

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

O PAPEL DO DIALETO NO APRENDIZADO DO ALEMÃO PADRÃO

Rosângela Markmann Messa

São Leopoldo
2009

Rosângela Markmann Messa

O PAPEL DO DIALETO NO APRENDIZADO DO ALEMÃO PADRÃO

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo
2009

M583p Messa, Rosângela Markmann

O papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão / por Rosângela Markmann Messa. - 2009.

149 f. :il. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2009.

“Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles, Ciências da Comunicação”.

1. Língua alemã - Aprendizado. 2. Língua alemã - Dialeto. 3. Bilingüismo. 4. concepções lingüísticas. I. Título.

CDU 803.0:37.015.3

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB10/1184

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, neste momento, àqueles/àquelas que participaram de forma efetiva do meu processo de aprendizagem durante o período do Mestrado. Agradeço...

... ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, em especial à professora Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, pela sua prontidão, ajuda e competência na coordenação do curso;

... às professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, especialmente àquelas com quem tive aula;

... à banca de qualificação, composta pela professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, pela professora Dra. Dorotea Frank Kersch e pelo professor Dr. Martin Dreher, pela leitura atenta do meu trabalho e pelas sugestões;

... aos alunos Davi e Guilherme e às alunas Júlia e Ângela, que participaram ativamente do projeto, escrevendo seus diários, suas narrativas e participando da entrevista semi-estruturada com a pesquisadora;

... à professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, por ter me aceito como sua orientanda e por ter co-construído comigo esta dissertação. Agradeço pela seriedade, profissionalismo, acessibilidade e disponibilidade;

... ao Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã, em especial ao professor Ms. Darli Reneu Breunig, por insistir que eu realizasse o curso de Mestrado e por apostar em mim;

... à professora Ms. Maria Luísa Lenhard Bredemeier, pelo apoio, pelas sugestões e por acreditar em mim desde a graduação;

... à minha colega e amiga Luciana Gossmann Araújo, pelas inúmeras leituras feitas em Língua Inglesa, pelo apoio, pela força, pela ajuda, pelos aprendizados;

... à minha família, pela ajuda e amor incondicional e por possibilitar que eu crescesse em um contexto bilíngüe;

... ao meu marido, Marcelo, que sempre me apoiou e esteve do meu lado, me dando carinho, atenção e amor.

RESUMO

Este estudo investiga em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo ajuda ou prejudica a aprendizagem do alemão padrão. Para tanto, foram selecionados para participar do estudo quatro alunos do Ensino Médio, falantes do dialeto, cujo currículo inclui aulas de Língua Alemã na escola. Durante um período de quatro meses, eles escreveram diários de estudos, narrativas autobiográficas, participaram de uma entrevista semi-estruturada com a pesquisadora, e realizaram a prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom II*. Os dados desses alunos demonstraram que o conhecimento prévio do dialeto facilitou a aprendizagem do alemão padrão, principalmente, em três modalidades: produção oral, compreensão auditiva e compreensão textual. Outros aspectos considerados como vantagens dos falantes bilíngües em relação aos monolíngües, a saber, maior consciência metalingüística, alternância de código sensível ao contexto e ao interlocutor, médias superiores em diferentes tipos de testes, também foram evidenciadas. Além da análise dos dados dos participantes do projeto, foi realizado, também, o estudo dos resultados da prova do *Deutsches Sprachdiplom I* realizada de 2002 a 2006 na escola em que o projeto foi desenvolvido, com o objetivo de discutir uma crença muito difundida na região, expressa no senso comum, de que o conhecimento do dialeto prejudica o aprendizado de outras línguas. O que esses dados revelaram é que os falantes do dialeto tiveram grande vantagem em comparação com os iniciantes na aprendizagem do alemão (no caso, o padrão), tal como medida pelas provas do exame em questão.

Palavras-chave: aprendizado do alemão padrão; bilingüismo; dialeto; identidade; mitos e concepções lingüísticas

ABSTRACT

This study seeks to investigate to what extent previous knowledge of spoken German dialect in the area where the research was conducted fosters or hinders students from learning the standard language. Four high school students, speakers of German dialect, whose curriculum includes German classes, were selected to participate in this project. During four months, they wrote study journals and autobiographies. They also participated in a semi-structured interview led by the researcher and in the *Deutsches Sprachdiplom II* proficiency test. The data suggest that previous knowledge of the dialect fosters learning the standard language, mainly, concerning three aspects, namely, oral and listening skills and text comprehension. Other aspects regarded as advantages of bilingual speakers over monolingual speakers were also evidenced, such as, higher metalinguistic consciousness, code switching sensitive to context and to the interlocutor and higher grades in different kinds of tests. In addition to analyzing the data of the four participants, the results from the *Deutsches Sprachdiplom I* test, taken place from 2002 to 2006 in same school, were analyzed. The objective of the study was to discuss a common sense, wide spread belief in that region, that knowing and using the dialect hinder people from learning other languages. However, the data disclose that dialect speakers have considerable advantage over beginner learners of German (in this case, the standard German), as depicted by the exam results analyzed.

Key words: german learning; bilingualism; dialect; identity; language myths

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de alunos, turmas e séries da escola.....	47
Tabela 2 Procedimentos de geração de dados e objetivos	53
Tabela 3 Artigos publicados sobre experiências com uso de diários	56
Tabela 4 Pontuação máxima por modalidade da prova do DSD-II	65
Tabela 5 Pontuação mínima e máxima da prova oral do DSD-II.....	67
Tabela 6 Elementos caracterizadores de estilos colaborativos e não-colaborativos.....	71
Tabela 7 Pontuação de Júlia na prova do DSD-II.....	87
Tabela 8 Pontuação do candidato Guilherme na prova oral do DSD-II	96
Tabela 9 Pontuação do candidato Guilherme na prova do DSD-II	101
Tabela 10 Pontuação do candidato Davi na prova do DSD-II.....	112
Tabela 11 Pontuação da candidata Ângela na prova do DSD-II	116
Tabela 12 Média dos resultados por modalidade na prova do DSD-I da escola em que o estudo foi realizado - Falantes do Alemão Padrão (2002-2006)	125
Tabela 13 Média dos resultados por modalidade na prova do DSD-I da escola em que o estudo foi realizado - Falantes do Dialeto (2002-2006)	126
Tabela 14 Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I da escola em que o estudo foi realizado - Não Falantes do Alemão (2002-2006)	127
Tabela 15 Média dos resultados por modalidade na prova do DSD-I da escola em que o estudo foi realizado (2002-2006).....	127
Tabela 16 Detalhamento das reprovações pelos critérios da prova do DSD-I na escola em que o estudo foi realizado (2002-2006).....	128

LISTA DE SEGMENTOS

Segmento 1 - Excerto Júlia	75
Segmento 2 - Excerto Júlia	79
Segmento 3 - Excerto Júlia	82
Segmento 4 - Excerto Guilherme	93
Segmento 5 - Excerto Guilherme	94
Segmento 6 - Excerto Davi	106
Segmento 7 - Excerto Davi	107
Segmento 8 - Excerto Davi	110
Segmento 9 - Excerto Ângela	121
Segmento 10 - Excerto Ângela	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Detalhamento das reprovações do DSD-I na escola em que o estudo foi realizado (2002-2006)	129
Gráfico 2 Média geral da prova do DSD-I da escola em que o estudo foi realizado (2002-2006)	131

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 A teoria sociocultural de Vygotsky e a aquisição da linguagem.....	19
2.2 Aquisição bilíngüe da linguagem.....	24
2.3 A construção de identidade.....	32
2.3.1 Identidade étnica.....	36
2.4 Mitos, crenças e concepções lingüísticas.....	39
3 METODOLOGIA.....	45
3.1 Comunidade alvo.....	45
3.2 A escola em que o estudo foi realizado.....	46
3.3 Participantes do estudo.....	49
3.4 Processo de geração de dados.....	53
3.4.1 Diários de estudos.....	54
3.4.2 Narrativas autobiográficas.....	59
3.4.3 Entrevista semi-estruturada.....	61
3.4.4 Prova de proficiência Deutsches Sprachdiplom I e II.....	62
3.4.5 Prova de proficiência DSD- II: entrevista oral.....	66
3.4.6 Provas de proficiência oral: conversa ou entrevista?.....	68
3.5 Categorias de análise.....	72
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	74
4.1 Análise dos dados de Júlia.....	74
4.2 Análise dos dados de Guilherme.....	90
4.3 Análise dos dados de Davi.....	104
4.4 Análise dos dados de Ângela.....	116
4.5 Análise dos resultados do DSD-I.....	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
ANEXO A – Excerto da entrevista oral de Guilherme.....	146
ANEXO B – Texto recebido pelo candidato Davi em sua prova oral do DSD-II.....	149

1 INTRODUÇÃO

Desde pequena, a língua alemã teve e tem um significado especial para mim. Meus pais sempre tiveram de trabalhar para conseguir manter a família e, por isso, meus irmãos e eu fomos criados pelos nossos avós paternos. Como eles se comunicam somente no alemão¹, a interação na nossa família se deu, até certo momento, exclusivamente nessa língua.

O meu primeiro contato com a língua portuguesa se deu quando ingressei na Educação Infantil, com três anos de idade. Lembro que, nos primeiros dias de aula, meu avô entrava comigo na sala de aula, conversava com a professora em língua alemã e esta se dirigia a mim também nessa língua. O fato de a professora falar comigo em alemão me tranquilizava, pois eu me sentia acolhida e respeitada. Afinal, a professora falava também a *minha* língua.

Em nenhum momento da minha caminhada escolar tive grandes dificuldades de aprendizado. Sempre gostei de ir à escola, de ler e de estudar. Queria conhecer coisas novas e diferentes. Talvez por isso eu não tenha lembrança de ter tido dificuldades de aprender a língua portuguesa. A aquisição dessa língua se deu naturalmente. Ela foi adquirida no contexto escolar e foi, aos poucos, se tornando a língua de interação na escola e em casa, com os meus pais.

Com os meus avós, contudo, eu continuava falando alemão, pois, até hoje, a minha avó paterna só fala essa língua. Dirigir-me a ela em português era, para ela, um desrespeito muito grande. Ela esperava e exigia que nós utilizássemos a língua alemã para nos

¹ O alemão falado tanto por minha família quanto pelos participantes deste estudo é o dialeto *Hunsrückisch*. Segundo Cléo Vilson Altenhofen, em seu livro intitulado "*Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*", o termo *Hunsrückisch* "é um termo genérico utilizado para definir uma variedade suprarregional do alemão do Rio Grande do Sul e do Sul do país, que se concebe em um *continuum* dialetal, cuja constituição lingüística engloba, além de elementos de base francônio-renânio e francônio-moselano, outros elementos advindos do contato com outros dialetos alemães, como também e, principalmente, do português" (ALTENHOFEN, 1996, p. 27). Contudo, como o próprio autor reconhece, o termo é polissêmico e pode significar, por um lado, uma das diferentes variedades dialetais faladas nas comunidades teuto-brasileiras (assim como o pomerano, o vestfaliano, o suábio, por exemplo), mas, por outro, pode designar o nome dado pela comunidade para a sua variedade dialetal dominante, que, por sua vez, está ligado à idéia de pertencer ao maior grupo de imigrantes no Rio Grande do Sul (ALTENHOFEN, 1996, p. 4-5). Sendo assim, o termo *Hunsrückisch*, na opinião do autor, tornou-se uma espécie de coine.

comunicarmos com ela. Para nós, netos, por outro lado, também não “combinava” interagir com a nossa avó na língua portuguesa, pois não era essa a língua que nos identificava.

Interessante é que, enquanto os meus avós ainda moravam conosco em Teutônia, até meus dez anos de idade, nós falávamos, como acima aventado, basicamente a língua alemã em casa. Entretanto, a partir do momento que eles não estavam mais conosco na mesma casa, paramos praticamente de falar alemão. Com o passar dos anos, comecei a sentir dificuldades de me comunicar com os meus avós, pois fui desaprendendo a língua que fora a minha língua materna.

No Ensino Fundamental, a partir da 5ª série, comecei, então, a ter aula de Língua Alemã no currículo. Para essas aulas, a turma era dividida em dois grupos: um grupo composto por alunos que já possuíam conhecimento prévio do alemão, e o outro, por alunos que não tinham tido contato com essa língua ainda. Eu fazia parte do primeiro grupo.

Freqüentar as aulas de Língua Alemã na escola foi sempre muito prazeroso para mim. Gostava de ler livros em alemão e de contar as histórias depois para a minha avó. Sempre tive bastante facilidade na compreensão de textos escritos e ouvidos. Percebia que o conhecimento prévio que eu tinha do alemão me ajudava na aprendizagem do alemão padrão, embora isso não fosse tão claro para mim naquela época.

A partir da 7ª série, os alunos podiam optar entre estudar alemão ou inglês. Embora a maioria dos meus amigos e colegas optasse por participar das aulas de inglês, eu escolhi o alemão. Por me interessar tanto pela língua, fui selecionada, na 8ª série, para participar do concurso de leitura em língua alemã na categoria “dialeto”. A tarefa consistia em traduzir um texto da língua alemã para o dialeto, preparar a leitura em casa e ler o texto em voz alta para um grande número de alunos e professores em uma cidade vizinha, Estrela. Particpei do concurso e obtive o terceiro lugar. Ainda na 8ª série, realizei a minha primeira prova de proficiência em língua alemã, a *Zentrale Deutschprüfung –Grundstufe*, expedida pela Coordenação de Ensino da Língua Alemã no Rio Grande do Sul e Santa Catarina², e fui aprovada.

² A Coordenação de Ensino da Língua Alemã no Rio Grande do Sul e Santa Catarina é formada pelo conselheiro de língua alemã, que é alemão, funcionário da *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* da Alemanha, bem

No Ensino Médio, comecei a trabalhar e, em função disso, tive de estudar no turno da noite. Infelizmente, à noite não havia aulas de língua alemã. Mesmo assim, ganhei, no primeiro ano do Ensino Médio, uma bolsa de estudos para passar uma semana em Gramado, na casa da Juventude, estudando alemão. Foram três os alunos escolhidos pela Associação Rio-Grandense de Professores de Língua Alemã em todo o estado do Rio Grande do Sul para receber a bolsa e eu estava entre eles. Este foi um presente muito gratificante para mim.

Mesmo não tendo participado das aulas de Língua Alemã no Ensino Médio, perguntei ao professor dessa disciplina se eu poderia realizar, no terceiro ano do Ensino Médio, juntamente com os demais alunos, a prova de proficiência *Zentrale Deutschprüfung - Aufbaustufe*. Como não sabia ao certo qual o curso que eu iria frequentar na universidade, pensava que um outro diploma na Língua Alemã poderia fazer alguma diferença no futuro. O professor autorizou a realização da prova e eu fui aprovada também nessa prova.

Ainda no terceiro ano do Ensino Médio, perguntei a esse meu professor onde ele tinha cursado a graduação Letras-Português/Alemão e ele respondeu que tinha frequentado o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã - IFPLA, na Unisinos, com bolsa integral. Ele me informou que, caso eu tivesse interesse, eu deveria participar da prova de seleção, que consistia em entrevista oral e escrita na língua alemã.

Inscrevi-me na mesma semana para a prova e fui selecionada. No início, tive bastante dificuldade, pois a maioria dos meus colegas tinha estudado no Instituto de Educação Ivoti e tinha bem mais conhecimento da língua alemã do que eu. Afinal, eles tinham tido seis aulas semanais de língua alemã durante o Ensino Médio e eu, por outro lado, nenhuma. Contudo, sempre fui muito dedicada e isso fez com que as dificuldades iniciais fossem superadas. No segundo ano do IFPLA realizei a prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom II*³ e obtive uma das melhores médias. Já no terceiro ano, participei de uma viagem de estudos para Alemanha. Dez estudantes do IFPLA foram selecionados e tiveram a oportunidade de passar praticamente dois meses no país, morando com famílias alemãs, frequentando cursos e visitando escolas. No último ano do IFPLA, realizei, por fim, a prova *Kleines Deutsches*

como por seis coordenadoras brasileiras, que, em conjunto com o conselheiro de língua alemã, são responsáveis pelo ensino da Língua Alemã nas diversas regiões dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

³ A prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom II* será explicada no capítulo 3, seções 3.4.4 e 3.4.5.

Sprachdiplom, expedida pelo Instituto Goethe e pela Universidade Ludwig-Maximilian de Munique e fui aprovada.

Depois de formada, comecei a lecionar a língua alemã na escola em que o estudo foi realizado⁴ e no Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã – IFPLA⁵, na Unisinos.

Na escola do estudo, tive uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Os alunos desta turma, em sua maioria, não tinham tido aulas de Língua Alemã em contexto escolar ainda. Eles apenas tinham conhecimento do dialeto e demonstravam grande interesse pelo estudo da língua, pois esta era a língua de socialização em casa e na sociedade em que estavam inseridos. Inicialmente, a motivação dos alunos para o estudo da língua era cultural e emocional.

Contudo, com o passar do tempo, outros motivos para o estudo da língua foram surgindo. Um deles era conseguir, no segundo ano do Ensino Médio, proficiência no exame *Deutsches Sprachdiplom*⁶ nível I, expedido pela *Kultusministerkonferenz*⁷. Para tanto, seria necessário desenvolver bem, em pouco mais de um ano, as quatro habilidades no alemão padrão⁸, ou seja, a produção escrita, a produção oral, a compreensão escrita e a compreensão oral.

Para a alegria e satisfação de todos, dos 15 (quinze) alunos que realizaram a prova, 13 (treze) foram aprovados com êxito. Motivada com o resultado da prova e com o intuito de verificar se o conhecimento e uso prévio do dialeto ajuda os alunos a adquirirem com mais

⁴ A escola em que o estudo foi realizado é caracterizada no capítulo da Metodologia, seção 3.2.

⁵ O Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã, em convênio com a Unisinos, forma, desde 1976, professores de Língua Alemã e Portuguesa para todo Brasil. Diferentemente de outros cursos de formação de professores, o IFPLA oferece bolsas de estudo para alunos com bons conhecimentos lingüísticos. O IFPLA localiza-se na cidade de São Leopoldo, dentro do campus da Unisinos, no terceiro andar do prédio do Unilínguas.

⁶ A prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom* será explicada no capítulo 3, seções 3.4.4 e 3.4.5.

⁷ O conselho europeu elaborou o *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen* para estabelecer clareza e coerência no processo de aprendizagem de língua. O *Referenzrahmen* oferece explicações sobre as competências necessárias para a comunicação em cada nível lingüístico (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), bem como sobre os conhecimentos e habilidades necessárias para o falante em determinadas situações de comunicação.

⁸ Optamos por empregar o termo “alemão padrão” neste trabalho, em lugar de sua denominação tradicional *Hochdeutsch* e de sua caracterização usual como alemão gramatical, para ressaltarmos que se trata de uma variedade da língua alemã decorrente de um processo de padronização. Entendemos que, com este termo, pomos em realce a uniformização, a homogeneização “de formas e usos, situando-se por conseguinte por cima e por fora de toda a variabilidade, de toda heterogeneidade” (Bagno, 2001, p. 11)

facilidade o alemão padrão, fiz um levantamento dos resultados da prova dos últimos cinco anos (de alunos dessa escola) e percebi que falantes do dialeto obtiveram notas altas e bastante superiores às das pessoas que não sabiam nenhuma variedade de alemão⁹. A pergunta que surgiu, a partir de então, foi: **em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo ajuda ou prejudica a aprendizagem do alemão padrão?**

Spinassé (2005), em um estudo correlato, investiga as interferências lingüísticas da Língua Materna (do dialeto *Hunsrückisch*, no Rio Grande do Sul, e do português, no Rio de Janeiro) na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (nesse caso, do alemão padrão). Spinassé (2005, p. 16-17) parte da hipótese de que as interferências advindas das diferenças sociolingüísticas e das línguas maternas dos alunos trazem vantagens e desvantagens para o aprendizado do alemão. Quanto à interferência do dialeto *Hunsrückisch*, a autora argumenta que, por um lado, os alunos não avançam tanto no desenvolvimento do alemão, porque eles demonstram um sentimento de “eu já sei essa língua”, o que interfere na (não) motivação dos alunos para o aprendizado e contribui para que muitas estruturas advindas da língua materna fiquem fossilizadas; mas, por outro lado, o conhecimento e uso prévio do dialeto apresenta vantagens, pois, em níveis mais avançados, os alunos falam quase sem sotaque e apresentam um vocabulário mais rico e um maior rendimento (Spinassé, 2005, p. 208-210).

Estudos anteriores a este, também relacionados ao bilingüismo, como, por exemplo, De Heredia (1989), Cadiot (1989), defendem, por um lado, que o fato de a criança saber mais de uma língua pode causar atrasos no aprendizado de uma língua; ou que o bilingüismo pode ser responsável pela mistura de línguas que, até certa época, era vista como “vergonhosa e inaceitável”. Contudo, por outro lado, estudos sobre o bilingüismo revelam também que bilíngües têm grande vantagem sobre monolíngües. King & Mackey (2006), por exemplo, declaram que bilíngües tendem a superar monolíngües em diferentes tipos de testes; Romaine (1995), por sua vez, evidencia que bilíngües desenvolvem grande consciência metalingüística. Baseada nesses estudos e no que eles apresentam como vantagens e desvantagens do bilingüismo, procuro, nesta dissertação, verificar, a partir dos dados dos participantes do estudo, em que medida o conhecimento do dialeto contribui ou prejudica o aprendizado do alemão padrão.

⁹ A análise dos dados deste levantamento está no capítulo 4, seção 4.5.

Para conseguir responder a essa pergunta central e poder contribuir para a discussão dessa temática, organizei esta dissertação em quatro capítulos. No capítulo 2, subseção 2.1, apresento, primeiramente, algumas reflexões sobre a teoria sociocultural de Vygotsky e a relação dela com a aquisição da linguagem (Donato, 1994; Lantolf & Aljaafreh, 1995; Lantolf, 2000). Na subseção 2.2, por sua vez, discuto algumas definições de bilingüismo e o que a literatura apresenta sobre suas vantagens e desvantagens (Romaine, 1995; De Houwer, 1997; Genesee, 2001); na subseção 2.3, discorro sobre identidade social; na 2.3.1, sobre identidade étnica (Kleiman, 1998; Woodward, 2006; Silva, 2006) e, na subseção 2.4, trato de alguns mitos e concepções lingüísticas relacionadas ao bilingüismo no sul do Brasil (Oliveira, 2002; Altenhofen, 2004; Barcelos, 2006).

O terceiro capítulo, sobre a metodologia, está dividido em quatro subseções. Na primeira, 3.1, faço uma descrição da comunidade do estudo; na segunda subseção, 3.2, discorro sobre a escola em que o estudo foi realizado; na subseção 3.3, por sua vez, apresento os sujeitos do estudo; e na subseção 3.4, por fim, demonstro os procedimentos de geração de dados. Essa última subseção (3.4) está subdividida novamente em quatro subseções. Na primeira, 3.4.1, discorro sobre as vantagens e desvantagens do uso de diários de estudos na aquisição de uma segunda língua; na subseção 3.4.2, relato sobre as narrativas autobiográficas; na subseção 3.4.3, exponho a entrevista semi-estruturada; já nas subseções 3.4.4 e 3.4.5, explico a prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom I e II*; na subseção 3.4.6, discuto sobre o termo “proficiência”; e, por fim, na subseção 3.4.7, apresento as categorias de análise dos dados.

No quarto capítulo, apresento a análise dos dados propriamente dita. A partir dos conceitos teóricos estudados para analisar se o conhecimento e uso prévio do dialeto contribui ou prejudica a aquisição do alemão padrão, faço a triangulação dos dados gerados de a) diários de estudos, b) narrativas autobiográficas, c) provas orais de proficiência *Deutsches Sprachdiplom II*, d) entrevista semi-estruturada, e) resultado da provas *Deutsches Sprachdiplom II*, f) resultado dos últimos cinco anos do exame *Deutsches Sprachdiplom I*. Divido este quarto capítulo em cinco subseções. As primeiras quatro subseções contêm a análise dos dados de cada participante do projeto, de acordo com as seguintes categorias: a) mitos e concepções lingüísticas em relação ao dialeto e ao bilingüismo no sul do Brasil; b) papel do dialeto na aprendizagem do alemão padrão; c) identidade; d) o papel da interação no desenvolvimento de uma língua estrangeira. Na última subseção, analiso os resultados do

exame do *Deutsches Sprachdiplom I*, realizado nos anos de 2002 a 2006, na escola em que o estudo foi realizado.

Procurro, ao longo da análise, responder a pergunta central desta pesquisa, mas retomo todos os tópicos nas considerações finais, onde também apresento os limites e as conseqüências do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa, procuro verificar **em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo ajuda ou prejudica a aprendizagem do alemão padrão**. O exame da minha trajetória pessoal, como falante do dialeto e, depois, do padrão, vindo a ser professora da variedade de prestígio, me leva a estabelecer a suposição de que o domínio do dialeto funcione como uma ajuda para os alunos expandirem seus conhecimentos prévios e adquirirem o alemão padrão em sala de aula.

Neste capítulo apresento, primeiramente, na seção 2.1, algumas reflexões sobre a teoria sociocultural de Vygotsky e a relação dela com a aquisição da linguagem; discuto, então, na seção 2.2 algumas definições de bilingüismo e o que a literatura diz sobre suas desvantagens e vantagens; discorro, na seção 2.3, sobre o conceito de identidade social; na seção 2.3.1, sobre a identidade étnica; e, por fim, na seção 2.4, trato de alguns mitos relacionados ao bilingüismo no sul do Brasil.

2.1 A teoria sociocultural de Vygotsky e a aquisição da linguagem

Originalmente concebida por Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) nos anos que sucederam a Revolução Russa (1917), a teoria sociocultural tem na noção de *mediação* um de seus conceitos fundamentais. Para Vygotsky, a mente humana é mediada, ou seja, a relação das pessoas com o mundo não é direta; ela se dá através de atividades de trabalho e de instrumentos mediadores que permitem mudar o mundo. Para o autor, a fala é um desses instrumentos, pois, através dela, o indivíduo desenvolve a cognição e interage com o mundo.

Pode-se dizer, desse modo, que, para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem, bem como de outras operações mentais, dá-se a partir da interação com o meio social, “já que as formas psicológicas mais sofisticadas (superiores) emergem da vida cultural e social” (Rego, 1995, p. 13). Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 114),

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2001, p. 114).

Assim, o desenvolvimento cognitivo do ser humano se dá pela interação com o outro (outras pessoas do grupo social e cultural), que indica e atribui significados à realidade.

Um dos conceitos-chave dessa perspectiva é o de andaime (*scaffolding*), introduzido, inicialmente, por Wood, Bruner e Ross (1976) e definido como “processo colaborativo através do qual indivíduos dão assistência uns aos outros para que o participante possa fazer algo que não poderia fazer de outra forma” (Otha, 2000, p. 52).

Wood, Bruner e Ross (1976, p. 98) descreveram como pessoas com mais experiência podem ajudar aprendizes utilizando os seguintes seis tipos de andaime¹⁰:

- 1) chamar a atenção do aprendiz para a tarefa;
- 2) simplificar a tarefa dividindo-a em etapas;
- 3) manter o aprendiz motivado a atingir o objetivo e lembrá-lo do objetivo final;
- 4) mostrar o que é importante fazer e apresentar diferentes maneiras de realizar as partes da tarefa;
- 5) controlar a frustração do aprendiz durante a realização da tarefa;
- 6) demonstrar o que seria a versão ideal da tarefa.

Donato (1994) expandiu o conceito ao propor o andaime coletivo (*collective scaffolding*), focando em como pares podem ajudar uns aos outros a desenvolver uma segunda língua através da colaboração no plano social. Lantolf (2000), por sua vez, examinou como o nível de andaime oferecido ao aprendiz muda, à medida que ele realiza progressos na segunda língua.

A importância do andaime no processo de aprendizagem pode ser ilustrada a partir de um depoimento de uma participante deste estudo que, diante da pergunta sobre a importância do trabalho conjunto realizado em sala de aula, responde da seguinte maneira:

¹⁰ Todas as citações traduzidas aqui são de minha responsabilidade. No original: 1) Recruitment; 2) Reduction in degrees of freedom; 3) Direction maintenance; 4) Marking critical features; 5) Frustration control; 6) Demonstration (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 98).

“Eu acho legal ter alguém do teu lado te ajudando, pelo menos no início, entende, pra te dar aquela força” (Júlia, entrevista semi-estruturada realizada em 11.09.2007).

Em seu depoimento, Júlia reconhece o valor do andaimento e declara que, “ao menos no início”, é muito importante “ter alguém do teu lado te ajudando”. Do seu modo, Júlia entende que, somente com a ajuda de uma outra pessoa, é possível fazer algo que não seria possível sem ela.

O depoimento da participante do estudo reforça um conceito-chave da teoria sociocultural, segundo o qual a aquisição e o desenvolvimento da linguagem se dá de forma social na interação com pares mais proficientes. De acordo com Vygotsky, a criança precisa, num primeiro momento, de auxílio para conseguir adquirir a linguagem para, num segundo momento, poder usá-la com autonomia. É dessa concepção que surge a noção de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP).

A ZDP é a distância existente entre o nível atual de desenvolvimento da criança (aquilo que a criança já sabe fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que, para saber fazer, precisa de ajuda e colaboração de outros sujeitos mais experientes). Ela envolve não somente a integração entre o *expert* e o novato, mas também entre pessoas que, em conjunto, trabalham para co-construir o contexto no qual a experiência emerge como característica do grupo.

Segundo Lantolf & Aljaafreh (1995, p. 620)¹¹

Determinar a ZDP do aprendiz é um ato de descoberta negociada que é realizada através da interação dialógica entre o aprendiz e o *expert*. Ou, em outras palavras, o aprendiz e o *expert* engajam-se em uma tentativa de descobrir precisamente o que o aprendiz é capaz de fazer sem ajuda, e o que ele pode fazer com assistência, ou regulação do *expert*. É importante notar que a assistência é *graduada e contingente* (itálico no original), no sentido de que ela pode ser modificada, passando de mais explícita para mais implícita, estratégica ou dirigida, e é oferecida somente quando necessária e retirada quando o novato mostra sinais de auto-controle e habilidade de funcionar independentemente (Aljaafreh e Lantolf, 1994, p. 468) ou até mesmo

¹¹ No original: “The learner and expert engage each other in an attempt to discover precisely what the learner is able to achieve without help, and what the learner can accomplish with assistance Importantly, the help negotiated between the novice and expert is graduated and contingent in the sense that it moves from more explicit to more implicit, or strategic, levels, and is offered only when needed and is withdrawn once the novice shows signs of self-control and ability to function independently (Aljaafreh and Lantolf, 1994, p. 468) or even rejects help when it is offered (Wertsch and Hickmann, 1987) (LANTOLF & ALJAAFREH, 1995, p. 620).

rejeitar a ajuda oferecida (Wertsch e Hickmann, 1987) (LANTOLF & ALJAAFREH, 1995, p. 620).

Em outras palavras, é necessário descobrir, em um trabalho conjunto, o que o aprendiz é capaz de fazer sozinho e o que ele pode fazer com assistência de uma pessoa mais experiente. A assistência prestada deve, então, ser graduada (do modo explícito para o implícito) e contingente (podendo ou não ocorrer, dependendo da necessidade do aprendiz).

Otha (2000, p. 52), em consonância com Lantolf & Aljaafreh (1995), reconhece que¹²

O desenvolvimento não pode ocorrer se a tarefa for muito fácil, ou se houver assistência em excesso. O desenvolvimento é impedido tanto por ajudar o aprendiz com o que ele já é capaz de fazer, como também por não retirar a assistência, impossibilitando que o aprendiz desenvolva a habilidade de trabalhar independentemente (OTHA, 2000, p. 52).

Sendo assim, devem-se proporcionar aos aprendizes tarefas que não sejam muito difíceis, mas que, por outro lado, sejam desafiadoras e instigantes.

Para Vygotsky, não interessava apenas conhecer aquelas funções já desenvolvidas na criança, mas também aquelas que se encontravam em processo de desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1994, p. 113),

A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” do ou “flores” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

Para percebermos a distinção da teoria sociocultural de Vygotsky em relação ao desenvolvimento de língua e ao aprendizado de forma geral, é necessário que retomemos as teorias psicológicas do inatismo e do ambientalismo.

A perspectiva inatista de Chomsky prevê que todos os indivíduos nascem dotados de uma faculdade da linguagem. Sendo assim, todas as pessoas, para Chomsky, em seu estado inicial, têm internalizado um “órgão lingüístico” que se encontra pronto no momento do nascimento ou que aguarda apenas o amadurecimento para se manifestar. Essa perspectiva

¹² No original: That development cannot occur if too much assistance is provided or if a task is too easy. Development is impeded both by helping the learner with what she or he is already able to do, and by not withdrawing assistance such that the learner develops the ability to work independently (OTHA, 2000, p. 52).

não considera o ambiente social e cultural como fator determinante para o desenvolvimento. Ela não o ignora, mas o deixa em segundo plano.

A perspectiva inatista pode levar a uma série de questionamentos pedagógicos, pois, segundo essa visão, a escola não altera praticamente nada no “aparato” inato. As características comportamentais do aluno, como agressividade, raiva, sensibilidade, são tratadas como inatas e, portanto, têm poucas chances de ser modificadas (Rego, 1995, p. 87). Sob essa perspectiva, tem sucesso a criança que tiver qualidades e aptidões básicas, como inteligência, atenção, interesse. A responsabilidade, portanto, está na criança e não no ambiente social mais amplo.

Já a concepção ambientalista atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de desenvolvimento. Nessa concepção, a escola tem, além do papel de instruir, de formar e de transformar, o papel de corrigir os problemas sociais do indivíduo. A responsabilidade, assim, é do ambiente e não do aluno.

A abordagem sociocultural de Vygotsky se diferencia das duas acima apresentadas na medida em que enfatiza o biológico e o social. Nessa perspectiva, o indivíduo é aquele que transforma e é transformado nas interações com determinada cultura. É importante ressaltar que, na abordagem sociocultural, o que se privilegia não é o somatório entre o inato e o adquirido, mas sim a interação que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural.

Na perspectiva sociocultural, a escola assume um papel importante, uma vez que o foco está na interação entre o aprendiz e o professor e entre os aprendizes na construção do conhecimento comum. Nesta interação, o professor tem a função central de construir andaimes, de modo que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre ele (Bruner, p. 27, 1985).

A escola, na visão vygotskyana, desempenhará bem seu papel à medida que, partindo daquilo que a criança já sabe, for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, ou seja, se ela for capaz de incidir na “zona de desenvolvimento potencial dos educandos.” (Rego, 1995, p. 108).

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, uma vez que, para se desenvolver, é necessário aprender. Sob essa perspectiva, Vygotsky afirma que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas em vias de se completarem” (Rego, 1995, p. 107). Ensinar, então, aquilo que o aluno já sabe ou aquilo que está totalmente longe da sua possibilidade de aprender, é ineficaz.

Neste trabalho, assume-se, então, a perspectiva sociocultural de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, segundo a qual a aprendizagem é o resultado da participação em atividades mediadas socialmente, bem como da interação social e da co-construção do conhecimento pelos participantes na interação.

2.2 Aquisição bilíngüe da linguagem

Um indivíduo pode ser considerado monolíngüe, bilíngüe ou multilíngüe. Monolíngüe, segundo Skutnabb-Kangas (1988, p. 11), é uma pessoa que conhece somente uma língua. Ou, dito de outra maneira pela autora, monolíngüe é uma pessoa que não é bilíngüe ou multilíngüe. Conforme Romaine (1995, p. 9), os estudos lingüísticos têm como base o indivíduo monolíngüe, pois ele é que representaria a norma.

Contudo, segundo Skutnabb-Kangas (1988, p. 9-10), embora a maior parte dos cerca de 200 países do mundo seja considerada oficialmente monolíngüe, são faladas nestes países de 4.000 a 5.000 línguas. Mas se há cerca de vinte vezes mais línguas do que países no mundo, o que está acontecendo com as demais línguas e seus falantes? Serão esses falantes realmente monolíngües? Se o são, são de sua língua materna ou da língua oficial do país? Ou seriam eles falantes bilíngües?

Como se vê, há uma série de questionamentos que revela uma divergência entre aquilo que é considerado oficializado no mundo (monolingüismo) e aquilo que predomina de fato (bilingüismo). Conforme Romaine (1995, p. 9), é o bilingüismo que deveria ser considerado a

norma dos estudos lingüísticos e não o monolingüismo, uma vez que é ele que predomina em praticamente todos os países do mundo.

Jakobson (1953 *apud* Romaine 1995, p. 1) afirma que “o bilingüismo é [...] o problema fundamental da lingüística”. Se assim é, pode-se entender por que a definição do termo “bilingüismo” é tão imprecisa. As duas concepções mais extremas sobre bilingüismo são a de Leonard Bloomfield (1933) e a de John MacNamara (1957). Segundo Bloomfield (1933 *apud* Appel & Muysken, 1992, p. 2), o indivíduo bilíngüe é aquele que possui domínio perfeito de duas ou mais línguas como se fossem nativas¹³.

Nos casos extremos de aprendizagem de língua estrangeira, o falante torna-se tão proficiente que é impossível distingui-lo dos falantes nativos ao seu redor... Nos casos em que essa aprendizagem perfeita da linguagem não é acompanhada pela perda da primeira língua, isso resulta em bilingüismo, falante próximo ao nativo controla duas línguas (BLOOMFIELD, 1933, *apud* APPEL & MUYSKEN, 1992, p. 2).

Essa definição de Bloomfield não esclarece, contudo, o que significa ter domínio *perfeito* de uma língua. Perfeito segundo quais critérios? Além disso, o que é ter domínio perfeito de uma língua como se fosse *falante nativo*? O que é e quais são as características de um falante nativo? Vê-se, nessa definição, que Bloomfield tem uma expectativa muito grande sobre o indivíduo bilíngüe e o caracteriza como um “falante idealizado”.

MacNamara (1969, *apud* Appel & Muysken, 1992, p. 2), por contraste, afirma que ser bilíngüe significa ter algumas habilidades na segunda língua, ou seja, na produção escrita, na produção oral, na compreensão escrita ou na compreensão oral.

Essas duas contraposições, que vão desde ter uma competência “perfeita” até ter uma competência mínima na outra língua, parecem problemáticas para dar conta dos múltiplos graus de bilingüismo que existem. Uma definição mais adequada está, possivelmente, entre esses dois extremos. Kielhöfer e Jonekeit (1983) e Skutnabb-Kangas (1988) conseguem, segundo o meu ponto de vista, encontrar esse equilíbrio.

¹³ No original: In the extreme cases of foreign language learning, the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers around him...In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, [the] native-like control of two languages (BLOOMFIELD, 1933, *apud* APPEL & MUYSKEN, 1992, p. 2).

Kielhöfer e Jonekeit (1983, p. 11), primeiramente, definem o termo “bilingüismo” sob uma ótica um pouco diferente das outras duas definições acima apresentadas. Para eles, a instância fundamental para caracterizar o bilíngüe é a do sentimento de se “sentir em casa” nas diferentes línguas, ou seja, o sentimento de se identificar com as línguas.

Skutnabb-Kangas (1988, p. 22), por sua vez, define bilingüismo da seguinte maneira¹⁴:

Um falante bilíngüe é aquele capaz de atuar (operar) em duas (ou mais) línguas, tanto em comunidades bilíngües, quanto em comunidades monolíngües, de acordo com as demandas socioculturais que recaem sobre a competência comunicativa e cognitiva do indivíduo, exigidas por essas comunidades ou pelo próprio indivíduo, no mesmo nível de falantes nativos, e que é capaz de se identificar positivamente com ambos (ou todos) grupos lingüísticos ou parte deles (SKUTNABB-KANGAS, 1988, p. 22).

Tanto Kielhöfer e Jonekeit (1983) como Skutnabb-Kangas (1988) definem o termo “bilingüismo” de modo mais amplo e, aparentemente, mais completo, pois eles trazem, dentre outras, uma questão importante quando se fala de bilingüismo, que é a questão da identidade. Todavia, é importante ressaltar que também Skutnabb-Kangas (1988) faz uso do termo “competência comunicativa ao nível de falante nativo”, o que, da mesma forma, permite inferências positivas e negativas.

É importante ressaltar que a pesquisa em Aquisição de Segunda Língua e em Aquisição de Língua Estrangeira sempre esteve muito preocupada com o conceito de “falante nativo”. Contudo, definir esse conceito é, conforme Davies (2003), uma tarefa difícil, senão impossível.

Davies (2003) discute os vários sentidos do termo falante nativo. Para ele, falante nativo pode ser visto como realidade ou como mito.

O falante nativo real, conforme o autor, é um termo que deve ser empregado sociolingüísticamente. Segundo esse conceito, mesmo dentro de um grupo de falantes nativos, há aqueles que não dominam a língua padrão e que, por isso, podem ser considerados falantes

¹⁴ No original: “A speaker is bilingual who is able to function in two (or more) languages, either in monolingual or bilingual communities, in accordance with the sociocultural demands made on an individual’s communicative and cognitive competence by these communities and by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (or all) language groups (and cultures) or parts of them.”

não nativos dentro daquele contexto. Davies (2003) sugere que “ser um falante nativo é não ser um falante não nativo”. Para o autor, mesmo o falante nativo, em contextos específicos de uso da língua (como, por exemplo, numa palestra, num júri), pode ser um falante não nativo por não conhecer a linguagem que é usada naquele contexto interacional.

Por outro lado, ainda segundo o autor supracitado, o falante nativo mitológico é um termo que deve ser usado psicolinguisticamente, uma vez que ele é restritamente cognitivista. Sob esta abordagem, o falante é, freqüentemente, comparado a um falante ideal, que faz uso perfeito da linguagem.

Usar tal conceito para distinguir bilíngües de não-bilíngües é tarefa extremamente imprecisa, senão impossível, seja no sentido mitológico, porque se trata de uma idealização; seja no sentido real, porque se trata, então, de considerar toda a diversidade possível de falantes de uma língua e não se teria um parâmetro que pudesse ser usado como referência de forma inequívoca.

Por isso, optamos por um conceito de bilingüismo, que não aborde a concepção de “falante nativo” e que pareça ser mais adequado ao contexto da comunidade bilíngüe analisada neste trabalho: o falante bilíngüe (ou multilíngüe) é aquele que tem o domínio de duas (ou mais) línguas ou de duas (ou mais) variedades da mesma língua em contextos específicos de uso (como, por exemplo, uma conversa entre amigos, uma palestra, um júri). Ser bilíngüe, então, corresponde a um processo ativo, dinâmico, sempre aberto a ampliar-se e/ou modificar-se, dependendo das interações de que o falante participa, das dificuldades que enfrenta, etc. O indivíduo bilíngüe pode ter diferentes graus de conhecimento de uma e de outra língua.

Como exposto anteriormente, se a própria definição do termo “bilingüismo” já é complexa, tanto mais é o estudo sobre a interação e a educação em contextos bilíngües/multilíngües. Por essa razão, esses contextos são, muitas vezes, simplesmente desconsiderados e ignorados.

Hilgemann (2004, p. 26) sugere que “essa desconsideração em relação à realidade bilíngüe ou multilíngüe (ou plurilíngüe) talvez se deva às controvérsias existentes quanto aos malefícios e benefícios que ele acarreta”. De fato, pesquisas demonstram (De Heredia, 1989,

Najab, 1989) que, do século XIX até os anos 60 do século XX, afirmava-se que o bilingüismo era visto como causador de problemas nas comunidades ou nos países em que existiu/existe. E o que essas pesquisas apresentavam de negativo?

Conforme De Heredia (1989, p. 193), estudos freqüentemente afirmavam que filhos de imigrantes se encontravam em situação de insucesso ou atraso escolar. Essas crianças, segundo o autor, apresentavam um “emprego dificultoso” tanto na parte oral como na parte escrita da língua, conseqüência da interferência da língua materna ou da “má qualidade dos modelos lingüísticos familiares”. A razão para o insucesso na escola devia-se, conforme o autor, ao fato de a criança saber mais de uma língua, a não legitimada pela escola. Outros fatores, como classe social, problemas de alfabetização, entre outros, não eram levados em consideração.

Além desse estudo, outro (De Heredia, 1989, p. 194) que também demonstra que o fracasso escolar teria sido comprovado por testes de inteligência realizados no País de Gales (somente em inglês) em populações bilíngües galês-inglês e monolíngües de inglês. Esses testes revelaram que os monolíngües apresentaram uma vantagem em relação aos bilíngües. A partir do resultado desse teste, argumentava-se que “falar duas línguas é não falar bem nem uma e nem outra”.

Outro fator negativo que era apresentado como decorrente do bilingüismo é a mistura de línguas. Segundo De Houwer (1997, p. 187), até mesmo profissionais, como terapeutas de fala, consideram que a mistura de línguas seja prejudicial e sugerem, por isso, que pais bilíngües falem somente uma língua com suas crianças.

Cadiot (1989, p. 139-140), da mesma forma, afirma que a mistura de línguas é “estigmatizada, considerada inaceitável, vergonhosa e associa-se à representação social do impuro”. Esta visão negativa da mistura de línguas também é reforçada pela escola, que não aceita, por exemplo, a língua que a criança traz de casa.

Também Kielhöfer & Jonekeit (1983) afirmam que, até 1950, era comum a idéia de que o bilingüismo trazia desvantagens para as crianças. Afirmava-se, por exemplo, que ouvir duas ou mais línguas confunde a criança e traz grandes problemas na aquisição da linguagem; que se aprende melhor a língua principal do ambiente se não há competição com outra língua;

que crianças bilíngües não sabem nem uma e nem outra língua; que elas são lingüísticamente atrasadas e que fazem interferências fonológicas, sintáticas e semânticas, etc.

Todavia, o maior problema em relação ao bilingüismo é o preconceito lingüístico. Um exemplo bem típico de preconceito lingüístico é o atribuído às famílias falantes de minorias lingüísticas, em nossa realidade, do dialeto falado na região em que o estudo foi realizado. Não são raras as vezes em que se afirma que “o falante de dialeto não sabe nem uma língua e nem outra”, ou seja, que ele não sabe nem o português e nem o alemão. O exemplo abaixo revela como os próprios falantes desta variedade do alemão são preconceituosos, talvez por repetirem aquilo que sempre escutaram e/ou escutam em relação ao seu dialeto.

Falo alemão como hobby, mas nós somos brasileiros. A igreja não necessita mais de pastores que falem alemão e, em algum tempo, todos falarão português. O alemão de Blumenau não é alemão. É muito difícil falar alemão em Blumenau. Eles não conseguem pronunciar o ü, ö, etc. Sempre pronunciam errado, já tentei corrigir muitas vezes mas não adianta. Nós não falamos alemão e nem português. Uma vez me encontrei com pessoas do Espírito Santo que logo descobriram que eu era de Santa Catarina, pelo sotaque, por isso não sabemos falar português também. Estive seis anos trabalhando na Alemanha e lá era ridicularizado por falar um alemão diferente. O alemão daqui não tem nada a ver como alemão falado na Alemanha. Aqui é mais um dialeto. (depoimento de pastor da igreja luterana de Blumenau, in: MAILER, 2003, p. 95, *apud* ALTENHOLFEN, 2004, p. 92)

O depoimento acima revela uma atitude negativa em relação à variedade lingüística que é falada em Blumenau/SC. Segundo Skutnabb-Kangas (1988, p. 12), ser bilíngüe, algumas vezes, significa “ser pobre, estúpido e deseducado”. De fato, parece que o depoimento do pastor corrobora a afirmação de Skutnabb-Kangas. Falar duas línguas, neste caso o dialeto alemão e o português, significa, para o pastor supracitado, ser deseducado e ter dificuldade de aprender: “eles não conseguem pronunciar o ü, ö, etc. Sempre pronunciam errado, já tentei corrigir muitas vezes mas não adianta”.

Felizmente, com o passar do tempo, estudos lingüísticos demonstraram que as vantagens apresentadas em relação ao bilingüismo são superiores às ditas desvantagens. Quais são, então, os efeitos positivos do bilingüismo?

Estudos como o de Romaine (1995), por exemplo, contribuíram significativamente para desfazer a imagem negativa do bilingüismo. Romaine (1995) cita o estudo de Ronjat (1913), que educou seu filho em duas línguas: a sua – o francês, e a língua da mãe – o alemão,

obedecendo ao método de Grammont¹⁵: “une personne, une langue”. Ronjat concluiu que o bilingüismo não trouxe nenhum prejuízo ao filho; ao contrário, o bilingüismo contribuiu para que o filho percebesse a arbitrariedade da relação entre a palavra e o significado. Em outras palavras, o bilingüismo ajudou o filho de Ronjat a prestar mais atenção aos aspectos semânticos das palavras e ao caráter arbitrário do significante.

Além desse estudo, Romaine (1995) apresenta também outro, o de Fantini (1985), que educou seu filho, ao contrário de Ronjat, em uma única língua: o espanhol, que era a língua minoritária, falada pelo pai e pela mãe. Contudo, o filho aprendeu também o inglês, que era a língua falada na comunidade. Conforme relato de Fantini, o seu filho desenvolveu, desde muito cedo, já com quatro anos, uma grande consciência metalingüística.

A consciência metalingüística apresentada no estudo supracitado também foi percebida na prova oral do *Deutsches Sprachdiplom II* de Júlia, uma participante deste estudo¹⁶. Embora a candidata tenha apresentado, inicialmente, dificuldades de responder a uma questão estritamente metalingüística feita pelo entrevistador (é importante informar que a dificuldade de responder a questão estava relacionada à forma como o examinador formulou a questão - de maneira bastante imprecisa), ela se engajou na co-construção de sentido e respondeu a pergunta, no final da interação, da maneira esperada. Em uma prova de proficiência, em que não é esperado esse tipo de pergunta, Júlia, falante bilíngüe, conseguiu desenvolver o sentido da questão, demonstrando, assim, grande consciência metalingüística.

Uma outra vantagem apresentada por De Houwer (1997, p. 207) é que crianças bilíngües fazem, desde muito cedo, escolhas lingüísticas sensíveis ao contexto, que se baseiam em um conhecimento em desenvolvimento de dois sistemas lingüísticos separados. Essas escolhas lingüísticas são chamadas por Blom & Gumperz (2002) de alternância de códigos. Segundo Garcez & Ostermann (2002, p. 258) “a alternância de códigos é a passagem do uso de uma variedade lingüística para a outra que os participantes de alguma forma percebem como distintas”.

¹⁵ É importante ressaltar que este método também pode ser encontrado em diferentes bibliografias como “princípio de Ronjat”, apesar de não ter sido Ronjat o “inventor” do método.

¹⁶ A análise deste caso será feita na seção 4.1 deste trabalho.

Desse modo, crianças bilíngües (e os que dominam duas ou mais variedades da mesma língua) teriam a capacidade de alternar as diferentes línguas, tendo em vista o contexto e o interlocutor. O fato de o indivíduo bilíngüe mudar de língua demonstra a sua capacidade lingüística de se adaptar ao contexto lingüístico e ao seu interlocutor.

No presente estudo, Davi, falante bilíngüe e participante do projeto, demonstrou, em sua prova oral do *Deutsches Sprachdiplom II*, grande capacidade lingüística de se adaptar ao contexto e ao seu interlocutor¹⁷. O aluno, quando explicava algo que não estava diretamente ligado ao texto que foi lido por ele durante a prova e que estava ligado à sua vida familiar, falava o dialeto; por outro lado, quando ele se dirigia ao examinador da entrevista, que é alemão, ele utilizava o alemão padrão. Ele foi sensível ao contexto e ao seu interlocutor, e isso contribuiu para o resultado positivo de sua entrevista.

Genesee (2001), por sua vez, afirma que a comunicação interpessoal é uma outra área na qual os indivíduos bilíngües algumas vezes se diferenciam. O modo de se comunicar em certas situações sociais ou de expressar certos significados pode ser muito diferente em algumas línguas. Contudo, estudos demonstram que crianças bilíngües, quando em contato freqüente com cada língua, adquirem, com facilidade, as habilidades sociais ligadas às línguas e as maneiras de que necessitam para se expressarem naquela língua.

Além disso, indivíduos bilíngües têm a vantagem de conhecer, ao mesmo tempo, duas (ou mais) culturas, uma vez que cada língua constitui e reflete uma cultura. Cada língua representa um jeito próprio de pensar, de agir, de interpretar “coisas” que acontecem no mundo; além disso, cada língua tem suas tradições, histórias, rituais, religiões, etc.

King & Mackey (2006, p. 4) declaram que parte da vantagem de ser bilíngüe é que os bilíngües tendem a superar monolíngües em diferentes tipos de testes. Essa asserção de King & Mackey corrobora os resultados das provas do DSD-I realizadas na escola em que o estudo foi realizado nos anos de 2002 a 2006¹⁸. Esse resultado revela que 100% dos falantes do alemão padrão e 72% dos falantes do dialeto foram aprovados na prova DSD-I, enquanto apenas 30% dos não falantes dessa variedade (e de nenhuma outra) foram aprovados.

¹⁷ A análise detalhada da parte da prova oral do participante do projeto Davi será feita na seção 4.3 desta dissertação.

¹⁸ Esses resultados serão analisados no quarto capítulo desta dissertação, na subseção 4.5.

Sendo assim, impõe-se dizer, a partir das pesquisas relatadas acima, que o bilingüismo não é prejudicial ao indivíduo, ao seu desenvolvimento cognitivo e social. Se não o é, seria pertinente, então, pensar em uma educação bilíngüe/multilíngüe, que aceita e valoriza a língua que a criança traz de casa?

Cummins (1986, p. 20), em seu artigo “*Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*”, afirma que os defensores da educação bilíngüe argumentam que a criança não consegue aprender em uma língua que ela não entende e que a instrução na Língua Materna é necessária para diminuir o impacto entre a língua que é falada na escola e em casa.

De fato, a realidade lingüística da qual a criança provém deve ser considerada na escola, principalmente como forma de acolhimento e valorização daquilo que é ensinado e aprendido no lar. Somente respeitando o conhecimento lingüístico da criança é que ela se sentirá valorizada e conseguirá encarar o estudo como algo prazeroso e valioso. Mais do que isso, como este estudo e o de Breunig (2005), por exemplo, revelam, quando o conhecimento lingüístico da criança é aceito e valorizado, ele pode significar e representar facilidades na aprendizagem de novos conhecimentos.

Conforme Oliveira (2002, p. 83), são falados, no Brasil, por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 (chamadas de línguas alóctones).

Desse modo, as escolas precisam estar preparadas para receber os alunos provenientes de minorias lingüísticas existentes e, acima de tudo, devem valorizar a língua dos alunos e não culpá-la como sendo a responsável pelo fracasso do aprendizado.

2.3 A construção de identidade

Nós somos diferença... nossas identidades são as diferenças das máscaras
(Foucault, 1972, p. 131)

Conforme Woodward (2006, p. 67), a identidade tem se destacado, nos últimos anos, no contexto das reconstruções globais e étnicas, que estão preocupadas com a reafirmação das identidades pessoais e culturais. As velhas identidades estão desaparecendo e novas estão surgindo e fragmentando o indivíduo moderno, que era visto até então como um sujeito unificado.

Woodward (2006) destaca que a identidade é marcada pela diferença, ou seja, a identidade se distingue por aquilo que ela não é. Se é assim, o fato de afirmarmos que “somos brasileiros” se dá em oposição ao fato de “não sermos argentinos”, “não sermos alemães”, “não sermos chineses”. Desse modo, a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade.

A construção e a manutenção da identidade são, segundo Woodward (2006, p. 14), tanto sistemas simbólicos como sociais. Toda prática social é, segundo a autora, simbolicamente marcada. As identidades são diversas, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais se dá sentido às coisas.

Esses sistemas sociais e simbólicos formam, por sua vez, os sistemas classificatórios, que mostram como as relações sociais são divididas e organizadas no mundo. Os sistemas classificatórios aplicam um princípio de diferença e são separados em, ao menos, dois grupos opostos: “nós e eles”. Desse modo, o sistema classificatório, que é marcado pela diferença, é um componente importante para dar sentido às coisas.

De acordo com Woodward (2006, p. 41), os membros de uma sociedade e as diferentes culturas têm sua forma de classificar as coisas no mundo como uma maneira de manter a ordem social.

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter a ordem social (WOODWARD, 2006, p. 41).

Contudo, a manutenção da ordem social através dos sistemas classificatórios não pode fazer com que a identidade seja vista como uma questão de consenso, única. De acordo com Silva (2006, p. 96),

a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2006, p. 96).

Em outras palavras, a identidade não é dada *a priori*; ela é construída e reconstruída a cada momento na interação em um trabalho conjunto de todos os participantes.

Segundo Penna (2006, p. 93), concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional, etc., pois “enquanto uma construção simbólica, a identidade não é decorrência automática da materialidade”.

Dessa forma, a identidade não é uma *condição* estável, única, permanente, acabada, definitiva. Ao contrário, ela é instável, múltipla, alterável, inacabada e é construída em conjunto, a cada momento, em diferentes contextos sociais na interação. Segundo Kleiman (1998, p. 281) “as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos envolvidos em um prática social.”

Conforme Woodward (2006, p. 30), “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais”.

Embora consideremos ser a mesma pessoa em diversos eventos sociais, assumimos diferentes identidades em diferentes ocasiões. Desse modo, mesmo sendo a mesma pessoa ao fazer compras em um supermercado, por exemplo, ou ao assumir a função de mãe, de esposa, de professora, estamos desempenhando diferentes papéis sociais. Em todas essas ocasiões estamos, na verdade, “diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros de forma diferente em cada um desses contextos” (Woodward, 2006, p. 30).

Exatamente por assumirmos diferentes papéis sociais em diferentes situações é que se pode afirmar que o mundo contemporâneo está vivenciando uma crise de identidade. Essa crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, “que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros

de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2006, p.7).

Como observa Kobena Mercer (1990, p. 43 *apud* Hall, 2006, p. 9) “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Assim sendo, não podemos mais entender identidade como há alguns anos, ou seja, como algo único, estável, acabado, dado *a priori*. Hoje, fala-se mais em identidades que a pessoa constitui ao longo da vida, em suas relações com os outros, do que em identidade da pessoa. Desse modo, a identidade é construída constantemente através das ações conjuntas dos participantes, que assumem diferentes papéis sociais, cujas ações criam expectativas e restrições sociais sobre o indivíduo.

Em uma outra perspectiva, a da Sociolinguística Interacional, a interação face a face é eleita como o lugar central para a explicação da produção da identidade social. Conforme Jung (2003, p. 31), “trata-se de compreender que os participantes em uma dada interação não somente comunicam palavras e constroem o sentido dessas mesmas palavras, mas negociam construções sociais de identidade”.

Em outras palavras, nessa perspectiva, a interação face a face é o local no qual a pessoa negocia identidades, evidenciando, através de sinais contextuais, a identidade que sustenta. Segundo Quental (1991, p. 93),

tanto a identidade social desempenhada pelos participantes como seus papéis comunicativos estão em constante mudança na interação face a face e são sinalizados por mudanças de *footing* ou alinhamento, que re-enquadram as novas identidades e papéis, redefinindo o contexto (QUENTAL, 1991, p. 93).

Footing, conceito introduzido por Goffmann em 1979, representa “o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (Goffmann, 1979, p. 107). Essa projeção, conforme Garcez & Ostermann (2002, p. 257-258) “pode ser mantida através de um trecho de comportamento que pode ser mais longo ou mais curto do que uma frase gramatical, estando implícitos segmentos prosódicos, não segmentos sintáticos, bem como outras pistas de contextualização”.

Ou seja, na interação face a face estamos sempre nos orientando ou alinhando em relação aos interlocutores e ao discurso.

Neste trabalho, atento, também, para como estudantes de Língua Alemã, falantes do dialeto, se posicionam em relação a suas identidades enquanto falantes de uma variedade lingüística não-padrão do idioma. No entanto, para verificar as diferentes identidades sociais que eles assumem, analiso fragmentos de diários de estudos, de narrativas autobiográficas, de excertos da prova oral do DSD-II e da entrevista semi-estruturada realizada com os quatro participantes do projeto (ver metodologia).

2.3.1 Identidade étnica

“Por isso podemos falar de uma identidade cultural, como o legado mais representativo e mais precioso de um povo”.

(Juan M. Ossio. In: Mey, Jacob L. *Etnia, Identidade e Língua*, 2006, p. 69).

Depois de definido o conceito de “identidade social”, torna-se relevante para o presente estudo a definição do termo “identidade étnica”. Conforme o dicionário *Houaiss*, “étnico” significa “pertencer ou ser próprio de um povo, especialmente de um grupo caracterizado por uma cultura específica”.

Nessa definição, é enfatizado o fato de indivíduos pertencerem a um grupo que é caracterizado por uma cultura específica. Essa definição é, para o contexto do estudo, mais adequada do que outras do tipo “relacionado a uma nação, a uma raça”. Conforme Mey (2006, p. 84) aponta,

a identidade étnica, definida pela maioria e como um mérito majoritário, sempre conteve um traço de racismo – racismo entendido aqui como um conjunto de crenças que exclui certas pessoas e aceita outras. Enquanto que a identidade étnica pode ter uma qualidade positiva, o racismo é sempre negativo, uma vez que *exclui* as pessoas em vez de *incluí-las*, e assim procede baseado em critérios seletivos, muitas vezes interpretados subjetivamente (MEY, 2006, p.84).

Conforme Mey demonstra, identidade étnica, como definida por muitos, sempre tem um sinal de racismo, pois, quando se fala em raça, automaticamente se excluem pessoas de

outras “raças”. Além disso, ao falar assim, opta-se por um suposto critério biológico, quando o que de fato distingue as etnias são suas práticas socioculturais e não as categorias biológicas.

Desse modo, quando usamos aqui o termo “identidade étnica”, estamos nos referindo a indivíduos que pertencem a um grupo que é caracterizado por uma cultura. No caso deste estudo, tratamos especificamente da identidade étnica da cultura “teuto-brasileira” tal como ela se dá nos processos sócio-históricos no Rio Grande do Sul. Ou seja, a diferença identitária é cultural e não racial.

Nesse sentido, acreditamos que, a partir das narrativas autobiográficas e dos seus diários de estudos escritos pelos alunos, fique mais fácil de exemplificar o que se entende aqui por “identidade étnica”. O excerto abaixo é da narrativa autobiográfica de Ângela e retrata a relação da aluna com o dialeto e com o português ao entrar na escola, em 1995.¹⁹ Ele demonstra a violência simbólica da proibição do uso do dialeto, o provável silenciamento lingüístico e o desrespeito aos direitos do cidadão.

Por meus pais e avós sempre falarem dialeto uns com os outros, eu falei minhas primeiras palavras em alemão. Até os cinco anos de idade eu praticamente só conversava em alemão. Mas, às vezes, eu já dizia algo em português, pois, segundo meus pais, eu assistia muita televisão. A partir do momento que eu comecei a freqüentar a pré-escola, eu não podia mais falar alemão. Eu adorava conversar com meus amigos, pois eles também sabiam falar dialeto. Infelizmente a professora me proibiu de usar essa língua na escola e exigiu que eu falasse em português. (Ângela, 17 anos, fragmento de sua narrativa autobiográfica).

No depoimento de Ângela, percebe-se que o dialeto significa, para ela, muito mais do que um código. Ele representa sentimentos, conhecimentos, cultura, história. O dialeto é a língua que foi aprendida por ela em casa e foi mantida pela família; é a língua de interação com os amigos; é a língua que ela fala no Brasil na comunidade em que vive; é a língua que faz com que ela se diferencie dos outros que não falam essa língua.

¹⁹ Para uma melhor visualização dos dados dos alunos envolvidos no projeto, optei em colar as citações e depoimentos deles em uma caixa de texto. Todos os nomes mencionados aqui são pseudônimos.

Segundo Altenhofen (2006, p. 43), não podemos simplificar língua como um conjunto de regras gramaticais e de listas de palavras. Ao contrário, língua é muito mais do que isso. Nas palavras do autor,

uma língua significa muito mais do que uma lista de palavras ou regras gramaticais. É também um sinal de identidade, e atrás de cada palavra esconde-se uma história inteira e, principalmente, seres humanos com pensamentos e vontades próprias e uma maneira toda pessoal de observar o mundo. Atrás de toda palavra bate um coração, simplesmente porque as línguas são obras humanas (ALTENHOLFEN, 2006, p. 43).

Percebe-se no depoimento de Ângela que, de fato, “atrás de toda palavra bate um coração”. O uso do advérbio “infelizmente” denota o sentimento de tristeza e de lamento da aluna por ter que abandonar a língua alemã. Era usando a língua alemã que ela se “sentia em casa”, conforme Kielhöfer & Jonekeit (1983), era com essa língua e com as pessoas que falavam essa língua que ela se identificava. Se ela não podia falar essa língua na escola, por que teria ela então vontade de ir para escola?

Por outro lado, o emprego do verbo “adorar” demonstra o grande apreço que a aluna tinha em falar a língua alemã com suas amigas. A língua era o que a identificava, o que dava a ela o sentimento de pertencimento a um grupo, a um mundo próprio.

Ao proibir o uso da língua alemã na escola, a professora não estava impedindo somente o uso de um código; ela estava fazendo com que uma história de vida fosse, aos poucos, silenciada. Possivelmente, a professora teve essa atitude linguisticamente negativa, porque acreditava que cabia a ela, enquanto professora de uma escola brasileira, ensinar a língua oficial do país, ou seja, o português. Contudo, o direito lingüístico da pessoa não foi respeitado. Simplesmente a professora “me proibiu de usar essa língua na escola”.

Numa outra narrativa autobiográfica, que foi utilizada também na análise dos dados de Davi, o aluno afirma que, na casa dele, ele não consegue falar o alemão “gramatical”, porque com os seus pais, ele fala mais “normal”, ele fala no dialeto, no “nosso dialeto”.

Quando eu tô na aula, eu consigo falar o gramatical, assim, melhor do que quando eu tô em casa, sabe, que acho que pegou um costume, sabe, falar com o pai e com a mãe, falar mais *normal* assim, mais no dialeto, no nosso alemão, claro que uma e outra coisa eu aprendi e daí falo no gramatical algumas palavras, mas no geral assim, mais no dialeto a gente fala (Davi, 17 anos, fragmento de sua narrativa autobiográfica).

Parece que Davi sabe diferenciar muito bem a “língua da escola” da “língua de casa”. Ao afirmar que “quando eu tô na aula, eu consigo falar o gramatical melhor”, ele está dizendo que é sensível ao contexto e ao seu interlocutor. É como se pensasse: “bem, se estou aprendendo o alemão padrão na escola, então devo, nesse contexto, fazer mais uso dessa língua do que da outra”. Contudo, o termo “melhor” utilizado por ele significa que ele se esforça para fazer uso do alemão padrão em sala de aula, mas que isso não é “normal” para ele, não é “sentir-se em casa”.

Por outro lado, quando ele está em casa, com seus familiares, ele fala mais “normal”, fala o “nosso alemão”. Afirmer que falar o dialeto é mais “normal”, significa que tudo que não é dialeto (português, alemão gramatical) não é “normal” para ele, não pertence àquela família e àquela história de vida. Da mesma forma, ao dizer o “nosso alemão”, ele não está se referindo ao alemão que é falado na Alemanha, ou seja, não tem relação com a nação alemã, mas sim com a variedade lingüística que é falada pela família dele, na comunidade dele.

Em síntese, “identidade étnica” deve ser entendida aqui como a identidade de um grupo de pessoas que se identifica com uma cultura (teuto-brasileira) e com uma língua (dialeto *Hunsrückisch*), que é diferente de outras línguas e de outras variedades lingüísticas faladas aqui no Brasil.

2.4 Mitos, crenças e concepções lingüísticas

“A concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua brasileira. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos”. É desse modo que Gilvan Müller de Oliveira (2002) inicia o seu artigo intitulado “*Brasileiro fala*

português: monolingüismo e preconceito lingüístico”, através do qual defende a idéia de que o dito “monolingüismo brasileiro” não passa de um preconceito, de um mito e de uma crença.

Oliveira (2002, p. 83) cita alguns dados que vão de encontro com a visão de monolingüismo português. Ele demonstra, por exemplo, que, no Brasil, são falados, hoje, por volta de 200 idiomas. Segundo o autor, as nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de *autóctones*), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de *alóctones*).

O autor declara que uma das razões para o mito do monolingüismo português no Brasil é a seqüência de políticas lingüísticas (que podem ser entendidas como “a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, de acordo com Calvet, 2007, p. 11) homogeneizadoras e repressivas impostas no Brasil. Já em 1758, Marquês de Pombal, através do *Diretório dos Índios*, pretendeu legislar sobre a vida dos índios. A intenção expressa nesse documento, de “civilizar” os índios, realiza-se através da imposição do português.

Segundo Oliveira (2002, p. 87), não só os índios foram vítimas da política lingüística: também os imigrantes e seus descendentes passaram por violenta repressão lingüística e cultural. Nas palavras do autor,

o Estado Novo (1937 – 1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas *alóctones*, através do processo que ficou conhecido como “*nacionalização do ensino*” e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul (OLIVEIRA, 2002, p. 87).

Essa política lingüística imposta aos imigrantes e aos seus descendentes alternou, segundo Altenhofen (2004, p. 83), entre momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas. Para exemplificar esta ambivalência, cito o depoimento utilizado por Cléo V. Altenhofen, em seu artigo intitulado “*Política Lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Brasil*”.

“O clima era de terror. Ninguém tinha coragem de falar em público com medo de ir para cadeia. Nessa tal de nacionalização queriam que todos falassem português da noite para o dia. Prenderam até velhos que nada queriam com a política só porque falavam alemão em público. Mas antigamente o governo não proibiu falar alemão, não providenciou escolas ou coisas semelhantes, que ensinasse as pessoas o português.

Agora, depois de todos esses anos de indiferença, queriam que a gente falasse o português sem sotaque.” (citado por ALTENHOFEN, 2004, p. 83).

Nessa passagem, percebe-se uma atmosfera de terror instaurada pela proibição de se falar o alemão em público. Nota-se, nesse excerto, a dificuldade que imigrantes e, principalmente, seus descendentes, enfrentaram ao ter que, de repente, começar a fazer uso do português como língua única e oficial do país. Mesmo sem ter domínio lingüístico do português, eles precisavam se comunicar nesta língua para não sofrer as conseqüências impostas pela política lingüística.

Na tentativa de reforçar o monolingüismo português, durante o Estado Novo, mas, sobretudo, entre 1941 e 1945, o governo “ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público” (Oliveira, 2002, p. 88).

Com a imposição da política de nacionalização, houve conflitos e perdas na língua dos imigrantes, pois, conforme Altenhofen (2004, p. 84): a) eles deixaram de ter acesso ao alemão padrão que era ensinado nas escolas criadas por eles; b) tiveram que aprender o português, mesmo que as escolas não estivessem preparadas para ensiná-lo; c) mantiveram o dialeto local para comunicar-se com a família e com a comunidade, o que surtiu efeito contrário àquele esperado pela política de nacionalização.

Tendo em mente a história da política lingüística brasileira, não é de se estranhar que exista o mito de que o Brasil seja um país monolíngüe, pois, segundo Cavalcanti (1999, p.387), “este mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português”.

Em seu estudo sobre os mitos e concepções lingüísticas existentes no Brasil, Altenhofen (2004) identificou, além do mito de monolingüismo no país, mais oito relacionados à língua dos imigrantes (alemães), a saber: a) o mito nacionalista: “fale português, você está no Brasil”; b) má vontade contra valorização da língua materna, ou: “eles teimam em manter a língua”, “não querem se assimilar”, “não querem aprender português”; c) a proibição da língua minoritária como prática política e didática; d) o monolingüismo como solução dos problemas de aprendizagem do português; e) a língua de imigrantes como

culpada do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem do português; f) a deturpação da língua minoritária ou dialeto de imigrantes; g) o bilíngüe não sabe nem uma nem outra língua e h) o bilíngüe não tem uma língua materna.

Todos esses mitos constroem uma visão equivocada do ser bilíngüe. Os falantes bilíngües são desvalorizados, desrespeitados e subestimados em sua capacidade de aprender.

O mito “fale português, você está no Brasil” já foi mencionado anteriormente na seção 2.3.1 através do depoimento da participante do estudo Ângela. Ela, na época com cinco anos de idade, foi proibida de falar na escola a língua alemã, pois lá, ela só poderia falar português. Como exposto anteriormente, ao utilizar o advérbio “infelizmente”, a aluna demonstra pesar em ter tido que “abandonar” a língua que ela trazia de casa. Embora a proibição do uso de outra língua tenha sido imposta no Brasil durante a segunda guerra mundial, percebe-se que esse fato ainda é recorrente nas escolas brasileiras.

Possivelmente, uma das razões de professores proibirem o uso da língua materna na escola é justamente o mito de que, no Brasil, deve-se falar português, como se, num país com a imensidão territorial e cultural como a do Brasil fosse realmente possível ter uma homogeneidade lingüística. Além disso, o que pode estar por trás da proibição da língua minoritária é o princípio de que “o monolingüismo seja a solução dos problemas de aprendizagem” – mito “d”, bem como o princípio de que “a língua de imigrantes seja a culpada do fracasso escolar e das dificuldades de ensino” – mito “e”.

O mito “e” e o mito “g” (o bilíngüe não sabe nem uma língua e nem outra) são muito difundidos na região em que o presente estudo foi realizado. Esses mitos são expressos através do senso comum, de que o dialeto falado por descendentes de imigrantes alemães prejudica no aprendizado de outras línguas e que, por isso, ele deve ser banido da sala de aula. O objetivo deste trabalho, motivado, em parte, por esses mitos, é verificar em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto falado na região do estudo ajuda ou prejudica no aprendizado do alemão padrão.

Outro mito apresentado por Altenhofen (2004) está relacionado à má vontade contra a valorização da língua materna. O desejo de se falar a língua minoritária como um fator identitário e como um direito lingüístico não é levado em consideração. Ao contrário,

conforme Altenhofen (2004), alguns depoimentos como o abaixo transcrito “demonstram uma visão ideologizada, pela qual se acusa o falante da língua minoritária de ser “fechado”, “achar-se superior”, “não querer misturar-se” e “não querer aprender português””:

Na Itoupava Rega (Vila Itoupava) eles cultivam o alemão como se fosse um gueto, com um saudosismo! Parecem [sic] que querem reviver o passado. Mas também nunca saíram de lá, nunca viram outra coisa, têm olhos um pouco fechados. Eles ainda dizem: “*Wir Deutschen, wir müssen zusammen halten.* (...) A vergonha que os alemães tiveram que passar por causa da língua tem resquícios ainda hoje. Os alemães têm culpa porque nunca quiseram se misturar com o povo daqui. Mas o alemão sempre teve um orgulho pela sua capacidade intelectual, pelo seu trabalho. Quando alguém assim se compara com outros povos, ele se sente superior. Por isso era uma sociedade fechada. (depoimento de um pastor da igreja evangélica luterana de Blumenau, coletado por MAILER, 2003, p. 99, citado por ALTENHOLFEN, 2004, p. 7-8).

A proibição da língua minoritária como prática política e didática é o terceiro mito apresentado por Altenhofen (2004). Como exposto anteriormente, a proibição da língua minoritária nas escolas é, ainda hoje, uma prática comum. Ela se dá, entre outros, porque se acredita que a língua minoritária prejudique o aprendizado da língua majoritária. No depoimento abaixo, Davi, participante do estudo, revela uma atitude lingüisticamente negativa de sua professora toda vez que ele falava “errado”. O “errado” a que o aluno se refere é o uso do português com características locais.

Eu tinha uma professora e daí ela xingava bastante quando eu falava errado na frente de todo mundo, sabe, ela me corrigia assim na frente de todo mundo e aí parece que sempre que eu ia falar de novo, tinha que ler em voz alta, travava, sabe? Até que minha mãe foi na escola e conversou, sabe, e daí xingou a professora, porque, sabe, eu não tinha culpa, né? (Davi, 17 anos, entrevista realizada em 11.09.07).

Nesse depoimento, fica evidenciado que, quando não se respeitam as variedades lingüísticas de determinada comunidade, “trava-se”, ou seja, a pessoa silencia e não fala.

Barcelos (2006, p. 18) afirma que as crenças (e eu acrescentaria os mitos) “podem ser entendidas como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e de perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

No presente estudo, Júlia, uma dos quatro participantes do estudo, demonstra que, de fato, as crenças são paradoxais e contraditórias. Em alguns momentos da pesquisa, em seus diários de estudos, em sua narrativa autobiográfica, na entrevista semi-estruturada, ela demonstrou uma visão negativa do seu dialeto – em consonância com os mitos supracitados de que o dialeto prejudica o aprendizado de uma língua; mas, ao mesmo tempo, Júlia reconheceu que o conhecimento prévio e o uso do dialeto facilitaram a aprendizagem do alemão padrão. A aluna foi modificando o seu discurso em um processo “interativo de interpretação e (re) significação” (Barcelos, 2006, p. 18).

A partir da explanação de mitos, crenças e concepções lingüísticas relacionadas ao bilingüismo alemão, pode-se dizer que um modelo de educação mais justo e coerente, que aceite as variedades lingüísticas do aluno, que valorize os direitos lingüísticos dos aprendizes e que incentive o aluno a usar o que ele já sabe para aprender o novo, pode contribuir para uma melhor compreensão do papel do bilingüismo na vida das pessoas. Esta educação mais justa e coerente deveria então acontecer em todas as disciplinas, ou, pelo menos, na aula de português e de alemão padrão.

3 METODOLOGIA

Dentre as várias metodologias de pesquisa possíveis para a geração e análise de dados, optei pela análise qualitativa e interpretativa²⁰. Neste capítulo, apresento, na subseção 3.1, a comunidade alvo do estudo; na subseção 3.2, discorro sobre a escola em que o estudo foi realizado; na 3.3, informo sobre os participantes do estudo e, a partir da subseção 3.4, apresento os procedimentos de geração e análise dos dados.

3.1 Comunidade alvo

A comunidade em que o estudo foi realizado localiza-se no interior do Rio Grande do Sul, a aproximadamente 55 km da capital, Porto Alegre. Ela foi colonizada por imigrantes alemães, que vieram da região do Hunsrück, na Alemanha, por volta de 1826.

Ao chegarem ao Brasil, esses imigrantes enfrentaram dificuldades de se adaptar à nova terra, agravadas, principalmente, pelo isolamento geográfico em que se encontrava a região a ser colonizada. Mesmo assim, eles foram abrindo picadas e lhas que, com o passar do tempo, foram se transformando e se desenvolvendo.

Hoje, a comunidade possui, conforme censo demográfico realizado pelo IBGE no ano de 2006, cerca de 18.300 habitantes. Parte deles conserva o dialeto que os imigrantes falavam quando chegaram ao município.

A comunidade conta hoje com três festas municipais: o *Kerb*, a *Kolonistenfest* e a *Oktoberfest*. O *Kerb* é uma festa de caráter religioso, que é festejada na data da inauguração da igreja da comunidade. Na comunidade alvo, o *Kerb* acontece em janeiro e envolve intensa confraternização com parentes, amigos e vizinhos. Já a *Kolonistenfest* é uma festa em homenagem ao colono. Ela é realizada sempre no mês de julho na cidade. Na ocasião, a

²⁰ Entendo como análise qualitativa e interpretativa (Goldenberg, 2001) a metodologia das ciências sociais que se preocupa com a compreensão de casos particulares e não com a formulação de generalizações. Ver seção 3.4.

comunidade desfila pelas ruas da cidade e se reúne, em seguida, para um baile de confraternização. A Oktoberfest, por sua vez, é realizada no mês de outubro. Também nessa festa ocorre o desfile pelas ruas da cidade e o tradicional baile, com música, comida e bebida típicas.

No que diz respeito à educação no município, a rede escolar é formada por onze escolas municipais, duas estaduais e seis particulares, totalizando 19 escolas. As escolas municipais constituem a maior parte das escolas da rede de ensino da cidade. Tendo em vista esse fato, torna-se importante para o presente estudo enfatizar que, a partir do ano de 2005, todas as escolas municipais oferecem em seu currículo, desde a Educação Infantil, uma hora/aula semanal de Alemão como Língua Estrangeira. Embora esse número não seja significativo para a aprendizagem e o desenvolvimento de uma Língua Estrangeira, vale mencionar que a inserção da Língua Alemã no currículo demonstra o interesse do município em manter conexões com a cultura e a identidade dos imigrantes alemães que vieram à cidade.

Além do ensino da Língua Alemã nas escolas municipais, uma escola particular do município tem tradição no ensino da língua desde a sua fundação, no início do século XX. É nesta escola que o estudo foi realizado.

3.2 A escola em que o estudo foi realizado

A escola foi fundada por descendentes de imigrantes alemães. Ela foi criada com o objetivo de formar professores qualificados para as comunidades de colonização alemã.

Atualmente, a escola oferece turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal Magistério, Curso Técnico em Informática e Curso Técnico em Design Gráfico. No ano de 2007, a escola tinha cerca de 40 turmas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e os Cursos Técnicos, com número total de quase 800 alunos, distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 1 Número de alunos, turmas e séries da escola

Série	Número de alunos	Série	Número de alunos
Educação Infantil 4-A	9	2ª série EM – A	28
Educação Infantil 4-B	16	2ª série EM – B	29
Educação Infantil 5-A	7	3ª série EM – A	29
Educação Infantil 5-B	18	3ª série EM – B	28
Educação Infantil 6-A	10	1ª série CN ²¹ – A	40
Educação Infantil 6-B	10	2ª série CN – A	30
1ª série EF ²² – A	17	3ª série CN – A	35
2ª série EF – A	9	3ª série CN – B	28
2ª série EF – B	18	3ª série EM – B	28
3ª série EF – A	20	Téc. Design – A	26
3ª série EF – B	9	Téc. Design – B	11
4ª série EF – A	17	1ª série TID ²³ - A	19
4ª série EF – B	9	2ª série TID – A	15
5ª série EF – A	34	2ª série TID – B	20
6ª série EF – A	27	3ª série TID – A	21
7ª série EF – A	35	1ª série TIN ²⁴ - A	14
8ª série EF – A	40	2ª série TIN – A	12
1ª série EM ²⁵ – A	35	3ª série TIN - A	20
1ª série EM – B	35	TOTAL	780

Como se vê na tabela acima, as turmas não são, em geral, muito numerosas, o que é, em princípio, melhor para o processo de ensino-aprendizagem, particularmente para o ensino de línguas estrangeiras.

Além dos cursos de educação básica, a escola oferece, também, diversas atividades extraclasse, como atletismo, dança, teatro, educação financeira, práticas comunitárias, robótica, coral, orquestra, xadrez, aulas de Língua Estrangeira (Língua Alemã, Língua Espanhola e Língua Inglesa), entre outros. Dependendo da atividade extraclasse que o estudante faz, ele tem, ainda, a possibilidade de participar de intercâmbios com escolas no Rio de Janeiro, Argentina e Paraguai (somente para alunos que cursam, no Ensino Médio, aulas de Língua Alemã), bem como de excursões artísticas (para alunos que participam dos grupos de dança, teatro, coral e orquestra).

²¹ Curso Normal Magistério

²² Ensino Fundamental

²³ Técnico em Informática Diurno

²⁴ Técnico em Informática Noturno

²⁵ Ensino Médio

A infra-estrutura da escola é boa. Ela possui uma pista de atletismo; duas quadras de esporte para jogos de vôlei, basquete, futebol; um ginásio de esportes (ainda em construção); três salas de informática; duas salas de vídeo com TV e DVD; data show; e uma biblioteca com cerca de 50 mil exemplares.

Conforme dados estatísticos da Instituição, a escola atende, atualmente, principalmente, alunos de classe média, mas recebe também alunos de classe baixa de diversas cidades do interior do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Esses alunos vêm à escola, entre outros motivos, porque ela é uma das poucas no Brasil com Moradia Escolar (internato).

Os alunos que optam por ficar na Moradia Escolar, segundo a escola, o fazem principalmente porque a) provêm de famílias com poucos recursos financeiros; b) não têm a possibilidade de estudar em suas cidades por não existir escolas com Ensino Médio lá; c) não há boa qualidade de ensino nas escolas da região de origem.

É importante ressaltar que a maioria dos alunos que mora no internato da escola recebe bolsa de estudo – parcial ou integral - (algumas provindas da Alemanha e outras de diversas instituições do Brasil) e, por isso, eles têm condições de freqüentar uma escola da rede privada e que, de acordo com o senso comum, oferece ensino de qualidade.

Uma das tradições e características da escola é o ensino da Língua Alemã. Além de oferecer aulas de Língua Alemã da Educação Infantil até o Ensino Médio, possibilita aos seus alunos a chance de realizar, no período escolar, diversas provas de proficiência, como a ZDP-A+, a DSD-A2, a DSD I (B1) e II (C1)²⁶.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o estudo da Língua Alemã é obrigatório. Na Educação Infantil, os alunos possuem uma hora/aula semanal no currículo e no Ensino Fundamental, três horas/aula. Já no Ensino Médio, a Língua Alemã é opcional e acontece no contra-turno. No primeiro ano do Ensino Médio, há uma divisão da turma quanto ao nível lingüístico dos estudantes. Alunos que já tiveram alemão em contexto escolar e/ou

²⁶ *Zentrale Deutschprüfung*, nível A1+, *Deutsches Sprachdiplom A2, B1 e C1*. A prova do *Deutsches Sprachdiplom I e II* será explicada na seção 3.4.4 e 3.4.5 desta dissertação.

falam o dialeto, freqüentam o grupo C; alunos que tiveram pouco contato com a língua, passam para o grupo B; e alunos que não possuem conhecimentos lingüísticos na Língua Alemã participam do grupo A.

3.3 Participantes do estudo

Logo que me formei, comecei a lecionar Língua Alemã para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, que freqüentavam o grupo do alemão “C” na escola em que o estudo foi realizado. Este grupo era composto por 15 alunos. Alguns deles falavam o dialeto *Hunsrückisch* em casa e na sua comunidade de origem e outros já tinham tido aula de Língua Alemã anteriormente.

Como era a minha primeira experiência como professora de Língua Estrangeira, eu não tinha noção do quanto os alunos deveriam saber em um grupo denominado “avançado”, mas fiquei admirada positivamente com o conhecimento lingüístico que esses alunos possuíam. Propus, então, aos alunos e à escola, no final do primeiro ano, que tentássemos realizar, na metade do segundo ano, a prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom I* (doravante DSD-I), para, na metade do terceiro ano, realizar, então, a prova *Deutsches Sprachdiplom II* (doravante DSD-II).

Os alunos ficaram muito motivados com o desafio, principalmente, porque seria a primeira turma da escola a realizar a prova DSD-I no segundo ano do Ensino Médio e a primeira a realizar a prova DSD-II. É importante ressaltar que, até então, a prova DSD-I era realizada sempre no terceiro ano do Ensino Médio e os alunos não tinham a oportunidade de fazer a DSD-II.

Tendo em vista essa mudança, a escola aumentou a carga horária de Língua Alemã para atender aos requisitos mínimos da prova. Sendo assim, no primeiro ano de aula, os alunos tiveram 5 horas/aula semanais (como era até então no currículo anterior), e, no segundo e no terceiro ano, em vez de 6 horas/aula, tiveram 9 horas/aula semanais.

Na metade do segundo ano, 15 alunos realizaram, de fato, a prova DSD-I, sendo 13 deles aprovados²⁷. A DSD-I confere ao aprendiz um nível de proficiência lingüístico intermediário (B1, baseado no *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*²⁸). Neste nível, as habilidades e competências lingüísticas esperadas do aluno são as seguintes: ele deve conseguir entender os pontos principais de um texto; expressar-se na língua alvo sobre temas de interesse pessoal; relatar experiências, sonhos, esperanças e argumentar sobre eles.

Na metade do terceiro ano, ou seja, um ano depois, os alunos realizaram a prova de proficiência DSD-II. A aprovação neste exame atesta ao falante um nível de proficiência avançado. Neste nível, o aluno deve ter as seguintes competências lingüísticas na Língua Alemã: conseguir compreender textos mais longos e técnicos e interpretar significados implícitos; comunicar-se espontaneamente e com fluência, sem ter que interromper, com frequência, o fluxo da conversa para pensar sobre palavras que possam ser empregadas naquela situação de comunicação; utilizar a língua de forma flexível em ambiente profissional, universitário e na comunidade de fala; expressar-se de forma clara, estruturada e minuciosa e utilizar diferentes meios de coesão textual.

Dos treze alunos inscritos nessa prova, apenas cinco foram aprovados. Embora estatisticamente esse resultado não seja favorável (por ter um índice de aprovação inferior a 50%), a direção da escola, bem como a coordenação de Língua Alemã no Rio Grande do Sul considerou o resultado positivo, por vários motivos: a) era a primeira vez que estava sendo realizada a prova de proficiência DSD-II na escola; b) vários alunos que realizaram a prova começaram a ter contato com o aprendizado formal da Língua Alemã apenas no Ensino Médio; c) o resultado mostrou para a escola que os alunos têm condições de realizar essa prova com sucesso.

Da turma acima mencionada, quatro alunos foram escolhidos para participar do meu projeto de pesquisa. O critério para a escolha dos alunos foi o seguinte: ter a mesma idade, falar ou ter falado o dialeto *Hunsrückisch* e ter pouca ou nenhuma experiência de aprendizado formal da Língua Alemã, quando ingressaram no grupo.

²⁷ A análise detalhada do resultado da prova será feita no capítulo 4, seção 4.5.

²⁸ Como informado anteriormente, o conselho europeu elaborou o *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen* para estabelecer clareza e coerência no processo de aprendizagem de língua. O *Referenzrahmen* oferece explicações sobre as competências necessárias para a comunicação em cada nível lingüístico (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), bem como sobre os conhecimentos e habilidades necessárias para o falante em determinadas situações de comunicação.

Depois de esclarecidos os critérios, foram selecionados dois rapazes e duas moças, cujas características culturais e pessoais eram bem semelhantes. As duas moças tinham a mesma idade (17 anos), falavam o dialeto *Hunsrückisch* e receberam bolsa para passarem de um a três meses na Alemanha para aprimorarem os seus conhecimentos na Língua Alemã durante o período escolar. Os rapazes, por sua vez, tinham 17 anos, falavam o dialeto *Hunsrückisch* e tinham tido pouco contato com a Língua Alemã em contexto escolar até então.

Os quatro alunos escolhidos demonstravam grande interesse pelo estudo da Língua Alemã, sendo que todos eles pretendiam cursar, depois de terminar o Ensino Médio, Licenciatura em Letras/Português-Alemão²⁹. Isso demonstra que a Língua Alemã, para esses alunos, tem um papel importante, seja por ela fazer parte da cultura deles, ou por verem nela a possibilidade de exercício profissional.

Para preservar a imagem e a identidade dos estudantes, eles receberam pseudônimos. São eles: Ângela, Davi, Guilherme e Júlia. Ângela realizou o Ensino Fundamental em sua pequena cidade de origem e o Ensino Médio na comunidade em que o estudo foi realizado. Na sua cidade, ela falava o dialeto *Hunsrückisch* com os seus familiares, na escola (no intervalo) e com amigos. Ela teve o primeiro contato formal com o aprendizado de Língua Alemã no Ensino Médio. No segundo ano do Ensino Médio, a aluna recebeu uma bolsa de estudos para passar um mês na Alemanha. Lá, viveu com uma família alemã e visitou diversas cidades.

Davi é natural de uma pequena cidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A primeira língua que aprendeu foi o alemão; o português foi adquirido mais tarde, na escola, com cinco anos. A língua de interação com a família e com os amigos na sua localidade de origem era a alemã. Na sexta série, o aluno começou a frequentar um curso de Língua Alemã. Esse curso teve duração de três anos e foi oferecido ao estudante por uma família alemã que queria incentivá-lo a estudar a língua. No Ensino Médio, Davi estudou também na escola em que o estudo foi realizado e teve lá um contato maior com o ensino formal da Língua Alemã.

²⁹ De fato, hoje, todos os alunos cursam Letras Português/Alemão na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Guilherme, por sua vez, cursou tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio na comunidade do estudo. No Ensino Fundamental, não teve contato com o ensino de Língua Alemã, pois estudou em uma escola municipal e, naquela época, essa escola ainda não oferecia Alemão como Língua Estrangeira em seu currículo. Contudo, sua família era descendente de imigrantes alemães e falava em casa o dialeto *Hunsrückisch*. Embora nos primeiros anos de vida (até os cinco anos de idade) a língua da interação na família era a alemã, depois, o estudante deixou de falar essa língua e começou a se comunicar mais em português, porque na escola a maioria dos seus colegas não falava a língua alemã. O contato maior com a língua se deu, novamente, no Ensino Médio, quando começou a estudar na escola em que o estudo foi realizado. Também Guilherme recebeu uma bolsa de estudos e passou três meses na Alemanha. Nesse período, morou numa família alemã e frequentou a escola, o que permitiu aprofundar seus conhecimentos na língua.

Júlia, por fim, é natural de uma pequena cidade localizada na serra gaúcha. Primeiramente, ela se comunicava com a família e com os amigos somente em alemão e, depois, por influência da televisão, segundo ela, começou a utilizar mais a língua portuguesa. Júlia teve aulas de Língua Alemã na sua cidade de origem já no Ensino Fundamental (uma hora/aula semanal) e depois também no Ensino Médio. Júlia passou, do mesmo modo que Guilherme, três meses na Alemanha, frequentando uma escola alemã.

Todos os estudantes são de origem humilde. Eles vieram à escola em que o estudo foi realizado com o intuito de obter uma formação qualificada para o exercício profissional futuro. Três dos quatro alunos realizaram o Curso Normal Magistério e pretendem ser professores de Educação Infantil.

Todos os alunos escreveram e realizaram, num período de quatro meses no ano de 2007, seus/suas:

- diários de aprendizes;
- narrativas autobiográficas;
- entrevista de proficiência oral DSD-II;
- prova de proficiência DSD-II;
- entrevista semi-estruturada;

Na próxima subseção, serão explicados os procedimentos de geração de dados e apresentadas as suas vantagens e desvantagens.

3.4 Processo de geração de dados

No que segue, apresentarei os diferentes procedimentos de geração de dados utilizados no presente estudo. Farei uma descrição um pouco mais detalhada de cada um dos métodos, a fim de esclarecer como farei a triangulação na análise dos dados. Na tabela abaixo, constam os procedimentos e seus respectivos objetivos.

Tabela 2 Procedimentos de geração de dados e objetivos

Fontes	Objetivos
Diários de Estudos	Análise dos fatores que impactam no processo de ensino-aprendizagem
Narrativas Autobiográficas	Análise das representações de si e do mundo, da cultura e das línguas
Entrevistas orais DSD-II	Análise do desempenho oral dos participantes
Entrevista semi-estruturada	Análise dos fatores que impactam no processo de ensino-aprendizagem
Resultado da prova DSD-II	Análise do desempenho geral dos participantes no exame de proficiência
Resultado da prova DSD-I	Análise do desempenho geral de candidatos ao DSD-I

É importante enfatizar que, embora se analise o resultado do exame do DSD-I (que oferece dados quantitativos, em parte), os procedimentos de coleta de dados utilizados neste trabalho se enquadram na pesquisa qualitativa (diários de estudos, narrativas autobiográficas, entrevistas orais DSD-II, entrevista semi-estruturada e resultados da prova DSD-I e DSD-II). Goldenberg (2001, p. 62) afirma que “a maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que não há uma única técnica, um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas.” Compartilho com essa idéia, pois acredito que a integração dos dados pode proporcionar uma melhor compreensão do problema estudado.

Sendo assim, a centralidade do presente trabalho está na análise qualitativa (Goldenberg, 2001; Marshall & Rossmann, 1999), que busca perceber os processos e não os resultados. Nessa pesquisa qualitativa, não se buscam generalizações e nem tampouco resultados que sejam aplicáveis a todos os participantes de uma determinada comunidade.

3.4.1 Diários de estudos

"Não é fácil lidar cientificamente com sentimentos".
Freud, 1930

Os diários de estudo são documentos pessoais, relatos autobiográficos, que podem nos dar acesso ao pensamento e à ação de seus autores (Duarte Sette, 2006, p. 172). Logo, são instrumentos adequados para conhecermos o pensamento de professores e de alunos (Bailey e Ochsner, 1983; Allwright & Bailey, 1991) e têm sido utilizados como uma auto-etnografia, proporcionando consciência individual sobre a própria experiência por se tratar de um recurso reflexivo (Zabalza, 1994, p.10-12).

Segundo Bailey e Ochsner (1983, p. 189)³⁰,

um diário de estudos em aprendizagem de segunda língua, na aquisição, ou no ensino, é uma **representação de uma experiência em segunda língua**, à medida que um diário em primeira pessoa é redigido. O diarista pode ser um professor ou um aprendiz de língua - mas a característica central de um diário de estudos é o fato de ele ser introspectivo: o diarista estuda o seu próprio modo de ensinar ou de aprender. Por isso, ele pode reportar fatores afetivos, estratégias de aprendizagem, e suas próprias percepções - facetas da aprendizagem de língua que estão, normalmente, escondidas ou amplamente inacessíveis para um observador externo (grifo nosso) (BAILEY & OCHSNER, 1983, p. 189).

Assim, os diários de estudos são, como exposto acima, próprios para estudos de caso em primeira pessoa. Eles podem ser escritos tanto por professores quanto por aprendizes, que

³⁰ No original, Bailey e Ochsner escrevem: A diary study in second language learning, acquisition, or teaching is an account of a second language experience as recorded in a first-person journal. The diarist may be a language teacher or a language learner – but the central characteristic of the diary studies is that they are introspective: The diarist studies his own teaching or learning. Thus he can report on affective factors, language learning strategies, and his own perceptions – facets of the language learning experience which are normally hidden or largely inaccessible to an external observer (BAILEY & OCHSNER, 1983, p. 1989).

fazem relatos introspectivos de suas próprias experiências de ensino-aprendizagem de língua. Esses relatos são feitos à medida que o desenvolvimento da segunda língua vai acontecendo, de modo que as representações podem mudar ao longo do processo.

A análise dos dados dos diários pode ser feita tanto pelo próprio diarista quanto por um pesquisador independente, que utiliza o diário do aprendiz para refletir sobre as experiências de ensino e de escrita do diarista.

O trabalho pioneiro com diários de estudo no campo da aprendizagem de línguas foi publicado por Schumann & Schumann (1977). Eles mantiveram diários de suas experiências de aprendizagem de língua em três diferentes contextos: como aprendizes iniciantes, estudando árabe na Tunísia, no Norte da África; como aprendizes intermediários, estudando persa, na UCLA, em Los Angeles; e, depois, como aprendizes intermediários, estudando persa no Irã. Nos diários, os aprendizes registraram seus sentimentos e reações frente às culturas estrangeiras, aos falantes da língua alvo e ao método de instrução.

Schmidt & Frota (1986) também publicaram as experiências de Schmidt como aprendiz de língua portuguesa durante os cinco meses em que esteve no Brasil. Os diários de Schmidt documentam três estágios de sua aquisição da língua portuguesa: durante as três primeiras semanas no Brasil, em que o aprendiz não tinha nenhuma instrução em português; nas cinco semanas seguintes, em que ele tinha instrução e interação em português; e, nas últimas quatorze semanas, nas quais ele tinha interação, mas não tinha instrução. Em seus diários, Schmidt oferece informações para a interpretação de sua experiência no Brasil, mostrando ao leitor sua história de aprendizagem de língua.

Bailey (1991, p. 70), em seu artigo “*Diary Studies of Classroom Language Learning: the Doubting Game and the Believing Game*”, faz um levantamento de artigos publicados sobre experiências com uso de diários³¹.

³¹ Não tive acesso a todos os trabalhos citados por Bailey, mas o interesse pela tabela apresentada por ela está em dar uma visão dos primeiros trabalhos escritos sobre diários de estudos.

Tabela 3 Artigos publicados sobre experiências com uso de diários

Autor(es) do(s) dado(s)	Aprendiz(es)	Língua Alvo
F. Schumann & J. Schumann (1977)	2 pessoas experientes Lingüistas/Professores	Persa e árabe
F. Schumann (1980)	1 pessoa experiente Professor/Lingüista	Persa e árabe
Bailey (1980)	1 pessoa experiente Professor/Lingüista	Francês
Jones (1980)	1 pessoa experiente Professor/Lingüista	Indonésio
Danielson (1981)	1 pessoa experiente Professor/Lingüista	Italiano
Rubin & Henza (1981)	1 pessoa experiente Professor/Lingüista	Árabe
Schmidt & Frota (1986)	1 pessoa experiente Professor/Lingüista	Português
Moore (1977)	1 psicólogo	Dinamarquês
Rivers (1979, 1983)	1 pessoa experiente Professor/Lingüista	Espanhol
Fielda (1978)	1 repórter	Espanhol

Como se percebe na tabela acima, os diaristas eram, na maioria das vezes, pessoas com experiência na aquisição de língua: professores de língua estrangeira, lingüistas, entre outros. Isso pode ser uma desvantagem do uso de diários de estudo, pois, conforme Bailey (1991, p. 79), esses diaristas/pesquisadores podem não ser representantes típicos de outros aprendizes de língua – ou porque são potencialmente melhores aprendizes de língua, ou porque eles podem ter mais consciência metalingüística ou metacognitiva.

Além da desvantagem apresentada acima sobre o uso de diários, Bailey (1991) também apresenta outras, como:

- o pequeno número de aprendizes envolvidos no estudo: como em outros estudos de caso, há, freqüentemente, somente um sujeito que faz introspecções sobre o seu próprio processo de aprendizagem de língua;
- o processo de coleta de dados: os dados dos diários são produzidos pelo próprio aprendiz, que registra os dados, reage e reflete sobre suas experiências de aprendizado de língua. Sendo assim, os diários envolvem dados subjetivos, baseados inteiramente nas percepções dos aprendizes de suas experiências.

- o procedimento de manter um diário de estudo, que consome muito tempo do aprendiz.

Contudo, acredito que as vantagens do uso de diários sejam maiores em relação às desvantagens. Segundo Bailey e Ochsner (1983, p. 188), os diários constituem instrumentos de pesquisa porque podem registrar não apenas o aspecto afetivo presente no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, mas também as percepções pessoais de seus autores, sejam eles professores ou alunos.

Smyth (1992), do mesmo modo que Bailey e Ochsner (1983), entende que o diário pode ser um instrumento importante de pesquisa, porque os seus autores registram “tudo que vem à cabeça”. O autor inclusive sugere que os diários sejam escritos na língua materna e não na língua estrangeira que está sendo aprendida, para evitar que se deixe de escrever algo por não se saber como se diz a expressão na língua estrangeira.

No presente estudo, os aprendizes escreveram os seus diários em português, mas alternavam, algumas vezes, para o alemão, normalmente para explicar uma expressão típica do dialeto ou do alemão padrão.

Ainda numa revisão bibliográfica feita por Liberali (1999, p. 27), as seguintes vantagens do uso de diário como método de estudo foram apresentadas:

- recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática (Bartlett, 1990);
- guarda experiências significativas, ajuda o participante a entrar em contato e manter contato com seu autodesenvolvimento, oferece a oportunidade ao participante de se expressar de forma dinâmica e pessoal, forma uma base para a interação criativa (Richards, 1991);
- auxilia a aprendizagem no relacionamento de conceitos novos e antigos, a articulação de idéias e experiências, e a criação de um modelo centrado no aprendiz (Porter et alii, 1990);
- exige pouca tecnologia e pode ser usado por qualquer aprendiz de língua com determinação para realizar introspecção e com disposição para manter a escrita constante dos diários. Ele não requer preparação extensiva no desenvolvimento de

testes ou montagem de questionário. Além disso, não é caro em termos de materiais e equipamentos necessários. Isso não significa, entretanto, que qualquer um possa e deva conduzir um diário de estudos. Ao invés disso, os pré-requisitos básicos para a coleta de dados incluem, ao menos, determinação para realizar uma análise autocrítica; uma habilidade para questionar as razões; escrever confortável e consistentemente, regularmente e com grande extensão. Esta é uma tarefa muito trabalhosa (Bailey, 1991).

No presente estudo, combinei com os alunos que eles escreveriam, depois de cada aula de Língua Alemã, seus diários e que relatariam neles aquilo que aconteceu na aula e que eles consideravam importante para o processo de desenvolvimento deles na língua alemã. Além disso, eles deveriam refletir e anotar nos diários em que medida eles percebiam que o conhecimento do dialeto (*Hunsrückisch*, no caso) contribuía ou prejudicava o processo de aquisição do alemão padrão.

Os alunos começaram a escrever seus diários no dia 17 de abril de 2007 e pararam no início das férias de inverno, ou seja, no dia 13 de julho de 2007. É importante enfatizar que os alunos enviavam os seus diários por e-mail e eu respondia, fazendo perguntas, quando necessário, sobre aquilo que eu não tinha entendido, ou ainda, solicitando que eles aprofundassem um pouco mais aquilo que tinham escrito. Os diários foram gravados em meu computador. Para cada aluno, abri uma pasta e arqueei os dados ordenados por dia.

Nem sempre recebi, depois de cada aula, o e-mail com anotações dos quatro alunos. Eles argumentaram que, às vezes, não tinham algo de importante para relatar sobre a influência do dialeto nas atividades que fazíamos em sala de aula. Eles disseram, também, que, se tivessem escrito os diários no primeiro ano do Ensino Médio, com certeza, teriam muito mais a dizer, porque a influência do dialeto era muito maior. Depois de três anos, eles já tinham se “acostumado” com a idéia de que o alemão padrão era uma língua e que o dialeto era outra.

Nos diários escritos pelos alunos, percebemos que, algumas vezes, eles não sabiam exatamente o que escrever e, por isso, faziam comentários superficiais, mas, por outro lado, percebemos também que, com o passar do tempo, os alunos se tornaram muito mais reflexivos sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Em uma entrevista realizada no dia

11 de setembro com os alunos, uma aluna fez o seguinte depoimento sobre a sua experiência de escrever diários:

Eu fiquei pensando, sabe, pra mim, várias vezes foi difícil de fazer isso, sabe, refletir sobre isso, sabe, às vezes não vinha idéias e daí ah eu fico pensando se eu nem consigo entender direito como é que eu aprendo como é que eu vou entender como um outro aprende, sabe (risos) tipo pra ser professora, pra ensinar eu vou ter que saber como é que essa pessoa vai aprender, sabe, o que que eu tenho que fazer (Ângela, 17 anos, entrevista 11.09.07).

Percebe-se, nesse depoimento, que o fato de a aluna escrever diários possibilitou uma reflexão sobre o modo que ela aprende e, conseqüentemente, sobre a maneira que ela vai ensinar os alunos³². Desse modo, as vantagens do uso de diários estão, resumidamente, em identificar fatores que impactam no processo de aprendizagem.

3.4.2 Narrativas autobiográficas

“A vida não é a que a gente viveu e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”.
Gabriel Garcia Márques

Além dos diários, os alunos escreveram, também, uma narrativa autobiográfica. Nesta narrativa, eles relataram sobre a experiência deles com o aprendizado de línguas (independente de qual fosse) desde a infância até os dias atuais. Essas narrativas foram escritas no mês de setembro de 2007 e enviadas para mim por e-mail.

A idéia de escrever as narrativas surgiu em uma palestra a que assisti nos dias 17 e 18 de maio de 2007 no Instituto de Letras UFRGS, com o Professor Dr. Phil Benson, do Instituto de Educação de Hong Kong. O tema da palestra do primeiro dia era “*The Role of Language Learning Autobiographies in Applied Linguistics Research*”. Em uma conversa que a professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles teve nessa ocasião com o palestrante, ele sugeriu que os alunos (envolvidos na pesquisa) escrevessem narrativas autobiográficas, pois, segundo ele,

³² É importante mencionar que essa aluna havia terminado, no final de 2007, o Curso Normal Magistério e realizou, no ano de 2008, a prática de ensino na Educação Infantil. Daí a preocupação dela de entender como alguém aprende para então saber ensinar.

seria mais fácil compreender como os alunos aprendem o alemão padrão, a partir daquilo que eles narram em suas autobiografias.

Resolvemos, a partir da sugestão do Dr. Phil Benson, solicitar aos alunos que escrevessem suas autobiografias. Eu havia conversado com eles sobre a escrita das autobiografias no mês de maio, mas como os estudantes estavam muito envolvidos com a prova do DSD-II (que seria em agosto), eles solicitaram um prazo maior para a entrega. Combinei com eles, então, que poderiam escrevê-las no período de férias e me entregar depois da prova do DSD-II, ou seja, no mês de setembro. Todos os alunos entregaram, como combinado, as suas narrativas naquele mês.

O que chamou atenção nas narrativas autobiográficas foi a forma com que os alunos falaram sobre a transição que eles fizeram do dialeto para o português. Todos afirmaram que, até os primeiros três anos de vida, eles só falaram dialeto, pois a família, os amigos, “todos ao redor”³³ falavam essa língua. Quando ingressaram na escola, eles foram “obrigados” a falar o português.

É interessante observar que a escolha lexical dos alunos revela o sentimento que eles têm em relação à língua. Como exemplo, cito algumas frases que apareceram nas narrativas escritas por eles: “*adorava*³⁴ cantar em alemão”, “*adorava* conversar com meus amigos, pois eles *falavam no dialeto*”, “*infelizmente*, a professora me *proibiu* de usar essa língua (alemã) na escola”, “me vi *obrigado* a desenvolver a língua portuguesa”, “português eu notei que *não era meu forte*”, “minha vontade em aprender alemão gramatical ia aumentando, pois o que me *inspirava, garanto* eu, era a cultura que predominava na minha casa e cidade”, “sempre que fico sem resposta, *apelo* para o dialeto”.

Goldenberg (2001, p. 36), ao tratar das vantagens do uso de biografias e de autobiografias como método de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, argumenta que

cada vida pode ser vista como sendo, ao mesmo tempo, singular e universal, expressão da história pessoal e social, representativa do seu tempo, seu lugar, seu grupo, síntese da tensão entre a liberdade individual e o condicionamento dos contextos estruturais. Portanto, cada indivíduo é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, uma reapropriação singular do universo social e histórico que o

³³ Modo como o aluno Guilherme identificou as pessoas que falavam o dialeto em sua comunidade.

³⁴ Grifos meus.

envolve. Se cada indivíduo singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social, é possível ler uma sociedade através de uma biografia e conhecer o social partindo-se da especificidade irreduzível de uma vida individual (GOLDENBERG, 2001, p. 36).

Afilio-me à argumentação de Goldenberg (2001), pois, como se percebe nos exemplos acima expostos, de fato, o método autobiográfico em ciências sociais é uma maneira de revelar como pessoas instanciam através de suas vidas e de suas ações (individualidade), a época social e histórica em que vivem (universalidade). Além disso, as narrativas autobiográficas trazem representações de si e do mundo que convém conhecer para se alcançar uma interpretação que leve em conta a perspectiva êmica.

3.4.3 Entrevista semi-estruturada

Com o intuito de obter mais informações dos alunos sobre o processo de aprendizagem da língua alemã, fiz uma entrevista semi-estruturada com eles no dia 11 de setembro de 2007 em uma das salas de aula da escola em que o estudo foi realizado. Nessa entrevista, segui um roteiro básico, porém não o apliquei rigidamente. Ao contrário, fui fazendo adaptações necessárias no decorrer da entrevista.

Três dos quatro alunos envolvidos no projeto participaram da entrevista. O outro aluno estava fazendo a prática do Magistério e, por isso, não pôde participar. Em um outro momento, no dia 06.11.07, realizei, entretanto, a entrevista com este aluno separadamente. Combinei com os alunos que eu gravaria a conversa em áudio, para não perder nenhum detalhe do que seria falado e também para não perder muito tempo anotando as informações. Contudo, foram feitas também anotações durante a entrevista.

Lüdke & André (1986, p. 37) enfatizam que a gravação direta da entrevista tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a atenção no entrevistado. Contudo, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura, que podem ser muito importantes para a análise dos dados. Outra dificuldade com relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel.

O registro feito através de notas durante a entrevista, por outro lado, ainda conforme Lüdke & André (1986, p. 37), certamente, deixa de cobrir muitas das coisas ditas e solicita a atenção e o esforço do entrevistador. Mas, em compensação, os dados anotados já representam uma seleção inicial de fatos importantes.

A entrevista realizada com os estudantes durou 35 minutos e está gravada em formato digital. Na ocasião, conversamos sobre os diários, sobre as narrativas, sobre a prova do DSD-II, sobre a importância do trabalho conjunto em sala de aula e sobre o papel do dialeto na aquisição do alemão padrão. Surpreendi-me positivamente com a espontaneidade dos alunos; eles agiram naturalmente, como se não estivessem sendo gravados.

Lüdke & André (1986, p. 34) afirmam que a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer informante e sobre os mais variados tópicos. De fato, a entrevista realizada com os estudantes permitiu uma reflexão mais profunda sobre dados que eles já haviam registrado em suas narrativas e em seus diários, uma vez que foi uma oportunidade de se fazer esclarecimentos sobre aquilo que eles já haviam registrado anteriormente.

3.4.4 Prova de proficiência Deutsches Sprachdiplom I e II

Nos últimos anos, em virtude da globalização, a comprovação de conhecimentos lingüísticos em uma ou mais Línguas Estrangeiras deixou de ser apenas um diferencial para se tornar uma necessidade para algumas pessoas (que trabalham em empresas multinacionais, por exemplo, ou para pessoas envolvidas no meio acadêmico). Hoje, já não é mais suficiente dizer quanto tempo se frequentou aulas de Língua Estrangeira na escola ou em cursos particulares de língua, ou quanto tempo se esteve no exterior. Empresas, universidades e outros órgãos institucionais exigem mais do que isto: eles requerem a validação, através de certificados emitidos por instituições reconhecidas, da proficiência lingüística do candidato. Mas o que vem a ser *proficiência*?

De forma geral, proficiência, conforme o dicionário *Houaiss*, é “a qualidade do que é proficiente; a competência; a habilidade; o domínio num determinado campo.” Esta definição do termo “proficiência” não está vinculada diretamente à linguagem, embora pareça ser nesta área seu uso mais freqüente.

Scaramucci (2000, p. 12) define proficiência, de modo geral, como “o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos.” Ser proficiente em determinada língua significa, para a autora, ter conhecimento, domínio, controle sobre a língua em contextos de uso específico.

Entretanto, a autora ressalta, em seu artigo, que não há consenso na definição do termo “proficiência”. Contudo, ela acredita que o problema não esteja na definição do termo, e sim, no entendimento “do que é saber uma língua”.

Na prova do DSD, a noção de proficiência que subjaz ao exame de proficiência do DSD-II está publicada nos manuais da prova, no artigo primeiro (*allgemeine Bestimmungen – determinações gerais*), inciso dois (*Anforderung in der Prüfung – exigência da prova*)³⁵ e especifica o seguinte:

- Os candidatos devem ser capazes de se expressar de modo correto e diferenciado (na fala e na escrita) – tanto em diálogos como em contextos estruturados e mais abrangentes – de acordo com o seu interlocutor e o conteúdo, de modo a demonstrar um nível de reflexão apropriado para a prova;
- Eles devem demonstrar conhecimentos factuais (conhecimentos de mundo) de forma correta e organizada e aplicá-los na resolução de tarefas de modo autônomo;
- Eles devem ser capazes de compreender textos de complexidade e abstração adequados;
- Eles devem dispor de modo seguro dos conhecimentos de vocabulário e gramática exigidos para a realização da tarefa.

³⁵ No original: Die Prüflinge sollen imstande sein, sich sach- und adressatengerecht auf angemessenem Reflexionsniveau mündlich und schriftlich korrekt und differenziert zu äußern - sowohl im Dialog wie in gegliederten größeren Zusammenhängen; Sie sollen Sachkenntnisse richtig und geordnet darlegen sowie aufgabengerecht selbständig anwenden können; Sie sollen fähig sein, thematisch anspruchsvolle Texte von angemessenem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad zu verstehen, Sie sollen über die für diese Leistungen erforderlichen Kenntnisse in Wortschatz und Grammatik hinreichend sicher verfügen.

A noção de proficiência do exame DSD pode presidir a avaliação que os alunos receberam, mas não necessariamente a análise dos dados deste estudo. A definição de “proficiência” que aqui se assume é aquela que, em consonância com Scaramucci (2000), significa ter conhecimento, domínio, controle sobre a língua em contextos de uso específicos.

Atualmente, uma das formas mais reconhecidas de comprovar a proficiência lingüística é através das provas específicas de proficiência. De modo geral, essas provas avaliam as habilidades lingüísticas do candidato nas quatro competências de uso da língua, ou seja, na compreensão oral, na compreensão escrita, na produção oral e na produção escrita. Embora a forma, o método e o nível dessas provas possam variar, elas são, normalmente, divididas em duas grandes partes: a escrita e a oral.

A prova de Proficiência em Língua Alemã DSD nível I e II é desenvolvida pela *Kultusministerkonferenz*, órgão equivalente ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil, e aplicada em todo o mundo por escolas que oferecem a Língua Alemã em seu currículo. O exame é aplicado duas vezes ao ano: uma vez na primavera e a outra no outono europeu. As escolas do Brasil aplicam as provas nos meses de agosto (DSD-II) e setembro (DSD-I). Os candidatos ao DSD-I e II precisam ter, respectivamente, 800 horas/aula e 1200 horas/aula de Língua Alemã.

O exame é constituído de duas partes: uma escrita e a outra oral.

A parte escrita é dividida em quatro etapas³⁶: a) produção escrita, na qual o candidato deve i) ou escolher um texto literário/factual e fazer um resumo, ou ii) escolher um dos três temas propostos e escrever uma dissertação³⁷. Nessa parte, o candidato deve escrever, em média, 300 palavras em 210 minutos; b) compreensão escrita, em que o candidato deve responder, em 50 minutos, questões abertas referentes ao conteúdo do texto recebido; c)

³⁶ Tenho consciência de que a prova DSD teve, no ano de 2008, alterações nos seguintes aspectos: a) na produção textual: os candidatos recebem, agora, somente um tema sobre o qual precisam redigir um texto; b) na parte da gramática/vocabulário: ela foi retirada da prova; c) na compreensão auditiva: em vez de o conselheiro de Língua Alemã ler o texto duas vezes ao candidato, agora a Alemanha envia um CD com três tipos diferentes de textos e os alunos precisam responder questões referentes a esses textos; d) na produção oral: o candidato precisa desenvolver um tema a partir de palavras-chaves que recebe 20 minutos antes da sua prova. Além disso, ele precisa apresentar um tema (trabalhado anteriormente em sala de aula) que tenha relação com a Alemanha. Apesar de a prova de proficiência DSD ter tido suas alterações, toda vez que falarei dessa prova, estarei me referindo ao modelo aplicado até o ano de 2007, explicado na seção 3.4.4 e 3.4.5.

³⁷ Na proposta de dissertação, não é definido o leitor (público-alvo).

gramática/vocabulário: nessa parte, o candidato recebe um texto com lacunas em que deve responder, também em 50 minutos, questões de ordem morfológica, sintática e lexical; d) compreensão oral: já nessa parte, o candidato deve responder questões referentes ao texto lido pelo conselheiro da Língua Alemã (*Fachberater*). O texto é lido duas vezes pelo conselheiro que, no período da prova, também é o supervisor da mesma, e o candidato pode fazer anotações durante a leitura. Somente depois de ter escutado o texto duas vezes, o candidato recebe o questionário que deve, então, ser respondido em 25 minutos³⁸.

A parte oral, por sua vez, é constituída pela produção oral do candidato. Nessa parte, o candidato deve ler um texto, comentá-lo e falar sobre um tema trabalhado anteriormente em sala de aula. O candidato tem, nessa modalidade da prova, 20 minutos para preparar a leitura do texto e, depois, mais 20 minutos para a realização da prova.

O candidato pode obter, no máximo, 100 pontos na prova do DSD-II, dos quais 55 na parte escrita e 45 pontos na parte oral. Todos os trabalhos escritos são corrigidos na Alemanha. A avaliação está distribuída da seguinte maneira:

Tabela 4 Pontuação máxima por modalidade da prova do DSD-II

Modalidade da prova	Pontuação máxima
Produção textual:	30 pontos
Compreensão auditiva:	7 pontos
Compreensão textual:	10 pontos
Gramática/Vocabulário:	15 pontos
Produção Oral:	38 pontos

O candidato é aprovado se atingir, no mínimo, 50% do total de pontos da prova. Contudo, ele precisa ter 50% na parte oral (22,5 pontos dos 45) e 50% na parte escrita (27,5 pontos dos 55). Além disso, ele precisa alcançar, na produção textual, no mínimo, dez (10) pontos (dos 30).

³⁸ Se o candidato recebesse o questionário antes, ele poderia, durante a leitura do texto, prestar mais atenção aos aspectos relevantes para a resolução das questões da prova. Isso se assemelharia mais ao contexto do dia-a-dia, em que também somente aspectos relevantes são “escutados”. Essa alteração também já foi feita na nova prova.

3.4.5 Prova de proficiência DSD- II: entrevista oral

Além dos procedimentos de geração de dados já descritos, gravei, também, as provas orais do DSD-II. Essa idéia surgiu durante o segundo semestre de 2007, quando cursei a disciplina “Perspectivas Analíticas Sociointeracionais”. Essa disciplina foi ministrada pela professora Dra. Ana Cristina Ostermann no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na Unisinos. Uma das tarefas propostas era gravar interações naturais e analisar os dados. Como naquele semestre seria realizada a prova oral do DSD-II, optei em gravar as entrevistas orais dos quatro alunos que já tinham escrito as suas narrativas autobiográficas e os seus diários.

Conversei, antes da prova, com os alunos e eles autorizaram que eu fizesse as gravações. Da mesma forma, pedi liberação para gravação dos dados à pessoa responsável pela aplicação das provas no Rio Grande do Sul. Esta autorização foi cedida por e-mail.

A gravação das interações ocorreu no dia em que foi realizada a prova oral do DSD-II, dia 23 de agosto de 2007. As provas foram gravadas em áudio e passadas para o meu computador e para um CD. No total, são 135 minutos de gravação. Nem todos os dados foram transcritos. É importante ressaltar que, num primeiro momento, foi feita uma transcrição mais “bruta” dos dados, voltada prioritariamente para o conteúdo. Depois, foi realizada a transcrição dos dados de acordo com as convenções propostas por Jefferson (1984), traduzidas e adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

O exame da prova oral do DSD-II é conduzido por três examinadores. Um deles é o conselheiro da Língua Alemã no Brasil, que é alemão, funcionário do governo alemão e falante proficiente da Língua Alemã; os outros são professores de Língua Alemã da escola, que são brasileiros, falantes proficientes da língua. Um destes professores é o *Prüfer* (examinador principal, que, normalmente, é o professor da turma), responsável por conduzir a prova. O outro é o *Beisitzer* (examinador adjunto), que é responsável por anotar os dados do aluno durante a prova.

Os três examinadores têm a tarefa de avaliar as competências linguísticas do candidato nas seguintes modalidades: leitura em voz alta (*sinngerechtes Lesen - SL*), pronúncia

(*Aussprache* - AS), correção gramatical (*sprachliche Richtigkeit* - SpR), capacidade de expressão (*Ausdrucksvermögen* - AV), compreensão de leitura (*Textverständnis* - TV), capacidade de comunicar-se (*allgemeine Gesprächsfähigkeit* - AG), e conhecimentos factuais sobre o tema escolhido pelo candidato (*Sachkenntnisse* - SK).

Leitura, interpretação textual e habilidade comunicativa são avaliadas pelo examinador adjunto; pronúncia e conhecimento factual, pelo examinador principal; e, finalmente, expressão e correção gramatical pelo conselheiro da Língua Alemã. Cada modalidade da prova tem peso diferente, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 5 Pontuação mínima e máxima da prova oral do DSD-II

SL	AS	SpR	AV	TV	AG	SK
0-2	0-4	0-8	0-8	0-4	0-4	0-8

Nota-se, a partir da tabela acima, que correção gramatical (SpR), capacidade de se comunicar (AV) e conhecimentos factuais (SK) têm peso superior aos demais tópicos. Isso denota a concepção de língua e de proficiência da prova, em que a correção gramatical e o conhecimento metalingüístico são bastante valorizados. Nos excertos das interações analisadas, essa característica da prova permeia as entrevistas orais.

A parte oral da prova funciona da seguinte maneira: o examinador principal recebe o envelope com os textos que serão lidos pelos candidatos quatro dias antes da prova oral. O examinador deve, então, selecionar, para cada candidato, um texto e elaborar perguntas que avaliarão a compreensão do texto por parte do candidato. O texto selecionado pelo examinador deve ter relação com o tema escolhido pelo candidato para a segunda etapa da prova.

No dia da prova, o candidato recebe o texto 20 minutos antes de ser avaliado. Ele deve ler o texto e fazer um pequeno resumo, que será apresentado oralmente para os entrevistadores. O candidato pode utilizar para a preparação do texto e do resumo somente um dicionário alemão/alemão. Essa primeira etapa da prova oral dura, em média, dez minutos. Em seguida, o candidato deve apresentar o tema preparado por ele. Esse tema pode ter relação com algum livro de literatura alemã, ou com algum assunto de interesse pessoal do candidato, como por exemplo, o sistema escolar brasileiro e o alemão. Esse tema é preparado

anteriormente em casa ou em sala de aula. O candidato pode, nessa etapa, utilizar diversos recursos, como, por exemplo, cartazes, lâmina para retroprojektor, *power point*, etc. O candidato apresenta o tema e os entrevistadores conversam sobre a apresentação depois que ela acontece.

3.4.6 Provas de proficiência oral: conversa ou entre vista?

Van Lier (1989) discute a validade de conceber as entrevistas de Proficiência Oral (EPO doravante) como conversa, descrevendo o que elas são e o que os participantes fazem nelas. Em outras palavras, ele analisa que tipo de evento de fala a EPO é e qual o papel dos participantes na EPO.

Segundo van Lier (1989, p.494), conversa cotidiana pode ser definida, inicialmente, como interação face-a-face em um contexto de língua real. Uma vez que não é viável acompanhar os alunos em sua vida cotidiana para ver o quão bem eles desempenham a língua em contextos não instrucionais, as EPOs seriam, então, uma maneira aceitável de avaliar a proficiência oral dos alunos em situações reais de comunicação³⁹.

Além da definição acima explicitada de conversa como interação face-a-face, van Lier (1989) menciona outras características básicas da conversa que já tinham tido grande aceitação entre pesquisadores (como, por exemplo, Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974): não planejamento, imprevisibilidade da seqüência e resultado, distribuição potencialmente igual de direitos e deveres na conversa.

Drew e Heritage (1992, p. 47-48), num primeiro momento, afirmam que a característica principal da conversa é a sua relação simétrica. Contudo, os autores reconhecem que há, também, assimetria na conversa cotidiana, mas que ela se dá, temporariamente, no turno a turno de fala.

³⁹ O mesmo autor salienta que há um forte consenso de que a EPO é potencialmente a melhor e mais justa medida de habilidade oral (van Lier, 1989, p. 490).

Van Lier (1989, p. 495) reconhece, da mesma forma, que há assimetria numa conversa cotidiana, pois direitos e deveres não são inteiramente iguais entre participantes. Todavia, segundo o autor, a desigualdade de poder e de *status* entre participantes não significa, necessariamente, em termos conversacionais, desigualdade dos direitos e deveres *na* interação. O autor argumenta que confundir esses dois tipos de desigualdades ou assimetrias, poderia levar a um debate desnecessário sobre a possibilidade de conversa natural entre pessoas que diferem de alguma forma.

Por outro lado, Jones e Gerhard (1967, apud van Lier, 1989, p. 496) caracterizam entrevista, principalmente, pela sua relação assimétrica na interação. Segundo estes autores, o entrevistador tem um plano e conduz e controla a entrevista de acordo com aquele plano. Van Lier (1989), neste ponto, questiona como uma entrevista pode ser capaz de verificar a habilidade conversacional do candidato, se a relação existente na interação de entrevista é assimétrica. Ele (van Lier) conclui que a entrevista, embora tenha algumas das características conversacionais, não pode ser considerada uma conversa.

Silvermann (1976, p. 142-144, apud van Lier, 1989, p. 496) apresenta cinco características básicas da entrevista: a) a natureza programada do encontro especifica quais passos serão usados para estabelecer decisões futuras sobre a questão conhecida antes do início da conversa; b) registro da interação c) certo grau de assimetria nas trocas entre entrevistador e entrevistado; d) questões elaboradas por uma pessoa (entrevistador) e a fala de outra pessoa (entrevistado) vista como resposta a essas questões; e e) uma pessoa (entrevistador), sozinha, responsável por propor e terminar a interação, por terminar um tópico e iniciar um novo e por formular o sistema de turnos.

Erickson (1982, p. 4), por sua vez, salienta uma outra característica, típica da EPO. Segundo o autor, neste tipo de entrevista, o entrevistador funciona como *gatekeeper* institucional. Ele (o entrevistador), sozinho, tem a responsabilidade e a autoridade de tomar decisões sobre a aprovação ou não do candidato na prova.

Todas as características acima citadas demonstram a assimetria existente em um contexto de entrevista. Conforme van Lier (1989), a entrevista reflete um tipo de encontro assimétrico em que se espera que os participantes exerçam diferentes papéis e funções. Sendo

assim, pode-se dizer que a entrevista, neste caso, o exame de proficiência oral, não é uma conversa cotidiana.

Ross & Berwick (1992, p. 161), seguindo Silvermann (1976), definem entrevista como um encontro agendado entre participantes desiguais, em que uma ou mais pessoas têm o direito de questionar e organizar o tópico e os turnos. Para os autores, esta característica assimétrica constitui um potencial desafio para a validade do procedimento de entrevista oral, uma vez que ela é reconhecida como um método apropriado para determinar os limites e habilidades de um indivíduo em trocar informações através do comportamento conversacional.

Ainda segundo esses autores, um importante pressuposto sobre EPO é que, dado o papel do entrevistador em direcionar as respostas do entrevistado, a avaliação do candidato está baseada na troca conversacional entre participantes. O estudo dos autores sobre como os entrevistadores acomodavam as suas falas às dos candidatos, quando estes apresentavam dificuldades de compreensão no momento da interação, mostra que um efeito dessas acomodações é permitir que a troca prossiga com ambos os participantes (entrevistado e entrevistador) aptos a exercer direitos de tomada de turno, questionamento e outras formas de comportamento conversacional.

Os tipos de acomodação mais utilizados nas EPOs, de acordo com Ross & Berwick (1992, p. 166), que se assemelham à experiência do dia-a-dia [sic]⁴⁰, são: a) questões com o “ou” (você prefere sair *ou* ficar em casa?, por exemplo), b) diminuição na velocidade de fala do entrevistador e c) questões que o entrevistador faz sobre algo que ele já sabia ou que acreditava que o entrevistado deveria saber (*display questions*).

Em outras palavras, a EPO reflete, em certa medida, os tipos de acomodação que ocorrem em contextos de fala-em-interação cotidiana. Contudo, o tipo de acomodação utilizado depende da postura do entrevistador e da percepção do mesmo do nível de proficiência do entrevistado. Excessos ou, por outro lado, falta de acomodações por parte do entrevistador podem influenciar na avaliação.

⁴⁰ Embora os autores considerem estes tipos de acomodação semelhantes àqueles utilizados no dia-a-dia, entendo que as características apresentadas referem-se, principalmente, ao contexto de sala de aula de língua estrangeira.

Sakamori (2006, p. 41-42), referindo-se ao estudo de Morton *et al.* (1997), apresenta algumas características de entrevistadores colaborativos (também chamados por Morton *et al.* de bons entrevistadores) e entrevistadores menos colaborativos (ou maus entrevistadores, de acordo com os mesmos autores). Os entrevistadores colaborativos, selecionados a partir do estudo acima mencionado, dão sempre *feedback* variado e apoiador, que se aproxima daquilo que as pessoas fazem em uma conversa natural. Já os entrevistadores menos colaborativos provocam quebras na interação, na medida em que não dão *feedback* e podem ser comparados a uma máquina pelo seu distanciamento.

Além disso, os entrevistadores colaborativos dão a máxima oportunidade para o candidato expandir suas respostas, através de perguntas adicionais, tempo de espera, repetição e explicação. Entrevistadores colaborativos não dominam a interação, ou seja, eles não falam muito. Entrevistadores menos colaborativos, por sua vez, dão pouco encorajamento para o entrevistado expandir suas respostas e falam mais do que o próprio candidato.

Sakamori (2006, p. 108-109) resume, em uma tabela, os elementos caracterizadores de estilos colaborativos e não-colaborativos.

Tabela 6 Elementos caracterizadores de estilos colaborativos e não-colaborativos

Elementos caracterizadores de estilos colaborativos	Elementos caracterizadores de estilos não-colaborativos
Entrevistador, além de perguntador, faz comentários, deixando a interação menos assimétrica	Entrevistador age como perguntador, sem envolvimento com o candidato
Faz perguntas claras e diretas	Faz perguntas longas e confusas
Não interrompe a interação para pedir esclarecimento de vocabulário	Interrompe a interação para esclarecimentos de vocabulário
Explica, de forma direta, uma expressão não entendida para candidato com nível mais baixo de proficiência	Explica, de forma indireta (por meio de sugestões), uma expressão não entendida para candidato com nível mais alto de proficiência
Faz perguntas adicionais para candidatos que têm dificuldades em interagir	Faz perguntas adicionais para candidatos que não têm dificuldade em interagir
Faz perguntas que não induzam às respostas que os entrevistadores querem ouvir	Faz perguntas que induzam às respostas que os entrevistadores querem ouvir
Faz perguntas com o intuito de provocar reflexão no candidato	Faz perguntas com o intuito de impor uma opinião ao candidato
Faz retomadas para esclarecimentos sobre o que o candidato disse	Faz perguntas desnecessárias sobre algo que o candidato já disse

Reconhece quando candidato não quer responder à pergunta e muda de tópico	Insiste para que candidato responda à pergunta
Consegue manter a interação independente de qual seja o nível do candidato	Não consegue manter a interação em relação a candidatos com nível de proficiência mais baixo

Resumindo, o entrevistador colaborativo auxilia o candidato na prova, fazendo perguntas objetivas, explicando claramente o que não foi entendido pelo candidato, dando *feedback* apoiador e mantendo o fluxo da interação, independentemente do nível lingüístico do candidato. Enfim, o entrevistador colaborativo contribui para que o candidato se sinta mais à vontade na interação para conseguir demonstrar a sua habilidade conversacional na entrevista.

Entretanto, apesar de se falar em características de dois estilos de examinadores, o que de fato acontece na entrevista é co-construído pelos participantes na interação. Um entrevistador pode ser, em uma mesma entrevista, colaborativo e não-colaborativo.

3.5 Categorias de análise

Depois de explicada a prova de proficiência DSD-II, julgo importante tornar claro, agora, como será feita a análise no conjunto de dados dos alunos, que incluem:

- a) diários de estudos;
- b) narrativas autobiográficas;
- c) entrevistas orais DSD-II;
- d) entrevista semi-estruturada com o pesquisador;
- e) resultado da prova DSD-II.

Pretende-se, num primeiro momento, organizar os dados em três categorias, conforme tratem de: a) mitos e concepções lingüísticas em relação ao dialeto e ao bilingüismo no sul do Brasil; b) papel do dialeto na vida dos participantes e na sua aprendizagem do alemão padrão; c) identidade.

A partir disso, será examinado, especificamente, o que os dados revelam sobre o papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão. O objetivo principal é ver em que medida o dialeto facilita ou prejudica a aprendizagem do alemão padrão.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, faço a análise dos dados propriamente dita. A organização do capítulo se dá da seguinte maneira: na seção 4.1, analiso os dados da aluna Júlia; na seção 4.2, do aluno Guilherme; na 4.3, de Davi; na seção 4.4, analiso os dados de Ângela; e, por fim, na seção 4.5, investigo os resultados da prova do DSD-I, realizada de 2002 a 2006 na escola em que o estudo foi realizado. Parto da entrevista oral do exame do DSD-II para fazer a análise, mas utilizo, também, o resultado do DSD-II, excertos dos diários de aprendizes, das narrativas autobiográficas e da entrevista semi-estruturada de todos os alunos participantes para fazer a triangulação dos dados.

O objetivo desta análise é responder a pergunta da pesquisa, a saber: em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo ajuda ou prejudica a aquisição do alemão padrão? Tendo em mente essa pergunta, foram selecionados para análise os excertos relevantes obtidos por meio dos diferentes procedimentos de coleta de dados. Iniciamos, portanto, com a análise dos dados da participante do estudo Júlia.

4.1 Análise dos dados de Júlia

Nesta subseção, analiso um excerto da prova oral do DSD-II, em que o entrevistador Henri⁴¹ faz uma pergunta estritamente metalingüística à candidata⁴² Júlia, e ela tem dificuldade de respondê-la⁴³. A fonte dessa dificuldade é a questão da diferença entre o dialeto e o padrão e a pressuposição de transferência lingüística. Parto da prova oral para análise, mas utilizo, também, o resultado do DSD-II, excertos da narrativa autobiográfica, de diários e da entrevista realizada após o exame do DSD para complementar os dados.

⁴¹ Os nomes aqui utilizados são pseudônimos.

⁴² A partir de agora, utilizarei o termo “candidata/candidato” quando farei referência a uma parte da prova do DSD. Contudo, quando citarei exemplos da narrativa autobiográfica, dos diários de estudo, da entrevista semi-estruturada, utilizarei a denominação “aluna/aluno”, pois foi nessa condição que Ângela, Davi, Guilherme e Júlia aceitaram participar do projeto.

⁴³ Da entrevista oral, participaram o examinador Henri, as examinadoras Jasmi e Jade e a candidata Júlia.

No excerto a seguir (1), a candidata Júlia não entende a pergunta metalingüística que o entrevistador Henri faz. Ele inicia o tópico (linha 1) dizendo que a candidata acabara de cometer um erro e que ele, entretantes, entende por que ela o fez. O “erro” a que o entrevistador se refere diz respeito à regência verbal do verbo *heiraten* (casar). No alemão padrão, esse verbo não exige preposição, enquanto no português e no dialeto *Hunsrückisch* a preposição *mit* (com) é necessária.

Segmento 1 - Excerto Júlia

1	Henri:	du hast jetzt gerade einen Fehler gemacht, den ich jetzt inzwischen verstehe, warum du den gemacht hast. <i>tu fizeste há pouco um erro que eu, entretantes, entendo porque tu o fizeste.</i>
2	Henri:	du hast gesagt heiraten <u>mit</u> . <i>tu disseste heiraten mit ((casar com, que no alemão, ao contrário do português, não tem com)) ((Henri pigarreia))</i>
3	Júlia:	ah::.
4		(1,0) ((Henri pigarreia))
5	Júlia:	°Dialekt°. <i>dialeto.</i>
6	Henri:	dann woher kommt das, dass du heiraten mit sagst? <i>Então, de onde vem que tu dizes heiraten mit?</i>
7		(1,0)
8	Júlia:	Hh:: (.) Dialekt. <i>dialeto.</i>
9	Henri:	an an [jemanden]. <i>em em alguém?</i>
10	Jasmi:	[nicht nur Dialekt, aber XXXXX auch. <i>não só dialeto, mas xxxxxx também.</i>
11		(1,0) ((Henri pigarreia))
12	Jasmi:	Portugiesich auch [ist] casar com <i>em português também é casar com.</i>
13	Júlia:	[ja] <i>sim</i>
14	Júlia:	casar com, é verdade.
15	Jade:	ja. <i>sim</i>
16	Júlia:	é nur heiraten, mit weg. <i>é só casar, mit não.</i>

No momento em que o entrevistador afirma que o erro que a candidata cometeu foi falar *heiraten mit* (linha 2), ela, imediatamente, assente com um “ah” e sussurra, no turno seguinte (linha 5), a palavra “dialeto”, como que dizendo: “ah, mas se está errado, só pode ser por causa do dialeto!”.

Henri, não escutando a resposta da candidata (seja por ele ter tossido naquele momento ou por Júlia ter falado muito baixo), formula a seguinte pergunta: então, de onde vem isso que tu dizes *heiraten mit*? (linha 7).

A candidata, novamente, assente com “hh” e responde que vem do dialeto (linha 8). É interessante observar, na fala da candidata, a visão negativa que ela tem do seu dialeto, pois, em dois momentos nesta seqüência de turnos, ela demonstra ser o dialeto o motivo do “erro”. Possivelmente, por ter escutado afirmações negativas em relação ao seu dialeto, ela acredite que é ele que esteja interferindo negativamente naquele momento da prova.

O entrevistador Henri, neste momento, encerra o tópico e se propõe a iniciar um novo (linha 9), pois, como a pergunta feita por ele era do tipo *display question* (ele afirmara anteriormente que sabia por que a candidata havia cometido o “erro”), ele se contenta com a resposta de que o dialeto era a causa do “erro”.

Entretanto, a entrevistadora Jasmi rejeita o encerramento do tópico, sobrepondo a sua fala à do outro entrevistador (linha 10), e ratifica, ao mesmo tempo em que retifica, em parte, a fala da candidata, afirmando que, não só no dialeto, mas também na língua portuguesa, diz-se “casar com”.

Antes mesmo de Jasmi concluir o seu turno de fala e exemplificar o caso na língua portuguesa, a candidata Júlia sobrepõe sua fala à da entrevistadora e ratifica com um “ja” (sim, na linha 13), seguido de uma repetição: “casar com, é verdade!” (linha 14).

Nesse momento da interação, a entrevistadora Jasmi está assumindo a identidade de professora da candidata, pois ela (Jasmi) persiste na continuidade do tópico para demonstrar que, não necessariamente, é o dialeto que explica o “erro” e que teria influência negativa no uso da língua alemã.

Conforme Hall (1997), diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Embora consideremos ser a mesma pessoa em diversos eventos sociais, assumimos diferentes identidades em diferentes ocasiões. Em todas essas ocasiões estamos, na verdade, “diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos,

diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos” (Woodward, 2006, p. 30). No caso acima, Jasmi desempenha, ao mesmo tempo, a função de professora e de examinadora da candidata. Como professora, Jasmi se sente obrigada a defender diante dos outros participantes da interação uma imagem positiva do dialeto, o que pode estar relacionado até mesmo com o fato de ela ser também falante dessa variedade lingüística.

A aceitação do argumento da entrevistadora-professora, por parte da candidata, ao dizer, em português, “é verdade” (linha 14), bem como a confirmação da entrevistadora Jade logo a seguir, são *feedbacks* diretos para a entrevistadora Jasmi considerar encerrado o tópico.

É importante salientar que, até então, a entrevistadora Jade não tinha participado da interação. Ao se envolver nessa discussão, fica claro que ela (Jade) também entende que é possível não atribuir ao dialeto a causa do “erro” indicado por Henri, pois esta é uma representação negativa do conhecimento lingüístico da comunidade de onde a entrevistada provém. Jade também é falante dessa variedade lingüística e considera, por isso, importante valorizar a língua que ela fala com os seus familiares e amigos.

Percebe-se que não é somente na entrevista oral da prova do DSD-II que Júlia tem um posicionamento negativo em relação ao seu dialeto. Também na entrevista semi-estruturada, Júlia afirma que, no começo, ou seja, no primeiro ano do Ensino Médio, eles falavam “um alemão muito ruim”. Diante da pergunta de por que ruim, Júlia responde o seguinte: “pelo fato de, meu Deus cara, nós só falava em dialeto”.

Percebe-se nesse depoimento que falar dialeto é, para a aluna, “falar alemão ruim”. Contudo, em sua narrativa autobiográfica, o depoimento de Júlia é contraditório em alguns aspectos. Ela afirma que,

Desde a quarta série, tive a oportunidade de ter aulas de alemão. Foi aí que percebi que o que eu tinha aprendido desde pequena me ajudaria em alguma coisa. E tenho a certeza que meu bom rendimento em alemão foi pelo fato de eu ter o contato do alemão, mesmo sendo o dialeto, em casa. Ele me ajudou muito, mesmo muitas das palavras não sendo gramaticais, a base eu já tinha, como por exemplo, a estruturação de frases curtas eu já conseguia, ou então, relacionava o jeito que era dito no alemão gramatical com o dialeto e, muitas vezes, conseguia entender, pois conseguia associar (Júlia, narrativa autobiográfica).

Aqui, ao contrário do que disse na prova oral do DSD-II e na entrevista realizada após o exame do DSD, Júlia afirma que o dialeto, de fato, contribui para o aprendizado do alemão padrão. Ela sustenta que faz relações entre o dialeto e o alemão padrão e que isso contribui para ela compreender melhor a variedade de prestígio. Dessa forma, a aluna demonstra perceber a importância do dialeto para facilitar o aprendizado do padrão, em particular na compreensão e na produção oral. Entretanto, ela continua a ter do seu dialeto uma representação negativa, de algo ruim.

Essa visão negativa do dialeto está arraigada na sociedade e Júlia, provavelmente por ter escutado várias vezes discursos e posicionamentos negativos a respeito do seu dialeto, não consegue se desvencilhar dessa idéia e incorpora em seu próprio discurso uma visão do tipo “eu até reconheço que o dialeto pode ajudar, mas...”. Trata-se de uma crença de que o dialeto é ruim, inferior, mas talvez não prejudicial.

Barcelos (2001, p. 73) afirma que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e *contraditórias*⁴⁴”.

De fato, percebe-se na narrativa autobiográfica de Júlia um posicionamento contraditório em relação ao dialeto. Ela faz, por exemplo, o seguinte comentário: “mesmo sendo o dialeto, ajudou”. Percebe-se, nessa passagem, que Júlia, ao empregar a conjunção “mesmo”, demonstra duas posições contrárias: a) dialeto não é bom e b) dialeto facilita e ajuda na aquisição do alemão padrão.

O ponto “a” é resultado de uma representação cultural negativa do dialeto na sociedade, e a crença “b” foi construída pela aluna a partir da sua experiência de aprendizagem de alemão no contexto escolar. Como essa experiência foi positiva, Júlia consegue, ao menos, enxergar também pontos positivos no dialeto, o que, possivelmente, não aconteceria se ela não tivesse aulas de Língua Alemã. Foi nas aulas que ela percebeu a importância do dialeto para a aquisição do alemão padrão.

⁴⁴ Grifo nosso.

Ainda com relação à entrevista oral do DSD-II, Júlia, naquele momento da interação (quando confrontada com o fato de não ser necessariamente o dialeto o causador do “erro”), toma a iniciativa de encerrar o tópico, fazendo a seguinte formulação: “é só casar, com não!” (linha 16). Percebe-se, aqui, uma relação mais simétrica na interação, provavelmente, fazendo com que ela tomasse o turno e expusesse sua reflexão sobre a estrutura da língua.

Nota-se que a intervenção de Jasmi, ao assumir a identidade de professora da candidata, embora não fosse a esperada no contexto de avaliação, levou essa seqüência interacional a um desfecho construtivo. Júlia percebeu que o seu dialeto não era, naquele momento da interação, necessariamente, o causador de “erros”. Ela expressa entender, no último momento, a diferença entre as línguas (português, dialeto e alemão).

Ao perceber que aquele tópico e aquela discussão tinham sido encerrados, o entrevistador Henri inicia um novo tópico (linha 17, excerto 2 abaixo), solicitando que a candidata explique, de acordo com a gramática, o que aquilo significava (referindo-se ao último turno da candidata, em que ela afirma “é só casar, *mit* não!”). Júlia não entende o que o entrevistador espera dela e, então, faz uma pergunta que constitui um pedido de confirmação: “por que não *mit*?” (linha 19).

Segmento 2 - Excerto Júlia

17	Henri:	ah kannst du das mal erklären von der Grammatik her? <i>ah tu podes explicar de acordo com a gramática?</i>
18		(2,0)
19	Júlia:	warum nicht <u>mit</u> ? <i>por que não mit (com)?</i>
20	Henri:	was was heiraten mit ist im Portugiesichen und welche Struktur und was heißt jemanden heiraten XXXX. <i>o que que heiraten mit é em português e qual a estrutura e o que significa jemanden heiraten</i>
21	Júlia:	jemanden heiraten. <i>casar-se com alguém.</i>
22	Henri:	was ist das? <i>o que é isso?</i>
23	Júlia:	ist (.) zum Beispiel. <i>é por exemplo.</i>
24	Júlia:	ah:: jemanden heiraten, ok? <i>ah, casar-se com alguém, ok?</i>
25	Júlia:	ich heirate jetzt, ich heirate ((reduz a palavra)) né? <i>eu caso agora, eu caso né?</i>
26	Jasmi:	nein, nein.

		<i>não, não.</i>
27	Jasmi:	von- [von der Grammatik her. <i>de acordo com a gramática.</i>
28	Henri:	[von der Grammatik <i>da gramática.</i>
29	Henri:	wie nennt man [Akkusativ? <i>como se denomina o acusativo?</i>
30	Jasmi:	[Akkusativ. <i>Acusativo</i>
31	Júlia:	ah:: (.) ok.
32	Júlia:	heiraten <u>mit</u> ist Dativ. <i>casar-se com é dativo.</i>
33		(1,0)
34	Júlia:	e heiraten <u>mi:t</u> -. <i>e casar-se com.</i>

A pergunta do entrevistador, formulada de maneira imprecisa, gerou vários turnos de fala (linhas 20-30) até ficar claro para a candidata o que ela deveria explicar. Henri solicita uma explicação gramatical (ah, tu podes explicar de acordo com a gramática, linha 17), esperando que a candidata use a metalinguagem específica e compare as duas estruturas verbais e os respectivos casos (o que *heiraten mit* é em português e qual a estrutura e o que significa *jemanden heiraten*, linha 20). Vale reforçar que a pergunta feita pelo examinador (linha 20) não é clara e, por isso, torna-se necessária uma longa negociação de sentido entre os interlocutores da interação (linhas 20 a 30) para o esclarecimento da questão.

Jasmi, percebendo que não estava claro para a aluna o que ela deveria responder, se engaja na negociação de sentido (linhas 26, 27 e 30). Ela tenta ajudar e explicar o problema, mas não obtém sucesso. Pode-se dizer que Henri, Jasmi e Júlia co-constroem juntos essa longa seqüência de falta de entendimento. Conforme Jacoby & Ochs (1995, p. 177), “uma das importantes implicações para tomar a posição de que tudo é co-construído na interação é que há uma responsabilidade distribuída entre os interlocutores para a criação de uma coerência seqüencial, de identidades, de *significados* e eventos⁴⁵.” (grifo nosso) De fato, os interlocutores dessa interação (Henri, Jasmi e Júlia) são co-responsáveis por tentar elucidar o significado da questão, mas não conseguem realizar isso da maneira esperada.

⁴⁵ No original: One of the important implications for taking the position that everything is co-constructed through interaction is that it follows that there is a distributed responsibility among interlocutors for creation of sequential coherence, identities, meaning, and events.

O que chama a atenção é que a candidata, de acordo com aquilo que afirmou na entrevista semi-estruturada, sabia, de fato, a diferença da regência verbal do verbo “*heiraten*” no alemão e do verbo “casar”, no português, mas teve dificuldades de explicar, por se tratar de “uma pergunta difícil de ser respondida”. Diante da pergunta feita na entrevista sobre o que ela tinha achado das questões que tinham sido feitas na prova oral do DSD-II sobre a gramática, a candidata respondeu o seguinte:

Ah, meu, eu simplesmente não sabia o porquê aquilo tava sendo me perguntado, mas, na verdade, tudo bem, era uma prova né, tranquilo, talvez eu tenho dificuldades na gramática no alemão, ele percebeu isso, não tem problemas, só que eu acho uma questão bastante difícil de explicar isso, tu entende, pra mim isso tá claro, na minha cabeça, entende, agora explicar até isso pra uma outra pessoa, entende, e em alemão ainda (Júlia, entrevista realizada após o exame do DSD).

Percebe-se, nessa passagem, que Júlia não esperava receber uma pergunta desse tipo na entrevista oral. Ela afirma que “simplesmente não sabia o porquê aquilo estava sendo perguntado”. De fato, uma pergunta metalingüística numa prova em que está sendo testada a capacidade do candidato de se expressar na língua alvo, não é muito comum, até porque, se analisarmos os critérios de avaliação da prova oral (seção 3.4.5 da metodologia), veremos que a gramática não é testada e avaliada nessa modalidade, somente a correção gramatical.

Como exposto na subseção 3.4.4 desta dissertação, o que consta nas instruções que professores recebem sobre o que deve ser avaliado no exame de proficiência DSD é que: a) os candidatos devem ser capazes de se expressar de modo correto e diferenciado (na fala e na escrita) – tanto em diálogos como em textos maiores – de acordo com o seu interlocutor e o conteúdo, de modo a demonstrar um nível de reflexão apropriado para a prova; b) Eles devem demonstrar conhecimentos factuais de forma correta e organizada e resolver questões de modo autônomo; c) Eles devem ser capazes de compreender textos de complexidade e abstração elevados; d) Eles devem dispor de modo seguro dos conhecimentos de vocabulário e gramática exigidos para a realização da tarefa.

Como se percebe, não é esperado na prova do DSD que o candidato saiba responder questões metalingüísticas como as que foram feitas para a aluna Júlia. O fato de não se esperar isso de um candidato em uma prova de proficiência é compreensível, pois a) não é possível avaliar, a partir de uma pergunta desse tipo, se o aluno sabe usar a língua; b)

difícilmente uma pergunta desse tipo é feita no dia-a-dia, pois inclusive “falantes nativos” têm enorme dificuldade de responder questões dessa ordem.

O que deve ser ressaltado, ainda, é que toda a (longa) negociação de significado desta interação foi motivada pela diferença entre o dialeto e o padrão e pela pressuposição de interferência do dialeto.

O último excerto (excerto 3) dessa análise, a continuação da seqüência acima, demonstra como ambos os entrevistadores se engajam, juntamente com a candidata, na construção de conhecimento. Como se trata de uma questão estritamente metalingüística, seria muito mais difícil para a candidata, em um contexto de prova, conseguir responder à pergunta sem receber o andamento dos entrevistadores. Tanto Henri como Jasmi expandem a explicação, dando exemplos que possibilitem à candidata estabelecer relações entre aquilo que ela já sabe e aquilo que ela precisa saber para responder a questão.

Os dois entrevistadores estão sendo colaborativos com a candidata (Sakamori, 2006, p. 108) nesse momento da entrevista oral, pois a auxiliam na prova, fazendo perguntas adicionais, explicando o que não foi entendido pela candidata, dando *feedback* apoiador e mantendo o fluxo da interação, independentemente do nível lingüístico da candidata.

Na linha 38, por exemplo, o entrevistador Henri pergunta “como se denomina isso em português”, referindo-se ao caso do verbo “casar com”. Ele oferece uma ajuda à candidata, indicando aquilo que gostaria de ouvir: “objeto, objeto?”. Contudo, a candidata não entende o que deve responder naquele momento. Ela não sabe se o entrevistador está se referindo ao caso em alemão “*jemanden heiraten*”, ou em português, “casar com”.

Segmento 3 - Excerto Júlia

35	Henri:	nö, nicht Dativ, nicht Dativ. <i>não, não dativo, não dativo.</i>
36	Júlia:	ne? <i>não?</i>
37		(1,0)
38	Henri:	wie nennt man das auf Portugiesisch, nennt man das objeto, objeto? <i>como se denomina isso em português, denomina-se isso objeto, objeto?</i>

39	Jasmi:	[casar com.
40	Júlia:	[é casar com?
41	Jasmi:	hm.
42	Jasmi:	objeto?
43	Júlia:	indireto.
44	Jasmi:	hm.
45	Henri:	und auf Deutsch? <i>e em alemão?</i>
46		(3,0)
47	Henri:	ist es? <i>é?</i>
48		(2,0)
49	Jasmi:	jemanden heiraten.
50	Henri:	jemand <u>em</u> heiraten, Dativ. jemandem heiraten, <i>dativo</i> .
51	Henri:	(oder) jemand <u>en</u> ? <i>ou jemanden?</i>
52	Júlia:	ah::.
53	Jasmi:	ohne <u>mit</u> . <i>sem o mit.</i>
54	Jasmi:	auf- auf (.) Deutsch gibt es nicht heiraten mit. <i>em em alemão não tem heiraten mit.</i>
55	Jasmi:	jemand <u>en</u> heiraten, was ist das auf Deutsch? jemanden heiraten, <i>o que é isso em alemão?</i>
56		(1,0)
57	Júlia:	jemanden heiraten ist (.) °XXXX°. Jemanden heiraten <i>é XXXX</i> .
58	Henri:	jemand <u>em</u> etwas (Böses) sagen. <i>dizer algo ruim a alguém.</i>
59	Júlia:	hhh.
60	Henri:	jeman[<u>dem</u> , jemand <u>en</u> XXX.
61	Jasmi:	[Jemand <u>em</u> und jemand <u>en</u> .
62	Jasmi:	was ist jemand <u>en</u> ? <i>o que é jemanden?</i>
63	Júlia:	Akkusativ! <i>acusativo</i>
64	Henri:	ja, perfekt. <i>sim, perfeito.</i>
65	Jasmi:	ok, vielen Dank! <i>ok, muito obrigado!</i>

Percebe-se que a candidata ficou, de fato, muito confusa ao ter que responder essa questão metalingüística, pois quando a entrevistadora Jasmi, na linha 39, explica que é do verbo “casar com” que ela deve dizer o objeto, a candidata pergunta, em português, se “é casar com?”.

Nota-se, como aventado anteriormente, que a candidata, até então, não tinha entendido o que estava sendo esperado dela naquele momento. Com o andaimento prestado pela entrevistadora Jasmi, na linha 42, a candidata consegue, então, responder qual objeto era: “indireto”.

Henri, logo em seguida, retoma o tópico (linha 45), perguntando “e em alemão?” A entrevistadora Jasmi, antes de a candidata responder a questão, diz “*jemanden heiraten*” (linha 49). A entrevistadora estava indicando, neste momento, que a candidata deveria dizer “acusativo”, pois “*jemanden*” demonstra, na língua alemã, sempre um caso acusativo. Ela estava sendo, aqui, colaborativa com a candidata.

Contudo, o entrevistador Henri dificulta a questão e pergunta, nas linhas 50 e 51, se é “*jemandem heiraten*”, dativo⁴⁶, ou se é “*jemanden heiraten*”. Júlia assente, então, na linha 52, com um “ahh”, mostrando que tinha entendido.

Entretanto, a entrevistadora Jasmi reitera, na linha 53 e 54, que, na língua alemã, não se usa a preposição “*mit*”, ou seja, que não se diz, em alemão, “*heiraten mit*”. Ela oferece, na linha seguinte, linha 55, um andaimento à candidata, à medida que enfatiza a expressão “*jemanden heiraten*”.

Nota-se que a entrevistadora, neste momento, demonstra saber que a candidata conhece a regra gramatical a que ela faz referência. Possivelmente, a entrevistadora esteja assumindo, aqui, a identidade de professora da candidata e, por isso, insiste que ela responda a questão.

É interessante notar que Júlia só consegue dar a resposta de que se trata do caso “acusativo”, depois de o entrevistador Henri expandir a questão, dando um exemplo comparativo “*jemandem, jemanden*”, linha 60, e depois de a entrevistadora Jasmi perguntar claramente o que é “*jemanden*”.

Na entrevista realizada após o exame do DSD, Júlia afirma que o que pode ter dificultado a questão foi a forma como ela foi feita. A aluna argumenta: “talvez até a questão

⁴⁶ Interessante é que, aqui, dizer *jemandem heiraten*, dativo, só vai dificultar o entendimento, uma vez que, nos turnos que antecederam este, o entrevistador afirmou que o verbo “*heiraten*” não aceita dativo.

de assim na questão que ele direcionou a pergunta, a forma que eu tinha que explicar isso. Ai quando ele usou o *jemandem* e o *jemanden*, ai eu comecei ai me caiu a ficha do que ele queria que eu respondesse, entendeu?”

De fato, no depoimento de Júlia, percebe-se que a candidata só compreendeu a questão depois do exemplo dado pelo entrevistador Henri “*jemandem, jemanden*”.

É importante enfatizar que a dificuldade da candidata em responder a questão não é de ordem estritamente lingüística. Ela não soube responder a uma questão metalingüística específica porque ela não esperava receber esse tipo de pergunta na entrevista oral e porque demonstra entender que o que o entrevistador está perguntando tem a ver com o sentido das palavras.

Outro fator que pode ter contribuído, também, para a candidata não conseguir responder logo a questão, é o fato do entrevistador Henri solicitar o caso do verbo “*heiraten*” em português (“objeto, objeto?” (linha 38)), pois, em sala de aula, não se compara acusativo e dativo com objeto direto e indireto, respectivamente. Fazer esse cotejo pode ser ousado, pois o caso dativo, por exemplo, na língua alemã, vem posposto a determinadas preposições ou a verbos, cuja regência exige esse caso. Nem todos os verbos que exigem dativo no alemão, exigem objeto indireto no português. O verbo “*heiraten*” é um exemplo típico disso: na língua alemã, ele exige um caso acusativo, mas na língua portuguesa ele exige um objeto indireto.

Explicar uma questão metalingüística numa prova de proficiência, do nível em questão, não é, por certo, uma tarefa fácil, pois, além de ter de saber usar a língua, é necessário, também, saber sobre a língua que está sendo testada. Esse é um dado importante para professores que preparam alunos para a prova DSD-II, pois, embora não se avalie na prova oral explicitamente a gramática, a prova oral exige do candidato conhecimento metalingüístico apurado sobre detalhes da língua (regência de um verbo particular). A prova ainda valoriza em grande medida a *forma*⁴⁷.

⁴⁷ A nova prova do DSD valoriza menos a parte gramatical e mais a parte interacional, tanto é que o critério “interação” é avaliado duas vezes no novo formato da prova: uma vez na primeira parte da prova oral (quando o candidato recebe palavras-chaves e precisa falar sobre elas, em um monólogo, durante três minutos) e a segunda, na segunda parte da prova oral (em que o candidato apresenta o tema escolhido por ele).

Podemos concluir que a prova oral DSD-II considera, conforme exposto acima, como bem-sucedido aquele candidato que, na descrição de Schlatter; Garcez; Scaramucci, (2004, p. 358), usa “essa ou aquela estrutura gramatical adequadamente ou que consegue fazer julgamentos parecidos aos do falante nativo”, ao invés de considerar como bem-sucedido “o falante que se envolve em atividades de aprendizagem e que é capaz de interagir cada vez mais em diferentes práticas sociais” (Schlatter; Garcez; Scaramucci, 2004, p. 358).

Com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social (Scaramucci, 2000), o conceito de proficiência lingüística deveria mudar de conhecimento metalingüístico e domínio do sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo.

Como exposto anteriormente, Júlia não entendeu a forma como a pergunta foi feita pelo examinador, até porque ela não esperava esse tipo de pergunta neste momento do exame; contudo, apesar de ela não entender, a candidata não se intimida e procura co-construir sentido, demonstrando ter uma habilidade conversacional e fluência na língua alemã, pois continua interagindo com os examinadores, faz perguntas, solicita esclarecimento, etc. Essa habilidade pode ter sido mais desenvolvida em função do conhecimento prévio que Júlia tem do dialeto e de sua experiência como falante bilíngüe, talvez mais consciente de dificuldades de entendimento e da necessidade de negociação do sentido na interação situada. Esses dois fatores podem ter contribuído para que ela, mesmo diante de uma pergunta metalingüística, não “desistisse” da questão e de co-construir sentido.

Como a aluna mesmo afirmou na entrevista realizada após a prova do DSD, “tem horas que dava aquele aperto de falar, entende, então talvez o dialeto nos livrou de algumas encruzilhadas, assim, né”. Pode-se dizer, assim, que o conhecimento do dialeto e a experiência de ser bilíngüe ajudou, de forma geral, a candidata na prova oral do DSD.

Nas demais modalidades da prova, Júlia alcançou a seguinte pontuação:

Tabela 7 Pontuação de Júlia na prova do DSD-II

Produção Oral (38)	Compreensão Auditiva (7)	Compreensão Textual (10)	Gramática-Vocabulário (15)	Produção Textual (30)	Total (100)
26,5	3,0	5,0	5,5	11,5	51,5

Nota-se, na tabela acima, que Júlia foi aprovada na parte oral da prova, mas foi reprovada na parte escrita. Embora ela tenha alcançado os dez pontos mínimos na produção textual, ela atingiu apenas 22 pontos dos 27,5 necessários para aprovação na parte escrita.

No que diz respeito ao dialeto, percebe-se que Júlia relaciona o seu uso ao convívio familiar e à sua infância. Em um dos seus diários, escrito no dia 24.05.2007, ela relata que

... quando quero dizer que uma pessoa é enjoada, falo *schneeguisch*, aí, se a pessoa não sabe, falo em português. Meus pais utilizavam essa palavra sempre quando eu não queria comer alguma coisa e agora parece que eu preciso falar isso em alemão, porque, sabe, parece que em português não tem o mesmo significado (Júlia, diário de estudos escrito no dia 24.05.07).

No depoimento de Júlia, percebe-se que ela tem um laço afetivo com o dialeto, que ele significa, para ela, muito mais do que um código. Ao dizer que “parece que eu preciso falar isso em alemão”, a aluna está lembrando de momentos de sua infância em que o vocábulo “*schneegisch*” em dialeto (enjoada/o) era empregado por seus pais e familiares em determinadas situações de comunicação. Para a aluna, o dialeto, neste caso, está associado a sentimentos, emoções, momentos em família.

Segundo Altenhofen (2006, p. 43), conforme mencionado anteriormente na subseção 2.3.1 deste trabalho, não podemos simplificar língua como um conjunto de regras gramaticais e de listas de palavras. Ao contrário, língua é muito mais do que isso. Nas palavras do autor,

Uma língua significa muito mais do que uma lista de palavras ou regras gramaticais. É também um sinal de identidade, e atrás de cada palavra esconde-se uma história inteira e, principalmente, seres humanos com pensamentos e vontades próprias e uma maneira toda pessoal de observar o mundo. Atrás de toda palavra bate um coração, simplesmente porque as línguas são obras humanas (ALTENHOFEN, 2006, p. 43).

De fato, para Júlia, “atrás de cada palavra esconde-se uma história inteira”. É, provavelmente por isso, que ela diz que “parece que em português (a palavra) não tem o mesmo significado”. Não tem o mesmo valor porque não tem uma história relacionada com aquela palavra em português. Não foi na língua portuguesa que ela vivenciou momentos em família; era principalmente no dialeto que se davam as interações no seu lar.

Em um outro registro de diário, Júlia relata que

... antes da aula de alemão, eu e as meninas começamos a falar em dialeto. Só que não sei mais, muitas palavras não vem mais como são pronunciadas, entende? E quando lembro como que se diz, consigo até lembrar dos meus pais falando em casa as expressões mais conhecidas... tenho que rir (Júlia, diário de estudos escrito em 30.05.07).

Mais uma vez, percebe-se que a aluna fala com emoção ao relacionar o uso do dialeto com a sua família. É importante lembrar que a aluna estudou na escola em que o estudo foi realizado e que morou no internato da escola. Procurar pessoas que falavam “a mesma língua que ela”, ou seja, o dialeto, era uma forma de marcar a sua identidade e de compartilhar momentos da sua infância com as amigas. Tentar falar o dialeto, mesmo não sabendo mais direito como se pronuncia as palavras, traz recordações importantes de momentos de convívio familiar, que, naquele momento, não eram possíveis por ela estar longe de casa.

Ao afirmar que “precisa rir” ao se lembrar como seus pais pronunciavam as palavras, Júlia transmite emoção em seu discurso. Falar dialeto para ela, como aventado anteriormente, traz recordações e lembranças da sua família e da sua infância, que, segundo ela, eram muito positivas.

Ao chegar ao final desta primeira análise, torna-se necessário retomar a pergunta de pesquisa para, de certa forma, fazer um balanço dos dados da aluna Júlia: em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo ajuda ou prejudica a aprendizagem do alemão padrão?

A partir dos dados aqui analisados, pode-se dizer que o dialeto parece ter prejudicado, inicialmente, a candidata na entrevista oral. Em função de Júlia ter feito uso inadequado da regência do verbo *heiraten* (casar), o entrevistador Henri pressupôs que a causa dessa

inadequação fosse a interferência lingüística (do dialeto) e fez, por isso, uma pergunta estritamente metalingüística à candidata. Júlia não conseguiu compreender o que o entrevistador esperava dela como resposta e, por isso, iniciou-se uma longa negociação de sentido (não motivada, note-se bem, por falta de conhecimento da língua).

Contudo, a candidata, provavelmente valendo-se do conhecimento prévio do dialeto e da experiência de falante bilíngüe, não desistiu da interação e engajou-se na co-construção de sentido, mesmo diante de uma pergunta metalingüística, inesperada para ela e, de fato, não propriamente atinente aos requisitos da prova oral.

Por isso, quanto à entrevista oral, pode-se dizer, de modo geral, que o dialeto não prejudicou a candidata na prova. Ao contrário, nas palavras da própria aluna “ele talvez me livrou de algumas encruzilhadas, assim, né?”.

Nota-se, nos dados analisados de Júlia, que o dialeto desempenha um papel importante na vida da aluna. Ele contribuiu, por um lado, para que a candidata obtivesse um bom desempenho na prova oral do DSD-II, mas, por outro, e talvez mais importante, o dialeto fez e faz parte da cultura e da identidade da aluna. Júlia tem uma relação afetiva com essa variedade lingüística. Em vários momentos da análise foi possível identificar, através dos seus diários de estudos, da sua narrativa autobiográfica, da entrevista semi-estruturada, que a história de vida de Júlia não pode ser dissociada do conhecimento e uso do dialeto. Dessa história fazem parte episódios, lembrados por ela, que fizeram com que ela compreendesse melhor o mundo e a si mesma.

Embora a aluna tenha revelado também, por vezes, uma visão negativa do dialeto, em consonância com a representação cultural – muito arraigada na sociedade – de que o dialeto é uma variedade lingüística inferior, Júlia reconheceu que o conhecimento do mesmo facilitou o aprendizado do alemão padrão, especialmente da compreensão e produção oral. Interessante é que Júlia foi modificando o seu discurso ao longo da pesquisa com relação ao seu dialeto, às suas crenças, e foi percebendo que ele pode ajudar muito.

Mais importante do que a candidata perceber que o seu dialeto pode tê-la ajudado na realização da prova oral do DSD-II, é ela ter percebido que o seu posicionamento em relação ao dialeto pode ser diferente, que ela não precisa se sentir inferior por falar essa variedade

lingüística. Talvez, a experiência que a aluna teve no aprendizado da Língua Alemã em contexto escolar e na pesquisa, envolvendo as múltiplas reflexões acerca da vantagem e/ou desvantagem do uso do dialeto, fez com que Júlia valorizasse mais a variedade de língua que ela trouxe de casa e isso é, por certo, um grande ganho para este estudo, mesmo que não tenha sido parte de seu planejamento inicial.

4.2 Análise dos dados de Guilherme

Nesta subseção, analiso a primeira parte da prova oral do DSD-II, em que o candidato recebe um texto, o lê em voz alta para os avaliadores e faz um resumo daquilo que entendeu. Parto novamente da prova oral para análise, mas utilizo, também, assim como na seção anterior, o resultado da prova do DSD-II, excertos da narrativa autobiográfica, dos diários de estudo e da entrevista realizada após o exame do DSD-II.

Abaixo, segue o texto que o candidato Guilherme recebeu para realizar sua prova oral. O aluno, ao contrário de outros candidatos que realizaram a prova DSD-II no ano de 2007, recebeu uma poesia. Essa poesia foi escrita por Ernst Eggimann⁴⁸ e se chama *Ein Fremder* (um estranho). Para um melhor entendimento do que segue, exponho, abaixo, a versão original da poesia em alemão e a sua tradução⁴⁹.

Ernst Eggimann: Ein Fremder

<i>Es hat sich einer bei uns niedergelassen</i>	20	<i>Er ist anders.</i>
<i>Ein Fremder.</i>		<i>Er denkt quer.</i>
<i>Was sucht er hier?</i>		<i>Wer so denkt muss sich nicht wundern</i>
<i>Was der hier sucht?</i>		<i>Wenn er bei uns kein Verständnis mehr finde</i>
5 <i>Geld.</i>		<i>Er gefällt uns nicht.</i>
<i>Er will hier bleiben.</i>	25	<i>Wer sich kleidet wie er.</i>
<i>Will er wirklich bleiben?</i>		<i>Wer so lebt wie er.</i>
		<i>Wer solche Dinge behauptet.</i>
<i>Wir Schweizer sind fleißig.</i>		<i>Der muss sich wirklich nicht wundern.</i>
<i>Wir Schweizer sind sauber.</i>		<i>Wenn uns auf einmal die Geduld reißt.</i>
10 <i>Sauber.</i>	30	<i>Wirklich.</i>

⁴⁸ Ernst Eggimann é escritor e professor suíço. Ele ficou conhecido, principalmente, por suas poesias escritas no dialeto de Berna.

⁴⁹ A tradução da poesia é de minha responsabilidade.

- Fleißig.
Wir Schweizer halten Ordnung.
Wir Schweizer sind Demokraten.
Wir lieben unser schönes Land
15 sauber behalten.
Wir Schweizer sagen: Wir Schweizer.
Wer nicht sagen kann: Wir Schweizer
Ist kein rechter Schweizer.
Wir Schweizer wollen unter uns bleiben.*
- Wenn uns der Kragen platzt.
Schließlich sind wir auch nur Menschen.
Jeder von uns gibt sich Mühe
tut seine Pflicht
35 ordnet sich ein.
Er aber stört.
gehört nicht hierher.
Wir werden ihn erziehen.
Wir werden es ihm schon noch beibringen.
40 Wir werden ihn tanzen lassen.*

Ernst Eggimann: Um Estranho

- Alguém se estabeleceu entre nós.
Um estranho.
O que procura ele aqui?
O que ele procura entre nós?
5 Dinheiro.
Ele quer ficar aqui.
Ele realmente quer ficar aqui?
- Nós suíços somos aplicados.
Nós suíços somos limpos.
10 Limpos.
Aplicados.
Nós suíços mantemos a ordem.
Nós suíços somos democratas.
Nós adoramos manter o nosso lindo país
limpo.
15 Nós suíços dizemos: nós suíços.
Quem não sabe dizer: nós suíços
Não é um suíço de verdade.
Nós suíços queremos ficar entre nós.
- 20 Ele é diferente.
Ele pensa de través
Quem assim pensa não precisa se admirar
se não encontrar compreensão da gente.
Ele não nos agrada.
25 Quem se veste como ele.
Quem vive como ele.
Quem afirma essas coisas.
Esse realmente não precisa se admirar
Se de repente a gente perde a paciência.
30 Realmente.
Se a gente explode.
Enfim nós somos somente pessoas.
Cada um de nós se esforça
faz as suas obrigações
35 se adapta.
Mas ele incomoda
Ele não pertence a aqui.
Nós vamos educá-lo.
Nós vamos ensinar-lhe
40 Nós vamos fazer com que ele dance conforme a
música.

De forma geral, pode-se dizer que a poesia ‘*Ein Fremder*’ está dividida em duas estrofes. Na primeira, o eu-lírico fala de um estranho que se estabeleceu entre os suíços, provavelmente para trabalhar (O que ele procura entre nós? Dinheiro. – versos 4 e 5). Já na segunda estrofe, o eu-lírico ironiza, primeiramente, o povo suíço, dizendo que eles são limpos, aplicados, democratas, que querem ficar entre eles (versos 10, 11, 13 19). Num segundo momento, o eu-lírico confronta esse estranho (que agora está inserido na comunidade suíça) com os suíços, e afirma que ele é diferente, pois não pensa como eles, não se veste como eles (os suíços), não vive como eles (versos 20, 22, 25, 26). Os suíços, segundo o eu-lírico, precisam educar esse estranho para que ele se adapte ao modo de vida daquele povo.

Pode-se dizer, assim, que a poesia trata de um estereótipo do povo suíço, que se considera muito organizado, limpo, aplicado e não receptivo a estranhos.

A primeira tarefa que o candidato Guilherme recebeu, ao iniciar a sua prova oral, foi ler o texto em voz alta para os examinadores. Depois da leitura, o candidato, seguindo o protocolo da prova DSD-II, teve de fazer o resumo da poesia *“Ein Fremder”*. Nesse resumo, o candidato diz que, “na poesia, aparece um preconceito: um estranho vem a um país, a Suíça, e eles falam que os suíços são aplicados, que eles mantêm a ordem, que são democratas, que eles têm um país bonito e que eles não querem um estranho entre eles, porque ele pensa diferente, ele se veste de forma diferente, ele faz coisas diferentes.” Percebe-se, nesse resumo, que Guilherme apresenta compreensão razoável do problema do texto.

Depois de o candidato resumir o texto, o entrevistador Henri inicia a seção de perguntas. Ele começa um novo tópico e pergunta, na linha 2 abaixo, se esta Suíça em que todos são metódicos, se enquadram, se esforçam, realizam os seus deveres é, de fato, assim.

O candidato Guilherme responde, na linha 3, que provavelmente não é assim. Nota-se aqui que o candidato iniciou um turno explicativo (ele tinha começado, inclusive, a dizer a palavra “porque”), mas não consegue terminar o seu turno de fala, pois é interrompido pelo examinador, que sobrepõe a sua fala à do candidato e pergunta, então, por que não (linha 4).

Ao tentar responder a segunda pergunta feita pelo examinador Henri, o candidato inicia o turno, dizendo que “todos” e é, novamente, interrompido pelo entrevistador, que lança uma outra pergunta: por que isso não é assim? Por que, continua o entrevistador, o autor, Ernst Eggimann, tem grande dúvida que isso seja assim (linha 7). Percebe-se, aqui, grande assimetria na interação, pois há desigualdade nos direitos e deveres dos entrevistadores e do entrevistado (van Lier, 1989, p. 495). Os entrevistadores, nesse caso o examinador Henri, têm o direito de questionar e de organizar o tópico e os turnos de fala do candidato Guilherme, enquanto ele (o candidato) precisa responder as sucessivas questões feitas pelo entrevistador.

Outra questão que deve ser notada aqui é que o candidato não tem tempo de formular e de desenvolver a sua resposta⁵⁰. Van Lier (1988, p. 48) salienta que, quando se faz uma

⁵⁰ É necessário mencionar, entretanto, que, em comparação com os demais candidatos, Guilherme não teve menos tempo para responder as perguntas.

pergunta a um aluno, é necessário dar tempo para ele formular a sua resposta, pois, assim, a resposta vai ser melhor do ponto de vista qualitativo e quantitativo. Embora van Lier esteja se referindo ao contexto de sala de aula, penso que a questão do tempo possa influenciar, também no contexto de provas de proficiência, na qualidade da resposta. Sem tempo, o candidato não consegue desenvolver a sua resposta da forma esperada. A transcrição abaixo elucida o exposto.

Segmento 4 - Excerto Guilherme

1	Henri:	ich frage dich jetzt mal. <i>eu te pergunto.</i>
2	Henri:	ist dies dies diese SchWEIZ, in der alle so <u>ordentlich</u> sind, in der sich alle einordnen, hm:::, sich <u>Mühe</u> geben, ihre Pflicht erfüllen, ist <u>das</u> wirklich so? <i>essa é a Suíça, em que todos são metódicos, em que todos se enquadram, ah, que todos se esforçam, realizam os seus deveres, é assim mesmo?</i>
3	Guilherme:	(2,0) ah, wahrscheinlich nicht, [wei:: <i>ah, provavelmente não, por.</i>
4:	Henri:	[warum? <i>por quê?</i>
5	Guilherme:	alle. <i>todos.</i>
6		(1,0)
7	Henri:	warum ist das nicht so? Warum hat der Autor, Ernst Eggimann, <u>große</u> Zweifel, dass das so ist? <i>por que isso não é assim? Por que o autor, Ernst Eggimann, tem grande dúvida, que isso seja assim?</i>
8		(1,0)
9	Guilherme:	ah, weil er ein Schweizer ist, né, die erste. <i>ah, porque ele é suíço, né, primeiro.</i>

Outra razão para falarmos de grande assimetria nesta interação pode ser visto na linha 9, quando o candidato Guilherme tenta responder a pergunta do entrevistador (de por que o autor da poesia tem grande dúvida de que isso seja assim). Ele diz: ah, porque ele é suíço, né, primeiro. O uso da palavra “primeiro” demonstra que o candidato ainda não terminou o tópico e que ele quer mostrar as outras razões também. Contudo, por Guilherme não ter dado a resposta que era esperada por Henri, o entrevistador rejeita a resposta do candidato e repara, a partir de exemplos do texto (linhas 10 e 11), a fala do candidato. O entrevistador, nesse momento da interação, não está sendo colaborativo com Guilherme, pois ele não percebeu que o candidato não tinha terminado o tópico. O entrevistador, aqui, provoca uma quebra na

interação (Sakamori, 2006, p. 41, 42), não dando chance ao candidato de terminar o seu turno de fala.

Como a interação foi interrompida, toda a negociação de significado precisa ser co-construída novamente, pois, neste momento, o candidato Guilherme demonstra não saber o que é esperado dele. Vale lembrar que, até o momento, a interação se deu somente entre o entrevistador Henri e o candidato Guilherme. Os demais entrevistadores (Jasmi e Pedro) apenas riram depois do exemplo dado pelo entrevistador nas linhas 10 e 11. O exemplo a seguir mostra o elucidado.

Segmento 5 - Excerto Guilherme

9	Guilherme:	ah, weil er ein Schweizer ist, né, die erste. <i>ah, porque ele é suíço, né, primeiro.</i>
10	Henri:	nein, er sagt, jeder von uns gibt sich Mühe, jeder tut sein <u>Pflicht</u> und ordnet sich ein. <i>não, ele diz, cada um de nós se esforça, cada um faz a sua obrigação e se adapta.</i>
11	Henri	<u>er</u> aber <u>stört</u> , er gehört nicht hierher. <i>mas ele atrapalha, ele não pertence a nós.</i>
12	Jasmi:	@ @ @.
13	Pedro:	@ @ @.
14	Guilherme:	hum (1,0) ja, er er tut sein- seinem Land, wie er wollte, (er sagt, dass sie nicht besser ist). <i>hum, ele faz o seu país, como ele queria, ele diz que ela não é melhor.</i> (2,0)

Como aventado anteriormente, toda a construção de significado precisou ser co-construída novamente, o que gerou um grande número de turnos de fala (da linha 17 até a linha 63)⁵¹. Da linha 18 a 27, por exemplo, o avaliador Henri domina praticamente toda a interação, dá pouco encorajamento para o entrevistado expandir as suas respostas e fala mais do que o próprio candidato. As respostas de Guilherme nessa seqüência de turnos (da linha 15 a 25) restringem-se a assentimentos de “ah” (linha 15) ou “hh” (20).

Da linha 25 a 36, dando seguimento à interação, o entrevistador Henri questiona se o autor, Ernst Eggimann, está convicto de que o povo suíço seja assim como descrito na poesia. O candidato, contudo, não compreende o que é esperado dele naquele momento da interação, dá exemplos não contundentes (linha 33 e 35) e fica, na maior parte da interação, calado.

⁵¹ Farei, aqui, uma vinheta da interação. A transcrição de toda a conversa está no anexo A.

Jasmi e Pedro, percebendo a dificuldade do aluno entender o que o entrevistador Henri espera dele como resposta, engajam-se no esclarecimento da questão e na co-construção do significado. A entrevistadora Jasmi, na linha 37, por exemplo, esclarece ao candidato o significado do verbo “*überzeugen*” (convencer-se) utilizado pelo entrevistador em vários turnos repetidamente. Ela julga que o motivo de Guilherme não estar conseguindo responder a questão é por ele não ter conhecimento do léxico empregado pelo entrevistador. Por isso, ela explica o significado do verbo em português ao candidato. Percebe-se, aqui, que Jasmi assume a identidade de professora de Guilherme, pois ela oferece ajuda talvez baseada em sua noção de qual vocabulário o aluno domina e qual não.

Pedro, do mesmo modo, engaja-se cooperativamente na co-construção de significado. Ele expande a explicação do entrevistador Henri (linha 40), perguntando ao candidato se o autor acha sério que a Suíça e os suíços sejam assim como descritos na poesia. A entrevistadora Jasmi dá seqüência à ajuda prestada pelo entrevistador Pedro. Ela pergunta ao candidato se o autor não está sendo um pouco irônico (linha 42) em seu texto. Guilherme, nesse momento, entendeu que os entrevistadores queriam falar sobre isso e diz que “provavelmente sim”.

Depois da resposta do candidato, o entrevistador Henri coloca a seguinte questão (linha 45): tu consegues imaginar uma situação em sala de aula, em que entra um aluno novo e todos dizem: nós somos legais e nós somos esplêndidos e nós somos certos, mas aquele lá atrapalha, e esse nós vamos educar ainda?

O candidato responde na linha 47 que consegue, sim, imaginar essa situação. Ele diz que eles (os alunos) querem que os estranhos façam as coisas como eles, que eles se vistam como eles e que eles façam todas as coisas iguais. Depois dessa demonstração de entendimento da questão por parte de Guilherme, o entrevistador Henri e a entrevistadora Jasmi consentem nas linhas 48 e 49 com “aham” e encerram o tópico.

O que chama atenção nesses 4’38 de interação é que tudo gira em torno de uma questão que já tinha sido respondida quando o candidato fez o resumo do texto. Lá se percebe que ele entendeu o problema da poesia. Embora ele não tenha dito que se trata de um texto irônico, em que o eu-lírico coloca de modo sarcástico características dos suíços e o modo

como eles tratam os estrangeiros ou estranhos, o candidato percebeu que o texto elucida um preconceito⁵².

Segundo o dicionário *Houaiss*, preconceito é, entre outros, “atitude, sentimento ou parecer insensato, assumido em conseqüência da generalização apressada ou de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; estereótipo”. Na poesia em questão, o que está sendo ressaltado é o estereótipo dos suíços. Desse modo, justifica-se afirmar que o candidato entendeu, de fato, o problema que o texto trata.

Contudo, na conversa que os entrevistadores têm após a prova oral, é afirmado que o candidato não entendeu o texto, que ele não soube responder as perguntas e que ele não conseguiu, mesmo com a ajuda prestada pelos examinadores, compreender que se tratava de um texto irônico.

O fato de os entrevistadores interpretarem que Guilherme não entendeu o texto interferiu negativamente na sua prova oral. A tabela abaixo mostra, entre parênteses, a pontuação mínima (zero) e a pontuação máxima a ser atingida em cada categoria e, abaixo, os pontos atingidos pelo candidato Guilherme na prova oral.

Tabela 8 Pontuação do candidato Guilherme na prova oral do DSD-II

SL (0-2)	AS (0-4)	SpR (0-8)	AV (0-8)	TV (0-4)	AG (0-4)	SK (0-8)
1,5	1,5	3,0	3,5	1,0	2,0	4,0

Para uma melhor compreensão da tabela acima, vale retomar o significado das letras que representam cada quesito da prova oral (já apresentado na subseção 3.4.5): *sinngerichtetes Lesen* (SL) - leitura em voz alta, *Aussprache* (AS) - pronúncia, *sprachliche Richtigkeit* (SpR) - correção gramatical, *Ausdrucksvermögen* (AV) - capacidade de expressão, *Textverständnis* (TV) - compreensão de leitura, *allgemeine Gesprächsfähigkeit* (AG) - capacidade de comunicar-se e *Sachkenntnisse* (SK) - conhecimentos factuais.

⁵² Vale lembrar aqui que a palavra “preconceito” foi utilizada pelo candidato no momento em que ele fez o resumo do texto.

Percebe-se que, de um total de 38 pontos, o candidato atingiu apenas 16,5 pontos, ou seja, ele fez apenas 43% do total de pontos possíveis nessa categoria. É claro que o fato de ele não ter respondido de forma clara uma questão referente ao texto lido pode ter contribuído negativamente no resultado da prova oral, mas esse não foi o único motivo de o candidato não ter atingido uma boa média na prova oral. É o próprio Guilherme quem diz ter tido dificuldades pessoais para interagir com os entrevistadores, pois, ao ser perguntado sobre a parte mais difícil da prova do DSD, ele responde o seguinte:

eu achei a gramática mais difícil só que, que nem a prova oral, pra mim, não foi a mais fácil, mas isso é meio particular meu, assim, eu não tenho muita facilidade de falar, principalmente em público, assim, para mais pessoas, eu achei, por exemplo, mais fácil o Leseverstehen, que é só ler e interpretar, para mim isso é mais fácil (Guilherme, excerto da entrevista realizada após a prova do DSD-II).

Nota-se que Guilherme considera que ele tem “dificuldades de falar, principalmente em público, para mais pessoas”. Provavelmente, essa dificuldade de falar esteja relacionada a características pessoais do candidato, que é mais introvertido, quieto e retraído, pois, conforme ele mesmo assegura, “isso (o fato de não conseguir falar) é um problema particular meu”.

Essa característica pessoal de Guilherme também foi relatada por ele em um diário de estudo escrito em 13.06.07. Ele diz que

Hoje li várias vezes um texto em voz alta. Como sempre fui muito tímido, tenho medo de errar e esse é o tipo de medo que só se perde quando se enfrenta. Talvez mais importante que ler em voz alta seja ler diante de alguém ou de algumas pessoas. (Guilherme, diário de estudos, 13.06.07)

Percebe-se que Guilherme tem consciência da sua dificuldade de falar em público (seja por medo de errar ou por ser muito tímido) e que ele tem treinado em casa para sanar essa dificuldade. Contudo, mesmo ele tendo exercitado essa habilidade em casa, na prova oral, essa sua característica pode ter contribuído para que ele obtivesse uma pontuação tão baixa na produção oral.

Em um contexto de prova de proficiência, o que se espera de um candidato é que ele atenda ao que lhe é solicitado, responda ao que lhe é perguntado de forma cooperativa, que demonstre que compreende e que tem proficiência para participar da interação de forma satisfatória. Se Guilherme tivesse respondido, por ocasião da primeira pergunta de Henri, que o texto tratava de um preconceito (o que ele já tinha dito ao fazer o resumo do texto), o entrevistador talvez não tivesse avaliado que o candidato não tinha entendido o texto.

Embora seja importante que o candidato interaja adequadamente com entrevistadores em uma entrevista oral, é necessário reconhecer que Guilherme enfrentou dificuldades para intervir e para manter o turno na sua prova, pois, diversas vezes, quando ia iniciar o seu turno de fala, ele era interrompido pelo entrevistador Henri, que sobrepunha a sua fala à dele.

É importante enfatizar aqui que as identidades de um candidato passivo, quieto e tímido e, por outro lado, a de um entrevistador que domina a interação, que não dá tempo ao candidato falar, que não aceita a resposta do candidato, foram construídas em conjunto na interação. Elas não foram dadas *a priori*. Elas foram negociadas na interação. O candidato agiu de forma passiva, porque o entrevistador se impôs; mas, por outro lado, o examinador só dominou a interação, porque o candidato assim o permitiu.

De acordo com Silva (2006, p. 96), “a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente *criadas e recriadas*⁵³.” Em outras palavras, Henri e Guilherme co-construíram o desfecho negativo da interação do ponto de vista da avaliação.

Se compararmos, agora, o excerto da prova oral do DSD-II de Guilherme com o de Júlia, veremos que ambos os candidatos não souberam responder logo uma questão feita pelo entrevistador Henri. O primeiro não soube responder uma questão relacionada ao texto e a segunda não conseguiu responder uma questão metalingüística. Contudo, a principal diferença entre os dois é que Guilherme não “lutou pelos seus direitos de falante”, fazendo perguntas adicionais, testando se era realmente aquilo que o entrevistador queria ouvir, enquanto Júlia interrogava, pedia esclarecimento ou confirmação aos entrevistadores freqüentemente (“casar

⁵³ Grifo nosso.

com alguém, o que é isso em alemão?”, linha 55 do excerto analisado, por exemplo). Essa diferença parece ter contribuído para que Guilherme tenha atingido apenas 16,5 pontos na produção oral e Júlia, por sua vez, 26,5 pontos.

Com relação ao excerto da entrevista semi-estruturada realizada após o exame do DSD (transcrito anteriormente), percebem-se, também, outros aspectos na fala de Guilherme: a) a prova oral não foi a parte mais fácil; b) a gramática foi a parte mais difícil; c) a compreensão textual foi a parte mais fácil.

Quanto ao aspecto “a”, é importante mencionar que o aluno se compara com os demais e diz que, diferentemente dos outros⁵⁴, para ele, a prova oral não foi a parte mais fácil da prova.

De fato, se compararmos os pontos do candidato na prova oral com os pontos atingidos pelos demais candidatos, que também são participantes do estudo (Júlia 26,5; Ângela 26,5; e Diogo, 24,5), Guilherme obteve a menor média na prova oral do DSD-II; por outro lado, se contrapormos a média do candidato com a dos demais candidatos participantes da prova DSD-II no ano de 2007, na escola em que o estudo foi realizado, Guilherme atingiu a segunda menor média na prova oral (13 candidatos participantes, dos quais a menor média foi 15).

Isso é um dado relevante para o estudo, pois, se analisarmos as autobiografias dos alunos, veremos que Guilherme falou menos tempo o dialeto *Hunsrückisch* com a família e com os amigos. Ele falou essa variedade lingüística somente até os cinco anos de idade, enquanto os demais mantiveram o contato com a língua até, pelo menos, o decorrer do Ensino Fundamental.

Pode-se dizer, desse modo, que o conhecimento e uso do dialeto não prejudicou os candidatos na prova oral, pois todos eles (candidatos participantes do estudo) atingiram uma boa pontuação nessa categoria da prova. Ao contrário, esse conhecimento – e a própria vivência do bilingüismo – certamente facilitou e ajudou os alunos na comunicação oral. Essa asserção é sustentada pela resposta que os alunos deram na entrevista semi-estruturada

⁵⁴ Os “outros” aqui referenciados são os dois candidatos participantes deste estudo: Júlia e Ângela.

realizada após o DSD-II em relação à função do dialeto na prova oral do respectivo exame⁵⁵. Guilherme, por exemplo, ao ser perguntado se o dialeto fez falta na hora da prova oral, respondeu da seguinte maneira:

com certeza, porque, sei lá, se tu tem uma idéia do dialeto, assim, é muito mais fácil tu falar em alemão, mas, assim, se tu não tem a mínima idéia do dialeto tu não, não sai, tu tem que ter aquele vocabulário certo do alemão ou senão tu tranca. (Guilherme, excerto da entrevista realizada após a prova do DSD-II)

Para o candidato Guilherme, não falar o dialeto fez com que ele “trancasse” na hora da prova oral, pois ele não tinha “aquele vocabulário certo do alemão”. Falar o dialeto, assim, na visão do aluno, teria demonstrado vantagens na comunicação oral, principalmente em relação ao vocabulário e à fluência.

Outra vantagem que o conhecimento prévio do dialeto pode ter, na visão do aluno Guilherme, é em relação à compreensão auditiva. Ele relata, em um de seus diários de estudos:

“ Fizemos hoje um *Hörverstehen* (compreensão auditiva). É nesse tipo de exercício que acho importante o conhecimento do dialeto, pois, para mim, a pronúncia das palavras é ainda mais semelhante do que a escrita e mais freqüente entre o dialeto e o alemão oficial. Ex: *Frau* (mulher), *Vater* (pai), *brauchen* (precisar)... (não sei escrever no dialeto...)” (Guilherme, excerto do diário de estudo escrito em 20.06.2007)

Nesse exemplo, Guilherme afirma que a pronúncia das palavras no dialeto é muito parecida com a do alemão padrão e que, por isso, ter conhecimento do dialeto faz com que a compreensão auditiva seja mais fácil.

Se, por um lado, Guilherme atingiu uma das médias mais baixas na prova oral (produção oral + compreensão auditiva), por outro lado, é importante enfatizar que ele foi um dos cinco candidatos aprovados na prova do DSD-II no ano de 2007 na escola em que o estudo foi realizado. Por esse motivo, torna-se relevante analisar a pontuação do candidato

⁵⁵ A análise da resposta de cada aluno será feita separadamente. Aqui, farei referência somente aos dados do candidato Guilherme.

também nas outras categorias da prova. A tabela abaixo mostra os pontos atingidos pelo candidato em todas as categorias.

Tabela 9 Pontuação do candidato Guilherme na prova do DSD-II

Produção Oral (38)	Compreensão Auditiva (7)	Compreensão Textual (10)	Gramática-Vocabulário (15)	Produção Textual (30)	Total (100)
16,5	4,0	6,5	7,0	16,5	50,5

Na tabela acima, percebe-se que, na parte escrita (composta pela compreensão textual, gramática/vocabulário e produção textual), o candidato atingiu 30 pontos dos 55 possíveis, ou seja, Guilherme atingiu 55% dos pontos da parte escrita da prova DSD. Já na prova oral (formada pela produção oral e pela compreensão auditiva), o candidato fez 20,5 pontos dos 45 possíveis, ou seja, 45,5% dos pontos da prova oral.

Nota-se que Guilherme avalia bem as suas habilidades e suas dificuldades na Língua Alemã, pois, mesmo antes de saber o resultado oficial da prova, ele já tinha dito quais foram as suas maiores dificuldades e facilidades na prova. A primeira a que o candidato faz referência é em relação à prova oral (como acima exposto). A segunda, aspecto “b”, é quanto à gramática, que o candidato considera a parte mais difícil da prova. De fato, se analisarmos a pontuação atingida pelo candidato nas diferentes modalidades da prova, veremos que, depois da prova oral, a gramática foi a parte em que Guilherme teve mais dificuldade (7 pontos dos 15, ou seja, 46% do total de pontos possíveis).

Esse também é um outro dado relevante para o presente estudo, pois todos os candidatos que participaram do projeto afirmaram que a gramática/vocabulário é a parte mais difícil da prova. Um dos motivos apontados por eles na entrevista (de por que essa ser a parte mais difícil da prova) é que ela exige um vocabulário específico (mais voltado para a formação acadêmica e para o mercado de trabalho) e que eles não dominam esse tipo de vocabulário. Outro aspecto levantado pelos estudantes é que, no dialeto, “não tem gramática”⁵⁶, e que isso dificulta essa parte da prova.

⁵⁶ O que os alunos entendem por “não ter gramática” no dialeto é que, nessa variedade lingüística, não se declina artigos nem adjetivos. Por ser essa uma das principais questões da parte da gramática da prova, os alunos consideram que, se no dialeto houvesse declinação, eles teriam mais facilidade para resolver essa parte da prova.

O outro ponto mencionado por Guilherme (aspecto “c”) diz respeito à facilidade que ele tem na compreensão textual. Nas palavras dele, “eu achei, por exemplo, mais fácil o *Leseverstehen* (compreensão textual), que é só ler e interpretar, para mim isso é mais fácil.” De fato, de acordo com a pontuação atingida pelo candidato na compreensão textual (6,5 pontos de 10, ou seja, 65% do total de pontos possíveis nessa modalidade), essa foi a parte em que o candidato se saiu melhor.

Em um diário de estudos escrito pelo aluno em 19.06.07, Guilherme relata que:

Escrevemos um texto. Acabei esclarecendo uma dúvida sobre quando utilizar o “*dass*” (pronome relativo “que”) e quando utilizar um *Relativsatz* (frase relativa). No texto posso perceber nitidamente que a leitura é essencial. Foi assim com a língua portuguesa - sempre gostei de ler bastante e livros são ricos em vocabulário - e isso sempre me ajudou muito na escrita. Espero ter o mesmo resultado na língua alemã, mas acredito que o resultado venha com o tempo. (Guilherme, excerto do diário de estudo escrito em 19.06.07)

Nota-se, neste excerto, que Guilherme é um leitor atento, que gosta de ler e que lê bastante. Ele reconhece na leitura a oportunidade de aprender vocabulário, gramática e de ficar mais preparado para a própria produção textual.

A facilidade que o aluno tem na interpretação de textos fez com que alcançasse a terceira melhor média na parte escrita da prova DSD-II, se comparado com todos os candidatos que realizaram a prova no ano de 2007 na escola em que o estudo foi realizado (a primeira melhor média foi 36,5; a segunda, 32,0⁵⁷ e a terceira foi a do candidato Guilherme, com 30 pontos).

Diante do exposto, fica claro que as características pessoais (timidez e vergonha) do candidato dificultaram o seu desempenho na interpretação do texto (parte considerada a mais fácil pelo candidato) na prova oral. Guilherme não conseguiu demonstrar a facilidade que ele tem de compreender textos em função de outras dificuldades que se sobressaíram na prova oral.

O argumento do que significa “não ter gramática” para os alunos está baseado naquilo que eles escreveram em seus diários de estudo.

⁵⁷ Vale comentar aqui que as duas melhores médias na prova escrita foram atingidas por duas alunas que falavam e tinham contato com material escrito no alemão padrão.

A partir dos dados analisados de Guilherme, torna-se necessário, neste momento, retomar, novamente, a pergunta de pesquisa para, então, fazer algumas considerações finais: em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo ajuda ou prejudica a aprendizagem do alemão padrão?

Num primeiro momento, pode-se dizer que Guilherme apresentou dificuldades na prova oral do DSD-II. Ele se manteve mais quieto, respondeu com poucas palavras as perguntas dos entrevistadores e não disputou o seu “direito de falar” quando havia sobreposição de turnos. Desse modo, os entrevistadores julgaram que ele não tinha compreendido o texto, que não tinha entendido o que lhe foi perguntado e solicitado e que não demonstrou proficiência para participar de uma entrevista oral de forma satisfatória.

No entanto, os dados deste estudo revelaram que: a) Guilherme falou menos tempo o dialeto (em comparação com os outros participantes do projeto), e esse fato pode ter contribuído para que ele não obtivesse um bom desempenho na prova oral. Nas palavras do aluno “se tu não tem a mínima idéia do dialeto tu não, não sai, tu tem que ter aquele vocabulário certo do alemão ou senão tu tranca.”; b) as características pessoais de Guilherme podem, do mesmo modo, ter contribuído para que ele não mostrasse desenvoltura, impedindo que alcançasse um resultado favorável na entrevista.

O que foi percebido nos dados analisados, todavia, é que o insucesso desta entrevista oral foi co-construído pelos participantes da interação. Todos eles tiveram um papel neste resultado. Sendo assim, pode-se dizer que o que acontece na entrevista, não depende só das condições prévias, mas também do que ocorre na hora, no “aqui e agora”, dependendo do modo como as pessoas agem em relação às outras. O que aconteceu na entrevista se sobrepôs ao conhecimento prévio do dialeto, às condições pessoais, às tentativas de ajuda. Desse modo, não se pode atribuir as dificuldades de Guilherme na prova de proficiência a um único fator, pois isso seria uma atitude um pouco precipitada, uma vez que o processo de aprendizagem de língua envolve vários fatores que devem ser levados em consideração.

Por outro lado, Guilherme apresentou grande facilidade na compreensão auditiva e na compreensão textual. Quanto à facilidade na primeira habilidade, o aluno afirma que isso se deve, em grande parte, ao dialeto, pois, para ele, “a pronúncia das palavras é ainda mais semelhante do que a escrita e mais freqüente entre o dialeto e o alemão oficial”. Embora o

aluno não tenha falado por muito tempo essa variedade lingüística, ele continuou sempre em contato com a língua, pois seus pais falavam essa variedade em casa.

No que diz respeito à facilidade na compreensão textual, Guilherme se descreve como um leitor atento, que lê muito e reconhece na leitura a oportunidade de aprender vocabulário, gramática e de ficar mais preparado para a produção textual. Desse modo, pode-se dizer que práticas de letramento, como a leitura, por exemplo, desempenham um papel muito importante para alunos desenvolverem habilidades na língua materna e na língua estrangeira.

4.3 Análise dos dados de Davi

Nesta subseção, analiso, do mesmo modo que nas duas seções anteriores, a primeira parte da prova oral do DSD-II, o resultado do exame de proficiência DSD-II, excertos da narrativa autobiográfica, dos diários de estudo e da entrevista realizada após o exame do DSD-II.

Na primeira parte da prova oral do DSD-II, o aluno Davi recebeu o texto *‘Zu viel Elternhilfe schadet dem Kind’*⁵⁸ (ajuda demasiada dos pais prejudica a criança). Esse texto foi publicado em 12.12.2005 no jornal *Rheinische Post* e adaptado para a prova de proficiência DSD-II. O candidato, assim como os demais, teve 20 minutos para preparar a leitura do texto e para fazer o resumo, que é apresentado por ele oralmente para os avaliadores na entrevista.

O texto, como o título elucida, trata de crianças que têm dificuldades na escola e de pais que prestam ajuda demasiada na resolução dos temas de casa de seus filhos. No texto, Ulrich Trautwein, do Instituto Max-Planck de Berlin, alerta que pais conseguem ajudar mais seus filhos, à medida que não os ajudam. De acordo com o texto, os temas de casa fomentam o desempenho do aluno e a sua independência e, por isso, devem ser realizados pelos próprios aprendizes. Cabe aos professores elaborar questões que possam ser resolvidas pelas crianças, sem ajuda dos pais. Josef Kraus, presidente da Associação de Professores de Língua Alemã, alerta, contudo, que pais não devem ficar como um “cão de guarda” do lado do filho,

⁵⁸ O texto “zu viel Elternhilfe schadet dem Kind” encontra-se no anexo B.

esperando que ele faça o tema. Por outro lado, também não devem ficar sentados em frente à televisão e pedindo que o filho realize o tema. O que pais podem fazer, conforme o texto, é organizar, por exemplo, horários de estudo e providenciar que haja silêncio na casa nesse horário. Além disso, eles também podem ler e estudar nesse horário.

Depois de o candidato ler, em voz alta, o texto acima mencionado e fazer o resumo para os entrevistadores, a examinadora Jasmi inicia a seção de perguntas. No excerto seguinte, nota-se que a entrevistadora inicia o seu turno (linha 1) retificando a fala do aluno (que afirma que pais não têm tempo - o que, nesse caso, não confere, pois, ao contrário disso, o que se evidencia no texto é que pais dispõem de muito tempo para ajudar os filhos nos temas de casa). Jasmi, ao reparar a fala do candidato, indica a ele, no texto, uma passagem que demonstra que pais podem ajudar mais seus filhos, à medida que não os ajudam e pede, então, para que o candidato explique esse enunciado do texto.

O candidato argumenta, na linha 3, que os pais devem ajudar a criança, pois ela precisa disso. Percebe-se, aqui, que o candidato não entendeu, até o momento, o problema do texto. Em função disso, a entrevistadora Jasmi expande sua pergunta, questionando se é bom que pais ajudem constantemente a criança (linha 4).

O aluno contrapõe que, às vezes, é bom, pois a criança também quer aprender sozinha, quer aprender de cor (linha 5). Depois de uma pequena pausa de um segundo, o candidato segue o seu turno de fala, dizendo que, se os pais ajudam sempre as crianças, daí elas não vão nunca procurar sozinhas aquilo que elas precisam (linha 6).

Interessante é que o candidato vai co-construindo, juntamente com a entrevistadora, o significado do texto. Embora tenha demonstrado, primeiramente, dificuldades na compreensão do problema do texto, Davi vai moldando e adequando sua resposta de acordo com a cooperação que se estabelece entre a examinadora e ele. Primeiro, ele afirma que é bom os pais ajudarem à criança, mas, depois, ele declara que, se a criança contar sempre com a ajuda dos pais, ela não vai conseguir “se virar sozinha”.

Segundo Jacoby & Ochs (1995, p. 178) “todo o momento interacional é potencialmente um espaço de oportunidade para algum participante redirecionar o desenrolar

do discurso, de modo que a compreensão individual, as relações humanas e a ordem social possam ser modificadas”⁵⁹.

No caso de Davi, de fato, foi na entrevista, na interação, que o candidato modificou a sua compreensão individual do texto lido. Ele foi ampliando, na interação, no “aqui e agora” o sentido que havia atribuído ao texto.

O excerto abaixo elucidada o mencionado.

Segmento 6 - Excerto Davi

1	Jasmi:	ja, aber, zum Beispiel, du hast gesagt, die Eltern, sie haben (.) keine Zeit- aber der Satz <u>hier</u> (0,5) ah::, Satz-, Zeile vier „Die Eltern können ihre Kinder oft am besten helfen, indem sie <u>nicht</u> helfen“. <i>sim, mas por exemplo, tu disseste, os pais, eles não tem tempo, mas esta frase, ah, frase, linha 4 “Os pais podem ajudar os seus filhos melhor, enquanto eles não ajudam.”</i> (1,0)
2	Jasmi:	was bedeutet das? <i>o que isso significa?</i> (5,0)
3	Davi:	dass (1,0) sie sollen <u>helfen</u> , dass (das Kind wirklich braucht), dass (.) das Kind nicht gut ist= <i>que eles devem ajudar, que a criança realmente precisa, que a criança não é boa.</i>
4	Jasmi:	=ist das gut, dass die Eltern <u>ständig</u> helfen? <i>é bom que os pais ajudem a criança constantemente?</i> (1,0)
5	Davi:	ja, manchmal ist das gut, weil das Kind- das Kind will auch (.) alleIn lernen, auswendig lernen. <i>sim, às vezes é bom, porque a criança também quer aprender sozinha, aprender de cor.</i> (1,0)
6	Davi:	und (.) zum Beispiel, wenn das- ah- die Eltern immer wollen die Kinder helfen, dann nie werden sie:: (.) allein [(1,0 all]es suchen, was sie brauchen, zum Beispiel, werden sie mit ihre Eltern leben, dann wissen sie nicht was sie mach[en]. <i>e por exemplo, se a ah os pais sempre querem ajudar as crianças, então eles nunca vão sozinho procurar tudo o que eles precisam, por exemplo, eles vão viver com os seus pais, daí eles não sabem o que eles fazem.</i>
7	Jasmi:	[aham]
	Jasmi:	[aham aham.

⁵⁹ No original: “every interactional moment is potentially an opportunity space for some participant to redirect the unfolding of the discourse such that individual understandings, human relationships, and the social order might be changed.

8	Davi: zum Beispiel, das ist sehr gut (für die Kinder) <i>por exemplo, isso é muito bom para as crianças.</i>
---	--

O que deve ser mencionado, ainda, é a atitude do entrevistador Henri em relação à fala do candidato Davi. O entrevistador, até então, não tinha interagido com o candidato. Na linha 14, contudo, ele inicia um tópico, retomando uma afirmação feita pelo candidato no início da interação de que há pais que não têm tempo. Henri solicita, então, que o candidato explique o que esses pais fazem (linha 15) quando chegam em casa.

Antes mesmo de o entrevistador terminar de explicar a quem ele está se referindo (aos pais que trabalham o dia todo), o candidato sobrepõe a sua fala à dele e diz que esses pais vão para casa e estão, então, cansados (linha 18).

O entrevistador Henri, ainda não satisfeito com a resposta do candidato, lança a pergunta “e então?” (linha 19), indicando que ele espera que o candidato expanda a sua resposta. Davi responde que esses pais vão olhar televisão e as crianças, por sua vez, não sabem quando podem falar com eles, pois, toda vez que elas vão conversar, dizem que não têm tempo, que estão cansados ou que vão dormir (linhas 21 e 22).

Henri concorda com candidato, assentindo com um “ok” (linha 24), mas inicia, logo em seguida, um turno explicativo, dizendo que, no texto em questão, o que acontece é exatamente o contrário disso (linha 25). Interessante é que, nessa interação, diferentemente da do outro candidato analisado (Guilherme), o entrevistador aceita as contribuições do candidato e faz delas o suporte para o esclarecimento de questões específicas. Essa atitude do entrevistador leva a entrevista a um desfecho positivo no sentido da avaliação. O excerto abaixo demonstra o descrito anteriormente.

Segmento 7 - Excerto Davi

14	Henri: du hast vorher eine interessante Situation beschrieben, kannst du das anders <u>erklären</u> ? <i>tu descreveste anteriormente uma situação interessante, tu podes explicar isso de outra forma?</i>
15	Henri: die Eltern, die du vorher beschrieben hast, was machen <u>die</u> ? <i>os pais que tu descreveste anteriormente, o que eles fazem?</i>
16	Davi: Die::= <i>os.</i>
17	Henri: =die, den ganzen Tag arbeiten?

18	Davi:	<i>os que trabalham o dia todo?</i> dann kommen sie zu Hause, dann sind sie mide= <i>então eles vão para casa e estão cansados.</i>
19	Henri:	=und dann? <i>e então?</i>
20		(1,0)
21	Davi:	Dann gehen sie fernsehen und di- die Kinder weissen nicht, wann sie kann sprechen, weil jedesmal, wo sie gehen mit den Eltern sprechen, sagen die Eltern. <i>então eles vão olhar televisão e as as crianças não sabem, quando eles falam, porque casa vez que eles vão falar com os pais, eles dizem.</i>
22	Davi:	[ja, ich] habe keine Zeit, ich bin [mide] oder gehen sie schlafen= <i>sim eu não tenho tempo, eu estou cansado ou eles vão dormir.</i>
23	Henri:	[XXXX]
24	Henri:	[ok!
25	Henri:	ok (.) und hier- genau das Gegenteil. <i>ok e aqui exatamente o contrário.</i>

Percebe-se que tanto entrevistador quanto candidato desempenham papéis cruciais em uma entrevista oral. Embora alguns estudos mostrem que o modo como entrevistadores agem em uma prova de proficiência (Lazaratan, 1996; McManara & Lumley, 1997; Sakamori, 2006) pode interferir no desfecho positivo ou negativo da entrevista, os dados deste estudo revelam que também o modo como o candidato se posiciona em uma entrevista oral pode influenciar no resultado da prova.

Embora em uma situação de entrevista oral os papéis já estejam previamente definidos (entrevistador como responsável por terminar um tópico e iniciar um novo; por formular o sistema de turnos; por fazer anotações durante a interação (van Lier, 1989, p.496); e, por outro lado, entrevistado como encarregado de responder as perguntas feitas pelo entrevistador), esses papéis podem, por vezes, ser modificados na interação (com candidato, por exemplo, fazendo algumas perguntas e entrevistador respondendo-as).

Conforme Quental (1991, p. 93), “tanto a identidade social desempenhada pelos participantes como seus papéis comunicativos estão em contínua mudança na interação face a face e são sinalizados por mudança de *footing* ou *alinhamento*, que re-enquadram as novas identidades e papéis, redefinindo o contexto”.

No presente estudo, os papéis desempenhados pelos participantes na interação podem ser vistos de diferentes maneiras nas diversas entrevistas orais analisadas. Na primeira análise, a candidata interagiu com os examinadores, de modo a diminuir a assimetria existente na

interação: Júlia fazia perguntas aos entrevistadores, confirmava se era aquilo que eles haviam questionado – e isso levou a entrevista a um desfecho positivo - a candidata atingiu 26,5 pontos de 38 na prova oral. Embora não seja esse o papel, em princípio, do candidato em uma entrevista oral (formular perguntas e questionar), agir desse modo na entrevista fez com que “a projeção de alinhamento dos participantes em relação uns aos outros (*footing*) fosse mais simétrica e menos sujeita à troca de turnos estabelecida pelo contexto institucional” (Rech 1996, p. 314) da entrevista. Fez, também, com que a avaliação de seu desempenho fosse positiva.

Já no segundo caso analisado, Guilherme aceitou e, por vezes, acentuou a assimetria existente no contexto de entrevista: ele se manteve mais quieto, respondeu com poucas palavras as perguntas dos entrevistadores e não disputou o turno de fala com Henri – e isso teve como consequência um resultado negativo (16,5 pontos de 38). Guilherme assumiu o “posicionamento de um “eu”” (Goffmann, 2002, p. 107) passivo, submisso e conformado. Essa atitude do candidato intensificou a hierarquia dos papéis existente entre candidato e examinadores na entrevista e reforçou, assim, o caráter assimétrico da interação.

No terceiro caso analisado, Davi amenizou, do mesmo modo que Júlia, a assimetria na interação: ele fazia perguntas, expandia os comentários dos entrevistadores, dava exemplos adicionais e modulou sua compreensão do texto, com base nas perguntas/comentários de Jasmi - e isso contribuiu para que o candidato alcançasse um resultado positivo na entrevista (24,5 pontos de 38). Percebe-se aqui que, apesar de o entrevistador ter um papel social de maior poder, na entrevista do candidato Davi ele “não utiliza explicitamente este poder para “dominar” a interação.” (Rech 1996, p. 316). Ao contrário, Henri dá tempo e espaço para o candidato expandir as suas afirmações e formular as suas respostas.

Manifestar aqui que o modo como o candidato age na entrevista oral pode interferir no desfecho da prova não quer dizer que outros fatores (como o conhecimento lingüístico do candidato, a sua habilidade conversacional, o modo como entrevistadores conduzem a entrevista) não sejam de igual importância em uma entrevista oral. O propósito aqui, contudo, é chamar a atenção para um aspecto que foi percebido nos dados analisados neste estudo: o candidato é co-responsável, juntamente com o entrevistador, pelo desfecho da entrevista. Ele co-constrói no “aqui e agora” o desenvolvimento da entrevista.

Ainda com relação ao desempenho do candidato Davi na prova oral, pode-se dizer que um fator que pode ter contribuído para que ele obtivesse uma boa pontuação é a sua fluência e competência interacional na língua alemã. O aluno tinha, além do domínio do dialeto *Hunsrückisch* (que aprendeu em casa), o conhecimento do alemão padrão (aprendido na escola). Isso pode ter trazido mais segurança a ele em relação à comunicação na língua alvo no momento da entrevista oral. Um exemplo que pode ser usado para demonstrar essa segurança na língua é o seguinte: ainda na entrevista oral, o entrevistador Henri faz a pergunta “quão difíceis podem ser os temas de casa?” e o candidato, não entendendo a pergunta do entrevistador, lança, imediatamente, uma nova pergunta: “o senhor pode explicar novamente, por favor?” Abaixo, segue a transcrição do exemplo:

Segmento 8 - Excerto Davi

70	Henri:	wie schwierig dürften die Hausaufgaben (.) sein? <i>quão difíceis podem ser os temas de casa?</i>
71	Davi:	können Sie bitte wieder erklären? <i>o senhor pode explicar novamente, por favor?</i>
72	Henri:	wie <u>schwierig</u> darf eine Hausaufgabe sein? <i>quão difícil pode ser um tema de casa?</i>

Percebem-se, nessa passagem, dois aspectos relevantes: a) o candidato lança perguntas e solicita o esclarecimento de questões, o que diminui a assimetria na interação; b) o candidato se dirige ao entrevistador da forma adequada – ele utiliza, por exemplo, a forma de tratamento “Sie”, que é utilizada em contextos mais formais. Além disso, ele faz o pedido, utilizando a palavra “por favor”, que também está adequada ao contexto interacional em questão.⁶⁰

Essa adequação ao contexto e ao interlocutor da interação pôde ser percebida, também, em um fragmento da narrativa autobiográfica de Davi. Ele escreve que:

⁶⁰ Não discutirei, neste momento, a maneira como o entrevistador formula a segunda pergunta ao candidato Henri, para dar continuidade aos argumentos. Contudo, devo mencionar que essa reformulação não é colaborativa, pois a única mudança que há da primeira para a segunda pergunta, é que ela passa do plural para o singular.

Quando eu tô na aula, eu consigo falar o gramatical, assim, melhor do que quando eu tô em casa, sabe, que acho que pegou um costume, sabe, falar com o pai e com a mãe, falar mais *normal* assim, mais no dialeto, no nosso alemão, claro que uma e outra coisa eu aprendi e daí falo no gramatical algumas palavras, mas no geral assim, mais no dialeto a gente fala (Davi, 17 anos, fragmento de sua narrativa autobiográfica).

Como já aventado na seção 2.3.1 desta dissertação, nota-se, nessa passagem, que Davi sabe diferenciar a “língua da escola” da “língua de casa”. Ao afirmar que “quando eu tô na aula, eu consigo falar o gramatical melhor”, ele está dizendo que é sensível ao contexto e ao seu interlocutor. É como se pensasse: “bem, se estou aprendendo o alemão padrão na escola, então devo, nesse contexto, fazer mais uso dessa língua do que da outra”. Contudo, o termo “melhor” utilizado por ele significa que ele se esforça para fazer uso do alemão padrão em sala de aula, mas que esse não é o modo de falar “normal” para ele.

Por outro lado, quando ele está em casa, com seus familiares, ele fala mais “normal”, fala o “nosso alemão”. Afirar que falar o dialeto é mais “normal”, significa que tudo que não é dialeto (português, alemão gramatical) não é o usual, o esperado para ele. Da mesma forma, ao dizer o “nosso alemão”, ele está se referindo à variedade lingüística que é falada pela família dele, na comunidade dele, da qual se sente parte ou com a qual se identifica.

Todavia, no excerto da prova oral analisado, observa-se que Davi também consegue se situar adequadamente em relação ao contexto institucional “prova” e utiliza, na maior parte da interação, o alemão padrão, embora realize, em alguns casos, a alternância de código – alemão padrão/dialeto (mide, em vez de müde, linha 18, por exemplo).

Interessante é que essa alternância de códigos se dá quando o aluno fala livremente, quando cita exemplos que não tenham relação direta com o texto lido (no excerto analisado, ao citar os pais que chegam em casa e estão cansados e querem assistir à televisão ou dormir, por exemplo). Quando o aluno fala de modo mais livre, a linguagem que ele utiliza se aproxima mais daquela empregada por ele no dia-a-dia, em sua casa, com a sua família. Quando isso acontece, ele utiliza o dialeto.

De fato, percebe-se que o aluno age de modo apropriado às exigências sociais de cada situação e ao seu interlocutor (*recipient design*), pois, em um mesmo excerto, temos dois

exemplos bem diferentes: um em que o candidato utiliza a linguagem padrão (quando se dirige diretamente ao entrevistador) e o outro em que ele se aproxima da linguagem coloquial (quando o candidato dá exemplos que também são utilizados por ele no dia-a-dia).

É importante mencionar aqui que, mesmo tendo utilizado o dialeto em alguns casos na entrevista oral, o aluno não foi prejudicado na sua prova oral. Isso se deve, provavelmente, ao fato de ele ter utilizado o dialeto no momento apropriado e de forma apropriada, assim como usou o padrão no momento e de modo apropriado. Se o candidato, por exemplo, ao se dirigir ao seu interlocutor, neste caso o examinador, dissesse: “*Kannst du wieder erklären?*” (Podes explicar novamente?) – com marcas do “du” (2ª pessoa do singular), típicas do dialeto – a avaliação final talvez não fosse a mesma, pois o candidato não teria empregado a linguagem da forma esperada para o contexto comunicativo em questão.

Em relação às demais modalidades da prova de proficiência DSD-II, Davi alcançou a seguinte pontuação:

Tabela 10 Pontuação do candidato Davi na prova do DSD-II

Produção Oral (38)	Compreensão Auditiva (7)	Compreensão Textual (10)	Gramática-Vocabulário (15)	Produção Textual (30)	Total (100)
24,5	1,0	7,0	6,0	9,0	47,5

Percebe-se, na tabela acima, que as melhores médias de Davi foram alcançadas na compreensão textual (70%) e na produção oral (64%). Nas demais modalidades da prova, o candidato apresentou dificuldades. Na gramática/vocabulário, ele atingiu 40%, na produção textual, 30%, e na compreensão auditiva, apenas 14%.

O que esse resultado mostra é que o candidato foi reprovado na parte escrita da prova. Embora ele tenha alcançado apenas 14% na compreensão auditiva (que é uma das duas modalidades da prova oral), o candidato obteve uma boa pontuação na produção oral e foi, por isso, aprovado nessa parte (ele fez 25,5 pontos dos 45 pontos possíveis nessa parte, ou seja, ele alcançou 56%).

Na parte escrita, por outro lado, Davi não foi aprovado por dois motivos: a) não atingiu os dez (10) pontos mínimos na produção textual (ele tirou nove pontos); b) não atingiu a pontuação mínima na média geral da prova escrita (dos 27,5 necessários, ele alcançou somente 22 pontos). Desse modo, pode-se dizer que Davi obteve, na parte escrita, uma média de 40%.

Embora o aluno tenha afirmado na entrevista que foi realizada com ele, separadamente, depois do exame do DSD, que ele sempre teve muita dificuldade na compreensão textual, que essa foi e é a parte mais difícil para ele, foi nessa modalidade, entretanto, que o candidato obteve o melhor desempenho na prova do DSD-II⁶¹. Ao ser questionado sobre o motivo de enfrentar dificuldades na compreensão textual, ele responde que:

É que sei lá, para eu ler é preciso estar tudo em silêncio, sabe, e nas aulas sempre tem barulho, conversa, então, alguns detalhes parecia que sempre não entendia e daí faltava para responder as questões (Davi, 17 anos, fragmento da entrevista semi-estruturada).

Se, de fato, a falta de silêncio prejudicava Davi na compreensão textual, na prova de proficiência não havia barulho na sala, o que pode ter contribuído para que o candidato se concentrasse mais e obtivesse uma melhor pontuação nessa modalidade da prova. A questão do barulho, pelo que foi constatado nos depoimentos dos alunos, atrapalha a concentração deles, pois na entrevista semi-estruturada realizada com os demais participantes do projeto, Guilherme ressalta que ele e Davi encontravam-se nos finais de semana para estudar, pois

sei lá, é que é um negócio fora assim, às vezes *final de semana é melhor de se concentrar*, às vezes na aula *tem muito barulho*, então, final de semana, sei lá, acho que é uma *hora boa de se concentrar* (Grifos nossos) (Guilherme, entrevista semi-estruturada realizada em 11.09.07).

Além da dificuldade na compreensão textual, Davi reconhece problemas, também, na produção textual. Em um de seus diários de estudos, escrito em 19.06.07, Davi relata que:

⁶¹ Contudo, vale lembrar que, na produção oral, essa dificuldade de interpretar textos foi percebida. Davi só conseguiu entender o problema do texto da prova oral com a ajuda da entrevistadora Jasmi, que foi fazendo perguntas e comentários a fim de co-construir sentido com o candidato.

hoje trabalhamos uma redação, considero muito importante para a minha aprendizagem, pois fazendo ela, posso discutir opiniões com meu colega, que sabe escrever melhor do que eu. Daí eu posso aprender com ele, e fazendo textos aprendemos a escrever melhor, pois temos que saber as estruturas das frases. (Davi, excerto do diário de estudo escrito em 19.06.2007).

Nota-se, neste excerto, que Davi a) percebe a sua dificuldade de produzir textos; b) considera importante a produção de textos, pois daí “se aprende a escrever melhor”; c) gosta de discutir suas produções textuais com o colega, pois “ele sabe escrever melhor do que eu e eu posso aprender com ele”.

Percebe-se, assim, que Davi vê no colega a oportunidade de aprendizado e de crescimento. Juntos, ele e seu colega co-constroem conhecimento e avançam na ZDP: eles passam do nível atual de desenvolvimento (aquilo já se sabem fazer sozinhos) para o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que, para saber fazer, precisam de ajuda e colaboração de outros sujeitos mais experientes).

O que deve ser mencionado ainda, neste ponto da análise, é o desempenho de Davi na compreensão auditiva. Ele atingiu, como acima aventado, uma média de 18% nessa modalidade da prova, ou seja, dos sete (7) pontos possíveis, ele conseguiu apenas um (1). Esse resultado surpreende, em parte, porque Davi sempre apresentou um bom desempenho, em sala de aula, na compreensão auditiva.

Além disso, o próprio aluno afirma, em um de seus diários de estudo, escrito em 19.06.07, ter facilidade na compreensão auditiva e atribui essa facilidade ao conhecimento prévio que ele tem do dialeto. Ele afirma que

O dialeto facilita o *Hörverstehen* (compreensão auditiva), pois às vezes não sabemos escrever a palavra, mas sabemos o significado que ela tem, através da pronúncia da professora, quando ela lê o texto (Davi, excerto do diário de estudo escrito em 19.06.2007).

Ao final de mais uma análise, torna-se relevante, novamente, retomar a pergunta de pesquisa: em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo ajuda ou prejudica aprendizagem do alemão padrão?

Com base nessa pergunta, pode-se dizer que Davi apresentou, primeiramente, dificuldades na compreensão textual da prova oral do DSD-II. Ele só conseguiu compreender o problema do texto, à medida que foi co-construindo com a entrevistadora Jasmi o sentido do texto. A partir das perguntas e comentários da entrevistadora, Davi reformulou a sua compreensão do texto.

Por outro lado, embora Davi não tenha entendido logo o problema do texto na prova oral, ele se mostrou aberto a co-construir, a dialogar e a responder de modo adequado as perguntas que lhe foram feitas na entrevista. Mesmo tendo falado, em alguns momentos da prova oral, o dialeto, isso não prejudicou a avaliação do seu desempenho na prova, talvez, porque o candidato soube utilizar o dialeto no momento apropriado e de forma apropriada, assim como também soube utilizar o alemão padrão de maneira e forma apropriada (quando falava algo relacionado ao dia-a-dia do candidato (família, por exemplo), evocava o dialeto, e quando se dirigia ao entrevistador, utilizava o alemão padrão). Davi mostrou, em outras palavras, sensibilidade de se adequar ao contexto que estava sendo construído ao longo da interação e ao seu interlocutor, ou melhor, aos papéis dos participantes envolvidos.

O bom desempenho de Davi na produção oral pode estar relacionado ao fato de ter conhecimento prévio do dialeto (que aprendeu em casa) e conhecimento do alemão padrão (que aprendeu em contexto institucional). Davi utilizou as duas variedades na prova e obteve, assim, um resultado positivo.

A maior dificuldade de Davi está, contudo, na produção textual. Nessa modalidade, o aluno precisa, ainda, da ajuda de alguém mais experiente, porque não consegue, sozinho, realizar a atividade de maneira satisfatória.

Diante do exposto, assim como já mencionado na análise dos dados de Guilherme, não se pode, neste estudo, atribuir ao dialeto as dificuldades encontradas pelos alunos na prova DSD-II. Essas dificuldades estão, antes de tudo, relacionadas a dificuldades que fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua em contexto institucional, e não ao fato de saber o dialeto.

Ao contrário, pensamos que os dados deste estudo revelam que o conhecimento e uso prévio do dialeto pode facilitar a aprendizagem do alemão padrão, principalmente, na produção oral e na compreensão textual.

4.4 Análise dos dados de Ângela

Nesta subseção, analiso o resultado da prova do DSD-II, excertos da narrativa autobiográfica, da entrevista semi-estruturada, dos diários de estudo e da entrevista oral do DSD-II da participante do projeto Ângela. Iniciarei esta análise com o resultado do exame, principalmente, por dois motivos: a) a candidata atingiu 26,5 dos 38 pontos possíveis na prova oral, ou seja, ela alcançou 70% nessa parte da prova; b) apesar disso, ela não foi aprovada no exame de proficiência DSD-II.

Interessada em entender por que a candidata, mesmo tendo alcançado um bom resultado em uma das categorias da prova, não foi aprovada, fiz o levantamento da pontuação alcançada por ela em cada uma das etapas da prova. A tabela 11 mostra, entre parênteses, a pontuação máxima a ser atingida em cada categoria e, abaixo, a pontuação atingida por Ângela.

Tabela 11 Pontuação da candidata Ângela na prova do DSD-II

Produção Oral (38)	Compreensão Auditiva (7)	Compreensão Textual (10)	Gramática-Vocabulário (15)	Produção Textual (30)	Total (100)
26,5	4,0	8,5	8,0	8,5	55,5

Na tabela acima, percebe-se que Ângela alcançou 85% na compreensão textual; 70% na produção oral; 57% na compreensão auditiva; e 53% na gramática/vocabulário⁶². As melhores médias da candidata foram atingidas, de acordo com a tabela acima, na produção oral e na compreensão textual (ambas com porcentagem acima de 70%). Nas outras duas categorias, embora a média alcançada pela candidata não fosse estatisticamente tão boa (em

⁶² A média da produção textual será analisada separadamente nas páginas seguintes.

torno dos 50%), Ângela atingiu, também nessas categorias, os 50% mínimos para aprovação no exame do DSD-II.

Desse modo, pode-se dizer que Ângela foi aprovada em todas essas partes da prova, inclusive com média superior à exigida para a aprovação no exame (média de 66%, se divididas as médias das quatro categorias aqui referenciadas entre si). Contudo, a candidata não foi aprovada no exame do DSD. A causa da sua reprovação foi a produção textual. Nessa categoria, a candidata atingiu apenas 28% da pontuação total.

É importante mencionar aqui, que a produção textual da prova do DSD-II é avaliada segundo os seguintes critérios: a) correção gramatical e b) conteúdo. O primeiro critério vale 18 pontos e o segundo 12, num total de 30 pontos.

Como anteriormente mencionado, para um candidato ser aprovado no exame do DSD-II, ele precisa atingir 50% do total de pontos da prova. Contudo, há, ainda, uma restrição de que ele precisa alcançar 50% na parte escrita (ou seja, o candidato precisa tirar, pelo menos, 27,5 pontos dos 55 possíveis nessa parte) e 50% na parte oral (22,5 dos 45 possíveis). Além disso, na produção textual ele precisa ter, no mínimo, 10 (dez) pontos para ser aprovado na prova. Desse modo, mesmo que o candidato tenha alcançado os 50% na parte escrita (somando a pontuação da gramática/vocabulário + compreensão textual + produção textual), ele não é aprovado se não atingir os dez pontos mínimos na produção textual.

No caso particular de Ângela, ela não foi aprovada exatamente porque não atingiu os dez pontos mínimos na produção textual. Analisando mais detalhadamente a sua pontuação, percebeu-se que ela tirou somente 5 (cinco) pontos na correção gramatical (dos 18 possíveis) e 3,5 no conteúdo (dos 12 possíveis), totalizando, assim, 8,5 pontos. O que chama atenção, contudo, no resultado da candidata, é que, na produção oral, em que a correção gramatical também é avaliada, Ângela fez 70%, enquanto que na produção textual ela alcançou somente 28%.

Dois fatos relevantes devem ser mencionados neste momento: 1) a parte escrita da prova tem um peso superior à parte oral (a primeira vale 55% e a segunda 45%); 2) a correção gramatical é avaliada duas vezes na parte escrita da prova - uma vez na categoria denominada “gramática/vocabulário” e a outra na produção textual. Somando-se os 15 pontos da

“gramática/vocabulário” da prova com os 18 pontos da correção gramatical da produção textual, chega-se, então, ao total de 33 pontos dos 55 possíveis na parte escrita. Desse modo, pode-se dizer que a gramática corresponde a 60% da parte escrita da prova do DSD-II.

Ângela, em sua prova, fez 39% dos 60% da “gramática” da parte escrita da prova (5 dos 18 pontos na produção textual e 8 dos 15 na gramática/vocabulário). Por outro lado, fez 54% na outra parte da prova escrita (8,5 pontos dos 10 na compreensão textual e 3,5 dos 12 no conteúdo da produção textual). Esse dado demonstra que a dificuldade de Ângela na prova do DSD-II foi quanto à correção gramatical, principalmente, na produção textual.

Ângela, em sua narrativa autobiográfica, ao se referir às suas produções textuais na Língua Portuguesa, diz que “hoje, minhas produções textuais são mais completas, mas eu perco o interesse quando o professor só vê meus erros e não os meus esforços e pequenas conquistas. Assim não dá”.

Essa passagem da narrativa autobiográfica de Ângela revela que ela já foi penalizada várias vezes pelo professor de Língua Portuguesa em função de seus “erros”. Nota-se, através da expressão “assim não dá” um desabafo de um sentimento de revolta por parte da aluna quanto ao fato de o professor preocupar-se demais com os erros e pouco com outros aspectos da aprendizagem.

Infelizmente, também na prova de proficiência do DSD-II, Ângela foi penalizada em função de seus “erros”. Talvez, se a candidata tivesse escrito de acordo com a gramática do alemão padrão, ela teria sido aprovada. O que pode ser questionado, todavia, é a disparidade entre a avaliação da prova oral (que é feita no Brasil) e a avaliação da prova escrita (que é feita na Alemanha), pois, como mencionado anteriormente, a candidata Ângela obteve um bom desempenho na produção oral, mesmo com a correção gramatical tendo sido também avaliada.

Isso não significa, no entanto, afirmar que, se um candidato obtiver um bom desempenho em uma das partes da prova (na oral, por exemplo), ele vai, automaticamente, alcançar um resultado favorável na outra parte da prova também. Sabe-se que há diferenças entre a prova escrita e a oral e que cada candidato tem suas dificuldades e facilidades em determinadas modalidades da prova. Entretanto, chama atenção, neste estudo, que todos os

participantes do projeto, com exceção de Guilherme, que foi o único dos quatro aprovados na prova DSD-II, não alcançaram a pontuação mínima na parte escrita da prova.

A dificuldade de a candidata Ângela produzir textos escritos na Língua Alemã pode estar relacionada ao pouco tempo de instrução que teve na Língua Alemã. Em sua narrativa autobiográfica, ela afirma que, quando criança, só falava em dialeto com sua família. O contato com o alemão padrão, segundo a aluna, se deu, primeiramente, em casa, quando sua avó cantava músicas em alemão padrão para ela e, depois, no Ensino Médio, na escola em que o estudo foi realizado. Nas palavras da aluna, “nunca antes eu tinha escrito uma palavra em alemão”.

A aluna revela, em sua narrativa autobiográfica, como se deu o processo de transição do dialeto para o alemão padrão e demonstra que, apenas no terceiro ano do Ensino Médio (ano em que a prova foi realizada), ela começou a utilizar mais o alemão “gramatical”. Ela declara que, no primeiro ano do Ensino Médio, ela se “baseava somente no dialeto”. No segundo ano, por sua vez, ela “ainda usava muito o dialeto, mas o alemão já aparecia muito mais que no ano anterior.” No terceiro ano, por fim, Ângela comenta que “utilizava muito mais o alemão gramatical e que o dialeto era somente um “quebra-galho””. Embora a aluna afirme em sua narrativa autobiográfica não ter tido dificuldades no processo de aquisição do alemão padrão (nem no que se refere à parte oral e nem tampouco à parte escrita), ela reconhece que o processo de transição foi lento e que, apenas no terceiro ano, ela conseguiu empregar mais o alemão padrão. Sendo assim, pode-se dizer que Ângela, provavelmente, não teve “tempo suficiente” para estar preparada para uma prova de proficiência como essa, que exige habilidades acadêmicas compatíveis com o ingresso na universidade.

Além de a aluna admitir que o processo de transição para o alemão padrão foi lento, ela também reconhece suas dificuldades na produção escrita, embora sempre as relacione com a Língua Portuguesa. Ainda em sua narrativa autobiográfica, Ângela afirma que “português nunca era meu forte: minhas frases eram curtas, simples; meu vocabulário era baixo. Os textos, histórias, sempre eram muito pobres, sempre com o vocabulário no mesmo nível.” Percebe-se, nessa passagem, que Ângela tem consciência de sua dificuldade de produzir textos de qualidade na Língua Portuguesa. Essa dificuldade, talvez, também possa aparecer na Língua Alemã.

Se, por um lado, Ângela demonstrou dificuldades na produção textual no exame do DSD-II, por outro lado, a candidata apresentou grande facilidade na produção oral. Ângela, do mesmo modo que Guilherme, recebeu, em sua prova, a poesia escrita por Ernst Eggimann, *Ein Fremder* (um estranho).

Como já exposto na análise dos dados de Guilherme, pode-se dizer, de forma geral, que essa poesia trata de um estranho que se estabeleceu entre os suíços com o intuito de trabalhar. O eu-lírico da poesia ironiza, num primeiro momento, o povo suíço, dizendo que eles são limpos, aplicados, democratas, que querem ficar entre eles. Num segundo momento, o eu-lírico confronta esse estranho com os suíços, e afirma que ele é diferente, pois não se veste como eles (os suíços), não pensa como eles, não vive como eles. Os suíços, segundo o eu-lírico, precisam educar esse estranho para que ele se adapte ao modo de vida daquele povo. Como mencionado na análise de Guilherme, pode-se dizer, assim, que a poesia trata de um estereótipo do povo suíço, que se considera muito organizado, limpo, aplicado e não receptivo a estranhos.

Ângela, depois de fazer o resumo do texto, é questionada pelo entrevistador Henri sobre a relação do povo suíço com o “estranho”. O entrevistador inicia um tópico (linha 1), perguntando à candidata o que não agrada aos suíços naquele estranho. Ângela, responde, então, na linha 2, que ele pensa diferente.

Depois do assentimento de Henri, na linha 3, com um “*ja*” (sim), a candidata Ângela sente-se encorajada a dar continuidade à construção de sentido que estava fazendo, e diz que “ele (o estranho) não pensa na mesma direção que os suíços.” Dessa vez, os dois outros examinadores, Pedro e Jasmi, dão à candidata um *feedback* apoiador (Sakamori, 2006, p. 41), mostrando a ela, através de confirmações de “aha, aha”, linhas 5 e 6, que estão atentos ao que ela está dizendo e que ela pode continuar o seu turno de fala.

Ângela, na linha seguinte (7), reitera e ratifica, então, a informação que ela já tinha dado anteriormente, na linha 2, dizendo que o “estranho” pensa diferente. Henri, nesse momento, assente, novamente, e pergunta, então, o que mais é diferente nele (no estranho).

Depois de uma pequena pausa de dois segundos, Ângela responde que as suas roupas são diferentes. O entrevistador Henri confirma e expande a resposta da candidata, na linha 10,

dizendo “exatamente, ele se veste diferente, aham”. Ângela, então, dá continuidade ao seu enunciado anterior e diz, na linha 11, que o estranho também vive diferente.

Dessa vez, o entrevistador repete a resposta da candidata, mantendo, assim, o fluxo da interação, pois a candidata percebe, através da entonação do entrevistador, que ela ainda precisa expandir sua resposta e, por isso, ela dá mais um exemplo, na linha 13, de que o estranho tem uma outra cultura e que ele afirma coisas diferentes (linha 15).

Interessante é que, nessa primeira parte da entrevista, entrevistadores e candidata co-constroem o desfecho positivo da entrevista: entrevistadores, por um lado, dão *feedback* apoiador e mantêm o fluxo da interação, contribuindo para que a candidata se sinta mais à vontade para demonstrar a sua habilidade conversacional na entrevista; e a candidata, por outro lado, é sensível ao contexto e percebe quando entrevistadores esperam que ela expanda sua resposta. O excerto abaixo elucida o exposto.

Segmento 9 - Excerto Ângela

1	Henri:	was gefällt ihm ah: den Schweizern nicht an dem Fremden? Was gefällt ihnen nicht? (.) Steht da auch im Text= <i>O que não agrada ao suíço, aos suíços no estranho(estrangeiro)? O que não lhes agrada? Está escrito no texto também.</i>
2	Ângela:	=ah:: (0,3) weil er andere- anders denkt, <i>ah, porque ele pensa diferente</i>
3	Henri:	ja. <i>Sim</i>
4	Ângela:	er denkt nicht so: (0,1) in der (.) gleiche Richtung wie die Schweizer= <i>Ele não pensa na mesma direção dos suíços</i>
5	Jasmi:	=°aha°.
6	Pedro:	hm.
7	Ângela:	er denkt anders er ist <i>Ele pensa diferente, ele é</i>
8	Henri:	ham, was ist noch anders bei ihm? <i>ham, o que mais é diferente nele?</i> (0.2)
9	Ângela:	hum, die Kleidungen. <i>Hum, as roupas.</i>
10	Henri:	genau, er kleidet sich anders, aham. <i>Certo, ele se veste diferente, aham.</i> (0.4)
11	Ângela:	und er lebt anders= <i>e ele vive diferente</i>
12	Henri:	=er lebt anders. <i>Ele vive diferente.</i>

13	Ângela:	(0.2) er hat eine andere Kultur und:: so weiter. <i>Ele tem uma outra cultura e assim por diante.</i> (0.2)
14	Henri:	aham, aham.
15	Ângela:	und:: und er:: behauptet dann <u>andere</u> Dinge und:: (0,4) wie:: <i>E ele afirma então coisas diferentes e como</i>

O que mais chama a atenção, contudo, é a continuação desse excerto. O entrevistador Henri afirma, na linha 17, que esse novo (o estranho) precisa se adaptar, que os suíços estão certos, porque quem não se adapta “precisa levar na cabeça mesmo”. Interessante é que o entrevistador não dá pistas à candidata que ele está sendo irônico: ele se mantém sério, formula um enunciado afirmativo e ainda utiliza uma expressão idiomática.

A candidata, no entanto, entende que o examinador está falando de modo irônico ou que a está apenas testando. Num primeiro momento, ela ri e, em seguida, contradiz a afirmação do entrevistador e afirma, de maneira bem incisiva, que não é assim, que ela não concorda com ele. O entrevistador, então, pergunta (linha 22), ainda ironicamente: Não? Tu tens uma outra opinião? Ângela argumenta, na linha 23, que é normal uma pessoa de um outro país pensar diferente. Abaixo, segue a transcrição do exposto.

Segmento 10 - Excerto Ângela

18	Henri:	der Neue, er kann sich nicht anpassen und dann ist es eigentlich ganz richtig dass die Schweizer ihn XXXX, wer sich nicht anpasst, der soll eins doch auf die Mütze kriegen. <i>O “novo”, ele não consegue se adaptar e daí está bem certo que os suíços xxx, quem não se adapta, esse precisa “levar uma na cabeça mesmo”</i>
19	Jasmi:	@ @ @
20	Ângela:	@ @ @
21	Ângela:	nein! <i>não!</i>
22	Henri:	nein? Hast du- bist du einer anderen Meinung? <i>não? Tu tens uma outra opinião?</i>
23	Ângela:	ahm, es ist normal, wenn einer andere Person von einem anderen Land z.B. nach Brasilien kommt, er wird anders denken. <i>Sim, é normal, se uma outra pessoa vem de um outro país ao Brasil, por exemplo, ela vai pensar diferente.</i>
24	Henri	aham.

Percebe-se, nessa interação, que a candidata, quando contrária à opinião do entrevistador, não se cala; ela expõe o seu ponto de vista, defendendo-o a partir de exemplos que elucidam a situação. Apesar de o entrevistador ter um papel social de maior poder na entrevista, Ângela atribui-se poder à medida que luta por seus “direitos de falante”. A assimetria da interação, desse modo, é diminuída e a interação se aproxima da conversa do dia-a-dia.

Na entrevista semi-estruturada realizada após o exame do DSD, Ângela afirma que a parte oral foi a mais fácil da prova. Ela argumenta que “lá tu vai falando e falando, tudo que tu sabe tu fala”. Contrariando o que Guilherme e Júlia revelaram na entrevista, de que, muitas vezes, não se sentiram à vontade na prova, porque estavam sendo avaliados pelo examinador, Ângela contesta: “mas, tipo, eu não percebo que ele tá me avaliando, ele parece tá bem natural, sabe, ele conversa, ele dá risada, e isso me deixa calma, sabe. Mas se ele fica sério, ali olhando pra ti, daí não”.

Mais uma vez, nota-se que entrevistadores e candidatos co-constroem no “aqui e agora” o desfecho da entrevista. Ângela, a seu modo, infere que entrevistadores são ora de uma maneira e ora de outra e afirma que a) “o entrevistador tá bem natural, conversa, dá risada”; b) “fica sério, olhando para ti”. Essa observação nos faz pensar que não é possível afirmar, de antemão, que entrevistadores sejam colaborativos ou não. Essa identidade não é definida previamente e não é estanque. Como visto também nas análises anteriores, toda a entrevista é co-construída pelos interlocutores na interação. Se Ângela, por exemplo, concordasse com a afirmação de Henri de que “quem não se adapta ao país “precisa levar na cabeça mesmo””, o desfecho da entrevista, talvez, não tivesse sido favorável, pois a candidata não teria demonstrado a sua habilidade conversacional na língua alemã de perceber que o examinador estava falando de modo irônico ou testando-a.

Neste momento, ao terminar a quarta análise deste estudo, torna-se relevante resgatar mais uma vez a pergunta de pesquisa: **em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo ajuda ou prejudica a aprendizagem do alemão padrão?**

Nos dados de Ângela, foi percebido que o conhecimento prévio do dialeto pode ter ajudado a candidata, principalmente, na prova oral e na compreensão textual do exame do

DSD-II. A candidata demonstrou, na primeira modalidade citada, grande habilidade conversacional na língua alvo. Ela compreendeu, por exemplo, que o entrevistador estava sendo irônico em sua afirmação (de que os “estranhos precisam se adaptar ao país, senão “devem levar na cabeça mesmo””) e posicionou-se contrária a sua asserção. Desse modo, pode-se mesmo dizer que ela diminuiu a assimetria da interação, que se aproximou mais da conversa cotidiana, em termos de direitos e deveres dos participantes.

A dificuldade de Ângela, no entanto, revelou-se na parte escrita da prova, mais especificamente na produção textual. Vários fatores podem ter contribuído para que a candidata não obtivesse um bom desempenho nessa modalidade. Um deles é a dificuldade que ela tem de escrever textos, inclusive, na Língua Portuguesa; o outro fator é o (lento) processo de transição do dialeto para o alemão padrão. Somente no terceiro ano do Ensino Médio (ano em que a prova foi realizada) é que a aluna começou, de fato, a empregar o alemão padrão. Tendo em vista que o dialeto em questão é uma variedade exclusivamente oral da língua na região, a demora no processo de transição pode ter influenciado para que a candidata não obtivesse um bom resultado na parte escrita da prova.

Ao concluir esta parte da análise, pode-se afirmar que o conhecimento e uso prévio do dialeto não prejudicou os participantes deste projeto no aprendizado do alemão padrão. Ao contrário, o que os dados revelaram é que o conhecimento prévio dessa variedade lingüística facilitou, em muitos aspectos (principalmente a produção oral, a compreensão auditiva e a compreensão textual), a aprendizagem da variedade de prestígio.

4.5 Análise dos resultados do DSD-I

Nesta subseção, analisarei os resultados das provas do DSD-I nos anos de 2002 a 2006 na escola em que o estudo foi realizado. O objetivo de analisar esses dados são: a) discutir uma crença muito difundida na região, expressa no senso comum, de que o conhecimento do dialeto prejudica o aprendizado do português (Essa crença corresponde, de fato, a uma concepção teórica segundo a qual a Língua Materna *interfere* negativamente na aprendizagem de outras línguas e deve, por isso, ser banida da sala de aula); b) verificar em

que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo, de fato, ajuda ou prejudica a aprendizagem do alemão padrão tal como medida pelas provas do exame em questão.

Os dados que seguem foram gerados, como acima aventado, a partir dos resultados da prova DSD-I realizada nos anos de 2002 a 2006 na escola em que o estudo foi realizado⁶³. Eles não representam todo o universo de candidatos que realizam a prova DSD-I, mas sim, caracterizam o perfil de candidatos à prova DSD-I da escola aqui referenciada.

Os dados estão organizados em *tabelas* (tabelas 12 a 16) e *gráficos* (gráficos 1 e 2), categorizadas/os da seguinte maneira: resultados gerais; critérios de avaliação; falantes do alemão padrão; falantes do dialeto; não falantes do alemão.

As tabelas apresentam os dados sem correlação entre si; já os gráficos, por sua vez, mostram comparações entre os resultados demonstrados pelas tabelas.

As tabelas abaixo (12 a 14) apresentam as médias dos resultados por modalidade da prova DSD-I. Elas estão distribuídas em três categorias: 1) falantes do alemão padrão; 2) falantes do dialeto; e 3) não falantes do alemão. Os dados consideram todos os alunos que realizaram a prova, com exceção dos desistentes.

Tabela 12 Média dos resultados por modalidade na prova do DSD-I da escola em que o estudo foi realizado - Falantes do Alemão Padrão (2002-2006)

<i>Ano</i>	<i>% Total Alunos</i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25⁶⁴)</i>	<i>Corr. P. T (12⁶⁵)</i>	<i>Média Oral (45)</i>	<i>% Aprov.</i>
2002	0,0	-	-	-	-	-	-
2003	12,5	78,0	38,0	17,0	6,8	40,0	100%
2004	6,6	77,5	37,5	15,5	6,0	40,0	100%
2005	11,7	86,0	43,8	20,0	7,8	42,3	100%
2006	6,6	79,8	44,0	19,5	10,0	35,8	100%
MÉDIA	7,52	80,3	40,8	18,0	7,65	39,5	100%

⁶³ O estudo foi realizado a partir do resultado das provas do DSD-I e não do DSD-II, porque a última prova (DSD-II) foi realizada, pela primeira vez, no ano de 2007 nessa escola e não se tinha, por isso, uma abordagem maior para a comparação dos dados.

⁶⁴ Nota é parte da prova escrita e, por isso, não é somada novamente para a média geral.

⁶⁵ “Correção gramatical na produção escrita”, derivado do percentual de erros cometidos na produção textual. Este não é um critério de aprovação, mas constitui uma forte referência em toda preparação para a prova pelos candidatos e para a correção. É parte da nota da Produção textual, não devendo ser somada nesta tabela a outras colunas.

A tabela acima (12) demonstra que nos anos do estudo (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006), todos os candidatos falantes do alemão padrão foram aprovados na prova DSD-I. Embora o número de candidatos nessa categoria seja pequeno (de um a dois candidatos por ano), esse é um dado relevante, porque ele mostra que “falantes do alemão padrão” que realizaram a prova nesse período nessa escola possuem grande capacidade lingüística nas quatro habilidades testadas pela prova.

A tabela a seguir (13), por sua vez, mostra que falantes do dialeto também obtiveram, na média, um alto índice de aprovação de 72%. Apesar de esse índice ser inferior ao dos “falantes do alemão padrão” (100%), ele é muito superior (mais que o dobro) à média dos “não falantes de alemão” aprovados no exame (30%).

Esse dado demonstra que o conhecimento prévio do dialeto não prejudica no aprendizado do alemão padrão. Ao contrário, o domínio dessa variedade lingüística pode ajudar na aprendizagem da língua de prestígio em muitos aspectos, como, por exemplo, naqueles citados anteriormente (nos dados dos participantes deste estudo) - produção oral, compreensão auditiva, compreensão textual.

Desse modo, diferentemente daquilo que é afirmado com freqüência na região do estudo, de que quem fala dialeto não sabe nem uma língua e nem outra, que a língua materna interfere negativamente na aprendizagem de outras línguas, o resultado deste estudo revela que falantes de dialeto podem, sim, apresentar um bom desempenho no “alemão padrão”, neste caso, na prova DSD-I.

Tabela 13 Média dos resultados por modalidade na prova do DSD-I da escola em que o estudo foi realizado - Falantes do Dialeto (2002-2006)

<i>Ano</i>	<i>% Total Alunos</i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25)</i>	<i>Corr. P. T (12)</i>	<i>Média Oral (45)</i>	<i>% Aprov.</i>
2002	94,12	65,6	29,6	12,3	4,3	36,0	75%
2003	81,25	66,2	30,0	12,7	3,3	36,3	77%
2004	86,67	69,4	33,2	13,3	3,3	36,2	69%
2005	64,71	62,5	29,5	12,5	3,1	33,0	64%
2006	86,67	58,2	29,4	11,9	4,1	28,8	73%
MÉDIA	82,68	64,4	30,3	12,5	3,6	34,0	72%

Já a tabela 14 (abaixo) demonstra que candidatos não falantes do alemão alcançaram uma média de aprovação de apenas 30%. Note-se, porém, que, apesar de a média geral ser de 30%, há uma grande variação no índice de aprovação ao longo dos anos. Somente nos anos de 2005 e 2006 é que candidatos da categoria “não falantes do alemão” foram aprovados na prova DSD-I. É importante ressaltar que, do mesmo modo que “falantes do alemão padrão”, os “não falantes do alemão” não representam um número significativo de candidatos da amostra (de um a dois candidatos por ano, com exceção do ano de 2005, em que quatro candidatos eram não falantes do alemão).

A partir dos dados acima, pode-se afirmar que os falantes de dialeto têm grande vantagem em comparação com os não falantes dessa variedade lingüística. Ter aprendido o dialeto em casa antes de entrar para a escola facilitou, ao menos para os alunos que realizaram a prova do DSD-I na escola em que o estudo foi realizado, a aprendizagem do alemão padrão.

Tabela 14 Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I da escola em que o estudo foi realizado - Não Falantes do Alemão (2002-2006)

<i>Ano</i>	<i>% Total Alunos</i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25)</i>	<i>Corr. P. T (12)</i>	<i>Média Oral (45)</i>	<i>% Aprov.</i>
2002	5,8	48,5	15,5	0,5	0,0	33,0	0%
2003	6,2	45,0	16,0	6,0	1,0	29,0	0%
2004	6,6	47,0	24,0	9,5	3,5	23,0	0%
2005	23,5	50,7	24,1	10,8	2,0	26,6	50%
2006	6,6	53,7	28,0	12,0	5,0	25,8	100%
MÉDIA	9,7	49,0	22,0	8,0	2,3	27,0	30%

Depois de comparar a média de aprovação dos candidatos nas diferentes categorias, analisarei, agora, a média dos resultados por modalidade da prova DSD-I, sem fazer distinção por categoria dos candidatos.

Tabela 15 Média dos resultados por modalidade na prova do DSD-I da escola em que o estudo foi realizado (2002-2006)

Ano	Média Geral								Geral
	Total	Aprov.	Repr.	P.O ⁶⁶	C.O ⁶⁷	C.E ⁶⁸	P.T ⁶⁹	Gr/V ⁷⁰	
2002	17	12	5	30,32	5,47	7,62	11,9	9,26	64,59
2003	16	12	4 ⁷¹	30,78	5,5	5,84	12,8	11,5	66,38
2004	15	10	5 ⁷²	29,83	5,73	8,2	13,2	11,5	68,43
2005	17	11	6 ⁷³	26,65	5,94	7,74	13	9,24	62,53
2006	30	23	7	24,05	5,03	7,52	12,4	10,3	59,33
MÉDIA	19	13,6	6	28,33	5,54	7,38	12,7	10,4	64,25

A tabela 15 demonstra regularidade na quantidade de alunos inscritos nos anos de 2002 a 2005. Em 2006, entretanto, houve um aumento⁷⁴ expressivo no número de alunos inscritos, tanto que eles passam a representar um terço (1/3) do total de candidatos da amostra.

Percebe-se que, apesar de a média geral no último ano do estudo (2006) ter sido a menor de todas, o índice de aprovação foi o maior da amostra (76,67%). Ao tentar encontrar a razão para tal fato, percebeu-se que, somente pelas médias dos resultados por modalidade da prova, não seria possível verificar o porquê do maior êxito dos alunos no ano de 2006.

Foi necessário, por isso, avaliar separadamente os resultados dos alunos reprovados (tabela 16) para, então, conseguir chegar a algumas conclusões. A primeira a que se chegou é que 100% das reprovações ocorreram em função da produção escrita (gramática/vocabulário, produção textual e compreensão escrita)⁷⁵. A tabela abaixo (16) ilustra o mencionado.

Tabela 16 Detalhamento das reprovações pelos critérios da prova do DSD-I na escola em que o estudo foi realizado (2002-2006)

⁶⁶ Produção Oral

⁶⁷ Compreensão Oral

⁶⁸ Compreensão Escrita

⁶⁹ Produção Textual

⁷⁰ Gramática e Vocabulário

⁷¹ Houve desistência de alunos (todos da categoria "Não Falantes de Alemão") e esta não foi considerada.

⁷² Idem a 9.

⁷³ Idem a 9.

⁷⁴ Esse aumento se deu porque duas turmas realizaram, naquele ano, a prova do DSD-I na escola em que o estudo foi realizado: a turma do terceiro ano do Ensino Médio (que era a turma que sempre realizava a prova) e a turma do segundo ano (que realizou a prova naquele ano para, no terceiro ano, fazer, então, a prova DSD-II).

⁷⁵ Vale lembrar aqui, que os três participantes deste projeto, que foram reprovados na prova DSD-II, também não atingiram a pontuação mínima na parte escrita da prova.

Ano	Total Repr.	Repr. Crit.1 ⁷⁶	Repr. Crit.2 ⁷⁷	Repr. Crit.3 ⁷⁸	Repr. Crit.4 ⁷⁹	Média Geral (100)	Média Escrita (55)	Prod. Textual (25 ⁸⁰)	Média Oral (45)
2002	5	0	0	5	0	50,4	18,6	6,3	31,8
2003	4	0	0	4	0	48,4	17,8	7,0	30,6
2004	5	0	0	5	0	57,3	25,8	9,0	31,5
2005	6	0	1	5	0	48,8	21,0	8,7	27,8
2006	7	1	1	5	0	48,0	23,4	9,6	24,6
	27	1	2	24	0	50,6	21,3	8,12	29,3

Ao avaliar com mais profundidade em qual parte da prova escrita (gramática/vocabulário, produção textual ou compreensão escrita) os alunos foram reprovados, percebeu-se que a maioria deles (88,9%) não atingiu o índice mínimo de 10 pontos (dos 30 possíveis) já⁸¹ na produção textual. O gráfico 1 ilustra o detalhamento das reprovações pelos critérios da prova.

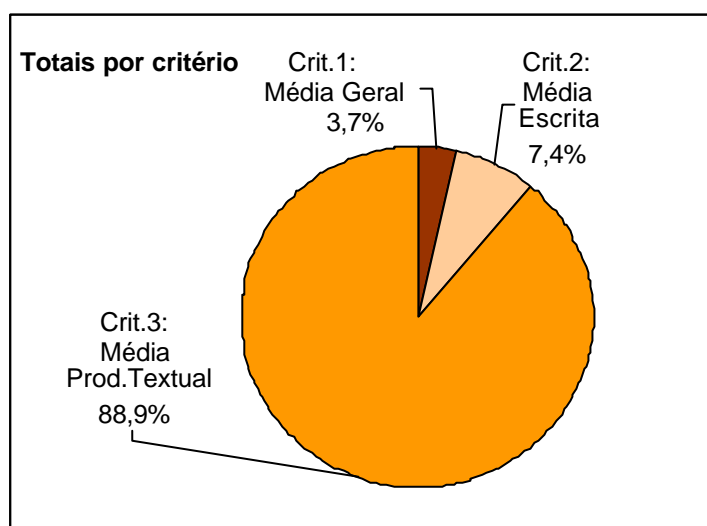


Gráfico 1 Detalhamento das reprovações do DSD-I na escola em que o estudo foi realizado (2002-2006)

⁷⁶ Critério 1 - Média Geral Mínima: 50 pontos dos 100 possíveis.

⁷⁷ Critério 2 - Média Prova Escrita: Mínima de 27,5 pontos dos 55 possíveis.

⁷⁸ Critério 3 - Média Produção Textual: Mínima de 10 pontos dos 30 possíveis.

⁷⁹ Critério 4 - Média Prova Oral: Mínima de 20 pontos dos 45 possíveis.

⁸⁰ Nota da produção textual está incluída na média da prova escrita; por isso, ela não é somada novamente para a média geral.

⁸¹ É importante mencionar aqui que, ao fazer o levantamento para verificar em qual parte da prova escrita os alunos foram reprovados, olhou-se, primeiramente, a pontuação do/a aluno/a na produção textual, pois essa é a única modalidade que tem um critério específico para a aprovação: atingir 10 dos 25 pontos. As demais modalidades que fazem parte da prova escrita, não têm critérios específicos e, por isso, não é possível saber em qual das outras partes o/a aluno/a foi reprovado. Os únicos critérios para aprovação na parte escrita são em relação à produção textual (atingir 10 pontos dos 25) e à média geral da parte escrita (ter, pelo menos, 27,5 pontos dos 55).

O fato de que 88,9% dos candidatos reprovados não terem atingido o índice mínimo de 10 pontos na produção textual é um dado extremamente relevante, principalmente para professores que preparam alunos para a prova de proficiência DSD-I. Em função disso, foi feita uma análise mais detalhada para verificar, a partir dos critérios que são usados para a correção da produção textual, em qual parte específica os alunos tiveram a maior dificuldade.

Percebeu-se, então, que, de 2002 a 2005, a média de pontos no quociente de erros (*Fehlerquotient*) na escrita (que corresponde a quase 50% da produção textual) dos alunos reprovados não superou 0,9 pontos. No ano de 2006, a média de pontos dos alunos reprovados no mesmo indicador foi de 2,9.

Por outro lado, a média no mesmo indicador (quociente de erros) dos alunos que foram aprovados, em todos os anos, não ficou abaixo de 4,8, demonstrando, assim, uma grande disparidade entre aprovados e reprovados de 2002 a 2005, e um maior equilíbrio no ano de 2006.

Cabe ressaltar aqui que, também no ano de 2006, a média dos candidatos reprovados foi de 9,6 pontos na produção textual (a mais próxima dos 10 pontos mínimos de todos os anos), e de 13,3 pontos para os aprovados (a menor de todos os anos analisados aqui).

Pode-se dizer, a partir dos dados acima, que o quociente de erros é um fator importante e decisivo no desempenho de candidatos na produção textual da prova DSD-I. Como mencionado na análise dos dados de Ângela, participante deste projeto, a correção gramatical corresponde a 60% do total da parte escrita da prova. Sendo assim, escrever de acordo com as regras do alemão padrão é decisivo para que candidatos atinjam um resultado satisfatório na parte escrita da prova.

Sendo a produção textual o principal fator de reprovação dos alunos na prova DSD-I dos anos de 2002 a 2006 na escola em que o estudo foi realizado, é possível inferir a seguinte hipótese:

Hipótese I os alunos (em sua grande maioria, falantes do dialeto *Hunsrückisch*) escrevem como falam e, por isso, não se atêm às regras gramaticais da língua escrita.

Essa hipótese vem ao encontro do que outros pesquisadores (Spinassé, 2005, por exemplo) já indicaram em seus estudos: é necessário desenvolver um trabalho diferenciado com alunos bilíngües, uma vez que eles já possuem conhecimento prévio da língua e precisam, por isso, se ater a outros detalhes da língua (como, por exemplo, declinação de artigos e adjetivos em todos os casos).

Se, por um lado, 88,9% dos alunos reprovados não conseguiram atingir a média na produção textual, por outro lado, 100% (!) dos alunos que realizaram a prova de proficiência DSD-I nos últimos cinco anos nessa escola alcançaram o índice mínimo na parte oral da prova (produção oral e compreensão oral). Esse é um dado importante que pode levar à seguinte hipótese:

Hipótese II: a predominância de falantes do dialeto *Hunsrückisch* na turma facilita o desenvolvimento da compreensão e produção oral de todos os candidatos.

Possíveis justificativas para tal hipótese seriam o uso mais intenso da língua também fora do contexto de sala de aula; o enriquecimento do vocabulário do dia-a-dia trazido pelos falantes do dialeto para o grupo; a vivência e a difusão da identidade cultural alemã pelos falantes do dialeto e pela instituição.

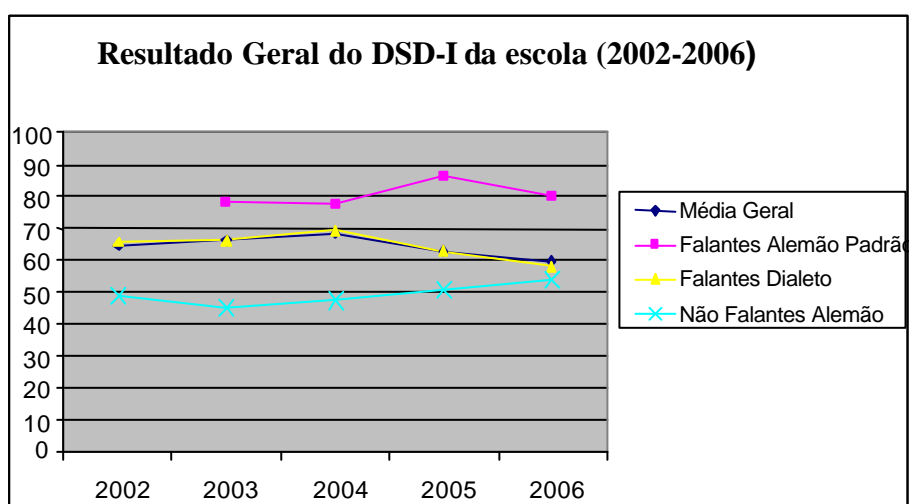


Gráfico 2 Média geral da prova do DSD-I da escola em que o estudo foi realizado (2002-2006)

Concluindo, observa-se que, em todos os anos em que foi feito o levantamento (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006), os alunos falantes de dialeto obtiveram médias superiores (tanto na média geral, como na média da prova oral e da prova escrita) aos não falantes dessa variedade lingüística (gráfico 2), o que nos leva a concluir que o dialeto não prejudica o desempenho dos alunos na prova DSD-I. Pelo contrário, poder-se-ia dizer que o dialeto facilita (em pelo menos algumas habilidades, como a produção oral, compreensão oral e a compreensão textual) o aprendizado do alemão padrão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para gerar os dados do presente estudo, foram selecionados, primeiramente, quatro estudantes do Ensino Médio, falantes do dialeto, cujo currículo oferecia Língua Alemã na escola. Esses alunos escreveram, por um período de quatro meses, diários de aprendizes, narrativas autobiográficas, participaram de uma entrevista semi-estruturada com a pesquisadora e realizaram a prova de proficiência DSD-II. Além dos dados gerados por esses diferentes procedimentos de pesquisa, foram analisados, também, os dados dos resultados da prova DSD-I, realizada de 2002 a 2006 na escola em que o projeto foi desenvolvido.

A motivação inicial para o estudo surgiu de minha experiência pessoal como falante do dialeto e aprendiz da variedade de prestígio. Aprendi em casa o dialeto e tive contato com o alemão padrão, primeiramente, na escola, durante o Ensino Fundamental.

Depois, já na faculdade de Letras – Português/Alemão, realizei duas provas de proficiência, uma no segundo ano, a DSD-II (cujo nível é o C1, que atesta conhecimentos lingüísticos acadêmicos) e, no último ano, quarto ano, a *Kleines Deutsches Sprachdiplom* (nível C2, que atesta, segundo o quadro comum europeu – *Referenzrahmen*, habilidades lingüísticas semelhantes a de “um falante nativo”).

Embora a maioria dos meus colegas de Universidade tivesse tido aulas de alemão durante o Ensino Médio, outros, como eu, tiveram pouco contato com a língua na escola e, mesmo assim, em um período de quatro anos, conseguiram desenvolver as assim chamadas quatro habilidades do alemão padrão, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a compreensão textual e a compreensão auditiva, tal como testadas nas provas de proficiência.

Esse fato me intrigou, pois, apesar de escutar, constantemente, na minha cidade de origem, que o dialeto atrapalha no aprendizado de outras línguas, estava vendo que, talvez, ao contrário, o conhecimento prévio dessa variedade do alemão podia facilitar o aprendizado do alemão padrão.

Depois de formada, comecei, então, a lecionar a Língua Alemã na escola em que o estudo foi realizado. Nessa escola, tive a oportunidade de trabalhar com um grupo considerado “avançado”. Faziam parte desse grupo alunos que já tinham tido contato anterior com o alemão na escola ou em casa. Contudo, a maioria dos alunos (em torno de 90%), nunca tinha tido aulas de Língua Alemã em contexto institucional, somente falava em casa, com os pais, o dialeto. A motivação para o estudo dessa língua por parte desses alunos se deu, primeiramente, porque “o alemão era a cultura que predominava na minha casa e cidade”, conforme disse Ângela, uma das participantes do projeto.

Com o passar do tempo, entretanto, também outras motivações para o estudo da língua foram surgindo, como, por exemplo, realizar, no segundo ano do Ensino Médio, o exame DSD-I. Para tanto, os alunos teriam de, em pouco mais de um ano, aprimorar as quatro habilidades lingüísticas do alemão padrão testadas na prova.

De fato, no segundo ano, esses alunos realizaram a prova e foram aprovados (dos 15, 13 obtiveram aprovação). Fiquei, mais uma vez, intrigada, pois, embora os alunos expressassem, em alguns momentos, durante as aulas de alemão, que eles falavam “o alemão ruim”, ou que eles não sabiam nada de alemão, foi percebido que o conhecimento que eles tinham do dialeto facilitou o aprendizado de novas línguas, neste caso, do alemão padrão.

Resolvi, então, buscar no Mestrado qualificação para entender melhor os mitos que cercam o fato de ser falante do dialeto e de aprender outras línguas. A partir do contato com a minha orientadora e do respaldo teórico, foi se delineando, então, a pergunta de pesquisa: em que medida o conhecimento e uso prévio do dialeto alemão falado na região do estudo ajuda ou prejudica a aprendizagem do alemão padrão?

Optou-se por uma pesquisa prioritariamente qualitativa, que fizesse a triangulação dos dados a partir dos diários dos aprendizes, das narrativas autobiográficas, da entrevista semi-estruturada e dos resultados da prova do DSD-I e DSD-II.

À medida que avancei na leitura de estudos sobre o bilingüismo, fui percebendo discordâncias entre os autores e pude compreender que ele apresentava tanto vantagens quanto desvantagens. Por um lado, alguns estudos (De Heredia, 1989; Cadiot, 1989; Spinassé, 2005) mostravam que o bilingüismo era responsável pelo insucesso escolar; que crianças que

falavam mais de uma língua alternavam o uso dos códigos lingüísticos em determinadas situações e isso era considerado “vergonhoso”; que falantes do dialeto consideravam que “já sabiam a língua” e que, por isso, não tinham motivação para estudar o idioma e muitas estruturas lingüísticas da língua materna ficavam, por isso, fossilizadas.

Por outro lado, entretanto, certos estudos revelavam (Romaine, 1995; De Houwer, 1997; Spinassé, 2005; King & Mackey, 2006) que bilíngües têm uma maior consciência metalingüística, que eles fazem alternância de código sensível ao contexto e ao seu interlocutor – o que demonstra grande habilidade conversacional na língua; que eles têm uma maior desenvoltura na produção oral; que bilíngües superam falantes monolíngües em diferentes tipos de teste, entre outros.

Não somente as reflexões a respeito das vantagens e desvantagens do bilingüismo, que surgiram a partir das leituras feitas, mas também a oportunidade de discutir com os quatro alunos sobre o papel do dialeto e do bilingüismo no aprendizado do alemão padrão, foram muito enriquecedoras. Elas permitiram chegar a alguns resultados que podem, agora, com base na pergunta de pesquisa, nos processos de análise e nos conceitos teóricos que dão suporte ao estudo, ser discutidos.

Sob a perspectiva dos alunos, o papel do dialeto na sua aprendizagem do alemão padrão é o seguinte: o dialeto facilita a) a produção oral (pelo menos para três dos quatro participantes do estudo isso transparece na prova oral e em seus discursos na entrevista semi-estruturada), a compreensão textual e a compreensão auditiva. Embora os participantes reconheçam, em vários momentos (em suas narrativas autobiográficas, nos diários de estudos, na entrevista semi-estruturada), a importância do dialeto para o aprendizado do alemão padrão, eles demonstram, por vezes, uma visão negativa do próprio dialeto.

Essa visão negativa certamente tem relação com as crenças difundidas na região em que o estudo foi realizado, de que o dialeto prejudica o aprendizado de outras línguas. Júlia, por exemplo, após o exame do DSD-II, afirma, na entrevista semi-estruturada, que o dialeto contribuiu, de fato, para o aprendizado do alemão padrão, em particular, na compreensão e na produção oral. Contudo, em sua narrativa autobiográfica, afirma que “mesmo sendo o dialeto, facilita”. Percebe-se no discurso da aluna uma contradição: através da conjunção “mesmo”, a aluna demonstra que tem uma visão negativa do seu dialeto, mas, por outro lado, reconhece

que ter conhecimento prévio dessa variedade lingüística facilita o aprendizado do alemão padrão. Barcelos (2001, p. 73) afirma que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias”. Os dados dos quatro alunos mostram isso.

A crença de Júlia de que “a gente fala um alemão muito “ruim”” – expressa na entrevista semi-estruturada, referindo-se ao dialeto, deve estar baseada na sua experiência de vida. Provavelmente, a aluna escutou várias vezes que o dialeto é uma variedade lingüística inferior e, por isso, ela incorpora essa crença a seu próprio discurso.

O que chama a atenção nos dados dos participantes do projeto é que, em nenhum momento, eles afirmam que o dialeto prejudica o aprendizado do alemão padrão. Eles defendem a posição de que o dialeto facilita em determinadas modalidades, revelando bastante consciência metalingüística e de seus processos de aprendizagem, mas nunca sequer aventam que o conhecimento e uso prévio do dialeto possa prejudicar em outras. Desse modo, pode-se dizer e afirmar que o dialeto não prejudicou os alunos no aprendizado do alemão padrão.

Ainda com base na perspectiva dos alunos, pode-se dizer que:

b) o dialeto fez e faz parte da vida deles e, por isso, não conseguem dissociar histórias vivenciadas por eles do conhecimento e uso do dialeto. Em consonância com os estudos de King & Mackey (2006, p. 13), que afirmam que “o conhecimento da língua (de imigração) legada pela família pode ser uma parte importante da identidade”⁸², os dados deste estudo também demonstram que o dialeto é constitutivo da cultura e da identidade dos alunos e que, por isso, ele desempenha um papel muito importante;

c) a reflexão sobre o papel do dialeto proporcionou a eles um aprendizado sobre como eles aprendem e sobre como podem utilizar as suas habilidades e os seus conhecimentos prévios para a aprendizagem de novos conhecimentos. Nas palavras de Guilherme, participante do projeto: refletir sobre o papel do dialeto “serviu como uma forma de ordenar um pouco as idéias, sabe, se eu sei que, eu percebi que eu aprendo daquele jeito, então, eu vou

⁸² No original: Knowledge of a heritage language can be an important part of identity.

tentar aprender daquele jeito, sabe, e vou usar isso sempre. Funcionou uma vez, né, vou usar de novo”;

d) o dialeto possibilita que os alunos façam alternância de códigos sensível ao contexto e ao interlocutor. No presente estudo, Davi, participante do projeto, afirma que, em casa, ele fala “mais normal” e que, na escola, ele fala “o alemão gramatical”. De Houwer (1997) atribui essa vantagem à habilidade lingüística dos falantes bilíngües de se adaptar ao contexto e ao interlocutor.

Do ponto de vista dos resultados dos exames, tanto do DSD-I quanto do DSD-II, pode-se concluir que:

a) falantes do dialeto têm grande vantagem sobre falantes monolíngües. Os resultados do exame DSD-I revelam que 72% dos falantes de dialeto foram aprovados, nos últimos cinco anos, nessa prova, enquanto apenas 30% dos alunos monolíngües ao ingressar nas aulas de Língua Alemã foram aprovados. Esse resultado corrobora a afirmação de King & Mackey (2006), de que falantes bilíngües superam falantes monolíngües em diferentes tipos de testes.

b) todos os alunos (100%) falantes de dialeto, que realizaram a prova do DSD-I nos anos de 2002 a 2006 na escola em que o estudo foi realizado, assim como todos os participantes deste estudo, que realizaram a prova DSD-II, foram aprovados na parte oral das duas provas. Isso demonstra fluência e grande competência interacional dos alunos, como apontado, também, no trabalho de Spinassé (2005).

Embora os resultados da prova revelem que falantes do dialeto têm, de fato, grande habilidade conversacional, é importante mencionar que o desempenho do candidato na prova oral é co-construído na interação. Entrevistadores e candidatos, juntos, co-constroem no “aqui e agora” o desenrolar da entrevista e o seu desfecho no sentido da avaliação pretendida. Nas palavras de Silva (2006, p. 96), “a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas”. Em outras palavras, a identidade de “falante bilíngüe”, apto a demonstrar habilidades lingüísticas na língua alvo, não é dada *a priori*, ela é co-construída na interação.

c) todos os casos de reprovação nos exames do DSD-I e DSD-II vincularam-se a insucesso na parte escrita da prova, em particular, na produção textual.

Esse é um dado que pode servir de base para estudos futuros. Qual o tipo de proposta que é feita na produção textual do DSD-I e do DSD-II? Por que alunos têm um desempenho tão bom na prova oral do DSD-I e DSD-II e não atingem a pontuação mínima na parte escrita dessa prova? Como está sendo trabalhada a produção textual em sala de aula tendo em vista a preparação dos alunos para os referidos exames? Será que professores estão alertando suficientemente seus alunos bilíngües sobre as diferenças entre a língua escrita e a língua falada? O trabalho com a produção textual leva em conta os gêneros textuais e as exigências do chamado texto acadêmico, exigido na prova DSD-II? Isso tem sido feito com clareza tanto nas aulas de Língua Alemã quanto de Língua Portuguesa? Qual o conceito de “língua” que subjaz o exame do DSD e à concepção de proficiência que ele mede?

Além da questão da produção textual, há ainda outros aspectos que podem ser úteis para trabalhos acadêmicos futuros, mas que não puderam ser aprofundados nesta dissertação, em função da limitação que se fez necessária. Essa limitação é decorrência do objetivo central do trabalho, que sobrepunha a análise dos resultados dos exames DSD-I e DSD-II em relação ao conhecimento e uso prévio do dialeto. A discussão sobre o que é proficiência, por exemplo, sobre como testá-la e avaliá-la, bem como a avaliação de modo mais geral, são temas que foram apenas tangenciados aqui e que devem ser aprofundados. Neste trabalho, não foi feita a análise da avaliação em si. Partimos da avaliação existente e examinamos os resultados dos alunos, contrapondo-os ao que eles mesmos disseram sobre si, sobre sua aprendizagem, sobre o papel do dialeto, sobre o exame, etc.

Por outro lado, gostaria de mencionar uma contribuição deste trabalho para a produção de conhecimento: a combinação dos procedimentos qualitativos de geração de dados com os quatro participantes do projeto para a análise dos exames do DSD. Gostaria de agradecer, de modo especial, aos quatro alunos que se disponibilizaram a realizar as tarefas, a dedicar o seu tempo a este estudo e de propiciar um conhecimento introspectivo único, muito valioso.

Faz-se necessário ressaltar que os alunos gostaram de participar deste projeto, que viram vantagens em fazer a reflexão sobre sua aprendizagem e de ter a professora-pesquisadora como interlocutora em suas reflexões. Embora os diários de estudos e as

narrativas autobiográficas sejam utilizados, especialmente, na formação de professores, vemos que a aplicação dessa proposta pedagógica não precisa ficar restrita a esse contexto institucional. Ela pode ser aplicada, também, em escolas, com alunos, a fim de propiciar a reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Concluo, em relação à pergunta da pesquisa, afirmando que o dialeto não prejudicou alunos na aprendizagem do alemão padrão. Ao contrário, ele os ajudou, principalmente, na produção oral, na compreensão oral e na compreensão auditiva. Assim, pode-se dizer que, ao contrário do que é expresso no senso comum, de que “quem fala o dialeto não sabe nem uma língua e nem outra”, o conhecimento e uso prévio dessa variedade lingüística facilitam a aprendizagem de novos conhecimentos.

Essa constatação contribui para o ponto de vista de que as variedades lingüísticas não devem ser banidas da escola, pois elas fazem parte da cultura, da identidade e da vida dos alunos e, por isso, devem ser respeitadas e valorizadas. A valoração do conhecimento prévio do aluno, a partir do que foi observado neste estudo, pode levar ao crescimento lingüístico, à elevação da auto-estima, ao acolhimento.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, C. V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: Ein Beitrag zur Beschreibung einer Deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996.

_____. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Brasil*. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. Frankfurt a. M., 1 (3) p. 83-93, 2004.

_____. *Das bresilionische Deitsch unn die deutsche Bresilioner: en Hunsrickisch Red fo die Sprochrechte*. Revista Contingentia, (1) p. 39-50, 2006.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

APPEL, René. & MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism*. London et al.: Arnold, p. 1-9, 1992.

BAGNO, Marcos. Introdução: Norma Lingüística & outras normas. In: BAGNO, Marcos: *Norma Lingüística*. São Paulo: Loyola, p. 9-21, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (1), p. 71-92, 2001.

_____. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: Abrahão, Maria Helena Vieira; Barcelos, Ana Maria Ferreira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

BAILEY, Kathleen. *Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game*. Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom. Anthology (28), p. 60-102, 1991.

BAILEY, Kathleen & OCHSNER, Robert. *A Methodological Review of the Diary Studies: Windmill Tilting or Social Science?* Second Language Acquisition Studies (3), p. 188-198, 1983.

BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John J. O significado social na estrutura lingüística: alternância de códigos na Noruega. Tradução de Pedro M. Garcez e José Paulo de Araújo. In: Ribeiro, Branca Telles; Garcez, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, p. 45-84, 2002.

BREUNIG, Carmen Grellmann. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngüe*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2005.

- BRUNER, J. S. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: Wertsch, James V. (ed.). *Culture, communication and cognition*. Cambridge, Cup, 1985.
- CADIOT, Pierre. As misturas de língua. In: Vermes, Geneviève & Boutet, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 139-154, 1989.
- CALVET, Louis-Jean. Nas origens da política lingüística. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. In: Calvet, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola, p. 11-36, 2007.
- CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. Delta, 15 (especial), p. 385-417, 1999.
- CUMMINS, Jim. Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: *Harvard Educational Review*, 56 (1), p. 18-36, 1986.
- DAVIES, A. *The native speaker: myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: Vermes, Geneviève & Boutet, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 177-220, 1989.
- DE HOUWER, Annick. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In Lantolf, James P.; Appel, Gabriela. *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishihng Corporation, p. 33-55, 1994.
- DREW, Paul; HERITAGE, John. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University, 1992.
- DUARTE SETTE, Maria de Lourdes. *A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Puc, 2006.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. The counselor as gatekeeper: Social Interaction in interviews. New York: Academic Press, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 256 p., 1972.
- GARCEZ, Pedro M; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de Sociolingüística Interacional. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, p. 257-264, 2002.
- GENESSE, Fred. *Bilingual First Language Acquisition: Exploring the Limits of the Language Faculty*. Annual Review of Applied Linguistics (21), p. 153-168, 2001.
- GOFFMAN, Erving. *Footing*. Tradução de Beatriz Fontana. In: In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, p. 107-148, 2002.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa nas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HILGEMANN, Clarice Marlene. *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2004.

JACOBY, Sally & OCHS, Elinor. *Co-construction: An Introduction*. *Research on Language Social Interaction*, 28 (3), p. 171-183, 1995.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades Sociais na Escola: Gênero, Etnicidade, Língua e as Práticas de Letramento em um Comunidade Rural Multilíngüe..* Porto Alegre: Tese de Doutorado, UFRGS, 2006.

KIELHÖFER, Bernd; JONEKEIT, Silvie. *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg Verlag, Tübingen, 1983.

KING, Kendall; MACKEY, Alison. How Can Your Child Benefit from the Bilingual Edge? In: KING, Kendall; MACKEY, Alison. *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language*. Collins, p. 3-33, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 267-302, 1998.

LANTOLF, James P.; & ALJAAFREH, Ali. *Second Language learning in the zone of proximal development: a revolutionary experience*. *International Journal of Educational Research* 23. p. 619 – 632, 1995.

LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. In LANTOLF, James. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 1-26, 2000.

LAZARATAN, Anne. *Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of CASE*. *Language Testing* (13), p. 151-172, 1996.

LIBERALI, Fernanda C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. São Paulo: PUC, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 99 p., 1986.

MARSHALL, C. & ROSSMANN, G. B. *Designing Qualitative Research*. 3ª ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1999.

McNAMARA, T.F & LUMLEY, Tom. *The effect of interlocutor and assessment mode variables in overseas assessments of speaking skills in occupational settings*. *Language Testing* (14), p. 140 – 156, 1997.

MEY, Jacob L. Etnia, Identidade e Língua. In: In: Signorini, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 69- 88, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 95-107, 1996.

NAJAB, Faycal. O sujeito bilíngüe: abordagem cognitive. In: Vermes, Geneviève & Boutet, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 221-245, 1989.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (Orgs). *O Direito à Fala: a questão do preconceito lingüístico*. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2002.

OTHA, Amy Snyder. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: Lantolf, James P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, 2000.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: Signorini, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

QUENTAL, Lucia. Alinhamentos e estrutura de participação em uma entrevista terapêutica. In: oliveira, Giselli M.; tarallo, F. (eds.). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p 91-112, 1991.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: Signorini, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

RECH, Márcia Dresch. Os alinhamentos discursivos de professores: o estilo institucional (ou formal) e o estilo conversacional. In: Magalhães, Maria Izabel Santos. *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 309-319, 1996.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford England, 1995.

ROSS, S.; BERWICK, R. *The Discourse of Accommodation in Oral Proficiency Interviews*. *Studies in Second Language Acquisition* (14), p.159-176, 1992.

SAKAMORI, Lieko. *A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras*. Campinas: Dissertação de Mestrado UNICAMP, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. *Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais*. *Trabalhos de Lingüística Aplicada* (36), p. 11-22, 2000.

SCHLATTER, Margarete; Garcez, Pedro de M.; Scaramucci, Matilde V. R. *O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação*. Letras de Hoje, 39 (3), p. 345-378, 2004.

SCHMIDT, Richard W. & FROTA, Sylvia Nagem. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, R. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 237-326, 1986.

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. *Transcrição de fala: do evento real à representação escrita*. Entrelinhas, São Leopoldo, 2 (2), p. 2, 2005.

SCHUMANN, Francine M. & SCHUMANN, John H. *Diary of a Language Learner: An Introspective Study of Second Language*. TESOL, p. 241 – 249, 1977.

SILVA, Tomaz Tadeu da; Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim (eds.). *Minority education: from shame to strygle*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 9-44, 1988.

SMYTH, J. *Teachers work and the politics of reflection*. American Educational Research Journal, 29 (2), 1992.

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

VAN LIER, L. *Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation*. TESOL Quarterly (23), p.489-508, 1989.

_____. *Classroom Interaction Patterns of Foreign Language Teachers*. ERIC News Bulletin (11), p. 44-52, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEOTINEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Cone Editora, 2001.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. *The role of tutoring in problem-solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry (17), p. 89-100, 1976.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da; Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 7- 72, 2006.

ZABALZA, M.A . Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto. Porto editora LDA, 1994.

ANEXO A – Excerto da entrevista oral de Guilherme

1	Henri:	ich frage dich jetzt mal. <i>eu te pergunto.</i>
2	Henri:	ist dies dies diese SchWEIZ, in der alle so <u>ordentlich</u> sind, in der sich alle einordnen, hm:::, sich <u>Mühe</u> geben, ihre Pflicht erfüllen, ist <u>das</u> wirklich so? <i>essa é a Suíça, em que todos são metódicos, em que todos se enquadram, ah, que todos se esforçam, realizam os seus deveres, é assim mesmo?</i> (2,0)
3	Guilherme:	ah, wahrscheinlich nicht, [wei:: <i>ah, provavelmente não, por.</i>
4:	Henri:	[warum? <i>por quê?</i>
5	Guilherme:	alle. <i>todos.</i> (1,0)
6	Henri:	warum ist das nicht so? Warum hat der Autor, Ernst Eggimann, <u>große</u> Zweifel, dass das so ist? <i>por que isso não é assim? Por que o autor, Ernst Eggimann, tem grande dúvida, que isso seja assim?</i> (1,0)
7	Guilherme:	ah, weil er ein Schweizer ist, né, die erste. <i>ah, porque ele é suíço, né, primeiro.</i>
8	Henri:	nein, er sagt, jeder von uns gibt sich Mühe, jeder tut sein <u>Pflicht</u> und ordnet sich ein. <i>não, ele diz, cada um de nós se esforça, cada um faz a sua obrigação e se adapta.</i>
9	Henri	<u>er</u> aber <u>stört</u> , er gehört nicht hierher. <i>mas ele atrapalha, ele não pertence a nós.</i>
10	Jasmi:	@ @ @ .
11	Pedro:	@ @ @ .
12	Guilherme:	hum (1,0) ja, er er tut sein- seinem Land, wie er wollte, (er sagt, dass sie nicht besser ist). <i>hum, ele faz o seu país, como ele queria, ele diz que ela não é melhor.</i> (2,0)
13	Henri:	ich glaube, der hätte das Gedicht nicht geschrieben, der Herr Eggimann, wenn er wirklich <u>überzeugt</u> wäre, dass die Schweiz ein (.) wunderbares Land ist, in dem alles gut funktioniert, in dem alle Leute ordentlich und fleißig und selbstbewusst sind, sondern er hat große Zweifeln daran. <i>eu acho que ele não teria escrito a poesia, o Sr. Eggimann, se ele realmente estivesse convencido de que a Suíça é um país maravilhoso, no qual tudo funciona bem, no qual todas as pessoas são direitas e aplicadas e conscientes, mas sim ele tem grande dúvida nisso.</i>
14	Henri:	woran kann man denn sehen, dass der Ernst Eggimann, ah:::, in Zweifel ist, dass es wirklich (gut funktioniert). >Guck mal bitte, was da steht, in Zeile vierzig<. <i>onde dá para ver que o Ernst Eggimann, ah, está em dúvida, que isso realmente xxx? Olhe, por favor, o que está escrito na linha 40.</i>

- 15 Guilherme: (2,0)
°ah::°.
- 16 Guilherme: (2,0)
°vierzig°
40.
- 17 Henri: vierzig, nicht vierzehn.
40, não 14
- 18 Jasmi: vierzig.
40.
(8,0)
- 19 Henri: es gibt noch andere Beispiele.
há outros exemplos ainda.
- 20 Guilherme: hh.
- 21 Henri: was z- was wollen sie denn mit dem Fremden machen?
o que eles querem fazer com o estranho?
- 22 Guilherme: ah, sie wollten sie die bei sie bringen, dass sie XXXXXX ah:: das machen will, dann sagen, wie- man wie die arbeiten und denken wie sie.
ah, eles querem eles levá-los a eles, que eles xxxxxx fazer o que querem, eles dizem como a gente- eles trabalham e pensam como eles.
- 23 Henri: ja, das ist doch eigentli-, eigentlich kann man doch dagegen gar nichts sagen, sondern XXXX.
sim, realmente é isso, de fato não se pode dizer nada contar isso, mas sim xxxx.
- 24 Guilherme: hh.
(1,0)
- 25 Henri: er ist der einzige, also, Schweiz funktioniert optimal, nur dieser Fremde, der stört.
ele é o único, portanto, a Suíça funciona muito bem, é só o estranho que atrapalha.
- 26 Jasmi: @ @ @.
- 27 Henri: wenn sie den dann noch erziehen, dann ist er endlich so, dann sind alle Schweizer und alle Fremde sind dann (.) wunderbar (.) Ordem e Progresso.
se eles querem ainda ensiná-lo, portanto, ele está finalmente assim, então todos são suíços e todos são estranhos também. Maravilhoso!
- 28 Guilherme: hhh.
- 29 Jasmi: @ @ @.
- 30 Guilherme: °nein°
(4,0)
- 31 Henri: hm?
(3,0)
- 32 Henri: ist er nicht, hat er irgendwo vielleicht- hat er irgendwo einen Zweifel (.) oder hast du vielleicht einen Zweifel, dass alle Schweizer so sind? Könnte man auch- könnte man auch in Deutschland spielen, wenn >XXX[XX<
ele não está, ele tem talvez em algum lugar uma dúvida ou tu tens de repente dúvida de que todos os suíços sejam assim> Poderíamos também, poderíamos brincar na Alemanha.
- 33 Guilherme: [ah::
sie] sagen, dass sie Demokraten sind und das ist gut und ::=

34	Henri:	<i>ah, eles dizem, que eles são democratas e que isto é bom e.</i> =ah:- mach-, ist er wirklich davon überzeugt. <i>faz, ele realmente está convencido disso?</i> (1,0)
35	Guilherme:	ja, °er versucht°, ah::, es müsste eine Ordnung haben und das funktioniert, né? <i>sim, ele procura, ah, deveria ter uma ordem e isso funciona, né?</i>
36	Henri:	ist er davon überzeugt, dass (.) alles bestens ist, tudo bem (1,0) tudo bem <i>ele está convencido, que tudo está maravilhoso, tudo bem, tudo bem</i>
37	Jasmi:	überzeugt, vielleicht versteht er das Wort nicht, [estar] convencido, ja? Das es wirklich so in der Schweiz (.) ist. <i>convencido, de repente ele não entende a palavra, estar convencido, certo? Que isso realmente é assim na Suíça.</i>
38	Henri:	[dúvida]
39	Guilherme:	ah:::
40	Pedro:	sagt er, sagt er es wirklich <u>ernst</u> , dass es so ist, [meint] er das ernst, dass es so ist, wie es hier steht? <i>ele diz, ele diz realmente sério, que isso é assim, ele pensa isso sério, que isso é assim, como está escrito aqui?</i>
41	Jasmi:	[aham]
		(2,0)
42	Jasmi:	ist er vielleicht etwas ironisch? <i>ele está sendo de repente um pouco irônico?</i> (1,0)
43	Guilherme:	hm, ja, vielleicht, wahrscheinlich, <weil er zum Beispiel das ist nicht so, wie er es so sagt, ja, aber dann höchstens nur die die Fremde ist das, das verkehrt sind, [die] andere sind, die machen gut>= <i>sim, talvez, provavelmente porque ele, por exemplo, isso não é assim, como ele diz, sim, mas então no máximo só os os estranhos são isso, isso é errado, os que são diferentes, esses fazem bem.</i>
44	Jasmi:	[aham]
45	Henri:	=also, kannst du dir das vorstellen, eine Situation in einer Schulklasse, da kommt ein neuer Schüler rein (.) und <u>alle</u> sagen, wir sind toll und wir sind prima und wir sind ordentlich, aber <u>der</u> da, <u>der</u> stört, und <u>den</u> werden wir noch erziehen <i>assim, tu consegues imaginar uma situação em sala de aula, em que entra um aluno novo e todos dizem: nós somos legais e nós somos esplêndidos e nós somos certos, mas aquele lá atrapalha, e esse nós vamos educar ainda</i>
46	Henri:	°kannst du dir diese Situation vorstellen?° <i>tu consegues imaginar essa situação?</i>
47	Guilherme:	aham, klar, dass sie wollen, dass- dass die Fremde wie:: (.) sie die Dinge all machen, ja, sie wollen, dass sie sich ankleiden, wie sie, dass sie alle Dinge die gleich machen <i>aham, claro, que eles querem, que os estranhos façam as coisas como eles, sim, eles querem, que eles se vistam como eles, que eles façam todas as coisas iguais.</i>
48	Henri:	aham.
49	Jasmi:	aham.

ANEXO B – Texto recebido pelo candidato Davi em sua prova oral do DSD-II

Zu viel Elternhilfe schadet dem Kind

In vielen Familien ist das ganz normal: Wenn in der Schule nicht alles nach Plan läuft, schalten sich die Eltern ein und versuchen, die schwachen Noten durch Hilfe bei den Hausaufgaben wieder aufzubessern. Ulrich Trautwein vom Max-Planck-Institut in Berlin warnt aber vor zu viel Hilfe: „Eltern können ihren Kindern oft am besten helfen, indem sie nicht helfen.“

Hausaufgaben sollen nicht nur die Leistung des Kindes, sondern auch die Selbstständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung fördern. „Das Kind soll merken: Wenn es sich anstrengt, hat es auch Erfolg“, erklärt Trautwein. Greifen die Eltern ein, bleibt dieser Effekt aus. Die Schulgesetze der Länder schreiben vor, dass Hausarbeiten so gestellt sein müssen, dass die Schüler sie allein lösen können, erklärt Professor Eiko Jürgens, Schulpädagoge an der Universität Bielefeld. Lehrer seien verpflichtet, die Hausaufgaben auf die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler auszurichten. Untersuchungen zeigten aber, dass die Aufgaben meist für alle Schüler gleich sind. Dadurch seien die Schüler unter-, andere dagegen überfordert. Fragt das Kind gezielt nach, sollten Eltern Rat geben – aber in Maßen. „Manchmal reicht es, die Fragestellung gemeinsam durchzusprechen“, rät Jürgens. Eltern sollten ihren Kindern erklären, wo sie bei Problemen nachschauen können.

„Eltern sollen sich nur davor hüten, bei den Hausaufgaben die ganze Zeit wie ein Wachhund neben dem Kind zu sitzen“, ergänzt Josef Kraus, Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbandes. Auch sollten Eltern die Hausaufgaben nicht kontrollieren und verbessern. „Werden die Hausaufgaben geschönt, tun Eltern ihrem Kind keinen Gefallen. Der Lehrer braucht die Rückmeldung, ob die Aufgaben verstanden wurden oder ob im Unterricht zusätzlich geübt werden muss“, sagt Josef Kraus.

Hilfreich sind Rituale, etwa feste Arbeitszeiten, in denen es in der Wohnung ruhig ist. Wenn alle Rücksicht nehmen, merkt das Kind, dass seine Aufgaben ernst genommen werden. Eltern können ihre Kinder zudem eher überzeugen, wenn sie selbst ab und zu etwas nachschlagen oder sich weiterbilden. „Wer allerdings den ganzen Abend vor dem Fernseher sitzt und dann sagt ‚Mach’ deine Hausaufgaben’, ist wenig überzeugend, meint Trautwein.

(Quelle: Rheinische Post, 12.12.2005 – zu Prüfungszwecken bearbeitet)