

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

ANGÉLICA PREDIGER

**PERCEPÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL E
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UM PROJETO
DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE LÍNGUA ALEMÃ**

SÃO LEOPOLDO

2014

ANGÉLICA PREDIGER

**PERCEPÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL E
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UM PROJETO
DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE LÍNGUA ALEMÃ**

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

Área de concentração: Linguagem, Interação e
Tecnologia – Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

SÃO LEOPOLDO

2014

P923p

Prediger, Angélica.

Percepções sobre a diversidade linguística e cultural e desenvolvimento das capacidades de linguagem em um projeto de educação linguística de língua alemã / Angélica Prediger. – 2014.

183 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.

"Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch."

1. Língua alemã – Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada. I. Título.

CDU 81


ANGÉLICA PREDIGER

**PERCEPÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL E
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UM PROJETO
DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE LÍNGUA ALEMÃ**

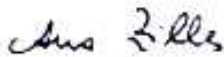
Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS

Aprovada em 26 de março de 2014


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL)



Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles (UNISINOS)



Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer àqueles/àquelas que participaram de forma efetiva do desenvolvimento de meus conhecimentos durante o período de Mestrado. Agradeço...

... ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, em especial a ex-coordenadora Ana Maria de Mattos Guimarães e à atual coordenadora Rova Chrischman, pela prontidão e competência em suas funções;

... às Professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, especialmente àquelas com quem cursei disciplinas;

... à banca de defesa, composta pela Profa. Dra. Ana Stahl Zilles, pela Profa. Dra. Vera Cristóvão e pela Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch;

... à Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch por ter aceitado o desafio de me orientar e por ter co-construído comigo a dissertação. Agradeço ainda pela humildade, companheirismo, seriedade e profissionalismo;

... aos alunos Hanna, Níkola, Gisela e Johann pela participação tão importante na geração de dados para o presente estudo;

... à escola pública que acolheu o projeto de educação linguística e permitiu a concretização do presente estudo.

... aos professores e colegas de trabalho da Wizard, pelo interesse, reconhecimento, apoio e amizade.

... aos meus pais, Ivany e Valdir, cuja trajetória de vida e de trabalho, marcados pela humildade e coragem em reconstruir e transformar me serve de inspiração;

... ao meu namorado Luciano, cuja trajetória de vida caracterizada pela superação me guia em qualquer circunstância. Agradeço a força, o companheirismo, o carinho e o amor em todos os momentos.

RESUMO

Este estudo investiga em que medida um Projeto de Educação Linguística (PEL) possibilitou a alunos de alemão o desenvolvimento das capacidades de linguagem e da sensibilidade frente à diversidade linguística e cultural. Guiaram o presente estudo e a elaboração do PEL três filosofias de ensino de língua: a Educação Linguística de Qualidade, os Estudos de Letramento e a Pedagogia Culturalmente Sensível. Na presente pesquisa-ação, desenvolveu-se um projeto de educação linguística, no ano letivo de 2013, em turmas de sétimo ano da rede pública de uma pequena cidade conhecida pelas suas raízes germânicas, a 50km da capital Porto Alegre. Os alunos, provenientes de cidades e estados diversos e imersos em uma diversidade de línguas e culturas, apresentavam atitudes de desaprovação à aula de língua alemã, que até então focava no desenvolvimento das quatro habilidades. O projeto desafiou os alunos a apresentar a diversidade da cidade em que se localiza a escola na forma de um portal turístico para alunos da Alemanha e de Santa Maria do Herval (RS). As produções textuais iniciais e finais dos alunos selecionados apontaram avanços significativos nas capacidades de linguagem. Já os diários de campo e um questionário respondido pelos alunos revelaram as percepções dos alunos sobre a diversidade linguística e cultural que os cerca. O presente estudo conclui que o PEL contribuiu simultaneamente ao desenvolvimento da língua alemã e da sensibilidade dos alunos em relação à diversidade. Além disso, apontou o surgimento, não de apenas mais uma habilidade no ensino de línguas, mas sim de um objetivo maior que permeia qualquer habilidade linguística, o qual se refere à sensibilidade frente a práticas sociais em meio a diversidade linguística e cultural. Por fim, revelou uma mudança de identidade dos alunos, que passaram de consumidores de conteúdos apesquisadores da realidade sociolinguística e cultural, e da professora, que passou de executora de métodos a pesquisadora de sua própria prática de ensino.

Palavras-chave: Projeto de Educação Linguística. Língua Alemã. Capacidades de Linguagem. Sensibilidade linguística e cultural.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie untersucht in wieweit ein Sprachbildungsprojekt (SEP) den Deutschschülern die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und der Sensibilität vor Sprach- und Kulturvielfalt ermöglichte. Drei Sprachunterrichtsphilosophien führten die vorliegende Studie und die Planung des SEPs: die sprachliche Bildung, die Litteracyforschungen und die Kultursensibelpädagogik. In dieser Handlungsforschung hat man in zwei siebten Klassen der öffentlichen Schule eines kleinen Stadtes, in dem Schuljahr 2013, ein Sprachbildungsprojekt ausgeführt. Die Stadt ist von ihrer germanistischen Wurzeln bekannt und liegt 50 Km von der Hauptstadt Porto Alegre (RS). Die Schüler, die aus unterschiedlichen Orte und Bundesländer und in einer Sprach- und Kulturvielfalt eingetaucht sind, präsentierten nicht zustimmende Haltungen gegen den Deutschsprachenunterricht, der sich jeweils auf die vier Fertigkeiten zentrierte. Das Projekt forderte die Schülern die Vielfalt der Stadt in Form eines Stadtportals Schülern aus Deutschland und aus Santa Maria do Herval (RS) zu präsentieren. Die ersten und letzten Textproduktionen der ausgewählten Schülern veröffentlichten wichtige Fortschritte der Sprachkenntnisse. Schon die Feldtagebücher und ein Fragenbogen zeigten Fortschritte der Wahrnehmung der Sprach- und Kulturvielfalt, in der sie einbezogen sind. Diese Studie stellt fest, dass das SEP gleichzeitig die Entwicklung der deutschen Sprache und die Empfindlichkeit der Schülern in Bezug auf die Vielfalt ermöglichte. Außerdem weist diese Studie auf die Entstehung, nicht einer weiteren Fertigkeit, sondern eines neuen Ziels im Sprachenunterricht, das sich auf Empfindlichkeit vor Sozialaktivitäten bezieht, die die Sprach- und Kulturvielfalt der Gesellschaft miteinbeziehen. Zum Schluß identifizierte man in dieser Studie eine Identitätsveränderung der Schülern, die von Inhaltsverbraucher zu Kenntnissbauer geworden sind, und der Lehrerin, die von Methodenausführerin zu Forscherin der eigenen Unterrichtspraxis geworden ist

Schlüsselwörter: Sprachbildungsprojekt. Deutsche Sprache. Sprachfähigkeiten. Sprach- und Kultursensibilität.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página Inicial do Portal Turístico de Munique	73
Figura 2 - Apresentações de Pontos Gastronômicos de Munique	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Imigrantes no Brasil	20
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projeto de Educação Linguística: Objetivos e Prática Social	76
Quadro 2 - Sequência Didática da Apresentação 1 para o Portal	77
Quadro 3 - Sequência Didática da Apresentação 2 para o Portal	80
Quadro 4 - Sequência Didática do Teatro sobre Diversidade e Preconceito.....	83
Quadro 5 - Formas de Geração dos Dados	85
Quadro 6 - Forma de Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas nas Produções Inicial e Final 1	86
Quadro 7 - Forma de análise das capacidades linguístico-discursivas manifestadas nas produções inicial e final 2.....	87
Quadro 8 - Forma de Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas nas Produções Inicial e Final 1	88
Quadro 9 - Forma de Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas nas Produções Inicial e Final 2.....	89
Quadro 10 - Forma de Análise da Sensibilidade Frente à Diversidade Linguística e Cultural	90
Quadro 11 - Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas na Produção Inicial 1	98
Quadro 12 - Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas na Produção Final 1	102
Quadro 13 - Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas na Produção Inicial 2.....	109
Quadro 14 - Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas na Produção Final 2.....	112
Quadro 15 - Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas na Produção Inicial 1	118
Quadro 16 - Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas na Produção Final 1	122
Quadro 17 - Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas na Produção Inicial 2	128
Quadro 18 - Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas na Produção Final 2.....	130
Quadro 19 - Análise da Sensibilidade Frente à Diversidade Linguística e Cultural	159

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Por uma Educação Linguística.....	18
2.1.1 O Ensino de Línguas e a Diversidade Sociolinguística e Cultural	19
2.1.2 Tarefas da Educação Linguística.....	23
2.1.3 A Educação Linguística em Contexto Transglobal	26
2.2 Os Estudos de Letramento.....	27
2.2.1 Uma Concepção Social de Língua.....	28
2.2.2 Práticas e Eventos Sócio-Historicamente Situados	31
2.2.3 Modelo Autônomo e Modelo Ideológico	33
2.2.4 O Gênero Textual a Serviço da Prática Social	36
2.2.5 O Digital como um dos Letramentos.....	41
2.3 Pedagogia Culturalmente Sensível.....	46
2.4 Desenvolvimento de Projetos em Língua Alemã	50
2.4.1 Projeto Geral em Língua Alemã.....	51
2.4.2 Um Projeto de Letramento	54
2.4.3 Uma Sequência Didática	57
2.4.4 Um Projeto Didático de Gênero	60
3 METODOLOGIA.....	63
3.1 Pesquisa Ação.....	63
3.2 A Escola	66
3.3 A Professora e os Alunos.....	67
3.4 Projeto de Educação Linguística.....	70
3.5 Stadtportal Ilha: o Primeiro Projeto de Educação Linguística.....	72
3.6 Modos de Geração e de Análise dos Dados	85
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	94
4.1 Descrição dos Alunos e sua Relação com a Língua Alemã	94
4.2 Análise das Capacidades de Linguagem.....	97
4.2.1 Capacidades Linguístico-Discursivas.....	98
4.2.2 Capacidades Discursivas	118
4.3 Análise das Percepções dos Alunos sobre a Diversidade	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146

REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS	159
APÊNDICE B – DIÁRIOS DE CAMPO.....	163
APÊNDICE C - EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS DAS OFICINAS	168
APÊNDICE D – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	172
ANEXO A - PRODUÇÕES DE HANNA	175
ANEXO B - PRODUÇÕES DE NÍKOLA.....	177
ANEXO C - PRODUÇÕES DE GISELA.....	179
ANEXO D - PRODUÇÕES DE JOHANN.....	181
ANEXO E – BIOGRAFIA DE HANNA.....	183
ANEXO F – BIOGRAFIA DE NÍKOLA	183
ANEXO G – BIOGRAFIA DE GISELA.....	183
ANEXO H - BIOGRAFIA DE JOHANN.....	183

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação foi desenvolvido a partir da busca de soluções empreendida pela professora pesquisadora ao receber a tarefa de ensinar em turmas que apresentavam atitudes de desaprovação, desmotivação e resistência frente à aula de língua alemã e que, mesmo após anos de estudo da língua, ainda apresentavam conhecimentos linguísticos limitados. A professora foi convidada a ensinar a língua alemã por um ano letivo em duas turmas de sétimo ano em uma escola pública da região do Vale do Rio dos Sinos (RS).

A cidade em que se localiza a escola possui cerca de 20 mil habitantes e é conhecida pela colonização alemã. O alemão é ensinado como língua adicional¹ na escola em foco. O presente estudo adota a denominação língua adicional justamente porque a língua alemã ainda faz parte da interação nas famílias que moram na cidade. Até mesmo aquelas famílias que não são de origem alemã, que vieram de outros estados e se instalaram na cidade estão em contato com moradores que ainda se comunicam em alemão. Os alunos, apesar de a maioria não falar alemão, possuem um contato com a variedade Hunsrückisch do alemão em práticas sociais da sua comunidade. Logo, a denominação de alemão como língua estrangeira, conhecida na área como *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) não seria a mais adequada, uma vez que esta se refere ao ensino da língua alemã padrão para alunos que não estão imersos ou não possuem nenhum contato com a cultura e a língua alemã fora da escola.

O Seminário de Educação Linguística, ministrado pela Profa. Dra. Ana Stahl Zilles, durante o curso de Mestrado, e suas profundas reflexões e leituras sobre o que vinha a ser uma educação linguística de qualidade apontaram à professora pesquisadora novos caminhos de atuação no ensino de línguas. O seminário, marcado por momentos de transformação de concepções de língua, cultura e identidade, compartilhadas pelos participantes, mexeu com as emoções de todos. Pode-se dizer que esse seminário abriu os olhos da professora pesquisadora para identificar a diversidade cultural e linguística a qual seus alunos pertenciam, mesmo em uma cidade popular pela cultura alemã local. A partir dessa identificação e dos relatos dos alunos sobre suas origens, línguas e culturas, a professora verificou que o ponto de partida

¹ O termo língua adicional foi adotado pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, cuja escolha “[...] se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes [...] a língua adicional serve de comunicação transnacional [...] falar de uma língua adicional em vez de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos usem essas formas de expressão para participar na sua própria comunidade”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128).

para o ensino da língua alemã era justamente a riqueza cultural que estes alunos estavam lhe apresentando.

Por um lado, a turma de alunos preservava traços culturais alemães e, por outro lado, apresentava cruzamentos culturais e linguísticos entre descendentes de outros países como alemães, italianos, africanos, portugueses, japoneses e até americanos bem como de outras regiões do país como paulistanos, paraenses, mato-grossenses e paranaenses. A escola abordada nesse estudo é composta por alunos provenientes de uma multiplicidade de culturas, nas quais predominam variedades linguísticas tanto do alemão quanto de outras línguas presentes na comunidade. A globalização em ritmo acelerado torna o trânsito geográfico e o intercâmbio por ambiente virtual entre pessoas de cidades, estados ou países diversos cada vez mais frequentes. Cada uma dessas pessoas provém de uma realidade social, linguística e cultural específica.

Porém, a formação dos professores de alemão, até onde a conhecemos, não aborda em profundidade a questão do acolhimento da diversidade e a formação de cidadãos preparados para agir no mundo social marcado pelo trânsito intercultural, pelas variedades linguísticas. Nesse caso, o professor recém-formado acaba realizando um trabalho pedagógico focado no desenvolvimento de habilidades linguísticas, em que aspectos culturais, normalmente da Alemanha, são vistos como curiosidade e uma informação adicional, e, muitas vezes, reforçam estereótipos. Dessa forma, o estudo do alemão ocorre desvinculado da realidade sociolinguística e cultural do público que atende. Uma aula centrada apenas no estudo das quatro habilidades, da cultura e da língua alemã da Alemanha desconsidera o aluno como um ser humano que está imerso em outras línguas e culturas comuns no contexto brasileiro como a italiana, a japonesa, a portuguesa, a indígena e a africana, por exemplo.

Muitas vezes, culpamos, de forma generalizada e equivocada, a indisciplina do aluno, as suas dificuldades familiares, seu contexto social como sendo os motivadores do fracasso escolar. Porém, é a indiferença do professor frente à diversidade cultural e linguística dos alunos que pode estar gerando atitudes de desaprovação à disciplina de alemão, além de sentimentos como frustração e desmotivação. O resultado são os baixos níveis de desempenho na aprendizagem do idioma. Além disso, pode estar contribuindo para excluir os alunos do processo de aprendizagem, pois estes não percebem a sua cultura e língua presente e útil em aula.

Leituras sobre uma Educação Linguística de Qualidade (BAGNO; RANGEL, 2005; GARCEZ; SCHLATTER, 2009) contribuíram para compreender que o ensino de línguas não se restringe ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas envolve, principalmente, a

formação de cidadãos aptos a se inserirem na sociedade caracterizada pela diversidade sociolinguística e cultural. Logo, o desenvolvimento da sensibilidade, da flexibilidade e da valorização de práticas sociais em culturas e línguas presentes na comunidade dos alunos ou até em outras comunidades se torna importante para atingir a esse objetivo.

É tarefa de uma Educação Linguística de qualidade desenvolver o letramento dos alunos (BAGNO; RANGEL, 2005). As leituras sobre os Estudos de Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; GUIMARÃES; KERSCH 2012; KLEIMAN, 2000, 2007, 2008; STREET, 1984, 2010) contribuíram para perceber que a língua é viva, plural e multifuncional, sendo utilizada em práticas sociais de leitura, escrita e oralidade diversas. Faz parte da educação linguística capacitar os alunos para se inserirem em práticas sociais de leitura, escrita e oralidade importantes na sociedade. Além disso, é tarefa de uma Educação Linguística de qualidade acolher a realidade sociolinguística e cultural da qual o aluno chega à escola.

Dessa forma, as leituras sobre uma Pedagogia Culturalmente Sensível (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001; ERICKSON, 1987) contribuíram para compreender que os conhecimentos prévios dos alunos, bem como as variedades linguísticas e as diversas culturas precisam ser reconhecidos e se tornarem funcionais para o aprendizado do idioma.

Com base nessas três filosofias de ensino de língua e na busca de alternativas para o desenvolvimento do alemão em sua tarefa, a professora elaborou um Projeto de Educação Linguística (PEL) em língua alemã. O PEL, no presente estudo, é compreendido como um trabalho que desenvolve a língua em estudo, levando em consideração os letramentos bem como as culturas que se manifestam em aula, a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e de escrita em ambiente virtual e a preparação dos alunos para atuarem em meio a diversidade sociolinguística e cultural da sua comunidade.

O ensino de língua alemã, segundo a formação que a professora recebeu, já engloba objetivos sociais, afetivos e linguísticos, um método intercultural de ensino e o trabalho com projetos. Porém, tais aspectos precisam ser aprofundados por meio da conexão do trabalho pedagógico com teorias consistentes que levem o professor a acolher a realidade sociolinguística e cultural dos alunos e a permitir que seus alunos se insiram em práticas sociais da comunidade ou de outras comunidades, sejam brasileiras ou estrangeiras, em língua alemã.

A professora pesquisadora também já trabalhou como bolsista de Iniciação Científica com um projeto de criação de objetos de aprendizagem em ambiente virtual para o ensino de

línguas. Lá passou a realizar alguns trabalhos em sala de aula com o uso de textos do meio digital e outros materiais multimidiáticos como jogos, vídeos e músicas.

Portanto, o ensino de língua alemã desenvolvido pela professora pesquisadora, a partir daquilo que aprendeu na graduação e na Iniciação Científica, já se relaciona e caminha a favor do trabalho com prática social defendida pelos Estudos de Letramento. Isso facilita para a inserção, em seu trabalho pedagógico, de práticas sociais que não se resumem ao ambiente escolar, mas ao mundo fora da escola, contribuindo para colocar os alunos em interação com pessoas que não sejam só o professor ou os colegas em situações reais de comunicação. O uso de mídias da comunicação, pela professora em sala de aula e pelos próprios alunos, já abre caminho para trabalhar com gêneros e hipergêneros digitais e para utilizar o espaço digital como uma oportunidade de inserir os alunos em práticas sociais comuns desse espaço, possibilitando a interação dos alunos com pessoas de outras culturas e línguas.

Com a realização do PEL, esperava-se que a aula de língua alemã assumisse um sentido para os alunos segundo o qual eles percebessem que é sim importante aprender o idioma justamente para poder agir na sua comunidade ou até em outras comunidades onde a língua alemã estivesse presente. Além disso, esperava-se que o projeto de educação linguística desenvolvesse a língua alemã e que os alunos alcançassem avanços significativos na habilidade escrita, uma vez que a maioria dos alunos produzia textos com informações insuficientes em alemão, textos em português ou simplesmente não produzia texto nenhum.

Com a execução do projeto de educação linguística, procurou-se compreender em que medida os alunos desenvolveram capacidades de linguagem e a sensibilidade frente à diversidade sociolinguística e cultural por meio do projeto de educação linguística em língua alemã. Chegamos, assim, ao tema do presente trabalho de dissertação *O desenvolvimento de capacidades de linguagem e da sensibilidade sociolinguística e cultural em um projeto de educação linguística de língua alemã*.

O objetivo principal é identificar e discutir em que medida um projeto de educação linguística (PEL) contribuiu para o desenvolvimento do alemão como língua adicional. Os objetivos específicos compreendem identificar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos associadas ao gênero apresentação e ao hipergênero portal turístico; identificar a sensibilidade dos alunos frente à diversidade sociolinguística e cultural presente na comunidade.

Como metodologia, a professora pesquisadora realizou uma pesquisa ação em uma escola que estava em busca de um professor que assumisse a tarefa de ensinar alemão em quatro turmas. Segundo Moita Lopes (2000), nesse tipo de pesquisa o professor deixa de ser

um consumidor, mas se coloca como um desenvolvedor de pesquisas relacionadas a sua própria prática de ensino, a qual investiga de forma crítica. A professora pesquisadora aceitou o desafio proposto pela escola e elaborou um projeto de educação linguística que guiasse o seu trabalho pedagógico e servisse à pesquisa.

O PEL foi denominado Stadtportal Ilha, em que os alunos aprenderam a produzir duas apresentações, uma sobre a diversidade turística e outra sobre a diversidade cultural, para comporem um portal turístico em língua alemã da cidade deles. O portal é compreendido nesse trabalho como um hipergênero, uma vez que pode abrigar textos pertencentes a diversos gêneros, dentre eles a apresentação, que, portanto, é compreendida como um gênero textual a serviço do hipergênero. O objetivo de um portal turístico é informar o leitor sobre as possibilidades turísticas, gastronômicas, comerciais, educacionais, esportivas, dentre outras, que uma cidade oferece por meio da apresentação de locais, estabelecimentos, eventos relacionados a essas possibilidades. O projeto foi realizado durante todo o ano letivo de 2013, em duas turmas de sétimo ano do ensino fundamental, compostas ao todo por 50 alunos.

A professora pesquisadora utilizou as produções iniciais e finais das apresentações para o portal turístico da cidade para analisar as capacidades de linguagem dos alunos, bem como a biografia escrita pelos alunos de sua trajetória na língua alemã para descrever cada aluno. Além disso, utilizou um questionário sobre as percepções dos alunos sobre a diversidade linguística e cultural para avaliar em que medida estão mais sensíveis frente à diversidade e diários de campo para complementar a análise das capacidades de linguagem e da sensibilidade dos alunos em relação ao reconhecimento de outras culturas e línguas. Foram selecionados quatro estudantes que mais apresentaram avanços em relação aos aspectos anteriormente citados. As produções desses alunos foram analisadas criticamente com a finalidade de identificar em que medida os alunos avançaram em suas capacidades de linguagem.

Os resultados desse trabalho indicam que os alunos apresentaram um desenvolvimento das suas capacidades de linguagem relacionadas ao gênero e hipergênero em foco, bem como uma minimização de suas atitudes de desaprovação frente à disciplina de alemão e, por fim, um grau satisfatório de sua sensibilidade frente à diversidade sociolinguística e cultural de sua comunidade.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. O presente capítulo corresponde à introdução. O segundo aborda as principais teorias orientadoras deste estudo e que ofereceram alternativas para que a professora pesquisadora encarasse a tarefa de ensinar a língua alemã na escola solicitante: a Educação Linguística, os Estudos de Letramento e a

Pedagogia Culturalmente Sensível. O terceiro capítulo trata da metodologia deste estudo, em que, primeiramente, é conceituada a pesquisa ação e a sua aplicação na escola abordada nesse estudo. Em seguida, são apresentados o modelo de pesquisa adotado pelo estudo, as características da escola e das turmas, a definição de projeto de educação linguística, o resumo do projeto executado na escola e as formas de geração e de análise dos dados. No quarto capítulo, são apresentados os resultados e a sua análise, os quais indicam em que medida os alunos desenvolveram a língua alemã e a sensibilidade frente à diversidade sociolinguística e cultural de sua comunidade. No último capítulo, são apresentadas as contribuições de um PEL para o ensino de língua alemã, as limitações do estudo e possíveis implicações deste estudo para a formação de professores de língua alemã.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentam-se as concepções teóricas que orientam o presente estudo: a Educação Linguística, os Estudos de Letramento e a Pedagogia Culturalmente Sensível. Tendo-se em vista a busca de alternativas para desenvolver a língua alemã na escola envolvida no presente estudo, foi necessário fazer uma série de leituras que pudessem sugerir caminhos. Com as leituras sobre as teorias acima citadas, foi possível compreender as possíveis causas da desmotivação, da resistência, da desaprovação e do posterior provável fracasso escolar dos alunos na aprendizagem da língua alemã. Compreendidas as causas, iniciou-se o planejamento de um projeto que partia de princípios defendidos por essas teorias e considerados importantes para atingir uma educação linguística que pudesse atender às necessidades dos alunos.

A Educação Linguística defendida pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (NAÇÕES UNIDAS, 1996), por Bagno e Rangel (2005), Garcez (2008), Schlatter e Garcez (2009) e pelas Tarefas da Linguística (RODRIGUES, 1966) apresenta discussões relevantes sobre a necessidade de a escola preparar seus alunos para a diversidade sociolinguística e cultural em que estão imersos. Traz à discussão assuntos importantes sobre a sala de aula, como a existência de variedades linguísticas, o trânsito intercultural, a origem étnica dos alunos, o preconceito linguístico e as relações de poder relacionadas aos usos da língua.

Já os Estudos de Letramento defendidos por Barton e Hamilton (1998), Guimarães e Kersch (2012), Kleiman (2000, 2007, 2008), Rojo (2011), Soares (1999, 2002, 2010), Street (1984, 2010) Tinoco (2009) trazem conceitos importantes como os de práticas e eventos de letramento, modelos ideológico e autônomo de letramento e prática social. Associando a esses conceitos a noção de gênero textual, proposta por Bakhtin (2003), podemos considerar que um trabalho pedagógico orientado pelos princípios defendidos nesse âmbito confere um novo sentido ao ensino de uma língua. Trata-se de um ensino que vai além do desenvolvimento de habilidades linguísticas isoladas. Nesse outro modelo de ensino, as capacidades de linguagem são relacionadas a um gênero textual e desenvolvidas para desempenhar uma prática social.

Por fim, a Pedagogia Culturalmente Sensível caracterizada por Bortoni-Ricardo (2006), Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) e Erickson (1987) propõe princípios relevantes como a sensibilidade, o reconhecimento e o acolhimento por parte do professor da diversidade sociolinguística do aluno. A diversidade passa a ser observada pelo professor como algo positivo, e a torna funcional para o ensino da língua em foco.

As três teorias possuem suas interfaces, e pode-se dizer que a Educação Linguística engloba os Estudos de Letramento e a Pedagogia Culturalmente Sensível, uma vez que os princípios das duas últimas contribuem para uma Educação Linguística de maior qualidade. Compreende-se uma educação linguística de qualidade como aquela que, no caso da língua estrangeira, não apenas está centrada no desenvolvimento das quatro habilidades para a obtenção da proficiência na língua, mas que possui um objetivo mais amplo, o qual confere valor ao uso da língua em práticas sociais em contextos linguísticos e culturais diversificados.

Por fim, neste capítulo repensa-se o ensino de língua alemã na perspectiva de cada uma das três teorias apresentadas, com a finalidade de reforçar e ampliar algumas questões que já fazem parte, em certa medida, da formação do professor de língua alemã e que merecem ser ampliadas para que ele se capacite a oferecer uma educação linguística de qualidade ainda maior para os alunos.

2.1 Por uma Educação Linguística

A formação do professor de língua alemã engloba alguns conceitos que podem ser relacionados a uma educação linguística que não se reduza ao desenvolvimento de habilidades comunicativas sem conexão com a realidade social de fora da escola. O ensino de língua alemã atualmente se baseia em dois métodos, sobre os quais Roche (2013) se debruça, ao abordar a aquisição e métodos de ensino de língua estrangeira. Um deles é o comunicativo, que estabelece o desenvolvimento das quatro habilidades, sendo elas a audição (*das Hörverstehen*), a fala (*das Sprechen*), a leitura (*das Leseverstehen*) e a escrita (*das Schreiben*). A fala em língua alemã é considerada a principal delas, uma vez que o grande objetivo da aula de alemão, segundo esse método, é desenvolver a comunicação. Devido a isso, o autor sugere que a aula de língua alemã desenvolva as habilidades exatamente na ordem como foram anteriormente apresentadas.

Já o método intercultural, também apresentado por Roche (2013), foi desenvolvido após o método comunicativo. Hoje em dia, muitos professores de alemão ainda trabalham na perspectiva do método comunicativo, e outros relacionam o comunicativo com o intercultural. O método intercultural prioriza o ensino partindo de uma temática típica da realidade dos alunos para comparar a mesma temática na realidade da Alemanha, da Suíça ou da Áustria, apesar de haver muitos outros países em que são utilizadas variedades da língua alemã. O método visa a, portanto, partir da realidade social, cultural e política dos alunos para, depois, atingir a estrutura social, cultural e política de países em que é falado, principalmente, o

alemão padrão, dentre outras variedades linguísticas dessa língua, que no caso são vistas como curiosidade.

As temáticas possíveis de serem abordadas pelo método intercultural são típicas do cotidiano dos alunos, como comidas e bebidas, vestimentas, moradias, família, festas, mídias, trânsito, cumprimentos, trabalho, formas de lazer, estudos, aspectos políticos como modelo de votação e sistema político. O objetivo não é fazer julgamentos sobre a estrutura social, cultural e política de um e outro país, mas, sim, refletir sobre as diferenças e semelhanças com a finalidade de compreender, valorizar e aperfeiçoar a própria realidade do país dos alunos.

Logo, os professores que adotam tais métodos já estão, em certa medida, vinculando o ensino do alemão à realidade social dos alunos, pois abordam assuntos que fazem parte do dia-a-dia. Normalmente, é o próprio texto selecionado pelo professor de algum livro didático que mostra um pouco da cultura do outro. Porém, no presente estudo, acredita-se que é preciso inserir os alunos em práticas de interculturalidade, em que são criadas oportunidades de interação com pessoas de outras culturas e variedades. Logo, é possível que o ensino focado nas habilidades linguísticas forme falantes proficientes na língua em estudo, mas pouco flexíveis para se inserir em práticas sociais em línguas diversas, pouco aptos para perceber e valorizar a diversidade linguística presente em sua comunidade, pouco conhecedores do trânsito intercultural presente dentro ou fora de sua comunidade e, em alguns casos, até preconceituosos em relação à cultura e língua do outro. Por fim, é preciso transformar o ensino de línguas em uma educação linguística de qualidade.

O método intercultural já caminha em direção a uma educação linguística de qualidade, pois mostra uma preocupação com a realidade do aluno, que, a nosso ver, precisa ser aprofundada e compreendida plenamente. Neste capítulo, propomo-nos justamente a ampliar as noções de um trabalho intercultural, apresentando, primeiramente, o objetivo da educação linguística frente a cada vez mais turmas de alunos caracterizadas pela diversidade sociolinguística. Logo após, serão apresentados alguns objetivos da educação linguística segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (NAÇÕES UNIDAS, 1996), o conceito de contexto transglobal e os seus benefícios para uma educação linguística de qualidade.

2.1.1 O Ensino de Línguas e a Diversidade Sociolinguística e Cultural

Estão diminuindo as comunidades homogêneas do interior que eram formadas por indivíduos da mesma nacionalidade, pertencentes à mesma cultura, falantes da mesma

variedade linguística. Em tempos de globalização, o trânsito intercultural é cada vez mais intenso, tanto em termos de deslocamento físico quanto virtual. Segundo Fabrício (2013, p. 149), um dos fenômenos centrais da globalização

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

Fabrício (2013) se refere à facilidade dos deslocamentos físicos em grandes metrópoles como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Graças às possibilidades de deslocamento físico e às diversas rotas geográficas, esses passeios são possíveis. Porém, o fenômeno descrito por Fabrício (2013) também está presente em outras cidades menores como, por exemplo, no interior do Rio Grande do Sul. Um exemplo disso é a própria cidade onde se localiza a escola envolvida neste estudo.

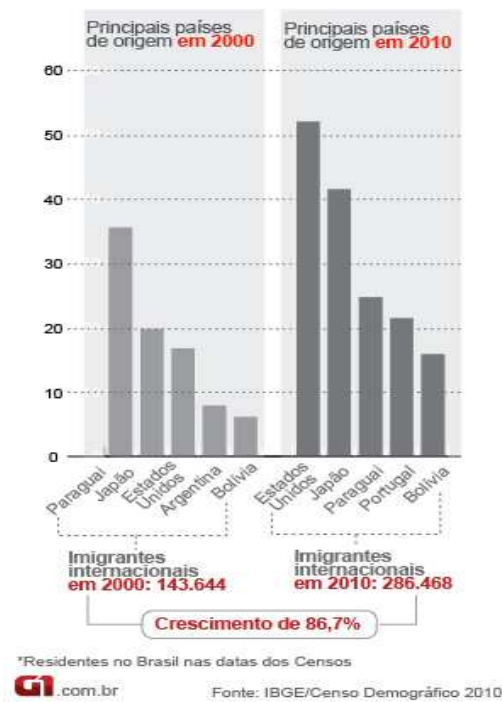
A cidade possui em torno de 20 mil habitantes e, conforme nos mostra a realidade dos alunos envolvidos neste estudo, possui moradores provenientes de diversas regiões do estado, como noroeste, sul, da fronteira do Brasil com a Argentina e o Uruguai, de outros estados como São Paulo, Paraná e Pará, e até alguns moradores de outros países, como Estados Unidos, que se deslocaram para lá nos últimos dez anos. Muitos migrantes já moram legalmente na cidade, mas muitos ainda não resolveram a sua moradia na justiça e ocupam áreas invadidas, que, pela posição geográfica, parecem isoladas. Uma possível motivação para a migração de muitas famílias para a cidade pode estar relacionada a vagas de emprego em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, localizada nas proximidades.

O aumento da população de migrantes possibilita cruzamentos culturais diversos. Cada migrante traz consigo características culturais, sociais, políticas, linguísticas e afetivas específicas. O IBGE registrou um crescimento de 86,7% da população de imigrantes no Brasil em um período de dez anos (de 2001 a 2010).

Gráfico 1 - Número de Imigrantes no Brasil

Número de imigrantes no Brasil

Em milhares de pessoas



Fonte: Número... (2012).

Consta no portal G1 de São Paulo que,

O Censo Demográfico 2010 registou 286.468 imigrantes que, vindos de outros países, viviam no Brasil há pelo menos cinco anos e em residência fixa. O número foi 86,7% maior do que o encontrado pelo Censo Demográfico 2000, quando foram registrados 143.644 imigrantes. (NÚMERO..., 2012).

Em 2000, imigrantes do Paraguai lideravam na imigração ao Brasil, com 36%, seguidos de imigrantes do Japão (20%), dos Estados Unidos (18%), da Argentina (8%) e, em último lugar, da Bolívia (6%). Já, em 2010, são os Estados Unidos que lideram na imigração ao Brasil, com 52%, seguidos de japoneses (41%), de paraguaios (25%), de portugueses (21%) e de bolivianos (17%). (NÚMERO..., 2012). No porta G1 de São Paulo ainda consta que

São Paulo, Paraná e Minas Gerais, juntos, receberam mais da metade dos imigrantes internacionais, seguidas de Rio de Janeiro e Goiás. Os principais países de origem dos imigrantes, segundo o Censo de 2010, são Estados Unidos (51.933), Japão (41.417), Paraguai (24.666), Portugal (21.376) e Bolívia (15.753). (NÚMERO..., 2012).

Atualmente, o Brasil é formado por grupos de descendentes de alemães, italianos, portugueses, japoneses, russos, poloneses, espanhóis, entre outros, que emigraram ao país em tempos passados, e ainda por americanos, bolivianos, haitianos, paraguaios, indianos, portugueses e japoneses, e até angolanos, congoleses, paquistaneses e afegãos, que

caracterizam a imigração atual. Além das comunidades formadas por imigrantes, há também aquelas regiões de fronteira com a Argentina, o Paraguai, o Uruguai, além das comunidades em que estão presentes surdos e indígenas. Logo, não é adequado pensarmos que o Brasil é monolíngue e unicultural, pois é composto por uma multiplicidade a qual deveria ser considerada uma riqueza e não um problema, déficit ou desordem.

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

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

Além dos deslocamentos físicos caracterizados pela imigração, o mundo atual é marcado por viagens virtuais, que também possibilitam a interação com comunidades diversas em sua cultura, língua e organização social. Assim, chegamos ao terceiro fenômeno da globalização que é “[...] o de expansão vigorosa dos meios de produção cultural, o que potencializa as possibilidades tanto de contato com alteridades quando de (re)construção de significados.” (FABRÍCIO, 2013, p. 150). E, além disso, a interação com pessoas de outras realidades culturais ou até mesmo com material textual produzido em outras realidades pode contribuir para modificar imagens estereotipadas sobre a identidade do outro.

A cidade cenário da escola participante do presente estudo também é caracterizada pelo trânsito intercultural em espaço virtual, apesar de ainda haver alguns locais que possuem acesso limitado às mídias, como é o caso de uma comunidade de migrantes da região noroeste do estado, que está instalada ilegalmente na cidade. O trânsito intercultural em espaço virtual faz parte da vida da maioria dos alunos envolvidos nesse estudo. Os alunos acessam frequentemente a internet por meio de celulares e computadores e interagem com pessoas da comunidade ou do mundo inteiro em sites de entretenimento como You Tube e redes sociais como Facebook e Twitter. Logo, os espaços virtuais também favorecem cruzamentos culturais, sociais e políticos, entre pessoas da comunidade local e entre essas e o mundo inteiro, caracterizando-se como espaços transglobais.

Os fenômenos citados por Fabrício (2013) promovem à sociedade o encontro com a diversidade em termos de identidades, nacionalidades, etnias, religiões, classes sociais, línguas e variedades. O encontro com a diversidade está, também, presente nas próprias salas de aula envolvidas neste estudo. Ambas são formadas por alunos pertencentes a gerações mais antigas de imigrantes de países como Alemanha, Itália, Portugal, Áustria e países da África.

Além disso, há alunos pertencentes a gerações atuais de brasileiros que imigraram para o exterior, como França e Estados Unidos, e que retornaram ao Brasil após o nascimento dos filhos. Há também alunos migrantes de diferentes regiões do Brasil e do Rio Grande do Sul que se instalaram na cidade nos últimos dez anos.

Cabe, justamente, ao ensino de línguas considerar essas características uma riqueza e utilizá-las a seu favor, com a finalidade de formar cidadãos mais preparados para atuar em meio à realidade multicultural e multilinguística do mundo globalizado.

2.1.2 Tarefas da Educação Linguística

Frente aos fenômenos da globalização citados por Fabrício (2013), que realçam o cruzamento cada vez mais frequente entre culturas, línguas e variedades linguísticas, é fundamental que, em diferentes âmbitos, como o político, hospitalar, comercial, educacional ocorra uma adequação a esse contexto, ou seja, um atendimento especializado.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (NAÇÕES UNIDAS, 1996) estabelece, por exemplo, a possibilidade de as diferentes comunidades linguísticas receberem atendimento especializado por parte de órgãos públicos, como prefeitura, sindicato, hospital, fórum, além de estabelecimentos comerciais, empresariais, culturais, na língua própria do seu cotidiano. Outro direito é que as comunidades linguísticas tenham a chance de receber qualquer documento oficial na língua usada em seu contexto. Um terceiro direito é a possibilidade de os moradores poderem exercer funções e participar de práticas sociais na língua utilizada em seu dia a dia. Já o ensino, no qual esta seção vai se concentrar, deve contribuir para a preservação e desenvolvimento da língua falada no contexto de onde provêm seus alunos, além de zelar pelo respeito à diversidade linguística e cultural.

Cabe às escolas oferecer uma educação linguística de qualidade, na medida em que seu objetivo é formar cidadãos que respeitem as diferenças, que não temam em se inserir em práticas sociais em que predominem variedades linguísticas diferentes das suas, que tenham flexibilidade e abertura para participar de situações de interação com imigrantes ou descendentes de imigrantes. Além disso, que dominem estratégias linguísticas para poder interagir em meio a outras culturas e que tenham consciência de que é importante aprender outras línguas ou variedades. A educação, quando for de qualidade, partirá da realidade sociolinguística e cultural dos alunos para trabalhar valores e habilidades necessárias para a interação na sua comunidade ou naquelas com as quais possam ter contato agora ou futuramente.

O ensino de línguas oferecido pela maioria das escolas, especialmente públicas, na atualidade, foca-se nas habilidades e na proficiência da língua em estudo, revelando uma concepção de língua dissociada do mundo social e um modelo autônomo de letramento, como se verá adiante. Essa concepção de língua e esse modelo de letramento, infelizmente, não são suficientes para preparar os alunos para a diversidade sociolinguística e cultural que possam encontrar na sala de aula, na comunidade ou em ambientes virtuais. Garcez (2008, p. 53) defende que o objetivo da educação linguística na escola deveria ser “[...] formar cidadãos capazes de participar criticamente do mundo, aptos ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparados para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural [...]”. O propósito não seria, portanto, garantir aos alunos a proficiência na língua em estudo, mas sim o autoconhecimento das identidades socioculturais da sua comunidade e de outras. Conhecer a realidade sociocultural da sua comunidade permite ao aluno reconhecer os limites e possibilidades de sua atuação, como veremos na análise dos dados, e conhecer a realidade sociocultural de outras lhe permite pensar em formas alternativas, mudanças e ampliações de atuação na sua própria comunidade.

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

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

Proporcionar práticas de letramento múltiplas, que partam da realidade dos alunos, e muitas vezes desconhecidas deles envolve, também, sua inserção no mundo multilíngue e intercultural que os cerca, pois as práticas de letramento se desenvolvem em contextos mais ou menos multilíngues e multiculturais. Preparar o aluno para transitar na diversidade cultural e linguística, dentro e fora de sua comunidade, permite que ele participe, ou pelo menos esteja aberto a participar, de práticas sociais de leitura e de escrita que diferem daquelas que ele já desempenha e que assumem um papel importante na sociedade.

O respeito, a flexibilidade, a tolerância e a disponibilidade para se inserir em práticas sociais de fala, leitura e escrita em variedades linguísticas diversas são características essenciais que podem ser o diferencial, por exemplo, na busca por um emprego, na realização

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

Ensinar os alunos a, no mínimo, se sentirem à vontade em meio a textos que se manifestam em variedades linguísticas diversas, ou seja, em meio a práticas de fala, leitura e escrita próprias de comunidades onde essas variedades linguísticas são comuns na interação é um dos grandes objetivos dessa educação linguística que Bagno e Rangel (2005) e Garcez (2008) sugerem. Neste estudo, concorda-se que o ensino de uma língua deve ir muito além do ensino de habilidades linguísticas e se tornar uma educação linguística que possui um objetivo maior, como apresentado por Bagno e Rangel (2005) e Garcez (2008).

O ensino de línguas, baseado no desenvolvimento das quatro habilidades, com o objetivo de atingir a proficiência na língua, não garante, muitas vezes, sentido ao aprendizado e é insuficiente para atender ao objetivo principal da educação linguística de qualidade. Segundo Garcez (2008), o professor se torna um educador quando ultrapassa a concepção tradicional de linguagem, que pressupõe o desenvolvimento das quatro habilidades e a busca pela proficiência, e alcança uma educação linguística capaz de formar cidadãos participantes, flexíveis e preparados para se integrar na nossa sociedade intercultural e plurilíngue.

Logo, no ensino de uma língua não é necessário e, muito menos, aconselhável excluir comunidades que dominam outras línguas, diferentes daquela que se está ensinando no momento. Torna-se até preconceituoso ignorar as outras línguas faladas na comunidade.

Portanto, transformar o ensino de línguas em educação linguística não se restringe à formação de cidadãos capazes de tolerar o trânsito intercultural e as situações de comunicação referentes àquela língua em estudo, mas é, também, olhar para a diversidade, não apenas daquela língua, mas do conjunto de línguas que estão presentes na sua comunidade, ou além dela. Além disso, é situar a língua em estudo em meio à diversidade de línguas presentes na comunidade, na tentativa de identificar em que medida essa língua está presente na vida dos alunos, na comunidade, na região, no estado, no mundo, que valor é atribuído a ela, quem tem acesso a ela, o que pode ser feito a partir do domínio dela.

Por fim, acredita-se que, quanto mais desenvolvida for a sensibilidade dos alunos para valorizarem a diversidade e para reconhecerem a necessidade de estar preparados para lidar com ela, mais dispostos e envolvidos ficarão com o aprendizado da língua em foco, pois perceberão que ela, bem como outras línguas, desempenha uma função na sociedade e que a

abertura para aprender essa nova língua pode lhes garantir oportunidades de estudo, trabalho, viagens, etc.

2.1.3 A Educação Linguística em Contexto Transglobal

Nesta seção, abordamos a concepção de contexto transglobal como favorecedora de uma educação linguística de qualidade. Ou seja, o trabalho pedagógico que parta da observação dos fenômenos da globalização e dos contextos transglobais gerados poderá auxiliar no alcance de uma educação linguística de qualidade. Segundo Fabrício (2013), a globalização contribui para a transformação de antigas imagens sobre a realidade cultural e linguística à qual as pessoas pertencem.

Referências linguísticas, culturais e identitárias usuais, cujo centro normativo se encontra associado a sentidos de estabilidade, homogeneidade, fixidez e territorialidade, vão convivendo com o questionamento, o descentramento, trânsito e a mestiçagem como idéias, cada vez mais, operatórias – operacionalidade derivada da compreensão da situacionalidade histórica e política dos significados organizadores da experiência social, moto contínuo do existir. (FABRÍCIO, 2013, p. 152).

Segundo Fabrício (2013), nossos sentidos são produto da interação com o outro e se modificam a cada vez que são mobilizados em contextos diferentes. Logo, quanto mais os contextos se multiplicam em trajetórias pluridirecionais, mais diversidade é produzida. “Dessa forma, atributos como transcultural, transnacional e transglobal passam a captar melhor os fluxos, a fluidez e a mobilidade das relações e práticas linguístico-culturais contemporâneas”. (FABRÍCIO, 2013, p. 154).

Acredita-se que o trânsito intercultural, caracterizado pelos fenômenos da globalização, descritos por Fabrício (2013), na primeira seção, gere contextos transglobais. Um contexto transglobal pode ser qualquer espaço virtual ou não caracterizado por cruzamentos culturais diversos. Uma comunidade, como a de Ilha, se torna simultaneamente local e global, justamente, porque apresenta características culturais locais, das pessoas da comunidade de Ilha, e características culturais de fora, de pessoas de outras partes do mundo que se instalaram em Ilha. A própria sala de aula abordada neste estudo, como já mencionado, se coloca como um espaço transglobal, uma vez que é caracterizada por encontros culturais entre alunos provenientes de outras regiões, estados, países.

Trabalhar em um contexto transglobal como a sala de aula envolvida neste estudo pode trazer à tona concepções dos alunos sobre as línguas e culturas dos outros ou sobre a própria língua e cultura em estudo. Logo, cabe ao professor tornar a diversidade presente em

contexto transglobal funcional para modificar, ampliar ou reforçar as concepções sobre língua e cultura apresentadas pelos alunos.

É necessário que sejam propostas atividades de interação e que os alunos possam refletir sobre a diversidade, o preconceito linguístico, o trânsito intercultural. Ou seja, os próprios conceitos de diversidade linguística e cultural, trânsito intercultural, preconceito linguístico, dentre outros, deveriam ser objeto de estudo no ensino de línguas.

Além de ser possível tornar a própria diversidade da sala de aula funcional, a diversidade presente em contextos transglobais virtuais também pode se colocar como grande aliada, pois,

Em contextos de hiperdiversidade, sujeitos [...] participam de uma variedade de grupos, redes sociais e comunidades, nos quais as interações estabelecidas tem alcance muito além de um único evento comunicativo - o que sublinha a ideia de mobilidade relacionada tanto a processos geográficos quanto a processos socioculturais. Em nenhum contexto esse fenômeno é mais flagrante do que na web, cenário no qual atores sociais multiculturais podem se conectar de qualquer lugar, a qualquer hora, em um espaço comum. (FABRÍCIO, 2013, p. 157).

Os alunos inseridos no contexto transglobal objeto deste estudo, no geral, estão acostumados a acessar espaços transglobais virtuais como redes sociais, sites de entretenimento, caixas de e-mail, etc. e, portanto, já participam, em certa medida, de encontros culturais e linguísticos em meio virtual. Logo, consideramos importante a educação linguística continuar inserindo os alunos em contextos transglobais com a finalidade de promover encontros culturais e reflexões sobre concepções de língua e de cultura. O espaço digital pode contribuir, pois, para uma educação linguística interessada em formar cidadãos mais flexíveis e sensíveis frente à diversidade linguística e cultural.

É um trabalho que, associado aos princípios dos Estudos de Letramento, pode proporcionar uma aula diferenciada que não se limita ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, mas que apresente um objetivo mais amplo. Alguns desses princípios vamos discutir na sequência.

2.2 Os Estudos de Letramento

Nesta seção, abordam-se princípios teóricos importantes defendidos pelos Estudos de Letramento, que consideramos úteis para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem a uma educação linguística de qualidade no ensino de línguas, no caso deste estudo, o alemão.

Os Estudos de Letramento contribuem ao presente estudo, justamente, porque apresentam uma concepção social, multicultural e plural de uso da língua em práticas e eventos de leitura e escrita sempre situados, ou seja, específicos dentro de uma cultura, um tempo, um espaço e um contexto. Para Bagno e Rangel (2005), letrar é criar condições para que os alunos possam se inserir em práticas sociais de leitura e de escrita, associadas a práticas orais importantes na sociedade.

Segundo Bagno e Rangel (2005), o conceito de letramento vem sendo utilizado a favor de uma educação linguística de qualidade. Uma das tarefas da Educação Linguística no Brasil é justamente “[...] oferecer propostas teóricas e práticas para levar a escola brasileira a desenvolver, de modo consciente e sistemático, o letramento de seus alunos, isto é, garantir a eles a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada”. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 70).

Nessa perspectiva, discutimos uma concepção social, plural e multicultural de língua, as noções de práticas e eventos sócio-historicamente situados, os modelos autônomo e ideológico de letramento, a prática social como organizadora do ensino, o gênero textual a serviço da prática social e o digital como um dos letramentos.

2.2.1 Uma Concepção Social de Língua

Os Estudos de Letramento foram desenvolvidos inicialmente pelo pesquisador Brian Street (1984), e, posteriormente, defendidos e ampliados por Barton e Hamilton (1998), Kleiman (1995, 2007, 2008) e Soares (1999, 2002, 2010). Segundo a perspectiva do letramento, não há um único modo de utilizar a língua na sociedade como muitas instituições de ensino – universidades, formações de professores, e escolas – ainda privilegiam e ensinam. Há múltiplas formas de usar a linguagem, em atividades diversas do cotidiano e em contextos sociais e culturais diversos (STREET, 1984).

Segundo Kleiman (2008, sem página), “Os Estudos de Letramento defendem uma concepção plural e multicultural das práticas de uso da língua escrita”. Letramento é uma atividade de uso da língua, que se configura na interação entre as pessoas para atender a uma prática social (BARTON; HAMILTON, 1998). Antunes (2007, p. 47), a partir de seus estudos sobre a interação na aula de língua portuguesa, vem ao encontro das ideias de letramento ao afirmar que a escrita atende a uma função social:

A escrita na diversidade de seus usos cumpre com funções comunicativas socialmente específicas e relevantes. Como uma das modalidades de uso da língua, a

escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade.

A interação está presente em qualquer atividade de uso da língua. Antunes (2007, p. 44) diz que “A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. Dessa forma, a sociedade escreve ou fala para fins sociais diversos sempre em interação com interlocutores, os quais podem estar presentes ou ausentes no momento da fala ou da escrita. Trata-se de uma visão interacionista de uso da língua, pois a língua é utilizada para interagir no mundo social, seja no trabalho, na família, na escola, na rua, no comércio, em instituições religiosas e outros espaços.

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

Portanto, não há sentido em o professor de línguas solicitar que seus alunos escrevam textos unicamente para ele com o único objetivo de terem seus textos avaliados. Precisa haver um objetivo maior que antecede a produção textual, ou seja, uma função social à qual a escrita tenha que atender, e que coloque os alunos em interação com interlocutores que não se resumam ao professor. Antunes (2007, p. 47) assume esse mesmo ponto de vista ao alertar que “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.” O contexto em que se manifesta a prática social é que mobiliza e orienta a forma de usar a língua.

Segundo Barton e Hamilton (1998) e Street (1984) há comunidades diferentes fazendo diferentes usos do letramento, e todo indivíduo está engajado em práticas de letramento. Muito letramento estaria acontecendo em comunidades da zona rural, em famílias analfabetas, em grupos de descendentes africanos, alemães ou indígenas, em povos judaicos ou muçulmanos. Até os que nunca frequentaram a escola estão inseridos em práticas de letramento, pois estão em contato com textos escritos, dialogados, sonoros, multimodais e fazem um uso da leitura e da escrita desses textos no cotidiano. As crianças vivem em um mundo letrado e já fazem usos da escrita e da leitura muito antes de serem alfabetizadas pela escola. Segundo Street (1984), podem não ser as práticas de letramento que a escola idealiza, mas sim modos diferentes de usar a linguagem justamente porque as pessoas estão engajadas em práticas sociais diversas e apresentam letramentos múltiplos que elas desenvolveram na

interação com outras pessoas em atividades diversas de uso da língua em que esses letramentos se tornam necessários.

Antunes (2007, p. 48) afirma que “A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”. Toda interação é situada e, também, mediada por gêneros textuais. Bakhtin/Volochinov (2003) propõem a concepção de gênero ao afirmar que os textos são compostos por formas relativamente estáveis de enunciados elaborados em esferas da comunicação. Bakhtin/Volochinov (2003) trazem a ideia de que o gênero se constitui na interação entre locutor e interlocutor e atende a um propósito comunicativo em uma situação de interação específica.

Cada esfera de utilização da língua apresenta gêneros específicos. A escolha do gênero dentro das esferas é influenciada pelo contexto. O contexto, para Bakhtin (2003), compreende o espaço, o momento, o meio de transmissão do texto, o locutor e também o destinatário. O destinatário seria decisivo na escolha do gênero, bem como do estilo e da composição do texto, pois o locutor sempre está em relação com o destinatário. Ou seja, o locutor sempre fala ou escreve pensando em público-alvo. Logo, o tipo de destinatário influenciará a forma do gênero dentro das características da esfera à qual pertence.

Bakhtin (2003) chama de relações dialógicas o fato de que um locutor sempre está para um interlocutor, cada um caracterizado por uma identidade e uma posição social. Esse conceito pressupõe que o locutor sempre dialoga com um público-alvo com características específicas dentro de uma esfera, da mesma forma que os enunciados sempre dialogam com enunciados anteriores e posteriores.

Quer sejam gêneros da cultura impressa ou do espaço midiático, o produtor do texto sempre escreve para um público-alvo com um propósito e uma finalidade específica. Segundo Kress (1998), é pensando no leitor que o produtor faz as suas escolhas de composição do texto. Não apenas o leitor, mas também a prática social como um todo direciona a escolha do gênero e todos os elementos de composição do texto pertencente a esse gênero.

A língua é utilizada para executar atividades sociais (práticas), por meio do uso concreto da escrita e da leitura (eventos) associados ao uso da oralidade, em uma comunidade, uma cultura, um espaço e um tempo específicos. Essa perspectiva vem ao encontro do presente estudo, uma vez que a aula de línguas, muitas vezes, se restringe a eventos e práticas escolarizadas. Defendemos aqui, entretanto, que faz parte de uma educação linguística de qualidade contemplar eventos e práticas próprios de outros espaços da sociedade, e não apenas da escola.

2.2.2 Práticas e Eventos Sócio-Historicamente Situados

As atividades de uso da língua são múltiplas e mudam no tempo e de uma cultura a outra, sendo assim, sócio-historicamente situadas. As atividades de uso da língua estão localizadas em um dado momento histórico, numa dada cultura, com sua estrutura política, econômica e social. As atividades de uso da língua se transformam porque a organização política, econômica, familiar das sociedades está em constante mudança, trazendo novas necessidades de agir pela linguagem. Logo, a língua é utilizada para agir no mundo social.

Os Estudos de Letramento se concentram, justamente, sobre o modo como a língua é utilizada em práticas sociais específicas em contextos específicos. O letramento está voltado sempre para uma atividade concreta de uso da língua, ou seja, para uma prática social de leitura ou de escrita.

Práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização da linguagem escrita das quais as pessoas se utilizem em suas vidas. No sentido mais simples práticas de letramento são o que as pessoas fazem com a alfabetização. No entanto as práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6, tradução nossa).¹

Já uma prática de letramento, não observável, envolveria os valores, as atitudes, as emoções e as relações sociais que permeiam essa prática. Portanto, as práticas de letramento estão situadas em meio a relações afetivas, sociais, culturais e políticas.

Lopes (1996, p. 142) vem ao encontro dos Estudos de Letramento, ao dizer que toda pessoa que lê ou escreve se encontra em um contexto social, político, cultural e histórico específico. O autor, ao conceituar a leitura como um ato comunicativo, explica que

[...] leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado. Ler é, portanto, saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado.

Logo, a leitura e a escrita, associadas à oralidade, são utilizadas em função de práticas sociais, por interlocutores que assumem determinados papéis sociais, situados em um contexto, o qual se caracteriza por valores sociais, culturais e políticos específicos. Segundo Oliveira (2010), assim como os outros autores dos Estudos de Letramento, os letramentos são

¹ “Literacy practices are the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships”. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6).

frutos de relações de poder. Nesse sentido, há quem regule quem pode desempenhar determinadas práticas sociais em determinado espaço e momento. Logo, segundo Oliveira (2010, p. 330). “Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas mas também assumir uma forma de poder que a muitos é negada”. Cabe à escola inserir seus alunos nas mais variadas práticas sociais, principalmente naquelas cujo acesso lhes é restringido.

No caso da comunidade de alunos do presente estudo, inseri-la em práticas sociais em língua alemã confere um poder a mais a estes alunos, na medida em que saberão desempenhar práticas naquela língua, às quais outras pessoas que não aprenderam alemão não terão acesso. Um exemplo é a própria interação com muitas pessoas da comunidade que ainda falam uma variedade do alemão. Outra é a interação com pessoas de países como Alemanha, Áustria, Suíça e Luxemburgo, em que a língua alemã é usada na comunicação. Além de haver a possibilidade de conseguir bolsas de estudo pra Alemanha, vagas de emprego em empresas alemãs no Brasil e nos países citados, além de ser possível ter acesso a produtos culturais como livros, revistas, sites, blogs, vídeos, músicas, filmes, notícias, canais de televisão em língua alemã. Por fim, saber utilizar a língua alemã para produzir textos importantes na sociedade é poder acessar contextos sociais e desempenhar práticas sociais diversas e, dessa forma, adquirir um poder que seria negado na ausência de conhecimentos nessa língua.

Barton e Hamilton (1998) conceituam prática de letramento como o contexto social em que a língua é utilizada. A prática de letramento compreenderia a relação que se cria entre atividades observáveis de leitura e de escrita e o contexto social: “A noção de práticas de letramento oferece uma maneira poderosa de conceituar a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que estão inseridas e as quais eles ajudam a formar.” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6, tradução nossa)². A prática de letramento é, portanto, o processo social que conecta as pessoas umas às outras, não sendo, portanto, observável em atividades concretas, mas sim na reflexão sobre os valores sociais, culturais e políticos que servem de pano de fundo para as atividades de uso do letramento e que regulam essas atividades e até mesmo quem pode ter acesso às mesmas.

Toda atividade de uso da língua envolve, além de uma prática de letramento, também um evento de letramento. Barton e Hamilton (1998) definem evento de letramento como

² “The notion of literacy practices offers a powerful way of conceptualizing the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they help shape”. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6).

atividades observáveis de uso do letramento, como a produção ou leitura de um texto. “Os textos são uma parte fundamental de eventos de letramento, e o estudo da alfabetização é, em parte, um estudo de textos, como eles são produzidos e utilizados.” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8, tradução nossa)³. Street (2010, p. 38) define eventos de letramento como atividades nas quais “[...] há letramento suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem”. O evento de letramento sempre está inserido em uma prática de letramento.

Street (2010, p. 38) se refere a práticas de letramento como sendo “[...] os aspectos que permitem começar a ver padrões nos eventos de letramento e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão.” Diferentes eventos de letramento poderiam, portanto, explicar as práticas de letramento de determinada época e sociedade. Analisam-se eventos de letramento com o objetivo de investigar as práticas de letramento que controlam esses eventos. “Trabalhar no campo dos Estudos de Letramento acrescenta a perspectiva de práticas de estudos de textos, abrangendo o que as pessoas fazem com os textos e o que essas atividades significam para elas”. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 9, tradução nossa).⁴ Logo, analisa-se o que as pessoas fazem com os textos na sociedade e qual o significado dessa ação para elas.

Street (2010) propõe dois modelos de letramento, os quais este estudo apresenta com a finalidade de mostrar que uma educação linguística de qualidade deve levar em conta os diferentes letramentos com os quais os alunos chegam à escola. Logo, o papel da escola é letrar os alunos para que possam participar de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade relevantes na comunidade em que vivem e que fazem parte da sociedade globalizada. Os dois modelos são discutidos na sequência.

2.2.3 Modelo Autônomo e Modelo Ideológico

A seleção de apenas uma variedade de letramento por parte do professor de línguas pode não ter os efeitos que ele espera no ensino de sua disciplina, pois os alunos podem estar envolvidos em outros letramentos na vida fora da escola. Street (2010) descreveu um modelo ideológico de letramento que, justamente, leva em conta os diferentes tipos de letramento da sociedade e que interliga as estratégias pedagógicas com o contexto social das práticas de

³ “Texts are a crucial partly of literacy events, and the study of literacy is partly a study of texts and how they are produced and used”. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8, tradução nossa).

⁴ “Work in the Field of literacy studies adds the perspective of practices to studies of texts, encompassing what people do with texts and what these activities mean to them”. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 9).

letramento. O reconhecimento das múltiplas práticas de letramento da sociedade contribui para a descentralização da forma privilegiada de usar e ensinar a língua e instaura uma valorização da multiplicidade de práticas de letramento.

Em uma de suas pesquisas de cunho etnográfico em uma cidade iraniana, Street (2010) observou que o letramento desenvolvido pela escola não era suficiente para aprimorar as atividades comerciais de uso da linguagem, não garantindo o desenvolvimento econômico dos moradores. O autor identificou que o modelo de letramento da escola dissociava as atividades e conteúdos escolares das atividades de uso da linguagem do dia-a-dia e deixava de atender às necessidades linguísticas das pessoas em suas atividades comerciais. O autor (2010, p. 39) passou a se interrogar:

Qual é a relação entre as práticas de letramento comercial e outras práticas de letramento ou, neste contexto, qual a relação entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento do Alcorão? Nesse caso, a resposta indica que não eram as práticas de letramento escolar que alimentavam as práticas de letramento comercial. Eram, seguramente, as práticas de letramento do Alcorão.

De fato, as práticas de letramento comercial presentes na comunidade estavam relacionadas ao Alcorão e não às práticas de letramento da escola, pois princípios defendidos pelo Alcorão organizavam o comércio da cidade. Street (2010), a partir de suas observações sobre as práticas de letramento da comunidade, caracterizou o letramento sob duas perspectivas. Chamou o modelo de letramento da escola de modelo autônomo, ou seja, um modelo que separa as práticas de letramento escolar das práticas sociais concretas da comunidade. E apresentou um modelo de letramento ideológico, em que a comunidade fosse inserida em práticas de letramento escolar que realmente apresentavam relações concretas com as práticas sociais e as necessidades emergentes dos moradores.

Essas duas formas de compreender o letramento fazem pensar sobre o tipo de letramento presente no atual ensino de línguas nas escolas. Em que medida o letramento em língua alemã desenvolve os letramentos dos alunos e os insere em práticas de letramento importantes na comunidade? É urgente que a aula de línguas relacione as suas práticas pedagógicas com as práticas de letramento da comunidade dos alunos, uma vez que a educação linguística defendida neste trabalho requer que a escola forme cidadãos aptos a agir numa sociedade caracterizada pela diversidade sociolinguística e cultural.

Fica evidente que um modelo autônomo de letramento dificilmente preparará os alunos para se inserirem em práticas sociais que envolvem interlocutores de variedades linguísticas e culturas diversas, pois esse modo de compreender o letramento não considera as

práticas de letramento presentes na sociedade. Kleiman (2007, p. 4), ao falar do letramento em língua materna, defende que

[...] assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e de produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

A conservadora concepção de aprendizagem como aquisição de competências e habilidades isoladas do mundo social não só é comum no ensino de língua materna, como também está presente no ensino de língua estrangeira. Essa concepção de aprendizagem se situa na perspectiva do letramento autônomo, pois dissocia o aprendizado de uma língua das atividades de uso dessa língua presentes no mundo fora da escola.

Até onde temos conhecimento, o objetivo da aula de alemão, assim como das aulas de língua estrangeira em escola pública, de modo geral, ainda é o desenvolvimento de competências e habilidades orais, auditivas, de leitura e de escrita na língua alvo, raramente sendo levada em conta a noção de gêneros e de prática social, nem é comum abrir espaço para práticas de letramento com as quais o aluno já chega à escola.

O presente estudo considera necessário que o professor desenvolva, sim, habilidades linguísticas com seus alunos, desde que tais habilidades não sejam desenvolvidas isoladamente, mas como inseparáveis de um contexto e de um gênero textual e com o objetivo de desempenhar uma prática social.

Ter a prática social como catalisadora do processo de ensino da língua é diferente do modelo tradicional de ensino, cujo currículo está organizado por conteúdos, porque usar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada dá um sentido ao aprendizado da língua e expressa a utilidade e importância do que se está aprendendo para outras práticas sociais diárias e reais. Prática de letramento escolar e vida social passam a ter um elo muito forte, o que possibilita o avanço e aprimoramento de práticas econômicas, políticas e sociais.

Street (2010), ao descrever os modelos o autônomo e o ideológico, está levando em consideração duas perspectivas sobre o que é letramento. Neste estudo, defende-se justamente o modelo ideológico de letramento, ou seja, a perspectiva que relaciona as práticas escolares às práticas sociais de leitura e escrita. A perspectiva ideológica pode fazer parte de uma educação linguística de qualidade, justamente porque insere os alunos de línguas em práticas sociais que desempenham um valor na nossa sociedade heterogênea em suas línguas e culturas, e não apenas em práticas escolares isoladas, que não possuem nenhuma utilidade atrás dos muros da escola.

Além disso, ainda nessa perspectiva, acredita-se que os alunos já chegam à escola, em certa medida, letrados e que seus letramentos precisam ser acolhidos e continuar a ser desenvolvidos. Logo, não são os conteúdos curriculares que guiariam o trabalho pedagógico, mas sim os letramentos trazidos com os alunos. São eles o ponto de partida e, a partir deles, muita coisa pode ser feita em aula. A seguir, trataremos do gênero textual como um elemento que é definido pela prática social, ideia considerada importante para mostrar o espaço e a função que ele ocupa quando se acredita que a língua é utilizada com um fim social.

2.2.4 O Gênero Textual a Serviço da Prática Social

Neste estudo, considera-se o trabalho pedagógico com gênero textual significativo para uma educação linguística que prioriza a aquisição de uma língua sob o ponto de vista sociocultural e que, portanto, assume uma concepção social de língua. Os Estudos de Letramento priorizam a prática social como estruturadora do ensino, mas há outros estudos que apresentam outros pontos de vista a respeito do elemento organizador do ensino.

Kleiman (2007) apresenta a prática social como estruturadora do ensino. Já Schneuwly e Dolz (2004) acreditam que é o gênero textual que deve guiar o ensino de línguas. E uma terceira perspectiva, defendida por Guimarães e Kersch (2012), apresenta tanto a prática social quanto o gênero textual como possibilidades para organizar o ensino.

Kleiman (2007) defende que utilizar a prática social como ponto de partida do ensino de língua materna implica olhar de forma bastante crítica para a pergunta estruturante do planejamento e do currículo escolar tradicional, que costuma ser “[...] qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos?” (KLEIMAN, 2007, p. 5). Essa pergunta revela que ainda se considera de forma equivocada o conteúdo o ponto de partida e de chegada do processo de ensino aprendizagem. Porém, a autora sugere um novo elemento estruturante do planejamento e do currículo, o qual leve em consideração princípios sociais, como veremos a seguir.

Segundo a autora, o conteúdo é, sim, uma peça fundamental do ensino, porém é necessário perceber que, quando se parte da prática social, o conteúdo não será excluído do processo de ensino. Dessa forma, pode-se dizer que o conteúdo curricular poderá ser abordado em algum momento do processo de ensino, por meio de atividades de repetição, de pergunta-resposta, de completar frases, de ditados, de explicações, de dinâmicas e de jogos. Logo, o professor precisará ser um observador da realidade dos seus alunos para descobrir de quais

práticas sociais eles e a sua comunidade participam e, conseqüentemente, quais os textos envolvidos nessas práticas.

Segundo a autora, essa tarefa é complexa, pois envolve valorizar e identificar a bagagem cultural dos alunos, que fazem parte de grupos sociais diversos e que participam de práticas de letramento diversas em uma sociedade da tecnologia e letrada.

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Cristóvão (2012) concorda com Kleiman (2007), ao defender a aprendizagem como um processo espiralado. Na aprendizagem em espiral, conteúdos já estudados são retomados em outros momentos, ao longo dos anos letivos dos alunos, de forma cada vez mais aprofundada e acrescida de novos aspectos linguísticos. No projeto aplicado neste estudo, poderia-se, por exemplo, retomar o trabalho com o portal turístico em algum momento dos próximos anos letivos dos alunos para estudar com eles novos e mais complexos gêneros relacionados ao hipergênero portal e, também, aspectos mais complexos a serem abordados sobre a cidade deles.

No ensino espiralado, o currículo é organizado segundo o domínio discursivo (narrativo, argumentativo, descritivo, etc), os gêneros relacionados a esses domínios e o contexto em que o aluno se insere. Essa concepção de aprendizagem se contrapõe à concepção que está por trás do currículo clássico de línguas, a organização do ensino se dá com base em conteúdos gramaticais e temáticos, numa sequência linear e sem qualquer relação com práticas sociais e gêneros textuais importantes na realidade dos alunos.

O professor cujo trabalho parte da prática social e do gênero textual primeiramente poderá reconhecer as práticas e eventos de letramento importantes na comunidade dos alunos, identificando, para isso, as atividades de uso social da língua e os gêneros textuais a elas associados. Nessa perspectiva, identificar as práticas sociais e os gêneros textuais relacionados não exige necessariamente que certos gêneros sejam definidos como unidades curriculares ordenadas segundo conteúdos linguísticos.

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. [...] Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar. (KLEIMAN, 2007, p. 12).

No ponto de vista da autora, o estudo do gênero é importante porque ele estrutura as atividades de uso da língua e é utilizado para desempenhar a prática social em foco. O gênero é de fundamental relevância para atingir a prática social, mas nem por isso se torna o elemento estruturante do ensino. Os Estudos de Letramento defendem que é a prática social e todo o contexto em que essa prática se manifesta que mobilizam o(s) gênero(s) a ser(em) utilizado(s) e que orienta a forma de utilizar a linguagem.

Uma vez definida a prática social, o professor, junto com os alunos, poderá se perguntar quais *textos e gêneros discursivos servirão de meta para alcançar a prática social?*

Quando a prática social estrutura as atividades de sala de aula, o eixo do planejamento é a ação. [...] É a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa. Quando se age pela linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo necessidades imediatas de comunicação, assim como segundo determinantes macrosociais (KLEIMAN, 2008, p. 508).

Em outra perspectiva, defendida por Schneuwly e Dolz (2004), o gênero textual é considerado o elemento estruturador do currículo de línguas. Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são referências importantes da multiplicidade de práticas de linguagem possíveis na sociedade.

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 172).

Logo, um ensino que parta de uma seleção de gêneros textuais estaria preparando os alunos para atuarem em práticas de linguagem comuns fora da escola. Cristóvão (2012, p. 34) concorda com Schneuwly e Dolz ao afirmar que “Em uma perspectiva interacionista-discursiva, assumimos que a escolha de gêneros textuais que circulam em contextos em que os estudantes participam é o primeiro passo”. Portanto, a seleção de gêneros textuais que fazem parte da realidade dos alunos se coloca como o ponto de partida no ensino na visão desses autores.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 27), cada pessoa tem conhecimento sobre um amplo repertório de gêneros, mas é necessário que cada um domine esquemas de utilização dos gêneros, ou seja, mecanismos de adaptação do gênero à situação de comunicação.

O primeiro esquema de utilização é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva. Esse esquema funciona em dois sentidos: de um lado, o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação.

Logo, podemos dizer que, segundo essa perspectiva, primeiramente, é feita a escolha de um gênero o qual, posteriormente, deverá se adaptar à situação de comunicação e à prática social a ela associada. Essas se colocam como referências para o agir pela linguagem conforme Cristóvão (2009, p. 306), “Os gêneros se constituem [...] como práticas sociais de referência para nosso agir. Entretanto, só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem”. Dessa forma, os gêneros devem ser selecionados conforme a importância que exercem ou podem vir a exercer em situações de comunicação das quais os alunos participam ou poderão participar. O gênero textual é selecionado a serviço da situação de comunicação anteriormente definida, conforme podemos extrair da seguinte citação de Schneuwly e Dolz (2004, p. 26),

Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida [...]. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva. Essa base chega à escolha de um gênero, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros.

Dessa forma, pode-se dizer que o trabalho pedagógico em questão já conta com gêneros pré-definidos para serem estudados de forma relacionada a situações de comunicação. Conforme os autores, o professor insere o trabalho com gêneros para desenvolver capacidades de linguagem que ultrapassem aquele gênero e que possam ser reaproveitadas para outros gêneros. Para atingir esses objetivos, o professor deve procurar inserir seus alunos em situações de comunicação idênticas às situações de comunicação presentes fora da escola. Cabe ao professor, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 96),

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão em situações de comunicação diversas.

Portanto, considerar o gênero textual como ponto de partida requer criar um contexto de comunicação de preferência o mais semelhante possível com alguma situação de comunicação real com a finalidade de trabalhar as capacidades de linguagem dos alunos para utilizar o gênero selecionado e também capacidades múltiplas úteis em gêneros diversos.

A terceira perspectiva, defendida por Guimarães e Kersch (2012), aponta tanto o gênero textual quanto a prática social como possíveis pontos de partida para o ensino de línguas, como será exposto na última subseção da fundamentação. O mais importante seria a conexão entre o trabalho com gêneros e a prática social, independentemente qual deles o professor escolher como orientador de sua prática. Além disso, o que deveria preocupar o professor seriam as razões de ele ensinar o que ensina aos seus alunos. Segundo as autoras, a tarefa do professor é observar a realidade dos alunos e selecionar aquelas práticas sociais de leitura e escrita mais importantes para o presente e para o futuro dos alunos na comunidade e conseguir distinguir os gêneros textuais que estão envolvidos nessas práticas. Depois dessa observação e da definição da prática social e do gênero textual relacionado, é que o professor dá início ao planejamento de suas aulas, começando pela leitura e análise intensiva de textos pertencentes ao gênero em questão para preparar os alunos para produzir um texto do mesmo gênero depois de algumas aulas. Esse texto será produzido para um público-alvo real dentro ou fora da escola e posto em circulação.

Neste estudo, concordamos com a posição defendida por Guimarães e Kersch (2012) de que o elemento estruturador do ensino de línguas pode ser tanto a prática social quanto o gênero textual. Como as autoras mencionaram, o mais importante é que aquilo que é ensinado faça sentido aos alunos e que o professor saiba por que ensina o que ensina. Independente da escolha do professor, pela prática ou pelo gênero, o que ele não pode deixar de fazer é relacionar o gênero a uma prática ou vice-versa. Essa ação é muito importante, visto que a sociedade faz uso da língua sempre com um fim social, e ela aciona uma margem de gêneros textuais, dentre os quais o professor optará pelo estudo de um com a finalidade de desempenhar a prática social. Para isso, o professor precisará ser um bom observador de práticas sociais e de gêneros textuais na sua sala de aula e na comunidade.

Quando o professor optar pela prática social como ponto de partida, ele precisará realizar um trabalho intensivo sobre o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas a um gênero para que os alunos tenham condições suficientes para desempenhar a prática social. Isso, também, implica encontrar um público real, além do professor, para o qual os alunos produzirão textos daquele gênero.

Por fim, acredita-se que a prática social, que conte com interlocutores reais, muitas vezes de fora da escola, desperta nos alunos motivação para aprender a produzir um texto do gênero escolhido. Os alunos poderão passar a ver mais sentido na aprendizagem do gênero – e dos aspectos linguísticos a ele relacionados – e a se colocar uma responsabilidade maior, uma

vez que saberão que outras pessoas da comunidade escolar ou de fora dela, que não apenas o professor, lerão suas produções e serão convidadas a interagir com eles.

A seguir veremos que uma educação linguística associada aos princípios do letramento leva em consideração práticas sociais de escrita e leitura comuns em esferas variadas como comercial, religiosa, política, jurídica, familiar, digital. No presente estudo, foca na esfera digital, já que a turma de alunos participante do estudo foi alvo de um projeto que partiu de uma prática social em espaço digital.

2.2.5 O Digital como um dos Letramentos

Neste estudo, parte-se do princípio de que uma educação linguística de qualidade reconhece os gêneros textuais, sejam eles orais, impressos ou digitais, como catalizadores no processo de ensino de línguas, uma vez que as práticas sociais vigentes na sociedade são mediadas por gêneros que pertencem a essas modalidades. Além disso, reconhece-se que muitos alunos não só chegam à escola letrados nas modalidades oral e impressa, mas também na modalidade digital, uma vez que possuem um contato com mídias e gêneros digitais. Resta ao professor continuar desenvolvendo o letramento digital dos seus alunos e habilidades ainda desconhecidas, mas necessárias para desempenhar determinadas práticas sociais vinculadas ao espaço digital. Logo, percebe-se que o desenvolvimento de habilidades digitais de produção textual é apenas a ponta de um iceberg quando se deseja uma educação linguística de qualidade, pautada no letramento.

Nesta pesquisa, temos justamente por objetivo a conceituação do termo letramento digital, a partir da leitura de textos teóricos de autores como Coscarelli (2012), Kleiman (1995, 2007, 2008), Rojo (2011) e Soares (2002). O tema é de fundamental relevância porque as tecnologias da comunicação vêm transformando a forma de interagir das pessoas entre si e a sua forma de interagir com o texto. Além disso, cresce o número de atividades do cotidiano que se desenvolvem nos espaços das mídias da comunicação como o computador, o celular, a televisão, o rádio e os outdoors digitais. Tais atividades possibilitam, requerem e revelam diferentes usos da escrita e da leitura, segundo um objetivo, um destinatário, um propósito e uma mídia digital.

As pessoas utilizam a língua não apenas para transmitir uma mensagem de um locutor para um interlocutor, mas para agir no mundo como, por exemplo, para vender um produto, para se inscrever em um curso, para participar de um evento, para fazer um lanche. Muitas

dessas atividades já ocorrem em espaço digital, onde também costumem surgir novas atividades. Segundo Oliveira (2010, p. 331),

Nos dias atuais, o que as pessoas fazem com o letramento e o modo como este é formatado tem sido largamente afetado pelo processo de globalização, pelas exigências de uma economia altamente competitiva, pelos meios de comunicação de massa e, naturalmente, pelo aparecimento da *internet*, vista como elemento central no fluxo e no acesso da informação. [...] a disponibilidade cada vez maior de recursos de comunicação e a rápida expansão das tecnologias a serviço da informação e da ação social colocam o indivíduo frente à necessidade de buscar, localizar, sintetizar e avaliar informações úteis à resolução de problemas do cotidiano

O segundo fenômeno da globalização, citado por Fabrício (2013) na primeira seção deste capítulo, possibilita não só o trânsito intercultural em ambiente virtual graças à expansão dos meios de comunicação como também traz recursos para desempenhar práticas sociais do cotidiano e ainda faz surgir novas práticas sociais próprias do espaço digital. Para cada ação, seja na cultura impressa ou virtual, a língua é usada de determinada maneira, justamente, para atingir a função social. Portanto, no mundo virtual também há múltiplas formas de usar a linguagem, justamente, porque as pessoas participam de uma multiplicidade de práticas sociais de leitura e de escrita associadas à oralidade, as quais, muitas vezes, surgem no próprio ambiente virtual.

No presente estudo, acredita-se que as tecnologias da comunicação revelam novos eventos de letramento, ou seja, novas formas de escrita e de leitura, novas práticas de letramento, uma vez que o contexto social, político, cultural e afetivo em que as pessoas vivem e interagem está em constante mudança, e novas práticas sociais, pois novas necessidades nesse contexto estão surgindo.

Soares (2002) parece concordar com esse ponto de vista. Soares (2002, p. 148) designa letramento como “[...] o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição.” Isso significa que as tecnologias estão reorganizando nossa forma de interagir com outras pessoas e com o próprio texto em sociedade, trazendo novos modos de ler e de escrever. Logo, Soares percebe que as mídias da comunicação estão desenvolvendo um novo letramento:

A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto

é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002, p. 152).

Faz parte de uma educação linguística de qualidade inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita em espaço digital, visto que novos modos de ler e de escrever, associados a práticas sociais familiares e a outras totalmente inovadoras, estão presentes na sociedade. Complementamos essa ideia com a explicação de Rojo (2011) de que as tecnologias digitais estão apresentando novas formas de comunicar, a partir da criação, do uso e da combinação de diferentes modalidades de linguagem, como o som, o vídeo, a imagem, a escrita e a animação. Oliveira (2010, p. 332) também se pronuncia a respeito ao dizer que “[...] o sentido que se atribui ao texto resulta de um ‘design’ mais amplo no qual se incluem caracteres alfabéticos, imagens, cores, texturas, formas em movimento [...] alocados no mesmo espaço textual”. Conforme Rojo (2011, p. 19), a multiplicidade de linguagens presente em textos tem sido denominada

[...] de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Logo, o arranjo da multiplicidade de linguagens na produção de um texto pertencente a um gênero textual exige, segundo a autora, um conhecimento de cada uma dessas linguagens, ou seja, um multiletramento. Segundo Rojo (2011, p. 38), “Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas”. Cabe, portanto, ao professor desenvolver os multiletramentos, não de forma descontextualizada, relacionados a uma prática social, com o que concordamos. Soares dialoga com Rojo, ao afirmar que diferentes espaços de leitura e de produção exigirão letramentos diferentes. Por isso, SOARES (2002, p. 156), assim como Street (1984, 2010), Rojo (2011), Kersch (2012), utiliza o termo letramentos para mostrar

[...] que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

A partir dos Estudos de Letramento, sabemos que é a prática social que mobiliza e orienta a forma de usar a língua, o gênero a ser escolhido e o espaço de transmissão a ser selecionado como o mais adequado, em função, como foi dito antes, de um objetivo, de um destinatário e de um propósito da situação de comunicação. Porém, as mídias da

comunicação, ao mesmo tempo em que possibilitam novas formas de interação com o texto, são reguladoras da forma de escrever e de ler. Dessa forma, mesmo que seja a prática social que orienta a forma de usar a língua, em determinados casos, a mídia poderá impor alguns limites e, em outros casos, poderá ampliar as possibilidades multimodais do texto em produção. As mídias da comunicação oferecem ao escritor ou leitor novas possibilidades de expressão, de organização e distribuição do texto, conferindo, assim, um novo letramento a estes, como Soares (2002, p. 154) explica,

[...] são as tecnologias de impressão e difusão da escrita que criam muitas e várias instâncias de controle do texto – de sua escrita e de sua leitura: o texto é produto não só do autor, mas também do editor, do diagramador, do programador visual, do ilustrador, de todos aqueles que intervêm na produção, reprodução e difusão de textos impressos em diferentes portadores (jornais, revistas, livros...). Altera-se, assim, fundamentalmente, o estado ou condição dos que escrevem e dos que lêem – o letramento na cultura do texto impresso diferencia-se substancialmente do letramento na cultura do texto manuscrito.

Como apontado pela autora, o letramento da cultura impressa é totalmente diferente do letramento da cultura manuscrita. E estes se diferenciam mais ainda do letramento da cultura virtual, pois as possibilidades de produção de leitura e de escrita nas esferas manuscrita, impressa e virtual são diferentes. Além disso, as práticas sociais envolvidas, muitas vezes, não são as mesmas. Por fim, os eventos e as práticas de letramento que caracterizam as atividades de uso da língua também se diferenciam de uma mídia para outra.

O campo de possibilidades da tecnologia em uso regula e controla as escolhas do produtor e a forma de ler e conceber um texto. É importante lembrar que as práticas de leitura e a escrita não estão ancoradas somente a um espaço, sendo ele digital ou impresso, e a escolhas de seus produtores, mas, principalmente, à prática social em jogo. Com a revolução digital, é possível que estejam surgindo mais formas de interagir com o texto, em função da ampliação de possibilidades e escolhas para aquele que produz e lê o texto. Hoje, são cada vez mais comuns práticas sociais que envolvem a produção de um texto multimodal.

A inserção de alunos nessas práticas exige o estudo, segundo Coscarelli (2012) ao falar de matrizes de letramento, não só de habilidades multimodais, mas também de habilidades técnicas, linguísticas e de gênero. Dessa forma, podemos dizer que, ao se trabalhar com letramento digital, não basta ensinar os alunos a utilizar a multimodalidade, mas é importante também desenvolver os conhecimentos linguísticos e de gênero, e até propor o estudo técnico de uso do computador. Letramento digital é tudo isso. Portanto, o desenvolvimento da multimodalidade é apenas uma parte de um todo.

Praticamente todo indivíduo da sociedade contemporânea possui, em maior ou menor grau, um contato com as mídias da comunicação e está, em certa medida, letrado digitalmente. Logo, já domina, em certa medida, algumas habilidades multimodais, técnicas, linguísticas e de gênero associadas a práticas de letramento digital. O letramento digital do aluno precisa ser diagnosticado e acolhido para, posteriormente, selecionar as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas a respeito do gênero em estudo, conforme realizado no projeto aplicado neste estudo. Trata-se, portanto, de valorizar o conhecimento do aluno, visando à formação de cidadãos capacitados para se inserir em práticas em espaço digital diversas.

Para inserir os alunos em práticas sociais em ambiente digital, é necessário ao professor ter clareza sobre a diferença de gênero e hipergênero digital, pois todo gênero digital está inserido em um hipergênero. O trabalho pedagógico a partir de uma prática social não só exigirá do aluno conhecimentos sobre o gênero, mas também sobre o hipergênero em que está inscrito.

A noção de hipergênero, proposta por Maingueneau (2010), pode ser muito útil para diluir a visão de ambiente virtual como suporte e, principalmente, para estudar as práticas de leitura e de escrita na internet. O hipergênero traz diversas possibilidades de manifestação de gêneros. O hipergênero traz à tona os enquadramentos que estão situados acima dos gêneros, conforme explica Maingueneau (2010). Eles podem enquadrar uma grande quantidade de gêneros, como, por exemplo, o blog, que pode abarcar músicas, comentários, artigos, poemas, notícias, reportagens. Os hipergêneros podem atravessar longos períodos de tempo, como é o caso do e-mail, que já está entre nós há muitos anos.

A multimodalidade, em nosso entender, adquire importância na organização e exposição do texto na tela para se atingir a finalidade comunicativa na interação com um interlocutor. É o tipo de leitor, a finalidade comunicativa, as possibilidades do gênero e do hipergênero e a prática social como um todo que definem a escolha dos elementos multimodais a comporem o texto. Portanto, as escolhas multimodais servem para atingir uma finalidade comunicativa dentro das possibilidades do gênero, do hipergênero e da prática social. Por fim, todo gênero digital se move no interior de hipergêneros. Não há gêneros digitais sem abrigo na internet. Há gêneros como reportagens e notícias que pertencem a sites jornalísticos, outros como ficha de matrícula e histórico escolar que pertencem a portais acadêmicos, músicas, letras de música, vídeos e jogos que são comuns em sites de entretenimento.

São múltiplas as habilidades que uma pessoa precisa desenvolver não para se tornar um letrado digital, mas para continuar desenvolvendo e aperfeiçoando seu letramento digital por meio da fixação de habilidades já conhecidas e da inserção em práticas de leitura e de escrita ainda não vivenciadas. Entendemos que o papel da escola é justamente reconhecer o letramento digital com o qual o aluno vem à escola, continuar desenvolvendo aquelas habilidades já conhecidas e dar-lhe a oportunidade de desenvolver aquelas que lhe são pouco familiares, mas de suma importância para as atividades não só da comunidade em que se insere, mas da sociedade globalizada.

Dominar habilidades digitais faz parte de um conjunto maior que denominamos educação linguística digital. Educar os alunos digitalmente não se resume a desenvolver habilidades digitais de escrita e leitura, mas se amplia para uma preparação dos alunos para a participação em práticas de letramento digital. O objetivo da educação linguística digital passa a ser a formação de cidadãos mais flexíveis para se inserir em práticas sociais de leitura e escrita em ambiente digital, com interlocutores de culturas e de línguas diversas. E, para inseri-los nessas práticas, é, justamente, necessário desenvolver habilidades multimodais, linguísticas, de gênero e até capacidades técnicas para que o aluno possa interagir com outros.

Por fim, a inserção do letramento digital, da forma como abordado neste estudo, pode estar a favor de uma educação linguística de qualidade no ensino de línguas.

2.3 Pedagogia Culturalmente Sensível

Nesta subseção, aborda-se uma outra filosofia de ensino considerada parte integrante de uma educação linguística de qualidade na escola. Como observado na introdução a este trabalho, a turma, nas primeiras aulas, apresentava atitudes de desaprovação à língua alemã, pouca flexibilidade para aprender o idioma e insegurança para aprender. Foi a observação dessas atitudes que motivou a busca por leituras e reflexões em busca de possíveis soluções. As leituras sobre pedagogia culturalmente sensível apontaram possíveis alternativas, entre elas, o acolhimento da diversidade de línguas e culturas que se manifestava em sala de aula.

A pedagogia culturalmente sensível proposta por Frederick Erickson (1987) aponta princípios como a sensibilidade, o reconhecimento, o acolhimento dos letramentos por parte do professor, da forma do aluno se manifestar e da sua realidade sociolinguística e cultural. O ensino de línguas que leva em conta esses princípios pode significar uma alternativa para ensinar uma língua menosprezada por turmas compostas por alunos de realidades sociais, culturais e linguísticas variadas. Parte-se do princípio de que a aula de línguas, nesse caso,

pode ceder espaço, por exemplo, às variedades linguísticas com as quais os alunos possuem algum contato em seu cotidiano, ao modo de se expressar do aluno, a aspectos culturais e sociais e até às percepções dos alunos sobre o preconceito linguístico e cultural.

É comum em aulas de línguas que priorizam o desenvolvimento de habilidades linguísticas desvinculadas da realidade dos alunos haver estudantes desmotivados, frustrados e com atitudes de desaprovação da disciplina de línguas. O espaço cedido à manifestação e ao acolhimento da realidade sociolinguística e cultural dos alunos pode contribuir para que eles sintam suas culturas, línguas e conhecimentos valorizados e acolhidos e, posteriormente, pode auxiliar na criação de uma imagem mais positiva sobre a aula de línguas.

Dessa forma, a aula de línguas deixa de ser um momento tão distante da realidade de alunos que assumem uma postura de desaprovação em relação à língua em estudo e se torna um momento de expressão e compartilhamento dos conhecimentos, das culturas e línguas entre professor e alunos. Neste estudo, considera-se o acolhimento da realidade sociolinguística e cultural dos alunos como um princípio que favorece uma educação linguística de qualidade. Esse acolhimento só é possível porque o professor apresenta sensibilidade frente à diversidade que se manifesta em aula. A sensibilidade e o acolhimento poderão contribuir para que o professor conquiste os alunos para aprender a língua em foco e minimizar suas percepções negativas sobre a aula.

É comum ver professores responsabilizando os conflitos entre alunos e entre estes e seus professores pelo fracasso escolar de seus alunos na disciplina que ministram. Realmente, os conflitos em sala de aula podem estar interferindo no rendimento do aluno, logo, é necessário investigar a causa desses conflitos. Segundo Erickson (1987), muitos conflitos interculturais e sociolinguísticos que se manifestam em sala de aula são consequência da dificuldade de comunicação entre professores e alunos. Erickson aponta a descontinuidade ou a ruptura entre a realidade sociolinguística e cultural dos alunos e a realidade sociolinguística e cultural da escola como geradora de tensões entre professores e seus alunos, o que, posteriormente, leva ao fracasso escolar.

Para minimizar os conflitos, Erickson (1987, p. 355) propõe uma pedagogia culturalmente sensível. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p.131), “O conceito de pedagogia culturalmente sensível” (*A culturally responsive pedagogy*) foi proposto por Erickson (1987) dentro da tradição dos estudos etnográficos interpretativos que focalizam a vida no interior das escolas e a relação entre a sociabilização das crianças no lar e nas escolas”. Trata-se de

[...] um esforço especial empreendido pela escola para reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores. (tradução nossa).⁵

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

Segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), a tolerância sobre o uso de variedades linguísticas pode ser uma estratégia de envolvimento do aluno na atividade, reconhecendo-o como falante legítimo, sendo, portanto, uma forma de implantação da pedagogia culturalmente sensível. O uso da variedade prestigiada do alemão para ministrar a aula pode não ter os efeitos que o professor espera em uma turma de alunos em conflito com a língua em estudo e quando as variedades que utilizam no seu cotidiano são outras. Defendemos que, nesses casos, o professor pode ser mais flexível quanto ao uso da variedade padrão em sala de aula. Uma alternativa é alternar as variedades de língua e também utilizar a língua portuguesa, principalmente, em turmas que ainda dominam um vocabulário restrito. O uso do português pode ser muito útil para gerar discussões sobre determinados assuntos relacionados às línguas e às culturas dos alunos. Restringir a aula ao uso da variedade padrão do alemão, por exemplo, pode, em alguns casos, não oportunizar a conversa entre alunos e professores, o que contribui para aumentar a distância entre professor e aluno e entre aluno e língua em estudo.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 102) sugerem diferentes formas de implementar uma pedagogia culturalmente sensível:

Aproveitar as vivências e experiências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar-lhes as peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados de língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos.

⁵ “[...] one kind of special effort by the school that can reduce miscommunication by teachers and students, foster trust, and prevent the genesis of conflict that moves rapidly beyond intercultural misunderstanding to bitter struggles of negative identity exchange between some students and their teachers”. (ERICKSON, 1987, p. 355).

De nossa parte, pensamos que um recurso de distinção entre evento de oralidade e de letramento já existente no ensino de língua alemã é a produção de um associograma. O professor lança uma pergunta ou palavra-chave, e os alunos são convidados a manifestar seus conhecimentos a respeito. A cada manifestação, o professor, ou mesmo o próprio aluno, escreve a resposta em torno da pergunta ou palavra-chave. Depois de escrita a resposta, o próximo aluno manifesta seu conhecimento. Essa atividade pode ser caracterizada também como uma estratégia de envolvimento dos alunos e de acolhimento dos seus conhecimentos e da própria forma de ele se manifestar.

Segundo Erickson (1987), outro motivo para muitos conflitos em sala de aula se refere à incompatibilidade da cultura que o aluno traz de casa e a cultura da escola e do próprio professor. Erickson (1987) se posiciona a favor de um esforço empreendido pelo professor de línguas para reduzir as diferenças culturais na forma de usar a linguagem e aproximar a sua cultura da do aluno. Conforme Erickson (1987, p.339),

A adaptação cultural pode reduzir o choque cultural na sala de aula, permitindo que os alunos se sintam competentes para se expressar por meio de formas familiares em um ambiente de outra forma desconhecida. Além disso, a aceitação da escola das formas de atuação que as crianças empregam em um modo de interação que é considerado positivo em sua comunidade pode, até mesmo para as crianças, ser percebido por elas em algum nível como uma afirmação simbólica de si mesmos e de sua comunidade pela escola. (Tradução nossa).⁶

Dessa forma, a aceitação do professor e da escola como um todo em relação às diferenças culturais e de se expressar dos alunos se mostra eficaz para que eles sintam sua cultura valorizada e absolutamente normal frente à cultura do professor ou dos colegas. Como Erickson (1987, p.339) mesmo afirma “Pode haver uma chance de se sentir um pouco em casa, sentir que você sabe o que está fazendo, que o que os outros fazem tem sentido. Você pode sentir que há alguma segurança nestas novas palavras, e que o professor gosta de você”. (Tradução nossa).⁷

O autor acredita que o sucesso da escola consiste justamente em introduzir uma pedagogia culturalmente sensível, a qual não viola a cultura do aluno no que diz respeito ao uso de uma língua, mas procura minimizar os conflitos verbais por meio da tentativa de

⁶ “The cultural adaptation may reduce culture shock in the classroom, enabling students to feel conversationally competent in familiar ways in an otherwise unfamiliar setting. In addition, the school’s acceptance of ways of acting that the children employ in a mode of interaction that is positively regarded in their community may, even for young children, be perceived by them at some level as a symbolic affirmation of themselves and their community by the school.” (ERICKSON, 1987, p. 339).

⁷ “There may be a chance to feel a bit at home, to feel you know what you are doing, that what others do make sense. You can feel that there is some safety in this new words, and that the teacher likes you.” (ERICKSON, 1987, p. 339).

aproximar a cultura do professor da cultura do aluno. Segundo Erickson (1987, p.342), a pedagogia culturalmente sensível

[...] como uma posição determinista implicitamente cultural em que a diferença cultural é vista como necessariamente desenvolvedora de problemas e conflitos e a similaridade cultural é vista necessariamente como desenvolvedora de uma relação com ausência de conflito. (Tradução nossa).⁸

Acreditamos também que ensinar a língua alemã não se restringe ao estudo da diversidade sociolinguística e cultural da etnia em foco, mas envolve a aceitação e o acolhimento de qualquer etnia presente dentro ou além da comunidade do aluno. Logo, ensinar o alemão ou qualquer outra língua, não significa excluir do objeto de estudo as outras etnias, línguas e culturas nas quais o aluno está ou poderá estar imerso. É preciso acolher a diversidade. Como Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 102) já afirmaram, “Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional”.

2.4 Desenvolvimento de Projetos em Língua Alemã

Nesta seção, apresentamos possíveis formas de organizar a aula de línguas a partir do trabalho com projetos. A aula de língua alemã da professora pesquisadora já envolvia o trabalho com projetos. Accreditamos que o trabalho com projetos em língua alemã já apresenta características, em certa medida, a favor de uma educação linguística capaz de formar cidadãos mais flexíveis e sensíveis. Isso se deve ao fato de que, ao se trabalhar com projetos, têm-se objetivos sociais e afetivos, trabalha-se com gêneros que simulam situações reais de comunicação, propicia-se a leitura e a produção textual e inserem-se os alunos em práticas sociais do âmbito escolar. Porém, o ensino não pode deixar de se atualizar e, principalmente, de se adequar à diversidade sociolinguística e cultural presente em sala de aula de língua alemã. As leituras sobre letramento, educação linguística e pedagogia culturalmente sensível têm muito a acrescentar.

⁸ “[...] reveals the communication process explanation (...) as an implicitly cultural determinist position in which cultural difference is seen as necessarily leading to trouble and conflict and cultural similarity is seen as necessarily leading to rapport and the absence of conflict Revela a explicação processo de comunicação”. (ERICKSON, 1987, p. 342).

2.4.1 Projeto Geral em Língua Alemã

Os projetos globais, como eram denominados na formação da professora envolvida neste estudo, são elaborados a partir de princípios de aquisição e metodologia de ensino de língua estrangeira, apresentados por Roche (2013). O autor, apesar de considerar o trabalho com projetos importante, não chega a propor a denominação projeto geral (*Gesamtplan*). Esse nome é adotado no próprio curso de formação da professora. Esses projetos possuem como principal objetivo atender o aluno em sua totalidade, ou seja, nos planos afetivo, social, cognitivo e linguístico. O principal objetivo é desenvolver o plano linguístico, que compreende as habilidades de audição, oralidade, leitura e escrita, respectivamente, dos alunos em língua alemã. Como objetivos secundários, esse tipo de projeto procura desenvolver atitudes de afeto, respeito, cooperação e solidariedade na relação uns com os outros.

Os projetos gerais, baseados em princípios defendidos por Roche (2013), apresentam as seguintes partes: tema; objetivos (sociais/afetivos/cognitivos/linguísticos); justificativa; descrição da turma e da escola; planejamento resumido de cada aula; resultados esperados. Logo, cada aula é organizada detalhadamente em sete fases: cumprimentos; introdução de um tema; apresentação de um texto; semantização dos elementos linguísticos relevantes; exercícios; resultados; desfecho. A aula, segundo seus postulados, inicia com audição e leitura de um texto, segue com o estudo detalhado de elementos linguísticos presentes no texto introduzido e conclui com a produção de um texto oral ou escrito que não necessariamente pertence ao gênero textual com o qual se iniciou a aula, mas que torna necessário o uso dos elementos linguísticos estudados naquela aula. .

Roche (2013) sugere a utilização de textos autênticos em sala de aula, ou seja, textos que circulam na sociedade. Porém, porque o acesso a textos autênticos variados em língua alemã era limitado no contexto brasileiro, o curso de formação permitia a retirada de textos semelhantes de livros didáticos, da Internet e de CDs que acompanham esses livros. Esses textos apresentam características idênticas às de textos autênticos, que circulam em diferentes esferas da sociedade, como na família, no trabalho, no supermercado, em uma cafeteria, em um parque, em um jogo, no rádio, no telefone, no trânsito, pois além dos diálogos, havia também sons do ambiente e, no caso do texto escrito, imagens acompanhando a escrita. Tratava-se de simulações de situações de comunicação cotidianas. Logo, podemos dizer que são usados textos que partem de modelos reais, o que pode contribuir para um trabalho que parte do estudo de gêneros textuais.

O texto-produto normalmente cumpria com uma prática social própria do âmbito escolar, que, por si só, também é um espaço de letramento. Não havendo um fim social extraescolar, a interação se restringia aos colegas de aula e à professora. E, nesse caso, o objetivo da produção textual era o aluno demonstrar em que medida dominava as habilidades linguísticas. Notam-se algumas iniciativas como bolsas de estudos para Alemanha, oferecidas por instituições alemãs no Brasil como o Instituto Goethe, pelo Serviço Acadêmico Alemão de Intercambio (DAAD) (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*), por algumas instituições brasileiras como o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã, pela Universidade Federal do Paraná e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e por iniciativas do governo brasileiro como o Programa Ciências sem Fronteira.

Além disso, escolas da Rede Sinodal vêm oferecendo intercâmbios com a Alemanha e com escolas reconhecidas pelo ensino do alemão, como o Colégio Cruzeiro (RJ) e o Colégio Alemán (Argentina). Há também concursos de leitura e escrita regionais (Regionale Lese- und Schreibwettbewerb) oferecidos pela Coordenação de Área (*Fachberatung*), além de eventos como “Soletrando em alemão/Buchstabier Freund” promovido pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (RS).

Existem, também, as provas de proficiência controladas pelo Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Segundo Messa (2008, p. 48, grifo do autor),

[...] 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 linguístico (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), bem como sobre os conhecimentos e habilidades necessárias para o falante em determinadas situações de comunicação.

Apesar de a maioria dessas atividades focar apenas o domínio de habilidades linguísticas em alemão, elas contribuem para a motivação dos alunos e dão sentido ao aprendizado da língua, pois envolvem a necessidade de dominar a leitura e a produção de determinados textos para desempenhar práticas sociais que vão além da sala de aula. Portanto, por exemplo, as provas de proficiência cumprem com uma função social e representam, além de um desafio, uma conexão da aprendizagem da língua em sala de aula com o mundo fora da escola.

Provas de proficiência também focam o domínio das quatro habilidades e, portanto, uma preparação intensiva para tais provas é fundamental. Atingir os níveis objetivados por essas provas garante ao aluno diversas oportunidades, dentre elas, estudar na Alemanha,

trabalhar em empresas alemãs no Brasil, fazer cursos na Alemanha. Devido às suas finalidades, é possível que as consideremos práticas sociais, pois cumprem uma função social.

De acordo com a definição de Roche (2013), o estudo da gramática não é o foco da aula de língua estrangeira na turma abordada neste estudo, mas se torna importante para compreender os elementos linguísticos necessários para produzir textos que circulam na sociedade. Porém, os projetos gerais elaborados no curso de formação da pesquisadora acabavam priorizando a produção de textos como diálogos, apresentações, resumos, textos dissertativos, resenhas. Essa opção revela uma interpretação equivocada do princípio defendido por Roche, pois, na sociedade, não circulam apenas resenhas, resumos, apresentações, mas gêneros textuais diversos, com os quais os alunos, muitas vezes, já possuem contato quando entram na escola/universidade. Logo, constata-se uma ruptura entre os textos presentes na realidade dos alunos e os textos estudados em aula.

Os projetos gerais, além de apresentarem alguns princípios defendidos por Roche, também partiam de princípios de ordem cognitivista defendidos por autores como Funk e Koenig (1991) e Bimmel (1996) para orientar o ensino da gramática. Os autores acreditam em um ensino que busque a autonomia dos alunos para aprender, em que o professor desempenha o papel de observador e mediador. Sugerem o uso do Método SOS (SOS Methode) para que o aluno alcance a autonomia na aprendizagem, segundo o qual o aluno é estimulado a descobrir as regras que estão por trás de elementos gramaticais em um texto. O método determina a seleção (*das Sammeln*), a organização (*das Ordnen*) e a sistematização (*das Systematisieren*) dos elementos gramaticais presentes nos textos em estudo relacionados às temáticas do cotidiano.

Segundo Rosou (2006), na fase de seleção, o aluno colhe todas as sentenças que correspondem a determinada estrutura gramatical predominante no texto e procura encontrar semelhanças e diferenças. Na segunda fase, o aluno organiza as sentenças em forma de tabela ou esquema por semelhanças e diferenças e começa a identificar regras que orientam essas sentenças. Na terceira fase, o aluno tenta formular com suas próprias palavras essas possíveis regras, a partir do que observou. Logo, a gramática não é central no projeto geral de alemão, mas ocupa um plano secundário, sendo trabalhada de forma indutiva, ou seja, de forma implícita, uma vez que o foco é a comunicação e a interculturalidade, conforme já exposto no segundo capítulo.

O uso de mídias de comunicação diversas é considerado importante na elaboração de projetos gerais porque elas fazem parte da realidade dos alunos e podem auxiliar o professor no seu trabalho em sala de aula. Artefatos midiáticos digitais, como Data-Show, retroprojetor,

computador e rádio, são utilizados para motivar os alunos, auxiliar a compreender aspectos linguísticos, visualizar textos e imagens, fazer apresentações, visualizar filmes e ouvir textos sonoros. Logo, é possível afirmar que o projeto geral de alemão, quando a escola dispõe de recursos, utiliza as mídias digitais a favor do ensino, na medida em que são consideradas motivadoras e facilitadoras do ensino.

Nesse tipo de projeto, normalmente, é o professor que já traz o material digital pronto para a sala de aula, não havendo momentos em que os alunos produzam material digital (sejam eles vídeos, textos sonoros, multimodais). Muitos livros de alemão ilustram textos como e-mails, torpedos, anúncios, mas dificilmente se fala e se estudam as características de gêneros digitais. O linguístico acaba antecedendo o gênero. Logo, o professor utiliza textos digitais com seus alunos, mas não possui orientações maiores para trabalhar aspectos linguísticos, técnicos, multimodais e de gênero específicos.

A professora pesquisadora conhecia e desenvolvia, até o momento da pesquisa, projetos gerais no ensino da língua alemã. Com o tempo, ela identificou a necessidade de aprofundar, ampliar e reformar algumas questões que orientavam esse tipo de projeto. A seguir, veremos outras modalidades de projeto, cujas características podem ampliar os princípios que orientam os projetos gerais, já existentes no ensino de língua alemã: um projeto de letramento, uma sequência didática e um projeto didático de gênero.

2.4.2 Um Projeto de Letramento

O conceito de projeto de letramento, desenvolvido por Kleiman (2000), estabelece como elemento estruturante do ensino de língua a prática social. Kleiman (2000, p. 238) define projeto de letramento como

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

A autora considera, portanto, fundamental um trabalho que envolva a leitura e a produção de textos que realmente circulam na sociedade e que serão lidos, provavelmente, não apenas pelo professor, mas por pessoas da própria comunidade ou até de outras comunidades. Uma vez selecionados textos que circulam na sociedade para serem trabalhados em sala de aula, o professor estará, conseqüentemente, favorecendo o estudo de textos

pertencentes a diversos gêneros. Porém, nessa concepção de ensino de língua, apesar de o gênero estar presente, seu estudo é mais flexível.

Tinoco (2009, p. 154-155) define projeto de letramento de forma semelhante, ao explicar que eles “[...] surgem de um interesse da vida real de estudantes e professor. Logo, o ponto de partida dos projetos de letramento é uma prática social”. Dessa forma, o ensino de uma língua não se resume ao estudo de textos relacionados a datas comemorativas ou a textos fixados em livros didáticos que são usados por anos nas mesmas séries.

Percebe-se que o trabalho restrito a datas comemorativas ou a livros didáticos se torna pouco dinâmico e bastante repetitivo, sendo que são sempre as mesmas datas comemorativas e os mesmos livros didáticos. Diferentemente, o trabalho focado em práticas sociais é dinâmico e sempre inédito, visto que estas sofrem mais transformações e são fluidas. Além disso, muitas práticas sociais são diferentes de uma comunidade para outra, o que oferece ao ensino de línguas um trabalho diferenciado e local, que conecta as vivências do aluno na comunidade com as vivências na escola

O mundo social determina modos de específicos de ler, escrever e falar em função das ações que os agentes querem realizar. Não se trata, pois, de atividades que se baseiam em uma simulação ou em um exercício de preparação para a vida, mas de uma efetiva articulação entre a vida dentro e fora da escola. [...] de uma efetiva conexão entre os interesses da escola e as situações vivenciais do cotidiano, bem como de uma perspectiva situada de construção de conhecimento. (TINOCO, 2009, p. 165)

A variação das práticas sociais indica que não há uma metodologia padrão, nem uma lista de conteúdos ou um livro didático que pode ditar o ensino de línguas. A única metodologia possível, nessa perspectiva, é a observação da realidade de práticas sociais em que os alunos estão imersos para, a partir dela, organizar o ensino.

Para explorar efetivamente a prática social em sala de aula e inserir os alunos nela, é imprescindível, para Tinoco (2009), que o professor desconstrua a ideia de que ensinar a seus alunos elementos sintáticos, fonológicos e morfológicos pode garantir a proficiência na língua para participar da prática social em foco. O ensino que parte da prática social vai muito além disso, pois envolve a leitura e a produção de textos que a prática engloba.

Ler e escrever, na perspectiva do letramento, torna-se uma forma de agir no mundo. Agir no mundo pode ser compreendido também como modificar o mundo, pois inserir os alunos em práticas sociais pode contribuir para fazê-los refletir sobre determinadas ações na sociedade e levá-los a ampliar, modificar ou manter uma visão que têm sobre algo na sociedade. Segundo Tinoco (2009, p. 155), “Os projetos de letramento requerem textos de

circulação real, trazidos para a sala de aula para subsidiar ações que serão realizadas fora do ambiente escolar, e não textos didatizados em função de um conteúdo pré-selecionado para determinada série”. Esse princípio se contrapõe ao princípio adotado pelos projetos gerais, uma vez que estes utilizam textos que apenas simulam textos de circulação real. O uso de textos de circulação real, mesmo que em alemão, não deveria ser um problema no contexto brasileiro, pois muitos professores já possuem acesso à internet e podem selecionar textos publicados por pessoas do mundo inteiro que falam ou escrevem em alemão.

De fato, como já comentado anteriormente, conteúdos curricularizados ou didatizados são insuficientes para preparar o aluno para agir no mundo. Porém Prediger e Kersch (no prelo) já mostraram que é possível integrar os conteúdos curriculares, o livro didático, as recomendações dos referenciais curriculares, a prática social e o gênero textual em um único projeto. Tal integração garantiu a confiança da escola no projeto e no trabalho como um todo da professora pesquisadora e serviu como uma preparação do território para, mais tarde, arriscar uma reforma no currículo de língua alemã da escola e, talvez, posteriormente, uma reforma nos planos de estudos do município.

Trabalhar com projetos de letramento, para Tinoco (2009), é fazer os alunos perceberem que, em cada situação de comunicação, a língua é utilizada de uma forma, já que os interlocutores são diferentes, os objetivos são outros, a motivação não é a mesma, o contexto sócio-histórico é diferente, as relações sociais variam. Conforme Kleiman (2007), quando o professor utiliza a prática social como princípio organizador da aula de língua estrangeira ou língua materna, ele desenvolve flexibilidade em relação aos conteúdos a serem ensinados, aos gêneros a serem estudados e às atividades a serem realizadas. Ao trabalhar com projetos, o professor, além de se colocar como um observador da realidade do aluno e de suas práticas de letramento, passa a

[...] decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo. (KLEIMAN, 2007, p. 17).

Logo, o professor assume uma responsabilidade muito grande para selecionar as práticas sociais e os textos que realmente possuam alguma relevância no contexto em que o aluno vive e, mais do que isso, contribuam para a integração desse aluno em outras práticas sociais pertencentes à sociedade globalizada. Logo, o professor precisa ser um grande observador das práticas sociais da realidade dos alunos e da sociedade em geral. Muitas vezes,

o aluno domina as práticas sociais da sua comunidade, mas ainda não está inserido em práticas sociais que ocorrem em ambientes digitais, por exemplo, e que, mais cedo ou mais tarde, poderão fazer parte da sua vida.

Quando se trabalha com os chamados Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000), quanto com Projetos Didáticos de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), como será exposto mais adiante, não há risco de algum elemento curricular ficar de fora do ensino, pois qualquer trabalho com leitura e produção textual requer o desenvolvimento de capacidades de linguagem para agir por meio da linguagem. Até mesmo as atividades do livro didático podem ser utilizadas com maiores ou menores adaptações para o exercício da prática social. Outras disciplinas podem ser vinculadas ao estudo, pois normalmente uma prática social de leitura ou escrita envolve saberes que ultrapassam os de língua, os quais também são necessários para atender adequadamente à prática social. Logo, é possível uma integração entre essas diferentes esferas, a saber, o livro didático, o currículo, as recomendações dos referenciais curriculares, a prática social e o gênero, conforme proposto por Prediger e Kersch (no prelo) em um estudo a respeito.

2.4.3 Uma Sequência Didática

Schneuwly e Dolz (2004) acreditam em um ensino de línguas que parta do estudo de gêneros textuais a fim de preparar os alunos para agir em situações de comunicação diversas. Os autores desenvolveram uma forma de trabalhar os gêneros textuais a partir de módulos, e defendem que a comunicação oral e escrita pode e deve ser ensinada sistematicamente. Schneuwly e Dolz (2004, p. 51) conceituam sequência didática como “[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. A sequência didática pressupõe uma apresentação da situação de comunicação, seguida de uma produção inicial. Logo após, a sequência segue com um número determinado de módulos e conclui com uma produção final. A apresentação da situação tem por objetivo

Expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado `verdadeiramente` na produção final [...] ela os prepara para a produção inicial [...] é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 99).

Trata-se de um momento em que os alunos são expostos à situação de comunicação e ao gênero textual que serve de megainstrumento para agir na situação proposta e em que o aluno é introduzido no projeto. Uma vez bem definida a situação de comunicação, em

seguida, os alunos produzem um texto inicial pertencente ao gênero em questão. Dessa forma, os alunos

[...] revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. [...] definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer [...] a produção inicial pode motivar tanto a sequência como o aluno. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 99).

Trata-se, portanto, de um momento de sondagem dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero em estudo. Esse diagnóstico guiará todo o trabalho que será realizado nos módulos que se sucedem. A produção inicial e os módulos que a sucedem estão a favor de uma aprendizagem espiralada, pois, segundo Cristóvão (2009, p. 307), nessa concepção “[...] o novo se edifica transformando o que já existe. O indivíduo toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los”. Logo, o aluno não parte do zero quando aprende a produzir um texto, mas parte daqueles conhecimentos linguísticos e de gênero prévios que ele adquiriu em outros momentos da aula, na internet, em casa, na televisão, etc.

Cada módulo da sequência didática se concentra sobre um aspecto linguístico ou de gênero com o qual os alunos ainda não estão familiarizados o suficiente e cujo domínio é necessário, justamente, para agir na situação de comunicação proposta:

Trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um separadamente, seus diversos elementos. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 99).

Os autores sugerem que cada conteúdo seja trabalhado por meio de atividades diversas e que sejam abordados problemas de diferentes níveis. Por exemplo, não apenas elementos gramaticais, mas também elementos relacionados ao tema, ao tipo de informação utilizada, à estrutura do texto, entre outros. Por fim, os alunos produzem um novo texto do mesmo gênero prestando atenção aos aspectos trabalhados, e o professor faz uma avaliação do que já foi aprendido e do que ainda precisa ser aprofundado.

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite ao professor realizar uma avaliação somativa. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 107).

Os autores sugerem que o professor construa uma lista de critérios avaliativos já no início da sequência e que a utilize no final para avaliar adequadamente as produções. É

importante que esses critérios sejam conhecidos por ambas as partes, professor e alunos, já desde o início do trabalho.

As oficinas em si não apresentam uma organização ou um padrão de procedimentos. Não há um modelo que guie o trabalho nas oficinas. Nesse caso, a ideia de dividir a aula em sete fases, como aquelas apresentadas no projeto global em língua alemã, poderá ser uma possibilidade de organização de cada módulo. O módulo iniciaria com a leitura e estudo de um texto pertencente ao gênero em foco, seguiria com exercícios a respeito e concluiria já com uma produção de texto. Essa produção serviria apenas como um treino, visto que, no final da sequência didática, há um momento reservado para fazer a produção de texto definitiva daquele gênero.

Trabalhar um gênero específico para agir em uma determinada situação de comunicação implica não apenas ensinar sobre o gênero, mas, principalmente, ensinar capacidades (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) linguísticas e discursivas necessárias para a comunicação por meio de qualquer gênero. Trata-se de desenvolver capacidades que transcendem os gêneros e que, portanto, possuem sua utilidade em toda situação de comunicação. Além disso, para que um aluno realmente se torne preparado para participar de práticas sociais específicas, não basta falar sobre o gênero e identificar suas características. É preciso capacitá-lo a produzir textos, escritos, orais, multimodais pertencentes ao gênero utilizado. Por fim, para reforçar, a sequência didática desenvolvida por Schenuwly e Dolz (2004) para o ensino de línguas se concentra sobre o trabalho com gêneros, vistos como megainstrumentos para agir em uma situação de comunicação.

O trabalho com gêneros textuais possui como objetivo principal de aprendizagem o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Schneuwy e Dolz (2004, p. 52) explicam que

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

As capacidades de ação envolvem o domínio do aluno sobre as condições de produção do texto pertencente ao gênero em estudo. As condições de produção envolvem o locutor, o interlocutor, os papéis sociais destes, o veículo de comunicação, as condições temporais, o tema, os objetivos, enfim o contexto de produção e, por que não, a prática social que os alunos irão desempenhar. Logo, estuda-se um gênero textual com vistas a desempenhar uma prática social, seja ela própria do ambiente escolar ou extraescolar. As capacidades discursivas

compreendem o domínio das informações possíveis naquele gênero, as formas de organização do texto, os tipos de linguagem mais comuns, a sequência (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal) mais comum. As capacidades linguístico-discursivas englobam o domínio de elementos lexicais, sintáticos, morfológicos e gramaticais (relacionados à conjugação, a advérbios temporais e espaciais, ao uso de conectores, conjunções, artigos, modalizadores) e de elementos que dão coesão e coerência ao texto. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), as capacidades objetivas devem ser observadas durante toda a sequência didática e não apenas no final de um período de estudo como ainda ocorre no ensino de línguas de muitas escolas. Essa observação constante das capacidades auxilia a avaliar o desenvolvimento de cada aluno em específico.

Veremos, a seguir, as características de um projeto didático de gênero que preserve diversas características do trabalho com sequência didática, especialmente o foco no desenvolvimento de capacidades de linguagem.

2.4.4 Um Projeto Didático de Gênero

O conceito de projeto didático de gênero foi desenvolvido por Guimarães e Kersch (2012) a partir da releitura da noção de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004). O PDG, como foi denominado, apresenta uma estrutura semelhante à sequência didática, acrescido de alguns módulos diferenciados, porém, diferente da sequência didática, seu elemento organizador pode ser tanto o gênero textual quanto a prática social.

A concepção de ensino de língua de Guimarães e Kersch (2012) confere igual valor ao gênero textual e à prática social na organização do ensino. Segundo as autoras, o gênero é de fundamental relevância para exercer a prática social e ambos, prática e gênero, são importantes no desenvolvimento das capacidades de linguagem, podendo, portanto, orientar o ensino de línguas. Guimarães e Kersch (2012, p. 159) explicam a escolha que fizeram:

[...] ampliamos o conceito de sequência didática e pensamos o Projeto Didático de Gênero (PDG) como um conceito guarda-chuva para, a partir de uma demanda da comunidade ou de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo, sempre com a preocupação de relacioná-lo a uma dada prática social.

No curso de formação continuada para professores de língua portuguesa de Novo Hamburgo-RS, coordenado pelas autoras⁹, os professores, por vezes, partem da prática social, associando-a posteriormente a um gênero textual, e, noutras vezes, optam pelo gênero para orientar o ensino, outras vezes ainda, é um tema que catalisa as atividades. As diferentes orientações têm garantido um ensino de língua portuguesa dotado de sentido, trazendo importantes resultados para alunos e professores. Independente da orientação, os textos adotados no projeto didático de gênero costumam ser autênticos, uma vez que, dessa forma, os PDGs oportunizariam a produção de textos para públicos-alvo além do professor:

Um PDG da forma como o pensamos com nossos professores colaboradores promove um ambiente em que o aluno tem contato com o texto em situações reais. Se é tarefa da escola contribuir para a formação de cidadãos mais autônomos e mais críticos, isso pode se dar ao promover a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade, e ao oportunizar a produção de textos que realmente serão lidos – e não apenas escritos para serem avaliados pela professora. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 550).

O uso de textos autênticos também é defendido por Roche (2013), ao falar do ensino de língua alemã. O uso desse tipo de textos já revela que o projeto didático de gênero se preocupa com a inserção de alunos em situações de comunicação reais. O trabalho com textos autênticos está relacionado à inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita importantes, o que está de acordo com os Estudos de Letramento, pois ler e escrever seriam inseparáveis das pessoas e do contexto social e cultural em que estas estão inseridas. Segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 550),

[...] ao oferecer eventos que envolvem a escrita, inserindo os alunos nas práticas letradas da sociedade, identificando os gêneros que circulam naquelas práticas, a escola estará levando-os a se comunicarem por escrito numa gama variada de situações as quais requerem o domínio de um gênero textual para a interação.

Estuda-se um texto pertencente a um gênero textual e relacionado a uma prática social por meio das seguintes fases do projeto: introdução; produção inicial; reescrita; oficinas; produção final; reescrita; avaliação. As oficinas ou módulos apresentam atividades de leitura que são realizados pelos alunos para estejam preparados para produzir um texto pertencente ao gênero estudado no final do projeto. Cristóvão (2009, p. 307) defende esse mesmo ponto de vista ao alertar para

⁹ “O projeto Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental, sob a coordenação das autoras, conta com o apoio da Capes/ Programa Observatório da Educação [...] e se trata de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação Linguística Aplicada (PPGLA), da Unisinos, e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul”. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 534-535).

[...] a indissociabilidade entre compreensão, produção, leitura e escrita. A leitura provê informações e, possivelmente, referências de escrita. Portanto, além de conteúdo que pode ser fomento para a construção de novos textos [...], pode ilustrar modelos para as produções originais.

Logo, o trabalho intensivo com a leitura de textos do gênero em foco são considerados importantes para capacitar o aluno a produzir um texto do mesmo gênero, na realização de um projeto didático de gênero.

Por fim, trabalhar com projetos didáticos de gênero implica que o professor conheça bem a realidade dos seus alunos, as práticas sociais em que a comunidade se insere, os gêneros textuais relacionados e elaborar um projeto que realmente se conecte ao contexto do aluno e que, portanto, faça sentido para o aluno. Kersch, Guimarães e Sent (2012, p. 164) se posicionam a respeito do compromisso do professor que adota o PDG como forma de ensino,

Pensar um projeto didático de gênero, portanto, é situá-lo social e historicamente, o que requer que o professor (ou o agente que vai desenvolvê-lo), ao pensar o letramento dos alunos, desenvolva um senso de lugar, de comunidade, que o leve a olhar para seus alunos e para o entorno, identificando os letramentos e as práticas comuns ali (ou ainda passíveis de serem desenvolvidas), enfim, os gêneros necessários para aquelas práticas.

Para finalizar, Guimarães e Kersch (2012) sugerem uma pergunta orientadora do trabalho com gêneros, com a qual o professor pode medir em que medida a sua prática dá sentido ao aprendizado da língua para os alunos. A pergunta é por que ensino o que ensino para estes alunos? (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Essa pergunta faz com que o professor avalie toda a sua capacidade de observar e selecionar práticas sociais e gêneros textuais importantes no contexto em que o aluno se insere.

A seguir, serão apresentados a pesquisa ação que caracteriza o presente estudo, mais detalhes sobre a turma e a escola envolvidas neste estudo, o conceito de projeto de educação linguística (PEL), um resumo do projeto desenvolvido na turma, as formas de geração e análise das capacidades de linguagem e da sensibilidade dos alunos frente à diversidade linguística e cultural.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta a teoria de pesquisa adotada para análise das capacidades de linguagem discursivas e linguístico-discursivas desenvolvidas por um grupo de alunos durante a aplicação de um projeto de educação linguística, em língua alemã, numa escola da rede pública, localizada em uma cidade próxima da capital Porto Alegre. Além das capacidades de linguagem, foi analisado o grau de sensibilidade frente à diversidade linguística e cultural presente na comunidade dos alunos. Em seguida, descreve-se a turma de alunos e a escola, cujas características motivaram a realização do presente estudo. Logo após, é conceituado o projeto adotado neste estudo, ou seja, os princípios de um projeto de educação linguística. Na sequência, é apresentado de forma resumida o projeto de educação linguística aplicado na turma alvo. Por fim, abordam-se os instrumentos de geração de dados importantes para a identificação e posterior discussão do desenvolvimento das capacidades de linguagem e da sensibilidade dos alunos.

3.1 Pesquisa Ação

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de intervenção. Moita Lopes (1996), ao tratar de pesquisa em sala de aula, apresenta duas modalidades, a pesquisa de diagnóstico e a pesquisa de intervenção. A pesquisa de diagnóstico “[...] é centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aula, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo efetivamente realizada” (LOPES, 1996, p. 86). Essa modalidade de pesquisa tem por objetivo, portanto, descrever aspectos observados sobre a prática docente, a fim de compreender melhor como realmente a prática de ensinar e aprender está se manifestando na escola. Podem ser estudadas a interação entre professor e alunos, as relações de poder entre os mesmos, as representações do que seja ensinar ou aprender, a concepção de língua do professor, entre outros aspectos.

Na modalidade pesquisa de intervenção, “[...] o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula” (LOPES, 1996, p. 87). Pode-se dizer que o objetivo dessa modalidade de pesquisa em sala de aula é refletir sobre a prática docente para modificá-la, aperfeiçoá-la ou ampliá-la. Logo, o presente estudo se enquadra em uma pesquisa de intervenção, uma vez que se preocupa com o aperfeiçoamento da prática docente nas aulas de língua alemã. Ocorre uma intervenção da professora pesquisadora que, a partir das primeiras observações em aula, passou a modificar a sua prática com a finalidade de transformar

as atitudes de desaprovação dos alunos frente à língua e cultura alemã e o seu próprio modo de agir para, simultaneamente, ampliar o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Em cada uma das duas modalidades de pesquisa anteriormente citadas, Lopes nota uma tendência para, por um lado, uma pesquisa de natureza etnográfica, e, por outro, uma pesquisa de análise interativista. Na pesquisa interativista, segundo Lopes (1996, p. 87), “[...] o pesquisador utiliza-se de uma grade constituída de categorias previamente estabelecidas com o objetivo de detectar o comportamento de professores e alunos”. A abordagem dos dados, nesse tipo de pesquisa, é feita a partir de uma tabela de critérios pré-determinados.

Já na pesquisa de natureza etnográfica, faz-se “[...] uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais [...] na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas” (LOPES, 1996, p. 88). Logo, para fazer essa descrição, seria necessário, conforme o autor, o pesquisador participar da aula, por meio de observações, diário de campo, entrevistas, filmagens, etc. Essa modalidade de pesquisa não partiria de critérios pré-determinados, mas sim de uma questão mais abrangente de pesquisa que guiaria todo o estudo. Dentro dessa pesquisa, haveria uma concentração sobre a interação entre professores e alunos como importante fator para o processo de aprendizagem.

O presente trabalho se situa na pesquisa de cunho etnográfico, já que se parte de uma questão de pesquisa, no caso, em que medida a inserção da educação linguística defendida no presente estudo potencializou o desenvolvimento linguístico e a sensibilidade dos alunos frente à diversidade. Em busca de respostas a essa questão, foram realizados diários de campo de algumas aulas, questionários para os alunos, produções textuais com os alunos em sala de aula, bem como um amplo projeto de educação linguística desenvolvido pela professora, que tinha também o papel de pesquisadora.

O estudo pode ser considerado uma pesquisa ação, pois uma professora, no caso de língua alemã, assumiu o papel de pesquisadora da sua própria prática docente em turmas de sétimo ano. Conforme explicita Lopes (1996, p. 89), o professor pesquisador é aquele que “deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática”. Assim, nesse tipo de pesquisa, há sempre um professor que não apenas lê teorias sobre ensino e aprendizagem e se coloca passivo frente a essas teorias, mas um professor que busca refletir criticamente sobre sua prática em sala de aula e aperfeiçoá-la.

Lopes (1996, p.89) conceitua a pesquisa ação de duas maneiras, “[...] como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna

do processo que o professor tem e como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho”. No presente estudo, a pesquisadora teve a oportunidade de estar bem próxima daquilo que de fato ocorreu em sala de aula. Ela esteve muito próxima às reações dos alunos frente à disciplina de língua alemã, ao seu baixo envolvimento nas atividades no início do ano, ao sentimento de incapacidade e frustração que pairava na sala, e ao mesmo tempo à realidade linguística e cultural que cada aluno manifestava em sala de aula e que, até então, não havia sido utilizada a favor do processo de ensinar/aprender. Toda essa proximidade contribuiu para que a pesquisadora prospectasse possíveis soluções para a sua própria prática docente ao se colocar como professora de alemão.

Para isso, a professora precisou deixar de ser uma profissional dogmática, ou seja, conforme Lopes (1996), uma mera executora de métodos desenvolvidos por outros pesquisadores e aprendidos em sua formação acadêmica, e começar a criar métodos inéditos, no sentido de serem específicos para o seu espaço e momento de trabalho, verificando-se aqui o caráter situado de métodos de ensino. Nessa busca, porém, nenhuma teoria se perdeu, pois sempre houve algum aspecto a ser reaproveitado e associado às novas leituras para construir novas reflexões sobre o que seja ensinar e aprender uma língua. A reflexão crítica do professor sobre sua própria prática é, para Lopes (1996), um dos fatores essenciais para gerar novos conhecimentos sobre o que seja aprender e ensinar:

Nesta visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos [...] passam a ter o papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula. (LOPES, 1996, p. 184).

É de se concordar que os próprios alunos passam a ser agentes na construção de novos conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Também os alunos saem dos seus papéis sociais de consumidores de conhecimentos pré-estabelecidos e passam a ocupar o papel de produtores de conhecimento. Já a professora deixa seu papel de aplicadores e assumem o papel de pesquisadores.

A seguir, são apresentados maiores detalhes sobre o perfil da escola e da turma envolvida nesse estudo quando a professora pesquisadora ingressou na escola.

3.2 A Escola

A escola que demandou uma nova professora de alemão, que esteve envolvida no presente estudo, pertence à rede pública de ensino, de um município de aproximadamente 20 mil habitantes, localizado a 50 km da capital do Rio Grande do Sul.

A escola se localiza na área urbana e grande parte da população é descendente de imigrantes alemães que vieram ao Brasil no século XIX. A cidade ainda preserva aspectos culturais e linguísticos dos alemães e uma pequena parte dos alunos é bilíngue (podem talvez não falar, mas, nos lares, as interações entre os pais e avós ainda acontecem em Hunsrückisch, uma variedade desprestigiada do alemão, predominantemente oral). Uma parte dos alunos é descendente de alemães por parte de mãe e pai, mas não desenvolveu a comunicação em alemão com seus pais, apesar de muitos deles ainda falarem alemão em casa. Uma pequena parte é de descendência materna e paterna de italianos, africanos ou japoneses. Alguns ainda possuem contato com as línguas de origem que são faladas pelos parentes. Porém, grande parte dos alunos da escola possui cruzamentos étnicos em sua família, sendo descendentes, por exemplo, de japoneses com alemães, italianos com portugueses, africanos com alemães, italianos com alemães, austríacos com italianos etc.

Na escola, todos os alunos aprendem alemão como língua adicional, visto que a maioria, mesmo aqueles sem descendência alemã, possuem algum contato com a variedade Hunsrückisch, presente nas práticas sociais de oralidade, e com o alemão padrão presente na escrita e leitura de nomes de estabelecimentos comerciais e algumas ruas. A professora que, nesse caso, é a própria pesquisadora, ministra aulas de alemão para os 6^{os} e 7^{os} anos. A escola é bastante disputada por pais e responsáveis que desejam ver suas crianças estudando ali, provavelmente, porque é uma escola bem localizada, e uma escola que se destaca em eventos artísticos, concursos de produção textual e de leitura, olimpíadas esportivas e exposições que contam com a participação de escolas públicas diversas do município. A sua reputação no município chama a atenção de famílias de classe média, que talvez vejam qualidade de ensino nessa escola pública. O público em geral é de classe média alta. A escola possui uma ampla equipe de professores e funcionários e atende em torno de 500 alunos. A escola trabalha na perspectiva dos conteúdos curriculares e adota um cronograma trimestral para cada disciplina.

No ano de 2013, ano em que se desenvolveu o projeto, a escola recebeu o primeiro livro didático de língua alemã Magnet (MOTTA, 2009) para ser utilizado ao longo das aulas, devendo ser aproveitado ao máximo, já que antes todo material precisava ser xerocado ou

impresso. A escola procura trabalhar de forma interdisciplinar e por áreas afins, como recomendam os PCNs (BRASIL, 1998).

A escola mantém vínculos significativos com os pais ou responsáveis dos alunos. Se, por um lado, a escola está sempre buscando a parceria e responsabilidade dos pais em relação ao que acontece com seus filhos na escola, da mesma forma, por outro lado, os pais são muito exigentes. É comum ouvir a opinião dos pais sobre a forma de dar aula do professor, sobre as atividades da escola, sobre os pareceres e notas dos alunos, entre outros comentários. O trabalho partindo de práticas sociais está presente em alguns projetos excepcionais, nas mais diversas disciplinas, mas não é o que orienta e organiza o ensino dia após dia.

A estrutura da escola é boa, pois possui salas suficientes, algumas salas temáticas, a instalação de aparelhos de ar condicionado (na época, não concluída), uma sala de informática e uma de vídeo bem equipadas, salas de aula com no máximo 25 alunos, uma quadra de esportes coberta, uma outra área coberta, pátio não muito grande, uma sala dos professores ampla e organizada, salas de aula com ventiladores e classes, no geral, em bom estado, mas sempre rabiscadas, uma biblioteca nova e outros espaços básicos para uma escola.

3.3 A Professora e os Alunos

A professora, que neste caso é a própria pesquisadora e autora deste estudo, é formada no curso de Letras Português/Alemão e em 2013 cursava o segundo ano de mestrado em Linguística Aplicada. A professora é descendente de imigrantes alemães provindos da região da Boemia (atual República Tcheca) e da cidade de Osnabrück (atual Alemanha) que chegaram ao Rio Grande do Sul na década de 1850. Na cidade do interior e na família em que nasceu é utilizada uma variedade linguística resultante do cruzamento entre as variedades Böhmisches e Westfälisches do alemão. A professora aprendeu o português quando entrou na escola, na época, aos 5 anos de idade e precisou reprimir a língua alemã nas interações dentro da escola, pois professores acreditavam que o uso desta poderia prejudicar o aprendizado do português. Já aos 15 anos, passou a participar de aulas de língua alemã padrão no Curso Normal em Nível Médio que realizou em uma cidade da região metropolitana. Um ano após o estudo formal da língua, foi selecionada pela Coordenação de Área para participar de uma viagem de estudos para a Alemanha. Depois do Curso Normal, ingressou na faculdade de Letras, em que participou da Iniciação Científica. Esta foi decisiva para ampliar noções clássicas em relação ao uso de ambientes virtuais no ensino de línguas que estavam sendo transmitidas pela formação de alemão. Esta era assumida por outra instituição dentro da

universidade. O mestrado como um todo e as características das turmas envolvidas neste estudo alertaram para a necessidade de ampliar outras noções presentes na sua formação em língua alemã como os objetivos interculturais e sociais no ensino da língua.

Já as turmas envolvidas no presente estudo são de sétimo ano, compostas cada uma por 25 alunos, no total 50 alunos, a maioria meninos. Em ambas as turmas estão presentes alunos de descendências diversas como alemã, italiana, japonesa, africana, americana, portuguesa, austríaca. A maioria dos alunos é descendente de cruzamentos entre as etnias anteriormente citadas. São poucos os alunos ainda filhos de pai e mãe da mesma etnia. Os fenômenos da globalização, descritos por Fabrício (2013), estão facilitando a formação de famílias compostas por descendentes de etnias, raças, línguas e culturas diversas. A maioria dos alunos possui na sua família algum cruzamento com a etnia alemã, mas esta é apenas uma das etnias que faz parte de sua história.

As turmas também apresentam alunos migrantes de outros estados do Brasil, como São Paulo, Paraná, Mato Grosso, Pará, Santa Catarina, além de cidades gaúchas próximas à fronteira com a Argentina e com o Uruguai, à divisa com Santa Catarina e do centro do estado. Há também aqueles alunos que são de cidades da região e que se deslocam todos os dias até a escola. São pouquíssimos os alunos que nasceram na cidade onde se localiza a escola, quase todos são naturais de outras cidades, regiões, estados ou países, como é o caso de um aluno que é natural dos Estados Unidos. Logo, os fenômenos da globalização também estão contribuindo para a formação de escolas compostas por alunos, além de etnias, raças, línguas e culturas diferentes, também de cidades, regiões, estados e países diversos.

Os dois grupos possuem diferenças entre si, mas também apresentam algumas semelhanças. Ambas as turmas são agitadas, costumam manter conversas paralelas durante a aula, demoram para se acalmar e se organizar quando entram em sala de aula, falam alto em momentos inoportunos, têm dificuldades de se concentrar nas atividades, costumam fazer piadinhas.

Além disso, mantêm atitudes de desrespeito em momentos de fala do professor bem como dos colegas, apresentam atitudes de desaprovação para aprender a língua alemã e para estudar no geral, manifestam atitudes de desrespeito à cultura, à religião, à raça, ao modo de se expressar do outro. São atitudes que vão além de questões de indisciplina e que atravessam questões de preconceito, de desvalorização e de não reconhecimento do que faz parte da cultura do outro.

É comum os professores acionarem a direção e a coordenação em momentos de indisciplina durante a aula. Tanto que uma das turmas já se denomina como *a pior da escola*, conseqüentemente, passa a se esforçar menos ainda para ser reconhecida por suas atitudes.

Por outro lado, há alguns alunos que manifestam o desejo de aprender, que se esforçam e que normalmente atingem ótimos resultados. Além disso, são alunos que dificilmente apresentam problemas de indisciplina ou atitudes desaprovadoras frente ao estudo de qualquer matéria escolar.

Notou-se também que aqueles alunos que possuíam suas habilidades comunicativas bastante desenvolvidas e que eram de origem alemã, no geral, estavam muito centrados na cultura individual, ou seja, na sua própria língua e cultura. Alunos de origem alemã, em ambas as turmas, dificilmente conseguiam se pronunciar sobre a língua e cultura do outro, apenas sobre a cultura e língua alemã local ou da Alemanha. Já os alunos de origem italiana, portuguesa, africana, japonesa demonstravam conseguir se pronunciar a respeito da cultura e língua alemã locais, mas dificilmente tinham algo a dizer sobre sua própria cultura e, muitas vezes, foi possível perceber que desconheciam as suas próprias origens.

Nas duas primeiras semanas de aula, foi realizado um trabalho que se poderia dizer *dogmático*, na medida em que foi dada continuidade ao trabalho da professora anterior, o qual partia dos conteúdos curriculares associados ao uso do livro didático, e começou-se a observar os alunos. Já no primeiro dia de trabalho, causou espanto a grande quantidade de alunos que detestavam aprender alemão. Os primeiros diários de campo revelam que ambas as turmas apresentavam atitudes de desaprovação para aprender a língua alemã, pois alguns alunos alegavam não ser de origem alemã e, portanto, não tinham a *capacidade* e a necessidade de aprender o idioma.

Além disso, espantou à professora pesquisadora o grau de frustração dos alunos e sentimento de incapacidade para aprender o idioma. Alguns expressaram que o alemão seria uma língua muito difícil de ser aprendida. Outros afirmavam que não dominavam nada da língua e que, por isso, odiavam alemão. No primeiro Conselho de Classe do ano, outros professores manifestaram que grande parte desses alunos apresentava a mesma indisposição para aprender nas outras disciplinas. Logo, a indisposição de alguns alunos não foi apenas em relação à aprendizagem de uma língua, mas ao estudo de uma forma geral. Frente às atitudes negativas dos alunos, era impossível à professora pesquisadora continuar trabalhando só com o livro e seguindo conteúdos pré-estabelecidos, pois era visível que os alunos não viam sentido naquilo, e estavam exaustos disso.

O conhecimento sobre a grande diversidade cultural, étnica e linguística dos alunos a princípio pareceu assustador à professora pesquisadora. Como seria possível ensinar a língua alemã a esses alunos, cuja maioria possuía pouco ou nenhum laço com a língua e cultura alemã na sua família? E o conhecimento sobre as atitudes dos alunos também trouxe preocupação. O que poderia realmente funcionar naquela turma com as características antes citadas? O que, em meio a tantas atitudes desaprovadoras e às diversas línguas, etnias e culturas dos alunos, poderia haver de bom? Como alcançar avanços na aprendizagem da língua alemã nesse contexto? Bastou acreditar que em meio à lama pode nascer uma flor branca. Foi o que aconteceu. A partir

Logo, a partir de um seminário sobre educação linguística na UNISINOS, a professora pesquisadora enxergou uma flor branca em meio à lama e começou a elaborar um projeto de educação linguística. A própria diversidade sociolinguística e cultural dos alunos das duas turmas é que apontou alternativas de trabalho no ensino da língua alemã. O projeto denominado *Stadtportal Ilha* (portal turístico Ilha) foi realizado no ano de 2013. O projeto foi uma tentativa de a professora acolher a diversidade e desenvolver a sensibilidade deles frente à diversidade sociolinguística e cultural presente na própria sala de aula, nas suas famílias e na comunidade para simultaneamente desenvolver o letramento em língua alemã. E, assim, foi estabelecida a grande questão de pesquisa *Em que medida os alunos desenvolveram suas capacidades de linguagem, a saber, as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas em língua alemã em um projeto de educação linguística?*.

A seguir, vejamos o conceito de projeto de educação linguística adotado pelo presente estudo.

3.4 Projeto de Educação Linguística

Neste estudo, a partir das características de projeto geral, de projeto de letramento, de sequência didática e de projeto didático de gênero, concebemos uma nova ideia de projeto, denominado Projeto de Educação Linguística (PEL). O trabalho com PEL preserva as noções de prática social e de gênero textual e a sequência didática ampliada de projetos didáticos de gênero e associa a estes os princípios da pedagogia culturalmente sensível e da educação linguística capaz de formar cidadãos mais flexíveis frente à diversidade linguística e cultural.

A concepção de ensino de língua que guia o projeto de educação linguística pode partir da prática social ou do gênero textual, o que está de acordo com Guimarães e Kersch (2012). O ensino estruturado pela prática social, conforme Tinoco (2009), proporciona aos

alunos a escrita e a leitura de textos que circulam na sociedade. O estudo da escrita e da leitura, nessa perspectiva, tem por objetivo o agir no mundo. Utilizar a prática social como guia do ensino de língua, porém não precisa excluir o trabalho com gêneros, uma vez que toda prática social envolve a comunicação por meio de um texto pertencente a um gênero textual. Os gêneros estão em circulação na sociedade e, portanto, seu estudo deve ser utilizado a favor do letramento e, obviamente, da prática social.

No projeto de educação linguística desenvolvido, optou-se pela prática social como ponto de partida. A preferência dada à prática social no projeto de educação linguística deve-se ao fato de a turma abordada neste estudo não ver sentido nenhum na aprendizagem da língua alemã para a vida fora da escola. Logo, a professora pesquisadora, após leituras, acreditou que a inserção dos alunos em uma prática social pudesse fazer com que eles não apenas produzissem textos para a professora ler, mas para alunos de outras escolas (uma do Brasil e outra da Alemanha) e também para a sociedade em geral.

Além disso, ela acreditou que a prática social oportunizaria escrever em função de pelo menos três grandes motivações. Primeiro, a apresentação da cidade deles para alunos de fora, segundo, a inexistência de um portal turístico da cidade deles e, terceiro, a presença de noções estereotipadas sobre a cidade dos alunos na própria turma de alunos e na região. O trabalho de capacidades de linguagem relacionadas a gêneros específicos serve, no projeto de educação linguística, de ponte para chegar à prática.

O PEL, além de trabalhar a prática social e o gênero textual de forma integrada, possui a diversidade sociolinguística e cultural como objetos de estudo na aula de línguas. Essa escolha tornou-se importante, justamente, porque a professora pesquisadora sentiu a necessidade de abordar esse assunto na aula de língua alemã associado à discussão de aspectos como a flexibilidade e o reconhecimento frente a outras culturas e línguas e o fim do preconceito linguístico.

Já na primeira aula, percebeu-se que os alunos apresentavam visões estereotipadas sobre pessoas de outras etnias e preconceito contra suas culturas e variedades linguísticas. Essas noções também estavam presentes frente à cultura e língua alemã, que eram vistas como *ultrapassadas, da colônia* e até *erradas*. Logo, essas ideias estigmatizadas contribuíam para que os alunos tivessem uma atitude de desaprovação da disciplina de língua alemã. Assim, a professora acreditou que tornar a diversidade sociolinguística e cultural objetos de estudo da aula de alemão poderia minimizar as atitudes desaprovadoras dos alunos e, ao menos, fazê-los pensar de formas diferentes sobre a diversidade.

Por fim, também se tornou importante inserir princípios da pedagogia culturalmente sensível no projeto devido à presença de sentimentos de incapacidade e de distanciamento dos alunos na aprendizagem da língua alemã. Nessa perspectiva, o professor como um exemplo a ser seguido de acolhedor, entendedor e valorizador da diversidade cultural e linguística dos alunos poderia minimizar os sentimentos de baixa estima dos alunos.

Portanto, podemos conceituar o projeto de educação linguística como um projeto que foca na inserção dos alunos em práticas sociais, por meio do estudo de gêneros textuais. E, que se preocupa com a formação de cidadãos sensíveis frente à diversidade sociolinguística e cultural do mundo globalizado, por meio da reflexão sobre esta e por meio do professor como exemplo de cidadão sensível e valorizador das culturas e línguas dos seus próprios alunos.

Citam-se ainda as palavras de Leffa (2012), que explica que no passado o professor vivia à procura de um método para o ensino de línguas. Quando finalmente foram desenvolvidos métodos *certos* e universais, o professor se tornou subordinado a eles e insatisfeito por ver que seus métodos sempre deixavam a desejar. Porém, o método que surgia em uma época era negado na próxima.

Entre idas e vindas de métodos, o professor começou a acreditar que não existia nenhum método que pudesse ser a receita do ensino. “Chegava-se à conclusão que cabia ao professor decidir o que fazer na sua sala de aula, partindo de seu contexto de atuação, considerando a realidade dos alunos e a relação com outras áreas de conhecimento” (LEFFA, 2012, p. 407). A era pós-método, denominada pelo próprio autor, revela que cada prática de ensino é situada e, portanto, inédita, justamente porque cada aluno possui necessidades singulares e pertence a uma realidade caracterizada por práticas sociais e necessidades de linguagem específicas. Logo, talvez não seja o fim da era método, mas sim o começo de uma nova concepção de método, segundo a qual cada o professor deve fazer as escolhas pedagógicas que mais podem atender as necessidades específicas da realidade de seus alunos. Observar a realidade e partir dela também pode ser um método de ensino.

3.5 Stadtportal Ilha: o Primeiro Projeto de Educação Linguística

Para encarar a missão de lecionar na turma anteriormente descrita, a professora resolveu elaborar um projeto de educação linguística, justamente, porque desejava envolver seus alunos numa prática social que transformasse a diversidade linguística e cultural em objetos de estudo em sala de aula e que, principalmente, desenvolvesse as capacidades de linguagem dos alunos em língua alemã. O projeto de educação linguística elaborado teve

como prática social a apresentação da cidade dos alunos para um grupo de estudantes, descendentes de brasileiros, portugueses e moçambicanos, que aprendem língua portuguesa em Mainz, na Alemanha, para um grupo de estudantes, em sua maioria, descendentes de alemães, que aprendem alemão em Santa Maria do Herval-RS, Brasil, e também para pessoas em geral que tivessem acesso pela Internet aos textos dos alunos. Para atender a essa prática, a professora selecionou o hipergênero portal turístico e o gênero apresentação de aspectos da cidade para o portal, em espaço digital, visto que, por meio da Internet, seria mais prático atingir os interlocutores selecionados, e a divulgação da cidade atingiria um público muito maior em menos tempo.

Nas primeiras aulas do projeto, o professor não apresentou o conceito de portal turístico, mas convidou seus alunos a definirem com suas próprias palavras o hipergênero por meio da análise de portais de cidades da Alemanha. O objetivo de um portal turístico é informar os leitores, possíveis visitantes, sobre a diversidade de possibilidades que uma cidade oferece por meio da apresentação de locais, estabelecimentos, eventos relacionados a essas possibilidades.

Como podemos verificar, por exemplo, no Portal Turístico de Munique, os portais apresentam temáticas gerais que vão desde o turismo, a hotelaria, o lazer, a gastronomia, o trabalho, o transporte, o comércio até a economia, a política e modos de viver presentes no cotidiano de uma cidade. Essas temáticas estão dispostas na parte superior em forma de links relacionados às temáticas gerais. Além disso, possui temáticas mais específicas como serviços oferecidos na cidade como farmácia, imobiliária, agência de turismo, construção, seguro, cabeleireiro. Estes estão localizados na parte lateral em forma de uma lista de links que dão acesso a elas, conforme mostra o portal que segue.

Figura 1 - Página Inicial do Portal Turístico de Munique



Fonte: Muenchen.de. Das offiziellle Stadtportal.

Cada temática é atendida por meio da apresentação escrita e visual de exemplos relacionados a essas temáticas. Por exemplo, para falar da gastronomia são apresentados locais como restaurantes, lancherias e cafés importantes na cidade, por meio de informações escritas e fotos a respeito, como revela.

Figura 2 - Apresentações de Pontos Gastronômicos de Munique



Fonte: Muenchen.de. Das offiziellle Stadtportal.

Um portal turístico pode conter textos pertencentes a diversos gêneros. Além de apresentações dos aspectos citados acima, um portal também contém textos como mapa político, mapa ferroviário, calendário e, principalmente, notícias relacionadas às temáticas citadas. Normalmente as notícias estão posicionadas no centro da página em forma de slides, como mostra a página principal do portal de Munique.

Definidos o hipergênero e o gênero, percebeu-se que, para desenvolver um portal turístico completo e mais elaborado, um trimestre de projeto não seria o suficiente. Dessa forma, pensou-se em um projeto maior, que se estenderia por todo aquele ano letivo e que pudesse continuar a ser desenvolvido nos próximos anos, se houvesse interesse. Logo, optou-se pela produção de três apresentações para serem postadas no portal turístico, uma para cada trimestre, o que exigiria a elaboração de três sequências didáticas. Porém, como o segundo trimestre possuía uma quantia expressiva restrita de dias letivos em relação aos outros trimestres, a segunda sequência didática se estendeu, adentrando o terceiro trimestre. Como o terceiro trimestre também era restrito devido a feriados e atividades-extra propostas pela escola, uma terceira sequência didática para uma terceira apresentação ficaria prejudicada. Logo, optou-se pela elaboração de uma sequência didática, limitada, para a criação de um teatro e de uma discussão sobre aspectos da diversidade linguística e cultural da cidade.

Os conteúdos linguísticos a serem trabalhados nas oficinas das sequências foram selecionados a partir das dificuldades apresentadas nas produções iniciais das apresentações e levando em consideração os conteúdos previstos no currículo de língua alemã. Este estipulava o estudo de, por exemplo, estruturas frasais com verbos modais, a preposição *in* (em), vocabulário sobre modalidades esportivas, comidas, bebidas e vestimenta, o tempo verbal passado perfeito e o estudo dos casos de declinação acusativo e dativo. Esses conteúdos foram ajustados às oficinas e combinados com aqueles conteúdos ainda não dominados e apresentados nas produções iniciais. Essas apresentaram carência quanto ao uso de adjetivos, conjugação dos verbos e até quanto à formação de sentenças interrogativas e ao emprego dos artigos em nominativo, o que, segundo o currículo, os alunos já deviam ter aprendido em séries anteriores.

Já em relação ao domínio do gênero, o currículo não apresentava elementos a serem estudados, uma vez que não está organizado com base no trabalho com gêneros textuais ou práticas sociais. Logo, com base nas dificuldades dos alunos, foram selecionados os aspectos mais relevantes que compõem tanto o gênero apresentação para o portal quanto o próprio hipergênero portal turístico como estrutura, informações, organização, elementos multimodais

e apresentacionais. Uma vez definidos os elementos linguísticos e linguístico-discursivos a serem trabalhados, foi realizada uma pesquisa de portais turísticos da Alemanha.

Para a produção da apresentação 1, realizada no primeiro trimestre, foram selecionados portais turísticos de cidades da Alemanha a serem lidos e analisados em termos de hipergênero e apresentações de locais presentes nesses portais a serem lidas e analisadas em termos de gênero. As primeiras oficinas se concentraram sobre o reconhecimento do hipergênero, e as próximas, sobre o estudo do gênero apresentação de um local da cidade.

Para a produção da apresentação 2, realizada no segundo trimestre, a professora achou interessante o portal turístico de Ilha não apenas apresentar pontos relevantes da cidade, mas também um pouco da sua realidade cultural, pois esta também poderia despertar o interesse de leitores a visitar o local. A cidade de Ilha, como foi dito antes, pode ser compreendida como um contexto transglobal, uma vez que apresenta um cruzamento intercultural entre imigrantes e descendentes de imigrantes de cidades, regiões, estados e países diversos. Porém, a pesquisa revelou que nenhum dos portais da Alemanha falava sobre a diversidade cultural e linguística dos seus habitantes, apesar de apresentar alguns eventos culturais que ocorriam na cidade. Logo, a apresentação da diversidade cultural e linguística foi algo inovador para o portal turístico de Ilha. A alternativa encontrada foi selecionar informações de textos do domínio jornalístico que falavam sobre a diversidade de línguas, religiões, pratos típicos de outros países, estilos musicais e imigração na Alemanha. Em seguida, elaborou-se um modelo de apresentação para falar da diversidade cultural de Ilha, o qual será descrito adiante.

Quadro 1 - Projeto de Educação Linguística: Objetivos e Prática Social

PROJETO DE EDUCACAO LINGUÍSTICA: PORTAL TURÍSTICO DE ILHA
OBJETIVO GERAL
Desenvolver capacidades de linguagem e sensibilidade em relação à diversidade turística, gastronômica, comercial, de hospedagem e de diversão presente na comunidade dos alunos, bem como em relação à diversidade de línguas, culturas, religiões, estilos musicais que constituem a cidade.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Situar os alunos em meio à diversidade sociolinguística e cultural presente em sala de aula, na família e na comunidade. ➤ Refletir sobre os conceitos de diversidade, preconceito linguístico e interculturalidade. ➤ Fazer com que o aluno sinta sua cultura e língua valorizadas pela professora e que da mesma forma ele exercite o reconhecimento e a valorização de línguas e culturas que o cercam. ➤ Desenvolver os conhecimentos linguísticos associados ao hipergênero portal turístico e ao gênero apresentação em língua alemã.
PRÁTICA SOCIAL
Apresentar a diversidade turística, gastronômica, comercial, de hospedagem, de diversão

bem como a diversidade cultural e linguística presentes na cidade dos alunos, em um blog denominado Stadtportal Ilha, para alunos de Santa Maria do Herval e da Alemanha.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Sequência Didática da Apresentação 1 para o Portal

APRESENTAÇÃO 1 PARA O PORTAL TURÍSTICO DE ILHA
INTRODUCAO (05/04)
A professora lança a questão “Por que Ilha merece ser visitada?” para que os alunos possam pensar em atrações, locais, costumes e atividades que possivelmente despertariam o interesse de pessoas de fora a visitar a cidade. As respostas são organizadas em forma de esquema no quadro.
PRODUCAO INICIAL DA APRESENTAÇÃO 1 (12/04)
Os alunos produzem, a partir de seus conhecimentos prévios, uma apresentação para um portal turístico de Ilha em alemão, com a ajuda do dicionário e da professora. Essa produção servirá de sondagem dos conhecimentos linguísticos, multimodais, de gênero e de hipergênero dos alunos na língua em estudo. Conversa sobre as técnicas de tirar fotos e fazer vídeos que os alunos já dominam, já que em portais são comuns elementos ilustrativos dos locais apresentados.
OFICINA 1 (26/04): QUE HIPERGÊNERO É ESSE?
Apresentação do Stadtportal de Berlin e pontuação das temáticas presentes no portal. Discussão e identificação de temáticas que poderiam divulgar e se ajustar à cidade de Ilha. Leitura de um texto explicativo sobre o hipergênero portal turístico para discutir o objetivo, a função, as temáticas, a linguagem, as informações, a estrutura e possíveis espaços de circulação de um portal turístico.
OFICINA 2 (03/05): COMO É ESSE HIPERGÊNERO?
Estudo do hipergênero portal turístico a partir da produção de um quadro comparativo de três portais turísticos (de Hamburg, Bremen e Leipzig) em seus aspectos temáticos, informativos, estruturais, apresentacionais e linguísticos.
OFICINA 3 (10/05): WOHIN GEHEN? ONDE IR?
Estudo de elementos linguísticos relevantes em uma apresentação para portal turístico, a partir da leitura e análise da apresentação de um local turístico presente no portal de Munique (Alemanha). <ul style="list-style-type: none"> • Conjugação no presente. Nominativ. • Estruturas: “Es gibt...”, “Das ist...” e “Die Kirche ist...” • Vocabulário sobre pontos turísticos. Adjetivos relacionados: alt, neu, reformiert. • Verbo Modal WOLLEN + Akkusativ. “Wollen Sie eine Kirche sehen? Das ist die Kirche... Sie ist sehr alt.”
OFICINA 4 (17/05): WO BLEIBEN? ONDE FICAR?
Estudo de elementos linguísticos relevantes em uma apresentação, a partir da leitura e análise da apresentação de um local de hospedagem presente no portal de Berlin: <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário sobre moradias: das Hotel, das Appartement, das Haus, die Herberge. • Adjetivos relacionados: bequem, ruhig, sauber, organisiert. • Verbos: schlafen, bleiben.

- Verbos modais: WOLLEN e KÖNNEN: *Wollen Sie gut schlafen? Sie können ins...*
- Preposição indicativa de lugar: IN

OFICINA 5 (24/05): WAS ESSEN? O QUE COMER?

Estudo de elementos linguísticos relevantes em uma apresentação, a partir da leitura e análise da apresentação de um local gastronômico presente no portal de Hamburg:

- Vocabulário sobre comidas e bebidas;
- Verbos: *essen; trinken.*
- Verbos modais: *WOLLEN e KÖNNEN: Wollen Sie Spießfleisch essen? Sie können ins...*
- Acusativo (artigos definidos): *Sie essen das Spiessfleisch. Sie trinken den Orangensaft.*
- Adjetivos relacionados: *lecker, köstlich, gut, salzig.*

OFICINA 6 (31/05): WAS MACHEN? O QUE FAZER?

Estudo de elementos linguísticos relevantes em uma apresentação, a partir da leitura e análise da apresentação de um local de lazer presente no portal de Bremen:

- Vocabulário sobre modalidades esportivas e atividades de lazer.
- Verbos: *spielen; tanzen; schauen; gehen.*
- Verbo modal: *KÖNNEN* (poder). *“Sie können Bowling spielen.”*
- Advérbios: *Abends, Mittags, Morgens...*

OFICINA 7 (07/06): WO KAUFEN? ONDE COMPRAR?

Estudo de elementos linguísticos relevantes em uma apresentação, a partir da leitura e análise da apresentação de um ponto comercial presente no portal de Köln:

- Vocabulário sobre estabelecimentos de Ilha.
- Verbos: *kaufen, verkaufen.*
- Verbo modal: *MÜSSEN* (precisar). *Müssen Sie einen Koffer kaufen? A*
- Acusativo (artigos indefinidos)

OFICINA 8 (14/06): APRESENTAÇÃO DE MAINZ E O USO DE MÍDIAS

Uma estudante da UNISINOS, proveniente de Mainz (Alemanha), faz uma visita à escola, se apresenta aos alunos do sétimo ano e lhes fala sobre sua cidade, em termos de possibilidades turísticas, gastronômicas, comerciais, de lazer e de hospedagem, além de aspectos históricos e climáticos. Os alunos interagem com a estudante nas línguas e variedades em que se sentirem a vontade, podendo até ser em português se descobrirem que ela também fala essa língua.

Estudo de possibilidades midiáticas, com presença de um profissional da linguagem visual para explicar:

- Técnicas para tirar boas fotos da cidade de Ilha;
- Estratégias para fazer vídeos criativos da cidade;
- Formas de postagem e configuração de blog.

PRODUÇÃO FINAL DA APRESENTAÇÃO 1(21/06)

Os alunos coletam informações da cidade, fotos e vídeos para fazer a produção final.

Em sala de aula, em grupos de quatro integrantes, produzem apresentações para o portal turístico, apresentando um local de hospedagem, de diversão, de gastronomia, de compras e

de turismo. Essa produção é realizada em material impresso.

REVISÃO DO CONTEÚDO E REESCRITA DA APRESENTAÇÃO 1 (28/06)

Os conhecimentos linguísticos e linguístico-discursivos dos alunos passam por uma revisão escrita.

Após a avaliação da produção final, os grupos reescrevem, em uma página do blog da escola, as suas apresentações, arrumando o que foi pedido e complementando o que faltou.

PROVA E AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO 1 (05/07)

Os conhecimentos linguísticos dos alunos são avaliados por meio de uma prova escrita.

As apresentações reescritas são avaliadas tanto pela professora quanto pelos alunos, a partir de duas fichas de critérios, uma elaborada ao longo do projeto com os alunos e a outra pelo professor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para visualizar exemplos de exercícios realizados durante a aplicação desta sequência didática, localize a folha de exercícios denominada *Oficina 1: Was machen?*, presente no apêndice B. Nesta sequência, esperava-se que os alunos desenvolvessem as capacidades linguístico-discursivas trabalhadas nas oficinas e relacionadas ao uso de:

- a) vocabulário sobre locais turísticos, gastronômicos, comerciais, de hospedagem e de lazer, bem como de comidas, bebidas, roupas, calçados e modalidades esportivas em língua alemã;
- b) conjugação de verbos como können, wollen, essen, trinken, kaufen, schlafen e sein (poder, querer, comer, beber, comprar, dormir e ser/estar respectivamente) em segunda pessoa do singular e em terceira pessoa do plural para se dirigir ao leitor;
- c) adjetivos que caracterizem os locais apresentados como schön, neu, modern, alt, gut, wunderbar, sauber, reformiert, angenehm, toll (bonito, novo, moderno, velho, bom, maravilhoso, limpo, reformado, confortável e legal respectivamente);
- d) artigos definidos der (masculino), die (feminino), das (neutro) e indefinidos ein (masculino), eine (feminino), ein (neutro) acompanhando os nomes dos locais apresentados e, se possível, declinados em nominativo (der, die, das, ein, eine, ein), acusativo (den, die, das, einen, eine, ein) e dativo (dem, der, dem, einem, einer, einem);
- e) estrutura frasal com os verbos modais können (poder) e wollen (querer), em que o verbo auxiliar está conjugado no início da sentença e o verbo principal no infinitivo no final da sentença;
- f) estrutura frasal interrogativa, a qual, no alemão, possui o verbo anteposto ao sujeito.

- g) locuções adverbiais de espaço para situar os locais;
- h) uso de expressões como “das ist” (este/esta é) e “es gibt” (há) para citar os locais que existem na cidade.

Para a apresentação 1, também esperava-se que os alunos desenvolvessem as capacidades discursivas trabalhadas nas oficinas e relacionadas ao uso de:

- a) informações aprofundadas sobre *wohin gehen, was machen, wo bleiben, wo kaufen* e *wo essen* (onde ir, o que fazer, onde ficar, onde comprar e onde comer respectivamente) na cidade;
- b) estrutura de apresentação estudada em aula: título, pergunta instigadora, apresentação do local, convite para visitação, formas de contato.
- c) características do local apresentado como qualidades, possibilidades, aspectos históricos, etc;
- d) coesão entre o título e o local apresentado;
- e) formas de despertar o interesse do leitor seja pela importância do local, por alguma característica marcante, por perguntas instigadoras.

Quadro 3 - Sequência Didática da Apresenta o 2 para o Portal

APRESENTA�O 2 PARA O PORTAL TURÍSTICO DE ILHA
INTRODUCAO
A professora lança a questão “Qual a diversidade presente em Ilha?”. As respostas dadas pelos alunos são dispostas em forma de associograma ao redor da pergunta inicial. Essa atividade permite a sondagem dos conhecimentos linguísticos dos alunos, além de auxiliar a sondar as suas no�es sobre diversidade linguística e cultural de Ilha.
PRODUCAO INICIAL DA APRESENTA�O 2
Alunos produzem, a partir de seus conhecimentos, uma apresenta�o para ser postada no portal que fale sobre a diversidade presente em Ilha, podendo, para isso, usar como exemplo a sua própria família.
OFICINA 1 : GERICHTDIVERSITAT / DIVERSIDADE CULINÁRIA
Estudo de elementos linguísticos importantes em uma apresenta�o por meio da leitura e análise do texto “ <i>D�ner: ein turkisches Essen?</i> ” (D�ner: um prato turco?).
Vocabulário: nomes das comidas (<i>der Kuchen, das Spie�fleisch, der Matte-Tee, die Bohne, der K�sebr�t</i>)), refei�es (<i>zum Fr�hst�ck, zum Mittagessen, zum Abendessen</i>).

Adjetivos relacionados a comidas: *lecker, gut, wunderbar, typisch deutsch, typisch italienisch*.

Expressão: *Was ist dein Lieblingsessen?* (Qual é sua comida preferida?)

Retomada dos verbos *modais wollen e können* associados ao tema.

Produção de uma breve apresentação sobre a diversidade culinária em Ilha.

OFICINA 2: SPRACHDIVERSITÄT / DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Estudo de elementos linguísticos importantes em uma apresentação por meio da leitura e análise do texto “*Deutscher sprechen Türkisch*”.(Alemães falam turco)

Vocabulário: (*Deutschland, Brasilien, Spanien, Italien, Japan, Türkei*), nacionalidades (*Deutsche, Brasilianer, Spanier, Amerikaner, Italiener, Japaner*), línguas (*Brasilianisch, Portugiesisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch*), religiões (*katholisch, evangelisch, spiritist, budhist*).

Adjetivos relacionados: *gut, schlecht, ein bißchen, nur, viel, sehr gut*.

Inserção dos verbos *SPRECHEN* (falar), *KOMMEN AUS* (vir de), *WOHNEN* (morar).

Retomada de sentenças negativas: *Ich spreche nicht Japanisch*.

Produção de uma breve apresentação sobre a diversidade linguística em Ilha.

OFICINA 3: RELIGIONDIVERSITÄT / DIVERSIDADE RELIGIOSA

Estudo de elementos linguísticos importantes em uma apresentação por meio da leitura e análise do gráfico “*Religionen in Deutschland*”(Religiões na Alemanha).

Retomada do vocabulário: nomes de países (*Deutschland, Brasilien, Spanien, Italien, Japan, Türkei*), nacionalidades (*Deutsche, Brasilianer, Spanier, Amerikaner, Italiener, Japaner*), línguas (*Brasilianisch, Portugiesisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch*), religiões (*katholisch, evangelisch, spiritist, budhist*).

Retomada da declinação em Nominativo, Acusativo e Dativo, a partir das preposições locais *IN* e *AUF*.

Produção de uma breve apresentação sobre a diversidade religiosa de Ilha.

OFICINA 4: ARCHITEKTURDIVERSITÄT / DIVERSIDADE ARQUITETÔNICA

Estudo de elementos linguísticos importantes em uma apresentação por meio da leitura e análise do texto “*Unterschiedliche Architekturforme in Deutschland*”.

Vocabulário: nomes dos espaços da casa, das partes que a compõem.

Adjetivos relacionados: *alt, groß, klein, modern, neu, bekannt, renoviert, typisch deutsch, typisch japanisch*.

Inserção do tempo verbal *Perfekt*: *das Haus wurde gebaut, dort hat ein Deutscher gewohnt, der Mann hat Klaus geheißt*.

Retomada do Dativo: *In dem Haus, im Zimmer, in der Küche*.

Produção de uma breve apresentação sobre a diversidade arquitetônica da Ilha.

OFICINA 5: MUSIKDIVERSITÄT / DIVERSIDADE MUSICAL

Estudo de elementos linguísticos importantes em uma apresentação por meio da leitura e análise do gráfico “*Was hören die Deutsche?*”(O que escutam os alemães?).

Vocabulário: nomes de estilos musicais (Rock, Pop, Volksmusik, klassische Musik, Samba, Reggae), locais de dança (*in der Disko, auf dem Tanzclub, auf dem Fest*), instrumentos (*das Schlagzeug, die Gitarre, das Klavier, die Flöte, der Bass, die Geige*).

Adjetivos relacionados: *gut, wunderbar, schlecht, furchtbar, interessant, elektronisch*.

Estruturas frasais: *Mein Lieblingssong ist...* (Minha música preferida é...)

Continuação do Perfekt: *Ich habe ... gehört/gespielt*. (Eu escutei..., Eu toquei...)

Produção de uma breve apresentação sobre a diversidade musical de Ilha.

PRODUCAO FINAL DA APRESENTACÃO 2

Os alunos produzem, em duplas ou em trios, uma apresentação sobre uma das diversidades abordadas nas oficinas, ou seja, optam pela diversidade linguística, ou religiosa, ou musical, etc.

REVISAO DO CONTEÚDO E REESCRITA DA APRESENTACÃO 2

Os alunos fazem uma revisão do conteúdo visto nas oficinas, antes de partir para a produção final.

Após a avaliação das reportagens pela professora, os alunos reescrevem no portal turístico as suas produções, fazendo as modificações necessárias.

PROVA E AVALIACAO DA APRESENTACÃO 2

Os alunos realizam uma prova sobre os conteúdos trabalhados.

É realizada uma última avaliação da apresentação pela professora e pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para visualizar exemplos de exercícios realizados durante a aplicação desta sequência didática, basta localizar a folha de exercícios denominada *Oficina 1: Diversidade culinária*, presente no apêndice B. Também nesta sequência, os alunos foram estimulados a realizar fotos ou vídeos relacionados à diversidade linguística e cultural de Ilha para compor a apresentação multimodal. Para atender à proposta, a professora e os alunos combinaram de realizar essas fotos ou vídeos com pessoas da comunidade. Dessa forma, decidiu-se realizar uma entrevista com pessoas da cidade para representar a diversidade e filmar ou fotografar esse momento. Já que falaríamos de diversidade, não seria justo entrevistar apenas descendentes de alemães, mas pessoas de todo tipo de descendência. Assim, muitos vídeos tiveram que ser realizados em língua portuguesa, pois os entrevistados não dominam o alemão. Porém, a transcrição da entrevista foi feita em alemão, visto que fazia parte de uma apresentação para um portal turístico em língua alemã e os alunos já tinham estudado o vocabulário nas oficinas.

Para a apresentação 2, esperava-se que os alunos desenvolvessem as capacidades linguístico-discursivas trabalhadas nas oficinas e relacionadas ao uso de:

- a) vocabulário de línguas (*Portugiesisch, Deutsch, Italienisch, Japanisch*), países (*Brasilien, Deutschland, Italien, Japan, Portugal*), nacionalidades (*Deutsche, Brazilianer, Italiener, Japaner, Portugieser*), comidas e bebidas (*der Kuchen, das Spießfleisch, der Matte-Tee, die Bohne, der Käsebrötchen*), religiões (*Evangelisch, Katholisch, Spiritist, Buddhist*) e estilos musicais (*Rock, Reggae, Volksmusik, klassische Musik*) em língua alemã.
- b) expressão “*es gibt*” (há) para citar a etnia, a comida, a bebida, a religião e o estilo musical.
- c) verbos como *wohnen, essen, trinken, kommen, hören e sein* (morar, comer, beber, vir, ouvir e ser/estar) conjugados corretamente.
- d) artigos, *der* (masc.), *die* (fem.), *das* (neutro), acompanhando os substantivos e declinados em nominativo, acusativo e dativo.
- e) adjetivos qualificando as línguas, as comidas, as bebidas, os estilos musicais.
- f) da preposição *IN* (em) para situar Ilha e *AUS* (de) com o verbo *kommen* (vir).
- g) estrutura frasal com os verbos modais *wollen e können*.

Para a apresentação 2, também se esperava que os alunos desenvolvessem as capacidades discursivas trabalhadas nas oficinas e relacionadas ao uso de:

- a) informações sobre países de imigração, etnias, línguas, comidas e bebidas típicas, religiões e estilos musicais dos moradores de ilha;
- b) estrutura de apresentação estudada em aula: título, introdução, entrevista e fechamento;
- c) formas de despertar o interesse do leitor;
- d) entrevista clara formada de perguntas e respostas completas;
- e) vídeo ou foto acompanhando a apresentação.

O trabalho realizado no terceiro trimestre, como se disse, foi limitado, uma vez que houve feriados, e os alunos realizaram diversas atividades extras propostas pela escola. Logo, devido ao tempo disponível, ficaria prejudicado o estudo sistemático de mais uma apresentação para o portal turístico. Dessa forma, foram discutidos em maior profundidade alguns assuntos como preconceito linguístico e cultural e respeito à diversidade, bem como flexibilidade para se inserir em práticas sociais em outras línguas e culturas. Para isso, eles assistiram ao filme *Walachai*, participaram e discussões sobre situações de preconceito e

organizaram teatros sobre situações de preconceito linguístico e cultural. Esse trabalho serviu como uma complementação do que já havia sido discutido nos outros dois trimestres e foi muito importante para a manifestação das concepções de língua, identidade e cultura dos alunos. Para a análise dos dados, que é apresentada no próximo capítulo, foram selecionados apenas os textos das duas primeiras sequências didáticas, justamente, porque no terceiro trimestre não foi produzida uma terceira apresentação para o portal turístico.

Em relação à sensibilidade frente à diversidade linguística e cultural de Ilha esperava-se que os alunos:

- a) reconhecessem a presença de culturas e línguas diversas na cidade;
- b) percebessem que a cidade não é totalmente alemã como muitas pessoas da região pensam;
- c) soubessem se expressar sobre a sua origem e sobre a diversidade cultural em sua família;
- d) percebessem que o contato com pessoas de outras culturas e falantes de outras línguas em sua comunidade é cada vez mais comum;
- e) desenvolvessem a flexibilidade para interagir com pessoas de outras culturas e que falam outras línguas;
- f) percebessem a proximidade ou distância entre a sua realidade e o trânsito intercultural;
- g) identificassem situações de preconceito linguístico e desenvolvessem uma postura crítica a respeito;
- h) reconhecessem a importância de a aula de alemão abordar o preconceito linguístico.

Durante o projeto, planejou-se que os alunos de Mainz e de Santa Maria do Herval entrariam no portal e comentariam as produções dos alunos ilhenses. Porém, para isso, os alunos precisariam se conhecer e criar alguns laços de amizade em meio virtual. Logo, esse encontro precisa ser bem planejado e organizado pelas três partes (Ilha, Mainz e Santa Maria do Herval). Além disso, os alunos precisariam aprender ou revisar o vocabulário que utilizariam com os interlocutores e, talvez, até aprender capacidades de linguagem em relação a um novo gênero textual, visto que este estaria relacionado a uma nova prática social, conversar com alunos de fora em alemão. Trataria-se de um encontro que precisaria ser bem

planejado e organizado. Assim, optou-se por deixar esse encontro virtual para o projeto seguinte ao do Portal Turístico de Ilha.

A seguir, são apresentados os modos de geração dos dados e a sua forma de análise.

3.6 Modos de Geração e de Análise dos Dados

Para a geração dos dados, o presente estudo optou pelas produções iniciais e finais de quatro alunos para verificar o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e por diários de campo e questionários para verificar se houve avanços na sensibilidade dos alunos frente a outras culturas e línguas. O quadro apresenta a síntese dos dados gerados:

Quadro 4 - Formas de Geração dos Dados

DADOS GERADOS	
DIÁRIO DE CAMPO	Para conferir o grau de sensibilidade ao longo do projeto, de abril a dezembro .
PRODUÇÃO INICIAL DA APRESENTAÇÃO 1	Para identificar as capacidades de linguagem prévias referentes à apresentação de um local da cidade para o portal turístico, em abril .
PRODUÇÃO FINAL DA APRESENTAÇÃO 1	Para identificar as capacidades de linguagem em relação à apresentação desenvolvidas nas oficinas, em junho .
PRODUÇÃO INICIAL DA APRESENTAÇÃO 2	Para identificar as capacidades de linguagem prévias referentes à apresentação da cultura da cidade para o portal, em agosto .
PRODUÇÃO FINAL DA APRESENTAÇÃO 2	Para identificar as capacidades de linguagem em relação à apresentação desenvolvidas nas oficinas, em outubro .
QUESTIONÁRIO	Para conferir a avaliação dos alunos sobre sua sensibilidade em relação à diversidade linguística e cultural de sua cidade, em dezembro .
BIOGRAFIA	Para caracterizar os alunos verificar a trajetória deles na aquisição da língua alemã, em dezembro .

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a análise dos dados, o presente estudo partiu de perguntas de análise do desenvolvimento linguístico em relação ao gênero apresentação para o portal turístico de Ilha e de análise da sensibilidade dos alunos em relação à diversidade sociolinguística e cultural da sua comunidade.

Neste estudo, analisaram-se as capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos alunos nas produções iniciais, ou seja, antes das oficinas, e nas produções finais, ou seja, depois das oficinas, da apresentação 1 e da apresentação 2. Para essa análise, foram utilizadas quatro fichas:

- a) Quadro de análise das capacidades linguístico-discursivas manifestadas nas produções iniciais e finais da apresentação 1;
- b) Quadro de análise das capacidades discursivas manifestadas nas produções iniciais e finais da apresentação 1;
- c) Quadro de análise das capacidades linguístico-discursivas manifestadas nas produções iniciais e finais da apresentação 2;
- d) Quadro de análise das capacidades discursivas manifestadas nas produções iniciais e finais da apresentação 2;

Cada quadro é composto por perguntas referentes às capacidades e pelos elementos discursivos ou linguístico-discursivos que as produções iniciais e finais de cada um dos quatro alunos selecionados apresentaram de fato.

Cada um dos quadros que apresentamos em seguida aparecerá duas vezes na seção de análise das capacidades de linguagem: uma vez para analisar as capacidades manifestadas na produção inicial e uma vez para analisar as capacidades na produção final das apresentações.

Quadro 5 - Forma de Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas nas Produções Inicial e Final 1

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1. Os nomes dos locais da cidade de eventos, feiras e de comidas e bebidas estão em alemão?				
2. Os verbos em segunda pessoa (sing) e em				

terceira pessoa (pl) usados estão conjugados corretamente?				
3. Há a presença de adjetivos qualificando os locais?				
4. Há artigos definidos ou indefinidos acompanhando os substantivos? Eles estão declinados em Nominativo, Acusativo ou Dativo?				
5. Em sentenças com verbos modais, o verbo principal está no final?				
6. Há perguntas dirigidas ao leitor? As sentenças interrogativas possuem o verbo antecedido do sujeito?				
7. Há locuções adverbiais de espaço e de tempo? Elas são adequadas?				
8. Há uso das expressões “es gibt” e “das ist” para introduzir os locais?				

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 - Forma de análise das capacidades linguístico-discursivas manifestadas nas produções inicial e final 2

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1.Os nomes das línguas, das etnias, das religiões, das comidas, de				

estilos musicais estão em alemão?				
2.Foi usada a expressão es gibt?				
3.Os verbos wohnen, sprechen, essen, trinken, hören foram conjugados corretamente?				
4. Há o uso de artigos em Nominativo, Acusativo e Dativo?				
5.Há uso de adjetivos qualificando as comidas, línguas...?				
6.Foi usada a preposição IN para localizar a cidade? E a preposição AUS juntamente com o verbo KOMMEN?				
7.Foram utilizados verbos modais? Estão conjugados corretamente? O verbo principal está no final.				

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 - Forma de Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas nas Produções Inicial e Final 1

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1.A apresentação traz aspectos da cidade como onde ir, o que fazer, onde dormir, onde comer e onde comprar de forma				

aprofundada?				
2.A apresentação possui como título o local apresentado?				
3.A apresentação procura despertar o interesse dos leitores?				
4.A apresentação contém características de um local?				
5.A apresentação contém informações de contato do local apresentado?				

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 - Forma de Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas nas Produções Inicial e Final 2

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1.A apresentação traz aspectos da diversidade cultural da cidade como etnias, línguas, comidas típicas, estilos musicais, religiões?				
2.A apresentação possui título, introdução, entrevista e fechamento?				
3.A apresentação procura despertar o interesse dos leitores?				
4.A apresentação traz detalhes sobre o que apresenta?				
5.A entrevista usada na apresentação é formada de perguntas e				

respostas?				
6.Há vídeos ou fotos acompanhando a apresentação?				

Fonte: Elaborado pela autora.

Para analisar as percepções dos alunos sobre a diversidade linguística e cultural de sua cidade será utilizado o quadro abaixo, que nada mais é do que o questionário ao qual todos os alunos envolvidos no projeto responderam em dezembro.

Quadro 9 - Forma de Análise da Sensibilidade Frente à Diversidade Linguística e Cultural

Questões da professora	RESPOSTAS DOS ALUNOS
1.Como você caracteriza sua cidade em termos de língua e de cultura?	Hanna:
	Níkola:
	Gisela:
	Johann:
2. Você concorda que Ilha é totalmente alemã?	Hanna:
	Níkola:
	Gisela:
	Johann:
3.Como você caracteriza a sua família em termos de língua e cultura?	Hanna:
	Níkola:
	Gisela:
	Johann:
4.Você já interagiu com pessoas que falam outras línguas, como o alemão? Por quê?	Hanna:
	Níkola:
	Gisela:
	Johann:

5.Você “viraria as costas” se tivesse que se comunicar com alguém que fala alemão?	Hanna:
	Níkola:
	Gisela:
	Johann:
6.A experiência de se comunicar com alguém do exterior é algo fora do comum?	Hanna:
	Níkola:
	Gisela:
	Johann:
7.O que você descobriu e refletiu sobre sua família e você?	Hanna:
	Níkola:
	Gisela:
	Johann:
8.O que você pensa sobre o preconceito linguístico?	Hanna:
	Níkola:
	Gisela:
	Johann:
9.Você achou importante a aula de alemão discutir o preconceito e a diversidade?	Hanna:
	Níkola:
	Gisela:
	Johann:

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas aulas de língua alemã, lançou-se mão a sete estratégias para guiar as aulas do projeto de educação linguística e colocar em prática as leituras feitas sobre educação linguística, letramentos e pedagogia culturalmente sensível. Essas estratégias serviram como

lembretes para cada aula que ministrava. As estratégias ou recomendações durante a aplicação do PEL foram as seguintes:

- a) tornar a diversidade linguística e cultural objeto de estudo da aula;
- b) incentivar o uso de outras línguas e variedades linguísticas na produção inicial;
- c) dar voz aos alunos por meio de pergunta aberta que permita que o aluno se expresse
- d) tornar a diversidade sociolinguística e cultural funcional;
- e) provocar a interação dos alunos com uma pessoa de fora da escola que participa de práticas sociais na língua em estudo;
- f) flexibilizar o uso da língua alemã ao ministrar a aula, por meio da alternância entre o português e o alemão;
- g) observar os letramentos do aluno, bem como as culturas e as línguas dos alunos e acolhê-los.

As estratégias citadas foram utilizadas com a finalidade de, principalmente, minimizar, a longo prazo, as atitudes de desaprovação e insensibilidade frente ao estudo da língua e da cultura alemã para, simultaneamente, ampliar as capacidades de linguagem dos alunos na produção oral e escrita do alemão. Todas as produções textuais de todos os alunos foram analisadas em termos de desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e de gênero. E, todos os questionários e diários de campo foram analisados para identificar avanços na sensibilidade dos alunos. Logo, foram selecionados quatro alunos que mais apresentaram avanços nos aspectos objetivados. Foram escolhidos os seguintes casos, que serão caracterizados com maiores detalhes na próxima seção:

- a) Hanna: no início do projeto, demonstrou possuir capacidades discursivas e linguístico-discursivas em certa medida desenvolvidas, mas pouca sensibilidade. Ao longo do projeto, essas capacidades e sua sensibilidade se desenvolveram;
- b) Nikola: no início do projeto, demonstrou possuir capacidades discursivas e linguístico-discursivas pouco desenvolvidas, mas bastante sensibilidade. As capacidades começaram a se desenvolver mais e a sensibilidade aumentou;
- c) Gisela: no início do projeto, demonstrou possuir capacidades discursivas e linguístico-discursivas pouco desenvolvidas e pouca sensibilidade. Tanto as capacidades quanto a sensibilidade se desenvolveram mais durante o projeto;

- d) Johann: no início do projeto, demonstrou possuir capacidades discursivas e linguístico-discursivas e a sensibilidade frente à diversidade linguística e cultural em certa medida desenvolvidas.

Em cada caso, foram analisadas as produções iniciais e finais do gênero apresentação para portal turístico com a finalidade de verificar o desenvolvimento linguístico. Além disso, nos diários de campo registraram-se as impressões sobre o desenvolvimento dos alunos, e aplicou-se um questionário para verificar como os alunos avaliavam o desenvolvimento da sensibilidade. As produções iniciais foram realizadas individualmente e as produções finais em grupo, como detalhado no projeto já apresentado neste trabalho, pois os alunos preferiram atuar em equipe para coletar informações da cidade, além de fazer fotos e vídeos, para acrescentar às suas produções. Importante, ainda, lembrar que cada grupo planejou em aula quais pontos da cidade seriam apresentados, quando e como seriam fotografados. Além disso, cada grupo escreveu em aula as suas produções, podendo trocar idéias e ajudar uns aos outros.

Logo, neste estudo, optou-se pela parte da produção final realizada, em sala de aula, sob observação da professora, pelos alunos selecionados, não se comprometendo, portanto, em analisar as partes escritas pelos colegas de grupo. Cada aluno colocou o seu nome na sua produção.

No próximo capítulo, discutem-se e analisam-se os resultados alcançados por meio do projeto de educação linguística aplicado no que diz respeito aos avanços linguísticos dos alunos e ao desenvolvimento da sensibilidade frente a outras culturas e línguas, inclusive a alemã.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto realizado seguiu algumas tarefas da educação linguística na escola, tais como discutir assuntos como a diversidade linguística e cultural, o trânsito intercultural, a origem étnica dos alunos e o preconceito linguístico e cultural. Além disso, o projeto procurou tornar funcionais os contextos transglobais, virtuais (o portal turístico que fala da cultura local e que poderá ser comentado por pessoas de culturas locais ou de outras partes do mundo) ou não virtuais (a sala de aula que é composta de alunos de culturas do local e de outras regiões e estados), para discutir os aspectos citados anteriormente.

Neste estudo, parte-se do princípio de que a pedagogia culturalmente sensível bem como a transformação da diversidade linguística e cultural em objetos de estudo e o trabalho pedagógico orientado pela prática social podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos bem como de sua sensibilidade em relação à diversidade linguística e cultural presente em sua realidade.

Este capítulo inicia com a caracterização de cada um dos quatro alunos, Hanna, Nikola, Gisela e Johann, em termos de capacidades de linguagem, envolvimento com o estudo da língua e postura em sala de aula. Depois, parte para a leitura dos textos produzidos por eles no projeto, o que engloba as produções iniciais e finais das apresentações 1 e 2. E segue com a análise de suas capacidades de linguagem e conclui com a análise de suas percepções sobre a diversidade linguística e cultural.

4.1 Descrição dos Alunos e sua Relação com a Língua Alemã

Com o projeto de educação linguística, constatamos que os alunos não apenas ampliaram as suas capacidades de linguagem iniciais como também a sua postura frente ao ensino da língua alemã e o seu envolvimento nas atividades. Verificou-se, no início do ano letivo, que alunos que possuíam capacidades de linguagem amplamente desenvolvidas, muitas vezes, apresentavam pouca noção sobre o contexto multicultural em que estavam imersos e até algumas concepções equivocadas sobre o alemão como língua, disciplina escolar e pessoa. Já outros, que possuíam capacidades de linguagem pouco desenvolvidas, apresentavam uma percepção maior sobre a multiplicidade cultural em que estavam imersos e se mostravam abertos para compreender melhor a sua realidade sociolinguística e cultural.

- HANNA

Hanna, no início do projeto, demonstrou possuir vários conhecimentos linguísticos em alemão, bem como em outras disciplinas, sendo considerada, normalmente, uma das melhores alunas da sua série por outros professores. Porém, notou-se que Hanna, apesar de sempre se mostrar muito dedicada e interessada nos estudos, apresentava pouca sensibilidade em relação às outras culturas e línguas e variedades do alemão, presentes em sua cidade bem como em sua família.

- NÍKOLA

Níkola, no início do projeto, demonstrou possuir poucos conhecimentos linguísticos em alemão e um sentimento de incapacidade para escrever textos nessa língua. Escrever textos para um portal lhe parecia algo inalcançável, uma vez que estava acostumada a produzir apenas pequenos diálogos ou frases isoladas.

Por outro lado, Níkola mostrava sensibilidade frente a outras línguas e culturas e, apesar de a língua alemã ser falada ainda por poucos familiares maternos, nunca demonstrou uma atitude de desaprovação sobre o estudo da língua alemã. Diversas vezes, no intervalo das aulas, Níkola foi flagrada pela professora ouvindo músicas e assistindo vídeos em alemão, inglês e espanhol e interagindo nas redes sociais. O acesso a esses conteúdos e a interação em redes sociais mostra que a aluna pode estar tendo contato com material escrito, oral e sonoro produzido por pessoas de diferentes culturas e de espaços geográficos muito diferentes dos seus.

Em contextos de hiperdiversidade, sujeitos [...] participam de uma variedade de grupos, redes sociais e comunidades, nos quais as interações estabelecidas tem alcance muito além de um único evento comunicativo - o que sublinha a ideia de mobilidade relacionada tanto a processos geográficos quanto a processos socioculturais. (FABRICIO, 2007, p. 157).

Assim, esse contato de Níkola com pessoas e com material escrito, sonoro e oral oriundo de diferentes espaços geográficos e de culturas variadas pode ter contribuído para que fosse sensível em relação a outras realidades sociais, culturais e linguísticas. Essa flexibilidade da aluna para interagir com pessoas de culturas diversas também era visível no seu grupo de amigos, os quais eram de descendências culturais diversas.

- GISELA

Gisela, no início do projeto, demonstrou possuir poucos conhecimentos linguísticos e pouca sensibilidade frente à diversidade de línguas e culturas de sua comunidade. Reinava um sentimento de incapacidade para fazer as atividades, desaprovação frente à disciplina de alemão e desmotivação para fazer qualquer tarefa. Além disso, Gisela tinha pouco a dizer sobre a cultura e língua alemã presente em sua família e pouco sobre a diversidade linguística em sua comunidade, provavelmente, porque nunca havia sido convidada a pensar sobre a sua origem e sobre o contexto cultural em que se insere sua família. Tornar a diversidade objeto de estudo pode ter contribuído para que Gisela pensasse sobre o contexto em que se insere e a ver que possui muito a dizer a respeito.

Em relação ao seu envolvimento no aprendizado da língua, Gisela, antes do projeto, dificilmente se mostrava disposta para realizar as atividades de língua alemã e costumava apresentar sentimentos de frustração e incapacidade para aprender a variedade padrão. Com o projeto Gisela, começou a fazer todas as tarefas, a se dedicar mais a cada atividade e a se envolver mais na aula, além de freqüentar, por vontade própria, as aulas do laboratório¹ de aprendizagem de língua alemã.

- JOHANN

O aluno, desde o início do projeto, demonstrou possuir capacidades discursivas e linguístico-discursivas, além da sensibilidade, em certa medida, bem desenvolvidas. Em sua biografia, Johann cita que seu contato com a língua alemã iniciou em casa com a família e que nas séries iniciais, quando participou das primeiras aulas de alemão, a variedade aprendida na escola lhe pareceu pouco familiar. Porém, afirma que sempre possuiu muita facilidade para aprender o idioma. O aluno também mencionou que depois do sétimo ano, ou seja, quando não houver mais a disciplina de alemão no currículo de sua escola, pretende realizar um curso em outra instituição que ofereça bolsas de estudo na Alemanha, pois seu maior sonho é viajar à Alemanha. Esse seu depoimento mostra que Johann possui certa sensibilidade para o aprendizado da língua alemã, mesmo que a variedade ensinada na escola não seja a mesma

¹ Laboratório de Aprendizagem de Língua Alemã são aulas de reforço oferecidas pela escola no contra turno e ministradas pela própria professora da disciplina para alunos que sentem dificuldades de aprender o idioma. O laboratório é aberto para alunos que querem frequentá-lo por vontade própria e para alunos que são encaminhados pela professora.

que ele fala em casa, mas que no projeto de educação linguística sempre foi aceita e permitida nas interações.

O aluno, apesar de apresentar algumas atitudes de desrespeito e conflito com colegas em sala de aula, devido a brincadeiras em momentos inoportunos, sempre se mostrou muito confortável para estudar alemão. Ele se destacava nos sociogramas, uma vez que sempre comentava sobre aspectos culturais e linguísticos de sua família, além de apresentar opiniões críticas sobre o preconceito, conforme mostram os diários de campo 7 e 9, no anexo E.

Apesar de os alunos dizerem que a variedade *Hunsrückisch* está presente em suas vidas e que eles, menos Níkola, a utilizam para falar com tios, avós e pais, dificilmente eles utilizavam a variedade nas atividades em sala de aula, conforme diário de campo 2, no apêndice A. Talvez porque em anos letivos anteriores, o uso dessa variedade não fosse permitido ou estimulado em aula ou porque os próprios alunos tivessem uma concepção equivocada sobre essa variedade. Essa concepção, talvez, possa ter sido influenciada pelos próprios pais que podem estar considerando essa variedade *errada, um alemão mal falado, quebrado* em contraposição ao alemão padrão, *o certo, o gramatical*.

A partir do projeto de educação linguística, os alunos começaram a se valer da variedade *Hunsrückisch* em suas produções textuais e a ampliar as suas capacidades discursivas e linguístico-discursivas da variedade padrão. É importante ainda destacar que, a partir do projeto de educação linguística, que discutiu o espaço que a língua alemã e também as outras línguas dos alunos (italiano, inglês, português, japonês) ocupam na cidade, os alunos minimizaram por completo as suas atitudes de desaprovação da aula de alemão. Ao final do PEL, podemos ver que tanto as capacidades de linguagem quanto a sensibilidade frente à diversidade linguística e cultural se desenvolveram. Além disso, outros aspectos não abordados no projeto, como concepções equivocadas sobre o descendente alemão e sobre as variedades alemãs começaram a se manifestar ao final do projeto, alertando para a necessidade de outros projetos de educação linguística no currículo de língua alemã. O desenvolvimento de suas capacidades discursivas e linguístico-discursivas e de sua sensibilidade frente à multiplicidade de culturas e de línguas de sua comunidade é discutido na sequência.

4.2 Análise das Capacidades de Linguagem

Nessa seção, relatamos as apresentações 1 e 2 produzidas no projeto e analisamos as capacidades discursivas e linguístico-discursivas manifestadas pelos alunos nessas produções.

Para relembrar, os alunos produziram quatro textos escritos de abril a outubro de 2013. O primeiro foi a produção inicial da apresentação 1, em abril, que possuía por objetivo apresentar locais turísticos, gastronômicos, comerciais, de hospedagem e de lazer da cidade. O segundo foi a versão final dessa apresentação em junho. O terceiro se refere à produção inicial da apresentação 2, em agosto, que possuía por objetivo apresentar aspectos da diversidade cultural de Ilha como línguas, etnias, costumes, estilos musicais, pratos típicos e religiões. O último compreende a versão final dessa apresentação. Todos os textos produzidos encontram-se em anexo e sugere-se que sejam visualizados antes e durante a análise.

4.2.1 Capacidades Linguístico-Discursivas

Começamos com as capacidades linguístico discursivas que os alunos apresentaram antes das oficinas e que eles manifestaram na produção inicial da apresentação 1 para o portal turístico de Ilha.

Quadro 10 - Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas na Produção Inicial 1

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1. Os nomes dos locais da cidade de eventos, feiras e de comidas e bebidas estão em alemão?	Sim, vários. Alguns estão em alemão padrão como Schnapsfirma, Kerb, Woche der Honig. Outros em Hunsrückisch como Ball (no padrão seria Fest) e outros em português como aterra.	Sim. Exemplos: Oktoberfest, Honnigmarkt, Kirche São Pedro Apóstolo, Treppe, schnaps firme.	Sim, vários. Exemplos: Wasserfall, Japanische Kolonie, Alt Kirche, Haus Enxaimel (Fachwerkhaus), Rathaus, Schnapsfirma Koloniefest (Kolinistenfest), Markt Honig, Brücke Imperador, Restaurant.	Sim, vários. Exemplos: Blumenstadt, Broht Haus (no padrão seria Bäckerei=padaria), sociedade Harmonia (Gemeinde Harmonia), Buraco do Diabo (Teufelsloch), Kirche, Tanzfest, Stadium.
2. Os verbos em segunda pessoa (sing) e em terceira pessoa (pl) usados estão conjugados corretamente?	Sim, quase todos. Exemplos: musst du, das ist. Alguns estão conjugados inadequadamente no plural como schläft (schlafen).	Sim, mas há poucos verbos porque as sentenças são simples. Exemplos: du denkst, Ilha liegt.	Sim, é utilizada apenas uma estrutura com o mesmo verbo o qual está conjugado corretamente. “Das ist...” (Isso é...)	É utilizado apenas o verbo gehen (ir). Uma vez está conjugado corretamente (du gehst), e nas outras vezes não (du gehe).
3. Há a presença de adjetivos qualificando os locais?	Não, nenhum.	Não, nenhum.	Não, nenhum.	Não, nenhum.
4. Há artigos definidos ou indefinidos acompanhando os substantivos? Eles estão	Sim, sempre, mas nem todos estão corretos. Exemplos: die Ostern (das Ostern), eine fest (das Fest), die Hotel	Sim, mas nem todos estão corretos. Exemplos: die Kirche, die Treppe, das	Não, nenhum substantivo vem antecedido de artigo.	Sim, mas nem todos estão corretos. Die Stadium (das Stadium), die Tanzfest (das Tanzfest), die Kirche,

declinados em Nominativo, Acusativo ou Dativo?	(das Hotel), die Brücke, eine Schnapsfirma. Estão todos em nominativo.	Museum, die schnaps firme, die Oktoberfest (das Oktoberfest) e die Honnigmarkt (der Honnigmarkt)		die sociedade Harmonia (die Gemeinde Harmonia).
5. Há o uso de verbos modais? Em sentenças com verbos modais, o verbo principal está no final?	Sim, apenas o verbo müssen na sentença “du musst gehen in Hotel”. Não, o verbo principal está logo após o verbo modal.	Não há.	Não há.	Não há verbos modais. Há uma estrutura frasal semelhante com o verbo gehen (ir) no presente, mas para indicar uma ação no futuro. Am zwölf Uhr du gehe isst zu Mittag... (Às doze horas você vai almoçar...)
6. Há perguntas dirigidas ao leitor? As sentenças interrogativas possuem o verbo antecedido do sujeito?	Não há perguntas.	Sim. Exemplo: Du schon denkst in besucht Ilha? O verbo sucede o sujeito nessa sentença. Seria importante utilizar o tempo verbal passado perfeito: Hast du schon gedacht/gewünscht Ilha zu besuchen? (Você já pensou em visitar Ilha?).	Não há perguntas.	Não há perguntas.
7. Há locuções adverbiais de espaço e de tempo? Elas são adequadas?	Sim, “eine woche vor die Ostern” e “in Ilha”. São adequadas.	Sim, “in Brasil in Staat Rio Grande do Sul”.	Não.	Sim. De espaço: In Ilha; am die Broht Haus; am die sociedade Harmonia; am die Buraco do Diabo; in die Tanzfest; im die Kirche; am die sociedade Harmonia; am die Stadium de Ilha. De tempo: am zwölf Uhr; Um ein Uhr; bis drei Uhr; Um viertel nacht drei; Um sechs Uhr; Am die Abend; nacht.
8. Há uso das expressões “es gibt” e “das ist” para introduzir os locais?	Apenas “das ist”.	Não.	Apenas “Das ist...”	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na produção inicial 1 presente no anexo A, podemos notar que Hanna fez uma apresentação breve de vários locais da cidade de Ilha, ou seja, um pequeno portal turístico e

não exatamente uma apresentação de um local para o portal turístico de Ilha. Levando-se esse aspecto em conta, em se tratando de conhecimento linguístico, é possível notar que a aluna criou sentenças completas e compreensíveis, mostrando, assim, que já domina algum vocabulário e até algumas frases mais complexas com verbos modais. Fora isso, ainda é possível identificar alguns termos em língua portuguesa, alguns problemas de gramática relacionados ao uso dos artigos em Acusativo e Dativo, à posição do verbo principal em frases com verbos modais, a falta da preposição *IN* (em) em um caso, entre outros. Logo, o momento da produção inicial contribuiu para que ela revelasse as capacidades que já possuía, o que está de acordo com uma pedagogia culturalmente sensível, caracterizada por Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), que estabelece a tolerância e o acolhimento dos conhecimentos dos alunos como importante estratégia para aproximar os alunos da disciplina ministrada e do próprio professor, contribuindo para evitar conflitos verbais entre estes.

Nikola, como nos mostra a produção inicial 1 do anexo B, apresentou capacidades de linguagem relacionadas ao uso de um vocabulário que, a princípio, parece limitado, pois percebemos que a aluna sentiu a necessidade de utilizar termos do português (Brasil, da Colônia Japonesa, vai se arrepender). Já os nomes de locais e eventos de Ilha ela já conhecia em alemão, mesmo antes das oficinas. Como exemplos temos: *die Kirche* (a igreja), *das Museum* (o museu), *die Treppe* (a escada), *die schnaps firme* (*die Schnapsfirma*=a cachaçaria), *die Oktoberfest* (*das Oktoberfest*=a festa de outubro) e *die Honnigmarkt* (*der Honnigmarkt*=a feira do mel).

Além disso, para alguns termos que ela desconhecia no alemão padrão, ela utilizou a variedade *Hunsrückisch* como, por exemplo, a palavra *hia* (no alemão padrão seria *hier*=aqui). Logo, seu vocabulário é bastante limitado, e ainda restrito para criar sentenças mais complexas como aquelas que introduzem e fecham o seu texto. Nikola tentou utilizar os artigos em nominativo (*der*=artigo definido masculino *die*=artigo definido feminino, *das*=artigo definido neutro) e, na maioria dos casos, os declinou corretamente com os substantivos. A aluna procurou conjugar os verbos em terceira pessoa do singular corretamente, ou seja, com *-st* no final.

Alguns substantivos ainda precisariam ser escritos em letra maiúscula como *Treppe* (escada), *Schnapsfirma* (cachaçaria), *Fest* (festa). Além disso, a estrutura da primeira sentença precisaria ser revisada, apesar de ser totalmente compreensível. O adequado seria utilizar o tempo verbal passado perfeito e uma construção no infinitivo. Logo, a sentença ficaria dessa forma: *Hast du schon gedacht Ilha zu besuchen?* Talvez até o verbo pensar (*denken*) poderia

ser substituído por desejar (*wünschen*). Logo, “*Hast du schon dir gewünscht Ilha zu besuchen?*”(Você já desejou visitar Ilha?).

Já Gisela, conforme apresenta a produção inicial 1 do anexo C, revela que domina um vocabulário amplo em alemão. Para caracterizar os locais, ela utiliza adjetivos (*Japanische, Alt, Enxaimel*), os quais, porém, costumam ser escritos com letra minúscula na língua em foco. Há alguns vocábulos ainda em português como Enxaimel (*fachwerk*) e Imperador (*Kaiser*). A palavra *Koloniefest* foi utilizada para se referir à festa do colono que ocorre todos os anos na cidade. Da forma como foi escrita, significa festa da colônia. *Kolonistenfest* seria o mais apropriado para o significado desejado. Seria importante que a aluna acrescentasse artigos definidos (*der* para masculino, *die* para feminino e *das* para neutro) aos locais apresentados, como, por exemplo, “*Das ist das Rathaus*”, “*Das ist die Schnapsfirma*” e “*Das ist die Kaiserbrücke*”. Diferentemente dos outros alunos, Gisela pode ter pouco domínio sobre aspectos multimodais em relação à prática social de apresentar a cidade em um portal turístico, pois não inseriu nenhum elemento visual no texto. Logo, era importante que o projeto trabalhasse a multimodalidade para que também ela pudesse desempenhar com êxito a prática social em foco. Na produção final veremos Gisela venceu a maioria das dificuldades, o que mostra que o trabalho intensivo da leitura de textos sobre um gênero ajudaram a aluna a progredir em suas capacidades de linguagem.

Johann, segundo a produção inicial 1 visível no anexo D, não só mostra que domina, assim como Hanna e Gisela, um amplo vocabulário relacionado a nomes de pontos turísticos da cidade, mas também a verbos e locuções adverbiais temporais diversificados. Ele utiliza estruturas frasais com locuções adverbiais de tempo corretamente, ou seja, se a sentença inicia com uma locução adverbial, logo em seguida, é posicionado o verbo e só então o sujeito. Johann também procurou utilizar os artigos definidos em nominativo (*der/die/das*) antes dos substantivos. Faltava-lhe conhecer a declinação dos artigos em acusativo para diferenciá-los dos artigos em nominativo.

Johann também ousou usar algumas preposições como *in* (em), *an* (na) e *um* (às). A preposição *um* foi utilizada com os advérbios de tempo, o que é muito comum no alemão. Já a preposição *in* foi utilizada para citar um local onde algo se encontra (no caso, a cidade dele). Não era necessário declinar a preposição em dativo (*in+dem=im*), mas apenas deixar sua forma original que é *IN*. A preposição *an* foi utilizada de forma generalizada para citar locais para onde alguém se desloca. Porém, nem sempre a preposição deve ser essa, existem outras preposições como *auf, in, bei*, que são combinadas com determinados locais (exemplos: *im*

Stadium=no estádio, *auf dem Park*=no parque, *im Restaurant*=no restaurante, *in der Kirche*=na igreja).

Essa produção inicial serviu para identificar os conhecimentos e as dificuldades de Hanna, Níkola, Gisela e Johann em criar uma apresentação de um local da cidade e também em reconhecer as características do hipergênero portal turístico. Em seguida, estas dificuldades foram trabalhadas sistematicamente nas oficinas ou nos módulos como denominado por Schneuwly e Dolz (2004). “Trata-se de trabalhar os problemas [...] e de dar aos alunos os instrumentos [...] para superá-los. A atividade de produzir um texto é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um separadamente, seus diversos elementos”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 99). Logo, foram oferecidas oportunidades aos alunos para ampliarem os seus conhecimentos sobre o gênero e sobre o hipergênero por meio de atividades de leitura e análise de portais e de apresentações, conforme defendem Guimarães e Kersch (2012) e Cristóvão (2009) que vêem o trabalho com a leitura de textos do mesmo gênero como modelo para a produção escrita de um texto.

Na produção final, que será analisada a seguir, veremos que muitas das dificuldades apresentadas os alunos conseguiram superar depois de participar das oficinas. Essa segunda produção foi realizada dois meses depois da produção inicial. É importante lembrar que nas oficinas foram trabalhadas capacidades linguístico-discursivas relacionadas ao uso dos verbos modais *wollen* e *können*, a estrutura frasal com esses e outros verbos, o vocabulário de estabelecimentos e pontos turísticos da cidade, adjetivos para qualificar os locais, a expressão *es gibt* (verbo *haben* do português), artigos em nominativo, acusativo e dativo.

Quadro 11 - Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas na Produção Final 1

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1. Os nomes dos locais da cidade de eventos, feiras e de comidas e bebidas estão em alemão?	Sim, todos. Exemplos: Restaurant Rosengarten, Netz der Fachwerkhäuser, Nudel mit Soße, Kartoffel, Schnaps, etc.	Sim, Kirche, Handelforme e Theaterstücke.	Sim. Exemplos: Restaurant Quero Quero, Herberge Visão. As comidas citadas na apresentação do restaurante ainda estão em português (arroz=Reis, carne=Fleisch e refri=Getränk).	Sim. Exemplos: Bom Jardim Schuhladen e Skate Bahn, Wette, Fußball, Schuhe.
2. Os verbos em segunda pessoa (sing) e em terceira pessoa (pl) usados estão conjugados	Sim, todos. Exemplos: wollen Sie, kommen Sie, das Essen ist, Sie können, gibt es.	Sim, todos. Exemplos: das ist, die Kirche ist, dort gibt es, sie wurde, es ist ein gutes Lokal.	Sim, todos. Exemplos: wollen Sie, Sie können, es gibt, kommen Sie.	Sim, todos. Exemplos: wollen Sie, Sie können, In Ilha gibt es, kommen Sie, Der Laden ist...

corretamente?				
3. Há a presença de adjetivos qualificando os locais?	Sim, vários: sehr gut, sehr alt, gross, schön, sauber, interessant und angenehm.	Sim, vários: Die Kirche ist sehr alt und hat eine interessante Geschichte. Die Kirche ist vor vielen Jahren abgebrant. Es ist ein gutes Lokal.	Sim, alguns. Exemplos: Das Essen ist zer gut . Eine gut Herberge.	Sim, vários. Exemplos: Die Schuhe sind billig und für die ganze Familie! Der Laden ist modern, schön und neu . Er ist wunderbar!
4. Há artigos definidos ou indefinidos acompanhando os substantivos? Eles estão declinados em Nominativo, Acusativo ou Dativo?	Sim, quando necessário. Há o uso do acusativo de forma adequada em “ in ein Restaurant gehen ”. Em nominativo também está correto “ das Restaurant ”.	Sim. Exemplos: Das ist die Kirche Matriz (NOMINATIVO). Sie wurde im (IN+DEM=DATIVO) Jahr 1869 gebaut. Die Kirche (NOMINATIVO) ist sehr alt und hat eine interessante Geschichte (ACUSATIVO). Die Kirche (NOMINATIVO) ist vor vielen Jahren abgebrant. Es ist ein gutes Lokal (NOMINATIVO).	Sim. Exemplos: Wollen Sie in einem Restaurant ... (DATIVO. In Ilha gibt es die Restaurant ... (NOMINATIVO, porém o artigo de restaurante é neutro, ou seja, das Restaurant). Dann kommen Sie in das Herberge (ACUSATIVO, porém o artigo de pousada é feminino, ou seja, die Herberge). Das ist das Herberge (NOMINATIVO=die Herberge).	Sim. Exemplos: Wollen Sie in einem Bom Jardim Schuhladen (DATIVO) kaufen? Die Schuhe (NOMINATIVO) sind billig und für die ganze Familie! (ACUSATIVO). Der Laden (NOMINATIVO) ist modern, schön und neu. Er (NOMINATIVO) ist wunderbar! Lokalisiert in der Hauptstrasse . (DATIVO)
5. Há uso de verbos modais? Em sentenças com verbos modais, o verbo principal está no final?	Sim, vários como “Wo wollen Sie essen und trinken ?”, “ Wollen Sie in einem Restaurant gehen ?”. “Sie können Cola, Mineralwasser, Tee, Schnaps, Orangensaft und Kaffee trinken ”.	Não há.	Sim. Na maioria das vezes o verbo principal está no final. Exemplos: Wo wollen Sie essen ? Wo wollen Sie übermachten (übernachten=pernoitar)? Já na próxima sentença há algumas correções a fazer como colocar o verbo trinken no final da oração: Und Sie können trinken Refri und Sie esspghetti , arroz, carne, essen . (Und Sie können Getränk trinken und Spaghetti, Reis und Fleisch essen).	Sim. O verbo principal está no final. Exemplos: Wollen Sie in einem Bom Jardim Schuhladen kaufen ? Dort können Sie Vieles kaufen . Wollen Sie auf einer Skate-Bahn skaten ? Dort können Sie spielen , Fußball spielen und skaten .
6. Há perguntas dirigidas ao leitor? As sentenças interrogativas possuem o verbo antecedido do sujeito?	Sim. Exemplos: Wo wollen Sie essen und trinken? Wollen Sie in ein Restaurant gehen? As sentenças possuem o verbo antecedido do sujeito.	Não há.	Sim. Exemplos: Wo wollen Sie essen? (Onde você quer comer?) e Wo wollen Sie übermachten? (Onde você quer pernoitar?)	Sim. Exemplos: Wollen Sie in einem Bom Jardim Schuhladen kaufen? Wollen Sie auf einer Skate-Bahn skaten?

7. Há locuções adverbiais de espaço e de tempo? Elas são adequadas?	Sim, “in Ilha” e “in ein Restaurant”. São adequadas.	Sim, “im Jahr 1869, vor vielen Jahren, dort”.	Sim. Exemplos: in Ilha, in einem Restaurant, in das Herberge, Av. Presidente Lucena.	Sim. Exemplos: in einem Schuhladen; in der Hauptstrasse Presidente Lucena, Ilha, Bundesland Rio Grande do Sul – Brasilien; auf einer Skate-Bahn; In Ilha; Dort; in der Olavo Bilac Straße, Stadtviertel Concórdia, Ilha, Rio Grande do Sul – Brasilien.
8. Há uso das expressões “es gibt” e “das ist” para introduzir os locais?	Sim, ambas.	Sim, ambas.	Sim, ambas.	Sim, “es gibt”.

Fonte: Elaborado pela autora.

A articulação das aulas de alemão com o mundo social fora da escola pode ter contribuído para que os alunos tivessem uma motivação especial para escrever e até para estudar alemão, o que fez com que eles se dedicassem mais à aprendizagem do alemão. Segundo Tinoco (2009, p. 165),

[...] o mundo social determina modos específicos de ler, escrever e falar em função das ações que os agentes querem realizar. Não se trata, pois, de atividades que se baseiam em uma simulação ou em um exercício de preparação para a vida, mas de uma efetiva articulação entre a vida dentro e fora da escola.

Depois que os alunos começaram a se acostumar com a ideia séria de que estavam escrevendo textos para a publicação em um portal turístico da cidade para alunos da Alemanha e de Santa Maria do Herval, eles passaram a se envolver mais nas atividades, a realizar todas as tarefas de casa e a pedir mais a ajuda da professora para fazer as tarefas de cada oficina.

Podemos ver que cada aluno utilizou um vocabulário mais amplo para falar de cada local que apresentou, diferente da produção inicial, em que utilizaram apenas algumas frases para descrever cada local. A ampliação do vocabulário sobre estabelecimentos, comidas, bebidas e pontos turísticos, trabalhada durante as oficinas, garantiu uma apresentação mais desenvolvida de cada local.

Hanna, que desde o início do ano demonstrava muita dedicação e diversos conhecimentos em língua alemã, apresentou importantes avanços em suas capacidades de

linguagem. Comparando-se as produções inicial e final 1 presentes no anexo A, constatamos que o vocabulário ampliou, há mais verbos conjugados corretamente, há a presença de adjetivos, novas locuções adverbiais, estruturas frasais com novos verbos modais, e a tentativa expressiva de declinar os artigos em nominativo, acusativo e dativo. Hanna utilizou os adjetivos ensinados nas oficinas para caracterizar os locais. Além disso, usou estruturas frasais diversas, como afirmativas e interrogativas com verbos modais, afirmativas com locuções adverbiais de espaço no início da sentença e sentenças com a expressão *es gibt* (haver), conforme estudado nas oficinas. Dessa vez, todas as estruturas frasais com verbos modais estão com o verbo principal posicionado no final das sentenças.

Níkola, que inicialmente manifestava sentimentos de incapacidade para produzir textos em alemão, apresentou grandes avanços em suas capacidades linguístico-discursivas ao apresentar uma igreja da cidade importante pela sua história. Comparando-se as produções inicial e final 1 presentes no anexo B, percebemos que a aluna ampliou suas capacidades de linguagem em relação ao uso de um vocabulário mais amplo em alemão, ao uso de adjetivos, de conjugações verbais mais adequadas, de novas locuções adverbiais, das expressões “*es gibt*” e “*das ist*” e da declinação dos artigos. Apesar de não haver o uso de verbos modais e de perguntas dirigidas ao leitor, o texto não ficou prejudicado.

A aluna citou características do local por meio do uso de adjetivos (*sehr alt*= muito antiga e *eine interessante Geschichte*=uma história interessante) e usou o processo de nominalização (*zum Fotografieren*=para fotografia) para dizer o que é possível fazer naquele local. Além disso, usou substantivos compostos para citar algumas práticas comuns no local (*Theaterstücke e Handelforme* = peças de teatro e formas de comércio).

Além disso, Níkola usou a expressão com adjetivos “*Die Kirche ist sehr alt und hat eine interessante Geschichte*” para despertar o interesse do leitor. Caso tivesse acrescentado uma pergunta convidativa no início como “*Wollen Sie eine historische Kirche besuchen?*”(Você quer conhecer uma igreja histórica?) ou “*Kennen Sie schon die Kirche Matriz von Ilha?*”(Você já conhece a igreja Matriz de Ilha?), a apresentação, com certeza, despertaria mais ainda o interesse dos leitores para ler o texto e até para visitar o local.

Por fim, a produção de Níkola não se limitou ao conteúdo estudado nas oficinas, mas apresentou elementos linguísticos como o uso do tempo verbal perfeito na sentença “*Die Kirche ist abgebrant*”(A igreja queimou) e a voz passiva na sentença “*Die Kirche wurde gebaut*”(A igreja foi construída). São conhecimentos que a aluna talvez tenha adquirido com o tradutor online, uma vez que a professora permitiu que ela o usasse no caso de surgir algum elemento ainda não estudado em aula para sua produção textual. Porém, talvez Níkola só

tenha ousado criar sentenças com tais elementos linguísticos nunca estudados antes porque se sentia confiante em seus conhecimentos, os quais desde, a produção inicial, sempre foram acolhidos pela professora.

A abertura do projeto para o uso de elementos complexos e novos em nada prejudicou a apresentação, mas contribuiu para que Níkola apresentasse um local que ela julgava interessante pela sua história. Logo, o projeto conseguiu superar a programação rígida e progressiva de conteúdos do currículo de língua alemã, conforme Kleiman (2007, p. 9) já afirmava,

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil.

A possibilidade de uso de elementos mais complexos nas produções do que aqueles presentes no currículo está a favor de uma concepção de ensino que visa ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos por meio da prática social e do gênero textual e não de uma concepção de ensino baseada em uma sequência rígida e progressiva de conteúdos. Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua se coloca como um processo em espiral, conforme Cristovão (2009, p. 307), ou seja, “[...] em que o novo se edifica transformando o que já existe. O indivíduo toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los”. Foi o que ocorreu com Níkola, que usou elementos linguísticos imprevisíveis no currículo, e com os outros alunos também, pois o projeto garantiu que eles revelassem para si os conhecimentos que já possuíam, na produção inicial, e partiu destes para expandi-los nas oficinas. O currículo, nessa abordagem, é organizado por domínios discursivos (o narrativo, o argumentativo, o descritivo etc) e por gêneros textuais relacionados a práticas sociais. O projeto de educação linguística, apesar de levar em consideração alguns conteúdos ali citados, quebrou com a sequência rígida e progressiva dos conteúdos, pois foi organizado a partir de uma prática social e de um hipergênero.

Já Gisela, que inicialmente apresentava desmotivação e pouco envolvimento na aula de língua alemã, comparando-se as suas duas produções, também alcançou grandes avanços em suas capacidades de linguagem. Ela variou as estruturas frasais, conforme revela a produção final 1 visível no anexo C, não se restringindo à expressão “*Das ist...* (Isto é...)”, utilizou os verbos modais estudados em aula em algumas sentenças, posicionando corretamente os verbos, utilizou locuções adverbiais, usou adequadamente a estrutura

interrogativa, acrescentou artigos aos substantivos e até apresentou a tentativa de decliná-los em nominativo, acusativo e dativo.

Podemos ver que Gisela utilizou um vocabulário bem mais amplo e diferenciado, inclusive com verbos modais como *wollen* e *können* (querer e poder), conforme estudado nas oficinas. Nota-se uma tentativa de acrescentar os artigos junto aos substantivos e de decliná-los em nominativo, acusativo e dativo. Alguns artigos ainda precisam ser revisados como o artigo neutro *das* ao invés do feminino *die* para o substantivo *Herberge* (pousada). A aluna, dessa vez, também escreveu com letra maiúscula boa parte dos substantivos, como foi visto durante as oficinas do projeto. Além disso, criou sentenças mais complexas com verbos modais e, na maioria dos casos, utilizou a estrutura frasal adequada, ou seja, o verbo modal conjugado no início da sentença e o verbo principal no infinitivo no final da sentença. Alguns vocábulos ainda foram escritos em língua portuguesa, apesar de terem sido estudados durante as oficinas.

Portanto, podemos dizer que Gisela apresentou grandes avanços nas capacidades linguístico-discursivas depois de participar das oficinas que a preparavam para participar de uma prática social. Street (2010) diz que, na perspectiva do letramento ideológico, a escola busca relacionar as suas práticas de letramento com as práticas de letramento comuns na comunidade dos alunos. Podemos dizer que a relação que o projeto de educação linguística procurou estabelecer entre a vida dentro da escola e a vida na comunidade dos alunos, por meio da criação de um portal turístico em alemão para a cidade que preserva uma diversidade linguística e cultural muito grande, contribuiu para os avanços das capacidades de linguagem de Gisela e dos outros alunos. Uma das queixas dos alunos nas primeiras aulas antes do projeto era justamente que a aula de alemão não servia pra nada. Essa colocação, ao longo do ano, nunca mais se repetiu, talvez devido a essa conexão entre a aula de línguas e o mundo social além dos muros da escola.

Johann, que desde o início manifestava muitos conhecimentos na língua alemã e facilidade para aprender, também apresentou um avanço expressivo de suas capacidades linguístico-discursivas da primeira para a última produção. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 107), “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.”. O aluno colocou em prática quase todos os elementos linguísticos estudados nas oficinas, como revela a produção final 1 no anexo D. Ele usou o vocabulário de locais da cidade em alemão, diferente da produção inicial, em que necessitou usar termos em português e alguns em *Hunsrückisch*.

Podemos notar que Johann já dominava, na primeira produção, um vocabulário amplo e também locuções adverbiais de tempo e de espaço, bem como estruturas frasais com dois verbos e de artigos. O uso desses elementos e a tentativa de usá-los corretamente é maior na segunda produção, na qual também constatamos o uso de expressões com verbos modais, sentenças interrogativas, adjetivos e até artigos declinados.

Além disso, o aluno utilizou sentenças mais complexas, com o uso de verbos modais (*können e wollen*), os quais estão conjugados corretamente, assim como todos os outros verbos. A estrutura com verbos modais também está correta, uma vez que o verbo modal está no início da sentença, e o verbo principal está no final, no infinitivo. Há também a tentativa de declinar os artigos em nominativo, acusativo e dativo, que, pelo visto, estão todos adequados (*in einem Schuhladen, auf einer Skate-Bahn, etc*). Percebe-se também que Johann manteve o uso de locuções adverbiais (*dort, in Ilha, in einem Schuhladen*), como já havia utilizado na produção inicial. Portanto, o aluno desenvolveu novas capacidades linguístico-discursivas e firmou aquelas que já possuía, ao participar das oficinas.

Para finalizar, Hanna, Níkola e Johann apresentaram avanços também em relação ao uso da multimodalidade nas produções textuais. Dessa vez, além de reconhecerem a importância da presença de elementos visuais como fotos dos locais apresentados, também, revelaram diferentes formas de organizar os elementos verbais e visuais, diferentemente da produção inicial, em que os dispuseram em uma lista.

A inserção dos alunos em uma prática social e a presença de um público-alvo além do professor podem ter sido os grandes motivadores do desenvolvimento dos alunos. Essa conclusão a que chegamos revela o impacto que a inserção dos alunos em práticas sociais traz para o desenvolvimento de suas capacidades. Além disso, revela que o trabalho com textos autênticos, como defendido por Roche (2013), e a simulação de situações de comunicação para o trabalho com um gênero textual, sem o vínculo com uma prática social, como propõem Guimarães e Kersch (2012), provavelmente não causariam esse impacto. Isso se deve ao fato de que o vínculo das atividades de escrita e de leitura com alguma prática social, conforme defendem Guimarães e Kersch (2012), Kleiman (2007) e Antunes (2007), garante um sentido à aprendizagem da língua, seja ela materna ou adicional.

No texto inicial da apresentação 2 vemos que Hanna, Níkola e Johann já estavam mais preparados linguisticamente para escrever o texto do que na primeira produção da apresentação 1. As primeiras oficinas pelas quais passaram os muniram de recursos linguísticos e diminuíram o abismo entre as capacidades desta e da próxima produção.

Quadro 12 - Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas na Produção Inicial 2

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1.Os nomes das línguas, das etnias, das religiões, das comidas, de estilos musicais estão em alemão?	Sim, a maioria. Os citados são Dhein Fest, Kerb, Matte-Tee, Portugiesisch, Deutsche. Apenas churrasco está em português (Spießfleisch).	Sim, a maioria. Os citados são Deutscher und Italiener (etnias), Italien, Deutschland (países), Pizza, Fladen, kartoffel salad, sau graut (comidas).	Sim, a maioria. Exemplos: Deutscher, Wurst, Bier, Evangelich (evangelisch), católich (katholisch), Deutsch, Brasileiro (Brasilianisch).	Sim, a maioria. Exemplos: die Netz der Fachwerkhäuser; das haus von Herkunft Deutscher; Oktoberfest; Kolonistenfest; Herkunft Deutscher; Poll mit musick Deutscher (no padrão seria Fest mit deutscher Musik); die japanische Gemeinde; Japanische (Japaner) essen Sushi, Sashimi; das Museum von Kultur japanische (von japanische Kultur); Deutschland; Wurst, cuca (Kuchen), chucrute (Sauerkraut).
2.Foi usada a expressão es gibt?	Não.	Não.	Não.	Não. É usada a expressão “In ilha ist...” (Em Ilha é...) o que é mais adequado do que a tradução literal do português “In Ilha hat...”(Em Ilha tem...).
3.Os verbos wohnen, sprechen, essen, trinken, hören foram conjugados corretamente?	Nem sempre. Exemplos: meine fater heisse (heißt), meine muther habe (hat), meine familie Gewohnheiten ist (sind)	Os verbos usados foram sein(ser/estar) e kommen (vir). Apenas o primeiro foi conjugado corretamente em terceira pessoa. Já o verbo vir está em sua forma no infinitivo nos casos em que deveria ser conjugado em terceira pessoa.	Os verbos usados foram sprechen (falar) e sein (ser). Um verbo foi utilizado na variedade Hunsrückisch e está conjugado corretamente “Vier sint (no padrão seria sind)” (primeira pessoa pl.). Os que estão na variedade padrão também estão corretos, “Vier sprechen” (primeira pessoa pl.), “Meine Familie ist...” (terceira pessoa sing.)	Os verbos usados fora sein (ser/estar) e lieben (amar). Estão conjugados corretamente. Exemplos: In Ilha ist fiele restaurant; In Ilha ist die Netz (3. Pes. Sing.). Wir liben... (1. Pes. Pl.).

4. Há o uso de artigos em Nominativo, Acusativo e Dativo?	Há o uso do nominativo, mas não é feita diferenciação entre feminino (meine) e masculino (mein). Para ambos é usados meine.	Há o uso do nominativo masculino (der typic teller). As comidas citadas não receberam artigo.	Há o uso do nominativo na declinação dos possessivos no singular “meine Familie” e no plural “daine (deine) verschiedene sint...”. Os outros substantivos aparecem sem artigo algum.	Há o uso do nominativo. Exemplos: dort ist das haus von Herkunft Deutscher ; In Ilha ist die Gemeinde japanische ; dort ist das Museum ; meine Familie ist...
5. Há uso de adjetivos qualificando as comidas, línguas...?	Sim, alguns. Exemplos: schön tanzen, gut churrasco.	Sim, alguns. Exemplos: Deutscher (deutsch=alemã), Italiener (italienisch=italiana), väterlich (paterno), typic (typisch=típico).	Apenas dois que caracterizam a religião da família: católich (katholisch) e evangelich (evangelisch).	Vários. Exemplos: japanische Gemeinde; Japanische essen; Kultur japanische; fiele restaurant; seh gut; charackteristisch von Deutschland; deutsche Kultur; typische deutsche essen.
6. Foi usada a preposição IN para localizar a cidade? E a preposição AUS juntamente com o verbo KOMMEN?	Sim, “in Ilha”.	Sim. Exemplos: in Ilha, aus Italien, aus Deutschland..	Não.	Apenas IN.
7. Foram utilizados verbos modais? Estão conjugados corretamente? O verbo principal está no final.	Sim, o verbo können. “Meine Opa kann machen ein gut churrasco”. Porém, o verbo principal foi posicionado depois do modal.	Não.	Não.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na produção inicial 2, presente no anexo A, podemos ver que Hanna utilizou um amplo vocabulário em alemão, com apenas uma palavra em português (churrasco, o que na Alemanha é denominado de *Spiessfleisch* = carne de espeto). Além disso, criou sentenças completas e compreensíveis, utilizou alguns adjetivos para caracterizar as pessoas e os fatos, além de posicionar corretamente o verbo principal no final da frase na presença de um verbo modal, conforme foi estudado nas oficinas relacionadas à produção 1. O texto apresenta alguns problemas de ortografia, como uso de maiúscula em substantivos, declinação inadequada do possessivo *MEIN* (meu) em masculino e feminino em Nominativo. Os casos de conjugação no início do texto provêm da variedade Hunsrückisch (*mein father heiße*, no alemão padrão seria *mein Vater heißt*), e, portanto, podem ser levados em consideração na produção inicial. A tolerância sobre o uso de variedades linguísticas pode ser uma estratégia

de envolvimento do aluno na atividade, reconhecendo-o como falante legítimo, sendo, portanto, uma forma de atuar por meio de uma pedagogia culturalmente sensível, segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001). Esse acolhimento dos letramentos dos alunos durante as oficinas e produções textuais pode ter contribuído para que a aluna expressasse mais ainda suas capacidades de linguagem nessa produção inicial do que na anterior e continuasse desenvolvendo-as como veremos na produção final.

Nikola, por sua vez, revela que já domina algum vocabulário em alemão para falar da cultura de sua família, conforme se pode verificar na produção inicial 2 no anexo B. Além disso, domina estruturas frasais afirmativas, a preposição *aus* (de) juntamente com o verbo *kommen* (vir), alguns adjetivos, o possessivo *mein* (meu). Por outro lado, o texto apresentou alguns problemas de conjugação em terceira pessoa do singular, pois a aluna se utilizou da terceira pessoa do plural quando se referiu ao bisavô por parte de pai, o mesmo aconteceu em relação à bisavó (*Uhrgrossmutter*). Além da falta de uso de maiúscula em palavras da variedade *Hunsrückisch* como *saua graut* (no alemão padrão *Sauerkraut*), *kartoffel salad* e *wurst*, há adjetivos que devem ser escritos em letra minúscula como em *Deutsch* (alemão) e *Italienisch* (italiano).

Diferentemente dos outros alunos, Gisela estava com um vocabulário bastante limitado para fazer uma apresentação sobre a diversidade cultural e linguística de Ilha, em que ela utilizou como exemplo a sua família. As sentenças são curtas, e as estruturas, simples, conforme revela a produção inicial 2 no anexo C. A apresentação, no geral, apresenta poucas informações. Além disso, há um vocábulo em português (brasileiro) e um resultante da variedade linguística falada em casa pela aluna (*católich*). A pedagogia culturalmente sensível, conforme abordada por Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), envolve a aceitação das formas de se expressar dos alunos e dos letramentos que traz de outros espaços fora da escola. O uso de outras variedades linguísticas foi flexibilizado nos casos em que os alunos não dominavam os termos no alemão padrão nas produções que antecediam a reescrita.

Antes do projeto, Gisela e outros alunos simplesmente diziam que não iriam escrever nada porque não sabiam nada em alemão, quando, na verdade, sabiam várias coisas. Era necessário que fossem estimulados a isso, que reconstruíssem sua identidade de aluno (daquele que é incompetente para aquele que sabe, que ousa, que tem capacidade). O fato de o aluno saber que, em caso de emergência, ele pode usar outras línguas que domina, deixa-o mais tranquilo e motivado para escrever. Além disso, em meio ao uso de outras línguas, ele está testando as suas capacidades de linguagem no alemão e, como na produção curta de Gisela, mostra que, na verdade, sabe, sim, algo na língua em estudo.

Johann, assim, como Hanna, domina um amplo vocabulário relacionado à cultura do município. Há uso de adjetivos diversos, como nos mostra a produção inicial 2 no anexo D. As estruturas frasais são bem desenvolvidas, apesar de haver a necessidade de separar algumas idéias por sentenças diferentes. Johann utilizou corretamente a preposição *IN* para citar o local onde algo se encontra, a preposição *MIT* (com) e *VON* (de). Alguns vocábulos apresentam problemas de ortografia como *fiele* (*viele*), *musick* (*Musik*), *essen* (*Essen*). Alguns adjetivos foram posicionados antes dos substantivos (*Japanische essen, deutsche Kultur*), como é comum na língua alemã, mas outros foram pospostos após os substantivos (*Kultur japanische, Kultur Deutscher, musick Deutscher*), estando em desacordo com o uso na língua alemã.

Diversas capacidades de linguagem, conforme já comentado, desenvolvidas na primeira sequência didática, ajudaram os alunos a produzir o texto inicial da apresentação 2. E estas foram se desenvolvendo mais, à medida que foram aprendidas novas palavras em alemão, novos adjetivos, estruturas frasais com verbos modais e assim por diante. É o que podemos constatar na produção final da apresentação 2.

Quadro 13 - Análise das Capacidades Linguístico-Discursivas Manifestadas na Produção Final 2

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1.Os nomes das línguas, das etnias, das religiões, das comidas, de estilos musicais estão em alemão?	Sim, todos. Exemplos: Deutscher, Italiener, Amerikaner, Bubhist, evangelisch, Portugiesisch, Volksmusik.	Sim, todos. Exemplos: Japaner, Deutsch, Italiener, Amerikaner (etnias), katholisch, spirituelle, Evangelisch (religiões), Obst, Bohnen, Reis, Nudeln, Kartoffeln (comidas).	Sim, quase todos. Exemplos: Deutsch, Italienisch, Japanisch, Evangelisch, Katholisch, Spirituell und Jeovázeuger, Churrasco (Spießfleisch), bohne, reis, sushi, spaghetti und kartoffel, bohne, reis, salat, Mate-Tee und Kasebrot (Käsebrot).	Sim, quase todos. Exemplos: Menschen aus Argentinien; Kulturen und Herkunft von Uruguay und São Paulo; Tanz gauchesca; Gross Diversität von essen, spielen und deutsch musich; das japanich essen und das deutsch essen; japanische Gemeinde; sashimi, temaki, sushi; deutch essen; wurst, bratwurst, xucrut (Sauerkraut) und die kuchen; portugiesisch; italiener tanz; spietz fleisch (Spießfleisch), uruguaio (Uruguayer),

				paulistas (Paulisten); Wollen wollen (Centro de lazer Quero-Quero).
2.Foi usada a expressão es gibt?	Sim. "In Ilha gibt es...".	Sim. "In Ilha gibt es...".	Não, faltou na expressão "In Ilha (gibt es) viele...".	Sim, é usada a expressão "es gibt".
3.Os verbos wohnen, sprechen, essen, trinken, hören foram conjugados corretamente ?	Nem sempre. Para conjugar no plural há dificuldades: "Die Italiener hört (hören), das Deutsche personen spricht (sprechen)". Outros em segunda pessoa do singular estão corretos como "Wie alt bist du?, Wo wohnst du? Sprichst du?"	Sim, todos. Exemplos: Wie heisst du?, Was denken Sie..., Wie alt bist du?, Was sind die typische Gerichte..., Wir essen..., Was ist Ihr Lieblings...	Sim, todos. Exemplos: das essen ist typisch (terceira pessoa sing.), Was ist deine Herkunft (terceira pessoa sing.), Was sprechen sie (Sie=o senhor) (terceira pessoa do pl.), Die personen kommen ... (terceira pessoa pl.). Die personen hat viele... Nesse caso, deveria ter sido usada a conjugação no plural: Die personen... haben ...	Sim, todos. Exemplos: Wie heisst du? Wie alt bist du? Was ist ihr Hobby? Welche Religion gehören Sie? Was gefällt Ihnen zu essen? Meine hobby ist schlafen.
4. Há o uso de artigos em Nominativo, Acusativo e Dativo?	São feitas diferenciações no uso dos artigos indefinidos nos três casos, mas ainda há dificuldades para usar os artigos adequados. Exemplo: Welche ist Ihr Liebliingsong ? Ich habe nicht eine Liebliingsong .	Sim. Exemplos: Ich bin ein pensionierter Lehrer..., Mein Abstieg ist Deutsch...(NOMINATIVO), Was denken Sie über die kulturelle Diversität (ACUSATIVO), In welcher Stadt (DATIVO).	Há o uso do nominativo. Exemplos: Die personen kommen..., Das essen ist..., Was ist deine Religion ? Não foram declinados os substantivos no caso acusativo.	Há o uso de mais de um caso. Exemplos: Im (in) Ilha ist eine Gross Diversität von essen, spielen und deutsch musich (NOMINATIVO) Von dem essen ist das japanich essen und das deutsch essen (NOMINATIVO) . Das japanich esen (NOMINATIVO) ist in der japanische Gemeinde (DATIVO) .
5.Há uso de adjetivos qualificando as comidas, línguas...?	Sim, alguns. Exemplos: viel e gern.	Sim, alguns. Exemplos: pensionierte (aposentado), katholisch (católico), kulturelle (cultural), vielfältig (diversificado).	Sim, vários. Exemplos: viele (muitos) verschiedenheit (verschiedenen=diferentes), grossen (grandes), typisch (típico).	Sim, vários. Exemplos: verschiedene Kulturen; eine Gross Diversität; deutsch musich; japanische und das deutsch essen; japanische Gemeinde;

				mehrere café.
6.Foi usada a preposição IN para localizar a cidade? E a preposição AUS juntamente com o verbo KOMMEN?	Sim, “in Ilha”.	Sim. Exemplos: in Ilha, aus welcher Stadt.	Sim. Exemplos: in Ilha, aus viele order (andere) Lander.	A expressão in sim, mas para indicar procedência foi usado von Herkunft, expressão que os alunos haviam solicitado nas oficinas.
7.Foram utilizados verbos modais? Estão conjugados corretamente? O verbo principal está no final.	Sim, o verbo können. “Welche Musik kannst du tanzen?” Dessa vez, o verbo principal está no final da sentença.	Não.	Não.	Sim. “Können Sie spielen alle instrument?”

Fonte: Elaborado pela autora.

Na produção final 2, presente no anexo A, podemos ver que Hanna utilizou um vocabulário bem mais amplo sobre etnias, nacionalidades, línguas, conforme aprendido nas oficinas do projeto. A própria entrevista, segundo diário de campo 10, no apêndice A, ocorreu toda em alemão, uma vez que o entrevistado dominava a língua alemã padrão. Hanna, portanto, não se importou de se inserir em uma prática social (no caso, realizar uma entrevista) com alguém falante do alemão padrão. Portanto, o projeto de educação linguística desenvolveu a flexibilidade da aluna para se inserir em práticas sociais que envolvem variedades linguísticas diversas, o que está de acordo com a educação linguística defendida por Garcez (2008).

Nota-se o uso adequado do verbo principal quando há verbo modal, a ortografia correta das palavras que indicam nacionalidade, a utilização de verbo para iniciar a pergunta, o uso adequado de perguntas adverbiais (onde, quando, quem, qual, pra onde...) e, no geral, uma conjugação adequada e ousada quanto ao uso de pronomes relativos. Ainda são visíveis alguns problemas de flexão no plural, a ortografia de alguns substantivos, o uso de português em alguns casos (italianos, música gauchesca, bambôo e chucrute) e a presença de um termo em inglês (*oder*=outro).

Analisando as capacidades de linguagem de Nikola desde o início do ano letivo, é possível dizer que a aluna alcançou grandes avanços em relação ao vocabulário, às estruturas frasais, ao emprego de adjetivos, ao uso de artigos, entre outros. Nikola ampliou em muito o seu vocabulário em língua alemã, o que permitiu que ela aumentasse a quantidade de

informações em sua produção final 2, presente no anexo B. A aluna também não se deteve à diversidade cultural da sua família, mas optou em entrevistar algum conhecido da comunidade de Ilha. As perguntas da entrevista estão bem estruturadas, pois iniciam com advérbios (*was*=o quê, *wo*=onde, *wie*=como, *welche*=qual, no alemão padrão esse tipo de pergunta é denominado *W-Fragen*/Perguntas com advérbios) e seguem com o verbo antecedido do sujeito. As conjugações dos verbos foram, em sua maioria, corretamente feitas.

Como a pessoa entrevistada pela aluna não fala alemão, o vídeo da entrevista foi realizado em português e apenas se realizou a versão escrita em língua alemã. A escolha pela língua alemã, na parte escrita, foi necessária porque a apresentação seria postada no portal turístico da cidade, o qual é em alemão. Há apenas uma resposta em português (*Was denken Sie über die kulturelle Diversität in Ilha?* Admiro, porque a gente aprende a ver o mundo sobre outros ângulos, não só do nosso ponto de vista, modos diferentes de ver, sentir. Eu considero uma riqueza.), a qual envolve uma estrutura mais complexa, ainda não estudada nas oficinas, que a aluna, provavelmente, não conseguiu traduzir sozinha ou com o dicionário, mas que ela poderia ter solicitado à professora.

Ainda há o uso de alguns vocábulos confusos em algumas sentenças como *gesund e gende*. A sentença “*Dann gende sprechen welche wenig auf den dies!*” apresenta uma tradução literal do português, “então vamos falar um pouco sobre isso”, mas uma professora sensível em relação à variedades linguísticas, aberta e disposta para entender o que o outro está dizendo poderá compreender a sentença. Logo, o professor que não estiver sensível e aberto para as formas de expressão dos alunos, poderá classificar essa sentença como “errada” e sem sentido. O professor que adota a pedagogia culturalmente sensível sempre estará sensível e disposto a considerar as tentativas de o aluno se expressar, pois acredita que são essas tentativas que possibilitarão avanços na aprendizagem. A preposição *auf* (em) é comum com o verbo *sprechen* (*Ich spreche auf Deutsch* = Eu falo em alemão), mas não no contexto da sentença empregada. Nesse caso, é mais comum a preposição “*über*” (sobre). A sentença poderia ser reformulada para “*Dann reden wir ein wenig darüber!*”.

Por fim, Níkola se destacou na produção, pois, por meio da própria entrevista com um morador, não apenas procurou descobrir a sua cultura, mas também a opinião dele sobre a diversidade presente em Ilha. Essa iniciativa foi criativa e foi além da atividade proposta em sala de aula. Logo, podemos dizer que o projeto de educação linguística, devido ao fato de inserir os alunos em uma prática social, de acolher os conhecimentos dos alunos e de flexibilizar o uso de variedades linguísticas, contribuiu para que a aluna fizesse mais do que o esperado na produção textual.

Podemos identificar um aperfeiçoamento das capacidades de linguagem de Gisela relacionadas à ampliação do vocabulário sobre alimentos, religiões, etnias, com a presença de adjetivos. Na produção final 2, no anexo C, há o surgimento de estruturas frasais diversificadas, como interrogativas. No alemão, o verbo sempre antecede o sujeito. A aluna também utilizou corretamente a preposição *aus* (de) com o verbo *kommen* (vir). Há uma preocupação maior com a gramática e o vocabulário, que em sua maioria é utilizado na variedade padrão, diferente da produção inicial, em que havia mais interferência da variedade *Hunsrückisch*. Ainda há algumas questões ortográficas a serem revisadas por Gisela, como a escrita de alguns substantivos em letra minúscula (*bohne, reis, kartoffel*), alguns termos que provêm do inglês (*oder*), outros que provêm da variedade *Hunsrückisch* (*personen, bohne*) e outros que provêm do português (churrasco), que, apesar de serem permitidos na produção inicial, antes da publicação no portal precisam ser substituídos. Além disso, ela pode rever a ausência de verbo e de sujeito em algumas perguntas da entrevista que realizou com um morador de Ilha.

Johann ampliou, principalmente, a ousadia para escrever em alemão, pois testou um vocabulário amplo e estruturas frasais diversas. A produção final 2, conforme anexo D, apesar de apresentar alguns problemas gramaticais, é totalmente compreensível e traz uma variedade de informações sobre a cultura presente em sua comunidade. Em relação às capacidades de linguagem, Johann, assim como os outros alunos, utilizou um vocabulário bem mais amplo do que na produção inicial, estruturas frasais diversificadas (em forma de perguntas, afirmações, explicativas, com locuções adverbiais de lugar, com verbos modais, com *es gibt*, que significa haver). Além disso, nessa produção, ele cuidou mais com o uso de adjetivos, sempre os posicionando antes dos substantivos aos quais se referiam. Ele utilizou também a técnica de traduzir os nomes de alguns locais da sua cidade como *feld Ilha* (campo esportivo Ilha), *wolen wolen* (restaurante Quero-Quero).

Ainda é necessário que o aluno revise a estrutura de algumas sentenças como, por exemplo, a primeira do texto. O verbo *existieren* deveria estar antes do sujeito e a preposição *in* antes do local citado. Logo, o mais comum seria dizer “*In Ilha gibt es verschiedenen Kulturen und Hintergründen*”. Já a próxima sentença, explicativa, está bem estruturada, pois, ao usar a conjunção *weil* (porque), o verbo é posicionado no final da sentença, conforme feito por Johann. É importante que o aluno reveja ortografia de alguns substantivos que foram escritos com letra minúscula, visto que todos devem iniciar com letra maiúscula, e a escrita de outros como *Cultur (Kultur)*, *Velt (Welt)* e *spietz fleiche (Spiessfleisch)*, em que o uso de *fleiche* é muito comum na variedade *Hunsrückisch*. O aluno também utilizou algumas

palavras em português (como diversidade, gaúcha, municipal) e na variedade *Hunsrückisch* (como *poll*). Johann também utilizou a expressão “*tut sich Gemich*” (se mistura) em que o verbo *tun* (fazer), é bastante usado em *Hunsrückisch*.

As expressões finais da produção mostram o uso do *Hunsrückisch* “*In den Welt ist mehrere Cultur und das cultur tut sich Gemich japanich essen Bratwurst, italiener tanz deutsch musick, portugiesisch tut spietz fleiche essen*”. No alemão padrão, se falaria “*In der Welt gibt es verschiedene Kulture, die sich mischen. Japaner essen Bratwurst, Italiener tanzen deutsche Musik, Portugieser essen Spießfleisch*²”. Além da sentença estendida e compreensível de Johann indicar o seu letramento em uma das variedades linguísticas do alemão mais presente na sua cidade e também no estado do Rio Grande do Sul, essa sentença ainda indica a noção que Johann desenvolveu sobre o trânsito intercultural, o que será comentado na análise da sensibilidade.

O aluno também ousou criar sentenças mais longas e complexas do que na produção inicial, o que mostra que ele está seguro dos seus conhecimentos e com sede de aprender mais. É necessário, porém, que ele aprenda algumas novas estruturas frasais para que possa expressar, com mais facilidade e clareza, o que pretende dizer. Por fim, Johann, desde o início, já mostrou que suas capacidades de linguagem estavam em certa medida desenvolvidas e as aperfeiçoou mais ainda com o projeto de educação linguística de que participou.

Assim como ocorreu nas produções de Hanna e de Níkola, a produção inicial da apresentação 2 de Gisela e de Johann também preserva diversos aspectos já estudados nas oficinas da apresentação 1. Isso significa que os alunos não partiram praticamente do zero, mas apenas continuaram desenvolvendo suas capacidades relacionadas ao uso do vocabulário, de artigos, de locuções adverbiais, de estruturas interrogativas, de adjetivos e à conjugação de verbos.

Para finalizar a análise das capacidades linguístico-discursivas e dar início à análise das capacidades discursivas, é importante destacar a dificuldade que os alunos em geral apresentaram no primeiro trimestre para relacionar as atividades linguísticas e discursivas com a tarefa de produção textual presente em cada oficina, como forma de treinamento para a produção final. Ou seja, os alunos, inicialmente, não percebiam que os exercícios de leitura e análise de textos ofereciam subsídios para escrever, no final de cada oficina, um texto do mesmo gênero. Essa dificuldade pode estar relacionada ao modelo clássico de ensino, em que a leitura e aspectos linguísticos costumam ser trabalhados de forma isolada e desconectada

² No português: No mundo existem muitas culturas que se misturam. Japoneses comem lingüiça assada, italianos dançam música alemã e portugueses comem churrasco.

com da produção textual e também à falta de utilidade e de sentido daquilo que é aprendido dia após dia em sala de aula para agir no mundo fora ou até mesmo dentro da escola. Cristovão (2009, p. 307) alerta para

[...] a indissociabilidade entre compreensão e produção, leitura e escrita. A leitura provê informações e, possivelmente, referências de escrita. Portanto, além de conteúdo que pode ser fomento para a construção de novos textos [...], pode ilustrar modelos para as produções originais.

O projeto de educação linguística procurou justamente estabelecer uma conexão entre atividades linguísticas e discursivas associadas com a leitura e análise com atividades de produção textual. Com o estímulo da professora, aos poucos, os alunos foram percebendo que estavam *com a faca e o queijo na mão*, bastando se valer dos recursos estudados para produzir os textos, conforme revelam as fichas de análise de suas capacidades.

4.2.2 Capacidades Discursivas

Na produção inicial da apresentação 1, alguns alunos acabaram produzindo um mini portal turístico, com informações breves dos locais de Ilha. A produção foi aceita pela professora, pois, assim, seria possível ver em que medida os alunos possuíam uma noção do hipergênero portal. Iniciamos com a análise das capacidades discursivas dos alunos na produção inicial da apresentação 1.

Quadro 14 - Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas na Produção Inicial 1

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1.A apresentação traz aspectos da cidade como onde ir, o que fazer, onde dormir, onde comer e onde comprar de forma aprofundada?	Sim, ela apresenta de forma breve uma festa típica (Kerb), um hotel, uma cachaçaria, uma ponte (ponte do Imperador), um baile, uma feira (Semana do Mel, da Rosca e da Nata).	Sim, ela apresenta de forma breve uma festa típica (Oktoberfest), um museu, uma cachaçaria, uma igreja, uma escadaria, uma feira (Feira do Mel).	Ela apresenta de forma breve uma floricultura (Blumengeschäft), uma cachoeira (Wasserfall), a colônia japonesa (Japanische Kolonie), uma antiga igreja (Alt Kirche), uma casa enxaimel (Haus Enxaimel), a prefeitura	O aluno fez um roteiro turístico, em que apresentou, de forma breve, uma padaria, o estádio de futebol, uma igreja, uma sociedade ou salão.

			(Rathaus), uma cachaçaria (Schnapsfirma), a festa do colono (Koloniefest), a feira do mel (Markt Honig), a ponte do Imperador (Brücke Imperador), um restaurante (Restaurant).	
2.A apresentação possui como título o local apresentado?	Não, mas possui como título uma referência a própria cidade como um todo, uma vez que apresenta uma série de pontos da cidade.	Não há título.	Há título relacionado à cidade.	O título é o nome pelo qual a cidade é conhecida: Blumenstadt (cidade das flores).
3.A apresentação procura despertar o interesse dos leitores?	Não, ela apenas cita os locais.	Sim, há uma pergunta instigadora no início (Du schon denkst in besucht Ilha?/Você já pensou em visitar Ilha?) e um convite no final do texto (Kommen besuchen Ilha!/ Venha visitar Ilha!).	Não.	Não.
4.A apresentação contém características de um local?	Não há características, apenas são citados os locais.	Não há características, apenas são citados os locais.	Não há características, apenas são citados os locais.	Não há características, apenas são citados os locais e sugestões de

				horários para visitar esses locais.
5.A apresentação contém informações de contato do local apresentado?	Não.	Não.	Não.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na produção inicial 1, presente no anexo A, em se tratando do conhecimento sobre o gênero, é possível perceber que Hanna utilizou a linguagem multimodal (fotos e texto verbal), o que em um portal é muito comum para ilustrar os locais da cidade. Além disso, há informações em geral cabíveis ao gênero, exceto a informação do aterro, que precisaria ser discutida para ver por que seria importante falar desse local no portal. Normalmente os portais turísticos não apenas citam uma lista de locais, mas apresentam características, possibilidades, formas de contato e outros detalhes sobre cada lugar. Esses são aspectos que ainda precisam ser mais explorados na produção.

Por fim, Hanna, assim como Níkola e Johann, inseriu fotos para cada local apresentado, demonstrando, dessa forma, que já possui uma noção sobre aspectos multimodais importantes na produção de um texto para o hipergênero portal turístico, como nos mostra o primeiro texto do anexo A. Agora, falta a Hanna conhecer formas diversificadas de apresentar o texto e organizar as fotos. Ou seja, outras possibilidades de posicionar os elementos visuais e escritos, que não em forma de lista.

Já Níkola criou um título em forma de pergunta, fez uma introdução, seguindo com informações sobre pontos turísticos e sobre festas típicas e com um fechamento para o portal, procurando, dessa forma, dar estrutura as informações, como podemos visualizar na produção inicial 1 do anexo B. Em meio às informações verbais, Nikola acrescentou possíveis fotos dos locais e das festas apresentadas. Logo, a aluna já possui uma noção sobre o gênero muito antes das oficinas, talvez porque já tenha visitado portais turísticos na internet. Nikola poderia ter aprofundado as apresentações dos locais e das festas com informações sobre o que é possível fazer naqueles locais, com a menção de características e com dados importantes como telefone, endereço etc. Ao compararmos a produção inicial com a final, constatamos que há um aprofundamento das informações dos locais apresentados. A apresentação passa a

seguir a uma estrutura estudada nas oficinas, contendo título, pergunta instigadora, características e possibilidades do local, convite para visitação e informa es adicionais.

Como já citado, Níkola também apresentou uma no o sobre a multimodalidade de um texto como, no caso, a apresenta o de um local para um portal turístico. Assim, como Hanna, também ela ainda precisa conhecer outras formas de posicionar os elementos visuais e escritos.

Já Gisela selecionou locais que não se reduzem a pontos turísticos, mas a locais gastron micos, de lazer, religiosos, feiras, etc, como apresenta a produ o inicial 1 do anexo C. Logo, a aluna possui uma no o sobre os possíveis temas a serem abordados em apresenta es para portais turísticos. Isso também revela que ela conhece bem diferentes pontos de sua cidade.

A produ o inicial, portanto, revelou para a própria aluna, que inicialmente se mostrava desmotivada e pouco dedicada ao estudo da língua, que ela já possuía algumas capacidades de linguagem desenvolvidas e uma ideia sobre a atividade de produzir apresenta es para um portal turístico. Essa revela o das suas próprias capacidades pode ter ajudado a minimizar a desmotiva o da aluna. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 99), nessa produ o, “[...] os alunos [...] revelam para si mesmos e para o professor as representa es que têm dessa atividade. [...] definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer”. Além de revelar os conhecimentos prévios, a aluna também revelou as dificuldades de linguagem que ainda enfrentava.

Gisela poderia ter citado mais informa es sobre cada local e ter procurado encontrar maneiras diferentes de apresentar cada um deles, por meio de estruturas linguísticas diferentes, por exemplo. A própria organiza o das informa es no portal poderia ser pensada em maior profundidade para, por exemplo, criar diferentes formas de expor as informa es dos locais. Por se tratar de um gênero digital,   possível inserir links, fotos, vídeos, organizar as informa es em abas ou em pastas, etc. Provavelmente a aluna não pensou nisso porque nunca estudou gêneros digitais na aula de língua alemã ou, talvez, porque realmente nunca tenha visto um portal turístico.

  possível dizer que Johann criou, na verdade, um texto que orienta o turista em seu primeiro dia de viagem   cidade, conforme a produ o inicial 1 do anexo D. Como revela o diário de campo 4, no apêndice A, os alunos de imediato pensaram que o público-alvo para quem escreveriam viria conhecer a cidade. Além disso, ficaram surpresos quando souberam que uma aluna alemã da Unisinos os visitaria. Johann pode ter escrito o primeiro texto

pensando nos alemães como turistas em sua cidade. Bakhtin (2003) chama de relações dialógicas o fato de que um locutor sempre está para um interlocutor, cada um caracterizado por uma identidade e uma posição social. Esse conceito pressupõe que o locutor sempre dialoga com um público-alvo com características específicas dentro de uma esfera. Foi pensando nesse interlocutor alemão que visitaria a cidade de Ilha que Johann produziu seu texto.

Nesse caso, o texto se tornou um roteiro turístico, que vai orientando o turista a visitar determinados pontos da cidade, como se ele estivesse fazendo um tour. Já um portal turístico não possui exatamente a função de guiar, mas principalmente de apresentar a cidade, as pessoas e as atividades que nela ocorrem. Johann, assim como Hanna e Níkola, também manifestou que já possui algumas habilidades frente ao uso da multimodalidade na produção de um texto. Diferentemente das outras alunas, Johann também demonstrou conhecer diferentes formas de organização dos elementos visuais e escritos.

Portanto, Johann produziu um texto que possui grandes semelhanças com os de um portal turístico e já revelou diversas capacidades de linguagem úteis tanto em apresentações para portais quanto em roteiros. Conforme discutido na fundamentação teórica, as crianças e os adolescentes vivem em um mundo letrado e já fazem usos da escrita e da leitura muito antes de serem alfabetizadas pela escola. Segundo Street (1984), podem não ser as práticas de letramento que a escola idealiza, mas sim modos diferentes de usar a linguagem justamente porque as pessoas estão engajadas em práticas sociais diversas.

O próximo quadro revela que os alunos apresentaram algumas conquistas da primeira para a última produção, na medida em que mudaram ou ampliaram a sua noção sobre o gênero apresentação e sobre o próprio hipergênero portal turístico, não os confundindo mais com outros gêneros. Outras conquistas se devem ao aprofundamento da apresentação, à tentativa de despertar o interesse do interlocutor e convidá-lo a visitar a cidade, ao seguimento da estrutura estudada em sala de aula, ao uso da linguagem multimodal. É importante lembrar que nas oficinas foram trabalhadas capacidades discursivas relacionadas às temáticas, à estrutura, às informações, à organização e ao uso de imagens e vídeos na produção da apresentação.

Quadro 15 - Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas na Produção Final 1

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1.A apresentação traz aspectos da	Sim, ela apresenta de	Sim, ela apresenta de	Sim, ela apresenta de	Sim, ela apresenta de

cidade como onde ir, o que fazer, onde dormir, onde comer e onde comprar de forma aprofundada?	forma aprofundada um restaurante (Rosengarten) e um ponto turístico, o núcleo das casas enxaimel.	forma aprofundada um ponto turístico da cidade: a igreja Matriz.	forma aprofundada um ponto gastronômico (Restaurante Visão) e um local e hospedagem (pousada Quero-Quero).	forma aprofundada um local de lazer (a pista de skate) e um local comercial (uma loja).
2.A apresentação possui como título o local apresentado?	Sim, os títulos se referem aos locais apresentados.	Sim, os títulos se referem aos locais apresentados.	Sim, os títulos se referem aos locais apresentados.	Sim, os títulos se referem aos locais apresentados.
3.A apresentação procura despertar o interesse dos leitores?	Sim, há a tentativa de estabelecer uma relação com o leitor por meio de perguntas “Wo wollen Sie essen?” e convites “Dann kommen Sie sofort!”.	Sim, há a tentativa de despertar o interesse do leitor em visitar a cidade por meio da apresentação de um ponto turístico antigo que apresentaria uma história muito interessante.	Sim, há a tentativa de despertar o interesse do leitor em visitar a cidade por meio de perguntas instigadoras (Wo wollen Sie essen? Wo wollen Sie übernachten?) e convites (Dann kommen Sie sofort!/Então venha imediatamente!).	Sim, há a tentativa de despertar o interesse do leitor em visitar a cidade por meio de perguntas instigadoras (Wollen Sie ein einem Bom Jardim Schuhladen kaufen? Wollen Sie auf einer Skate-Bahn skaten?) e convites no final (Kommen Sie besuchen!).
4.A apresentação contém características de um local?	Sim, várias características como qualidades positivas (schön, gut, interessant) e possibilidades como conhecer, comer e beber.	Sim, várias características como a menção de que a igreja é muito antiga, que já foi incendiada no passado e	Sim, algumas características como a menção das comidas e bebidas oferecidas no restaurante e de que tanto o	Sim, várias características como o que é possível comprar na loja, que os calçados são baratos e há para toda

		formas de utilização do local como para fotografia, comércio e cultura.	restaurante quanto a pousada são muito bons.	família, que a loja é moderna, bonita, etc. (Dort können Sie Vieles kaufen. Die Schuhe sind billig und für die ganze Familie! Der Laden ist modern, schön und neu. Er ist wunderbar!). Em relação à pista de skate, diz que lá é possível brincar e jogar e que anualmente ocorrem campeonatos. (Dort können Sie spielen, Fußball spielen und skaten. Viel Spaß! Dort vorgehen jährliche Wette).
5.A apresentação contém informações de contato do local apresentado?	Sim, telefone e localização.	Não.	Sim, endereço e telefone.	Sim, endereço completo (Lokalisiert in der Olavo Bilac Straße, Stadtviertel Concórdia, Ilha, Rio Grande do Sul – Brasilien; Lokalisiert in der Hauptstrasse Presidente Lucena, Ilha).

Fonte: Elaborado pela autora.

Relembra-se aqui que o projeto de educação linguística trabalhou em cada oficina intensivamente a leitura e a análise de um texto pertencente ao gênero e de um portal modelo pertencente ao hipergênero em estudo. Segundo Guimarães e Kersch (2012), o trabalho

intensivo com a leitura de textos do gênero em foco é considerado importante para capacitar o aluno a produzir um texto do mesmo gênero. O projeto de educação linguística também considerou relevante o trabalho não só com a leitura, mas também com a produção de textos do mesmo gênero como uma forma de *treinamento* para a produção final. Esse trabalho com a leitura e a produção intensiva pode ter contribuído para que os alunos ampliassem a sua noção sobre o gênero apresentação e sobre o hipergênero portal.

Em relação às capacidades discursivas, Hanna resolveu falar em profundidade de dois locais, um turístico e um gastronômico. Ela seguiu a estrutura estudada em sala de aula para organizar as informações, conforme mostra a produção final 1, no anexo A. Dessa forma, colocou título, iniciou com uma pergunta ao leitor/turista, que supõe uma necessidade ou um interesse desse interlocutor, sugeriu o local que pode atender a essa necessidade, caracterizou o local, dirigiu-se novamente ao leitor, convidando-o a visitar o local e concluiu com informações adicionais como telefone e endereço, diferentemente da produção inicial, em que apenas citou nomes de lugares, sem muita preocupação em falar diretamente ao leitor e incitá-lo a visitar a cidade. Na comparação entre as duas produções, constatamos que houve um aprofundamento das informações, na medida em que a aluna passou a utilizar o modelo de apresentação estudado nas oficinas, citar características diversas, incluir perguntas para despertar o interesse dos leitores, mais detalhes do que na produção inicial, além de um vídeo.

Níkola apresentou um avanço nas capacidades discursivas da primeira produção para a última, pois, apesar de escrever menos, ela não apenas citou uma lista de pontos turísticos, sem maiores informações, mas escolheu um ponto para tratar em profundidade, como podemos ver na produção final 1, no anexo B. No início, tentou caracterizar a igreja como um local histórico, citou quando ela foi construída e também uma curiosidade, que ela foi incendiada. Concluiu seu texto apresentando algumas atividades que costumam ocorrer no local. Além disso, acrescentou uma foto para mostrar mais detalhes sobre esse local. A produção estaria mais completa ainda se ela tivesse acrescentado a localização. Comparando-se a produção inicial com a final, pode-se dizer que o projeto de educação linguística contribuiu para que ela ampliasse suas capacidades discursivas e linguístico-discursivas e que iniciasse o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos complexos não esperados, como o uso do tempo verbal passado perfeito e a voz passiva.

Gisela ampliou as informações sobre o local que escolheu, apresentou características e possibilidades dos locais, trouxe informações adicionais, dirigiu perguntas ao leitor, conforme consta na produção final 1, no anexo C. Dessa forma, mostrou que as oficinas e o projeto como um todo propiciaram o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem iniciais. A

produção final do portal revela que Gisela optou por apresentar dois locais de forma aprofundada, muito diferente da produção inicial, em que apenas citou os locais. Para isso, escolheu um local gastronômico e outro de hospedagem. Ela também procurou despertar o interesse dos leitores por meio de perguntas no início e de convites para visitar os locais no final das apresentações. Além disso, acrescentou informações como telefone e endereço. As capacidades ligadas ao domínio de gênero, portanto, se ampliaram.

Essa produção revela uma preocupação maior com o interlocutor, com formas de cativá-lo pela linguagem para ler o seu texto e também para conhecer a cidade, o que provavelmente só ocorreu porque esse interlocutor era real (alunos alemães e brasileiros). Se o interlocutor se resumisse ao professor, talvez a preocupação estaria mais voltada para a nota que Gisela gostaria de receber e para o escrever “certo” de sentenças, talvez, sem sentido. A presença de outros interlocutores desviou um pouco a atenção da aluna sobre sua nota e fez com que ela se concentrasse sobre o que e para quem estava escrevendo.

Conforme Bakhtin/Volochinov (2003), o interlocutor e todo o contexto de produção é que determinam as escolhas linguísticas do locutor. E, muito além de determinar as escolhas linguísticas, a presença de um interlocutor faz com que o aluno vá em busca do conhecimento linguístico e discursivo e dê o seu máximo para ser compreendido. Antunes (2007, p. 47) complementa que “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Uma simulação de situação de comunicação dentro da sala de aula como apontam Schneuwly e Dolz (2004) ou a produção de textos autênticos conforme Roche (2013), mas sem circulação efetiva no mundo fora da escola e que contam apenas com o professor e os colegas como interlocutores, talvez não potencialize as capacidades de linguagem dos alunos tanto quanto a produção de um texto vinculado a uma prática social.

Algo que ainda pode ser mais trabalhado é a multimodalidade de textos digitais, uma vez que somente Gisela não utilizou a linguagem visual em sua apresentação. Logo, podemos dizer que uma oficina sobre técnicas multimodais não foi suficiente para ela porque, talvez, ela tenha um acesso mais restrito a textos multimodais fora da escola e também porque na escola dificilmente são abordadas habilidades desse tipo.

Johann apresentou algumas conquistas da primeira para a última produção, na medida em que mudou a sua noção sobre o gênero apresentação e sobre o próprio hipergênero portal turístico, já que, na produção inicial, ele imaginou um roteiro turístico, que vai guiando o turista ou leitor em um tour pela cidade. Dessa vez, como apresenta a produção final 1, no anexo D, ele compreendeu que o objetivo de um portal turístico é, principalmente, apresentar

os locais mais interessantes da cidade, sejam eles turísticos, gastronômicos, comerciais, de lazer, de hospedagem, além de poder apresentar também os eventos que ocorrem na comunidade. O portal não exclui a possibilidade de conter um roteiro turístico, como uma informação complementar, além da previsão do tempo, da moeda local, de um calendário e de outras possibilidades.

Johann atendeu a duas temáticas, onde comprar e o que fazer (um local comercial e um local de lazer), totalmente comuns em um portal. Para cada local, citou vários detalhes, que deixaram a apresentação bem completa e clara. Além disso, Johann mostrou uma preocupação com o interlocutor, ao inserir perguntas instigadoras, no início das apresentações, e convites para visitar os locais, no final. Esse foco no interlocutor, que não é apenas o professor, revela o poder do trabalho pedagógico com a prática social, defendida por Cristóvão (2012), Guimarães e Kersch (2012), Kleiman (2007) e Rojo (2011), para dar sentido ao aprendizado da leitura e da escrita.

A estrutura das apresentações é adequada, um título, um parágrafo e uma foto. O parágrafo contém as informações estudadas nas oficinas, por meio da análise, leitura e produção de apresentações de locais da Alemanha. As informações são perguntas iniciais que despertem o interesse dos leitores, apresentação detalhada do local (nome, características, possibilidades), convite para visitar o local, formas de contato (telefone, endereço, e-mail). Portanto, o aluno conseguiu desenvolver capacidades discursivas importantes na produção de apresentações para o portal turístico da cidade.

Para finalizar, Hanna, Níkola e Johann apresentaram avanços também em relação ao uso da multimodalidade nas produções textuais. Dessa vez, além de reconhecerem a importância da presença de elementos visuais como fotos dos locais apresentados, também revelaram diferentes formas de organizar os elementos verbais e visuais, diferentemente da produção inicial, em que os dispuseram em uma lista.

A flexibilidade em relação ao uso de variedades linguísticas e a própria presença de uma prática social e de um público-alvo real podem ter contribuído para que, na primeira versão da apresentação 2, os alunos investissem mais no texto e já trouxessem mais informações desde a primeira produção, como revela a ficha a seguir.

Quadro 16 - Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas na Produção Inicial 2

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1.A apresentação traz aspectos da diversidade cultural da cidade como etnias, línguas, comidas típicas, estilos musicais, religiões?	Não diretamente aspectos da cidade, mas sim da família da aluna como comidas, costumes, etnias.	Não diretamente aspectos da cidade, mas sim da família da aluna como etnias, país de descendência, e comidas.	Não diretamente aspectos da cidade, mas sim da família da aluna como etnia, línguas, comidas típicas e religiões.	Aborda apenas as festas e, principalmente, as comidas típicas de alemães e japoneses.
2.A apresentação possui título, introdução, entrevista e fechamento?	Não. Ela possui um parágrafo que inicia com a apresentação da família e termina com aspectos culturais.	Ela possui um título e dois parágrafos breves.	Ela possui quatro frases breves.	Ela possui cinco sentenças bem desenvolvidas, mas não há título e entrevista, nem introdução e fechamento bem delineados.
3.A apresentação procura despertar o interesse dos leitores?	Não.	Não.	Não.	Não.
4.A apresentação traz detalhes sobre o que apresenta?	Poucos detalhes relacionados aos aspectos culturais e muitos detalhes relacionados aos integrantes da família.	Não há detalhes.	Não há detalhes.	A apresentação traz detalhes como quem come o que, o que há na colônia japonesa, o que os restaurantes oferecem, quais festas existem e a qual cultura pertencem.
5.A entrevista usada na apresentação é formada de perguntas e	Não há entrevista.	Não há entrevista.	Não há entrevista.	Não há entrevista.

respostas?				
6.Há vídeos ou fotos acompanhando a apresentação?	Não.	Sim, uma foto.	A aluna desenhou alguns símbolos que lembram a igreja, comidas típicas, etc.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos conhecimentos de gênero, podemos ver que Hanna utilizou informações desnecessárias no início, como a apresentação de cada membro da família, conforme mostra a produção inicial 2, no anexo A. Hanna falou da diversidade cultural da sua família, mas deixou de falar da diversidade linguística, não atendendo totalmente à proposta de produzir uma apresentação de algum local da cidade de Ilha para um portal turístico em alemão. A aluna ainda poderia ter adicionado um título, pois é uma informação comum em apresentações para portais turísticos e poderia ter organizado o texto em mais de um parágrafo. Além disso, o uso de ilustrações seria apropriado em apresentações para portais turísticos, conforme foi estudado nas oficinas.

Nikola, na produção inicial 2, presente no anexo B, também utilizou a sua família como exemplo de diversidade cultural, reconhecendo, portanto, a presença de cruzamentos culturais na sua própria família. Em relação às capacidades relacionadas ao gênero, a aluna mostrou que possui uma noção sobre a organização de uma apresentação para um portal turístico. Para atender ao tema, a aluna falou da origem dos seus parentes e dos pratos típicos. Além disso, utilizou a linguagem multimodal (fotos e escrita) para criar o seu texto, o que é muito comum em portais turísticos. Para atender mais ainda às exigências do gênero, Nikola poderia ter ampliado as informações, apresentando outros aspectos culturais e também linguísticos presentes em sua família.

Já Gisela abordou brevemente temáticas variadas como religiões, etnia, pratos e bebidas típicos, língua e nacionalidade, como podemos verificar na produção inicial 2, no anexo C. Assim como Hanna e Nikola, ela também resolveu usar a sua família como exemplo. Porém, poderia ter feito uma análise mais detalhada das etnias, dos pratos e das bebidas típicas, das línguas presentes em sua família. Talvez ou provavelmente haveria cruzamentos de etnias na sua família, seguidos de línguas, bebidas, comidas, nacionalidades diversificadas. Ainda em relação ao gênero, Gisela apresentou dificuldades para organizar o seu texto e seguir uma estrutura.

Johann, diferente dos outros alunos, não falou de sua família, mas sim da diversidade presente em sua comunidade, atendendo, portanto, à atividade proposta que era apresentar a multiplicidade cultural e linguística da cidade de Ilha. Na produção inicial 2, no anexo D, notamos que ele organizou as informações em diferentes parágrafos e trouxe informações diversas e relevantes de Ilha. Por fim, ele poderia ter acrescentado um título e, talvez, expandido cada aspecto que citou.

Na produção final, os quatro alunos atenderam à atividade proposta, na medida em que apresentaram a diversidade cultural de Ilha, aprofundaram as informações, realizaram as entrevistas e seguiram a estrutura estudada nas oficinas, como nos mostra a próxima ficha.

Quadro 17 - Análise das Capacidades Discursivas Manifestadas na Produção Final 2

	Hanna	Níkola	Gisela	Johann
1.A apresentação traz aspectos da diversidade cultural da cidade como etnias, línguas, comidas típicas, estilos musicais, religiões?	Sim, todos em relação a cidade.	Sim, aspectos da diversidade cultural da cidade como etnias, línguas, comidas, religiões, estilos musicais.	Sim, aspectos da diversidade cultural da cidade como etnias, línguas, comidas, religiões, estilos musicais.	Sim, aspectos da diversidade cultural da cidade como etnias, línguas, comidas, religiões, estilos de dança, festas, locais.
2.A apresentação possui título, introdução, entrevista e fechamento?	Sim, a apresentação possui todas as partes menos um fechamento.	Sim, a apresentação possui todas as partes: título, introdução, entrevista e fechamento.	Sim, a apresentação possui todas as partes, menos título: introdução, entrevista e fechamento.	Sim, a apresentação possui todas as partes. O fechamento atendeu a uma das possibilidades discutidas nas oficinas, ou seja, abordar os cruzamentos culturais.
3.A apresentação procura despertar o interesse dos leitores?	Sim, a aluna convida o leitor a visitar a cidade, pois lá também se fala	Sim, a aluna convida o leitor a visitar a cidade por meio de uma pergunta	Não.	Não.

	alemão e o povo teria muito a compartilhar com o leitor.	convidativa “Hey du! Schon denkst in kulturelle Diversität in Ilha? Nein? Dann gehen sprechen welche wenig auf den dies!”(Ei, você! Já pensou na diversidade cultural de Ilha? Não? Então vamos falar um pouco sobre isso!).		
4.A apresentação traz detalhes sobre o que apresenta?	Sim, vários detalhes. A aluna fala das religiões dos italianos, das músicas dos alemães, das comidas dos japoneses, etc.	Sim, vários detalhes. A produção é aprofundada, pois aborda a diversidade em seus vários domínios, apresentando etnias, comidas, línguas, estilos musicais e religiões diversas.	A produção é aprofundada, pois aborda a diversidade em seus vários domínios, apresentando etnias, comidas, línguas, estilos musicais e religiões diversas.	A produção é aprofundada, pois aborda a diversidade em seus vários domínios, apresentando etnias, comidas, línguas, estilos musicais e religiões diversas.
5.A entrevista usada na apresentação é formada de perguntas e respostas?	Sim, sua estrutura é adequada.	Sim, sua estrutura é adequada.	Sim, perguntas e respostas. Porém, às vezes, estão incompletas, faltando verbo, algum pronome possessivo (dein, Ihr) e as respostas muitas vezes se resumem a uma	Sim, sua estrutura é adequada.

			palavra. Poderia desenvolver e explorar mais a escrita.	
6.Há vídeos ou fotos acompanhando a apresentação?	Sim, uma foto conforme a aluna mostrou em sala de aula.	Um vídeo, conforme apontado pela aluna na produção textual.	Não.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa produção, assim como já ocorreu em outras, os alunos se valeram da variedade *Hunsrückisch* quando necessitaram. O uso da variedade *Hunsrückisch* pode ser considerado como uma tentativa de aproximar os leitores da cidade, no caso, falantes de alemão da Alemanha e de Santa Maria do Herval, mostrando a eles que no local se fala alemão *Hunsrückisch*. Logo, foi pensando no público-alvo e na prática social de apresentar a cidade para esse público que Hanna escreveu essas sentenças e, provavelmente, todo o texto. Antunes (2007, p. 47) alerta que “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.” O contexto em que se manifesta a prática social é que mobiliza e orienta a forma de usar a língua.

A flexibilidade em relação ao uso de outras variedades contribuiu para que os alunos não deixassem de escrever o que desejavam e, principalmente, para que não se sentissem frustrados por acharem que não sabiam nada de alemão. “Uma das tarefas desta (da educação linguística) seria oferecer propostas teóricas e práticas que levem a escola a desenvolver os letramentos de seus alunos [...] garantir a eles a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada.” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 70). Logo, o projeto de educação linguística permitiu que os letramentos dos alunos continuassem se desenvolvendo, o que está de acordo com os objetivos da educação linguística defendidas por Bagno e Rangel (2005).

Além disso, a flexibilidade quanto ao uso do *Hunsrückisch* permite que os alunos se sintam à vontade em meio a textos que se manifestam em variedades linguísticas diversas, ou seja, em meio a práticas de fala, leitura e escrita próprias de comunidades onde essas variedades linguísticas são comuns na interação, o que está a favor da educação linguística

defendida por Garcez (2008). Como sabemos, os quatro alunos pesquisados estão imersos em certa medida em práticas que envolvem o uso do *Hunsrückisch* em suas famílias.

Hanna, na produção final 2, presente no anexo A, utilizou essa variedade em algumas sentenças como “*Das oder kultur wo hier kommt hat viele oder fa Sie taylen*” e “*Und mir wo wonst hier taylen mea kulturelle*” (no alemão padrão seria “*Die andere Kulture, die es hier gibt, haben viel andere Sache, um mit Ihnen mitzuteilen*” e “*Und wir, wo hier wohnen, teilen mehr Kuture*”³). Essas sentenças podem convidar os leitores a visitar a cidade em foco e representam a língua e o próprio povo de Ilha. O uso da variedade *Hunsrückisch* não prejudicou o sentido das duas sentenças, mas, para assegurar a compreensão, Hanna poderia ter repensado o sentido, principalmente, da segunda sentença, que se refere a compartilhar culturas.

Além disso, Hanna utilizou informações cabíveis e falou da diversidade linguística e cultural de forma clara, atendendo à proposta de apresentar a diversidade ao público-alvo. Além disso, organizou as informações de forma lógica, desenvolveu a entrevista e colocou título. Por fim, a aluna também tirou uma foto com o entrevistado para inserir na apresentação no momento em que seria postada no portal. Hanna poderia ter dado mais coesão ao seu texto, criando uma ligação entre a entrevista e as informações anteriores, pois essa relação ainda não está bem clara. Além disso, seria importante haver um fechamento para a apresentação.

Níkola ampliou suas noções sobre a estrutura de uma apresentação, visto que, na primeira produção, ela escreveu dois parágrafos breves e, na final, as três partes estudadas em aula: introdução, entrevista e fechamento, conforme mostra a produção final 2, no anexo B. Ela também aprofundou as informações sobre a diversidade, citando etnias, línguas, comidas, estilos musicais e religiões diversas, atendendo, dessa forma, ao propósito da atividade, que era apresentar aspectos culturais da cidade. Desse modo, Níkola compreendeu que essa produção textual está inscrita em uma prática social, a qual é apresentar a cidade de Ilha a alunos da Alemanha e de Santa Maria do Herval, que falam variedades do alemão e do português. Além disso, ela utilizou a linguagem multimidiática, a qual foi estudada em uma das oficinas da apresentação 1, criando, dessa forma, um vídeo da entrevista para acrescentar à produção.

Por fim, ela tentou despertar o interesse do leitor por meio de perguntas instigadoras no início da apresentação, como aprendido nas oficinas, manifestando, dessa maneira, que sabe que está escrevendo para um público-alvo real, que vai além da professora. A presença

³ No português: “As outras culturas que são daqui têm muitas outras coisas a compartilhar com você” e “E nós que moramos aqui compartilhamos mais culturas”.

de um público-alvo (os alunos falantes de alemão e de português da Alemanha e de Santa Maria do Herval e leitores indeterminados na internet) e de uma prática social (apresentar a cidade de Ilha) pode ter contribuído para que a aluna se preocupasse mais com o que, para que e para quem estava escrevendo e não apenas com a manifestação de suas habilidades individuais para a professora. Kleiman (2007, p. 4), defende que

[...] assumir o letramento como objetivo [...] implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção [...] que considera a aprendizagem de leitura e de produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

A concepção social de escrita adotada no projeto deu à aluna um sentido ao ato de produzir textos em língua alemã, o que contribuiu para a produção final. Na comparação entre a versão inicial e a final de Níkola, constatamos que houve um aprofundamento das informações, na medida em que a aluna passou a utilizar o modelo de apresentação estudado nas oficinas, citar características diversas, incluir perguntas para despertar o interesse dos leitores, mais detalhes do que na produção inicial, além de um vídeo.

Níkola, em função de seu desenvolvimento linguístico em sala de aula, foi convidada pela professora pesquisadora a participar do concurso de leitura regional em língua alemã. O concurso é promovido pela *Fachberatung* (coordenação de área) e ocorre em três modalidades: leitura em alemão como língua estrangeira, leitura em alemão como segunda língua e leitura em alemão como dialeto. Níkola foi inserida na primeira modalidade. Para cada modalidade, há seis ganhadores que recebem um certificado de classificação. Os demais alunos recebem um certificado de participação. A habilidade de leitura é avaliada por uma banca formada pela coordenadora do concurso, por um professor e pela coordenadora de área. Do concurso, participam escolas da região que oferecem alemão. Nikola, primeiramente, foi submetida a um concurso de leitura simulado dentro da própria escola, competindo com outros alunos. Ao passar nessa seleção, participou do concurso regional, no qual leu um texto como estudante de alemão como língua estrangeira. A aluna conquistou o primeiro lugar nessa modalidade.

Gisela seguiu o modelo de estrutura proposto em sala de aula. Diferente da produção inicial 2, que apenas possuía quatro sentenças, a produção final 2, presente em anexo3, contém introdução, entrevista e um fechamento para a apresentação. Apenas faltou um título. Quanto às informações de cada parte, seria importante que a parte introdutória fosse mais desenvolvida e seguisse menos a estrutura de tópicos. Já a parte final poderia ser ampliada. Gisela também atendeu à proposta diversidade linguística e cultural de Ilha, procurando

explorar o tema um pouco mais do que na produção inicial, na qual falou brevemente da diversidade na sua família. No que diz respeito ao uso da linguagem multimodal e de formas de despertar o interesse dos leitores, Gisela ainda pode fazer revisões no momento da reescrita.

Além disso, não abordou somente a diversidade cultural alemã, mas também citou outras culturas como a italiana, a japonesa e a portuguesa presentes em Ilha, mostrando que a sua família, que é de origem alemã, está situada em meio a essa diversidade. A educação linguística defendida por Garcez (2008) e Bagno e Rangel (2005) busca justamente situar o aluno no mundo plurilíngue em que ele está imerso e se compromete a conscientizá-lo em relação à necessidade de estar preparado para interagir com pessoas que se comunicam nas variedades linguísticas da sua comunidade ou com pessoas de fora que dominam outras variedades. Dessa forma, o projeto de educação linguística, por ter optado pela apresentação da multiplicidade turística, cultural e linguística da comunidade dos alunos em um portal turístico, contribuiu para desenvolver a sensibilidade da aluna para reconhecer a multiplicidade de culturas que a rodeiam e na qual a sua cultura se situa.

Comparando-se as produções inicial e final 2, em anexo D, podemos notar que Johann, diferentemente dos outros alunos, apresentou a diversidade cultural da cidade e não da sua família desde a primeira produção. Johann, depois das oficinas, procurou seguir a estrutura da apresentação estudada em sala de aula, ou seja, título, apresentação da diversidade cultural e linguística de Ilha, entrevista e comentário final. É possível ver que Johann procurou trazer informações detalhadas sobre a diversidade sob vários ângulos como, por exemplo, etnias, músicas, danças, bailes, locais esportivos, comidas não apenas relacionadas à cultura alemã, mas também à japonesa.

No final do texto, o aluno ainda comenta que aspectos culturais de diferentes etnias estão se cruzando não só na cidade dele, bem como no mundo inteiro. Esse aspecto já revela que o aluno está desenvolvendo sua percepção quanto ao trânsito intercultural entre etnias diversas, reconhecendo a presença deste na sua cidade e no mundo inteiro, como mostra o último parágrafo. Dessa forma, ele está percebendo a existência de contextos transglobais, ou seja, de comunidades que apresentam características culturais locais (exemplo, descendentes alemães) que se cruzam, se misturam com características culturais de outros países (exemplo, comidas brasileiras gaúchas).

Tanto Johann quanto os outros alunos também desenvolveram, por meio do projeto, sua sensibilidade em relação ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural, do trânsito intercultural e do preconceito linguístico como será discutido em seguida.

4.3 Análise das Percepções dos Alunos sobre a Diversidade

Discutimos, aqui, as percepções dos alunos sobre a diversidade linguística e cultural de Ilha, por meio de uma comparação de suas respostas ao questionário no apêndice A com as suas atitudes em sala de aula, relatadas nos diários de campo em anexo.

Em relação às percepções de Hanna sobre a diversidade linguística e cultural, a aluna faz uma diferenciação entre as variedades linguísticas faladas na família “*Todos nós falamos alemão Hunsruck menos a família do meu avô materno que fala alemão gramatical*” (Hanna, Apêndice A). Do modo como nomeou as duas variedades no questionário que respondeu, parece estar dizendo que o alemão padrão possui uma gramática e que a variedade *Hunsrückisch* é agramatical. Na verdade, faz parte do senso comum chamar o alemão padrão de alemão gramatical e as outras variedades de alemão de casa, alemão quebrado, alemão simples e até alemão errado.

Logo, a aluna identificou a presença de variedades linguísticas em sua família, conforme objetivado no projeto de educação linguística, porém este trouxe à tona a concepção de língua da aluna. O projeto, por não ter o objetivo de estudar concepções, não abordou esse aspecto em profundidade. Logo, o trabalho intensivo sobre concepções de língua dos alunos poderá ser realizado em um próximo projeto, para que Hanna e outros alunos percebam que qualquer variedade possui a sua gramática e que todas são utilizadas em contextos específicos.

Já em relação à noção de diversidade linguística e cultural da sua família, a aluna a caracteriza como *alemã* não mencionando nenhum cruzamento cultural entre etnias diferentes “*Caracterizo minha família como cultivadora do alemão, pois na parte da família da minha mãe somos todos alemães e igualmente na parte do meu pai*” (Hanna, Apêndice A). A educação linguística defendida por Garcez (2008), Bagno e Rangel (2005), e com a qual concordamos, busca situar o aluno no mundo plurilíngue e multicultural em que ele está imerso. Logo, é interessante que a aluna ainda seja levada a analisar em profundidade possíveis cruzamentos étnicos em sua família e, caso realmente todos sejam de etnia alemã, que ela possa refletir com a professora sobre possíveis motivações para isso. Hanna também apresenta uma percepção ampla sobre a importância de ela aprender a língua alemã conforme cita em sua biografia, no anexo E, “[...] *acho que falar outras línguas é muito importante, até para as oportunidades do futuro. Acho também que onde estamos nesta cidade devemos saber falar alemão ou alguma outra língua*”. (Hanna, Apêndice A). Esse posicionamento de Hanna revela que ela foi além daquela ideia clássica de que aprender uma nova língua é importante

para o futuro, distante da realidade atual do aluno, e desenvolveu a noção de que estudar o idioma é necessário para interagir na sua comunidade, já que nesta há inúmeras práticas sociais que envolvem o uso dessa língua.

Em relação ao preconceito linguístico e cultural, a aluna cita “*Penso que devemos respeitar e ter bons modos e não rir das pessoas que falam errado sem querer e até por ser colono e falar outra língua*” (Hanna, Apêndice A). Pela citação, podemos dizer que Hanna considera inadequadas as atitudes de desrespeito frente a pessoas que falam outras línguas e que trabalham no campo. Porém, Hanna denomina errada a forma como algumas pessoas fazem uso da língua, apresentando, assim, uma concepção equivocada e até preconceituosa da língua alemã e em relação às pessoas (no caso, os colonos). Logo, estaria sugerindo que mesmo que a pessoa fale *errado*, você deve respeitá-la e aceitá-la. Assim, o projeto de educação linguística abriu espaço para a manifestação da concepção de língua impregnada em Hanna, o que não estava nos objetivos do projeto, mas alertou para a necessidade de futuros projetos nesse sentido. Um dos objetivos era identificar a diversidade linguística e cultural presente na cidade e na família dos alunos.

Além disso, o projeto de educação linguística abriu espaço para a manifestação da concepção de pessoa alemã, cujo estudo também não estava nos objetivos do projeto. Hanna relaciona o *falar errado* com o indivíduo que trabalha na roça e que fala outra língua. Ela, portanto, ainda precisa ser levada a compreender que não podemos agrupar as variedades linguísticas em certas e erradas e que, portanto, a língua do agricultor não é errada. Além disso, não apenas agricultores falam alemão, mas também pessoas de diversas profissões, como professores, vendedores, pintores, como mostra, por exemplo, o filme *Walachai*, a exemplo a própria Hanna, que fala alemão Hunsrückisch e é estudante da zona urbana. Logo, podemos ver o quanto são necessários projetos de educação linguística cujo propósito não seja somente garantir aos alunos a proficiência na língua em estudo, mas sim o autoconhecimento das identidades socioculturais primeiramente da sua comunidade e depois de outras. Como já abordado na fundamentação, conhecer a realidade sociocultural da sua comunidade permite ao aluno reconhecer os limites e possibilidades de sua atuação e, muito mais, permite desconstruir antigas ideias sobre, por exemplo, o ser descendente de alemães.

Essa noção de que é o agricultor que fala alemão e errado também se confirmou no teatro que a aluna apresentou. Conforme diário de campo 11, no apêndice B, Hanna interpretou, para ilustrar uma situação de preconceito linguístico e cultural, uma senhora de mais idade que fala a variedade Hunsrückisch e é agricultora da qual duas moças que falam português caçoam. As escolhas dos personagens e de toda a situação reforçam a noção sobre a

língua alemã Hunsrückisch bem como do que seja um falante dessa variedade. Essa noção sobre o descendente e sobre a língua alemã confirmam a necessidade de aplicação de projetos de educação linguística que favoreçam a interação em contextos transglobais. Segundo Fabrício (2013), contextos em que é comum um encontro intercultural devido a um deslocamento físico, virtual e de expansão da produção cultural, favorecem o encontro com a diversidade e oportunizam a transformação de antigas idéias sobre o outro. Segundo a autora, nossos sentidos são produto da interação com o outro diferente e se modificam a cada vez que são mobilizados em contextos diferentes. Logo, fazer com que os alunos interajam mais com pessoas de origem alemã pode auxiliá-los a desconstruir antigas noções sobre a identidade sociocultural e as variedades linguísticas dos descendentes.

Hanna apresentou muitos aspectos importantíssimos relacionados à concepção de língua em suas produções textuais que precisam ser discutidos e trabalhados em profundidade nas aulas de língua alemã. O simples fato de abrir espaço em sala de aula para tratar de assuntos que ultrapassam a aprendizagem de capacidades de linguagem já mostrou as noções de língua e de cultura impregnadas em Hanna bem como em outros alunos. Uma aula apenas centrada no desenvolvimento de capacidades de linguagem dificilmente traria à tona as concepções dos alunos sobre esses aspectos. Além de revelar suas concepções, a aluna mostrou que suas percepções estão em desenvolvimento. O projeto de educação linguística aplicado já alertou para possíveis temáticas a serem estudadas em profundidade em um próximo projeto.

Podemos constatar que Hanna está começando a reconhecer que sua cidade é repleta de outras culturas e línguas que não apenas a alemã. É o que podemos constatar na seguinte citação da aluna, *“Minha cidade é de origem alemã, as pessoas falam alemão, porém também há italianos, portugueses, japoneses e outras culturas (...) Não concordo que Ilha seja uma cidade totalmente alemã.”* (Hanna, Apêndice A) Nessa afirmação, Hanna parece estar se contradizendo, pois primeiro ela afirma que sua cidade é de origem alemã, mas depois diz que sua cidade não é totalmente alemã. Logo, Hanna expressa que sua cidade é de origem alemã, mas concorda que existem outras culturas que também fixaram suas raízes na cidade e compõem a diversidade cultural do local.

Além disso, o diário de campo 2, no apêndice B, aponta para uma resistência quanto ao uso de outras variedades alemãs em sala de aula pelos alunos, em geral no início do ano letivo, apesar de alguns compreenderem e falarem o Hunsrückisch. Já, os diários de campo 9 e 10, no apêndice B, revelam que Hanna, juntamente com um outro colega, falam em Hunsrückisch entre eles e que Hanna também se atreve, várias vezes, a fazer perguntas, contar

e solicitar algo à professora nessa variedade. Nesse sentido, houve avanços quanto à sensibilidade da aluna em relação ao uso na sala de aula da variedade que utiliza em casa. Apesar de a aula adotar o alemão padrão para ensino, o uso do Hunsrückisch bem como de qualquer outra variedade alemã pode, em muito, contribuir para a aprendizagem do alemão padrão e até trazer importantes discussões sobre concepções de língua para os alunos. Para finalizar, a flexibilidade da aluna em relação às variedades do alemão também está relacionada ao seu grupo de amigos. Todos eles são de origem alemã e falam Hunsrückisch em casa. Flexibilidade por um lado, mas por outro lado resistência para interagir com pessoas de outras etnias que não a alemã.

Níkola, assim como Hanna, reconhece a existência de uma grande diversidade de etnias em Ilha, como a japonesa, a americana, a italiana e outras como ela mesma citou no questionário a que respondeu. Da mesma forma, ela cita que há línguas variadas associadas a essas etnias “*Assim como a questão cultural a questão linguística também é diversificada. Temos o inglês, o alemão (original), o alemão (dialeto), o japonês, o italiano*”. (Níkola, Apêndice A). Devido a isso, ela não considera Ilha uma cidade totalmente alemã.

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

A aluna também mostrou que não se importa de interagir com pessoas que falam outras línguas “*Não viraria as costas se tivesse que falar ou escrever para alguém que fala alemão, pois acho legal e interessante essa interação e daria o meu melhor para que a pessoa entendesse*” (Níkola, Apêndice A). Além disso, Níkola não considera a interação com pessoas que são do exterior algo cômico ou distante: “*Não acho algo fora do comum a comunicação com alguém do exterior, pois, além de ser divertido, de um jeito ou de outro você acaba vendo e testando seu potencial com aquela língua*” (Níkola, Apêndice A). Essa opinião da aluna mostra que ela está bastante aberta para interagir com pessoas diversas e que

essa interação lhe garante experiências interessantes em relação à aprendizagem da língua em uso. A interação com alguém do exterior garantida pela visita da estudante alemã na oficina 8 da sequência didática 1, apresentada no capítulo de metodologia deste trabalho, pode ter sido decisiva na construção da opinião da aluna.

Foi naquele momento que Níkola viu a si e aos outros testando seu potencial com a língua alemã e que a interação era divertida. Logo, a inserção da aluna em uma prática social em língua alemã, com uma interlocutora real, que não era a professora, também contribuiu para o desenvolvimento da sensibilidade da aluna para se inserir em práticas sociais em contextos transglobais, ou seja, em contextos caracterizados pelo encontro de línguas e culturas locais (dos alunos) e globais (da visitante). Garantir a interação em contexto transglobal favoreceu o desenvolvimento da sensibilidade da aluna e, portanto, contribuiu para uma educação linguística preocupada em formar cidadãos mais flexíveis frente à diversidade, conforme defendido por Garcez (2008).

Níkola se manifesta contra o preconceito linguístico por meio de uma opinião muito clara a respeito *“Acho que é uma coisa que não precisava existir (o preconceito linguístico) pois eu acho que cada pessoa deveria valorizar mais seus conhecimentos e se não estiver satisfeito em vez de ser preconceituoso deveria se aprofundar no assunto e tentar melhorar”* (Níkola, Apêndice A). Dessa forma, a aluna pode estar considerando o preconceito linguístico de uma pessoa como uma falta de informação sobre a cultura e língua de si mesmo ou de outras pessoas. O fato de ela ter compreendido que existe uma diversidade como nos mostra a seguinte resposta *“[...] além de ficar sabendo sobre a diversidade no mundo e na nossa cidade, ficamos sabendo sobre a diversidade na família de cada um”*.(Níkola, Apêndice A) pode ter contribuído para que ela percebesse que o preconceito nunca está a favor da diversidade e que a diversidade está em todos os lugares até na família.

Por fim, depois do projeto, Níkola diz estar valorizando mais a diversidade de culturas e de línguas do que no início do ano *“A maioria das coisas eu já sabia, mas esses estudos me fizeram dar mais valor à cultura e outros assuntos de minha família e me fez refletir como é legal essa diversidade de culturas”* (Níkola, Apêndice A). Fazer com que reflitam sobre suas origens e com que identifiquem e valorizem a multiplicidade de culturas e línguas está muito além de uma educação que foca apenas no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a saber, ouvir, falar, ler e escrever. Com base na capacidade que Níkola desenvolveu de refletir sobre suas origens e sobre o valor atribuído em sua própria família à língua e cultura alemã, poderíamos citar uma quinta habilidade no ensino de línguas, como diversos autores já propuseram.

Costa (1988), por exemplo, mencionou a tradução não como um método de ensino, como foi no passado, mas como uma estratégia ou uma quinta habilidade na aprendizagem de inglês e de línguas estrangeiras como um todo. Já Kramsch (1996) propõe a cultura crítica como a quinta habilidade no ensino de línguas. Nessa perspectiva, o professor não seria apenas um empresário do desempenho linguístico, mas também um desenvolvedor de consciência cultural crítica, com a finalidade de contribuir na solução de problemas sociais e econômicos e na busca de paz mundial. Outro autor é Costa (2013) que sugere o letramento crítico visual como a quinta habilidade a ser desenvolvida no ensino de línguas. Nessa perspectiva, o professor capacitaria os alunos a olhar em profundidade os significados de um texto e a compreender o quanto são influenciados pela linguagem visual e por suas próprias interpretações visuais. Já Baker (2001) concordando com Skutnabb Kangas (1981) apresenta a língua usada para pensar como a quinta habilidade. Baker (2001) chega à conclusão que pensar na língua pode ser considerado fala interior, diferentemente de fala como expressão oral que se enquadra na primeira habilidade.

No presente estudo, porém, não seria justo reduzir a sensibilidade frente à diversidade linguística e cultural a uma quinta, ou talvez uma nona ou décima habilidade, se levarmos em conta as que já foram propostas. Nesse ponto de vista, a sensibilidade frente a outras línguas e culturas permeia todas as habilidades linguísticas e, portanto, está acima de qualquer habilidade, pois se coloca como o objetivo mais amplo da aula de línguas. O professor que se compromete com esse objetivo busca constantemente tornar os alunos mais sensíveis frente à diversidade linguística e cultural que os cerca e mais flexíveis para desempenhar práticas sociais vinculadas à língua em estudo. Isso envolve capacitar os alunos a pensar de forma crítica nas relações de poder que regulam as práticas sociais nessa língua, quem e onde se pode falar essa língua, que oportunidades de estudo, trabalho e viagem estão associadas a elas.

Percepções, como as que Níkola manifestou, é que professores precisam esperar de seus alunos depois de percorrer uma etapa letiva, pois é essa sensibilidade que eles levarão para toda a vida, que fará a diferença na busca por um trabalho, por bolsas de estudo, por novas viagens e da qual o mundo ainda carece. Apesar de Níkola nunca ter manifestado algum sinal de resistência frente ao estudo da língua alemã ou algum preconceito linguístico ou cultural em sala de aula, a aluna desenvolveu mais ainda a sua sensibilidade frente a outras línguas e culturas, principalmente a alemã. Esse desenvolvimento pode ter contribuído para ela se abrir para o estudo do alemão e ampliar seus conhecimentos linguísticos.

Gisela também reconhece a presença de outras línguas e culturas, além da alemã, em sua cidade, e percebe que a cultura alemã ainda é a predominante. Esse posicionamento revela

que a aluna consegue situar a cultura alemã entre as outras culturas da cidade, mas se ela realmente ainda é a predominante é algo a ser pesquisado. Atualmente, Ilha se caracteriza como um contexto transglobal, uma vez que ondas de migração são cada vez mais comuns, ocasionando muitos cruzamentos culturais entre etnias diversas, como os próprios alunos manifestaram em aula e na árvore genealógica, prevista em uma das últimas aulas do projeto.

Logo, o projeto conseguiu atingir um dos grandes objetivos da educação linguística conforme entendido por Bagno e Rangel (2005) e Garcez (2008): situar os alunos no mundo plurilíngue e multicultural em que vivem. Gisela também apresentou uma noção ampla sobre a importância de ela aprender o idioma, conforme nos revela a sua biografia, em anexo G, “[...] aprendi a valorizar a linguagem alemã e a sua origem, pois ela é muito importante em nosso cotidiano. O alemão é muito bem utilizado para manter a nossa cultura e eu tenho muito orgulho de dizer que eu mantenho essa cultura”. (Gisela, Apêndice A) Esse posicionamento mostra que ela sabe o espaço que a língua alemã ocupa na sua comunidade, sem eu cotidiano e que esta é aprendida para continuar mantendo a cultura alemã na cidade. Assim, como Hanna, Gisela também não enxerga o estudo da língua como algo importante para um futuro distante, mas sim para o momento presente, para desempenhar práticas sociais sem ua comunidade e para ajudar a preservar a língua e a cultura no local.

Em uma aula clássica de língua alemã, focada no desenvolvimento de habilidades linguísticas, dificilmente haveria espaço e tempo para falar sobre a presença de outras línguas e culturas na comunidade dos alunos. Até mesmo nos projetos gerais que partem de objetivos social-afetivos, cognitivos e linguísticos, dificilmente são levadas em consideração outras línguas e culturas. Em ambos os casos descritos, a aula está muito centrada na língua, na cultura, no povo alemão, principalmente, da Alemanha, quando, na realidade, identificar, reconhecer, discutir e valorizar a multiplicidade contribuiu para situar a língua alemã que já faz parte da realidade dos alunos.

Além disso, contribui para acolher a própria diversidade que se apresenta em sala de aula, onde nem todos ou talvez a minoria seja de origem alemã. Acolher essa diversidade e torná-la funcional como Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) já mencionaram, também contribui para aproximar os alunos do estudo da língua alemã, pois será uma aula em que todos se sentem incluídos. O espaço cedido em sala de aula para discutir a diversidade e o preconceito linguístico e cultural apontou para um novo tópico de discussão, que se refere à concepção de alemão como pessoa. Assim como Hanna, também ela apresentou uma noção distorcida do que é ser de origem alemã, no caso uma pessoa da zona rural.

No teatro que Gisela realizou junto com Hanna, ela assumiu o papel de uma moça da cidade que caçoava do jeito de falar e de agir de uma senhora da roça, que falava Hunsrückisch. No final do teatro, ambas mostraram, por meio de uma conversa entre a moça da cidade e a senhora do campo, que essa atitude não é positiva e representa uma falta de respeito. Podemos, portanto, dizer que Gisela e Hanna, por planejarem o teatro dessa forma, mostraram sensibilidade frente a pessoas que falam a variedade Hunsrückisch ou que possuem algum sotaque e que trabalham na roça e demonstraram que repudiam atitudes grosseiras e de deboche sobre essas pessoas. Nesse sentido, a sensibilidade frente a outras variedades linguísticas ou formas de se expressar se desenvolveu. Porém, será que todo indivíduo que fala *Hunsrückisch* trabalha na roça? Ou, será que todo trabalhador da roça fala *Hunsrückisch*? Será que falar *Hunsrückisch* é falar errado? São aspectos que foram brevemente discutidos após o teatro, mas que precisam ser trabalhados a fundo em futuros projetos.

O estudo sobre a diversidade e sobre o preconceito linguístico já alertou para o estudo intensivo de novos assuntos relacionados, permitindo que esses novos assuntos viessem à tona em sala de aula. Sem a realização do projeto de educação linguística planejado nesse estudo e simplesmente só com o estudo restrito aos conteúdos curriculares, provavelmente, não surgiriam temáticas tão importantes para serem abordadas em sala de aula. O projeto permitiu que as atitudes, os pontos de vista, os preconceitos, as crenças impregnadas nos alunos fossem reveladas e que os próprios alunos identificassem e olhassem de forma crítica e com certa distância para aquilo que neles estava impregnado.

Em uma aula clássica, centrada no desenvolvimento das quatro habilidades ou até mesmo em um projeto geral de língua alemã, provavelmente Hanna, assim como outros alunos que possuem suas habilidades bem desenvolvidas, seriam considerados *os melhores alunos da classe*, apesar de apresentarem noções distorcidas sobre outras línguas e culturas. Logo, o trabalho pedagógico com esses alunos já teria alcançado o limite satisfatório, na visão desse professor, sem que ele sequer ficasse sabendo das crenças e preconceitos dos seus alunos sobre a própria língua e cultura que está ensinando na escola. Logo, concordando com Bagno e Rangel (2005) e Garcez (2008), é urgente uma educação linguística de qualidade que realmente aborde esses assuntos em sala de aula e que forme pessoas mais valorizadoras e entendedoras da sua própria cultura e língua.

Portanto, o projeto de educação linguística realizado, sendo o primeiro, além de tornar objeto de ensino a diversidade linguística e cultural, também abriu espaço para que se manifestassem as concepções dos alunos sobre a identidade do descendente de alemães. Tais

manifestações já alertam para o desenvolvimento de um próximo projeto de educação linguística que aborde em profundidade as identidades culturais de alemães, bem como de italianos, japoneses, ingleses e portugueses presentes também presentes em Ilha.

Johann reconhece que sua cidade apresenta uma diversidade de etnias, conforme estudado no projeto “*Nossa cidade em vários termos não é completamente alemã, existem portuguesas, japonesas, italianos etc*” (Johann, Apêndice A). Esse posicionamento revela que o aluno acolhe as diversas culturas da sua cidade e não restringe a cidade à cultura alemã, mesmo que sua família seja descendente de alemães. Portanto, o projeto de educação linguística contribuiu para que o aluno identificasse a presença de diversas culturas de sua comunidade, o que está de acordo com os Estudos de Letramento que buscam situar o aluno no mundo multicultural e plurilíngue (KLEIMAN, 2007) em que vive.

Além disso, o trânsito intercultural não lhe parece algo tão distante “*acredito que um dia teria o contato direto com alemães, pois um dos meus sonhos é ir pra Alemanha*” (Johann, Apêndice A). Logo, provavelmente, a visita da estudante alemã e o projeto como um todo ajudaram o aluno a perceber que o trânsito intercultural é cada vez mais frequente no mundo globalizado e que ele mesmo faz parte desse trânsito, o que é um dos objetivos de uma educação linguística de qualidade defendida por Garcez (2008). A visita da estudante alemã contribuiu para novos cruzamentos culturais entre os alunos de Ilha (que por si só já pertencem a culturas diversas locais e globais) e uma estrangeira (que também pertence a uma cultura). Esse cruzamento cultural mais uma vez aponta para a sala de aula, em foco, como um contexto transglobal. Esta se torna simultaneamente local e global, justamente, porque apresenta características culturais locais, dos alunos da comunidade de Ilha, que se cruzam com características culturais globais, de uma estudante de outra parte do mundo que está visitando a cidade.

Johann também se considera flexível para interagir com pessoas que falam ou escrevem em alemão “*Nunca viraria as costas para tais pessoas, pois gosto da língua*” (Johann, Apêndice A). Porém, essa asserção coloca uma dúvida: se o aluno não gostasse da língua, ele viraria as costas para as pessoas que a falam? É algo a ser discutido com ele e com a turma toda, pois será que o gosto pela língua é o critério mais importante para interagir ou não com pessoas que a falam?

Conforme discutido na fundamentação teórica, “[...] o mercado exige flexibilidade. O mercado é culturalmente diverso, a participação plena dos cidadãos que têm emprego exige o cruzamento cultural, mesmo falando só uma língua” (GARCEZ, 2008, p. 55). O respeito, a flexibilidade, a tolerância e a disponibilidade para se inserir em práticas sociais de fala, leitura

e escrita em variedades linguísticas diversas são características essenciais que podem ser o diferencial, por exemplo, na busca por um emprego, na realização de uma viagem, na busca por estudos em locais onde a interação nessas variedades é comum.

Na produção final da apresentação 2 para o portal, Johann falou dos cruzamentos culturais em sua cidade, na medida em que verificou que descendentes de alemães também consomem alimentos típicos japoneses, descendentes de japoneses dançam músicas típicas alemãs, descendentes de portugueses comem o típico churrasco gaúcho etc. Dessa forma, Johann manifestou uma noção abrangente sobre o que são as culturas de Ilha, de que não existe apenas uma cultura alemã ou de que cada descendente só vive a sua cultura.

O projeto de educação linguística permitiu aos alunos muito mais do que apenas desenvolver habilidades de leitura, escrita, fala e audição, como ocorre no ensino clássico, mas, principalmente, permitiu-lhes pensar e escrever sobre a realidade sociocultural da sua comunidade para conhecer os limites e possibilidades de sua atuação. Já um próximo projeto de educação linguística poderá proporcionar aos alunos conhecer a realidade sociocultural de outras comunidades para que eles possam pensar de forma crítica em alternativas, mudanças e ampliações de atuação na sua própria comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o presente texto verificando se o estudo conseguiu atender às expectativas e aos objetivos estabelecidos no início do projeto. Além disso, discutem-se as implicações do projeto de educação linguística no ensino clássico de língua alemã. Ou seja, os efeitos de um projeto que foca sobre as capacidades de linguagem partindo da prática social e do gênero textual e que possui uma finalidade maior relacionada ao desenvolvimento de cidadãos mais sensíveis, flexíveis em meio à diversidade linguística e cultural. Em seguida, apresentamos as limitações do estudo, visto que ele, bem como qualquer estudo, sempre é sociohistoricamente situado. Por fim, são apresentadas suas implicações para a formação profissional de professores de língua alemã e os próximos estudos que poderão desafiar outros pesquisadores ou a própria professora pesquisadora.

No início do ano letivo de 2013, a professora pesquisadora precisou buscar soluções ao receber a tarefa de ensinar em turmas que apresentavam atitudes de desaprovação, desmotivação e resistência frente à aula de língua alemã e que, mesmo após anos de estudo da língua, ainda apresentavam conhecimentos linguísticos limitados. Ao final do estudo, podemos perceber que o projeto de educação linguística aplicado foi uma alternativa para realizar um trabalho significativo nas turmas com as características antes mencionadas. Estas foram modificando ao longo do ano para a maioria dos alunos, conferindo um novo perfil à turma.

Os alunos, em sua maioria, deixaram de expressar que odiavam estudar alemão no momento em que a professora apresentou a proposta de produzir um portal para turmas de alunos da Alemanha e de Santa Maria do Herval. Além disso, os alunos passaram a expressar cada vez menos que não sabiam nada de alemão. Foi notável que as produções iniciais, os associogramas e a estratégia da professora de flexibilizar o uso de outras variedades linguísticas na produção inicial encorajaram os alunos a expressar o que sabiam sobre o tema, mesmo que fosse pouco. Após o projeto, um aluno se sentiu confortável para expressar “agora eu sei pelo menos um pouco de alemão”, o que mostra que antes ele sentia como se não soubesse nada. Dessa forma, o projeto fez alguma diferença no aprendizado do alemão desse aluno.

Esse novo perfil da turma indicou a dissolução da imagem clássica de *pior turma da escola* e mostrou que havia, sim, uns cinco alunos que ainda apresentam dificuldades para se envolver nos estudos e para desenvolver atitudes mais positivas, mas que a grande maioria modificou e melhorou suas atitudes. A partir dos resultados discutidos, notamos que os alunos

adquiriram novos conhecimentos em língua alemã talvez, justamente, porque as atitudes de desaprovação, desmotivação e resistência frente à aula de língua alemã foram minimizadas, tornando os alunos mais dispostos, motivados e flexíveis.

Talvez os alunos estivessem realmente cansados de aulas sem sentido pra eles, desvinculadas da vida fora da escola, focadas apenas no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Talvez estivessem, também, cansados de serem subestimados. A mudança de princípios da professora, a partir do momento em que se tornou pesquisadora e começou a fazer leituras e a refletir criticamente sobre sua prática, foi muito importante para a transformação das opiniões dos alunos.

É, também, importante destacar que durante a primeira sequência didática os alunos costumavam dissociar o trabalho nas oficinas com a produção inicial, as atividades de uma oficina com as atividades da próxima oficina ou até mesmo o estudo nas oficinas com a produção final do texto. Essa postura dos alunos chama a atenção, pois revela o quanto os alunos estão automatizados a realizar atividades que não se relacionam entre si, a estudar aspectos linguísticos desvinculados de textos e a participar de aulas que praticamente anulam o que é feito nas aulas anteriores. Quando os alunos há anos estão imersos em um ensino com essas características é comum que eles, em um primeiro momento do projeto de educação linguística, refletissem a mesma postura que possuem no ensino clássico. No projeto aplicado procurou-se romper com essa dissociação entre o que é aprendido em uma aula e em outra. Na segunda sequência didática, os alunos pareciam estar compreendendo melhor a dinâmica de ensino e aprendizagem.

No início do ano, após leituras sobre educação linguística, assumimos o compromisso de desenvolver não apenas as habilidades linguísticas dos alunos, mas, principalmente, de formar cidadãos aptos a se inserirem na sociedade caracterizada pela diversidade sociolinguística e cultural. Os resultados indicaram que houve um desenvolvimento da sensibilidade, da flexibilidade e da valorização de outras culturas e línguas presentes na comunidade, o que, portanto, mostra que o projeto contribuiu para a formação de alunos mais preparados para se inserirem, pelo menos, na diversidade sociolinguística e cultural da sua comunidade. Logo, o projeto já atendeu em certa medida ao objetivo proposto por este estudo durante a análise e discussão dos dados. Lembrando que este se refere ao compromisso do professor de tornar os alunos mais sensíveis frente à diversidade linguística e cultural que os cerca e mais flexíveis para desempenhar práticas sociais vinculadas à língua em estudo.

O professor que leva em conta esse objetivo não apenas trata de aspectos culturais como se fossem curiosidades ou informações adicionais, mas se compromete a capacitar os

alunos a refletir e discutir concepções de língua, cultura e identidade que seus alunos ou a sociedade compartilha. O objetivo é formar cidadãos mais sensíveis, flexíveis e críticos em relação às concepções de língua, cultura e identidade que circulam na sociedade e que definem relações de poder. Como dito, o projeto de educação linguística discutiu algumas dessas concepções, inclusive relações de poder, pois estes assuntos foram manifestados nas últimas aulas que trataram sobre o preconceito linguístico e cultural. Provavelmente um ensino de línguas clássico, focado apenas no desenvolvimento de habilidades e na proficiência, não possibilitaria a manifestação das concepções dos alunos. Logo, o projeto de educação linguística desenvolvido é apenas a ponta de um iceberg, pois há muitos projetos nessa linha a serem realizados.

No início do projeto, também nos comprometemos com uma outra tarefa de uma Educação Linguística de qualidade que é acolher a realidade sociolinguística e cultural com a qual o aluno chega à escola. No início deste estudo, discutimos que a indiferença do professor frente à diversidade cultural e linguística dos alunos pode contribuir, negativamente, para o desenvolvimento de atitudes, por parte dos alunos, de desaprovação à disciplina de alemão, além de sentimentos de frustração e de incapacidade. A consequência disso tudo são os baixos níveis de desempenho na aprendizagem do idioma.

Justamente o acolhimento das culturas e variedades linguísticas dos alunos e a tentativa de tornar esses aspectos funcionais podem ter contribuído para que eles desenvolvessem a sua sensibilidade frente a outras culturas e línguas, a flexibilidade para o estudo do alemão e a segurança para revelar e ampliar seus conhecimentos. Reforçamos, portanto, o pressuposto inicial deste estudo, de que um trabalho preocupado com o desenvolvimento de cidadãos mais sensíveis e flexíveis com a diversidade poderia contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Os alunos envolvidos no projeto, na medida em que foram se tornando mais sensíveis e flexíveis frente a práticas sociais em língua alemã, passaram a desenvolver mais as suas capacidades de linguagem. Portanto, um trabalho voltado para o desenvolvimento da sensibilidade não precisa excluir do processo de ensino a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos, da mesma forma que um trabalho centrado no ensino da língua não necessita excluir o desenvolvimento da sensibilidade.

Na elaboração do PEL, esperava-se que a aula de língua alemã tivesse sentido para os alunos e que eles percebessem que é importante aprender o idioma justamente para poder agir na sua comunidade ou até em outras comunidades onde a língua alemã estivesse presente. Os resultados discutidos revelam que a aula de alemão assumiu, em certa medida, um sentido

para os alunos, pois começaram a se dedicar às produções textuais: além de saberem que iriam produzir um portal para alunos da Alemanha e de Santa Maria do Herval lerem, também achavam, equivocadamente, que os alemães realmente viriam conhecer a sua cidade. Sem a presença de uma prática social, com certeza, os alunos não teriam se empolgado, e a aula continuaria indiferente pra eles. Logo, também as capacidades de linguagem dos alunos não teriam se desenvolvido tanto, pois não haveria motivação para fazer as atividades das oficinas, nem produzir os textos e nem mesmo o portal.

A análise das produções dos quatro alunos mostrou que independente das características e dos conhecimentos prévios, todos alcançaram avanços em suas capacidades de linguagem e nas suas percepções sobre a diversidade linguística e cultural. Hanna, que já possuía diversos conhecimentos linguísticos, mas percepções limitadas sobre a diversidade, Nikola, que apresentava capacidades de linguagem limitadas e já manifestava sensibilidade frente à diversidade, Gisela, que apresentava dificuldades no desenvolvimento das capacidades de linguagem e sensibilidade limitada e Johann, que manifestava diversas capacidades de linguagem bem como percepções aceitáveis sobre outras culturas e línguas, alcançaram avanços em ambos os aspectos. Concluimos, portanto, que o projeto de educação linguística contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e para a formação de cidadãos mais sensíveis em relação a práticas sociais que envolvem línguas e culturas diversas, inclusive a alemã.

Portanto, não tem mais sentido a aula de alemão focar apenas nas quatro habilidades e os professores não se darem conta de que precisam vincular o que ensinam a uma prática social, a um público-alvo diferente do professor, a um agir no mundo. É preciso parar de se questionar *O que é possível fazer com o texto dentro da sala de aula?* e dar espaço a reflexões do tipo *O que é possível fazer com determinado texto fora da sala de aula, na sociedade?*

Além disso, não tem mais sentido insistir no ensino que parte do livro didático em todas as aulas. Restringir o ensino de alemão ao livro didático desconsidera a prática social e os gêneros textuais a ela vinculados, além de tornar a aula pouco dinâmica. Não é necessário acabar com o uso do livro didático, mas partir da prática social e do gênero textual e relacionar a estes exercícios do livro didático, quando for adequado.

Portanto, é necessário que o professor de alemão reflita sobre a sua prática e busque estudo, ou seja, leituras e mais leituras que poderão despertar alternativas e novos pontos de vista para a sua prática. Reforçamos, portanto, a definição do PEL que, no presente estudo, é compreendido como um trabalho que desenvolve a língua em estudo, levando em consideração os letramentos bem como as culturas que se manifestam em aula, a inserção dos

alunos em práticas sociais de leitura e de escrita mediadas pelos gêneros textuais e a preparação dos alunos para atuarem em meio a diversidade sociolinguística e cultural da sua comunidade.

Além de formar um cidadão com mais capacidades de linguagem em alemão e mais sensível frente à diversidade, o estudo também se preocupou com a formação de pessoas menos consumidoras e executoras de conteúdos. Como explica Lopes (1996), em uma pesquisa-ação os alunos passaram a ser agentes na construção de conhecimentos e não meros consumidores de saberes, da mesma forma o professor deixa de ser um executor de métodos. Na sala de aula de língua alemã em foco, os alunos pararam de ser aqueles consumidores de conteúdos descontextualizados e pré-determinados pelos planos de estudo e passaram a ser pesquisadores iniciantes da diversidade sociolinguística e cultural das suas famílias e da comunidade. A professora, da mesma forma, deixou de ser uma executora de métodos interculturais e comunicativos para se tornar uma profissional que reflete sobre esses métodos para ver em que medida precisam ser aprofundados, modificados, ampliados, com vistas para o seu contexto de trabalho naquele momento. Logo, pode-se identificar uma mudança de identidade tanto no caso dos alunos quanto no caso da professora.

A professora pesquisadora aprofundou seus conhecimentos sobre projetos de língua alemã, depois que ela começou a identificar que os que conhecia não atendiam às necessidades mais emergentes dos alunos e a achar necessária a elaboração de um novo tipo de projeto que ampliasse e reconstruísse princípios presentes nos projetos de língua alemã. O projeto de educação linguística mostrou que não só é possível conquistar os alunos para a aprendizagem da língua alemã e desenvolver suas capacidades de linguagem, mas que também é possível fazer os alunos pensarem e discutirem concepções de língua, cultura e identidade.

Além disso, a professora também ampliou seu trabalho com ambientes virtuais, na medida em que percebeu que é possível e mais apropriado trabalhar com textos, pertencentes a gêneros digitais, vinculados a práticas sociais em ambiente virtual e produzidos por pessoas do mundo inteiro que se comunicam em alemão. Isso se diferencia do uso de material didático digital, que é restrito e apenas uma simulação de situações de comunicação. Os alunos precisam ser convidados e aprender a agir pela linguagem em espaços digitais com gêneros ainda pouco familiares a eles e não apenas consumir material didático digital. Logo, o projeto abriu caminho para trabalhar com gêneros e hipergêneros digitais e para utilizar o espaço digital como uma oportunidade de inserir os alunos em práticas sociais comuns desse espaço, possibilitando a interação dos alunos com pessoas de outras culturas e línguas.

O estudo só atingiu os resultados discutidos no capítulo anterior e só chegou às conclusões anteriormente apresentadas porque, assim como qualquer outro estudo, apresenta um caráter situado. Essa característica se aplica ao presente estudo porque foi realizado em um momento, espaço e condições sociais específicas, frente a uma motivação determinada, a saber, a tarefa de a pesquisadora se assumir como professora em duas turmas de alunos caracterizadas por atitudes de insensibilidade frente à disciplina de língua alemã. Talvez, em outra turma de alunos, com outras ou até com características semelhantes, o estudo não atingiria os mesmos resultados e chegaria a diferentes conclusões e até poderia ter motivações diferentes porque o contexto seria outro. Foi o que ocorreu nas outras duas turmas (de sexto ano), em que a professora também realizou projetos de educação linguística que, porém, não foram incluídos no estudo. Além disso, o projeto de educação linguística trouxe efeitos específicos, restritos ao contexto de aplicação. Dificilmente alcançará os mesmos efeitos em outras turmas, escolas, cidades e estados, porque as características das pessoas envolvidas são outras e o momento e o espaço são diferentes. Devido ao caráter situado do estudo, ele apresenta algumas limitações.

O estudo é limitado porque os diários de campo poderiam ter sido mais desenvolvidos durante a aplicação do projeto, pois durante a análise dos dados verificou-se que havia muitos detalhes importantes a serem discutidos que, porém, não haviam sido registrados no decorrer. Além disso, poderia ter sido aplicado um questionário no início do ano e outro no final do ano para identificar o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos frente à diversidade linguística e cultural, e não apenas das percepções ao final do projeto, como foi feito. Também constata-se que poderiam ter sido analisadas as capacidades de ação dos alunos, antes e depois do projeto, pois estas dizem respeito à noção dos alunos sobre a prática social a qual estavam desempenhando.

Outro aspecto que torna o estudo limitado é que nem todos os alunos apresentaram avanços nas capacidades de linguagem e na sensibilidade. Cerca de cinco alunos, do total de 50, não apresentaram avanços nas capacidades de linguagem, o que poderia ser uma motivação para um novo estudo sobre as possíveis causas. Talvez esses alunos tenham apresentado avanços em outros aspectos, que não os que este estudo focou.

O estudo também se torna limitado porque, com certeza, muito mais poderia ter sido feito pelo projeto de educação linguística se houvesse tido um maior engajamento da escola. Havendo maior conhecimento sobre o projeto e o estudo que subjazia a ele, diretoria e coordenação poderiam ter utilizado o seu poder de interferir na organização do currículo para começar a repensar os conteúdos do currículo. Porém, apesar de isso não ter ocorrido, é

possível que o projeto, pioneiro na escola, tenha sido um primeiro passo na direção de revisar o currículo de língua alemã, pois, em nenhum momento houve críticas, desaprovação ou impedimento para realizar o projeto e vincular um estudo acadêmico à escola. O acolhimento já é um começo.

O projeto também mostrou que seria importante fazer um diagnóstico, não das mídias digitais que estão presentes no cotidiano dos alunos, mas sim dos textos digitais com que estão mais em contato. Dessa forma, verificaríamos em que medida os alunos estão familiarizados com textos multimodais. A produção inicial já foi um passo nessa direção, mas apenas mostrou em que medida sabem que um portal turístico possui características multimodais, não garantindo, portanto, uma visão mais ampla sobre o contato diário com textos multimodais.

O presente estudo acrescenta à formação de professores de línguas uma pedagogia de ensino que parte da inserção dos alunos em práticas sociais mediadas por gêneros textuais. Depois, acrescenta um objetivo maior para o ensino de uma língua que compreende a formação de cidadãos preparados para participar de práticas sociais em inseridas na diversidade linguística e cultural por meio do desenvolvimento da sensibilidade. Por fim, o presente estudo acrescenta uma nova metodologia de trabalho, a qual envolve planejamento e aplicação de projetos de educação linguística, que englobam as noções de sequência didática, de gênero, de prática social e princípios de sensibilidade e flexibilidade frente à diversidade linguística e cultural.

As contribuições apresentadas ampliam noções que já estavam presentes na formação de professores de língua alemã como o método intercultural, o estudo de textos semelhantes a textos autênticos, a elaboração de objetivos sociais e afetivos e a organização das aulas/oficinas em fases (introdução, apresentação, semantização, exercícios e resultados). Na realidade, nada do que já existia foi excluído, mas sim aproveitado e complementado. O estudo também insere outras noções ainda ausentes, como o gênero textual vinculado à prática social; flexibilidade em relação ao uso de variedades linguísticas; o acolhimento da cultura dos alunos, independente se for ou não alemã; a sequência didática, em que se trabalha intensivamente os elementos linguísticos e discursivos de um texto a partir da leitura de textos do mesmo gênero para, no fim, produzir um texto desse gênero que circulará na sociedade. A partir dessas contribuições, há muito a ser feito na formação de professores de alemão e também nos grupos de pesquisa da área.

Finaliza-se este texto, alertando para a urgência de novas pesquisas que aprofundem a implantação de projetos de educação linguística no ensino de língua alemã. Torna-se

importante verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem e da sensibilidade na inserção dos alunos em outras práticas sociais e no trabalho com diferentes gêneros textuais, sejam eles digitais ou não. Além disso, se torna interessante estudar e aplicar possíveis projetos de educação linguística que trabalhem as concepções de língua dos alunos. Outro aspecto a ser estudado em profundidade é o trabalho com gêneros e hipergêneros digitais associados a diferentes práticas sociais em meio virtual. Logo, também seria útil estudar possibilidades de curricularizar o trabalho com a prática social, com o gênero textual e com o objetivo maior de uma educação linguística de qualidade e os projetos de educação linguística como um todo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola: 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola: 2007.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/201.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.
- BAKER, Colin. **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Madrid: Cátedra, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Understanding literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998. p. 3-22.
- BIMMEL, P. RAMPILLON, U. **Lernerautonomie und Lernstrategien**. Erprobungsfassung. München: Langenscheidt, 1996.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p.119-136, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/234.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COSTA, Giselda dos Santos. **A quinta habilidade linguística no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. [S.l.], 13 set. 2013. Disponível em: <<http://giseldacostas.files.wordpress.com/2013/09/ver-a-quinta-habilidade.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2014. Blog: Giselda Costa.
- COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 282-291.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **SIGNUM: estudos da linguagem**, Londrina, n. 8/1, p. 173-191, jun. 2005.

Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3644/2945>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

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

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

FUNK, H.; KOENIG, M. **Grammatiklehren und lernen**. München: Langenscheidt, 1991.

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

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a06v12n3.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank; DEL SENT, Deise. Das dificuldades da profissão professor, mas também de suas possibilidades. **Cadernos Senpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 159-181, jul. 2012. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/95/117>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **A formação do professor - perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

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

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

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

KLEIMAN, Angela B. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

KRAMSCH, Claire. The Cultural Component of Language Teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, Darmstadt, Jahrgang 1, N. 2, Aug. 1996. Disponível em: <<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

KRESS, Gunther. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, Ilana (Ed.). **Page to screen: taking literacy into the electronic era**. London: Routledge, 1998. p. 53-80.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudo da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2012.

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

MAINGUENEAU, Dominique. Hipergênero, gênero e internet. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010. 207 p., Cap. VII.

MESSA, Rosângela Markmann. **O papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/RosangelaMessaLinguistica.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

MOTTA, Giorgio. Magnet A1: Deutsch für junge Lerner. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2009. Endereço eletrônico da editora: www.klett.de/magnet.

MUENCHEN.DE. Das Offizielle Stadtportal. Portal München Betriebs-GmbH & Co. KGEin Service der Landeshauptstadt München und der Stadtwerke München GmbH, 2014. Disponível em: <http://www.muenchen.de/>. Acesso em: 25 abr. 2013.

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

NÚMERO de imigrantes cresceu 86,7% em dez anos no Brasil, diz IBGE. **G1**: o portal de notícias da Globo. São Paulo, 27 abr. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/numero-de-imigrantes-cresceu-867-em-dez-anos-no-brasil-diz-ibge.html>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

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

PETRECHE, Célia Regina Capellini. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2008. Disponível em <

<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000144668>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

ROCHE, Jörg. **Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik**. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2013. [Disponível em:](#) <<http://books.google.de/books?id=-GZCAgAAQBAJ&pg=PA213&lpg=PA213&dq=ROCHE+Lehr+und+Lernziele+Kompetenz+und+Standards&source=bl&ots=luMYVYJugE&sig=4iwSuSniS19V-bATLBRjSSKsR5A&hl=de&sa=X&ei=R5kCU4DcGdSgkQfv-IHQCA&ved=0CDcQ6AEwAg#v=onepage&q=ROCHE%20Lehr%20und%20Lernziele%20Kompetenzen%20und%20Standards&f=false>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall' Igna. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos Lingüísticos**: Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 4-15, jul. 1966. Disponível em: <http://biblio.wdfiles.com/local--files/rodrigues-1966-tarefas/rodrigues_1966_tarefas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2011.

ROSOU, Maria. **SOS: Kennen Sie die SOS-Methode?** Athen: Aktuell, 2006.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial curricular**: lições do Rio Grande: linguagem, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol). Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009. v. 1, p.127-172. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 07 jan. 2013.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: MENEZES, V.; DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). **Anais do VI congresso brasileiro de linguística aplicada**: a linguagem como prática social. Belo Horizonte: ALAB, 2001. p. 345-378.

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

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 54-67.

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

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ensino de língua portuguesa. In: GONCALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 151-174.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

Quadro 18 - Análise da Sensibilidade Frente à Diversidade Linguística e Cultural

Questões da professora	RESPOSTAS DOS ALUNOS
1. Como você caracteriza sua cidade em termos de língua e de cultura?	Hanna: Minha cidade é de origem alemã, as pessoas falam alemão, porém também há italianos, portugueses, japoneses e outras culturas.
	Níkola: Eu acho interessante a cultura em Ilha, pois é uma cultura bem diversificada, tem japoneses, americanos, italianos, entre outros. Assim como a questão cultural, a questão linguística também é diversificada, temos o inglês, o alemão (original), o alemão (dialeto), o japonês, o italiano, entre muitos outros.
	Gisela: A nossa cidade de Ilha tem muitas culturas, não só o alemão, mas também os italianos, portugueses, espanhóis, japoneses, etc.
	Johann: Bem diversificada em diversos meios.
2. Você concorda que Ilha é totalmente alemã?	Hanna: Não concordo que Ilha seja uma cidade totalmente alemã porque há também muitas outras culturas.
	Níkola: Como alguns pensam “Ilha é uma cidade alemã”, não concordo com esta afirmação pois como citei no parágrafo acima Ilha tem uma diversidade de culturas. Então ao contrário do que alguns pensam Ilha NÃO é uma cidade totalmente alemã.
	Gisela: Ilha tem uma enorme diversidade, mas o alemão é uma das culturas mais marcadas como as casas antigas, bebidas, danças, comidas e muito mais.
	Johann: Nossa cidade em vários termos não é completamente alemã, existem portugueses, japoneses, italianos, etc.
3. Como você caracteriza a sua família em termos de língua e cultura?	Hanna: Caracterizo minha família como cultivadora do alemão, pois na parte da família da minha mãe somos todos alemão e igualmente na parte do meu pai. Todos nos falamos Hunsrick menos a família do meu avo materno que fala o alemão gramatical.
	Níkola: A minha família materna é alemã, apenas alguns familiares falam alemão, infelizmente não dão muita importância a cultura alemã, a qual eu acho interessante. A minha família paterna é italiana, acho que apenas minha vó sabe falar um pouco de italiano. Também não dão muita

	<p>importância a cultura italiana, mas adoram comer bastante massa e polenta. São religiosos e seguem a religião católica.</p>
	<p>Gisela: Minha família usa bastante o alemão do di-a-dia, inclusive eu, gostamos das músicas, comidas e danças típicas alemãs.</p>
	<p>Johann: Minha família nos termos de cultura e língua praticamente é tudo alemão.</p>
<p>4.Você já interagiu com pessoas que falam outras línguas, como o alemão? Por quê?</p>	<p>Hanna: Acredito eu que vou, porque já participei de concursos em alemão e tenho contato com pessoas que são e falam alemão gramatical.</p>
	<p>Níkola: Nunca interagi com pessoas que falam outras línguas, mas acredito que um dia vou interagir, porque pretendo me aprofundar nos estudos de língua alemã e quero fazer curso de inglês.</p>
	<p>Gisela: Muitas vezes interagi com alemães (descendentes), não sendo da minha família, e é muito bom, porque deste modo aprendemos e descobrimos mais sobre o alemão.</p>
	<p>Johann: Acredito que um dia teria o contato direto com alemães pois um dos meus sonhos é ir pra Alemanha.</p>
<p>5.Você “viraria as costas” se tivesse que se comunicar com alguém que fala alemão?</p>	<p>Hanna: Eu não ia virar as costas a ninguém para escrever uma carta por que se eu não fizesse eu iria perder uma oportunidade.</p>
	<p>Níkola: Não viraria as costas se tivesse que falar ou escrever para alguém que fala alemão, pois acho legal e interessante essa interação, e daria o meu melhor para que a pessoa entendesse.</p>
	<p>Gisela: Muitas pessoas fingem nem ligar para o alemão, mas devemos tentar escrever, aprender, temos que nos interessar por essa cultura tão boa e que nos faz ter tantas dúvidas para aprender e respeitar.</p>
	<p>Johann: Nunca viraria as costas para tais pessoas pois gosto da língua.</p>
<p>6.A experiência de se comunicar com alguém do exterior é algo fora do comum?</p>	<p>Hanna: Para mim não, porque acho que é nosso dever conhecer pessoas estrangeiras.</p>
	<p>Níkola: Não acho algo fora do comum a comunicação com alguém do exterior pois além de ser divertido de um jeito ou de outro você acaba vendo e testando seu potencial com aquela língua.</p>

	Gisela: Não devemos achar fora do comum falar com alguém que não é daqui ou tem outra cultura, temos que conversar e conhecer um pouco mais de sua cultura.
	Johann: Sim, pois não é sempre que isso acontece.
7.O que você descobriu e refletiu sobre sua família e você?	Hanna: Eu já sabia de tudo porque meus familiares sempre me contaram muitas histórias da família.
	Níkola: Bom, a maioria das coisas já sabia, mas esses estudos me fizeram dar mais valor a cultura e outros assuntos de minha família e me fez refletir de como é legal essa diversidade de culturas.
	Gisela: Refleti que minha família me ajudou na aprendizagem da língua alemã, e gostei muito, pois aprendi uma nova língua e uma nova cultura.
	Johann: Que temos vários costumes.
8.O que você pensa sobre o preconceito linguístico?	Hanna: Penso que devemos respeitar e ter bons modos e não rir das pessoas que falam errado sem querer e até pó ser colono e falar outra língua.
	Níkola: Acho que é uma coisa que não precisava existir (o preconceito linguístico) pois eu acho que cada pessoa deveria valorizar mais seus conhecimentos, e se não estiver satisfeito em vez de ser preconceituoso deveria se aprofundar no assunto e tentar melhorar.
	Gisela: Sobre o preconceito sobre as línguas acho uma besteira o que as pessoas pensam, que é ruim e tem que aprender só o português, não, devemos aprender sobre tudo, ter uma diversidade, saber mais que uma língua, ter o dever de aprender a respeitar.
	Johann: Que cada um deve se respeitar.
9.Você achou importante a aula de alemão discutir o preconceito e a diversidade?	Hanna: Sim, porque as pessoas não devem ter preconceito umas das outras.
	Níkola: Sim, achei importante discutir sobre esses assuntos, pois além de ficar sabendo sobre a diversidade no mundo e na nossa cidade,

	ficamos sabendo sobre a diversidade na família de cada um. E, além de sabermos mais sobre esse assunto interessante, é uma coisa que levaremos pra vida toda.
	Gisela: Acho que as aulas de alemão nos levaram a ter novos conhecimentos sobre a diversidade das línguas e das culturas.
	Johann: Sim.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – DIÁRIOS DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO 1 – 15/03

Entrei na sala de aula bastante animada, pois era o meu primeiro dia de aula e eu estava curiosa para conhecer os alunos. A diretoria solicitou que eu desse conclusões o conteúdo que a professora anterior havia iniciado com as turmas. O tema era formas de expressar os horários e a rotina em língua alemã. Para isso, recebi um livro didático, alguns CDs e algumas cópias de atividades. Os alunos, porém, não se alegraram muito no momento em que eu solicitei que realizassem algumas tarefas por escrito que estavam nas cópias deixadas pela professora. Logo alguns meninos começaram a dizer furiosos “A gente odeia alemão!”. Outros disseram “Eu não vou fazer essas atividades porque eu nem sou alemão e meus pais não falam alemão!”. E mais “Alemão não serve pra nada. Por que a gente tem que aprender?”. Léo, que parecia ser o aluno mais agitado da turma também se expressou “Eu nunca vou gostar de alemão porque o que o Hitler matou um monte de gente e ele era alemão”. Fiquei em estado de choque, pois não esperava essa reação dos alunos. Depois da aula, a vice-diretora, antiga professora de alemão, me procurou e me explicou que depois que eu terminasse de trabalhar os horários e a rotina, eu deveria dar uma olhada nos Planos de Estudo do Município e no plano de trabalho do trimestre para saber quais eram os outros conteúdos a serem trabalhados nas turmas.

DIÁRIO DE CAMPO 2 – 22/03

Cheguei à sala de aula e iniciei a correção do tema. Apenas uns 5 alunos fizeram o tema e participaram da correção. Anotei os nomes dos que não fizeram no caderno de chamada e carimbei o caderno deles, solicitando que os pais assinassem no local, conscientes de que o tema não havia sido feito (prática comum na escola, aconselhada pela direção). Os alunos pareciam não se importar. Além disso, vários alunos não fizeram as demais atividades da aula e aqueles que fizeram em nenhum momento utilizaram a variedade Hunsrückisch, apenas o alemão padrão. Estes e até aqueles que não haviam feito as tarefas poderiam ter utilizado o Hunsrückisch quando precisassem, mas nem ao menos houve essa tentativa. Outros alunos ficaram rindo, brincando e conversando por toda a aula até que eu me vi obrigada a conversar com alguns do lado de fora da sala. Do lado de fora, o motivo apontado para não fazer atividades era “Eu não gosto de alemão”. No momento respondi “Nem tudo que a gente precisa fazer a gente gosta”. Logo pensei “Como eu vou ensinar alemão nessas turmas que só desaprovam a aula? Como vou trabalhar toda aquela lista de conteúdos em uma turma com

essas características?”. Em certo momento, a vice-diretora, que passava no corredor, entrou na sala e disse “Aqui é do quadro pro livro e do livro pro quadro! E mais nada!”. Isso aquietou a turma. Logo, me passou na cabeça que talvez é justamente isso que os alunos não aguentam mais. Eles querem algo diferente.

DIÁRIO DE CAMPO 3 – 05/04

Já era a terceira aula que eu estava observando os alunos e aplicando o conteúdo que me foi solicitado. Mas nessa aula, percebi algo diferente na turma, que não se limitava às atitudes desaprovadoras dos alunos. Depois de participar de uma disciplina de Educação Linguística na UNISINOS, passei a observar que os alunos pertenciam a uma diversidade cultural e linguística muito abrangente. Por meio de uma conversa com os alunos, percebi que poucos eram de descendência alemã por parte de pai e mãe e ainda preservavam aspectos culturais alemães. Havia alunos e pais de alunos oriundos da região (Estância Velha, Morro Reuter, Presidente Lucena, Novo Hamburgo), de outras regiões do estado (Missões, fronteira com a Argentina e o Uruguai), outros estados (Paraná, Santa Catarina e Pará) e outros países (Estados Unidos). As famílias eram formadas por descendentes diversos como alemães com italianos, alemães com portugueses, austríacos com italianos, portugueses com italianos, alemães com africanos, japoneses com alemães. Essa diversidade chamou muito a minha atenção e os alunos pareciam adorar falar sobre o assunto, apesar de muitos nem conhecerem a sua origem.

DIÁRIO DE CAMPO 4 – 12/04

Depois do que eu observei em sala de aula, pensei, li, repensei e resolvi envolver as turmas em uma prática social e no estudo de um gênero digital para ver se os alunos começariam a se interessar mais no estudo da língua. Em sala de aula falei aos alunos que eles iriam criar, em língua alemã, um portal turístico da cidade e apresentar a diversidade que lá existia para alunos de Mainz (Alemanha) e de Santa Maria do Herval. De imediato alguns alunos perguntaram surpresos “Ele vão vir aqui nos visitar?!”. Esclareci que não, mas que eles leriam na internet o portal turístico que as turmas criariam e que talvez eles também criariam portais para serem lidos por nós. Também alertei que uma estudante alemã estava na UNISINOS e que se ela aceitasse o convite de visitar a escola, eles interagiriam com ela. Nesse momento, os alunos estavam todos em silêncio e bastante surpresos com o que esperava por eles, como se não acreditassem que podia haver um acontecimento desses na sua turma. No final da aula, pensei em contar a minha ideia para a vice-diretora, mas antes que eu terminasse de falar, ela

interrompeu “Só cuida que tu tem que trabalhar os conteúdos do currículo e usar o livro de alemão, não esquece, tá?!”. Respondi “Sim, o projeto vai levar em conta tudo isso”.

DIÁRIO DE CAMPO 5 – 19/04

Pedi aos alunos que criassem um portal turístico em alemão para a internet da forma como imaginavam que era um portal. Os alunos ficaram apavorados “Mas a gente não sabe fazer isso porque a gente ainda não aprendeu isso na aula”, “Eu não vou criar porque eu não sei nada de alemão”, “Como eu vou fazer isso? Eu não sei escrever textos em alemão”. Foram incríveis as formas de defesa encontradas pelos alunos para não produzir um texto que nunca estudaram em aula. Aconselhei que fizessem da forma como sabiam fazer e que utilizassem o português, o dialeto ou até o inglês caso não soubessem no alemão padrão. Um aluno logo respondeu “É...daí depois eu ganho uma nota ruim no boletim e aí como fica? A direção vem nos xingar aqui e chamar os pais...”. Acalmei-os dizendo que esse texto era apenas uma forma de eu ver o quanto eles já sabiam de alemão e quais eram suas dificuldades para criar um portal. Essas produções não valeriam uma nota, mas conduziriam as nossas próximas aulas.

DIÁRIO DE CAMPO 6 – 10/05

Na oficina de hoje, vários alunos não estavam colaborando para realizar as atividades orais e escritas. Além disso, os alunos tinham dificuldade de prestar atenção às explicações de gramática. Usei um momento da aula para conversar com a turma e lembrá-los do motivo pelo qual estávamos aprendendo aquele vocabulário, a declinação em acusativo e dativo, a estrutura de perguntas e por que era necessário ir escrevendo pequenas apresentações para portais. “Pessoal, em junho vocês vão criar o portal turístico que os alemães, hervalenses e qualquer pessoa do mundo poderá ler e comentar. Como vamos escrever um portal em alemão, se antes a gente não estudar o que dá pra colocar no portal, como dá pra escrever, como se chamam os lugares que queremos apresentar, como convidar o leitor pra visitar a cidade? É isso que estamos fazendo nessas oficinas. Se não treinássemos antes, como ficaria o nosso portal? Será que as pessoas iriam entender e achar legal o jeito que escrevemos e apresentamos a cidade?”. Vários alunos concordaram com a professora e outros ficaram pensando a respeito.

DIÁRIO DE CAMPO 7 – 24/05

Nessa oficina, assim como nas outras, os alunos participaram bastante dos associogramas que criamos no quadro sobre locais turísticos, gastronômicos, comerciais, de lazer e de hospedagem que havia na cidade. Especialmente Johann contou histórias sobre restaurantes que ele visitava com a sua família. Léo em todos os momentos da aula não realizou sequer uma tarefa, mas no momento do associograma participou bastante. Ele comentou sobre algumas comidas típicas que ele experimentou em São Paulo, quando ainda morava lá com seu pai.

DIÁRIO DE CAMPO 8 – 30/08

Os alunos expressaram diversas religiões que eles conheciam e que eles faziam parte, no momento da criação do associograma sobre diversidade religiosa em Ilha. Vários alunos se colocaram contra as ideias defendidas pela igreja católica e evangélica, pelo fato de muitos estarem frequentando a doutrina e passarem pela crisma. Os alunos não acreditavam em muitos aspectos apresentados pela Bíblia e não gostavam de serem obrigados pelo pai a frequentar a igreja. Perguntei, então, se eles acreditavam em Deus e apenas Léo disse que não. Ele expressou confiar na ciência. Eu e alguns alunos falamos então que era possível acreditar em Deus e também nas descobertas da ciência.

DIÁRIO DE CAMPO 9 – 04/10

Nessa oficina, Léo e Johann participaram bastante da aula no momento do associograma sobre situações de preconceito linguístico e cultural. Ele destacou diversas situações de preconceito contra as condições financeiras de clientes que chegam às lojas e à raça negra de pessoas que ele conhecia. Outros alunos também de origem alemã comentaram sobre momentos de preconceito contra seus modos de se expressar e seu sotaque. Perguntei se eles concordavam com essas atitudes e todos disseram que não. Procurei explicar que nosso país era formado de culturas e línguas variadas, não existindo uma melhor que a outra, mas sim uma variedade (no caso, o português padrão) de maior prestígio, assim como o alemão padrão que também é de maior prestígio frente a outras variedades, pois é este que possibilita ascensão social. Logo, Hans contestou dizendo que o inglês é que deveria ser a língua padrão como já era em muitos países e que, assim, só seria necessário aprender uma língua. Procurei fazê-lo entender que a língua é parte da cultura de um povo. Logo, padronizar uma língua estaria interferindo na cultura de uma nação e apagando a diversidade linguística e cultural do planeta. A diversidade deveria ser vista como uma riqueza e não como um problema. Foi um

dia em que encontrei Hanna nos corredores e ela veio conversar comigo em Hunsrückisch, mas apenas algumas sentenças. Depois seguiu conversando com uma de suas amigas nessa variedade, mas apenas algumas palavras.

DIÁRIO DE CAMPO 10 – 25/10

Nesse dia, os alunos tiveram uma atividade especial no Núcleo de Casas Enxaimel (importante ponto turístico da cidade, onde se encontram diversas casas em estilo enxaimel) com os demais alunos da escola. Além disso, era o dia de entrega das produções textuais finais da apresentação 2. Lá no Núcleo, vários alunos comentaram comigo sobre as pessoas que haviam entrevistado. Hanna, em especial, comentou que entrevistou um professor de literatura e regente de orquestra, o qual dominava a variedade padrão do alemão. Logo, contou entusiasmada que sua entrevista com ele ocorreu toda em alemão e que havia sido muito divertido o encontro com o entrevistado, que é seu vizinho. Além disso, Hanna me fez algumas perguntas em Hunsrückisch a respeito da tarefa.

DIÁRIO DE CAMPO 11 – 29/11

Nesse dia, os alunos apresentaram seus teatros sobre situações de preconceito. Hanna e Gisela interpretaram, para ilustrar uma situação de preconceito linguístico e cultural, duas senhoras de mais idade que falam a variedade Hunsrückisch e são agricultoras. Duas moças que falam português caçoam delas pelo jeito de falar e por sua forma de trabalhar. Os alunos, em geral, acharam graça no teatro. No final, as agricultoras dão uma lição nas moças da cidade, e estas pedem desculpas a elas. O próximo teatro apresentou justamente uma situação em que um aluno assume o papel de gerente que demite um funcionário que demonstra atitudes de preconceito contra um funcionário que possuía sotaque alemão. Ao final das apresentações, conversei com os alunos sobre o que era ser de origem alemã e falar alemão. Tentei explicar que nem todos os descendentes de alemães trabalham como agricultores. Usei os próprios alunos como exemplo, que moram na zona urbana e são estudantes. Alguns meninos concordaram e complementaram o que eu falei, citando exemplos. Hanna e seu grupo permaneceram sérios.

APÊNDICE C - EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS DAS OFICINAS

**OFICINA 1: WAS MACHEN?
31.5.2013**

Wollen Sie in ein Schwimmbad gehen?
In München gibt es ein großes Schwimmbad.
Das ist das Schwimmbad Olympia. Olympia ist
perfekt für Sportler und Wasserfans.
Sie können in dem Olympia als Spaß
schwimmen und auch einen Schwimmkurs
machen. Das Schwimmbad ist sehr angenehm
und sauber. Es liegt vor dem Rathaus. Jeden
Tag offen von 7 Uhr bis 23 Uhr. Preis: ab 15
Euro pro Stunde. Dann kommen Sie sofort!
*Coubertinplatz 01
80809 München, Bayern - Deutschland.*



Was wollen Sie machen?

In Berlin gibt es	Das ist	Sie können dort	Er/sie/es... ist	Der Club liegt ...
ein Kino ein Tanzclub eine Disko eine Bar eine Kneipe ein Schwimmbad ein Stadion eine Skate-Bahn ein Sportzentrum ein Billard und Bowlingzentrum	das Kino der Tanzclub die Disko die Bar die Kneipe das Schwimmbad der Stadion die Skate-Bahn das Sportzentrum das Billard und Bowlingzentrum	tanzen singen Freunde treffen Schwimmen Fußball spielen Volleyball spielen Skaten Wandern Sport treiben Billard und Bowling spielen	organisiert sauber ordentlich angenehm dynamisch groß modern toll wunderbar	vor hinter neben nahe von gegenüber dem Restaurant
Was gibt es in Ilha?	Was ist das?	Was kann ich dort machen?	Wie ist der/die/das...	Wo ist der/die/das...?

1. Conjugue o verbo KÖNNEN:

ich	
du	
er/sie/es	
wie	
ihr	
Sie/sie	

2. Substitua:

- Es gibt eine Disko. (ein Sportzentrum) _____
- Sie können in der Bar Freunde treffen. (Kneipe) _____

- Das Billardzentrum ist ordentlich. (modern) _____
- Das Skate-Bahn ist neu. (groß) _____

3. Traduza:

- Das ist das Sportzentrum. _____
- Sie können in der Bar Freunde treffen. _____
- Die Skate-Bahn ist vor dem Club. _____
- Der Stadion ist hinter einer Schule. _____

4. Conjugue o verbo WOLLEN e complete com os artigos adequados:

- Ich _____ in _____ Hotel schlafen.
- Sie _____ in _____ Restaurant essen.
- Du _____ in _____ Herberge bleiben.
- Er _____ in _____ Supermarkt einkaufen.

5. Conjugue o verbo KÖNNEN e complete com os artigos adequados:

- Ich _____ in _____ Pizzeria gehen.
- Sie _____ in _____ Café gehen.
- Du _____ _____ Kirche besuchen.
- Er _____ _____ Stadion sehen.

4. Produza a parte do portal que diz respeito ao tema “Was machen?” (O que fazer?). Apresente pelo menos 3 locais de diversão a partir do que foi estudado na aula.

5. Escreva uma descrição para o seguinte local de lazer de Halle (Alemanha).

alt - Musik – Juni - Tanzclub - können - Sie - gibt es – Tanzkurs – Euro - wollen



_____ Sie in einem _____ tanzen?
 In Halle _____ der Tanzclub Schwarz Silber.
 Dort _____ Sie sich Theater, _____ und Tanz anschauen. Sie können sogar einen _____ machen! Der Tanzclub ist angenehm, groß und schon sehr _____. Nächste Tanzabend ist am 7. _____, um 20Uhr. Reservieren _____ Ihr Ticket für nur 8 _____! Machen Sie mit! Adam-Kuckhoff-Straße, 36, 06108 Halle.

OFICINA 1: DIVERSIDADE CULINÁRIA
16.8.2013



DÖNER-KEBAB – EIN TÜRKISCHES ESSEN?

Döner-Kebab = drehende Spieße

In Deutschland gibt es Hamburger, Bratwurst, Pizza, Hähnchen oder Döner Kebab. Der Döner ist der Gewinner. Die Personen lieben das türkische Fleisch mit Brot, Salat, Tomate, Zwiebel und Sauce. Döner Kebab ist ein typisches Essen aus der Türkei. In Deutschland gibt es viele Städte mit Döner-Restaurants. In Deutschland essen die Personen jedes Jahr 100.000 Tonnen Döner-Kebab. Berlin ist die Hauptstadt von Döner-Kebab. Dort gibt es 1.300 Döner-Restaurants. Quelle: <http://www.wissen.de>

Was ist das?	Was gibt es zu essen in Ilha?	Woher kommt das Essen?	Was brauchen Sie dazu?	Was ist dein Lieblingsessen?
Das ist...	In Ilha gibt es...	Das Essen ist...	Ich brauche...	Mein Lieblingsessen ist...
das Brot das Fleisch die Tomate der Zwiebel der Salat die Sauce der Döner die Bratwurst	das Spießfleisch das Sauerkraut der Spaghetti der Risoto der Kartoffelsalat die Pizza der Sushi der Mate-Tee	typisch deutsch typisch italienisch typisch portugiesisch typisch spanisch typisch afrikanisch typisch japanisch typisch chinesisches typisch türkisch	Mehl Eier Salz Fleisch Reis Nudeln Tomaten Käse Fisch / Gurken	Kuchen Risoto Bohne mit Reis Lasagne Spießfleisch Käsebroten Schokoladen Bällchen

• **Leia o texto acima e responda às seguintes perguntas:**

- Was gibt es in Deutschland? _____
- Was lieben die Personen? _____
- Woher kommt der Döner? _____
- Wie viele Döner essen die Personen? _____
- Welche ist die Hauptstadt von Döner? _____
- Wie viele Restaurants gibt es dort? _____

- A professora lerá as expressões da tabela em alemão e você lê em seguida. Três vezes.
- Agora, a professora lerá as expressões em português e você lerá em alemão. Duas vezes.

• **Substitua as palavras e reescreva as frases:**

- a) Das ist Brot. (Fleisch) _____
- b) In meiner Familie gibt es Käsebroten. (Spaghetti) _____
- c) Das Essen ist typisch deutsch. (italienisch) _____
- d) Ich brauche dazu Mehl und Fleisch. (Käse und Brot) _____
- e) Mein Lieblingsessen ist Bohne mit Reis. (Sushi) _____

• **Traduza para o alemão:**

- Isso é salada. _____

- Na minha família tem churrasco. _____
- A comida é típica japonesa. _____
- Eu preciso de queijo, carne e cebola. _____
- Minha comida preferida é risoto. _____

• Was ist das? Escreva os nomes dos alimentos de cada imagem.



1. Das ist



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



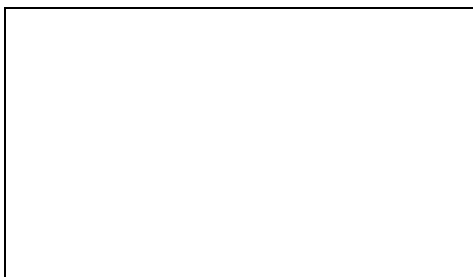
11.



12.

• **Responda:**
Was ist dein Lieblingsessen? Mein Lieblingsessen ist _____.

• **Escolha um prato típico de Ilha e o apresente:**

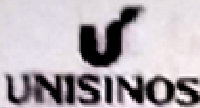


In Ilha gibt es

_____.
Das Essen ist typisch _____

_____.

APÊNDICE D – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

 UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu/sua filho/a foi convidado/a a participar do projeto de produção de textos e troca de mensagens com alunos da Alemanha, nas aulas de língua portuguesa e alemão, no Colégio Estadual Cênego Afonso Scherer, para verificar o que os alunos farão para vencer as barreiras linguísticas e culturais para efetivamente conseguirem se comunicar com seus colegas do outro país. Essa atividade está sendo realizada em colaboração com a professora Maria Rejane Schun Kuhn, sob a coordenação da professora Dorotea Frank Kersch, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Com o projeto, além de exercitar a leitura e a escrita em português e alemão, os alunos terão a oportunidade de conhecer um pouco sobre a cultura e costumes do alunos de sua idade, descendentes de portugueses e brasileiros. Para que não se perca nenhum momento dessa organização, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo, e, ao final, cada aluno poderá receber uma cópia dessas gravações. Pediu-se, portanto, sua autorização para o uso de imagens de seu filho para pesquisa, as quais eventualmente sejam produzidas, seja por meio de fotografias, seja por meio de vídeo.

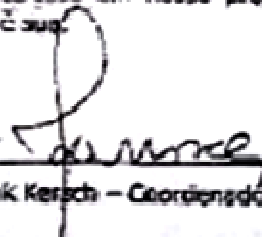
As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais: o nome real de seu/sua filho/a será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que as professoras possam realizar a fim de divulgar os resultados da atividade. Você e seu filho/a têm todo o direito de assistir, revisar e excluir parcial ou totalmente a gravação em áudio ou vídeo se assim o desejarem.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarem de pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento de pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. O afastamento da pesquisa pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Autorizando seu/sua filho/a participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato com a coordenadora do projeto, profa. Dorotea Frank Kersch (84384416, dorotea@unisinos.br) ou mesmo com a profa. Maria Rejane.

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Você está recebendo o documento em duas vias, uma delas é sua.

Atenciosamente,


Dorotea Frank Kersch – Coordenadora do Projeto

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Data: 22.01.2012

Unisinos, 1190 - Caixa Postal 276 - CEP 93021-900 - São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Fone: (51) 33291-1198 ou (51) 33291-2190 - Fax: (51) 3355-0114 - <http://www.unisinos.br>

PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO FILHO/A

Eu, Diego Rodrigo Rhein, concedo permissão para que meu filho/minha filha Eduarda B. Rhein participe no projeto acima descrito e autorizo o uso de sua imagem.

Assinatura do responsável: Diego Rhein

Assinatura do aluno: Eduarda Baumgarten Rhein

Data: 03.12.13

Telefones para contato: 51.97240794

Melhores horários para contato: Qualquer horário

CBE UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 21.12.13

o. web


PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO FILHO/A

Eu, Marisa Gesehr, concedo permissão para que meu filho/minha filha Nathalie C. G. Maus participe no projeto acima descrito e autorizo o uso de sua imagem.

Assinatura do responsável: Gesehr

Assinatura do aluno: Nathalie Cristiane Gesehr Maus

Data: 07/12/13

Telefones para contato: 98273654

Melhores horários para contato: tarde

CBE UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 21.12.13

PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO FILHO(A)

Eu, Cristiane da Rosa, concedo permissão para que meu filho/minha filha gabriela Marchetti participe no projeto acima descrito e autorizo o uso de sua imagem.

Assinatura do responsável: Cristiane da Rosa

Assinatura do aluno: gabriela Marchetti

Data: _____

Telefones para contato: 8050-3510

Melhores horários para contato: A Tarde.

CEC UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 21/02/13
[Assinatura]

PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO FILHO(A)

Eu, Gabriela Bockes, concedo permissão para que meu filho/minha filha Josiel V. Bockes participe no projeto acima descrito e autorizo o uso de sua imagem.

Assinatura do responsável: Gabriela Bockes

Assinatura do aluno: [Assinatura]

Data: 06/12/13

Telefones para contato: 3363-3448 ou 98079101

Melhores horários para contato: ambos e Mate

CEC UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 21/02/13
[Assinatura]

ANEXO A - PRODUÇÕES DE HANNA

Produção inicial 1

Prozedur viagem Ilha

Das ist die Brücke "Imperador".
 Das ist die Wochen von dem der Honig, die Windung
 und der Rahm.
 Die Kerb is fest dem Deutsch Kolonie machen eine
 woche vor die Ostern.
 Das ist eine fest won ist blumen.
 In Ilha ist eine shool wo ist Deutsch studieren.
 Das ist ein mull wo interraram os resíduos orgânicos.
 Para kommen em Ilha du musst ins Stadtportal.
 Para schläft ins Ilha musst du gehen die Hotel.
 Die Alt gehe ins Ball.
 In Ilha ist eine Schnapsfirma.
 Der Kinder gehe ins icehouse.

PONTE
FEIRA DO MEL
KERB
FEIRA DAS FLORES
IEI
ATERRO
PÓRTICO
HOT
BALL
CACHA
SORVETE

Produção final 1

Restaurant Rosengarten!

Wo wollen Sie essen und trinken?
 Wollen Sie in ein Restaurant gehen?
 In Ilha gibt es das Restaurant Rosengarten.
 Das essen ist sehr gut! Sie können Reis, Nudeln mit
 Soße, Kartoffel, Kartoffelsalad, Pommes Frites und
 Nudeln essen.
 Sie können Cola, Mineralwasser, Tee, Schnaps,
 Orangensaft und Kaffee trinken.
 Dann kommen Sie sofort!
 Hautstrasse Presidente Lucena, Nummer1243.
 Telefonnummer: 3563 4031.



Netz der Fachwerkhäuser

In Ilha gibt es ein Netz der Fachwerkhäuser!!!
 Ist sehr alt, gross, schön, sauber, interessant und angenehm.
 Dann kommen Sie kennen!
 Cascata Strasse, Stadtviertel Feitoria Nova.

Produção inicial 2

Meine name ist Eduarda, ich bin 12 Jahre alt, meine fater heiße Diego. Meine muther heiße Debora e meine Schwester heiße Fernanda, meine Bruder heiße Pedro. Meine Opa heiße Daniel, meine Oma heiße Dalci. Meine muther ist Dalci und Daniel sain dochter. Meine fater sain muter heiße Sidonia, meine fater sain fater heiße Normelio. Meine fater habe eine freundin, sie heiße Vanessa. Meine muter habe ein freund, er heiße Gustavo. Meine familien trinken Mate-Tee und essen Kuchen. Meine Oma sidonia sain familie mache kerb. Meine Opa Normelio saine familie mach die Dhein Fest. Meine Oma Dalci kann schön tanzen. Meine Opa Daniel kann machen eine gut Churrasco. Meine familien sind alles Deutsche. Ich wohne in Ivoti mit meine Opa Normélio und meine Oma Sidonia. Meine familien sprechen Portugiesisch. Meine familien gewohnheiten ist Dhein Fest, Kerb, Musik spielen, Mate-tee trinken, tazen und Churrasco essen.

Produção final 2

Diversität auf Kulturelle

In Ivoti gibt es viele diversität kulturelle. Hier hat Deutscher, Italiener, Japanischer, Paulistaner, Baianer, Bugrer, Argentinier, Uruguai, Bolivianer, Amerikaner und Katariner. Die deutscher ißt gern chucrute, brot mit woch, trinken Mate-Tee, die Religion ist evangelisch, katolisch, Judel, Batist, Budhist, Spirituell, Marmonus und Jeovázeuger. Das Deutscher personen schprecht Deutsch, Englisch, Portugiesisch. Deutscher wo wohnen in Ilha hörst Volksmusik, Sertanejo, Rock, Musica gauchesca und Samba. Die Italianos ißt viele sup, nudeln, reis, brot, torte und viele pizza. Die religion aus die Italianer ist katolisch, evangelisch, budhist und Jeovazeuger. Die Italianer hört gern rock, sertanejo, volksmusik und klassichemusik. Die Japaner planze viele blume, bamboo. Die Japaner essen Sashimi, Sushi und alles was die oder personen esst. Die Japaner spiele viele sport. Die religion ist evangelisch, katolisch und spirituelli. Das oder kultur wo hier kommt hat viele oder fa Sie taylen. Und mir wo wonst do hier taylen mea kulturelle.

1. Wie heiße du? Luiz Benke.
2. Wie alt bist du? 68 Jahre alt.
3. Wo wohnst du? Ivoti.
4. Welche sind deine liebblingssong? Bach, Mozart und Beethoven.
5. Welche ist Ihr liebblingssänger? Ich hat nicht eine liebblingssänger.
6. Welche musicstiehl horst du gern? Klassichemusik.
7. Spielst du eine instrument? Geige und Gitarre.
8. Hast du freund mit eine oder Kultur? Welche ist? Argentina, Uruguai.
9. Was ißt du gern? Spießfleisch.
10. Welche musik kanst du tanzen? Valsa, Polca und March.
11. Deine Familie macht Kerb? Nicht.
12. Sprechst du Deutsche? Ja.

ANEXO B - PRODUÇÕES DE NÍKOLA

Produção inicial 1

Du schon denkst in besucht Ilha?

Ja, dann kommen! Ilha wenn liegt in Brasil in Staat Rio Grande do Sul. Hia du ziest finden viele Sehenswürdigkeiten was:

Die Kirche São Pedro Apóstolo.

Foto

Die Treppe Belvedere.

Foto

Das Museum da Colônia Japonesa.

Foto

Die schnaps firme Weber Haus.

Foto

Oder Von viele fest was:

Die Oktoberfest.

Foto

Die Honnigmarkt.

Foto

Kommen besuchen Ilha! Du nicht vai se arrepende!

Produção final 1



Kirche Matriz

Das ist die Kirche Matriz. Sie wurde im Jahr 1869 gebaut. Die Kirche ist sehr alt und hat eine interessante Geschichte. Die Kirche ist vor vielen Jahren abgebrannt. Es ist ein gutes Lokal zum Fotografieren. Dort gibt es manchmal Theaterstücke und Handelforme.

Produção inicial 2

Meine Vorfahren

Meine familie ist Deutscher und Italiener. Meine Uhrgrossvater väterlich kommen aus Italien. Der typic Teller kommen aus Italien ist: der Fladen, Pizza und Masse.

Meine uhrgrossmutter kommen aus Deutschland. Der typic teller kommen aus Deutschland ist: kartoffel salad, saua graut und kichen und wurst.

Foto

Produção final 2

Ilha + kulture = Diversität

Hey du! Schon denkst in kulturelle Diversität in Ilha?

Nein? Dann gehen sprechen welche wenig auf den dies!

In Ilha gibt es Japaner, Deutsch, Italiener, Amerikaner, etc.

In Ilha gibt es katholisch, spirituelle, Evangelisch, etc.

Entrevista com um morador de Ilha.

As perguntas do vídeo são em português pois o morador não costuma falar em alemão.

1. Was sind Sie und wie heisst du?

Ich bin ein pensionierter Lehrer und ich heisse Roque.

2. Wie alt bist du?

Ich bin 73 Jahre alt.

3. Was ist ihre Nachkommen?

Mein Abstieg ist Deutsch, die dritte Generation.

4. In welcher Stadt wurden Sie geboren?

Santo Cristo – RS.

5. Was sind die typischen Gerichte ihrer Familie?

Wir essen genug Gemüse, Obst, Bohnen, Reis, Nudeln, Kartoffeln.

6. Was ist ihr Lieblingsessen?

Fisch und Schalien die den gleichen.

7. Was ist ihre Religion?

Meine Religion ist katholisch.

8. Was denken Sie über die kulturelle Diversität in Ilha?

Admiro, porque a gente aprende a ver o mundo sobre outros ângulos, não só do nosso ponto de vista, modos diferentes de ver, sentir. Eu considero uma riqueza.

Ilha auch hat vielfältig Speise-Karte: Sushi, Mate-Tee, Bohne, Reis, lasagne, Kartoffelsalat. Hier gesund sprechen: Deutsch, Japanisch, Brasilianisch, Italianisch.

Die Ilhenses hören: Rock, Volksmusik, Pop, Sertanejo, Funk, Hip Hop.

ANEXO C - PRODUÇÕES DE GISELA

Produção inicial 1

Stadtportal Ilha

Das ist Blumengeschäft.
 Das ist Wasserfall.
 Das ist Japanische Kolonie.
 Das ist Alt Kirche.
 Das ist Haus Enxaimel.
 Das ist Rathaus.
 Das ist Schnapsfirma.
 Das ist Koloniefest.
 Das ist Markt Honig.
 Das ist Brücke Imperador.
 Das ist Restaurant.

Produção final 1

QUERO-QUERO

Restaurant Quero-Quero!
 Wo wollen Sie essen und trinken?
 Wollen Sie in einem Restaurant essen?
 In Ilha gibt es die Restaurant Quero-Quero.
 Das Essen ist zer gut. Und Sie können trinken Refri und Sie espaghetti, arroz, carne, essen.
 Dann kommen Sie sofort!
 Castro Alves n 138.
 telefonnummer – 3563 1453

VISÃO

Wo wollen Sie übermachten?
 In Ilha gibt eine gut Herbergen.
 Das ist das Herberge visão.
 Dann kommen Sie in das Herberge Visão und reservieren Sie ein Zimmer.
 Av. presidente Lucena n. 1945.
 Telefonnummer 3563 1432.

Produção inicial 2

Meine Familie ist Deutscher. Daine verschiedene sint: essen Wurst und trinken Bier.
Vier sint Evangelisch und católich. Vier sprechen Deutsch, und Brasileiro.

Produção final 2

In Ilha viele verschiedenheiten der Kulturen: Deutsch, Italienisch und Japanisch.
Grossen religion: Evangelisch, Katholisch, Spirituell und Jeovázeuger.
Grossen typisch lebensmittel: Churrasco, bohne, reis, sushi, spaghetti und kartoffel.

PERGUNTAS:

1. Welche Lieblingessen?

Ich bohne, reis, salat, Mate-Tee und Kasebrot.

2. Das essen ist typisch von wo?

Ich Kartoffel und Sauerkraut.

3. Was ist Religion?

Batist.

4. Was ist deine Herkunft?

Deutsch.

5. Was sprechen sie?

Deutsch und portugiesisch.

Conclusão:

Die personnen kommen aus viele oder Lander und hat viele order kulturelli.

ANEXO D - PRODUÇÕES DE JOHANN

Produção inicial 1

Blumenstadt

In Ilha du gehst am die Broht Haus am die sociedade Harmonia. Nacht gehe du am die Buraco do Diabo.

Fotografieren Sehenswürdigkeiten

Am zwölf Uhr du gehe isst zu Mittag am die Stadium de Ilha.

Fotografieren dem Stadium

Um ein Uhr gehe du Schlafen bis drei Uhr.

Um viertel nacht drei gehe du in die Tanzfest am die sociedade Harmonia.

Um sechs Uhr gehe du im die Kirche São Pedro apóstolo.

Am die Abend gehe du isst am die Weker, und nacht gehe du schlafen. Este foi o primeiro dia de uma semana.

Fotografieren

Produção final 1

Wo kaufen?

Wollen Sie in einem Bom Jardim Schuhladen kaufen?

Dort können Sie Vieles kaufen. Die Schuhe sind billig und für die ganze Familie! Der Laden ist modern, schön und neu. Er ist wunderbar! Lokalisiert in der Hauptstrasse Presidente Lucena, Ilha, Bundesland Rio Grande do Sul – Brasilien.



Was machen?

Wollen Sie auf einer Skate-Bahn skaten?

In Ilha gibt es eine Skate-Bahn. Dort können Sie spielen, Fußball spielen und skaten. Viel Spaß! Dort vorgehen jährliche Wette. Kommen Sie besuchen! Lokalisiert in der Olavo Bilac Straße, Stadtviertel Concórdia, Ilha, Rio Grande do Sul – Brasilien.



Produção inicial 2

In Ilha ist die Netz der Fachwerkhäuser dort ist das haus von Herkunft Deutscher und in Ilha ist fiele Fest ist das Oktoberfest, Kolonistenfest alle von Herkunft Deutscher.

In Ilha ist fiele Poll mit musick Deutscher.

In Ilha ist die japanische Gemeinde dort ist Japanische essen Sushi, Sashimi. Dort ist das Museum von Kultur japanische.

In Ilha ist fiele restaurant das essen ist seh gut das essen ist charackteristisch von Deutschland. Wurst, cuca, chucrute.

Meine Familie ist von deutsche Kultur, wir liben die Kultur Deutscher in Zuhause nur die typische deutsche essen.

Produção final 2

Das Kultur

Ilha in verschiedenen Kulturen und Hintergründen existieren. Eine de Kulturen ist Argentine weil es viel Menschen aus Argentinien in Ilha sind.

Es gibt auch Kulturen und Herkunft von Uruguay und São Paulo in Ilha.

Tanz, der am meisten von der Stadt Tanz Ilha gauchesca hat.

Im Ilha ist eine Gross Diversität von essen, spielen und deutsch musich.

Von dem essen ist das japanich essen und das deutsch essen. Das japanich esen ist in der japanische Gemeinde. Dort ist sashimi, temaki, sushi, etc.

Im deutch essen ist die wurst, bratwurst, xucrut und die kuchen.

In Ilha gibt es mehrere café, um zu spielen Sport wie feld Ilha und mehrere fitnes Studios wie wolen wolen und die fitnes Studio Municipal.

In Ilha gibt es mehrere poll von tut spielen mehrere musick deutch in dem poll von im aller poll ist musick deutch durchgehed.

In Ilha gibt es Uruguaios, Paulistas e Argentinier, er komme die kultur, und bereichen die diversidade in Ilha. Dort auch Spiritisten MIT der religion, geben Anders sehen auf die Welt.

Und mein konnte fihlen, der Tanz Gaúcha, Sie geben sich nähern und versuchen wening der religion gaúcha.

Entrevista:

1. Wie heisst du? Ich bin Luana.
2. Wie alt bist du? Ich bin 16 Jahre alt.
3. Wo wohnst du? Ich wohne in Ilha.
4. Was gefällt Ihnen zu essen? Ich mag zum essen
5. Welche art von Musick horst du? Ich höre Sertanejo.
6. Welche religion gehören Sie? Ich bin ein Cristão.
7. Können Sie spielen alle instrument? Nein.
8. Was ist ihr Hobby? Meine hobby ist schläfen.

In den Welt ist mehrere Cultur und das cultur tut sich Gemich japanich essen Bratwurst, italiener tanz deutch musick, portugiesisch tut spietz fleiche essen und das ist das cultur voar Velt.

ANEXO E – BIOGRAFIA DE HANNA

Bom, minha família é de originalidade alemã, começamos a falar alemão desde bem pequenos, as primeiras palavras que falei foram em alemão. Na família do meu pai todos falam alemão Hunsrick. Na família da minha mãe, minha avó fala o alemão que é falado na Alemanha. Estudo alemão desde o Pré A, ou seja, quando comecei a estudar. Já participei de dois concursos, pretendo falar o alemão gramatical, acho que falar outras línguas é muito importante, até para as oportunidades do futuro. Acho também que onde estamos nesta cidade devemos saber falar alemão ou alguma outra língua.

ANEXO F – BIOGRAFIA DE NÍKOLA

Meu nome é Níkola, tenho 13 anos e moro em Novo Hamburgo. Minha família materna é de origem alemã e minha família paterna é italiana, mas em casa nunca falamos em alemão ou em italiano. Alguns familiares falam um pouco de alemão e minha avó fala um pouco em italiano. Infelizmente nunca deram muito valor a cultura alemã na minha família, a qual eu acho interessante. Comecei a aprender palavras em alemão quando entrei nessa escola, há três anos, e sempre gostei. Agora, ganhei em um concurso de leitura de textos em alemão.

ANEXO G – BIOGRAFIA DE GISELA

Meu nome é Gisela, tenho 13 anos, o alemão é bem enfluente e bem usado na minha vida. Eu falo um pouco o alemão, minha mãe, vó, tios, tias e alguns primos também falam. Na escola o alemão é usado pelos meus colegas e amigos durante a aula e fora também. Eu utilizo o alemão fora de casa também, já aprendi muito sobre a língua como a sua origem, comidas, nomes de alguns lugares importantes, aprendi a valorizar a linguagem alemã e a sua origem, pois ela é muito importante em nosso cotidiano. O alemão é muito bem utilizado para manter a nossa cultura e eu tenho muito orgulho de dizer que eu mantenho essa cultura.

ANEXO H - BIOGRAFIA DE JOHANN

Minha história no alemão começa em casa com o alemão da região. Daí no terceiro ano começaram as aulas na escola, no início até que era meio estranho mas daí me acostumei. Agora no sétimo ano as aulas vão acabar o que eu acho péssimo pois gosto muito da língua alemã, assim sempre tive facilidade em aprendela pois já tenho bastante experiência. Quando as aulas acabarem tentarei fazer um curso que se tu no final vai bem pode ganhar passagens pra Alemanha, é da hora isso. Agora quando as aulas acabarem irei tentar não deixar o alemão de lado e sim continuar praticando.