. É possível que existam mais escolas que poderiam participar do levantamento, mas, devido à dificuldade de acesso às informações, elas não estão contabilizadas nos dados obtidos. Tendo em vista essas dificuldades, o número de alunos gerado pelo levantamento é provavelmente menor do que o número real.

Uma questão essencial a ser tratada nesta dissertação e indissociável do ensino de alemão no Rio Grande do Sul, presente principalmente nas escolas mais afastadas de Porto Alegre, é a existência de contextos de ensino em que a Língua Materna dos alunos é uma variedade dialetal, denominada hunsrückisch. O início do meu interesse pelo ensino de alemão em contextos bilíngues surgiu quando ingressei no projeto “Aspectos linguísticos e sociolinguísticos do ensino do alemão em contextos multilíngues de contato hunsrückisch-português (*Ens-PH*)⁵”, já em 2008. O convívio com a direção, com os professores e com os alunos em localidades bilíngues, através das pesquisas de campo do projeto, me proporcionou o primeiro contato também com o ensino da língua alemã para crianças ainda não alfabetizadas. Principalmente pela falta de informações exatas sobre os aspectos teóricos envolvidos na prática de ensino de alemão como componente curricular na Educação Infantil e por ser esta uma lacuna também na minha formação como professora, comecei a investigar as características dessa prática.

Nas diversas etapas de pesquisa do projeto *Ens-PH*, desenvolvidas entre 2008 e 2012, foi possível conhecer localidades como Nova Petrópolis, Linha Temerária, Linha Imperial, Vila Olinda, entre outras, em que a língua originária da imigração alemã ao Brasil no século XIX ainda está presente. Um aspecto a ser observado nas regiões de imigração alemã no

⁵ O projeto *Ens-PH*, sob coordenação da Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé, procura discutir questões fundamentais, como formação de professores de línguas, elaboração de materiais didáticos adequados, educação bilíngue, orientação de políticas linguísticas, bem como um tratamento de aspectos ligados aos direitos linguísticos dos falantes de línguas minoritárias e aos preconceitos linguísticos que ainda perduram em determinados segmentos da sociedade – como, muitas vezes, no próprio ambiente escolar. Acredita-se, com isso, poder prestar uma contribuição de extrema relevância no âmbito dos estudos de línguas minoritárias. A situação de contato linguístico português-hunsrückisch proporciona estudos de ampla aplicação, que podem indicar novas tendências na educação multilíngue – uma realidade tão constante no Brasil, mas que não recebe ainda seu devido reconhecimento e respeito.

estado está no fato de escolas municipais priorizarem o ensino de alemão como língua adicional, ao invés do inglês ou do espanhol. Essa escolha é frequentemente justificada por questões culturais. Apesar de haver semelhanças entre a língua-alvo (alemão) e o hunsrückisch, língua presente no convívio social de muitos dos alunos, que poderiam favorecer o aprendizado da língua-alvo, já que a estrutura de ambas as línguas é, em vários aspectos, ainda muito próxima (cf. STEFFEN, 2008; PUPP SPINASSÉ, 2005), os fatores linguísticos não parecem ser decisivos para essa escolha. Vários professores afirmam que são poucos os alunos que ingressam na escola falando outra língua que não o português. O motivo, segundo eles, para a implementação da língua alemã (língua-alvo) na grade curricular se deve, portanto, principalmente à herança cultural alemã e não à língua especificamente.

Os dados mostram que, atualmente, há cerca de 300 alunos de Educação Infantil estudando alemão na região metropolitana de Porto Alegre, e destes, 136 nas escolas A, B, C e D, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, além disso, 17 alunos na escola observada fora da região metropolitana, a 100 quilômetros de distância de Porto Alegre. Apesar dessa quantidade relativamente expressiva de alunos, ainda não há um aprofundamento teórico e metodológico específico sobre o ensino de línguas nos primeiros anos escolares, e os professores reclamam da falta de cursos específicos de formação. Como será abordado adiante, existe a necessidade de programas de educação continuada para o professor atuante na educação bilíngue, principalmente na Educação Infantil. Entretanto, ainda não há cursos de formação de professores com esta finalidade no contexto brasileiro (Silva apud ROCHA et al, 2010, p. 298).

Além da dificuldade para uma formação direcionada às práticas de ensino de línguas para crianças, percebe-se a falta de um enfoque no contexto bilíngue de contato no Rio Grande do Sul e de uma reflexão sobre o desprestígio linguístico presente nas comunidades afastadas, que continua influenciando o modo como falantes de hunsrückisch se posicionarão quanto à sua identidade e em relação ao alemão que aprendem na escola.

A minha formação teórica para o ensino de línguas sempre foi direcionada a um ensino e aprendizagem que indissocia aquisição e aprendizagem (vide SCHLATTER, GARCEZ & SCARAMUCCI, 2004; FIRTH & WAGNER, 1997). Portanto, compartilho a visão de que a língua só é aprendida se houver situações em que ela é utilizada, preferencialmente dentro de uma prática social. Essa concepção de ensino se torna ainda mais relevante no contexto do ensino de línguas para crianças, já que o mesmo é baseado na interação e no convívio com os

demais. Foi a partir dessa perspectiva que se delimitaram os principais objetivos para um panorama sobre o ensino de alemão na EI na Região Metropolitana de Porto Alegre: relatar como se dão as práticas de ensino de língua alemã para alunos entre zero e seis anos de idade, conhecer os materiais didáticos utilizados na elaboração das aulas e as características de formação dos professores. Buscava-se também dados que indicassem o papel do ensino de alemão na EI dentro de cada escola. Com esses objetivos e a partir das leituras sobre o ensino de inglês para crianças (TONELLI, 2008, 2010; ROCHA, 2007; entre outros) surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a formação dos professores de alemão na Educação Infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre⁶? Quais os objetivos do ensino de alemão na Educação Infantil para esses professores?
2. Qual o material didático de apoio utilizado no planejamento das aulas?
3. Qual a origem do currículo: elaborado pelo município, pré-determinado pela escola ou desenvolvido pelo docente (ou com participação direta dele)?
4. Qual a metodologia empregada pelos professores?
5. Que importância o ensino de alemão na Educação Infantil tem em cada uma das escolas?

As respostas para as perguntas acima estão distribuídas em diferentes capítulos e subcapítulos. As informações que se relacionam à primeira pergunta, sobre a formação docente e os objetivos quanto ao ensino de alemão para crianças, constam no subcapítulo 6.1. Os dados referentes à segunda pergunta se localizam no subcapítulo 6.3 e à pergunta de número quatro, no subcapítulo 6.4. As respostas para as perguntas de número três e cinco se encontram no capítulo 5, junto à descrição de cada escola.

A partir das reflexões sobre as questões acima surgiram também três hipóteses quanto aos resultados da pesquisa empírica:

1. Os currículos ou planos de estudos específicos seriam desenvolvidos em cada escola, sem diretrizes ou regulamentações governamentais que garantissem uma homogeneidade.

⁶ Sob a denominação “Região Metropolitana de Porto Alegre” deve ser entendida, neste trabalho, a real Região Metropolitana somada a área da serra situada a 100km da capital, onde também tivemos uma escola pesquisada.

2. O planejamento das aulas de alemão na Educação Infantil não teria relação direta com os conteúdos abordados nas demais atividades conduzidas pelos pedagogos ou pedagogas. Ou seja, não haveria integração entre as atividades e os professores planejariam individualmente o que aplicariam em sala de aula.

3. A falta de formação acadêmica específica para a atuação na EI afetaria o ensino negativamente, resultando em aulas não-adequadas e, conseqüentemente, em alunos desmotivados e dispersos.

Para responder às perguntas de pesquisa e investigar as suposições iniciais, o presente estudo está estruturado em cinco partes: no primeiro capítulo, estão relacionados os principais referenciais teóricos que fundamentaram o estudo e que tratam sobre o ensino de línguas para crianças; no segundo capítulo, apresento os estudos mais recentes sobre o ensino de línguas para crianças no Brasil e o ensino de alemão desde o amplo contexto brasileiro ao contexto específico da Região Metropolitana de Porto Alegre; no terceiro capítulo é apresentada e justificada a metodologia escolhida para o estudo, assim como os instrumentos de apoio para a coleta de dados; no quarto capítulo, de cunho basicamente descritivo, no qual serão respondidas a maioria das perguntas anteriores, é relatado o contato com as escolas, com os professores e com a prática do ensino de alemão em cada uma das instituições escolhidas para participar da pesquisa; no último capítulo, são analisados, sistematizados e relacionados os dados obtidos nas pesquisas de campo, sendo tecidas, em seguida, considerações finais sobre as hipóteses iniciais e sobre o trabalho como um todo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de línguas para crianças ainda é tema recente na literatura teórica e há poucos anos tomou espaço no debate acadêmico brasileiro. Entretanto, na prática, há poucos ambientes de formação para os professores. Dessa forma, o que é pesquisado no meio acadêmico, muitas vezes, não repercute no ensino. O contrário também ocorre e, em muitas escolas, são produzidos avanços no ensino de línguas para crianças que não são conhecidos pelo meio acadêmico. Nesta pesquisa propõe-se essa troca – ou ponte – entre a teoria e a prática, de forma a beneficiar ambos os lados, principalmente com o intuito de promover o debate sobre o ensino de alemão na Educação Infantil.

2.1 O ensino de línguas estrangeiras e adicionais na Educação Infantil

A discussão sobre benefícios ou danos causados pelo bilinguismo ainda causa polêmica fora do ambiente acadêmico. O aprendizado de línguas é considerado por muitos não tão necessário, quando comparado aos conhecimentos de matemática e história, por exemplo. Além disso, a crença de que o bilinguismo causaria uma confusão mental ou excessiva demanda cognitiva ainda parece presente no senso comum no contexto brasileiro, ainda mais quanto ao ensino de línguas desde a Educação Infantil (doravante EI). Essa mesma crença se manifestava fortemente no Canadá nas décadas de 50 e 60 e foi motivo pra o desenvolvimento de vários estudos que indicassem as vantagens ou desvantagens do ensino bilíngue, principalmente para prestar esclarecimentos aos pais dos alunos participantes destes programas.

Alguns dos estudos canadenses, nas décadas de 60 e 70, apontavam prejuízos para as crianças bilíngues, como "confusão mental", porém, são hoje criticados quanto à metodologia e à interpretação dos resultados (LAUHLAN et al., 2012).

Contrários a essa abordagem negativa, Peal e Lambert (1962) constataram vantagens de bilíngues canadenses em relação a monolíngues a partir de testes de inteligência verbal e não verbal. Esse estudo instituiu um novo paradigma, que considera os efeitos benéficos do bilinguismo. (LIMBERGER & BUCHWEITZ, 2012)

Atualmente as pesquisas que comparam monolíngues e bilíngues têm indicado benefícios linguísticos e cognitivos em geral nestes, principalmente quando há uma educação bilíngue formal, ou seja, principalmente quando há letramento nas duas línguas. O estudo conduzido por Lauchlan et al. (2012) indica que mesmo línguas minoritárias produzem os efeitos positivos associados ao bilinguismo, mas o aprendizado formal da língua (minoritária ou não) eleva os resultados quanto a desempenho cognitivo.

Ainda hoje muito citados, os primeiros resultados positivos sobre o ensino de línguas em imersão obtidos no Canadá influenciaram a retomada do interesse pelo tema na década de 90. O início dos estudos sobre o tema foi motivado pelo projeto de imersão em francês iniciado no Quebec em 1965, pesquisado por Wallace E. Lambert e G. Richard Tucker (1972 apud WÖRLE, 2013). O projeto foi desenvolvido e introduzido nas escolas em Montreal, pois os pais dos alunos não se sentiam satisfeitos com as aulas de francês como língua estrangeira e acreditavam que estas não atingiam bons resultados. A implementação do projeto trouxe resultados positivos, demonstrando não apenas melhor performance dos alunos em tarefas linguísticas como também em outras áreas de desenvolvimento intelectual.

Devido aos resultados positivos encontrados por Lambert & Tucker (1972 apud WÖRLE, 2013), outras pesquisas foram desenvolvidas sobre projetos de imersão, como as de Pierre Calvé, em 1991, de Sharon Lapin et al., no mesmo ano e de Fred Genesee, em 1987. Em outros países foram desenvolvidas pesquisas com temática semelhante, principalmente em contextos de contato multicultural, como o projeto longitudinal descrito a seguir.

O projeto coordenado por Peltzer-Karpf (2011), conduzido em Viena a partir de 2006, analisou dados coletados durante quatro anos sobre 106 crianças falantes de turco, bósnio, croato ou sérvio (entre outras línguas) como Língua Materna (doravante LM). No início do estudo, as crianças frequentavam o primeiro ano e ao final do estudo, o quarto ano escolar. Os dados representam o desenvolvimento linguístico em duas línguas aprendidas na escola por crianças com um histórico de imigração, ou seja, cuja(s) Língua(s) Materna(s) não era a língua aprendida na escola: o alemão como língua utilizada na maior parte do tempo e o inglês como língua estrangeira. Também foi analisado o desenvolvimento linguístico dessas crianças nas suas respectivas línguas maternas durante os quatro anos do estudo. Para fins de

de comparação, foram coletados dados de alunos falantes de alemão como LM e que estudavam nas mesmas escolas dos demais.

A grande quantidade de alunos participantes no estudo gerou dados gerais sobre o aprendizado em contexto de imigração, mas demandou também alguns estudos de caso (dentro do projeto maior) que ilustraram as variações individuais dos alunos. Também foi refletido o papel social do aprendizado de uma LM diferente da língua oficial do país. Portanto, foram comparados também resultados linguísticos sobre o desenvolvimento da LM das crianças falantes de turco, por exemplo, com os resultados linguísticos de crianças moradoras de Ankara (Turquia) e em uma situação social semelhante.

Por ser um estudo longitudinal e com um grande número de participantes que apresentavam diferentes características quanto às línguas maternas, os resultados encontrados por Peltzer-Karpf (2011) são sistematizados em 31 itens de análise. Não é o objetivo aqui relatar todos os resultados obtidos, mas cabe citar dois deles, dentro do recorte desta pesquisa: a pesquisadora constatou maior rendimento na língua-alvo em alunos motivados e que participavam ativamente nas aulas. Além disso e relacionado a este resultado, as crianças com maior auto-confiança também alcançaram melhor rendimento linguístico. Esses dados indicam a importância da motivação dos alunos, do estímulo produzido pelos professores e, como será abordado no subcapítulo 6.1, da formação docente para o ensino de línguas para crianças. Entretanto, há outros fatores relevantes e que influenciam os diferentes resultados obtidos no estudo: as atitudes dos pais em relação à segunda língua da criança (a aprendida na escola), o enraizamento e a satisfação ou não dos pais com relação ao país de imigração, assim como o desejo de retornar ao país de origem são relevantes para a análise da motivação da criança para o aprendizado da segunda língua. O estudo de Peltzer-Karpf (2011), inserido tanto na área de estudos da Psicolinguística como na área da Sociolinguística indica, portanto, a possibilidade e até mesmo necessidade de vínculo entre as duas áreas para que os resultados sejam refletidos levando em consideração a complexidade do contexto de pesquisa.

Os resultados encontrados por Peltzer-Karpf (2011) podem parecer distantes da realidade brasileira em um primeiro momento, pela quantidade de línguas presentes na sociedade e pelos fluxos migratórios envolvidos. Porém, os dados coletados por Seiffert (2009, p. 26), os quais indicam que no Brasil se falam cerca de 270 línguas, evidenciam que o plurilinguismo⁷ caracteriza a sociedade brasileira, apesar de políticas linguísticas de redução

⁷ A diferença entre plurilinguismo e multilinguismo é apresentada nos documentos do Conselho da Europa: "Plurilinguismo deve ser entendido nestes dois sentidos: constitui a concepção de falantes fundamentalmente plurais e um valor na medida em que é a base da tolerância linguística, um elemento essencial da educação

do número de línguas visando que a língua portuguesa se tornasse predominante. E, apesar do crescente interesse pelo multilinguismo, principalmente no contexto acadêmico, "o estudo da diversidade linguística, isto é, do plurilinguismo, tem um lugar apenas modesto nos esforços de pesquisa" (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Como será abordado a seguir, assim como os estudos sobre diversidade linguística, os estudos sobre o ensino de línguas no Brasil têm uma história recente. No Brasil, o início dos estudos sobre ensino de línguas em geral, inclusive de LM, se deu na década de 70 com a fundação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o primeiro do gênero no Brasil. Contudo, os estudos brasileiros sobre o ensino de línguas para crianças surgiram apenas a partir da segunda metade da década de 90. As pesquisas estão concentradas, em sua maioria, nos últimos 14 anos, havendo um visível crescimento nos últimos anos, principalmente no que diz respeito às pesquisas que têm a língua inglesa como foco (vide ROCHA et al, 2010).

Apesar do crescente número de publicações acerca do ensino de línguas estrangeiras para crianças, ainda há muitas questões em aberto. Silva (apud ROCHA et al, 2010) enfatiza a necessidade de programas de educação continuada para o professor atuante na educação bilíngue, principalmente na Educação Infantil. Entretanto, como a autora constata, "os cursos de formação de professores nas áreas de Letras e Pedagogia não possuem um programa específico que contemple a formação desse novo profissional" (idem, p. 298).

O ensino de línguas para crianças na fase pré-escolar permanece uma área sem instrução formal no Brasil, cabendo aos professores e às escolas estipular o currículo e a metodologia a ser empregada – nem sempre clara ou definida, como indicam Lopes e Carvalho (2006, p. 629). A falta de diretrizes e de formação acadêmica específica para os professores torna o ensino de línguas desde a EI bastante experimental e, por esse motivo, ainda muito questionado. Como será apresentado a seguir, o ensino de línguas para crianças precisa ser analisado e desenvolvido, afinal envolve, além dos conhecimentos e habilidades do professor de línguas, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil geralmente abordados somente nos cursos de pedagogia e não nos cursos de Letras.

intercultural. O multilinguismo se refere aqui exclusivamente à presença de diversas línguas em um determinado espaço, independente de quem as usa: por exemplo, o fato de que duas línguas estão presentes na mesma área geográfica não indica se os habitantes sabem as duas línguas ou apenas uma delas". Texto original: Plurilingualism should be understood in this dual sense: it constitutes a conception of the speakers fundamentally plural and a value in that it is the basis of linguistic tolerance, an essential element of intercultural education. *Multilingualism* refers here exclusively to the presence of several languages in a given space, independently of those who use them: for example, the fact that two languages are present in the same geographical area does not indicate whether inhabitants know both languages, or only one (COUNCIL OF EUROPE, 2007, p. 18).

2.1.1 Quanto mais cedo melhor?

Entre os principais motivos citados por pais que pretendem proporcionar a seus filhos o aprendizado de uma LE está a preparação para o futuro ingresso no mercado de trabalho, ou seja, o acesso a um capital cultural (BORDIEU, 1987), a fontes simbólicas, como acesso a línguas de prestígio internacional (SILVA, 2010, p. 301 apud ROCHA et al, 2010). Linguistas e pedagogos defendem outros motivos que sustentam o ensino de línguas desde cedo. Wolffowitz-Sanchez (2009, p. 6-7) não nega a relação entre o aprendizado de línguas e o valor social e econômico atual, mas se posiciona a favor desse aprendizado também como meio de reflexão identitária:

(...) aprender uma Língua Estrangeira/Língua Internacional não é apenas uma questão educacional, mas uma questão de formação identitária, que possibilita aos sujeitos uma forma de constituição e vivência multidimensional e cidadã. Essa é também uma questão política e ideológica na medida em que saber mais de um idioma além da língua materna amplia as possibilidades de participação na vida social global e torna a inclusão e a mobilidade social uma realidade possível a todo cidadão.

Ainda dentro de uma perspectiva social, Vygotsky (1978, 1985) defende que o aprendizado humano é de natureza social e é na interação com as pessoas que a cercam que a criança desenvolve seu intelecto. A interação, nesse caso, é essencial, pois os processos de desenvolvimento do aprendizado são ativados quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

Em sua maioria, as pesquisas sobre o ensino de línguas para crianças indicam vantagens cognitivas e sociais para os aprendizes. Alguns desses benefícios são apontados por Chevie-Muller & Narbona (2005, p. 88) com relação à idade pré-escolar:

A criança bilíngue compartilha um grande número de traços com seu homólogo unilíngue. Ela também adquire progressivamente novas aptidões psicomotoras que lhe permitem administrar a organização espacial e temporal de seu ambiente, e resolver tarefas cognitivas cada vez mais complexas. Também penetra pouco a pouco nos segredos das estruturas societárias, ampliando seu campo de experimentação.⁸

⁸ O presente estudo não se restringe às escolas denominadas bilíngues ou às crianças bilíngues precoce. Cito, entretanto, estudos referentes a esses modelos de bilinguismo, pois contribuem para a análise dos resultados obtidos em recentes pesquisas na área de ensino de línguas para crianças.

Os autores acrescentam que o aprendizado de uma segunda língua é favorecido se iniciado até os seis anos de idade, fase em que os fundamentos neurobiológicos do desenvolvimento da linguagem estão em formação, o que torna a aprendizagem simultânea de duas línguas mais simples. Nessa mesma linha de raciocínio, os estudos de Jensen (1996 apud PIRES 2004, p. 24) indicam que o convívio com mais de uma língua na infância torna mais fácil para a criança ouvir as distinções entre os fonemas dessas línguas posteriormente.

Genesse (1994) e posteriormente Bishop & Mogford (2002), encontraram em suas pesquisas dados que atestaram níveis de proficiência mais altos no caso de alunos que desenvolvem o bilinguismo nos primeiros anos de vida, considerando sua proficiência semelhante à proficiência nativa – resultado dificilmente alcançado por alunos que iniciaram o aprendizado da segunda língua mais tarde. Genesse (1994) argumenta que, conforme a idade da criança aumenta, o processamento da linguagem se modifica. Consequentemente, após certa idade, a criança não mais aprenderá a LE da mesma forma como aprendeu a LM. Ou seja, há praticamente igualdade entre a aquisição da LM e o desenvolvimento da Segunda Língua⁹ durante a idade pré-escolar, tendo em vista que as suas aptidões cognitivas e perceptivas se encontram no mesmo nível de desenvolvimento por apresentar a mesma idade cronológica.

Parte-se aqui de uma pré-disposição para que tal igualdade aconteça, mas deve-se levar em conta que as funções ou características sociais de uso das línguas não são idênticas, gerando, portanto, uma maior proficiência para uma língua ou outra. O uso de cada uma das línguas acontece com finalidades, estrutura e vocabulário diferentes, como por exemplo, no contexto familiar e no contexto escolar. Isso faz com que a proficiência em cada uma delas seja adequada à suas respectivas funções.

Há uma tendência, principalmente por parte das escolas de línguas, em exaltar o ensino de línguas para crianças como necessário ou recomendável – talvez até como estratégia mercadológica. Destarte, os estudos sobre aprendizado de LE por crianças devem ser considerados também quando se buscam contra-argumentos. Pires (2001) coletou e analisou dados que indicam o lado negativo do aprendizado de línguas na infância, os quais reiteram as lacunas na formação profissional do professor de línguas ou pedagogo que trabalham em ambiente bilíngue. A pesquisadora analisou, a partir de um estudo de caso, como uma criança não alfabetizada desenvolve sua produção oral na aquisição do inglês como LE. O contato com a língua ocorria uma vez por semana na escola e diariamente com os pais em casa. A

⁹ Estes termos serão esclarecidos no item 2.2.

análise dos dados e gravações de áudio no ambiente escolar e familiar foi feita qualitativamente, a partir de gravações de vídeo e entrevistas.

Ao relatar os resultados das observações, Pires apresenta o cotidiano do aluno em casa, onde se falava inglês em alguns momentos, as práticas em sala de aula de um grupo de graduandas voluntárias da UFRGS na escola e, por último, a atuação de uma professora de inglês contratada por uma empresa prestadora de serviços (aulas de línguas) para creches em Porto Alegre. Dentro dos objetivos da dissertação, cabe indicar os resultados obtidos nas práticas escolares. Conforme a autora, as primeiras professoras, estudantes de letras, "estavam munidas de ótimas intenções e um considerável conhecimento de língua inglesa; por outro lado, a insegurança gerada por sua inexperiência com educação infantil causou conflitos com a diretoria da escola" (idem, p. 78). No segundo caso, a professora de inglês ensinava palavras com erros de pronúncia (usava fonemas do português brasileiro para dizer palavras em inglês) e construía estruturas agramaticais, que influenciaram os conhecimentos de inglês da criança e que foram percebidos pelos seus pais. Como afirma Pires, a professora "não possuía conhecimento suficiente de inglês para dar aula, e a empresa para a qual trabalhava não se dispunha a promover-lhe esse conhecimento" (idem, p. 103). Apesar das críticas à habilidades linguísticas na língua-alvo, o fato de a professora ser recreacionista cativava os alunos, que participavam com maior interesse nas aulas e fixavam melhor os conteúdos trabalhados em aula.

Pires demonstra que o debate sobre as lacunas na formação dos professores de línguas para crianças é pertinente e necessária. A partir dos dados analisados foi constatado que se, por um lado, a professora é especialista na língua que ensina, mas não tem experiência com EI, pode levar a criança a desenvolver aversão à língua; por outro lado, aulas atrativas ministradas com erros de pronúncia e estrutura gramatical levam a criança a reproduzir e a internalizar tais erros. A partir do que observou, a autora conclui que é preferível não ter aulas de inglês na infância a tê-las com um profissional sem a qualificação necessária. Não foi observado, durante a pesquisa, um caso em que o professor fosse especialista em ensino para crianças e tivesse boa pronúncia, o que seria ideal.

Lima (2008) e Lima & Margonari (2010, p. 189) também relacionam a qualidade do ensino à motivação dos alunos para o aprendizado de uma nova língua e defendem que "embora a idade tenha grande relevância no processo de aprendizagem de uma LE (língua estrangeira), não é o único fator que o influencia, sendo a atuação em sala de aula de extrema importância". Esta afirmação resume os resultados encontrados por Pires (2001) e reitera a constatação de Figueiredo, se considerarmos que oportunidades de aprendizagem, motivação

para o aprendizado e respeito às diferenças individuais são refletidos pelo professor e promovidos em sala de aula:

A idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem (FIGUEIREDO, 1997, p. 26)

Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001) buscaram respostas para a pergunta "quanto mais cedo melhor?" e também questionaram o predomínio de respostas positivas. No estudo foram analisadas pesquisas na área de Aquisição de Segunda Língua e entrevistados 24 professores de inglês do interior do Mato Grosso, nem todos atuantes no ensino de línguas para crianças. Como as autoras afirmam, a discussão sobre a melhor idade para se iniciar o aprendizado de uma L2 parece se embasar em argumentos contraditórios e essa dificuldade para encontrar uma resposta definitiva se deve aos diferentes métodos e análises, nem sempre comparáveis. As autoras, citando estudos comparativos, afirmam que os ambientes formais de ensino não oferecem aos aprendizes uma quantidade significativa de aulas para que estes desenvolvam habilidades que possibilitem alcançar avançados níveis linguísticos. Portanto, no caso de poucas horas de contato com a língua-alvo na infância, os benefícios alcançados por crianças não serão tão vantajosos. Se comparadas com adolescentes que aprendem uma língua-alvo com maior frequência e carga horária, os adolescentes alcançarão resultados melhores. Em resumo, a quantidade e qualidade de *input* é que define o resultado. Nas palavras das autoras,

O resultado mais significativo é de que as pesquisas estão demonstrando, que ao contrário da crença popular, os adolescentes parecem ser tão bons aprendizes quanto às crianças em relação à pronúncia e tão bons aprendizes em relação à gramática quanto os adultos. Não obstante, essas conclusões advêm de pesquisas realizadas em contextos de aprendizagem natural, ou seja, no país de origem da L2, onde a quantidade e qualidade de insumo e oportunidades de interação são superiores e diferentes às do ensino formal da sala de aula. (ASSIS-PETERSON & GONÇALVES, 2000/2001, p. 22 e 23)

Quanto à situação do ensino de línguas nas escolas a partir do 6º ano (no artigo consta como 5ª série), as autoras acreditam ser suficiente para que os alunos alcancem um grau de proficiência desejável para o ingresso numa universidade brasileira, por exemplo. Para que esses resultados sejam alcançados, se faz necessário, entretanto, o aumento de aulas-hora por

semana, a redução do número de alunos em cada turma e o constante aperfeiçoamento e qualificação dos professores.

É possível concluir, a partir dos argumentos e contra-argumentos, que a questão do *input* e da metodologia são essenciais e indissociáveis no ensino de línguas para crianças, questões que estão intimamente ligadas à formação de professores capacitados e em constante atualização e aperfeiçoamento.

2.1.2 Há vantagens em aprender línguas desde a Educação Infantil?

Um dos grandes desafios a ser enfrentado no ensino de línguas para crianças é a escassez de materiais didáticos adequados à idade dos alunos e essa falta de materiais específicos dificulta, em parte, a prática em sala de aula, já que as aulas para crianças precisam ser bastante diversificadas. Cameron (2001, p. 1) lista alguns pontos favoráveis ao ensino de línguas para crianças, como o entusiasmo e a participação ativa. Crianças não têm tanta vergonha em se expressar na língua que estão aprendendo e a falta de inibição também para imitar ou experimentar auxilia a desenvolver uma pronúncia mais próxima da de um falante nativo. Por outro lado, perdem a concentração rapidamente, não participam das atividades que acham difíceis demais e não possuem capacidade metalinguística desenvolvida. Entretanto, como conclui a autora, essas são generalizações que escondem as diferentes características dos jovens aprendizes de línguas. É necessário avaliar cada turma e suas especificidades, de acordo com o contexto, e levar em conta as demandas dos alunos, ao invés de se manter sempre centrado no livro didático.

Häckel (2011), em seu estudo sobre Educação Infantil bilíngue (alemão/inglês) na Alemanha, relaciona diversas teorias (FLEGE, 1989; 1995; FLEGE et al., 1997; 1999; FLEGE & LIU, 2001; MOYER, 1999; PISKE, 2007 apud HÄCKEL, 2011, p. 20), que, em conjunto, indicam três fatores que são tão importantes quanto iniciar desde cedo o aprendizado da L2 (que podem ser extendidas ao aprendizado de uma LE): a qualidade e a frequência do *input*, o uso frequente da L2 e o treinamento da percepção e produção de sons da língua-alvo.

Quando se refere à qualidade do *input*, Häckel se refere ao uso de materiais autênticos, na medida do possível e ao uso de estruturas frasais autênticas. Pires (2001) apresenta um bom exemplo de alteração indevida de estruturas frasais produzida pela professora de inglês vinculada à empresa prestadora de serviços: em uma das gravações de áudio, Lucas (pseudônimo para a criança participante do estudo) canta "*show me a scissor, show me a*

scissor', uma estrutura impossível na língua inglesa (a forma correta é '*show me some scissors*' ou '*show me a pair of scissors*')" (PIRES, 2001, p. 101). A simplificação de estruturas sintáticas pode ser feita para facilitar a compreensão dos alunos, mas não deve torná-las agramaticais.

Além da qualidade, a frequência do *input* e o uso frequente da L2 (ou Língua Estrangeira/ Língua Adicional, dependendo do caso¹⁰) é citada por Häckel como importante para o aprendizado da língua-alvo pelas crianças, já que em muitos casos a língua aprendida em sala de aula não é habitualmente empregada no círculo familiar. A língua aprendida na escola não precisa ser empregada sempre e em todas as situações, mas preferencialmente na maior parte do tempo e em comandos simples ou para situações presentes no cotidiano, ao pedir para os alunos sentarem, por exemplo ou quando algum aluno pede para tomar água ou ir ao banheiro. Esses são momentos em que estruturas da língua são internalizadas e são estruturas autênticas dentro do contexto escolar. Além disso, a autora defende que o aprendizado precoce não é suficiente para o aprendizado bem sucedido de uma língua: é necessário o contato contínuo e intensivo, e o *input* deve estar contextualizado em situações autênticas e relevantes para a criança, como as citadas anteriormente.

Por último, Häckel aponta como essencial o treinamento da percepção e produção de sons da língua-alvo, o que pode ser feito através de rimas, canções, versos, entre outras possibilidades. Os exercícios para que os alunos se tornem conscientes das diferenças e semelhanças entre os sons da língua-alvo e de sua LM de forma lúdica. O uso de canções estimula o uso de outras habilidades, além de estruturas complexas, como defende Garlin (2008, p. 45): "Com canções se aprende mais e mais facilmente, principalmente os usos complexos da língua. A isso adiciona-se o elemento "movimento corporal", que influencia de forma positiva, por exemplo, no desenvolvimento linguístico e geral da criança."¹¹

O ensino de línguas para crianças, apesar de promover o aprendizado de estruturas e da pronúncia, não deve visar à proficiência e sim à sensibilização ao multilinguismo. De qualquer forma, os resultados obtidos após vários anos de convivência com a língua trarão vantagens linguísticas para os aprendizes:

Children who learn a language for several years will enter the secondary phase of education with a reasonable vocabulary, a repertoire of phrases that

¹⁰ Discussão que será desenvolvida no subcapítulo 2.2.

¹¹ Tradução minha de: *Mit Liedern lernt sich vieles leichter, insbesondere komplexere sprachliche Wendungen schleifen sich gut ein. Hinzu kommt das Element der Bewegung, das sich positiv auf die sprachliche und gesamte Entwicklung der Kinder auswirkt.*

can work in conversation, abilities in understanding and participating in discourse, and with basic literacy skills. (CAMERON, 2001, p. 245)¹²

Principalmente quanto às questões puramente linguísticas, mas também em relação à conscientização linguística, a maioria das pesquisas sobre o bilinguismo aponta resultados positivos. Harley et al. (1995) estudaram o aprendizado de línguas em imersão e concluíram que as crianças mais jovens, entre 7 e 8 anos, tendiam a prestar mais atenção nos sons e na prosódia, enquanto que os alunos na faixa etária de 12 a 14 anos atentavam principalmente à ordem das palavras. Também em relação à questão estrutural, Cameron (2001) relata que crianças desenvolvem estratégias na LM, ou seja, a língua geralmente empregada no convívio familiar (conforme discutido no item 2.2) e estas são transferidas para a língua aprendida na escola (ou no convívio social quando a língua da comunidade não é falada pela família ou pelo aluno), buscando relacionar com os conhecimentos que já adquiriu pelo aprendizado de sua LM. Entretanto, quando a estrutura sintática e morfológica da L2 não segue o mesmo padrão da L1, a transferência não ocorre tão facilmente e, nesse caso, é necessária uma intervenção que leve os aprendizes a se dar conta dessa nova estrutura.

Wode (2000, p. 2) afirma que o jardim de infância, a pré-escola e a escola impõem às crianças novos desafios, aos quais elas não são expostas no ambiente familiar, por exemplo, e que são positivos para o desenvolvimento infantil. Por outro lado, é importante que a socialização não afete o desenvolvimento cognitivo das crianças, através da negação da LM da criança. O objetivo dessa socialização deverá ser promover o multilinguismo, a tolerância e o convívio pacífico entre as diferentes línguas e culturas.

Wode sustenta que o aprendizado bilingue desde a EI é positivo e comprovado cientificamente. Exceto em casos patológicos, todas as crianças têm a capacidade e habilidade suficientes para o aprendizado de mais de uma língua e a capacidade de linguagem humana é projetada para o multilinguismo e não para o monolinguismo. O aprendizado de mais de uma língua desde cedo não afetará o aprendizado de conteúdos de outras áreas de conhecimento ou mesmo da LM. O que Wode defende é exatamente o contrário: crianças multilíngues têm um desempenho cognitivo superior em relação a crianças monolíngues e são mais tolerantes em relação a línguas e culturas estrangeiras.

Apesar de a maioria das pesquisas sobre bilinguismo apresentar resultados positivos sobre o aprendizado de línguas desde cedo e sobre suas consequências, alguns resultados

¹² Tradução: Crianças que aprendem uma língua por muitos anos ingressarão no ensino secundário com vocabulário razoável, um repertório de frases que pode funcionar na conversação, habilidades na compreensão e participação no discurso e com habilidades básicas de letramento.

negativos foram encontrados, relacionados, na maioria das vezes, a questões sociais (BAJO, PADILLHA & PADILLA, 2000; ENGEL DE ABREU, 2011 apud ENGEL DE ABREU, 2012).

Engel de Abreu (2012) defende que a maioria das pesquisas sobre bilinguismo analisa contextos de classe média e, por isso, os resultados positivos são associados a tal contexto. Entretanto, apesar de a performance em funções executivas ser reduzida em crianças de contextos desfavorecidos (NORMAN & FARAH, 2005 apud ENGEL DE ABREU, 2012), o autor cita dois estudos que relatam benefícios do bilinguismo em crianças de classe baixa (CARLSON & MELTZOFF, 2008; MEZZACAPPA, 2004 apud ENGEL DE ABREU, 2012), mas ambos utilizaram-se de diferentes procedimentos estatísticos e analisaram crianças de grupos étnicos diferentes. Portanto, não há, até o momento, estudos que analisem crianças em mesmas condições sociais e de um mesmo grupo étnico ou cultural.

O estudo de Marzecová et al. (2012) indica que a questão da idade de aquisição das línguas pode trazer vantagens cognitivas em relação à rapidez na resolução de conflitos. Para o estudo foram recrutados bilíngues em diferentes línguas, que aprenderam a L2 antes dos quatro anos de idade, além de bilíngues tardios e monolíngues. Entretanto, bilíngues tardios também alcançaram resultados favoráveis e, conforme os autores, a experiência bilíngue fornece formas específicas de condicionamento à atenção, o que aumenta a eficiência do controle executivo e torna os bilíngues mais efetivos na resolução de conflitos, em relação a monolíngues. De qualquer forma, os autores não consideram que a idade é o fator mais relevante quanto ao desempenho em resolução de conflitos, mas sim uma proficiência equilibrada nas duas línguas: "the balance of proficiency may be more critical than the age of second language acquisition for the advantage in conflict resolution to emerge" (MARZECOVÁ et al., 2012, p. 617).

É importante levar em consideração que crianças precisam de estímulos que as motivem a aprender, ou seja, os resultados encontrados por Wode (2000 apud WÖRLE, 2013, p. 44), Harley et al. (1995), Cameron (2001), Marzecová et al. (2012) e Engel de Abreu (2012) só terão sentido no ensino de línguas na EI se houver uma metodologia adequada, pautada em brincadeiras, canções, rimas, entre outras formas lúdicas: "rhythmisch-musikalische Erziehung in der frühen Kindheit fördert eine große Bandbreite an Kompetenzen, die Kinder dringender denn je für ihre Entwicklung und Bildung im sozialen, emotionalen und sensorischen Bereich benötigen" (HIRLER, 2005, p. 7)¹³.

¹³ Tradução: Um ensino rítmico-musical no início da infância estimula a ampliação de competências que são necessárias para a criança desenvolver sua formação social, emocional e sensorial.

Não apenas as questões cognitivas e relativas à proficiência devem ser levadas em consideração na defesa do ensino de línguas para crianças. Bento et al. (2005, p. 12) apontam alguns dos principais objetivos para promover o aprendizado de línguas, dentre os quais estão os seguintes: “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança; estimular a capacidade de concentração e de memorização; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem”. Tais objetivos mostram que o ensino de uma L2 abrange muitas áreas transversais, que são beneficiadas pelo aprendizado de línguas desde cedo e que trazem benefícios para o desenvolvimento global da criança. A partir desses preceitos, é preciso determinar diretrizes para e com os professores que os guiem, principalmente na prática em sala de aula.

2.2 Língua Materna, Língua Estrangeira e Língua Adicional

O aprendizado da língua alemã nas diferentes regiões e contextos do Brasil é caracterizado por diferentes processos, e para analisar cada caso, deve-se levar em consideração a Língua Materna (LM) do aluno (PUPP SPINASSÉ, 2006). Neste estudo estão presentes dois contextos diferentes, que podemos diferenciar através de um gradiente quanto à LM dos alunos (de forma generalizada, já que seria inviável neste estudo analisar a produção oral de cada um dos alunos). No contexto urbano de Porto Alegre, a maioria dos alunos fala português como LM, e no contexto urbano (BORTONI-RICARDO, 2004) ou rural, alguns alunos falam a variedade do alemão oriunda da imigração alemã ao Brasil no início do século XIX, o hunsrückisch. Portanto, faz-se necessária uma nomenclatura diferenciada para o ensino de línguas nesses contextos, de forma a caracterizar as diferenças quanto ao distanciamento ou aproximação dos alunos em relação à língua alemã aprendida na escola.

Para os conceitos de LM (LM ou L1) e Língua Estrangeira (LE) toma-se como referência nesse trabalho as definições de Pupp Spinassé (2006). Como afirma a autora, “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” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 5), entretanto, deve haver um fator identitário presente, por ser esta a língua de

acesso a valores pessoais e sociais. Há casos em que um indivíduo pode ter mais de uma LM, como quando os pais falam línguas diferentes ou então a língua da comunidade é diferente da língua falada no círculo familiar. A autora ressalta, porém a relevância de pelo menos um fator, por exemplo, a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade entre outros. Um fator decisivo é que a língua seja aprendida sem esforço, naturalmente, concomitantemente ao desenvolvimento corporal e mental e, para tanto, estima-se que possa ser adquirida até os 3 anos de idade. No entanto, o *status* de uma língua pode se modificar, caso haja uma motivação ou inserção em um meio onde o indivíduo necessite se integrar (vide exemplos PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 5-6).

Dentro de um contínuo, a L2 se localiza entre a LM e a LE, ou seja, “é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6). A grande diferença entre a L2 e a LE é a função que a língua desempenha na vida do indivíduo. Na LE o contato com a língua-alvo é menos intenso do que na L2, língua na qual se possui uma maior fluência, além disso, a LE não desempenha função de integração social.

Neste trabalho, em que se analisa o ensino de alemão-padrão em dois contextos, o de contato com o hunsrückisch e o outro contexto urbano praticamente sem contato com a variedade de base germânica, se faz necessário um quarto conceito: a Língua Adicional. No caso do ensino de alemão a alunos que não têm contato com a variedade minoritária, pode-se chamar a língua-alvo de Língua Estrangeira, tendo em vista o pouco contato ou, em alguns casos, até mesmo nulo do aluno com a língua alemã fora do contexto de sala de aula. Por outro lado, não seria adequado chamar de LE a língua alemã ensinada a alunos que estão em contato diário com a variedade de base alemã e que, muitas vezes, têm uma capacidade de compreensão avançada em sala de aula. Como já foi demonstrado, há traços fonéticos e fonológicos, assim como estruturais e lexicais no hunsrückisch que se assemelham à língua-alvo (STEFFEN, 2008; PUPP SPINASSÉ, 2005). Por este motivo, no contexto de imigração, será empregado o termo Língua Adicional para representar a língua alemã ensinada na escola.

É importante retomar brevemente as origens do termo Língua Adicional, de forma a esclarecer sua escolha em oposição ao termo LE. Língua Adicional é o termo escolhido nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, escolha justificada

(...) contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128)

Anterior à publicação dos Referenciais, o termo Língua Adicional (doravante LA) já havia sido empregado no documento *Teaching Additional Languages*:

For several reasons, we have chosen the last two words in this booklet's title 'Teaching additional languages' rather than commonly used terms 'second languages' or 'foreign languages'. Students may actually be learning not a second but a third or fourth language. 'Additional' applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it. The term 'foreign' can, moreover, suggest strange, exotic or, perhaps, alien—all undesirable connotations. Our choice of the term 'additional' underscores our belief that additional languages are not necessarily inferior nor superior nor a replacement for a student's first language. (JUDD et al., 2003, p. 6)¹⁴

A questão da nomenclatura não tem sentido, porém, se a prática em sala de aula for a mesma em aulas de LE e LA. Os avanços devem ser vistos no contexto escolar, como no caso da escola da Cidade do Cabo Battswood Primary School, que se auto-denomina multicultural e multiétnica, onde se defende o respeito às diferentes línguas, culturas e tradições. Entre os principais princípios pedagógicos da escola estão o pressuposto de que um ensino apropriado começa e é construído pelo que a criança já sabe e de que língua é vista como um recurso e não como um problema. Além disso, defendem que todos os aspectos da língua estão inter-relacionados e saber um destes auxilia no desenvolvimento de outros aspectos e que a forma com que a criança aprende a escrever é semelhante à forma com que ela aprende a falar: na prática real do cotidiano (BLOCH & ALEXANDER, 2003, p. 99). São princípios bem definidos e a teoria posta em prática que realmente garantem avanços no ensino de línguas,

¹⁴ Tradução: Por muitas razões nós escolhemos as duas últimas palavras no título deste livreto "ensino de línguas adicionais", em vez dos termos comumente usados "segundas línguas" ou "línguas estrangeiras". Os alunos podem realmente ser não aprender uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. 'Adicionais' aplica-se a todas, exceto, é claro, a primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, não pode ser estranha, já que muitas pessoas no seu país podem falá-la normalmente. O termo "estrangeiro" pode, além disso, sugerir estranho, exótico ou talvez, alienígena — todas conotações indesejáveis. Nossa escolha pelo termo "adicional" enfatiza nossa crença de que idiomas adicionais não são necessariamente inferiores nem superior ou superiores, nem substitutos para a primeira língua do aluno.

mas sempre tendo-se em vista as especificidades de cada comunidade escolar, como no caso da escola anteriormente citada.

A revisão sobre as definições dos termos Língua Materna, L2, Língua Adicional e Língua Estrangeira é essencial para a descrição de cada contexto pesquisado nesta dissertação. Em síntese, se compararmos a escola localizada na capital do estado com a escola em área rural, observamos que a língua alemã ensinada na escola, no primeiro caso, caracteriza-se como LE e, no segundo caso, como LA. Como será abordado mais à frente, essa generalização acarretada pela impossibilidade de caracterização exata das línguas faladas por cada um dos alunos participantes é sustentada, entretanto, pelas informações obtidas através das professoras¹⁵ participantes da pesquisa. A terminologia revisada, além de auxiliar na descrição dos ambientes de ensino deve ser refletida nas práticas em sala de aula, através de um planejamento específico para contexto e de acordo com os conhecimentos pré-existentes dos alunos.

2.3 Formação e prática docente no ensino de línguas

Entre os estudos sobre ensino de línguas para crianças, há uma vertente que problematiza e busca soluções para a formação dos professores de línguas na EI. Isso se deve à dificuldade de formação específica para tanto. Para preencher as lacunas que a formação acadêmica deixou, a maioria dos professores de línguas para crianças busca cursos complementares. Por serem cursos em diferentes áreas, o currículo desses professores se torna interdisciplinar, com conhecimentos sobre pedagogia, psicologia, ensino de línguas, entre outros. Uma formação que seja embasada em diferentes áreas propicia ao professor um conhecimento geral e permite que ele compare diferentes teorias e tenha um bom respaldo teórico que oriente a sua prática. Essa formação complexa é defendida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes relações socioculturais. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 25)

¹⁵ Em todas as cinco escolas aqui analisadas o ensino de alemão na EI era conduzido por professoras, ou seja, do sexo feminino.

Entretanto, uma formação completa e sempre atualizada nem sempre é possível por diversas razões, como a carga horária excessiva de trabalho, falta de incentivo da escola e até mesmo financeiras. Nesses casos, acaba-se relegando à escola ou à prática escolar o processo de formação, como atesta Zilles (2006, p. 4),

(...) é necessário reconhecer que existe um descompasso entre a demanda social por profissionais para atuarem nesta área, e a formação oferecida na universidade, nos cursos de Letras, destinados a formarem professores para atuar no ensino fundamental, de quinta série em diante, e não na educação infantil.

O trabalho do formador de professores de inglês para crianças em um projeto de assessoria para formação docente é analisado por Shimoura (2005). Três são os enfoques da pesquisa: a formação dos professores, as reuniões pedagógicas e o planejamento. O projeto foi implantado para promover a formação de professores por duas formadoras, que deveriam orientar os professores na construção do conhecimento teórico-prático necessário para elaborar seus planos de aulas. O resultado dessa pesquisa mostra a importância da autonomia do professor, que atua diretamente com as crianças e a necessidade de uma formação sólida, que forneça subsídios para uma atuação refletida. Além disso, mostra uma das poucas tentativas isoladas em direção a uma formação reflexiva paralela ao trabalho em sala de aula sobre o ensino de línguas para crianças.

Apesar de focar na aquisição de léxico, Pires (2001) também aborda indiretamente as falhas no ensino de línguas para a EI causadas pela formação insuficiente dos professores, como consta no subcapítulo 1.1.1. Após observar um aluno de EI durante quase dois anos, o qual aprendia inglês na escola e tinha contato com a língua também em casa, a autora conclui que é preferível não ter aulas de inglês na infância do que ter aulas com um profissional sem a qualificação necessária. Pires relata a falta de formação adequada das professoras de inglês, graduandas voluntárias participantes de um projeto de assessoria quanto prática docente de professores e alunos da UFRGS. Apesar terem a orientação da coordenadora do projeto, das reuniões semanais para discussão sobre o desenvolvimento das atividades e os resultados obtidos em sala de aula, a atuação em sala de aula se mostrou bastante experimental: foi discutido o uso ou não da linguagem escrita, o conteúdo linguístico (quanto ao uso do português e do inglês na sala de aula), assim como a quantidade de informações (maior quantidade ou menor quantidade de vocabulário a ser aprendido). Entretanto, esses questionamentos foram longamente refletidos e as práticas em sala de aula foram repensadas. A atuação das professoras (graduandas) também foi analisada e todas receberam um

treinamento em fonética, para que aperfeiçoassem sua pronúncia e, dessa forma, favorecessem o aprendizado das crianças quanto aos sons da língua aprendida. Porém, como afirma Pires (2001, p. 77), "(...) justamente a questão mais problemática levantada durante as reuniões foi a inexperiência das professoras com o ensino infantil, que se manifestou na dificuldade em manter a atenção e a disciplina em sala de aula". Essas dificuldades persistiram durante o ano inteiro de prática das graduandas na escola e a interferência da direção da escola causaram desconforto e constrangimento, apesar da predisposição das graduandas para ouvir as orientações e sugestões da direção (que tinha como prioridade a satisfação dos alunos e relegava a segundo plano o conhecimento linguístico das aulas de inglês).

Pires constata que as divergências entre as professoras graduandas e os interesses da direção da escola levaram à contratação de novas professoras no ano seguinte, em substituição às universitárias. A professora que assumiu o ensino de inglês a partir de então fazia parte de uma empresa específica de ensino de línguas contratada pela escola e satisfazia os interesses da direção. Apesar de saber cativar a atenção e o interesse dos alunos, os pais da criança participante das aulas e observada no estudo de Pires perceberam que o filho pronunciava palavras e frases com erros de pronúncia. Além disso, a professora entregava aos alunos trechos de textos com erros de escrita e utilizava estruturas em sala de aula inexistentes na língua inglesa. O interesse dos pais pela empresa prestadora de serviços mostrou que não havia uma coordenação para a língua inglesa e que todos os professores da empresa tinham concluído um curso de Recreação, porém não haviam muitos critérios quanto à capacidade linguística na língua a ser ensinada no momento da contratação. Portanto, ao mesmo tempo em que a professora de inglês cativava os alunos favorecendo o aprendizado, a pronúncia e as estruturas utilizadas em sala de aula contendo erros eram aprendidos pelos alunos. Conforme Pires apresenta, em uma reunião com os pais, a empresa afirmou (conforme o relato dos pais) que "não precisa saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada" (idem, p. 100).

Pires indica, a partir dessas duas situações retratadas, que as professoras tinham formações e modos de atuação em sala de aula bastante distintos. Quanto à formação, a professora recreacionista "não possuía conhecimento suficiente de inglês para dar aula, e a empresa para a qual trabalhava não se dispunha a prover-lhe esse conhecimento" (idem, p. 103), além disso, a professora "Argumentou com confiança em favor de erros linguísticos elementares e aparentemente sequer suspeitou de que pudesse estar enganada (idem, p. 103). Por outro lado, as professoras graduandas "possuíam conhecimentos linguísticos de nível

universitário e, ainda assim, não demonstravam total segurança em relação a esse conhecimento, pois estavam conscientes de que sua formação ainda estava em andamento" (idem, p. 103). A habilidade linguística na língua a ser ensinada pode não ser satisfatória, mas o posicionamento das professoras deve ser constante busca pelo aprendizado, o que promove o gradativo aperfeiçoamento na língua ensinada. Se forem comparadas as práticas em sala de aula, a professora recreacionista tinha vantagens nos resultados, já que sabia, na prática, como atrair a atenção dos alunos, o que as professoras graduandas não atingiram da forma como esperavam. Verifica-se, no relato de Pires, que uma prática com bons resultados, ou seja, que leve ao conhecimento linguístico e que cativem os alunos precisa ser conduzida por um profissional com conhecimentos práticos e teóricos acerca do ensino para crianças, mas também com disposição para se atualizar e aprimorar seus conhecimentos na língua ensinada.

Lopes e Carvalho (2006) analisam as respostas de 13 professores de inglês da EI ao Ensino Fundamental, com foco em diferentes aspectos, como metodologias, formação, leituras e estudos ou atualização dentro de seu campo de atuação, tempo de atuação, planejamento, crenças etc. O artigo dialoga indiretamente com os estudos de Shimoura (2005), Pires (2001), Linguevis (2007), Wolffowitz-Sanchez (2009) e Forte (2010) e reitera a diversidade de crenças e metodologias, nem sempre claras. Também neste sentido, Orige (2010), em sua dissertação, problematiza a formação de docentes de inglês para a EI e ensino fundamental na Grande Porto Alegre. A pesquisadora confirma o que os demais pesquisadores também concluem:

as professoras participantes desta pesquisa, além de não possuírem a formação que habilite para sua área de trabalho, não possuem conhecimentos sobre as técnicas e abordagens que estão aplicando em suas próprias aulas. Entretanto, se observa que, de modo geral, buscam suprir esta defasagem através de cursos de extensão e especialização (...). Também parece evidenciado por este estudo que as mesmas fazem uso de suas crenças sobre como se aprende línguas e o que é linguagem, com frequência a partir de suas intuições. (ORIGE, 2010, p. 64)

Dentro de uma perspectiva social e também com o intuito de diagnosticar a situação do ensino de línguas para crianças, Wolffowitz-Sanchez (2009), já apresentada anteriormente, trabalhou com um grupo de alunas da graduação em Letras da PUC-RS, com o foco na formação de professores para o ensino-aprendizagem em inglês, em uma perspectiva de educação bilíngue, para a Educação Infantil da rede pública. Wolffowitz-Sanchez (2009) constata a ausência de cursos de formação de professores de Línguas para a Educação Infantil, e a inexistência do eixo de LE no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(BRASIL, 1998) bem como nas instituições públicas de Educação Básica. Os resultados permitem uma reflexão acerca do ensino de línguas como ferramenta para o acesso a melhores condições de trabalho e estudo, vantagem que geralmente se condensa nas escolas privadas.

Linguevis (2007), focando em outro contexto, busca descrever e interpretar o ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma sala da EI em uma escola privada da região Grande São Paulo. O objetivo é uma reflexão sobre visões de ensino-aprendizagem, assim como refletir sobre as práticas docentes em sala de aula de inglês como LE desvinculadas do contexto sócio-histórico-cultural. Os resultados apontam a necessidade de uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem de língua inglesa e uma visão de linguagem que valorize e oportunize o que de fato as crianças fazem na EI. As considerações de Linguevis são pertinentes e demonstram que o ensino de língua para crianças é uma trabalho sério e que há um longo caminho de formação a ser desenvolvido nas universidades, assim como um maior diálogo entre os professores atuantes na área. Entretanto, há uma questão a ser problematizada: no contexto pesquisado pela autora, é possível que se ignore o contexto sócio-histórico-cultural sem prejudicar os alunos. Já no ensino de alemão, por ser uma língua adicionada ao currículo geralmente por questões sócio-históricas, devem ser consideradas as características locais e aproveitadas em prol do ensino.

Apesar de muitas pesquisas apenas problematizarem ou apontarem lacunas no ensino de línguas e as dificuldades dos professores em administrar o ensino de línguas para crianças, há relatos de experiências bem sucedidas. Na perspectiva da pedagogia de projetos, Martins (2007), a partir de uma análise sócio-cultural baseada em Vygotsky, analisa o processo em que as crianças são inseridas em situações práticas através das quais as aquisições linguísticas são significativas em uma escola em São Paulo. A autora defende que não se deve fragmentar a vida da criança entre o dentro e o fora da escola, caso contrário, a prática escolar se torna vazia de significados e não estimula o aluno a ir além do que aprende em sala de aula.

No relato da pesquisadora pode-se verificar uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) ou multilíngue, que valoriza o plurilinguismo. Apesar de o ensino ter como língua-alvo o inglês, as diversas etnias presentes na sala de aula eram prestigiadas e os alunos aprendiam diversas línguas uns com os outros. A transição entre o inglês, o espanhol, o francês e o flamengo faziam parte de uma sala de aula em que as crianças já aprendiam desde cedo a serem flexíveis com o outro e com a língua do outro. É exatamente o que propõe Wolffowitz-Sanchez (2009), quanto à troca cultural em sala de aula, de forma a valorizar a

diferença e o que aqui se propõe: um ensino em busca da valorização das diferenças, sem que uma língua tenha de ser suprimida para que outra seja aprendida.

Como foi comentado anteriormente, o aprendizado de línguas enriquece o repertório linguístico do aprendiz, mas além de aspectos como inclusão social ou formação que oportunize ascensão profissional, o aprendizado de uma nova língua pode oportunizar ver o mundo de uma forma diferente e, acima de tudo, desenvolve a capacidade de compreender e refletir sobre o seu próprio mundo a partir deste aprendizado. Se considerarmos o posicionamento de Wolffowitz-Sanchez (2009, p. 6-7) sobre a língua e a sua importância como meio de reflexão identitária, torna-se ainda mais necessária, portanto, uma constante investigação sobre abordagens, materiais didáticos, formação de professores e meios que tornem esse processo produtivo.

García (2008) defende que a pedagogia da conscientização multilíngue (*multilingual awareness*) deveria ser o núcleo de todos os programas de formação de professores. A autora retoma a origem do termo conscientização linguística (*language awareness*), que surgiu com a publicação de Bolitho e Tomlinson (1980 apud GARCÍA, 2008) *Discover English: A Language Awareness Workbook* e desde então é vastamente empregado no campo do ensino de línguas. Entretanto, a idealização de uma disciplina escolar que levasse à conscientização linguística, que solucionasse as falhas no letramento em inglês e as dificuldades para aprender línguas estrangeiras, já existia há cerca de uma década no Reino Unido.

Em 1971, Halliday referiu-se pela primeira vez a “*awareness of language*”, que poderíamos chamar de consciência da linguagem e que, conforme a sua concepção, deveria ser trabalhada com os estudantes nos anos finais da escolarização e com acadêmicos futuramente atuantes na área de ensino. Da página da *Association for Language Awareness* (ALA), García extrai uma das definições do termo conscientização linguística: “conhecimento explícito sobre a linguagem e percepção consciente e sensibilidade no aprendizado de línguas, ensino de línguas e uso das línguas”¹⁶. Thornbury (1997, p. x) une a concepção de conscientização linguística ao ensino de línguas, afirmando que o professor de línguas deve ter não só fluência na língua que ensina, mas também compreensão do funcionamento desta.

García também apresenta os objetivos de Wright (2002 apud GARCÍA, 2008) em relação à conscientização linguística, sendo o primeiro objetivo relativo à formação de professores, os quais devem se tornar “radares linguísticos”, desenvolvendo, através da conscientização linguística, uma sensibilidade para lidar com a linguagem. O segundo

¹⁶ Tradução minha de: *explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.*

objetivo considera a conscientização linguística como um método, uma tarefa ou tipo de atividade que promova o contato dos estudantes com formas autênticas da língua-alvo. Conscientização linguística, portanto, como aqui pretende-se esclarecer, não está somente relacionada aos objetivos de ensino: perpassa também a formação e a noção de língua por parte dos professores.

O senso comum costuma aceitar a proficiência em uma língua o suficiente para tornar este falante um professor da mesma. Vian Jr. (2010, p. 63) critica essa crença em relação ao inglês, o que não exclui outras línguas dessa mesma situação:

Infelizmente o ensino de inglês tornou-se um campo em que basta um mínimo de vivência com a língua para que a pessoa seja considerada um professor de inglês, não sendo requerido dela um diploma de formação em Letras com habilitação em inglês.

Como o pesquisador defende, a formação do professor de línguas deve ser levada a sério e deve subsidiar a complexidade e responsabilidade do ensino:

O advogado, o médico, o engenheiro, o cobrador de ônibus, o faxineiro, o balconista, o vendedor, enfim, qualquer profissional é falante de língua portuguesa, mas isso não os habilita a ensinar a língua. Isso equivale a dizer que saber a língua é diferente de saber ensinar a língua. (idem)

García (2008), baseada nas reflexões de outros pesquisadores (ANDREWS, 1999, 2001; WRIGHT, 2002; WRIGHT & BOLITHO, 1993, 1997; EDGE, 1988) expõe um triângulo que representa os alicerces do ensino de línguas: o conhecimento sobre a língua (CSL, em inglês, *Knowledge About Language - KAL*), que inclui formas e funções do sistema, como gramática, fonologia e vocabulário; o conhecimento da língua, que significa a proficiência, ou seja, saber se expressar na apropriadamente língua em várias situações, assim como a consciência quanto às normas sociais e pragmáticas e o terceiro elemento do triângulo é a prática pedagógica do professor de línguas, que deve criar oportunidades de aprendizado da língua e interação em sala de aula (p. 385). Também Vian Jr. admite a necessidade do desenvolvimento de uma visão de linguagem que embase a prática pedagógica dos professores (2010, p. 62). Resumindo, o professor de línguas deve concatenar conhecimentos da e sobre a língua que ensina e prática pedagógica. Contudo, em um contexto de línguas em contato, ou um contexto multilíngue, somente esses três elementos não são suficientes.

García (2008, p. 387) descreve o que são escolas multilíngues e a sua complexidade:

Escolas multilíngues trazem para o primeiro plano, mais do que qualquer outro tipo de escola, práticas linguísticas que frequentemente diferem significativamente da forma como a variedade padrão do estado-nação é usada na escola. Adicionalmente, essas diferentes práticas linguísticas são frequentemente manifestações de lutas sociais, políticas e econômicas.¹⁷

Na sequência, a autora cita Fairclough (1990, 1999 apud GARCÍA, 2008) com o intuito de explicar o quarto entendimento, que complementa o triângulo anteriormente citado e que, apesar de ser importante a todos os professores, é essencial ao professor em contexto multilíngue: “o entendimento das lutas sociais, políticas e econômicas que circundam o uso das duas línguas”, o que, como García afirma, se tornou conhecido como consciência linguística crítica (2008, p. 387). É exatamente essa consciência linguística crítica que esperamos dos professores aqui entrevistados, profissionais que pensem o ensino de línguas “a partir de uma perspectiva multidisciplinar em que se considere a sala de aula como ambiente sociocultural e do qual fazem parte indivíduos que estão ali para aprender algo e, conseqüentemente, partilhar experiências (...)” (VIAN JR, 2010, p. 73).

2.4 Interação em sala de aula e a linguagem da criança

A interação em sala de aula, assim como o papel do professor e do aluno nas aulas de LE foram investigados por Araujo (2009) e por Miranda (2003). Araujo direcionou seu estudo aos diálogos triádicos, comuns no ambiente escolar, que a autora explica como sendo sequências de “iniciação – resposta – feedback/avaliação (...) geralmente iniciadas por uma pergunta, cuja resposta já é conhecida pelo professor” (2009, p. 29), sequência considerada essencial para a “co-construção do conhecimento” (2009, p. 30). Foi analisado também o uso lúdico e didático de fantoches como auxiliares nas atividades, que indicou bons resultados quanto à interação dos alunos na língua-alvo. Como afirma Araujo “na brincadeira, elas (as crianças) têm uma necessidade real de uso da língua, e não somente repetem as falas da professora” (2009, p. 74).

De forma semelhante, o estudo de Miranda (2003), realizado em uma escola de EI, em que a própria pesquisadora lecionava inglês, foi pesquisar a interação dos participantes nas aulas de inglês na EI, ou seja, verificar como ocorria a participação dos alunos nas atividades

¹⁷ Tradução minha de: *Multilingual schools bring to the foreground, more than any other type of schooling, language practices that often differ significantly from the ways in which the standard variety of the nation-state is used in school. Additionally, these different language practices are often manifestations of social, political, and economic struggles.*

propostas e como a professora utilizava sinais de final de turno para conceder o turno a seus alunos. Para cada sequência temática foi feita uma análise das atitudes responsivas e dos tipos de turnos dos alunos, assim como uma análise dos sinais de final de turno utilizados pela professora para conceder o turno aos alunos. Miranda conclui que as participações dos alunos e da professora, nas aulas de inglês,

revelaram-nos como sujeitos ativos na co-construção dos saberes do grupo, sujeitos que se constituem na e pela linguagem, necessitando do outro e de sua cultura para que houvesse mediação e conflito para a criação de uma zona de construção de conhecimento. (MIRANDA, 2003, p. 95)

Há uma visível conexão entre esse relato e os resultados encontrados na dissertação apresentada seguir. Nas duas pesquisas os alunos empregaram a língua estudada em situações de negociação, de conflito e de compreensão do ponto de vista do outro, ou seja, situações autênticas.

A dissertação de Gazotti (2011) objetivou compreender criticamente o trabalho com resolução de conflitos em contextos de EI bilíngue e como eles pode promover ações colaborativas. Ao final do período de observações foi atingido um resultado favorável, visto que a linguagem utilizada pelas educadoras bilíngues e suas ações propiciaram o desenvolvimento de ações colaborativas em seus alunos que, ao fim de um ano de trabalho, já conseguiam utilizar formas argumentativas e agir colaborativamente na resolução independente de seus conflitos, utilizando duas línguas. O estudo tem um papel fundamental no que diz respeito ao cotidiano em sala de aula bilíngue. Por ser a LE o meio de comunicação dentro da sala de aula, é importante que as relações sociais e dificuldades que delas surjam sejam administradas também na língua-alvo. Além do aspecto prático de resolução de problemas, emerge ao mesmo tempo o aprendizado de estruturas essenciais e em contextos reais de emprego da língua.

É possível tecer uma relação entre a pesquisa de Gazzoti com dissertação de Fuzetti (2003), na qual são analisados padrões léxico-gramaticais na linguagem de crianças entre 3 e 5 anos de idade em uma escola americana no Brasil para verificar se fazem parte da linguagem dos adultos. O estudo é amparado na teoria da Linguística de Corpus, através da qual são analisados diálogos das crianças em um ambiente natural, ou seja, dentro da sala de aula. Os resultados indicaram que as crianças empregam, no seu cotidiano, padrões léxico-gramaticais comuns aos utilizados por adultos.

Os resultados das três pesquisas citadas são relevantes para a escolha de materiais didáticos, planejamento do currículo e para escolher uma linguagem adequada ao nível linguístico do aluno. Considero como principal mérito do trabalho a revelação de que crianças ainda na EI têm uma linguagem mais complexa do que percebemos e, a partir dos resultados encontrados na pesquisa, podemos desafiar os alunos a “elaborar ações educativas mais desafiadoras” (FUZETTI, 2003, p. 96) e buscar uma prática de uso da língua estrangeira ou adicional mais próxima do uso real cotidiano.

Forte (2010) analisa criticamente o ensino de inglês na EI com foco no uso da linguagem, a promoção do letramento na língua-alvo e crenças de professores, pais de alunos e coordenadores das instituições de ensino. Sete escolas foram analisadas: duas exclusivamente de EI, duas de Educação Básica e três escolas de idiomas. Foi constatado que a porcentagem de uso da língua inglesa em sala de aula dependia da vontade do professor, e além disso, que quanto mais comunicativa a abordagem de ensino, mais espaço havia para a promoção do letramento. Por fim, a pesquisadora enfatiza que as crenças dos pais, dos professores e dos coordenadores das escolas são importantes para a produção de um ensino adequado e exitoso para os alunos.

A dissertação de Giesta (2007) complementa o panorama exposto por Forte, enfatizando a importância de outro elemento fundamental, o material didático no ensino de línguas, principalmente quanto ao ensino e aquisição de vocabulário. Foi constatado que a noção de ensino veiculada condizia com o método áudio-lingual, apesar de o manual do professor não indicar qualquer menção a este método. Apesar de o vocabulário-alvo do livro estar inserido em estruturas frasais e temas, de acordo com as premissas da pesquisadora, a forma como o aprendizado dos vocábulos é proposto, através de procedimentos de repetição e desvinculados da construção de sentido pelo aluno, não condiz com as noções de ensino e aprendizado de vocabulário defendidas por Gazotti e Fuzetti.

As pesquisas aqui apresentadas se concentram na última década, mas se referem aos diferentes elementos presentes no cotidiano da prática escolar. Como se verificou, os professores de línguas na EI têm dificuldades de acesso a uma formação sólida, portanto buscam de diversas formas o aprimoramento, através de cursos de extensão, mas também por vezes atuam intuitivamente. A legislação referente à EI também não contempla o ensino de línguas estrangeiras ou adicionais. Cabe às escolas e aos professores estabelecer diretrizes e um currículo adequado à sua realidade. Não é viável, neste estudo, abarcar todas as produções acadêmicas brasileiras sobre o ensino de línguas na EI, mas era objetivo indicar os principais

temas abordados e lacunas ainda não sanadas, que levem ao diálogo, à reflexão e a avanços no ensino.

As referências consultadas não abordam o ensino de alemão como LA no Brasil; se resumem ao inglês e raramente ao espanhol. Pensando sobre as três línguas, cabe refletir sobre que variedade é ensinada e se há um enfoque sócio-histórico: só se fala inglês nos Estados Unidos, espanhol na Espanha e alemão na Alemanha? Para quem essas línguas são Línguas Maternas? A questão da imigração e globalização são também temas a serem trabalhados dentro de uma visão global de ensino de línguas, mas não somente no meio acadêmico: deve haver uma troca de experiências entre pesquisadores e professores, com o intuito de melhorar o ensino de línguas na EI.

3 ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino de línguas para crianças está presente na maioria das escolas particulares e, em menor escala, também em escolas públicas brasileiras. Apesar da não-obrigatoriedade, determinadas escolas defendem o contato com línguas estrangeiras desde cedo por diferentes razões. Em muitos casos se nota haver apenas o interesse em oferecer um diferencial que atraia a “clientela”; em outros casos são motivos pedagógicos que levam a escola a propôr tal oferta. No caso do Rio Grande do Sul, há muitas escolas em localidades habitadas por descendentes de imigrantes alemães, que defendem a manutenção da tradição por meio da língua e da cultura do país de origem, mas também das particularidades culturais desenvolvidas ao longo dos anos no Brasil. Esse é um dos principais motivos para a oferta de alemão em tantas escolas no estado. Contudo, apesar do crescente número de estudos sobre o ensino do alemão no Brasil, eles ainda não são suficientes para abarcar os diversos contextos existentes no país.

3.1 O ensino de língua na Educação Infantil no Brasil

O ensino de línguas no Brasil está em crescente expansão e a repercussão pode ser constatada no aumento do número de escolas bilíngues, de cursos de línguas, ou mesmo na ampliação do ensino de línguas nas séries iniciais. Entretanto, os estudos sobre a prática do ensino de línguas para crianças ainda são recentes (vide SILVA, 1997; AMARAL, 2001; MIRANDA, 2003; SHIMOURA, 2005; SANTOS, 2009; TONELLI, 2005; RINALDI, 2006; SCAFFARO, 2006; SCHNACK et al., 2006; ROCHA, 2006; ZILLES, 2006; GIMENEZ & CRISTÓVÃO, 2007; ROCHA & BASSO, 2008; CELANI, 2009; ARAUJO, 2009; SCHNACK et al., 2009; ZILLES, 2009; SCHEIFER, 2010; ROCHA et al., 2010; BARCELOS, 2010; FORTE, 2010; ORIGE, 2010, SELBACH, 2014, entre outros); da mesma forma, também as reflexões sobre a formação profissional para atuação neste contexto apresenta ainda muitas lacunas (MOURA, 2010, p. 269 apud ROCHA et al., 2010).

A inexistência de diretrizes que orientem a prática escolar quanto ao ensino de línguas na EI e de cursos de formação específicos para professores leva a diferentes metodologias e dúvidas dos professores que atuam em variados contextos. Em decorrência destas lacunas, cada professor se torna diretamente responsável não só pela preparação das aulas como também pelo estabelecimento de objetivos, pela determinação da sequência de temas e conteúdos, bem como pela busca por uma metodologia ou abordagem adequada à faixa etária.

Como afirma Rocha (2006), a falta de parâmetros oficiais que regulamentem e orientem o ensino de línguas para crianças compromete a qualidade do ensino:

[...] é pertinente mencionar que a inclusão facultativa do ensino de línguas estrangeiras nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental resultada na inapetência por parâmetros oficiais específicos para o mesmo. Tal fato compromete o processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo implantado em várias escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade. A inexistência de diretrizes norteadoras para o ensino de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, decorrente do fato de ser esse ensino facultativo, compromete-o seriamente, uma vez que objetivos claros e diretrizes teórico-práticas consistentemente desenvolvidas são condições essenciais para que o mesmo seja bem sucedido (JOHNSTONE, 2002; CAMERON, 2001, 2003; entre outros). (ROCHA, 2006, p. 7-8)

A questão da elaboração de um currículo é relevante, principalmente em contextos bilíngues e pluriculturais, como na educação indígena, de surdos ou em contextos de imigração, onde estão em contato línguas de *status* diversos. A atuação do professor, porém, tem grande impacto no ensino. Conforme Moura (2010, p. 272 apud ROCHA et al., 2010).

é no currículo que todas estas questões se tornam evidentes. É na ação diária do professor, no ato de ensinar, expresso no dia a dia da sala de aula, que se dá parte importante da formação dos alunos. O currículo é a ação que organiza o ensino - explícito ou implícito - de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes.

A formação e constante atualização dos professores atuantes no ensino de línguas e, no caso do ensino de línguas na EI, os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil assim como o intercâmbio de informações com a área da Educação são fundamentais. Não basta simplesmente “a competência linguístico-comunicativa” nos termos de Almeida Filho (2010), atualmente considerada por muitas escolas suficiente para o ensino de línguas, mas sim “a competência aplicada, entendida como aquela que permite ao professor ensinar a partir de pressupostos teóricos explícitos e a competência profissional, capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (idem).

A falta de dados sobre as escolas demonstra quão distante está a formulação de diretrizes curriculares, já que nem os contextos de ensino são conhecidos. As orientações brasileiras quanto ao trabalho desenvolvido por instituições de EI ainda é bastante recente. A Resolução CEB nº1, de 7 de abril de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e de caráter compulsório,

que surgiram para guiar e normatizar as práticas da EI, principalmente quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos. Conforme Martins (2007, p. 12), essas diretrizes.

(...) estabelecem, entre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas na educação infantil, a adoção da metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Nas diretrizes constam orientações às propostas pedagógicas desenvolvidas em locais onde há povos de origem indígena e moradores de áreas rurais. Entretanto, em momento algum, menciona-se a herança cultural das comunidades em área de imigração. No trecho onde são citados os objetivos do ensino em contextos multiculturais, sob o título *Proposta pedagógica e diversidade*, percebe-se essa lacuna: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21). De forma alguma deve-se rechaçar tais abordagens, pelo contrário, são avanços que podem contribuir para uma sensibilização cultural. Entretanto, como afirma Altenhofen (2003, p. 83),

ao lado das questões linguísticas ligadas ao ensino de português, aos direitos das populações indígenas no Brasil e às relações entre os países membros do MERCOSUL, as questões ligadas às línguas de imigrantes talvez sejam as que mais se encontram em aberto, no contexto brasileiro, tanto em termos da necessidade de uma educação mais adequada às situações de bilinguismo, quanto em relação à própria defesa dos direitos linguísticos e à carência de pesquisas que dêem conta das relações sociais e linguísticas presentes nessas áreas.

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, referentes à Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 1999, que definem Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas a crianças de zero a cinco anos de idade, as creches e pré-escolas procederão à “(...) elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (BRASIL, 2010, p. 27). Valoriza-se, portanto, a autonomia da escola e abre-se espaço para uma reflexão sobre o “fazer pedagógico” voltada para as características da sociedade local e dos alunos que frequentam a escola.

A questão do ensino de língua na EI é também abordada no Referencial; no entanto, sem referências a línguas estrangeiras ou adicionais: "aprender uma língua não é somente

aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade" (BRASIL, p. 117). Entretanto, se transferirmos tal premissa para o contexto de ensino de língua alemã em localidades onde se fala o hunsrückisch no cotidiano, podemos levantar questões essenciais para promover a consciência linguística dos aprendizes. Vários questionamentos podem ser direcionados aos aprendizes para que reflitam sobre a língua da comunidade e a língua-alvo aprendida na escola, principalmente para romper com o desprestígio da variedade. Como indica Pupp Spinassé (2009),

apesar de o hunsrückisch se mostrar, em relação a outros dialetos de base alemã falados no Brasil, como uma das variedades mais próximas do alemão-padrão, os próprios falantes nem sempre reconhecem essa proximidade, atendo-se apenas às divergências com o alemão-padrão (Cf. STEFFEN, 2008, 74), classificando sua fala como um “alemão errado” ou um “alemão ruim”. Pudemos observar esse fato em vários âmbitos nos contextos bilíngues visitados, inclusive no discurso dos alunos pesquisados, os quais declaravam que as aulas na escola serviam para “consertar” o seu alemão.

Ainda conforme a pesquisadora, a obtenção de resultados mais representativos em tais contextos depende de uma abordagem que leve em consideração "aspectos extralinguísticos, como motivação, atitudes, crenças, metodologias, política pedagógica da escola, política linguística da Secretaria de Educação local etc." (PUPP SPINASSÉ, 2009). Portanto, uma reflexão sobre a linguagem em um ambiente de desprestígio da língua minoritária tende a tornar o aluno consciente das diferentes variedades de sua língua e das línguas com ele em contato (PUPP SPINASSÉ et al., 2009), além da adequação a cada situação social ou linguística. Uma concepção de ensino que considere as diferentes variedades das línguas está proposta no Referencial Curricular para a Educação Infantil: "A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas" (BRASIL, 1998, p. 121).

3.2 O ensino de alemão na Educação Infantil no Brasil

A busca por escolas brasileiras que integrassem em seus currículos a língua alemã desde a EI constituiu a primeira etapa exploratória deste panorama, já que não há registros formais, nem um mapeamento destas. Como primeira reação à escassez de materiais, estudos e locais para aperfeiçoamento nessa área, foram buscados cursos em outras localidades no

Brasil e suas propostas pedagógicas. A coleta de dados sobre as escolas particulares é facilitada pela possibilidade de acesso às páginas destas, disponíveis *online*. Não há qualquer registro oficial destes dados, o que demanda uma pesquisa pontual sobre as escolas localizadas em cada estado e constante atualização. Desta forma, os dados sobre o estado do Rio Grande do Sul são mais precisos, pois foram coletados um a um, através de contato direto com todas as escolas.

Até o momento, o levantamento de escolas com oferta de alemão na EI indica que há, no estado de São Paulo, 9 escolas particulares; no estado do Rio de Janeiro, 3 escolas particulares; no estado do Paraná, 2 escolas particulares; em Santa Catarina, 7 escolas particulares e 4 escolas públicas; e no Rio Grande do Sul, 7 escolas particulares e 15 escolas públicas.

É elogiável a atitude das duas escolas públicas em contexto bilíngue português-hunsrückisch, selecionadas para este estudo, em adotar o ensino da língua alemã desde a EI, mesmo sem caráter de obrigatoriedade, como foi possível verificar na legislação correspondente à EI na seção anterior. Em visitas anteriores, dentro das atividades do projeto ENS-PH, a escolas onde grande parte da comunidade fala hunsrückisch, foram entrevistados diversos professores de alemão. Muitos destes lamentaram que a variedade de origem alemã falada no âmbito familiar (e que poderia auxiliar no aprendizado da língua alemã na escola) deixe de ser falada pelos alunos a partir do contato predominante com o português dentro da escola. A língua falada pelos avós e pais, a partir do ingresso na escola, passa a perder espaço para língua que a criança utiliza nas trocas diárias escolares e que está presente também nas transmissões de rádio e televisão a que tem acesso em casa.

Em muitos casos, fato que ocorre ainda hoje, a língua alemã, assim como outras línguas, é ofertada no currículo escolar apenas a partir do sexto ano. A partir do sexto ano, o contato com a língua-alvo ocorre com determinado estranhamento, já que os alunos não tiveram contato até então com a língua a ser aprendida. Este primeiro contato com a língua-alvo na pré-adolescência pode reduzir, de certo modo, as vantagens do aprendizado de línguas por crianças mais jovens, como a coragem para a produção de enunciados sem medo de errar. Conforme o relato de professores entrevistados que trabalham nessas escolas em contexto bilíngue de contato português-hunsrückisch, até o sexto ano o aluno já não fala mais a língua que seus avós ou pais falavam com ele, passando a adotar a língua que seus colegas e amigos falam, principalmente a língua empregada no ambiente escolar. Ao iniciar o aprendizado do alemão, aprende-o como LE. No caso das escolas que oferecem o ensino de alemão desde a

EI, a língua é aprendida como LA¹⁸ e é possível aproveitar os pré-conhecimentos do aluno para desenvolver a língua-alvo. Tal situação favorece o aprendizado: conforme Bloch e Alexander (2003, p. 99), um dos princípios pedagógicos importantes para um bom rendimento escolar do aluno é construir o ensino a partir do que a criança já sabe, tratando a língua sempre como um recurso e não como um problema.

Em Portugal, por exemplo, já existe uma sistematização clara dos objetivos do ensino de línguas na EI, que orienta os professores quanto à sequência de conteúdos e formas de ensino. No documento *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, produzido pelo Ministério da Educação português, Bento et al. (2005, p. 11) sustentam que ao “(se) ensinar inglês aos mais novos, se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas”. Estas orientações, inexistentes no Brasil, são essenciais para promover não uma padronização do ensino, mas sim a discussão e troca de experiências entre professores atuantes na EI:

O documento pretende constituir-se como um suporte da prática docente que estimule a reflexão em torno das propostas que enuncia, assim como o debate a partir da execução das mesmas na sala de aula. Enquanto instrumento de suporte didático, este documento não é exclusivo mas inclusivo e, por isso, é flexível face aos contextos distintos de operacionalização do ensino e da aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. (BENTO et al., 2005, p. 11)

No documento constam desde questões metodológicas, endereços eletrônicos através do quais é possível encontrar materiais, até objetivos e parâmetros para o ensino de Inglês. Acima de tudo, a linguagem é acessível e os tópicos são de fácil consulta, como um manual de ensino, entretanto, aberto para os diferentes contextos de ensino e para a liberdade de atuação dos professores.

3.3 O ensino de alemão na Educação Infantil no Rio Grande do Sul

Conforme exposto anteriormente, no Rio Grande do Sul há 7 escolas particulares e 15 escolas públicas que integram o ensino de alemão desde a EI em seus currículos. Por se localizarem em difentes contextos sociais, cada escola apresenta especificidades que

¹⁸ Optou-se pelo termo Língua Adicional neste contexto em conformidade com os Referenciais do Rio Grande do Sul (2009) e com Judd et al. (2001), conforme já apresentado no capítulo 1.2. O principal motivo se deve às semelhanças entre o hunsrückisch e o alemão-padrão, sendo inapropriado portanto o termo Língua Estrangeira neste caso.

demandam uma prática diferenciada e adaptada às características dos alunos e do contexto social respectivos. Por ser um campo ainda pouco estudado, as metodologias de ensino de línguas na EI são praticadas e desenvolvidas todos os dias nas escolas, transformando professores em professores-pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008), fato constatado nos diferentes momentos de observações em sala de aula durante as atividades do supracitado projeto Ens-PH. As diferentes metodologias e materiais didáticos empregados em sala de aula, relatados no capítulo 4, permitem refletir sobre o ensino e auxiliar na formação dos futuros profissionais atuantes na EI, não se restringindo apenas ao ensino de alemão no Rio Grande do Sul.

O contexto de ensino de alemão no sul do Brasil permite a análise de um contexto multicultural, no qual estão presentes diferentes ambientes de ensino, e a partir do qual é possível a coleta de diferentes dados, devido ao contato linguístico português-hunsrückisch (assim como no contato do português com outras línguas) e às características de cada escola - urbana, rural, privada ou particular. O ensino de língua alemã em determinadas regiões apresenta características específicas que devem ser consideradas no planejamento pedagógico.

O ensino de língua alemã em contexto bilíngue de contato português-hunsrückisch apresenta ainda muitos questionamentos sobre as práticas pedagógicas em relação às peculiaridades do contexto (PUPP SPINASSÉ, 2006), mas também questionamentos com relação à política linguística (ALTENHOFEN, 2004; OLIVEIRA & ALTENHOFEN, 2011, SCHNEIDER, 2012) e à avaliação (ALTENHOFEN & SCHLATTER, 2007). O aprendizado de alemão por falantes de hunsrückisch tem características próprias que podem beneficiar o aprendizado da língua-alvo pelos aprendizes falantes da variedade oriunda da imigração no início do século XIX, devido às suas similaridades (STEFFEN, 2008; PUPP SPINASSÉ, 2005). Esses benefícios dificilmente são considerados no planejamento dos professores, o que torna a prática destes semelhante à de outros professores de contextos sem contato com variedades do alemão.

3.4 O ensino de alemão na Educação Infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre

O ensino de alemão na Região Metropolitana de Porto Alegre pode ser dividido em quatro classificações: escolas públicas e privadas em contexto monolíngue ou em contexto bilíngue de contato hunsrückisch-português. Essas classificações são relevantes para a avaliação das condições de trabalho dos professores, das características físicas do ambiente de ensino, assim como do contexto sócio-histórico em que as escolas estão inseridas. Além da

questão financeira, ou seja, a fonte da verba que sustenta o funcionamento das instituições, uma questão relevante é a liberdade para o desenvolvimento de um currículo ou plano de estudos que determine os conteúdos e a sequência com que serão abordados em cada ano escolar.

As três escolas particulares, designadas pelas letras A, B e C neste estudo foram denominadas nesta ordem pela distância em quilômetros de Porto Alegre, sendo que a primeira está localizada na capital. As outras duas escolas, B e C, estão localizadas em áreas ocupadas pela imigração alemã e demonstram forte ligação com as tradições relacionadas à história da região. As escolas particulares têm maior autonomia em relação à grade curricular na EI e é por esse motivo que muitas escolas bilíngues, principalmente no caso do ensino de inglês, aproveitam a EI para fazer imersão. A partir do Ensino Fundamental existe uma base nacional comum que todas as escolas devem seguir e, no caso das particulares, muitas seguem essa base e incluem mais disciplinas na parte diversificada do currículo, muitas vezes inclusive aumentando a carga horária, principalmente as escolas bilíngues já que precisam acomodar os períodos na língua-alvo na parte diversificada.

A duas escolas públicas que serão aqui descritas, denominadas Escola D e E, são municipais e, conforme os dados apurados para este estudo, não há no Rio Grande do Sul escolas estaduais em que se ensina alemão desde a EI. Estas duas escolas municipais estão localizadas no interior do estado e a escola E é considerada rural. As escolas municipais são mantidas e regulamentadas pelo município e os planos de estudos são elaborados pelos professores, como constata Pinho (2006, p. 11):

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pelo governo federal, muitos/as dos/das profissionais da educação, que atuavam tanto nas escolas como nas secretarias estaduais e municípios de Educação, passaram a engajar-se na proposta de se romper com as tradicionais listagens de conteúdos, através do planejamento anual por meio de planos de estudos pelos/pelas próprios/as professores/as, tomando como referência as legislações que tratavam especificamente dos citados planos, a partir de 1999.

A autora afirma que os planos de estudos são revistos, analisados e reformulados ao final de cada ano letivo. A principal fonte de consulta para os professores nesse processo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as legislações que institucionalizavam os planos de estudos eram consultadas pela equipe diretiva, que recebia essas orientações através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura local, situação semelhante à observada nas escolas D e E.

3.4.1 Escolas participantes na pesquisa

As escolas participantes desta pesquisa foram selecionadas a partir de uma seleção inicial de 10 escolas localizadas na Região Metropolitana. A 5 escolhidas serão apresentadas no capítulo 4, no qual serão apresentadas também as professoras de alemão na EI, além do relato de uma aula observada, tendo como critério de escolha a turma de alunos mais jovens de língua alemã. A sequência com que as escolas estão dispostas no capítulo 4 segue primeiramente o critério privada e pública. Dentro dessa categoria, as escolas são ainda ordenadas por sua localização, ou seja, desde a mais urbana à mais rural.

Quatro das escolas selecionadas têm características semelhantes que permitem uma sub-classificação. Nessas escolas o ensino de língua alemã na EI é, por vezes, direcionado também a alunos falantes de hunsrückisch. Portanto, a concepção de ensino das professoras e a condizente prática em sala de aula será também analisada para verificar se há uma abordagem diferenciada que promova as vantagens dos alunos bilíngues ou se o ensino é idêntico ao em contextos sem tradições bilíngues.

4 METODOLOGIA

Os objetivos deste estudo, ou seja, a busca por uma análise das práticas de ensino de língua alemã na EI, dos materiais didáticos utilizados na elaboração das aulas e das características de formação dos professores, assim como do papel do ensino de alemão para crianças dentro de cada escola, demandam uma metodologia híbrida, tanto qualitativa quanto quantitativa. Apesar dos dados quantitativos coletados para suprir a falta de um levantamento sobre o número e a localização das escolas brasileiras nas quais o ensino de alemão está presente desde a EI, esta pesquisa é predominantemente qualitativa. Após a fase inicial de mapeamento das escolas que seriam alvo desta análise, foi conduzida uma pesquisa exploratória bibliográfica sobre materiais publicados sobre os diversos assuntos que se relacionam com o ensino de línguas para crianças. Após este momento inicial, foi iniciada a coleta de dados através de entrevistas e observações nas escolas, dados que foram relatados descritivamente e, por fim, analisados de forma interpretativa.

As etapas e os instrumentos de coletas de dados foram escolhidos de acordo com os resultados almejados, ou seja, que refletissem não apenas superficialmente o ensino de alemão na Região Metropolitana de Porto Alegre, mas que gerassem subsídios para uma análise do ensino de alemão na EI e respondessem às perguntas de pesquisa propostas na introdução e que serão abordadas nos próximos capítulos:

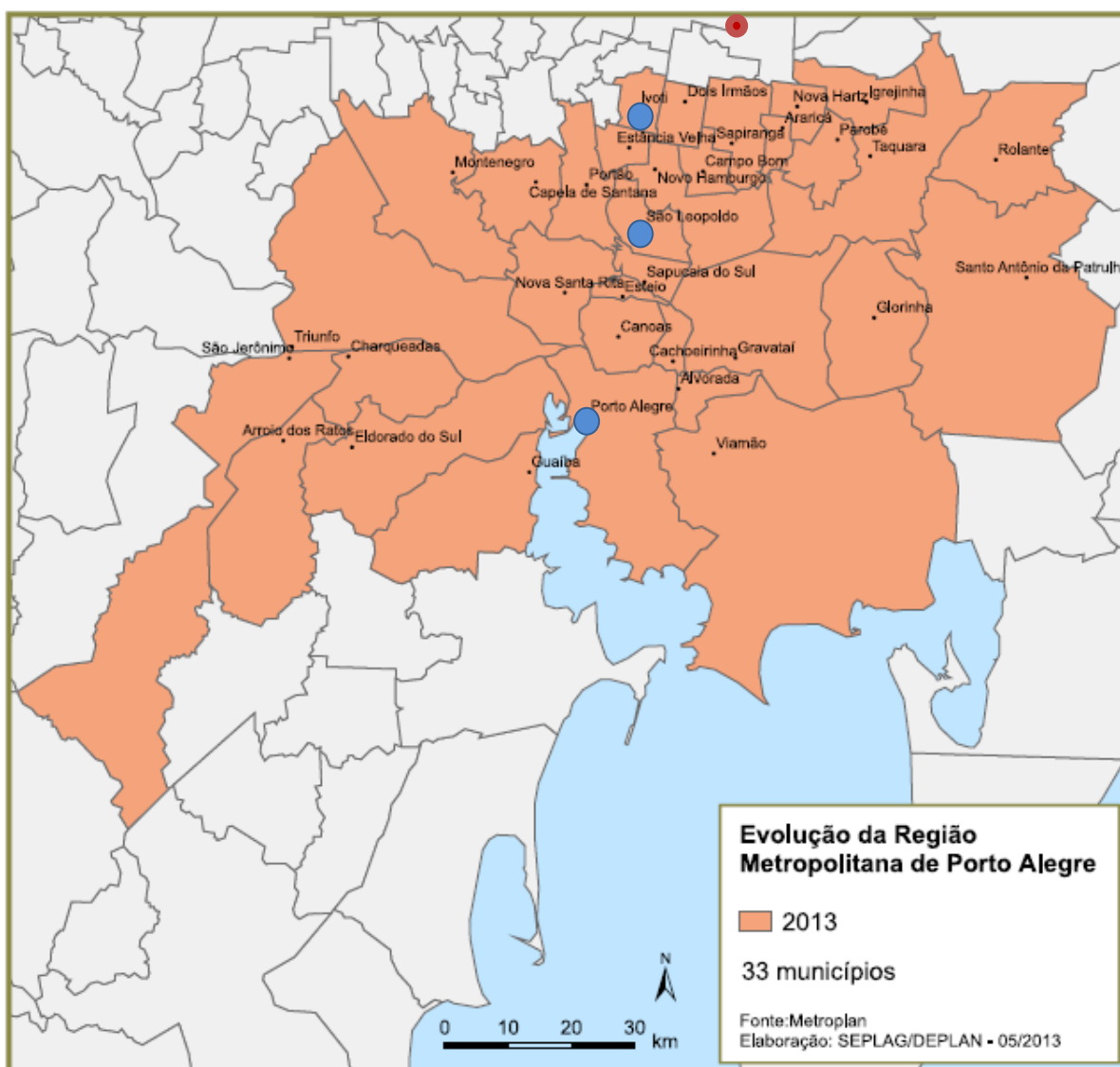
1. Qual a formação dos professores de alemão na Educação Infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre? Quais os objetivos do ensino de alemão na Educação Infantil para esses professores?
2. Qual o material didático de apoio utilizado no planejamento das aulas?
3. Qual a origem do currículo: elaborado pelo município, pré-determinado pela escola ou desenvolvido pelo docente (ou com participação direta dele)?
4. Qual a metodologia empregada pelos professores?
5. Que importância o ensino de alemão na Educação Infantil tem em cada uma das escolas?

4.1 Delimitação da área de abrangência da pesquisa empírica

A ideia inicial de fornecer um panorama do ensino de alemão na Educação Infantil foi delimitada inicialmente de forma a fornecer um recorte representativo da Região Metropolitana de Porto Alegre. A delimitação da Região Metropolitana é embasada nos dados da Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã do governo do Rio Grande do Sul, fonte do mapa abaixo. Dentro dessa área foram localizadas dez escolas, dentre as quais foram escolhidas quatro, devido ao deslocamento para a coleta dos dados e pela restrição temporal do estudo. Além das quatro escolas, foi escolhida uma escola fora da Região Metropolitana que representasse o ensino de alemão em contexto rural e onde o *hunrückisch* fosse língua utilizada no convívio social diário da comunidade. Foi escolhida uma escola em Linha Brasil, distante cerca de 30 quilômetros de Ivoti, em direção ao Norte do estado. A escolha desta escola não foi aleatória, mas baseada em observações anteriores realizadas em atividades do Projeto ENS-PH.

Na área de cor laranja é possível visualizar a área de abrangência da Região Metropolitana de Porto Alegre e, marcadas em azul, as três cidades nas quais as escolas estavam localizadas, já que em Ivoti foram observadas duas escolas. Fora do perímetro da Região Metropolitana está indicada com um círculo de cor vermelha a escola localizada em Linha Brasil.

Figura 1 - Mapa da Região Metropolitana de Porto Alegre¹⁹



Fonte: a autora

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Para abranger os diversos aspectos envolvidos na análise do ensino de alemão na EI nas proximidades de Porto Alegre foram necessários diferentes instrumentos de coleta de dados. Com o objetivo de padronizar a metodologia de observações em sala de aula, foi utilizado um quadro que contemplasse os diversos aspectos didáticos e o uso comunicativo da língua-alvo, servindo de roteiro de observações. Além das observações, foram desenvolvidas entrevistas semi-estruturadas, para que, apesar da padronização das questões, houvesse certa

¹⁹ Disponível em:

http://www.scp.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod_menu_filho=807&cod_menu=805&tipo_menu=POPULA&cod_conteudo=1396.

liberdade para aprofundar determinadas questões com alguns informantes, se necessário fosse. Essas entrevistas deveriam indicar a coerência entre a prática e as concepções de ensino dos docentes, além de outras questões ligadas à formação docente e ao espaço que a língua alemã tem dentro de cada escola visitada.

4.2.1 Metodologia de coleta dos dados

O ensino de língua alemã para crianças de até seis anos no Brasil ainda não está quantificado. Portanto, um estudo quantitativo foi necessário para delimitar a área de abrangência desta pesquisa. O número de escolas que oferecem o ensino de alemão desde a Educação Infantil, o número de professores envolvidos, bem como o número de alunos foi gerado a partir de telefonemas a diversas escolas. Muitas referências de escolas que se encaixassem nesse perfil foram obtidas através de outras escolas. O resultado desse levantamento foi essencial para a escolha dos locais de pesquisa e para o primeiro contato com as escolas.

A primeira etapa de coleta de dados quantitativos, que indicou onde a língua alemã é ensinada desde a EI no Brasil, foi conduzida ainda durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa que originou o recorte aqui apresentado, ou seja, as cinco escolas na Região Metropolitana de Porto Alegre. Para a coleta inicial foram consultados dois *sites* sobre ensino de alemão no Brasil. O primeiro *site* consultado indica as escolas participantes do programa Pasch "Escolas: uma parceria para o futuro"²⁰, iniciativa do Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Federada da Alemanha iniciada em 2008. Conforme consta na página da iniciativa, o objetivo é formar uma rede mundial de escolas parceiras (1500) e que tem um vínculo especial com a Alemanha.

O segundo *site* consultado, do Instituto Goethe no Brasil, indica as escolas de Ensino Fundamental e Médio em que a língua alemã é ensinada²¹. Na página há *links* para o endereço virtual das escolas, principalmente escolas particulares. As escolas públicas dificilmente têm uma página com informações precisas. No site não são listadas todas as escolas onde há ensino de alemão no Brasil, entretanto, são indicadas as localidades onde há escolas de alemão (sem nomeá-las). O levantamento apresentado na página do Instituto Goethe,

²⁰ Vide <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lhr/pas/sch/ptindex.htm>

²¹ Vide <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/tut/sdp/ptindex.htm>

associado ao das escolas participantes da iniciativa Pasch forneceu a base para a coleta de dados sobre escolas nas quais a língua alemã está integrada no currículo.

Após uma listagem das escolas brasileiras, inclusive escolas que não constavam nos *sites* consultados, foram coletadas informações sobre cada uma delas. O objetivo foi verificar se nessas escolas a língua alemã era ensinada desde a EI. A busca apenas através das páginas virtuais das escolas se mostrou insuficiente, já que muitas escolas não disponibilizam informações *online*. No caso de escolas que não disponibilizavam tais informações, estas eram coletadas por telefonemas ou via correio eletrônico.

Como foi informado na introdução, os dados coletados indicaram que há, no estado de São Paulo, nove escolas particulares; no estado do Rio de Janeiro, três escolas particulares; no estado do Paraná, duas escolas particulares; em Santa Catarina, sete escolas particulares; e no Rio Grande do Sul, por sua vez, sete escolas particulares e 15 escolas públicas. Esses dados, que indicaram um maior número de escolas no Rio Grande do Sul, determinou o local em que seria conduzida a pesquisa aqui apresentada.

Na figura 2 estão indicadas as localidades onde a língua alemã é ensinada a partir da EI no Rio Grande do Sul. As marcações foram feitas em uma ampliação de parte do mapa original. Na ampliação estão assinaladas com círculos menores também Linhas, Picadas e Vilas integrantes de municípios e, como a visualização pode ser dificultada (pela grande distância territorial que a ampliação representa), todas as localidades estão listadas acima do mapa.

Figura 2 – Localidades onde língua alemã é ensinada na EI



Fonte: a autora

4.2.2 Questionários

O desenvolvimento de um questionário para as entrevistas foi embasado nos questionários aplicados por Forte (2010, p. 118), pela semelhança dos estudos quanto à necessidade de um panorama do ensino de línguas na Educação Infantil. Algumas questões, entretanto, foram criadas com um enfoque no ensino de alemão, visando a avaliar o prestígio ou desprestígio da língua dentro do plano de ensino da escola. As seguintes questões norteadoras foram formuladas:

1. Como foi a tua formação acadêmica para o ensino de línguas na EI? (graduação, extensão, cursos complementares, etc.)
2. Há quanto tempo tu ensinas alemão na EI?
3. Qual a importância de se iniciar a aprendizagem de uma LA desde muito jovem?
4. Qual o principal objetivo das aulas? O que é importante que os alunos aprendam nas aulas de alemão na EI?

5. Como tu vês o teu papel de educadora dentro da escola?
6. Em 3 palavras: quais as principais características de um bom professor de alemão na EI?
7. Há a promoção de outras línguas na escola? Desde qual ano escolar?
8. Há um material didático que seja predominante na tua prática?

Este questionário serviu não apenas para levantar dados sobre o ensino de alemão na EI, descrever alguns aspectos da formação docente, mas também para analisar a coerência entre a prática na sala de aula e o discurso do professor. Por isso, as entrevistas foram sempre conduzidas após as observações em sala de aula. O fato de serem aplicadas após as observações reduzia a possibilidade de influenciar as respostas das professoras, pois alguns questões indicavam determinados focos do estudo.

Com o objetivo de observar as práticas em sala de aula, as atitudes das professores em relação aos alunos e os usos da língua-alvo em sala de aula, assim como os materiais didáticos e técnicas empregadas, foram feitas observações estruturadas, que serão abaixo descritas.

4.2.3 Observações em sala de aula

Durante outras etapas de pesquisa do projeto ENS-PH, em um momento anterior às observações aqui relatadas, foram feitas observações em salas de aulas e diversos métodos puderam ser testados. Uma questão que sempre esteve presente nas discussões sobre a metodologia empregada se referia ao papel e influência do pesquisador no contexto pesquisado e sua influência nos resultados obtidos. Há diferentes metodologias desenvolvidas na tentativa de minimizar o efeito causado pelo pesquisador no ambiente da pesquisa, como por exemplo, em estudos longitudinais, com a atuação do pesquisador como professor ou vice-versa, dissociando lentamente o estranhamento dos alunos. Entretanto, dessa forma, torna-se por vezes difícil a autoanálise do pesquisador, pela perda do distanciamento.

No caso desta pesquisa, por se tratar de um panorama e por serem os docentes também objeto de estudo, não seria possível a fusão de pesquisador e docente. O distanciamento se fez necessário, para poder avaliar de forma padronizada a atuação dos docentes dos alunos. Para que essa padronização se tornasse viável foi desenvolvida uma adaptação do quadro de observações COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) apresentado na

sequência. Conforme Allen et al. (1984, p. 233 apud NUNAN, 1992), o teste tem como meta a descrição precisa ou com o máximo de precisão.

O quadro é dividido em duas partes. Na primeira parte são observadas a interação verbal do docente e a interação verbal dos estudantes. Almeja-se uma descrição da relação entre professores e alunos em um ambiente de ensino de línguas. Na segunda parte busca-se informações sobre o modo de organização dos alunos para as atividades propostas pelo professor, o conteúdo abordado e as habilidades requeridas dos alunos nas atividades propostas, assim como os materiais utilizados em sala de aula.

As duas partes do quadro, em conjunto, contemplam diversos aspectos relevantes para a análise das práticas em sala de aula. Além de padronizar o que é observado em sala de aula, os quadros permitem uma descrição mais precisa do que ocorre na prática e também a retomada desses dados posteriormente para análise.

Quadro de observações

Parte B: (marcar com x na linha em branco, caso tais atos/características tenham ocorrido)

Interação verbal do docente							Interação verbal do estudante									
Especificamente quanto ao conteúdo da aula					Interação com alunos		Interação com o docente		Interação com os colegas							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Formula perguntas aos alunos	Explica itens lexicais novos para os alunos	Explica pontos relacionados à lição (temática, tópico abordado)	Fornece instruções, comandos para a conclusão da tarefa	Explica, quando questionado pelos alunos	Compara, de forma a facilitar a compreensão	Corrige (feedback positivo ou negativo)	Debate, argumenta	Responde às perguntas individuais	Critica, chama a atenção	Pergunta	Responde	Reformula	Debate, argumenta	Conversa sobre o conteúdo abordado	Conversa sobre temas não relacionados à aula	Desempenha as tarefas (jogos, dinâmicas)

Esquema de observações de ensino de língua alemã na Educação Infantil

Nome da Instituição:			
Professor(a):		Nº de alunos:	
Ano escolar:	Duração da aula (min):	Data:	Visita nº:

Parte A: (marcar com x na linha em branco as características/atividades observadas)

Organização dos participantes			Conteúdo	Habilidades requeridas dos alunos										Materiais			
Círculo	Fila	Movimento		Grupos mistos	Grupos mistos	Individual	Novo	Em andamento	Audição		Fala		Leitura		Desenho	Tipo	Fonte
			Gravado						Fala do docente	Espontânea	Cantor/Verso	Texto escrito	Sem texto escrito	Escrita			
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	

Fonte: a autora

A forma de coleta dos dados foi pensada de modo a reduzir o estranhamento dos alunos e com o intuito de minimizar o constrangimento do professor. Com esse objetivo, não foram gravados áudios ou imagens, para reduzir a probabilidade de uma atuação diferenciada

dos sujeitos da pesquisa. A presença do pesquisador na sala de aula já produz determinado efeito e, possivelmente, uma alteração no planejamento e na aplicação dos conteúdos em sala de aula. Por isso, foi escolhida a forma de coleta de dados naturalística.

A metodologia apresentada permitiu não apenas a delimitação do objeto de estudo, como também o desenvolvimento das etapas seguintes da pesquisa. No próximo capítulo são apresentadas as escolas escolhidas para representar o ensino de alemão na EI na Região Metropolitana de Porto Alegre. No capítulo é relatado o que foi observado durante as visitas às escolas, as entrevistas com as professores e as aulas observadas.

5 PESQUISA EMPÍRICA

No presente capítulo serão apresentadas descrições das escolas investigadas e para isso, elas serão divididas entre particulares e públicas. Também será descrito o ambiente físico de cada sala de aula de EI ou de aulas de alemão. Na sequência, serão apresentadas as professoras participantes da pesquisa com foco na respectiva formação acadêmica, experiência no ensino de línguas na EI, suas crenças sobre o ensino de línguas para crianças e seus objetivos no ensino de alemão na EI. Também será abordado o papel que o ensino da língua alemã desempenha dentro de cada comunidade escolar, de acordo com informações das professoras. Por último será relatada uma aula de alemão na EI, tendo como critério de escolha a turma na qual a média de idade entre as crianças é a menor. Almeja-se, assim, através dessas descrições e relatos, fornecer dados ilustrativos suficientes para o leitor, para que a análise dos dados no capítulo 5 seja clara e compreensível.

5.1 Escolas particulares

As 3 escolas apresentadas a seguir estão localizadas respectivamente em Porto Alegre, São Leopoldo e Ivoti, e foram distribuídas nessa ordem cumprindo o critério geográfico, ou seja distanciamento da capital. Nas três escolas há turmas de EI para crianças a partir de dois anos de idade e as turmas são nomeadas de acordo com a faixa etária: Infantil 2, Infantil 3 e assim por diante. As observações nestas escolas foram feitas entre os meses de julho e setembro de 2014.

5.1.1 Escola A

Escola particular em Porto Alegre, fundada por alemães e ligada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Atualmente a escola dispõe de 9 unidades, em diversos locais no estado e em 2008 iniciou um projeto de ensino superior, atualmente em funcionamento. Os pais e alunos podem optar por um currículo convencional ou por um currículo bilíngue, implantado a partir de 1991. A língua alemã é apresentada como um diferencial nos materiais publicitários destinados aos pais (revistas, panfletos) e todas as placas informativas dentro das dependências da escola estão escritas tanto em português quanto em alemão.

Após contato com a direção por e-mail, fui convidada a agendar uma reunião com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Esta se mostrou receptiva à proposta da pesquisa e afirmou apoiar projetos de pesquisa que visem a melhorias no ensino. Na reunião, foi-me fornecida uma visão geral do ensino de alemão na escola. No caso do currículo tradicional a introdução das aulas de língua alemã se dá a partir do quarto ano. O ensino de alemão desde a EI ocorre somente no currículo bilíngue. Dentro da proposta da educação bilíngue, as aulas específicas de alemão na EI têm uma duração de 55 minutos diários. Nos demais momentos, as aulas e as demais atividades são conduzidas em português. As características do currículo bilíngue, desde a EI, foram apresentadas na reunião com a coordenação pedagógica e serão aqui relatadas.

No que diz respeito ao ensino em língua alemã, dentro da proposta de currículo bilíngue, a partir do Ensino Fundamental a porcentagem de aulas na língua-alvo é menor do que 50%. Portanto, na maior parte do tempo o português é empregado no convívio dentro da escola. A partir do 1º ano, aos 5 períodos de aulas de língua alemã existentes desde a EI, são adicionados 3. A carga horária de língua alemã é de 8 períodos semanais no total. Há 3 períodos semanais em língua alemã, em que o professor da disciplina e o professor de alemão ensinam em conjunto. Estes períodos sobre conteúdos específicos são chamados de DMA (Disciplinas Ministradas em língua Alemã).

A língua inglesa é obrigatória desde a EI e ocorre uma vez por semana, durante 55 minutos. Já o espanhol, inicia apenas no Ensino Médio. Na reunião fui orientada a contatar a professora da turma de EI bilíngue por e-mail e agendar as observações, já que a mesma viajaria por duas semanas para um curso de extensão na Alemanha.

As salas de aula da EI localizam-se em um bloco separado do prédio onde ocorrem as aulas para os alunos maiores. Nesse bloco há um saguão com banquinhos, destinado ao período de espera entre a chegada dos alunos e o início das aulas. Existem duas assistentes responsáveis por recepcionar os alunos nesse bloco. Elas podem ser encontradas na entrada do saguão de espera, ou circulando entre as crianças nesse recinto. Nesse prédio há diversas salas de aulas e uma praça, a céu aberto, com diversos brinquedos, frequentada pelos alunos durante o intervalo e utilizada para atividades conduzidas pelas professoras da EI. O prédio conta com 3 andares e é específico para a EI, abrigando, assim, todos os alunos de EI, sejam do currículo convencional ou do currículo bilíngue. A separação é feita dentro da própria turma: no momento da aula de alemão, os alunos do currículo bilíngue são encaminhados para a aula de alemão e, após, retornam para a turma regular de EI, que durante esse tempo

participa de atividades em língua portuguesa conduzidas pela professora titular. A partir do 1º ano, são formadas turmas separadas específicas para o respectivo currículo.

A aula relatada a seguir foi escolhida levando em consideração a média de idade dos alunos, entre 2 e 3 anos, a turma na qual a média de idade entre as crianças é a menor. Há turmas de EI denominadas 3, 4 e 5, números que representam a idade dos alunos que as frequentam. Esta aula ocorreu em uma quinta-feira, às 7.30h. Os demais períodos de língua alemã, nos outros dias da semana, ocorrem em horários variados (não apenas no primeiro período da manhã).

A sala de aula de língua alemã é bem equipada: há mesas retangulares, para cerca de 5 alunos, geladeira com mantimentos, brinquedos, tapetes, almofadas e murais. A aula, especificamente na quinta-feira, começa oficialmente às 7.30h, mas os alunos chegam aos poucos. No horário de início das atividades estavam presentes apenas 6 alunos. Em meia hora já estavam presentes 11 alunos (número total de participantes) na sala de aula, sendo o contingente proporcional entre meninos e meninas. Há um aluno, de dois anos de idade, que participa apenas parcialmente das aulas, ou seja, estava presente durante 30 minutos e não durante os 55 minutos da aula. Conforme a professora, a escola optou por mantê-lo na turma dos alunos mais velhos, já que não havia alunos suficientes para formar uma nova turma. Entretanto, conforme o relato da professora, após cerca de meia hora o aluno de dois anos mostra-se bastante cansado e desatento e por esse motivo, após meia hora, é encaminhado para a sua turma de origem, onde as atividades são conduzidas em português. Todos os períodos da escola duram 55 minutos, o que a professora da EI não considera o ideal para a turma, já que eles se dispersam mais facilmente.

Na entrevista informal, a professora relata que é formada em Magistério e Letras Português e Alemão pelo Instituto de formação de professores de alemão (IFPLA), em São Leopoldo. O IFPLA foi fundado em 1976 e forma professores de alemão para a atuação a partir do quinto ano do Ensino Fundamental²². A professora cursou pós-graduação em Aprendizagem em Língua Alemã no Instituto Superior de Educação Ivoiti (ISEI), o qual iniciou suas atividades em fevereiro de 2003, com estudantes matriculados no Curso Normal

²² De 1980 a 2013, o IFPLA formou 394 professores de alemão, sendo que 251 atuam em escolas do Rio Grande do Sul, 30 lecionam em Santa Catarina, 23 no Paraná, 31 em São Paulo e 8 no Rio de Janeiro. Há apoio financeiro da Alemanha através da concessão de bolsas aos estudantes e anualmente cerca de 16 alunos são contemplados. A formação para o ensino da língua portuguesa era uma opção para os alunos do IFPLA até 2011, enquanto o Instituto se localizava dentro das dependências da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo. Atualmente o IFPLA está localizado no prédio do Instituto Superior de Educação Ivoiti. As informações aqui apresentadas são embasadas na apresentação do Instituto na página da embaixada e dos consulados gerais da Alemanha no Brasil, já que a página do IFPLA está em manutenção: http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/de/03__Porto__Alegre/IFPLA-Sch_C3_BCler2014.html

Superior - licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2007 o ISEI iniciou suas atividades com a pós-graduação²³. Além de cursar pós-graduação, a professora concluiu um curso de atualização em ensino de alemão no ensino primário *Fortbildung im Primarbereich* pelo Instituto Goethe em Porto Alegre e um curso de atualização em ensino de alemão *Fortbildung im Primarbereich* em Schwäbisch-Hall, na Alemanha. Os cursos de atualização citados são vinculados e desenvolvidos pelo Instituto Goethe em diversos países e têm como público-alvo professores de língua alemã até o quarto ano. Os cursos têm duração variada e não há um tronco comum de conteúdos, portanto, o conteúdo dos cursos pode variar. De acordo com informações coletadas nas páginas online dos institutos, há alguns pré-requisitos para a participação nos cursos, como graduação na área de ensino de línguas ou pedagogia e determinado nível linguístico (que varia entre B2 e C1, de acordo como Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas²⁴). A professora fala hunsrückisch e português como línguas maternas e atua há 7 anos na EI, já tendo trabalho em diferentes escolas (atuou em Ivoti, no Rio de Janeiro e há 4 anos está na atual escola).

No que diz respeito às suas crenças, a professora acredita que haja vantagens para o indivíduo que começa cedo com o aprendizado de línguas (“quanto mais cedo, melhor”). Além de vantagens relacionadas a questões neurológicas, a professora também cita vantagens culturais, pois a criança é sensibilizada para diferentes culturas, o que a torna mais tolerante. Segundo ela, o principal objetivo das aulas de língua desde a EI é “abrir uma janela para um novo mundo”, ou seja, sensibilizar para o aprendizado da língua e despertar a curiosidade para a língua e para a cultura. Assim, o objetivo da escola com o ensino de alemão na EI não é tornar os alunos proficientes na língua alemã, mas sim motivá-los para continuar aprendendo – o que, conforme a professora, tem mostrado resultados positivos.

Quando questionada sobre a valorização dos professores de línguas dentro da escola, a professora foi incisiva ao relatar que há uma grande diferença entre um professor de língua alemã da EI e um do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. O salário de quem atua na EI, por exemplo, é inferior aos dos outros professores, como acontece na maioria dos estabelecimentos de ensino. Conforme ela, há uma opinião gerada pelo senso comum, de que na EI os alunos só precisam aprender a nomear objetos e passam a aula só brincando ou cantando. Entretanto, ela percebe que, dentro da escola, essa opinião não é generalizada.

²³ O Instituto foi juridicamente criado em 09 de maio de 1998, por sua mantenedora, a Associação Evangélica de Ensino (AEE). A AEE ampliou, a partir de então, a sua atuação no ensino superior, dando continuidade à experiência na formação de professores, iniciada em 1909. Conforme consta na página do Instituto: <http://www.isei.edu.br/index.php?idTela=101>

²⁴ Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/cl/ficheiros/qecrl>

Durante sua viagem à Alemanha, outros professores de alemão assumiram a sua turma de EI e tomaram contato com o planejamento da professora – o que valorizou seu trabalho.

Quanto ao material didático, a professora afirma que utiliza alguns livros didáticos apenas de forma auxiliar (os quais serão descritos no item 5.3); na prática ela organiza o plano de aulas a partir de livros de histórias. Ou seja, a cada semestre são desenvolvidos três grandes projetos e os temas surgem a partir dos livros de literatura que, por sua vez, tem relação também com os conteúdos abordados na EI em português. Ao final dos projetos são apresentados os resultados, geralmente através da expressão artística. Além disso, a conclusão de cada projeto, assim como o seu desenvolvimento, são planejados pela pedagoga e pela professora de alemão em conjunto.

Conforme a professora, nenhum dos alunos convive diariamente com a língua alemã – os pais não são falantes de alemão. Portanto, o contato se dá nos cinco períodos semanais de aulas de língua alemã. Os alunos já demonstram estar ambientados com determinados comandos, repetidos semanalmente. Alguns momentos de fala espontânea já demonstram que os alunos compreendem o contexto, como quando a professora chama a atenção de uma aluna para que ela recolha do chão seu cachecol, que caíra. Sem fazer sinais, a professora chama a aluna pelo nome e diz apenas “*dein Schal*” e a aluna o recolhe.

A professora inicia a aula sentando no tatame com os alunos já presentes. Cantam uma canção²⁵ em que todos devem se manifestar, ou seja, a canção serve para que os alunos se sintam acolhidos e a manifestação dos alunos é para que eles se sintam bem-vindos. Aos poucos chegam outros alunos e a professora continua a canção. Quando o nome de um aluno é citado, mas este não está presente, a professora pergunta o motivo, e alguns alunos respondem simplesmente “*krank*” (doente). São cantadas canções em sequência, nas quais diversos temas são tratados. Inicialmente há uma canção em que eles se cumprimentam e uma sobre a chuva. A professora pergunta que outras canções eles gostariam de cantar, dirigindo-se a cada um dos alunos. No dia da observação, por exemplo, cantaram, a pedido dos alunos, canções sobre animais (*Tiger, Teddy Bär, Krokodil, Frosch*), além de uma canção que envolve movimentos corporais:

*Eins, zwei, drei, vier,
alle, alle turnen wir
Mit den Händen -*

²⁵ Cabe aqui esclarecer a diferença entre os termos "música" e "canção", a partir da definição de Barbosa (2011, p. 13): "Alguns autores consultados se referem ao uso de música no ensino de língua, mas, na verdade, querem se referir mais especificamente ao uso de canção, pois o gênero canção consiste, dentre outras definições, na combinação de música e letra".

*klatsch, klatsch, klatsch,
Mit den Beinen-
trap, trap, trap,
Mit den Köpfen -
nick, nick, nick,
Mit den Fingern -
trick, trick, trick,
Einmal hin, einmal her,
rundherum,
das ist nicht schwer.*²⁶

Em seguida, a professora mostra um saco e pergunta o que há nele, sugerindo determinados animais. Facilita os palpites dos alunos, fornecendo características como cor(es), tamanho, características físicas (*großes Maul*), comportamento (*gefährlich*) e hábitos alimentícios (*isst Banane*). Todos os animais são expostos em uma folha branca em cima do tatame e a professora sugere uma atividade em que todos devem fechar os olhos e a cada vez um dos animais some. A atividade se repete cerca de 4 vezes, mas após algumas discussões entre os alunos, a professora conclui. Após essa atividade, são recapitulados alguns conteúdos, como as cores do animais e os números. Um aluno afirma que a cor de um determinado animal é “*yellow*” e a professora responde: “*Yellow* é em inglês, amarelo em português e *Gelb* em alemão”.

Novamente a professora mostra o saco e os alunos tentam adivinhar o que há dentro – neste momento, um livro. Ao visualizarem o livro, muitos alunos falam “arco-íris”, já que na capa está estampado um. A professora confirma, chamando-o de “*Regenbogen*”, e inicia uma canção sobre o assunto, na qual se citam as cores do arco-íris. Poucos alunos acompanham, pois, em geral, ainda estão levemente agitados. Lentamente os alunos se concentram na história. O livro é colorido e a história trata de um elefante colorido e de um arco-íris que perde suas cores. Os alunos acompanham quietos e poucas vezes se manifestam sobre o tema do livro e quando o fazem é, geralmente, para traduzir vocábulos. Em diversos momentos, a professora precisa chamar a atenção do aluno de 2 anos, que deita e estica as pernas para cima, incomodando os demais. Outros alunos também se movimentam e em vários momentos a professora tenta chamar a atenção em alemão, mas muitas vezes acaba falando em português. Também em diversos momentos os alunos comentam assuntos paralelos em português, mas um aluno vê a porta se abrir e exclama: “O *Wind* abriu a porta!”. Não foram produzidos enunciados completos em língua alemã, apenas vocábulos isolados em frases em

²⁶ Tradução minha: Um, dois, três, quatro, todos, todos nós nos movimentamos/ Com as mãos - klatsch, klatsch, klatsch/ Com as pernas - trap, trap, trap/ Com as cabeças - nick, nick, nick/ Com os dedos - trick, trick, trick/ Uma vez para lá, uma vez para cá. Em roda, isso não é difícil.

português. Entretanto, em momento algum a professora misturou as línguas nos enunciados: sempre concluía a frase em alemão para então fazer alguma observação em português.

Após o final da história, a professora mostra outro pequeno livro, de onde retira gravuras de elefantes para colorir. Ela mostra um exemplo feito por ela e salienta que o elefante não deve ser pintado de apenas uma cor, mas com quadrados coloridos. Durante a atividade soa o sinal de final da aula e os alunos comentam que não terminaram de pintar, citando, em português, quantos quadrados pintaram. A professora recolhe as gravuras e anota o nome de cada aluno, enquanto canta uma canção de despedida. Em seguida, entoava uma canção sobre um trem de ferro e os alunos, cantando junto, se enfileiram perto da porta para sair para a outra sala.

5.1.2 Escola B

A escola B, localizada em São Leopoldo, tem forte relação com a língua alemã desde sua fundação, em 1936. A tradição alemã, assim como a relação da escola com a religião evangélico luterana influenciam a matriz curricular e componentes curriculares como língua alemã e ensino religioso estão presentes em praticamente todos os anos escolares. Conforme a professora, desde o seu ingresso na escola, sempre foi orientada a resgatar as tradições alemãs e a valorizar o contexto sócio-histórico da região.

Quanto ao ensino de alemão para crianças, a proposta pedagógica da escola promove a ambientação dos alunos à língua e à cultura e, assim como na escola A, não são priorizados resultados puramente linguísticos. Essa forma de ensino não mostra claramente os avanços dos filhos aos pais. Portanto, para solucionar as inquietações destes, desde o Infantil 2 é desenvolvido um portfólio, onde consta uma produção dos alunos sobre cada assunto abordado. Este portfólio é entregue aos pais ao final da Educação Infantil.

As aulas de alemão da Educação Infantil ocorrem em uma grande sala, onde há um palco e espaço para peças teatrais e eventos da escola. A professora dispõe de um armário, onde estão guardados todos os materiais específicos para as aulas. À frente do palco há um tapete, uma televisão e um aparelho de som. As turmas são trazidas a esse auditório pela pedagoga responsável pela turma e esta permanece durante as atividades, na maioria das vezes participando e auxiliando os alunos.

A professora de alemão afirma haver uma ótima integração entre os temas abordados pela pedagoga e os de suas aulas. Na Educação Infantil são priorizados os interesses dos alunos e uma abordagem por projetos. Portanto, enquanto uma turma está estudando o

desenvolvimento das borboletas, a outra, de mesma faixa etária, está pesquisando os insetos presentes no jardim. A professora de alemão busca não apenas ajustar suas aulas, mas também contribuir na formação do conhecimento das crianças.

A professora é falante de hunsrückisch e português como línguas maternas, é graduada em Letras Português e Alemão pelo IFPLA e concluiu seu mestrado na PUC, sem temática relacionada à Educação Infantil, na área de Teoria Literária. Afirma que nunca teve uma formação direcionada ao ensino de línguas para crianças ainda não alfabetizadas, mas sempre foi muito interessada e lê muito sobre o assunto na internet, sempre buscando novas atividades para as aulas de alemão. Além disso, por ter familiares morando na Alemanha, sempre questiona suas sobrinhas sobre jogos, brincadeiras e até mesmo técnicas para acalmar a turma. Há 5 anos na escola, a professora nunca trabalhara em outro local com turmas de Educação Infantil. Ela defende que o ensino de línguas desde cedo desperta o interesse, por ser um momento em que os alunos aprendem a língua naturalmente ou da forma mais natural possível, sem cobranças.

Para a professora, o principal objetivo de suas aulas é despertar o interesse para diferentes habilidades e estruturas linguísticas. Além disso, em conformidade com a proposta pedagógica da escola, as aulas de alemão devem retomar a tradição local e a história relacionada à imigração alemã ao Brasil. É essencial, portanto, sua atuação como mediadora desses conhecimentos e o planejamento de suas aulas é totalmente relacionado e direcionado aos conteúdos abordados pelas pedagogas na sala de aula. Ou seja, sua função é relevante dentro das atividades promovidas na Educação Infantil e a professora se sente totalmente integrada e influente nas decisões sobre as turmas. Questionada sobre três características essenciais para um professor de línguas na Educação Infantil, relaciona “conhecimento”, “sensibilidade” e “flexibilidade”.

Na escola B, as aulas de inglês e espanhol têm início apenas no Ensino Fundamental, no 5º ano. Está previsto para o ano seguinte, porém, o início de um currículo bilíngue inglês/português a partir do 1º ano. A escola disponibiliza um curso de línguas dentro de suas dependências, em turno inverso, onde alunos e comunidade podem aprender inglês, alemão e espanhol, desde os 2 anos de idade. A professora ressalta que a metodologia do ensino de alemão no curso é diferente da empregada nas aulas integradas ao currículo da escola, sendo um pouco mais direcionada a conteúdos bem específicos, como cores, animais, números, entre outros.

Os principais materiais didáticos utilizados pela professora no planejamento e execução de suas aulas não são propriamente manuais ou livros didáticos, mas canções,

coreografias e vídeos disponíveis na internet. As técnicas e materiais produzidos pelo projeto KIKUS, de Munique, na Alemanha, estão entre os principais utilizados e são motivadores para a sua prática. O livro *Meine Freunde und ich* é fonte de consulta para atividades, assim como o material *Spielerisch Deutsch lernen*. Também são utilizados vários livros de histórias, sempre de acordo com a temática abordada no momento pelos alunos, e vídeos da série *Pipi Langstrumpf*, *Peppa Wutz* e *Die Sendung mit der Maus*, em sua maioria obtidos através da internet.

A aula observada na escola B tinha como tema tudo o que envolve o céu: lua, pássaros, sol, etc. Era, entretanto, um momento de transição de um conteúdo para outro e, com isso, no início da aula ainda foram tratados alguns assuntos sobre animais. Para iniciar a aula, a professora, após cumprimentar os alunos, inicia uma coreografia acompanhada por uma canção.

Na canção são citados “meninos” e “meninas” em alemão e estes devem se levantar, conforme são chamados. Em determinado momento, um menino se levanta ao mesmo tempo em que as meninas e uma menina comenta: “Mas ele é *Junge* também!”, demonstrando o conhecimento de determinados itens do vocabulário. Na sequência, sem pausa, a professora inicia uma canção já conhecida pela turma, sobre piratas. A turma canta e dança animadamente. Após essa introdução, a professora busca uma grande sacola de pano e questiona os alunos, em alemão, sobre o conteúdo. Os alunos observam curiosamente e falam alguns nomes de animais em português. A professora pergunta se é um elefante, sempre em alemão, e lentamente retira um porco de pelúcia da bolsa. Sempre após retirar um animal da sacola, a professora fala alto e claramente o nome do animal em alemão, e os alunos repetem, sem que ela peça. Aos poucos, são revisados nomes de animais já conhecidos pelos alunos.

Ao concluir a atividade, a professora mostra uma caixa e instiga a curiosidade dos alunos, perguntando em alemão o que há dentro dela. Como alguns alunos ainda conversam ou se deitam no tapete, a professora inicia uma técnica para atrair a atenção dos alunos: ela movimenta suas mãos e produz alguns sons, como “*rolerolerole beng beng beng bum!*” que os alunos acompanham. Ou seja, desde o momento em que a professora pronuncia a primeira sílaba os alunos passam a pronunciar as demais no mesmo ritmo da professora, como se fosse um verso. No ritmo dos sons, gesticula também - gestos que os alunos também demonstram conhecer. Ao final, todos estão em silêncio. Cabe ressaltar que ela não pede silêncio: o simples fato de aplicar a técnica já indica aos alunos que devem se acalmar e todos prestam atenção aos movimentos. De dentro da caixa, a professora retira lentamente uma pequena figura de gesso, representando um pássaro no ninho, e pronuncia lentamente e

admirada “um pássaro”, em alemão. Aos poucos, outras imagens/estátuas são retiradas da caixa, entre elas, uma lua. As imagens têm uma temática em comum: são elementos presentes no céu. A professora pergunta, em português, se eles sabem como o elefante, o pássaro e outros animais dormem,. Alguns alunos juntam suas mãos e as encostam na cabeça, símbolo recorrente para representar “sono” ou “dormir”. Ela avisa, em alemão, que ouvirão uma canção sobre isso (sem responder à pergunta). A canção tem um ritmo lento e trata do momento em que a lua surge e os animais dormem. Durante toda a canção a professora gesticula e mostra com coreografias do que a canção fala. Os alunos demonstram relaxar, sendo que alguns a imitam e outros se deitam no tapete para descansar e assistir.

Após o final da canção, vários alunos demonstram estar bastante relaxados e calmos, sem querer se levantar do tapete. A professora sugere que eles cantem a canção de se despedir, mas vários não correspondem. Então ela inicia a canção “*Bruder Jakob*”, que aborda exatamente “é hora de acordar”, e vários alunos cantam junto. Como alguns alunos permanecem deitados, ela substitui *Jakob* por seus nomes, e os demais alunos cantam junto. Aos poucos, toda turma se levanta e ao final da canção cada um a abraça e se dirige à outra professora, que os aguarda na porta do auditório.

Após se despedir de todos a professora comenta que um dos maiores desafios dos professores de línguas para a Educação Infantil é ter habilidades para modificar totalmente o planejamento da aula, quando necessário. Ela afirma que, na sua concepção, nesta faixa etária é importante deixar a criança livre para se divertir nas aulas de línguas. Ainda conforme ela, é este o momento de ambientar a criança com a língua e sensibilizá-la às estruturas. Portanto, não é objetivo de suas aulas o aprendizado de conteúdos linguísticos ou a cobrança de resultados. O objetivos das aulas está muito mais direcionado à convivência com elementos linguísticos e culturais diversificados (como datas festivas ou tradições alemãs, por exemplo) para que o aluno se aproxime da língua a ser aprendida divertindo-se.

5.1.3 Escola C

Localizada em uma área central na cidade de Ivoti, a escola C traz em seu currículo cerca de 50 anos de história, pertencendo a uma rede de ensino que existe há cerca de um século. É uma instituição que sempre mostrou forte ligação com a tradição alemã presente na região. Na escola não há um currículo bilíngue, mas o ensino de alemão tem um papel significativo desde a EI até a conclusão do Ensino Médio. A infraestrutura é semelhante à das

outras duas anteriormente descritas, com quadra de esportes, auditórios e possibilidade de cursos profissionalizantes.

Não há uma sala de aula específica para ao ensino de alemão, mas na sala de aula da EI há um espaço com tapete e almofadas destinado a atividades de contação de histórias ou dinâmicas, onde a professora pede que se sentem em círculos. Assim como as demais, confirmou falar hunsrückisch e português como línguas maternas. A professora da EI, a qual eu já conhecera em outro momento, em um curso de extensão sobre o ensino de alemão nos anos iniciais, mostrou-se muito solícita e convidativa para as observações de suas aulas. Logo nos primeiros contatos, enviou-me todos os horários de suas aulas, inclusive das turmas de Ensino Fundamental. Portanto, foram observadas todas as turmas de EI, ou seja, Infantil 3, 4 e 5. Os alunos têm aulas de alemão de 25 minutos duas vezes por semana – até o 3º ano os períodos têm carga-horária reduzida.

A professora é formada em Letras Português e Alemão pelo IFPLA e cursa especialização em Neurociências e Educação pelo ISEI. Ela é a professora de alemão de todas as turmas da EI. Cada turma tem sua titular e a professora do alemão se desloca para cada turma no momento da aula de alemão. A postura da professora em relação à pesquisa e às observações também foi muito positiva, sempre dialogando sobre suas escolhas quanto aos conteúdos ou materiais utilizados em sala de aula. Ao final das observações, pediu-me um retorno sobre o que eu observara, se eu considerava adequado ou se eu tinha sugestões para melhorar suas aulas. A atitude da professora permitiu que conversássemos sobre os diversos pontos abordados neste trabalho. Foi um momento de troca mútua de conhecimentos. A conversa mostrou o interesse da professora em permanecer atuando na EI, mas também as dificuldades quanto à formação específica.

Um fato importante de relatar é a inexistência de pausas entre as aulas: dessa forma, a professora deve se deslocar rapidamente entre um período e outro, para não perder tempo de aula na turma seguinte. Essas trocas de sala de aula a professora desempenha com grande desenvoltura, sem nunca deixar de atender os alunos, que nesta idade abraçam e se despedem após a aula. Antes de entrar na turma dos alunos menores – os alunos de 3 anos – a professora me disse, sorrindo: “Esses são os meus pequeninhos”.

Após entrar na sala de aula, a professora organiza os alunos em um círculo no chão, sempre falando em alemão e gesticulando para que compreendam. Os 12 alunos (dos quais apenas 2 meninas) sentam-se e cantam junto com a professora uma canção de saudação. Logo após a canção de saudação, a professora pede que fechem os olhos (“*Augen zu!*”). Ela

lentamente veste em sua mão um fantoche. Entretanto, permanece o tempo todo observando os alunos, para ter certeza de que não estão espiando.

Logo que veste o fantoche que representa um macaco, com voz diferenciada cumprimenta a turma e inicia um diálogo. Para tanto, mantém sua voz natural nos momentos em que toma o turno. A técnica é bastante convincente e, se não fosse, provavelmente os alunos não ficariam tão encantados com o fantoche. O fantoche comandado pela professora é quem passa, então, a mostrar cartinhas com carinhas sorridentes, tristes, entre outras, e explica como se chamam tais expressões faciais em alemão. Para finalizar a atividade, o fantoche se despede de cada um dos alunos com um beijo na bochecha. Os alunos se divertem e riem bastante. Em seguida, a professora pede que fechem os olhos novamente e guarda o fantoche dentro de uma sacola.

Ela continua a aula com cartinhas, nas quais estão gravuras de membros da família. Em seguida, inicia uma canção com os alunos que seria apresentada na festividade do dia dos pais, que se aproximava. A canção é coreografada em duplas, e a atividade é repetida duas vezes.

Após, ainda são cantadas algumas canções conhecidas da turma, que tratam dos números e das partes do corpo. Durante a aula, a professora emite comandos, sempre em alemão, como para um aluno se sentar corretamente (“*Richtig hinsetzen!*”), mostrando as pernas cruzadas. Também durante a coreografia ela pede que dêem as mãos (“*Hände geben!*”) e mostra, segurando a mão de um aluno. Durante uma canção um aluno grita e outro reclama do barulho em português. A professora, porém, responde em alemão “que feio” (“*nicht schön, schlecht!*”) e o aluno que gritou se senta brabo no chão. Ou seja, a expressão deve ser recorrente e o significado já foi assimilado.

Ao se despedir, a professora abraça os alunos e deseja boas férias, cantarolando (“*Tchüss, schöne Ferien!*”). Alguns alunos comentam o que ouviram e falam sobre as futuras férias.

5.2 Escolas públicas

Como foi apresentado anteriormente, no Rio Grande do Sul há 15 escolas públicas onde a língua alemã é ensinada desde a EI, e destas, 7 localizam-se a uma distância de até 100 km de Porto Alegre. As escolas públicas abaixo descritas estão localizadas em Ivoti e proximidades de Nova Petrópolis, em um pequeno vilarejo. Estão dispostas neste trabalho também conforme a distância em relação a Porto Alegre. Na escola D e na escola E os alunos

ingressam no ano em que completarão cinco anos de idade. Devido à inexistência de alunos mais novos matriculados, estas turmas de alunos entre quatro e cinco anos são chamadas simplesmente de EI. As visitas às escolas públicas também foram feitas entre os meses de julho e setembro de 2014.

5.2.1 Escola D

A escola D, também localizada na região central de Ivoti, é uma escola municipal. Apesar de antiga, ela apresenta uma ótima estrutura para as diversas atividades da escola, como jardins, quadra de areia para esportes, brinquedos ao ar livre e, na sala dos professores e demais salas da direção e administração, assim como nos banheiros, há placas em português e alemão. Além do alemão, que inicia na EI, o inglês é oferecido no 8º e 9º ano.

Semanas antes das observações, foram enviados e-mails apresentando a pesquisa e solicitando permissão para conhecer e visitar a escola, assim como para observar aulas. A escola sempre se mostrou prestativa e interessada e permitiu a minha visita. É importante ressaltar que os contatos sempre foram feitos com a Coordenadora Pedagógica e, até o dia das observações, eu não tivera qualquer contato com a professora de alemão na EI.

A professora D²⁷, falante de hunsrückisch e português como línguas maternas, relata que sua formação também foi em Letras Português e Alemão no IFPLA. Além da formação acadêmica, ela frequentou algumas oficinas da professora Beatrice Franz²⁸ sobre ensino de línguas para crianças, mas não se lembra do nome delas nem do ano.

Continuando a entrevista, a professora D afirma ter experiência de ensino na EI como professora de alemão desde 2007, já tendo atuado em outra escola do município. Sobre a importância do ensino de línguas desde a infância, ela apenas diz que o aprendizado é mais fácil e que a fonética também é assimilada mais facilmente. Conforme ela, as aulas que prepara têm como objetivo o aprendizado da língua e o desenvolvimento do "gosto" pela língua. Por fim, a professora garante que não há diferenças entre os professores na escola, que não se sente subestimada por trabalhar na EI.

²⁷ Assim como as escolas, as professoras serão denominadas por letras, para manter o anonimato, sendo a letra de denominação da professora sempre a mesma letra de nomeação da escola.

²⁸ A citada professora, a qual já confeccionou livros didáticos para o ensino de alemão no Brasil, foi coordenadora de língua alemã da Região Leste no Rio Grande do Sul, dentro da equipe da Coordenação para o Ensino da Língua Alemã (instituição com sede em Colônia, na Alemanha, que tem um(a) coordenador(a) central alemã(o) atuando em Porto Alegre e três professoras/professores brasileira(o)s que atuam como coordenadora(e)s regionais para atender e auxiliar professores de alemão no Rio Grande do Sul).

É importante relatar que a entrevista foi extremamente rápida e com poucos detalhes, ao contrário do que ocorreu com as demais professoras. A professora não parecia interessada em participar da pesquisa e o relato que se segue pode esclarecer melhor a situação vivenciada na escola.

Na data agendada, cheguei à escola com antecedência e me apresentei na sala dos professores. A sala era organizada e demonstrava zelo por parte da direção ou dos professores em relação às atividades paralelas às aulas, como a hora do conto e a troca de livros na biblioteca. Disponível aos professores estava também um revisteiro pregado à parede, no qual revistas sobre ensino eram expostas como em uma vitrine, de forma convidativa à leitura.

Solicitaram-me que aguardasse pela professora. Aguardei até o momento da aula, momento em que soou o sinal. Como até então a professora de alemão não havia me procurado, perguntei aos demais professores se sabiam onde eu a poderia encontrar. Em seguida, indicaram-me que a professora já havia saído para buscar as turmas no local em que se organizavam em fileiras. Fui até ela e apresentei-me. A professora não demonstrou a mesma reação das demais professoras cujas aulas eu observei: simplesmente cumprimentou-me e continuou com sua rotina de encaminhar os alunos à sala de aula. A reação da professora levou-me a crer que ela não havia sido avisada das observações, pois em momento algum demonstrou qualquer indicação de que sabia da pesquisa. Segui a turma até a sala de aula.

No caminho, a professora atendia as crianças, sempre conversando em português. Após a entrada na sala de aula, os alunos se organizaram em suas classes. Depois de certos acordos e a organização das crianças, a professora inicia uma canção de saudação como estratégia para acalmar a turma e introduzi-las nas atividades do dia. Assim que conclui a canção, a professora pede que uma aluna mostre algum objeto “de cor *rot*” (vermelha) na sala de aula. Conforme o ilustrado, a fala da professora alterna palavras em português e palavras em alemão. Na sequência, outros alunos são chamados a participar da atividade. A professora questiona, então, em português, se os alunos se lembram da canção da semana passada. Um aluno lembra que na canção havia um jacaré. A professora questiona: “Como se diz jacaré em alemão?” Um aluno responde “*Krokodil*”, resposta que é elogiada em português. A professora inicia uma canção sobre animais da floresta.

A professora cola algumas imagens de animais no quadro negro e incentiva os alunos para que se lembrem dos nomes dos animais em alemão. São citados cerca de seis animais. Em seguida, ela cola imagens repetidas, a fim de formar um jogo de memória. Um aluno por vez deve se dirigir ao quadro, localizar um par e dizer o nome do animal em alemão. Muitos dos alunos não lembram a palavra em alemão e a professora sugere que a turma ajude. Após

concluir a busca por todos os pares, todos alunos se organizam em grupos e recebem da professora jogos da memória idênticos ao que estava colado no quadro. Os alunos jogam, falando em português e tentando lembrar os nomes dos animais em alemão, enquanto a professora circula na sala, orientando os grupos.

Na sequência, a turma é convidada a brincar de “elefante colorido”. Para a execução da brincadeira, todos saem da sala e dirigem-se a uma área aberta. A professora anuncia que a brincadeira será em alemão e que dirão sempre “*bunter Elephant*”. O jogo se dá da seguinte forma: um aluno se distancia dos demais, diz “*bunter Elephant*”, e os demais alunos perguntam: “Que cor” (em português). No momento em o aluno selecionado anuncia a cor em alemão, todos devem passar por ele em busca de algum objeto dessa cor para tocar. Caso este aluno separado dos demais toque algum colega, este o substituirá e o aluno que estava distante dos demais e retorna ao grande grupo. Os alunos que encontram um objeto na cor anunciada pelo colega (separado dos demais) estão “a salvo” e não o substituirão. Se no momento do deslocamento, o aluno selecionado tocar em algum colega que não estiver encostado a um objeto da cor escolhida, este, automaticamente, será o próximo a dizer “*bunter Elephant*”, seguindo assim a brincadeira. Muitas das crianças tocavam objetos que não condiziam com a cor anunciada, o que não era um problema. Neste caso a professora indicava com sinais a cor que deveria ser tocada e os alunos corriam para tocar o objeto da cor certa.

Após a brincadeira, com o fim do período, a professora leva a turma de volta à sala de aula e acalma os alunos para a entrada da professora-titular. Em seguida, ela se dirige à sala ao lado, para a turma seguinte de alemão, a qual também observei.

5.2.2 Escola E

A escola E está localizada em uma área rural nas proximidades de Nova Petrópolis. Até o fim do Ensino Fundamental, ela é administrada pelo município e, a partir do Ensino Médio, é privada. A escola foi fundada em 1860 pela demanda dos imigrantes alemães e expandiu-se ao longo dos anos. No momento, oferece cursos técnicos agrícolas com ampla estrutura física para as atividades práticas, como estufa e maquinário agrícola.

As salas de aula das turmas de Educação Infantil localizam-se em um prédio separado dos demais. Conforme a professora, a divisão se dá pelas características do prédio que, por ser afastado dos demais, é silencioso e tem um jardim em frente. O ambiente é acolhedor, tendo o prédio o formato de uma pequena casa. Nas salas de aula há mesas em formato de trapézio, de forma que se encaixam, formando facilmente círculos para trabalhos em grupos.

Em um momento anterior à observação da turma, por ter sido convidada pela Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil para tomar um café enquanto a professora não chegava, aproveitei para entrevistá-la. Conforme seus relatos, o ensino de língua alemã desde a EI tem um papel muito importante dentro do currículo da escola, sendo o objetivo das aulas fornecer uma base aos alunos e sensibilizá-los, desenvolvendo neles uma relação afetiva em relação à língua, já que as atividades são lúdicas. A opção pelo ensino de alemão já a partir da EI (o ensino de língua inglesa tem início no 6º ano) teve início em 2006 e deu-se pela questão cultural e histórica do município. Segundo a Coordenadora, ao contrário do que se possa imaginar, o dialeto presente na região não foi o critério para a escolha do ensino de alemão na escola, já que muitos dos alunos somente falam português e compreendem pouco a língua de seus pais e avós. O motivo da inclusão do ensino de alemão desde a EI é histórico-cultural.

Questionada quanto às características de um bom professor de línguas na EI, afirmou que este deve ter bons conhecimentos linguísticos da língua ensinada, de forma que possa tornar o ensino lúdico e atrativo para as crianças. Assim como as demais, a professora E fala hunsrückisch e português como línguas maternas, o que neste contexto de ensino é importante, já que há alunos que ingressam falando apenas hunsrückisch na escola. O professor deve ser também bastante paciente, ter habilidades para o planejamento das aulas, já que as aulas demandam grande dinamicidade e atividades variadas, e, por fim, o professor deve ser flexível para perceber e poder modificar as atividades de acordo com o ritmo da turma.

O currículo de língua alemã na escola E ampara-se nos planos de ensino da rede municipal, que é construído e reformulado a cada dois anos, juntamente com as escolas. Como a escola é municipal até o nono ano e o Ensino Médio é particular, conforme informações da Coordenadora Pedagógica, a partir do próximo ano a língua alemã estará presente no currículo do Ensino Médio apenas como oficinas. Ainda segundo a Coordenadora, em diversos municípios foram feitas pesquisas sobre a língua que deveria estar presente no currículo e, a maioria dos participantes defendeu o inglês ao invés do alemão. A escolha da população revela uma preocupação com a língua estrangeira aparentemente predominante no mercado de trabalho e nos instrumentos de avaliação que permitem o ingresso ao meio acadêmico.

A professora de alemão da EI cursou Magistério, possui graduação em Geografia e cursa extensão em “Língua Alemã para professores das Séries Iniciais”, curso ministrado desde 2006. O curso foi inicialmente ministrado pela professora Beatrice Franz e atualmente pela professora Josiane Richter nas dependências de duas escolas em Nova Petrópolis. A

professora E continua frequentando o curso, o qual tem diferentes enfoques a cada ano²⁹. Ela afirma que leciona na EI porque gosta. A professora E não é contratada como professora de alemão, mas como professora de geografia. Para auxiliar a professora de alemão, que já tem muita carga-horária, se ofereceu para lecionar na EI. A professora E relatou que sua experiência no ensino na EI foi adquirida em momentos anteriores e em diversas situações, principalmente quando algum colega precisava de afastar da escola. Portanto, em casos de licença saúde, a professora substituiu os colegas e assim tomou contato com técnicas sobre contação de histórias e aulas de informática para crianças, por exemplo.

Conforme a professora, a importância do ensino de alemão desde cedo é a resposta dos alunos ao aprendizado, pois aprendem se divertindo, por ser um momento lúdico. O objetivo das aulas é ampliar o contato cultural e ter contato com a língua alemã, já que a carga-horária é pouca. A professora diz se sentir valorizada na escola e ter espaço para mostrar seu trabalho com a EI.

Muitas das atividades aplicadas nas aulas de alemão são versões de atividades propostas em *blogs* ou sites sobre ensino de línguas na internet. A falta de materiais didáticos também é solucionada com criatividade e a partir de ideias obtidas através da internet: fantoches feitos com materiais recicláveis, gravuras para colorir e outras ideias surgiram destas fontes. Redes de trocas de informações *online* são bastante produtivas e estimulam o diálogo entre os professores sobre inovações e metodologias em sala de aula, produzindo e divulgando conhecimento.

No dia 1º de julho, após agendamento prévio, observei a aula de língua alemã na única turma de Educação Infantil da escola E. Em momentos anteriores de minha pesquisa, dentro do projeto ENS-PH, inclusive para aplicação de uma aula-piloto, já haviam sido observadas aulas dessa professora na EI nessa escola. A professora sempre mostrou-se disposta a participar das pesquisas sobre ensino de línguas e formação de professores, e relatou que determinados aspectos trabalhados na aula-piloto foram incorporados à sua prática em sala de aula.

A turma observada está em fase de adaptação à rotina escolar, já que muitas das crianças permanecem sob os cuidados dos pais ou parentes até o ingresso na escola, que ocorreu no início do ano. As aulas de alemão ocorrem apenas uma vez por semana, tendo uma

²⁹ Conforme a professora informou, o curso é financiado pela Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal Educação, Cultura e Desporto de Nova Petrópolis e pela Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação de Ivoti. É desenvolvido e realizado pela Coordenação de Alemão Departamento Central do Ensino no Exterior, pelo Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã – IFPLA e pelo Instituto Goethe.

duração de 50 minutos. Entretanto, antes do início da aula de língua alemã, quem conduz os alunos à sala de aula é a Pedagoga responsável pela turma, e esse deslocamento, bem como a organização dos alunos, leva em torno de 10 minutos. Dessa forma, restam cerca de 40 minutos para o desenvolvimento das atividades elaboradas pela professora. Na turma há apenas um aluno que fala hunsrückisch e que, no início do ano, ainda não falava português fluentemente. Portanto, a turma de 17 alunos é composta basicamente por falantes de português como LM. Deve-se considerar, entretanto, o contexto cultural oriundo da imigração alemã, em que o dialeto ainda é muito presente na comunidade, conferindo a muitos alunos conhecimentos passivos em relação ao dialeto.

Apesar do pouco tempo de aprendizado da língua, havia momentos em sala de aula em que a professora buscava dialogar em alemão com os alunos. A princípio, eles respondiam em português, mas algumas vezes com palavras ou até mesmo pequenas frases em alemão. Além disso, em muitos momentos, o aluno falante de hunsrückisch foi convidado a dizer palavras ou expressões na sua LM, a partir do conteúdo em língua alemã. Em determinados momentos, o aluno modificava a letra da canção em que estavam cantando, adaptando-a ao dialeto ou simplesmente adicionando adjetivos, demonstrando confiança, criatividade e liberdade para se expressar na sua LM. Há, na turma, um ambiente de valorização das diferentes línguas faladas: a LA que a professora emprega em sala de aula, a LM dos alunos falantes de português, bem como a LM do falante da língua minoritária.

A aula teve dois formatos de organização dos alunos: inicialmente em círculos pequenos, com de 5 a 6 alunos sentados em suas classes, e, durante as atividades com canções e versos, em um grande círculo com todos de pé. No início da aula foram cantadas canções coreografadas já conhecidas dos alunos: uma canção em que um cumprimentava o outro; canções e versos sobre o tema “família”; uma canção sobre o coelho da Páscoa; e uma canção com ritmo gradativamente acelerado, que convidava a bater palmas, pisar forte no chão e depois pular. Após esse primeiro momento de descontração, a professora solicitou, em alemão, que todos se sentassem, sempre gesticulando para facilitar a compreensão, e desligou a luz da sala de aula. A professora começou a mostrar em seu computador portátil uma história sobre um boneco de neve e uma toupeira. A professora contou a história em alemão e os alunos tentavam palpitar, em português, sobre o que ocorria.

Após a contação, ela foi a sua mesa e buscou um saco em que havia um urso de pelúcia e instigou os alunos a adivinharem o que havia ali. Após mostrar o urso, o apresentou e o levou aos alunos, para que pudessem abraçá-lo e cumprimentá-lo em alemão. Após, sempre em alemão, a professora explicou (com mímica também) que o urso estava com muito

frio e que precisava vestir roupas quentes. Uma a uma, vestiu as peças de roupa no urso, sempre repetindo seus respectivos nomes. Por fim, chamou os alunos para formarem um círculo de pé e cantou uma nova canção, lentamente, para que eles acompanhassem. Apesar de não conhecerem a letra, os alunos imitavam a professora e tentavam cantar junto. Em seguida, a professora cantou cada um dos versos lentamente, repetindo, para que os alunos conseguissem participar.

Em seguida, a professora apresentou, na forma de bonecos de pelúcia, os dois personagens da história, o boneco de neve e a toupeira. Ao cantar a canção – em que os dois eram protagonistas – indicava cada um dos dois respectivamente quando seus nomes surgiam. Ao final da atividade, os alunos demonstravam conhecer bem os nomes dos personagens da história e, após um versinho sobre roupas, também terem aprendido determinados vocábulos sobre este assunto. Como era um tema novo, os verbos, substantivos e expressões relacionadas a ele ainda seriam reforçados.

5.3 Dados obtidos e hipótese

Aspectos positivos sobre o ensino de línguas na EI puderam ser observados na prática e serão posteriormente avaliados quanto às técnicas de ensino, mas os objetivos do ensino de línguas para crianças ainda não parecem claros para algumas professoras. A questão metodológica é um tema atual e muito discutido. Não apenas no Brasil as escolas oferecem programas bilíngues sem uma definição de seus objetivos e metodologia. Häckel (2011) lamenta que em apenas 1% das escolas e jardins de infância alemães haja uma metodologia definida e implementada e, até o seu estudo, não havia qualquer pesquisa sobre o perfil das escolas que oferecem programas bilíngues para a EI. Por outro lado, em Portugal, por exemplo, a iniciativa de produzir orientações para os professores resultou em um documento direcionado à prática escolar que contempla questões teóricas e práticas essenciais.

Uma das questões levantadas pelas professoras B, C, D e E foi a carga-horária. Nas escolas B e C os alunos das turmas Infantil 2 e 3 têm aulas duas vezes por semana, durante 25 minutos, e os alunos da turma Infantil 4, apenas uma aula de 45 minutos semanalmente. Na escola C, as turmas de alemão da EI têm sempre dois períodos de 25 minutos por semana e, nas escolas C e D, os alunos têm aulas de alemão apenas uma vez por semana, em períodos de 45 e 50 minutos respectivamente. Conforme Häckel (2011), para que os resultados positivos do aprendizado de línguas para crianças se tornem aparentes, é necessária uma determinada frequência e uma determinada carga-horária, geralmente alcançada somente nos programas

bilíngues. Conforme ela, o aprendizado precoce não é suficiente para o aprendizado bem sucedido de uma língua e se faz necessário um contato contínuo e intensivo. Forte (2010) critica o desperdício de situações rotineiras nas sala de aula, nas quais se fala o português ao invés da língua-alvo: comandos associados a movimentos corporais, facilmente compreensíveis, como distribuir materiais às crianças, podem ser feitos em L2, ativando a atenção da criança para padrões frasais e vocabulário, técnica adotada pelas professoras A, C e E. Outro fator importante citado por Häckel (2011) no ensino de uma L2 na EI é a naturalidade com que a língua deve ser adquirida, sem o caráter de escolarização e ensino focado em conteúdos:

Durch verschiedene Aktivitäten kann die fremdsprachige Betreuerin zwar teilweise auf bestimmte sprachliche Strukturen oder Wörter aufmerksam machen, dennoch wird von einem expliziten Grammatik- und Wortschatzerwerb in einem bilingualen Verfahren bewusst abgesehen. (HÄCKEL, p. 63)³⁰

Cabe ainda retomar os resultados de Futzetti (2003, p. 96), que constata que crianças ainda na EI têm uma linguagem mais complexa do que percebemos e que os professores devem “elaborar ações educativas mais desafiadoras” e buscar uma prática de uso da língua estrangeira ou adicional mais próxima do uso real cotidiano.

Em muitos casos, as professoras das escolas pesquisadas utilizaram-se de técnicas defendidas nos estudos acadêmicos, sendo isso, por vezes, não consciente. Ou seja, por mais que não haja uma formação específica, as professoras descobriram, na prática, estratégias defendidas no contexto acadêmico. As discussões e trocas de experiências nos cursos de extensão também parecem ter repercussão nas práticas em sala de aula. Esses resultados positivos indicam um rumo para o que foi discutido desde a introdução desse estudo: talvez não seja necessário que se desenvolva um curso de graduação específico para o ensino de línguas na EI ou para crianças. Oficinas ou cursos de verão ou inverno com temáticas específicas oportunizariam a troca de experiências e momentos de produção de novas reflexões e avanços na área. Cursos breves com focos específicos permitiriam o aprimoramento das técnicas já empregadas pelas professoras, ao mesmo tempo em que dão continuidade às atividades na escola.

A seguir, serão analisados os dados obtidos nas observações e entrevistas.

³⁰ Tradução: Através de diversas atividades, o professor de língua estrangeira pode realmente chamar a atenção para certas estruturas linguísticas ou palavras, mas deve-se evitar, conscientemente, uma gramática explícita e aquisição de vocabulário em um método bilíngue.

6 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Os dados coletados nas cinco escolas podem ser analisados separadamente. Para facilitar a leitura, foram distribuídos em quadros que esquematizam as principais informações. Primeiramente, será abordada a formação dos professores, em seguida o currículo e o planejamento das aulas, após, o material didático empregado e, posteriormente, as técnicas utilizadas por cada professor para facilitar o ensino da língua alemã e a quantidade de tempo que a língua-alvo é falada na sala de aula. Por último, serão apresentadas as palavras escolhidas pelas professoras para resumir as qualidades necessárias a um professor de línguas na EI. Após a análise parcial dos dados, será feita uma análise geral das observações e dos dados obtidos.

6.1 A formação dos professores

A formação docente para o ensino de língua alemã na EI no Brasil é inexistente, portanto, na maioria dos casos, os docentes buscam uma formação complementar. Quatro das cinco docentes entrevistadas cursaram graduação no Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA), que capacita professores para o ensino de alemão desde o quinto ano do Ensino Fundamental. Dentre as cinco entrevistadas, quatro docentes buscaram cursos de pós-graduação ou de extensão direcionados ao ensino de línguas para crianças para complementar suas formações.

Se analisadas as atuações das cinco professoras em sala de aula, é possível perceber que os cursos de extensão são relevantes e têm repercussão na desenvoltura das mesmas nas diversas situações que se apresentam na prática, ou seja, os conhecimentos adquiridos nos cursos refletem nas técnicas de ensino e na confecção de material didático. Além disso, os cursos promovem momentos de reflexão sobre o ensino da língua para crianças, o que gera resultados positivos na prática. Portanto, os cursos de extensão são significativos na complementação da graduação, no caso destas professoras. Entretanto, só existem duas opções, uma privada no Instituto Goethe e outra em Nova Petrópolis (vide nota de rodapé na página seguinte), direcionada aos professores atuantes na região.

Quadro 1 – Formação profissional

Professor	Formação
A	Magistério; Graduação em Letras Português-Alemão no IFPLA; Pós-Graduação em Aprendizagem na Língua Alemã no ISEI (Instituto Superior de Educação Ivoti); Curso de Formação Continuada em Ensino de Alemão no Ensino Primário no Instituto Goethe em Porto Alegre; Curso de Formação Continuada em Ensino de Alemão no Ensino Primário em Schwäbisch Hall, Alemanha.
B	Graduação em Letras Português-Alemão no IFPLA; Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) na área de Teoria da Literatura.
C	Graduação em Letras Português-Alemão no IFPLA; Curso de Extensão “Língua Alemã para professores das Séries Iniciais” ³¹ ; Curso de Especialização em Neurociências e Educação no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI).
D	Graduação em Letras Português-Alemão no IFPLA; Oficinas ministradas pela professora Beatrice Franz.
E	Magistério; Graduação em Geografia; Curso de Extensão “Língua Alemã para professores das Séries Iniciais” .

Fonte: a autora

As possibilidades de formação de professores de alemão para a EI são escassas e, reiterando a crítica de Zilles (2006, p. 14), há, de fato, um descompasso entre a formação de profissionais nas universidades e a demanda social crescente. Sem o incentivo das escolas, dificilmente o professor terá tempo e condições para buscar um curso de extensão. Além

³¹ Curso ministrado desde 2006, inicialmente pela professora Beatrice Franz e atualmente pela professora Josiane Richter, nas dependências de duas escolas em Nova Petrópolis. O curso é financiado pela Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal Educação, Cultura e Desporto de Nova Petrópolis e pela Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação de Ivoti. É desenvolvido e realizado pela Coordenação de Alemão – Departamento Central do Ensino no Exterior, pelo Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã – IFPLA e pelo Instituto Goethe.

disso, a formação docente para atuação na EI não deveria ser relegada à especialização, mas ser parte integrante do currículo acadêmico. Os cursos de especialização, por sua vez, teriam, então, características de reciclagem ou aperfeiçoamento do profissional já atuante.

6.1.1 A formação docente e o contexto bilíngue português-hunsrückisch

Cabe aqui retomar os preceitos de Thornbury (1990) sobre a proficiência do professor de línguas e a compreensão do funcionamento da língua que ensina, e o posicionamento de Wright (2002 apud GARCÍA, 2008), que toma o professor como um “radar linguístico”. Não se questiona aqui a proficiência das professoras na língua alemã padrão, e considera-se o fato de suas línguas maternas serem o hunsrückisch uma vantagem, já que as professoras sabem a língua que alguns dos alunos trazem de casa. Por terem conhecimentos de hunsrückisch, as professoras podem atuar com propriedade, de forma a facilitar o acesso destes alunos à língua alemã como língua adicional. O que deve ser analisado é se, em algum momento na formação delas, se falou sobre ensino de línguas na EI, sobre essa didática, sobre estratégias de ensino, sobre o lúdico, sobre questões neurológicas do bilinguismo e, também, sobre a questão de na região haver crianças falantes de dialeto. Estas questões são relevantes no ensino pois, como afirma Cummins (2000), a valorização da LM do aprendiz é essencial para o aprendizado de outras línguas. Na entrevista, as professoras consideraram a língua da comunidade uma vantagem para o aprendizado de alemão, e até mesmo defenderam a valorização da identidade e da tradição presente na região. Entretanto, como neste estudo foram entrevistadas apenas 5 professoras (todas falantes de hunsrückisch como LM), uma amostragem pequena, não é possível fazer generalizações quanto às crenças destas quanto ao aprendizado de alemão no contexto falante de hunsrückisch.

Na entrevista com as professoras de alemão da EI foi possível perceber, em oposição ao que se constatava há alguns anos, um prestígio para com o hunsrückisch, tanto em relação ao aprendizado de alemão quanto em relação à manutenção da herança histórico-cultural. A partir desses dados parciais, percebe-se que as reflexões por parte das docentes acerca do ensino de alemão em contexto bilíngue surgiram na prática, sem uma fundamentação teórica aprofundada. Ainda não foi possível analisar se os professores no contexto bilíngue conseguem associar os conhecimentos da e sobre a língua que ensinam de forma a promover uma prática pedagógica que leve a uma consciência linguística crítica. Caberia aqui um estudo mais aprofundado e longitudinal, que mostrasse a prática escolar e, com isso, se a língua da comunidade ainda é mantida afastada das aulas de língua alemã.

Apesar do pouco tempo de aprendizado da língua, havia momentos em sala de aula em que a professora buscava dialogar em alemão com os alunos. A princípio, eles respondiam em português, mas algumas vezes com palavras ou até mesmo pequenas frases em alemão. Parece haver uma sensibilização linguística que favorece o aprendizado. Além disso, em muitos momentos, o aluno falante de hunsrückisch foi convidado a dizer palavras ou expressões na sua LM, a partir do conteúdo em língua alemã. Em determinados momentos, o aluno modificava a letra da canção em que estavam cantando, adaptando-a ao dialeto ou simplesmente adicionando adjetivos, demonstrando confiança, criatividade e liberdade para se expressar na sua LM. Há, na turma, um ambiente de valorização das diferentes línguas faladas: a LA que a professora emprega em sala de aula, a LM dos alunos falantes de português, bem como a LM do falante da língua minoritária.

6.2 Currículo e planejamento

A carga-horária dentro do currículo escolar e, o ensino de línguas na EI, integrado ou não às demais atividades da escola, indicam a importância que a escola confere ao ensino de línguas. Portanto, no seguinte quadro são resumidas algumas características curriculares e também informações quanto à carga-horária e o papel da língua alemã na EI em cada escola.

Quadro 2 - Características curriculares, carga-horária e papel da língua alemã na EI

Escola	Currículo, carga-horária e a língua alemã na EI
A	Currículo bilíngue (há também a possibilidade de currículo convencional); língua alemã tematicamente integrada às atividades da EI através de projetos; Carga-horária diária de 55 minutos; Língua alemã integrada ao currículo e ocupando lugar relevante na grade curricular. É tida como um dos componentes curriculares que tradicionalmente diferencia a escola das demais na cidade, sendo, por isso, destacada nos materiais informativos sobre a instituição.
B	Currículo não-bilíngue; Língua alemã tematicamente integrada às atividades da EI através de projetos; Carga-horária: Grupo Infantil 4: uma aula semanal de 45 minutos; Infantil

	<p>2 e 3: duas aulas semanais de 25 minutos respectivamente;</p> <p>Língua alemã como diferencial curricular, tida como item importante para a manutenção das tradições alemães presentes na região. É importante ressaltar, contudo, a escolha pelo inglês no desenvolvimento de um currículo bilíngue na instituição, cujo início está previsto para 2015.</p>
C	<p>Currículo não se configura como bilíngue, mas até o Ensino Médio há um crescente aumento da carga-horária de língua alemã, a qual tem grande importância dentro da tradição dessa escola;</p> <p>Carga-horária: duas aulas semanais de 25 minutos cada;</p> <p>O ensino de língua alemã é fortemente pautado pela tradição alemã presente na região e é um dos diferenciais da escola desde a sua fundação.</p>
D	<p>Currículo não-bilíngue, amparado nos planos de ensino da rede municipal, o qual é construído e reformulado a cada dois anos com participação dos professores;</p> <p>Carga-horária: uma aula semanal com duração de 45 minutos;</p> <p>a língua alemã, apesar de estar presente em placas indicativas por toda a escola, não parece representar parte relevante no currículo.</p>
E	<p>Currículo não-bilíngue, amparado nos planos de ensino da rede municipal, o qual é construído e reformulado a cada dois anos com participação dos professores;</p> <p>Carga-horária: uma aula semanal com duração de 50 minutos;</p> <p>a língua alemã, presente desde a fundação da escola por imigrantes alemães, está perdendo seu espaço. Em 2015, as turmas de Ensino Médio não terão mais a língua na grade curricular, apenas no formato de oficinas.</p>

Fonte: a autora

Como é constatado no quadro acima, com exceção da escola A, que é a única que possui currículo bilíngue, as escolas B (no Infantil 4), D e E oferecem um período semanal de língua alemã. No caso das escolas B e C, o período é dividido em duas aulas em diferentes dias da semana. Apesar do posicionamento favorável à língua alemã como componente curricular e de sua vinculação com a história da escola, as escolas B e C não disponibilizam aos alunos um número maior de períodos de alemão. Esta parece ser uma escolha das escolas (ou talvez forçada por motivos financeiros), já que na EI há maior liberdade para o planejamento curricular e uma maior carga-horária das professoras de alemão em sala de aula de EI dependeria apenas da direção da escola e da coordenação pedagógica.

Cabe ressaltar a paulatina substituição do ensino de alemão pelo ensino de inglês, principalmente por incentivo dos pais dos alunos, indica uma tendência mundial de adaptação dos alunos a uma língua franca, valorizada também nas áreas de imigração alemã. Desta forma, apesar de haver a possibilidade de fomento ao multilinguismo,

Retomando as ideias de García (2008) sobre uma pedagogia da conscientização multilíngue, a presença de duas ou mais línguas desde o início da escolarização ainda parece um objetivo inalcançável nos próximos anos. Apesar da iniciativa de algumas das professoras, não há ações claras que promovam uma conscientização multilíngue e, na maioria das escolas, o ensino de uma língua estrangeira ou adicional desde a EI parece excluir a possibilidade de inserção de outra. Uma das causas para este fato pode estar relacionada aos custos que geram a contratação de mais professores, mas também uma tendência social, já que não há interesse também por parte dos pais.

6.3 O material didático empregado

Como foi comentado por algumas professoras, muitos dos materiais utilizados em aula ou as dinâmicas aplicadas são ideias encontradas na internet, sem uma fonte específica. Porém, as professoras citaram concretamente alguns materiais didáticos utilizados como apoio no planejamento das aulas, os quais listamos no quadro a seguir.

Quadro 3 – Planejamento das aulas

Escola	Material didático de apoio
A	<i>KIKUS</i> - Somente as canções, não todo o material; <i>Zehn kleine Zappelmänner</i> (editora Klett); <i>Die große Deutsch-Schatzkiste</i> (editora Mildenerger); Literatura infantil alemã.
B	<i>KIKUS</i> - Serve de motivação para a prática; <i>Meine Freunde und ich</i> (editora Langenscheidt); <i>Spielerisch Deutsch lernen</i> (editora Hueber); Vídeos, literatura infantil alemã.
C	<i>KIKUS</i> ; Literatura infantil alemã, vídeos.
D	Livro <i>Thomas und seine Freunde</i> (editora Freitag);

	<i>KIKUS.</i>
E	<i>KIKUS</i> ; Livro <i>Thomas und seine Freunde</i> (editora Freitag); <i>Deutsch für Kinder</i> (editora Freitag).

Fonte: a autora

O material didático *Kinder in Kulturen und Sprachen - KIKUS* é produzido dentro das atividades do projeto *KIKUS - Sprachförderung DEUTSCH (+ Erstsprachen) im Vor- und Grundschulalter*³², fundado em 1998, em Munique, na Alemanha. Na página *online* do projeto³³, os autores explicam que os materiais foram produzidos a partir das práticas em sala de aula e testados. Há diversos materiais já produzidos, como CDs, DVD explicativo, livro de orientações para o professor, livro de exercícios para os alunos, entre outros. O principal mérito do projeto é a concepção de multilinguismo e a valorização da LM do aluno, já que o projeto é destinado, na Alemanha, à ambientação de crianças falantes de outras línguas que não o alemão para o posterior ingresso na escola regular. Entretanto, pela informações recebidas das professoras na Região Metropolitana de Porto Alegre, um dos materiais didáticos mais utilizados é o CD, que traz canções simplificadas para crianças, mas não aborda o multilinguismo e não promove claramente a sensibilização cultural.

O livro *Zehn kleine Zappelmänner*, produzido também em Munique, em 1983, defende que crianças aprendem uma língua, porque se entregam com todos os sentidos, quando a atividade é interessante. O livro foi desenvolvido para o ensino de alemão como língua estrangeira e indica todos os procedimentos para envolver os alunos desde a primeira aula. Todas as atividades são descritas e até mesmo dicas sobre o comportamento das crianças são dadas aos professores, como por exemplo, no início da segunda semana de aulas:

As crianças chegarão hoje mais abertas, menos tensas e ansiosas. Os primeiros irão diretamente ao quadro-negro desenhar, outros mexerão na caixa de brinquedos ou irão para o cantinho aconchegante³⁴ [local onde geralmente há tapete e almofadas para sentar e deitar] (CROS, 1983, p. 4)

³² O material didático chama-se *Crianças em culturas e línguas* e o projeto, por sua vez, *Fomento à língua alemã (+ Primeiras línguas ou L1) na idade pré-escolar e na etapa inicial da escola básica*.

³³ <http://www.kikus-muenchen.de/>

³⁴ Tradução minha de: *Die Kinder kommen heute schon aufgeschlossener, weniger verkrampt und ängstlich. Die ersten werden sich auf die Tafel stürzen und anfangen zu malen, andere werden im Spielzeugkoffer wühlen oder in die Kuschel-Ecke gehen.*

O manual é bastante ilustrativo para professores iniciantes e foi bastante elogiado pela professora da escola A. As atividades são propostas, de forma que todos os sentidos das crianças sejam utilizados nas diversas atividades, ativando a curiosidade e a criatividade.

Também muito elogiado pela professora A foi o livro *Die große Deutsch-Schatzkiste*, considerado pela professora o melhor para se abastecer de técnicas diferenciadas. O livro foi desenvolvido para o ensino de alemão, mas não especificamente para alemão como língua estrangeira. O livro traz diferentes atividades que podem ser utilizadas para complementar as aulas de língua.

Meine Freunde und ich foi desenvolvido em 2005 para professores de língua alemã para crianças. Na introdução e no prefácio são discutidos os termos LM, segunda língua e língua estrangeira consciência linguística, desenvolvimento oral, entre outros, indicando as referências bibliográficas consultadas pelos autores. Além dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, divididos em temas como “corpo e sentidos”, “comer e beber” e “animais”, entre outros, os professores são também orientados quanto aos aspectos didáticos e metodológicos. O livro proporciona exercícios práticos e lúdicos e, acima de tudo, demonstra qualidade na fundamentação teórica que permeia toda a concepção didática.

Os livros que compõem a coletânea *Spielerisch Deutsch lernen* foram desenvolvidos para promover a competência linguística de crianças que não falam a língua alemã. São, ao todo, 16 cadernos com conteúdos progressivos, desde o aprendizado das primeiras palavras escritas até o uso de diferentes tempos verbais e casos. Os cadernos são indicados para as crianças, e não como manual para o professor. Portanto, não trazem orientações quanto às técnicas em sala de aula.

Os livros *Thomas und seine Freunde* e *Deutsch für Kinder* são de autoria de Beatrice Franz, professora que já coordenou o curso de extensão *Língua Alemã para professores das Séries Iniciais* em Nova Petrópolis. O primeiro livro é destinado a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e os temas são organizados na sequência das datas comemorativas brasileiras, com personagens fixos que permeiam os capítulos. O segundo livro é a sequência dos conteúdos e aborda temas como “família”, “escola”, “dias e meses, e é indicado para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A grande vantagem desses livros é a identificação dos alunos com aspectos culturais brasileiros, presentes no contexto em que vivem, ao mesmo tempo em que aprendem características de uma nova cultura.

Se considerarmos todos os livros didáticos citados pelas professoras, é possível perceber que alguns deles não são destinados exatamente à EI. Conforme elas, na EI, os alunos não precisam adquirir um livro didático, estes servem apenas como consulta para a

preparação das aulas. Algumas folhas com desenhos são fornecidas aos alunos, mas tendo como origem diferentes materiais. Portanto, o papel do docente no ensino de alemão na EI é extremamente relevante, tanto no planejamento quanto na execução das atividades em sala de aula. Para que os alunos se sintam realmente motivados a aprender uma nova língua, é necessário que o professor de EI esteja bem fundamentado para fazer suas escolhas, mas também que tenha sensibilidade para alterar rapidamente a aula, caso os alunos não correspondam. Essa característica será abordada e esclarecida no próximo subcapítulo.

6.4 Técnicas e tempo de fala na língua-alvo nas aulas

Algumas estratégias foram citadas neste estudo, como os gestos, mímicas, imagens e contextualização, assim como a entonação, a pronúncia clara e a velocidade da fala, como formas de facilitar a compreensão do aprendiz. Também foram citadas a atenção ao *input* lexical e gramatical, a necessidade de utilização de diversificação de métodos, a fim de abranger os diferentes tipos de aprendizes, e a preocupação de que os conteúdos sejam autênticos e relevantes para o mundo da criança. A questão sensorial é outro aspecto a ser desenvolvido, além de rotinas que automatizem padrões frasais e expressões utilizadas no cotidiano. Estas estratégias, como foi exposto anteriormente (HÄCKEL, 2011, FORTE, 2010), proporcionam momentos de contato com a língua-alvo e a sensibilização às estruturas e aos sons desta.

As professoras demonstraram, porém, outras técnicas interessantes, que dificilmente são relatadas em produções teóricas sobre o ensino de línguas. Muitas destas técnicas são compartilhadas pelo diálogo entre os professores ou através da internet, como comentou a professora E. Tais técnicas são resultado das experiências vividas em sala de aula e do posicionamento das professoras como pesquisadoras. Esta postura remete à concepção de Bortoni-Ricardo (2008) sobre o professor-pesquisador que investiga sua própria prática, e demonstra a capacidade das profissionais no uso de sua competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 2010).

Uma questão controversa, que parece não ser refletida pelas professoras, é o uso do português nos momentos de reprimenda. Apenas a professora C utilizou a língua-alvo em tais momentos: todas as demais utilizaram, em situações semelhantes, a língua portuguesa. Considerando-se os resultados encontrados por Fuzetti (2003), que revela o uso ou a compreensão de padrões lexicais complexos por aprendizes de línguas, de Miranda (2003), que aborda a mediação de conflitos na língua-alvo e de Gazotti (2011, p. 147), a qual afirma

que a participação de “crianças em um ambiente de práticas argumentativas demonstrou o desenvolvimento de suas habilidades argumentativas e a construção de seus primeiros argumentos, mesmo tratando-se de indivíduos de apenas 2 anos de idade”, surge o questionamento quanto às práticas observadas. Esta questão poderia ser facilmente revertida com comandos simples e repetidos, mas que empregasse estruturas comuns da língua aprendida em sala de aula, como o exemplo produzido pela professora C: *Nicht schön, schlecht!* (“Nada bom, ruim!”) e *Richtig hinsetzen* (“Senta direito!”). Essa atitude incentivaria a argumentação e o uso de determinadas estruturas, no caso apresentado, adjetivos, em contextos autênticos dentro da sala de aula.

A situação já relatada por Pires (2001, p. 82), na qual houve mistura de códigos – português e inglês – no uso de artigos acompanhando substantivos em inglês: “*Olha a moon. (...) Quer a moon? Moon. Star*” foi observada também neste estudo. O mesmo ocorreu na aula da professora D, nos momentos em que a cores eram ditas em alemão e o restante da frase em português. Não é necessário que se fale 100% do tempo de aula na língua-alvo, mas nos momentos em que isso é feito, devem ser produzidas frases completas e naturais (que não precisam ser simplificadas). Se for considerado o fato de que a língua alemã aprendida na escola é praticamente inexistente em outros contextos do cotidiano no estado e no país, uma maior exposição à língua durante o período escolar pode ser considerada um benefício. O contato diário promove uma sensibilização aos sons e às estruturas da língua-alvo.

Cabe ainda relatar que, nas aulas em que a língua alemã foi predominante, não foi constatada uma dispersão dos alunos, pois havia uma alternância constante de atividades e as professoras utilizavam gestos, mímica e expressões faciais. No caso das professoras C e E, os momentos que exigiram o uso do português foram sempre marcados pela fala sussurrada, como se fosse em tom de segredo. Essa atitude não apenas mostrava que a língua predominante na sala de aula era a alemã, como também divertia os alunos pelo aspecto lúdico.

Ainda em relação à compreensão de estruturas complexas e novas na língua-alvo, a maioria das professoras desenvolveu coreografias que representavam o conteúdo das canções. As coreografias, além de traduzirem gestualmente as palavras desconhecidas, permitiam o uso de movimentos e o desenvolvimento da noção de ritmo.

Além da possibilidade de coreografar a canção, há outras vantagens no uso desta na sala de aula de língua estrangeira ou adicional. Na turma A, por exemplo, a canção inicial serviu também para tornar o ambiente convidativo aos alunos, quando seus nomes eram citados na canção, além de manter os alunos ativos enquanto os demais ainda não haviam

chegado. Durante o primeiro momento, em que os alunos estavam distraídos cantando, a professora organizava discretamente as crianças, trocando-as de lugar de acordo com a sua preferência.

Nas escolas A, B e C, a organização da sala de aula teve papel importante no comportamento dos alunos. Nestas, as crianças se sentaram no chão, em um tapete, formando um círculo grande. A professora, no primeiro caso, sentou-se no chão, completando o círculo. Nos outros dois casos, as professoras sentaram-se em cadeiras infantis, de tamanho reduzido, o que permitia que ainda assim estivessem quase no nível dos alunos. As professoras D e E optaram por permanecer em pé, para que pudessem mostrar imagens. Nos dois casos não houve um envolvimento tão perceptível entre professora e alunos como nas turmas A, B e C. O uso de um computador portátil para a contação de história na turma da escola E não pareceu ser uma boa escolha, já que nem sempre as crianças conseguiram ver claramente as imagens, dependendo do ângulo. O fato de não ter o livro impresso foi comentado pela professora E, que lamentou a dificuldade para conseguir materiais diversificados para as aulas. Os bonecos de pelúcia representando os animais do livro, por serem coloridos e atrativos, aguçaram a curiosidade e a atenção dos alunos, tornando a história ainda assim muito atraente. Os bonecos foram adquiridos pela professora em uma viagem à Alemanha, momento em que não encontrou o livro acima citado à venda.

Outra técnica que envolve objetos é o uso de um saco de pano para despertar a atenção dos alunos. O saco, maleável, permite que os alunos suponham o que há dentro. A possibilidade de usar o tato para perceber o que há no saco sempre atrai os alunos, mesmo que os objetos já sejam conhecidos. Também foi utilizada uma caixa pela professora da escola B, da qual ela retirou pequenas figuras ou estátuas. Em ambos os casos, a curiosidade é a estratégia utilizada para motivar os alunos.

As professoras das turmas A, B e C trabalham com projetos a partir da literatura infantil. Segundo seus relatos, os projetos sempre surgem do interesse dos alunos e são desenvolvidos juntamente com a pedagoga titular da turma. Um paralelo com o estudo de Selbach (2014) pode ser traçado aqui para analisar o que se observou nas escolas A, B e C. A autora retoma alguns pressupostos da pedagogia de projetos embasada em Freire (2005): temas significativos, o interesse do professor pela realidade dos alunos e a dialogicidade e comunhão na relação amorosa e humanizadora. No caso da escola A, uma das turmas de EI estava desenvolvendo um projeto sobre insetos de jardim e a outra sobre plantas, e as ideias surgiram a partir de perguntas feitas pelos alunos durante as aulas e passeios. Na escola B, o projeto envolvia astros e tudo mais que circula no ar, ou seja, aves e insetos. Após a escolha

do tema do projeto pela pedagoga e pela professora de alemão, esta escolhe um livro de histórias infantil que trate do tema para guiar suas práticas durante um determinado período de tempo.

Com a pedagogia de projetos, o tradicional planejamento a partir de temas fixos, como cores, objetos ou animais, distribui-se de outra forma. A grande vantagem dessa organização é a possibilidade de um ensino mais contextualizado e o uso de estruturas linguísticas reais, o que evita que estruturas artificiais sejam produzidas apenas para cumprir uma sequência temática. A colaboração entre o projeto principal e o subprojeto em língua alemã tende a deixar o ensino mais transparente, o que favorece a compreensão do alunos. Tais características são elogiadas por Selbach, ao afirmar que:

Freire (2005) e Hernández se aproximam ao elencarem a cidadania (como também observamos nos documentos oficiais da EI e das linguagens) como objetivo do ensino alinhado à aprendizagem significativa (que se opõe à noção de "depósito" de conteúdos programáticos a ser efetuada nos educandos) e à intervenção no mundo. (SELBACH, 2014, p. 76)

Como o trabalho com projetos e a ambientação à língua-alvo não traz resultados claramente perceptíveis em curto prazo, uma opção encontrada pelas professoras A e C foi o desenvolvimento de portfólios (coloridos, criativos, encadernados e atrativos também para os alunos), para que os pais acessem dados concretos e possam acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Os portfólios são entregues aos pais no final do ano com o parecer do professor. Além disso, os projetos sempre são finalizados com alguma produção artística.

Para finalizar e retornar às técnicas empregadas para fornecer comandos, é interessante citar o uso de repetições que remetem a determinada ação. Na escola B, a professora usa um "código" para pedir silêncio. Para tanto, a professora diz: "rolerole beng beng beng bum!" e no momento em que diz os "beng", o faz lentamente. Dessa forma, os alunos a acompanham, produzindo também uma coreografia com as mãos. O simples fato de produzir esse som já indica que todos devem se concentrar e olhar para ela. Como a professora alterna o ritmo de fala das sílabas, os alunos olham atentamente, tentando acompanhar o novo ritmo.

O uso de fantoches para atrair a atenção dos alunos menores também produz um efeito positivo. O manuseio desses deve ser previamente exercitado, caso contrário não será levado a sério pelos alunos. O ato de vestir o fantoche não deve ser feito na presença dos alunos e, para isso, uma opção é pedir que todos fechem os olhos. Além disso, o professor deve olhar para o fantoche enquanto produz a fala do boneco, senão os alunos continuam olhando para o professor e ignoram o fantoche. Cabe também ressaltar o caráter mágico e fantasioso de um fantoche, como no caso da escola C, em que os alunos conversavam e abraçavam o fantoche.

O uso de determinadas técnicas exige claramente um preparo do professor. Se o professor não domina ou não se sente bem para conduzir determinadas técnicas, deve buscar desenvolver as suas próprias, afinal cada turma é única e demanda reflexão do docente.

Quadro 4 – Técnicas de ensino e presença da língua-alvo nas aulas

Escola	Técnicas de ensino	Presença da língua-alvo nas aulas
A	<p>Aulas geralmente em um grande círculo sobre um tapete. A professora também se senta no chão;</p> <p>Canções acompanhadas de coreografias;</p> <p>Uso de um saco com objetos dentro, para atiçar a curiosidade dos alunos;</p> <p>Frases completas produzidas em alemão e em português, sem intercalar palavras das duas línguas;</p> <p>Planejamento a partir de projetos que partem de um livro de literatura infantil e de temática coerente com a trabalhada pela pedagoga;</p> <p>Aula é iniciada e finalizada com canto.</p>	<p>Praticamente toda a aula é conduzida em alemão.</p> <p>Nos momentos de reprimenda, fala-se em português.</p>
B	<p>Aulas geralmente em um grande círculo sobre um tapete. A professora senta-se em uma cadeira infantil, para ficar na altura dos alunos;</p> <p>Uso de portfólio para que os pais tenham retorno do que é trabalhado nas aulas;</p> <p>Aulas voltadas para a ambientação à cultura e à língua;</p> <p>Uso de um saco ou caixa com objetos dentro, para atiçar a</p>	<p>A língua alemã é empregada na maior parte do tempo e, quando se utiliza do português, a professora fala mais baixo, como se sussurrasse.</p>

	<p>curiosidade dos alunos;</p> <p>Uso de um “código”, que se repete e todos conhecem, para se pedir silêncio, o qual é acompanhado pelos alunos, que produzem coreografia com as mãos;</p> <p>Rápida transição quando os alunos não participam ativamente;</p> <p>Planejamento a partir de projetos que partem de um livro de literatura infantil e de temática coerente com a trabalhada pela pedagoga;</p> <p>Aula iniciada e finalizada com canto;</p> <p>Canções acompanhadas de coreografias.</p>	
C	<p>Aulas geralmente em um grande círculo sobre um tapete. A professora senta-se em uma cadeira infantil para ficar na altura dos alunos;</p> <p>Aula iniciada e finalizada com canto;</p> <p>Canções acompanhadas de coreografias;</p> <p>Uso de fantoche;</p> <p>Comandos através de gestos e mímica.</p>	A língua-alvo é utilizada em praticamente toda a aula, inclusive com reprimendas em alemão.
D	<p>Os alunos sentam-se em grupos de até cinco. A professora permanece de pé;</p> <p>Aula iniciada e finalizada com canto;</p> <p>Repetições e traduções;</p> <p>Alternância de línguas dentro de uma mesma frase.</p>	O uso da língua-alvo não atingiu 50% do tempo de aula.
E	Os alunos sentam-se em grupos de	A língua alemã é empregada em

	<p>até cinco;</p> <p>A professora permanece de pé no momento em que mostra as ilustrações da história no computador;</p> <p>Uso de figuras de pelúcia para representar as personagens da história;</p> <p>Aula iniciada e finalizada com canto;</p> <p>Canções acompanhadas de coreografias;</p> <p>Uso da língua portuguesa sempre sussurrada.</p>	<p>praticamente toda a aula.</p>
--	---	----------------------------------

Fonte: a autora

6.5 Qualidades presentes em um bom professor de línguas para crianças

Para finalizar a análise dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras, foram selecionadas abaixo as palavras que, segundo elas, representam as qualidades necessárias para o exercício do ensino de línguas na EI. A análise dessas características representa, indiretamente, a atuação das docentes e suas escolhas metodológicas em sala de aula.

As professoras A, B, C e E mostraram, na prática, as características consideradas por elas respectivamente como ideais (vide abaixo). A professora D demonstrou muita dificuldade para escolher as palavras e, na prática, não pareceu haver dinamicidade nem muita criatividade em suas aulas. Pode-se inferir que esta dificuldade na atuação possa ser causada por um possível falta de compreensão do todo, falta de reflexão sobre sua atuação e, conseqüentemente, de formação adequada, já que a professora atua desde 2007 em turmas de EI e sua experiência provém da prática. De acordo com as observações, não parece ser uma situação de não se gostar do que faz (o que também seria um fator a ser levado em consideração); muito mais pareceu haver uma carência no “saber” como se faz e conhecer um leque de diferentes opções para tal.

O termo “conhecimento linguístico” foi citado duas vezes pelas professoras, o que de fato é importante para a atuação em sala de aula, mas, acima de tudo, conforme Almeida Filho (2010), a competência aplicada deve estar presente em sala de aula. Como o termo não é tão

conhecido, talvez não tenha sido ainda refletido pela maioria dos professores de línguas. Na prática, entretanto, a diferenciação entre os dois termos indica a capacidade ou não de executar aulas interessantes e motivadoras.

Por fim, antes de passarmos ao quadro com as palavras, é relevante comentar que muitas das características levantadas pelas professoras indicam que professores de línguas na EI devem ter uma pré-disposição para a atividade, ou seja, gostar de crianças. Não nego que em qualquer área, para que se tenha sucesso, o profissional deve gostar do que faz. Entretanto, no caso dos profissionais da educação – e aqui incluídos os pedagogos ou pedagogas – a paixão pelo que fazem é, por vezes, confundida com diversão ao invés de trabalho competente e, talvez, por isso mesmo, ainda sejam escassas as possibilidades de uma formação acadêmica adequada – e os salários sejam reduzidos.

Enquanto se mantiver o estigma de que o ensino para crianças não é planejado ou demanda menos trabalho do que o planejamento de aulas para jovens ou adultos, os profissionais não serão devidamente valorizados e não será oportunizado espaço para debate no meio acadêmico. Momentaneamente, cabe aos interessados desse meio levantar o debate sobre o assunto e torná-lo evidente.

Quadro 5 – Habilidades do professor de alemão

Professora	Palavras que definem as habilidades necessárias para um professor de alemão na EI
A	Criatividade; Competência; Sensibilidade.
B	Conhecimento; Sensibilidade; Desenvoltura (jogo de cintura).
C	Dinamicidade; Motivação; Conhecimento linguístico.
D	Dinamicidade; Criatividade; Motivação (gostar do que faz).
E	Paixão (gostar do que faz); Prazer em exercer sua profissão; Realização.

Fonte: a autora

6.6 Conjunto de dados obtidos

O quadro a seguir foi desenvolvido para sistematizar as informações coletadas durante as visitas e observações nas escolas. Todas as informações apresentadas nos quadros do capítulo 6 estão resumidas em um quadro único. Busca-se assim uma visão geral do que foi abordado e um panorama do que foi observado nas cinco escolas investigadas. No capítulo

seguinte são tecidas considerações finais sobre o ensino de alemão na EI na Região Metropolitana de Porto Alegre.

Quadro 6 – Conjunto de dados obtidos

Escola	Formação docente	Currículo, carga-horária e a língua alemã na EI	Material didático de apoio	Técnicas de ensino	Presença da língua-alvo nas aulas	Habilidades - professor de alemão na EI
A	Magistério; Grad. em Letras Port. -Ale. IFPLA; Pós-Grad. em Aprendizagem na L. Alemã no ISEI; Formação Continuada em Ens. de Alemão no Ens. Primário no Instituto Goethe - Porto Alegre; Curso de Formação Continuada em Ens. de Alemão no Ens. Primário na Alemanha.	Currículo bilíngue (possibilidade de currículo convencional); língua alemã tematicamente integrada às atividades da EI através de projetos; Carga-horária diária de 55 minutos; Língua alemã integrada ao currículo e ocupando lugar relevante na grade curricular. Alemão - diferencial da instituição.	<i>KIKUS</i> ; <i>Zehn kleine Zappelmänner</i> (editora Klett); <i>Die große Deutsch- Schatzkiste</i> (editora Mildenberger); Literatura infantil alemã.	Grande círculo sobre um tapete. A professora se senta no chão; Canções e coreografias; Saco com objetos; Frases completas, sem intercalar línguas; Planejamento a partir de projetos - lit. infantil e de temática coerente com a trabalhada pela pedagoga; Aula é iniciada e fin. com canto.	Praticamente toda a aula é conduzida em alemão. Nos momentos de reprimenda, fala-se em português.	Criatividade; Competência; Sensibilidade.
B	Graduação em Letras Português- Alemão no IFPLA; Mestrado na PUCRS na área de Teoria da Literatura.	Currículo não- bilíngue; Língua alemã tematicamente integrada às atividades da EI através de projetos; Infantil 4: uma aula semanal de 45 minutos; Infantil 2 e 3: duas aulas semanais de 25 minutos; Língua alemã como diferencial curricular, manutenção das tradições alemães presentes na região, mas escolha pelo inglês para currículo bilíngue.	<i>KIKUS</i> - Serve de motivação para a prática; <i>Meine Freunde und ich</i> (editora Langenscheidt); <i>Spielerisch Deutsch lernen</i> (Hueber); Vídeos, literatura infantil alemã.	Aulas em círculo sobre um tapete. A professora senta- se na altura dos alunos; Uso de portfólio; Ambientação à cultura e à língua; Saco ou caixa com objetos; “Código” para pedir silêncio; Rápida transição; Planejamento - projetos - livro de literatura infantil - temática coerente com a trabalhada pela pedagoga; Aula iniciada e finalizada com canto;	A língua alemã é empregada na maior parte do tempo e, quando se utiliza do português, a professora fala mais baixo, como se sussurrasse.	Conhecimento; Sensibilidade; Desenvoltura (jogo de cintura).

				Canções e coreografias.		
C	Graduação em Letras Português-Alemão no IFPLA; Curso de Extensão “Língua Alemã para professores das Séries Iniciais”; Curso de Especialização em Neurociências e Educação no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI).	Currículo não se configura como bilíngue, mas até o Ensino Médio há um crescente aumento da carga-horária de língua alemã, a qual tem grande importância dentro da tradição dessa escola; Duas aulas semanais de 25 minutos cada; Ensino de língua alemã pautado pela tradição alemã presente na região e um dos diferenciais da escola.	<i>KIKUS</i> ; Literatura infantil alemã, vídeos.	Aulas geralmente em um grande círculo sobre um tapete. A professora senta-se em uma cadeira infantil para ficar na altura dos alunos; Aula iniciada e finalizada com canto; Canções acompanhadas de coreografias; Uso de fantoche; Comandos através de gestos e mímica.	A língua-alvo é utilizada em praticamente toda a aula, inclusive com reprimendas em alemão.	Dinamicidade; Motivação; Conhecimento linguístico.
D	Graduação em Letras Português-Alemão no IFPLA; Oficinas ministradas pela professora Beatrice Franz.	Currículo não-bilíngue, amparado nos planos de ensino da rede municipal, construído e reformulado com participação dos professores; Uma aula semanal com duração de 45 minutos; A língua alemã não parece relevante no currículo.	Livro <i>Thomas und seine Freunde</i> (Freitag); <i>KIKUS</i> .	Os alunos sentam-se em grupos de até cinco. A professora permanece de pé; Aula iniciada e finalizada com canto; Repetições e traduções; Alternância de línguas dentro de uma mesma frase.	O uso da língua-alvo não atingiu 50% do tempo de aula.	Dinamicidade; Criatividade; Motivação (gostar do que faz).
E	Magistério; Graduação em Geografia; Curso de Extensão “Língua Alemã para professores das Séries Iniciais” .	Currículo não-bilíngue, amparado nos planos de ensino da rede municipal, construído e reformulado com participação dos professores; Uma aula semanal com duração de 50 minutos; A língua alemã está perdendo seu espaço na escola.	<i>KIKUS</i> ; Livro <i>Thomas und seine Freunde</i> (Freitag); <i>Deutsch für Kinder</i> (Freitag).	Alunos sentam-se em grupos de até cinco; A professora permanece de pé; Uso de figuras de pelúcia; Aula iniciada e finalizada com canto; Canções e coreografias; Língua portuguesa sussurrada.	A língua alemã é empregada em praticamente toda a aula.	Paixão (gostar do que faz); Prazer em exercer sua profissão; Realização.

Fonte: a autora

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a pesquisa que aqui se apresentou surgiu da busca por uma formação complementar e da curiosidade sobre a prática em salas de aula de língua alemã na EI. Assim como no caso das professoras participantes desta pesquisa, a inexistência de uma formação adequada na graduação inquietava-me, principalmente por o ensino de línguas nos primeiros anos escolares ser tão determinante para a motivação e o interesse do aluno pela língua alemã e por línguas em geral posteriormente.

Essas dúvidas relacionadas ao ensino de língua alemã na EI me instigaram a buscar respostas ou mesmo a refletir sobre o que ocorria na prática. As perguntas de pesquisa a seguir guiaram a coleta de dados e serão brevemente retomadas nas discussões que se seguem:

1. Qual a formação dos professores de alemão na Educação Infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre? Quais os objetivos do ensino de alemão na Educação Infantil para esses professores?
2. Qual o material didático de apoio utilizado no planejamento das aulas?
3. Qual a origem do currículo: elaborado pelo município, pré-determinado pela escola ou desenvolvido pelo docente (ou com participação direta dele)?
4. Qual a metodologia empregada pelos professores?
5. Que importância o ensino de alemão na Educação Infantil tem em cada uma das escolas?

As referências teóricas que embasam o meu entendimento sobre o ensino para crianças indicaram que se faz necessária uma abordagem didática específica para essa clientela, ainda não enfatizada nos cursos de licenciatura em Letras nem nos cursos de Pedagogia no Brasil. Como foi constatado neste estudo, ainda há poucos espaços de formação para os professores de línguas e pouco incentivo das escolas para que exista uma atualização ou formação complementar. A possibilidade de formação, através de cursos de extensão ou de oficinas que abordem temas específicos na área, legitimaria a atuação profissional e, provavelmente, promoveria avanços nos estudos sobre ensino de línguas desde a EI.

Por ser um campo de atuação experimental e com pouco espaço dentro da comunidade acadêmica, o ensino de línguas na EI não é sequer abordado no Referencial Curricular para a EI – tampouco existe um levantamento formal do número de alunos matriculados em escolas que oferecem línguas desde a EI. Ou seja, o ensino de língua para crianças de zero a seis anos no Brasil não é regulamentado nem previsto dentre as atividades que compreendem o currículo da EI e essas lacunas, assim como a falta de um currículo específico, comprometem a qualidade do ensino (ROCHA, 2006, p. 7-8).

A meu ver, a falta de diretrizes e de formação de professores capacitados para a atuação no ensino de línguas para crianças pequenas não é mais justificável. Há um crescente interesse sobre o tema já comprovado em diferentes estudos acadêmicos (vide SILVA, 1997; AMARAL, 2001; MIRANDA, 2003; SHIMOURA, 2005; SANTOS, 2009; TONELLI, 2005; RINALDI, 2006; SCAFFARO, 2006; SCHNACK et al., 2006; ROCHA, 2006; ZILLES, 2006; GIMENEZ & CRISTÓVÃO, 2007; ROCHA & BASSO, 2008; CELANI, 2009; ARAUJO, 2009; SCHNACK et al., 2009; ZILLES, 2009; SCHEIFER, 2010; ROCHA et al., 2010; BARCELOS, 2010; FORTE, 2010; ORIGE, 2010, entre outros). Diversos aspectos foram analisados e geralmente levaram à conclusão de que a formação dos professores deve ser incrementada para que estes fundamentem suas práticas e consigam alcançar os principais objetivos do ensino de línguas para crianças, como contribuir para o desenvolvimento global da criança (BENTO et al., 2005, p. 11), ou, nas palavras de uma das professoras entrevistadas, “sensibilizar para o aprendizado da língua e despertar a curiosidade para a língua e para a cultura”.

O momento atual é de articulação entre os envolvidos (professores, pesquisadores e professores-pesquisadores) para que os resultados do que foi pesquisado não se restrinja apenas a circular no meio acadêmico, sem retorno à prática diária em sala de aula e sem avanços quanto à formulação de currículos, de diretrizes e de ambientes de formação. Foi a partir da leitura das pesquisas anteriormente citadas que surgiu a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, no intuito de mapear o ensino de alemão na Educação Infantil nas escolas localizadas nas proximidades de Porto Alegre e trazer o ensino de língua alemã para os círculos de debate sobre o contexto da EI.

Ainda em resposta à primeira pergunta de pesquisa, os objetivos do ensino de alemão na EI, de acordo com as informações das professoras, ultrapassa o aprendizado de vocabulário e de estruturas linguísticas. A sensibilização dos alunos à diversidade linguística e cultural e

da consciência de suas identidades linguísticas e culturais são objetivos das cinco professoras entrevistadas e tais objetivos corroboram com as concepções de ensino de línguas para crianças de Bento et. al, (2005, p.12).

Quanto ao material didático empregado no planejamento das aulas de alemão para a EI, verifica-se a necessidade de adaptações ou o desenvolvimento de materiais específicos para o público-alvo. A elaboração de materiais atualizados e direcionados somente é possível, entretanto, se houver dados sobre o ensino de alemão para crianças, objetivo do estudo que aqui se apresentou.

Em resposta à terceira pergunta, sobre a origem do currículo, pôde-se observar que, no caso das escolas municipais, é elaborado pelo município com participação direta dos professores e nas escolas particulares, elaborado diretamente pelos professores. Essa liberdade para a elaboração das aulas é positiva e a possibilidade de desenvolvimento de diferentes abordagens traz benefícios para o aprendizado da língua. O desenvolvimento de sequências didáticas, através de projetos a partir de livros de literatura infantil e interligados ao planejamento geral das atividades da EI foi a opção que se mostrou ideal para o ensino de alemão para crianças. A partir dos resultados positivos observados, cabe questionar e criticar a falta de continuidade desses projetos a partir do Ensino Fundamental.

A metodologia empregada pelas professoras foi considerada aqui experimental. Não se trata, entretanto, de uma crítica negativa: como foi abordado anteriormente, por ser um campo ainda pouco estudado, as metodologias de ensino de línguas na EI são praticadas e desenvolvidas todos os dias nas escolas. Momentos de troca de experiências, propostos anteriormente, são essenciais para que essas práticas sejam discutidas e desenvolvidas.

A última pergunta de pesquisa, que se refere à importância do ensino de alemão na EI nas escolas indicou um discurso de preservação cultural das tradições alemãs desenvolvidas no estado a partir da imigração alemã ao Brasil no século XIX. A língua alemã, além do mais, é tida como um diferencial, principalmente nas escolas particulares. Na prática, entretanto, não parece haver tanta valorização quanto ao ensino de alemão para crianças: a diferença salarial em relação a outros professores e a substituição da língua alemã pela inglesa no momento de implementação de um currículo bilíngue indicam incoerência entre o discurso e a prática.

Falar sobre o ensino de alemão na EI se mostrou, após a coleta dos dados quantitativos, impossível sem que fosse abordado também o ensino da língua em contextos bilíngues do Rio Grande do Sul, onde se fala uma língua com traços semelhantes à ensinada nas escolas. O mapeamento das escolas que oferecem língua alemã na grade curricular desde a EI, a partir do qual foram localizadas 22 escolas, indicou que a maioria das escolas estava localizada em áreas de imigração alemã. Acreditava-se, conforme se observara em outros momentos de coletas de dados junto ao Projeto ENS-PH, que em Linha Brasil, principalmente por estar afastada do meio urbano, haveria um maior número de alunos bilíngues, o que não se comprovou na prática. As cidades e escolas escolhidas para as observações deste estudo não forneceram um número expressivo de alunos bilíngues para que se possam tecer análises mais conclusivas sobre esse contexto. O predomínio do português nas relações sociais e familiares nas áreas de imigração, contudo, não deve ser atestado, sem que se faça um estudo específico, atualizado e que leve em consideração outras escolas, inclusive localizadas a mais de 100km de Porto Alegre. As observações de Käfer (2013) em uma escola em Morro Reuter indicaram que em uma turma de EI todos os alunos eram falantes de hunsrückisch. Não foi testado pela pesquisadora, porém, o nível de compreensão ou fala dos alunos. Em muitas comunidades rurais os alunos convivem com familiares ou conhecidos falantes de hunsrückisch e compreendem o que é dito, passivamente. Portanto, o conhecimento de muitas estruturas e do vocabulário são conhecidos, de certa forma, pelos alunos que afirmam falar apenas português.

Mesmo que em Linha Brasil o número de alunos falantes de hunsrückisch não seja o que se esperava no início deste estudo, não considero este um motivo para que se abandonem as pesquisas sobre ensino de alemão como língua adicional nos contextos bilíngues. Como afirmou Käfer (2013, p. 69), os alunos que tinham contato com o dialeto demonstravam mais criatividade e facilidade na execução das tarefas passadas pela professora nas aulas de língua alemã. Essa habilidade ou vantagem deve ser estimulada para que haja uma postura positiva no aprendizado de alemão e de outras línguas. Para que isso ocorra, seja no contexto bilíngue ou em qualquer outro, é necessária uma formação reflexiva e constante dos docentes.

No contexto bilíngue, na turma da professora E, parece haver uma sensibilização linguística que estimula o aprendizado. A LM do aluno falante de hunsrückisch é valorizada e promove a confiança, criatividade e liberdade para que ele se expresse nessa sua variedade. O conhecimento do aluno, valorizado pela professora e pelos colegas, não inibe a curiosidade para o aprendizado da língua-alvo, parece até mesmo estimular o desejo por aprender novas

estruturas e expressões. Assim, fica como tarefa para próximas pesquisas, analisar outras escolas que apresentem um maior número de falantes bilíngues aprendendo alemão-padrão na EI, para que essas impressões sejam confirmadas.

A falta de formação acadêmica específica para a atuação na EI instigou-me a observar as práticas em sala de aula. O que constatei refuta de imediato a minha terceira hipótese, de que a não-existência de uma formação voltada para o ensino de alemão na EI afetaria o ensino negativamente, resultando em aulas não-adequadas e, conseqüentemente, em alunos desmotivados e dispersos. As cinco professoras de língua alemã na EI observadas mostraram que suas práticas, desenvolvidas principalmente a partir das necessidades em sala de aula, são, em grande parte, bastante experimentais, mas indicam resultados bastante positivos, como se pode ver nos relatos das aulas e nas análises.

Já minha primeira hipótese, que se referia ao currículo e ao planejamento, se confirmou em parte: eu supunha a existência de currículos ou planos de estudos específicos desenvolvidos em cada escola, o que, de fato, ocorre. Além disso, se confirmou a inexistência de um tronco comum de conteúdos a serem abordados. Entretanto, ao contrário do que se supunha, as escolas não têm uma sequência de conteúdos previamente determinada (pela equipe pedagógica e/ou pelos professores de língua alemã) para o ensino de alemão na EI. O fato de não haver um currículo estruturado e pré-determinado, compromete a qualidade do ensino (ROCHA, 2006, p. 7-8), já que muitas vezes o que será ensinado é determinado pelo acaso. A organização dos conteúdos abordados e a pedagogia de projetos a partir de livros de histórias infantis desenvolvida pela professora A se mostrou a opção mais produtiva. Pareceu-me uma forma mais orgânica e fluida de trabalho em sala de aula. Na pedagogia de projetos, o trabalho com os alunos tem um objetivo ou produto final que torna o aprendizado ainda mais significativo, como uma apresentação teatral, uma exposição de desenhos ou pinturas, entre outras opções. Acima de tudo, a principal qualidade do ensino através de projetos é o distanciamento de uma abordagem conteudista em prol de uma ambientação agradável do aluno à língua aprendida.

A terceira hipótese se referia ao planejamento das aulas de alemão na EI e a relação dos conteúdos abordados com as demais atividades conduzida pelos pedagogos ou pedagogas. Eu supunha não haver relação entre as atividades desenvolvidas pela professora de língua e as demais atividades diárias desenvolvidas na EI, o que foi constatado apenas nas escolas C, D e E. As observações indicaram que nas escolas A e B há uma preocupação em integrar as

atividades de língua alemã às demais desenvolvidas na EI. O planejamento das aulas é feito a partir dos interesses dos alunos, no formato de projetos, e a participação da professora de língua alemã e da pedagoga é igualmente ativa. Considero esse trabalho interdisciplinar e o interesse recíproco dos professores nas escolas ideal, mas como foi visto nesta pesquisa, dificilmente acontece. Os motivos que justificam a falta de integração entre as diversas disciplinas na escola, e aqui me refiro não apenas à EI, são diversos (carga-horária excessiva, dificuldades quanto ao trabalho colaborativo, entre outros) e demandariam um estudo mais aprofundado.

Outros dados obtidos nesta pesquisa, como a carga-horária das escolas B, C, D e E para o ensino de alemão na EI mostram que o que se defende na teoria ainda não é aplicado na prática pelas escolas. Exceto na escola A, a carga-horária de ensino de alemão nas demais escolas não passa de dois períodos semanais, muitas vezes reduzidos para cerca de meia hora (aos invés dos tradicionais 55 minutos). Supondo-se que muitos dos alunos dificilmente têm contato com a língua alemã no contexto familiar, as considerações de Häckel (2011) se tornam relevantes no debate escolar quanto ao currículo. Como foi abordado anteriormente, a autora afirma que os resultados positivos do aprendizado de línguas para crianças somente são alcançados em programas bilíngues, através do contato diário ou contínuo e intensivo com a língua-alvo em situações autênticas para a criança.

A falta de gravações audiovisuais foi uma escolha metodológica desde o início e pode ser considerada um ponto negativo quando se busca uma análise imparcial do que foi observado nas escolas ou seja, teoricamente elas permitiriam, no capítulo, 4 um relato mais próximo da imparcialidade. Entretanto, após feitas as observações, ficou claro, como já se esperava, que não seria possível uma análise totalmente livre de interferências geradas pela presença da pesquisadora em sala de aula, tanto nas crianças quanto nas professoras. Portanto, a existência de relatos audiovisuais seria uma interferência adicional, que tornaria as práticas no contexto mais artificiais. Além disso, a presença da pesquisadora em sala de aula possivelmente tenha influenciado o planejamento das aulas das professoras e possivelmente o que se apresenta no capítulo 4 não seja a realidade cotidiana das aulas, mas uma versão modificada. Não foi encontrada, porém, até o momento, outra forma de pesquisa em sala de aula que atenua os efeitos negativos causados pela presença de um pesquisador em sala de aula.

O direcionamento deste estudo, por mais que se restrinja ao ensino de alemão na EI, contribui para avanços na área em que se insere. Por ser um tema ainda em expansão, o ensino de línguas para crianças carece de pesquisas práticas que apontem dificuldades e qualidades das práticas em sala de aula. Foram apontados aqui aspectos positivos, como as diversas técnicas desenvolvidas pelas professoras, o planejamento através de projetos e, principalmente, a vontade de atualização e até mesmo de formação das professoras. Quanto aos pontos negativos, considero a desvalorização dos professores de EI relatada pela professora A uma das questões mais complexas. Não se trata apenas de uma desvalorização salarial em relação aos professores de Ensino Fundamental e Médio: o desdém dos próprios colegas quanto às atividades conduzidas pela professora era gerado pelo desconhecimento.

A importância do ensino de alemão na EI em cada uma das escolas também pode ser questionada: se na EI não existe uma regulamentação quanto ao ensino de línguas, porque a carga-horária é relativamente baixa nas escolas B, C, D e E? Não espero que a diretoria das escolas e a coordenação pedagógica tenham conhecimentos aprofundados sobre as vantagens do aprendizado de línguas desde a infância e bilinguismo. Entretanto, se nas escolas B e C, escolas particulares, o ensino de alemão é ressaltado como o diferencial destas, deveria haver uma preocupação em aumento da carga-horária do ensino da língua na EI. Nas escolas D e E também considero o aumento da carga-horária recomendável, mas por se tratarem de escolas municipais, a contratação de professores depende de outros fatores, que não serão questionados aqui.

Na coleta de dados verificou-se que há, aproximadamente, 620 alunos de alemão na EI no estado e cerca de 20 professores de alemão atuantes na EI (alguns trabalham para mais de uma escola). Quatro das professoras entrevistadas têm formação voltada para o ensino de alemão, mas para turmas a partir do quinto ano do Ensino Fundamental. Uma das professoras é formada em Geografia e, se analisarmos a prática desta professora, não se difere muito da atuação das demais. A professora B, apesar de ter formação no ensino de línguas, não tem formação complementar para o ensino na EI. Cito estes dados para mostrar que não é possível generalizar e afirmar que a prática em sala de aula de EI depende apenas de uma formação específica (que até o momento não existe, mas é buscada através de cursos de extensão), mas da disposição e interesse das professoras. É elogiável este conhecimento construído na prática e, com uma reflexão aprofundada, ele traria resultados ainda melhores.

De acordo com as professoras, de forma geral, o ensino de línguas para crianças deve abrir uma janela para o mundo, despertar a curiosidade pela língua e pela cultura. Apesar de as professoras C e E acreditarem ser objetivo também a ambientação da criança às estruturas da língua-alvo, as cinco professoras defenderam um ensino que promova o prazer no aprendizado da língua e o convívio em um grupo convidativo dentro da escola, ideais defendidos também por Martins (2000), Campos & Cruz (2006) e Zabalza (1998). O aprendizado através de atividades lúdicas e que promova a criatividade, a socialização e o desenvolvimento integral da criança deve ser oportunizado desde a EI e ao longo da vida escolar.

A questão da ambientação do aluno aos sons da língua aprendida, seja através de canções, rimas, ou versos, precisa estar entre as prioridades do ensino de alemão, afinal não é uma língua tão presente no cotidiano dos brasileiros. O papel dos docentes, nesse caso, e aqui cabe retomar os objetivos propostos pelas professoras C e E, é fundamental: o uso da língua-alvo nas atividades diárias ou semanais em sala de aula favorece o contato com determinadas estruturas que se repetem e que, na maioria das vezes, são compreendidas quando acompanhadas de gestos, como foi relatado na escola A, quando a professora indicou que o cachecol de uma aluna estava caído no chão. No exemplo, o gesto acompanhado da frase em alemão foram suficientes para que a aluna recolhesse o cachecol. Verifica-se também um menor estranhamento em relação à língua-alvo em uma turma de EI se comparada a uma turma de quinto ano, por exemplo, que nunca teve contato com a língua antes. Esta é uma das vantagens do ensino de línguas para alunos mais jovens: a sensibilização aos sons e às estruturas torna o aprendizado mais natural e prazeroso.

Os resultados encontrados nesta dissertação são apenas uma pequena parcela de contribuição para a área de ensino de línguas para crianças pequenas. Almeja-se, com esta contribuição, fomentar a discussão acerca da formação de professores e das técnicas e materiais didáticos utilizados no ensino de línguas. O diálogo entre a pesquisa acadêmica e as práticas reais cotidianas deve ser promovido e desmistificado, para que haja um mútuo aprendizado e avanços que reflitam na motivação dos alunos para o aprendizado de línguas. Concordo com a proposição de Ellis (2009, p. 16), de que os professores devem ser guiados pela pesquisa, mas também precisam estabelecer em que medida as descobertas dessas pesquisas são aplicáveis em suas salas de aula. Devem ter autonomia para não apenas aceitar as propostas pedagógicas sem submetê-las à sua própria investigação empírica. É com

professores críticos, reflexivos e interessados em reformular suas práticas e renovar seus conhecimentos que o ensino se torna efetivo e atrativo para os alunos.

O debate sobre o ensino de línguas na EI no Brasil é recente e muitas questões como letramento, políticas linguísticas e currículo, entre tantas outras, permanecem em aberto. Acredito que a presente pesquisa tenha contribuído para a área de Linguística Aplicada, principalmente para a área de formação de professores, por apresentar as lacunas, esforços e aspectos positivos do ensino de alemão na EI. Espero que os resultados sirvam como um convite ao debate e à participação de professores e acadêmicos na construção de novos saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2 ed. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2010.

AMARAL, N. F. O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem Antroposófica. In: LEFFA, V. J. (Org). *O Professor de Línguas: Construindo a Profissão*. Pelotas: Educat, 2001. P. 75-105

ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. Da. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ARAUJO, L. G.. *Ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil: Um Estudo Sobre a Fala Institucional de Sala de Aula*. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

ARRIÈ, P. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; Gonçalves, Margarida de O. C. Qual a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. *Contexturas*, n. 5, 2000/2001, p. 11-26.

BARCELOS, F. G. de. *Reflexões sobre o ensino de inglês na Educação Infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 40 f. Monografia (Graduação em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BENTO, C.; COELHO, R.; JOSEPH, N.; MOURÃO, S. J. *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2005.

BISHOP, D.; MOGFORD, K. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. 1 ed. Rio de Janeiro: Revinter. 2002.

BLOCH, C.; ALEXANDER, N. A Luta Continua!: The Relevance of the Continua of Bilinguality to South African Multilingual Schools. *Language Policy and Planning in South Africa*. In: HORNBERGER, Nancy H. (Org.) *Continua of Bilinguality. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Great Britain: Cromwell Press Ltd., 2003. P. 91 - 121.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.) São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 3 Vol., 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2º Vol., 2010.

CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre a qualidade na educação infantil.: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CELANI, A. Fala, Mestre! *Revista Nova Escola*, São Paulo: Editora Abril, Vol. 24, n. 222, p. 40-44, maio. 2009.

CHEVRIE-MULLER, C.; NARBONA, J. *A linguagem da criança. Aspectos normais e patológicos*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COUNCIL OF EUROPE. From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version, 2007. Language Policy Division Council of Europe. Strasbourg.<www.coe.int/lang>.

CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

DEKEYSER, R.; LARSON-HALL, J. What does the critical period really mean? In: CROLL, J. ; GROOT; A. M. B. de (Eds.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York: Oxford University Press, 2005.

ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, Vol. 1, 2009. P. 3-18.

ENGEL DE ABREU, Pascale et al. Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low-income minority children. *Psychological Science*, 2012.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987. P. 335-356.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, 1997. P. 285-259.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

FORTE, J. da S. *O ensino da língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FUZETTI, Helena Mary Celmin. *Padrões léxico-gramaticais na linguagem de crianças em uma escola americana no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 2005.

GARCÍA, O. Multilingual language awareness and teacher education. In: Cenoz, J. & Hornberger, N. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2 ed., Vol 6. Knowledge about Language. New York: Springer Science, 2008. P. 385-400.

GAZZOTTI, D. *Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GIESTA, L. C. *Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GENESE, F. *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press, 1994.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: Araucária, 2007.

HÄCKEL, A. *Bilinguale Kita-Einrichtungen. Untersuchungen zur sprachlichen Entwicklung deutsch-englisch bilingual betreuter Kita-Kinder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2013.

HALLIDAY, M. A. K. *Language in use*. Nuffiel: NFER, 1971.

HARLEY, B.; SWAIN, C. *Second language processing at different ages: Do younger learners pay more attention to prosodic cues than sentence structure?* In: *Language Learning* 45, I, 1995. P. 43-71.

HAWKINGS, E. H. *Foreign language study and language awareness*. In: *Language Awareness*, v. 8, n. 3&4, p. 124 - 142, 1999.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Projeto - Revista de Educação: projetos de trabalho, v. 3, n. 4, 2004.

HIRLER, S. *Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz: Rhythmik als ganzheitliches Bildungsangebot in der frühkindlichen Erziehung*. In: *Frühe Kindheit – die ersten sechs Jahre*, 8. Ano, Caderno 4, 2005. P. 8-13.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. *Teaching additional languages*. UNESCO. International Academy of Education. International Bureau of Education, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982013000300002&script=sci_arttext

- LAUHLAN, F; PARISI, M; FADDA, R. 2012. Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *International Journal of Bilingualism*, Vol. 17, n. 1, Feb. 2012.
- LIMA, A. P. Ensino de língua Estrangeira para crianças: o papel do professor. *Cadernos de Pedagogia*. Ano 2, Vol. 2, n. 3 jan/jul, 2008. P. 293-305.
- LIMBERGER, B. K.; BUCHWEITZ, A. Estudos sobre a relação entre bilinguismo e cognição: o controle inibitório e a memória de trabalho. In: *Letrônica*, Vol. 5, n. 3, 2012. P. 67-87.
- LINGUEVIS, A. M. *Educação Infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LOPES, M.; CARVALHO, R. C. Mendes de. Formação do professor de inglês: Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2007, 67 Florianópolis. *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*, 2006. v. 01. p. 620-631.
- MARTINS, C. A. Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança... Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.
- MARTINS, M. G. L. *Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngüe*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, São Paulo, USP, 2007.
- MARZECOVÁ, A.; ASANOWICZ, D.; KRIVÁ, L.; WODNIECKA, Z. The effects of bilingualism on efficiency and lateralization of attentional networks. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 16, Issue 03, 2012. P. 608-623.
- MIRANDA, A. V. *Ensino de Inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORIGE, M. M. *Língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: quem prepara esses profissionais?* Dissertação (Mestrado em Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem)- Programa de Pós Graduação em Letras, Porto Alegre, UniRitter, 2010.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINHO, P. M. *Currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS 2006.

PINKER, S. *The language instinct: how the mind creates language*. New York: Harper Perennial, 1994.

PIRES, S. S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PIRES, S. S. *Ensino de inglês na Educação Infantil*. In: SARMENTO, Simone; MÜLLER (Orgs.). *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004. P. 19-42.

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

PUPP SPINASSÉ, K. As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngues. *Pandaemonium Germanicum*. 10/2006 p. 339-362.

PUPP SPINASSÉ, K. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.

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

PUPP SPINASSÉ, K. *O Aprendizado do alemão-padrão por alunos bilíngues: pesquisas e ações*. *Revista Contingentia*. Porto alegre, v. 4, n. 2 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/11421/6768>. Acesso em 29 jan 2015.

RINALDI, S.. *O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. 2011

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf. Acesso em: 29 jan. 2015.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Campinas: UNICAMP, 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In: *DELTA*, Vol. 23, n. 2. São Paulo, 2007.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SANTOS, L. I. S. 2009. *Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. Tese (doutorado). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. 274f. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo.

SCAFFARO, A. P. *O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006, 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SCHEIFER, C. L. 2009. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: entre "o todo" e "a parte": uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. *Trabalho em Linguística Aplicada*. Vol. 48, n. 2 julho/dezembro, 2009.

SELBACH, Helena Vitalina. Do ideal ao possível: The crazy car story - um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na Educação Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SHIMOURA, A. S.. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. Tese (doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2005.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.; SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, 2004. P. 345 - 378.

SCHNACK, C. M., LEMKE, C. E. e JAEGER, A. Teaching English to children: what's going on here? Proceedings [recurso eletrônico]: teaching today, touching tomorrow / APIRS 14th Annual Convention; (Org.) Vera Müller, Vivian Magalhães. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

SEIFFERT, Ana Paula. *Línguas brasileiras de imiração faladas em São Bento do Sul (SC): estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade*. Florianópolis, 2009 UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SILVA, A.. *Era uma vez... O Conto de Fadas no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: O Gênero como Instrumento*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 1997.

STEFFEN, J. *A vantagem de falar dialeto: aproveitar as variedades não-padrão para a construção de comunidade multilíngues*. In: *Revista Contingentia*, Vol. 3, n. 2, nov. 2008. P. 67-76.

THORNBURY, S. *About Language – Tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Londrina: UEL, 2005. 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. (Org.) *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio- interacionismo sócio-discursivo. In: *Acta Scientiarum. Languages and Culture*. Maringá, Vol. 30, n. 1, p. 19-17, 2008. P. 19-17.

VIAN JR, O. *A educação linguística do professor de línguas*. In: SZUNDY, P. T. C.;

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge, The M.I.T. Press, 1985.

WODE, H. *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten: Warum sollte man sie einrichten? Wie sind sie zu organisieren? Was leisten sie?* Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel. Kiel, 2000.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *Formação de professores para a educação infantil bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

WÖRLE, J. *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Dissertação de mestrado. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013.

ZABALZA, M. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILLES, A. M. S. Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil. *Entrelinhas* (UNISINOS.Online), Vol. 3, 2006. P. 1-11.

ANEXO 1**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - escolas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS



Panorama do ensino de língua alemã para alunos da Educação Infantil na região metropolitana de Porto Alegre



Prof. Dra. Karen Pupp Spinassé

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilmo. Sr. _____

Diretor da Escola _____

Solicito autorização para desenvolver, nesta escola, o Projeto de Pesquisa intitulado "Panorama do ensino de língua alemã para alunos da Educação Infantil na região metropolitana de Porto Alegre". A presente investigação tem como objetivo a produção de conhecimento sobre o ensino de língua alemã como língua adicional para crianças com vistas à formação de professores de línguas, materiais didáticos e metodologias. Esperamos contar com a sua compreensão.

Entre os meses de junho e setembro de 2014 uma pesquisadora agendará entrevistas com os docentes e observações de aulas de língua alemã das turmas de Educação Infantil, de acordo com a disponibilidade da escola. As observações serão anotadas e não serão feitas gravações de áudio e vídeo. Serão observadas as interações entre os alunos, entre o(a) professor(a) e os alunos assim como os aspectos práticos do ensino de língua alemã. De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação da identidade da escola, dos docentes e dos demais participantes, serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos.

Não há benefício direto para a sua escola ao participar do estudo, mas as descobertas poderão servir como fonte de consulta para estudiosos do ensino de línguas para crianças e de metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, bem como de formadores de professores de línguas. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, entre outras formas de divulgação.

A participação da escola _____ é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas o senhor, como representante desta, tem a liberdade para recusar a participação ou 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:

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: kpupp@bol.com.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/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central

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

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, _____ de 2014.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé (PPG-LETRAS/UFRGS)

Clarissa Leonhardt Borges (PPG-LETRAS/UFRGS, CAPES)

Professor _____

(Diretor da Escola _____)

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - pais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS



Panorama do ensino de língua alemã para alunos da Educação Infantil na região metropolitana de Porto Alegre



Prof. Dra. Karen Pupp Spinassé

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente investigação tem como objetivo a produção de conhecimento sobre o ensino de língua alemã como língua adicional para crianças com vistas à formação de professores de línguas, materiais didáticos e metodologias. Esperamos contar com a sua compreensão.

Entre junho e setembro de 2014 uma pesquisadora observará as aulas das turmas de Educação Infantil na _____. As observações serão anotadas e não serão feitas gravações de áudio e vídeo. Serão observadas as interações entre os alunos, entre o(a) professor(a) e os alunos assim como os aspectos práticos do ensino de língua alemã.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação da identidade dos participantes, todos participantes (inclusive a escola e docente) serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos.

Não há benefício direto para você ao participar do estudo, mas as descobertas poderão servir como fonte de consulta para estudiosos do ensino de línguas para crianças e de metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, bem como de formadores de professores de línguas. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, entre outras formas de divulgação.

A participação dos alunos é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas o(a) senhor(a) tem a liberdade para se recusar a autorizar a participação da crianças pela qual é representante ou 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 pela participação das crianças no estudo, por favor, entre em contato:

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: kpupp@bol.com.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação das crianças 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/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060– Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308- 3738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, _____ de 2014.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé (PPG-
LETRAS/UFRGS, CNPq)

Responsável pelo participante:

Clarissa Leonhardt Borges (PPG-LETRAS/UFRGS,
CAPES)

ANEXO 3**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - professores**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS



Panorama do ensino de língua alemã para alunos da Educação Infantil na região metropolitana de Porto Alegre



Prof. Dra. Karen Pupp Spinassé

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a) _____

A presente investigação tem como objetivo a produção de conhecimento sobre o ensino de língua alemã como língua adicional para crianças com vistas à formação de professores de línguas, materiais didáticos e metodologias. Esperamos contar com a sua compreensão.

Entre junho e setembro de 2014 uma pesquisadora observará as aulas das turmas de Educação Infantil na escola _____. As observações serão anotadas e não serão feitas gravações de áudio e vídeo. Serão observadas as interações entre os alunos, entre o(a) professor(a) e os alunos assim como os aspectos práticos do ensino de língua alemã.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação da identidade dos participantes, todos participantes (inclusive a escola e docente) serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos.

Não há benefício direto para você ao participar do estudo, mas as descobertas poderão servir como fonte de consulta para estudiosos do ensino de línguas para crianças e de metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, bem como de formadores de professores de línguas. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, entre outras formas de divulgação.

A sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas o(a) senhor(a) tem a liberdade para se recusar a participar ou 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 pela sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

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: kpupp@bol.com.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e a sua 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/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central

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

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, junho de 2014.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé (PPG-
LETRAS/UFRGS, CNPq)

Professor (a) da escola _____

Clarissa Leonhardt Borges (PPG-LETRAS/UFRGS,
CAPES)