

Alemão como língua estrangeira e a didática do plurilinguismo no Brasil e na Europa

[German as a foreign language and multilingual education in Brazil and in Europe]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371927175202>

Marina Grilli¹

Abstract: This work gathers and compares research reports published in Brazil and in Germany which deal with multilingual constellations, in which German is one of the three or more spoken or learned languages in the analyzed context. It is a bibliographical research of quantitative character, inasmuch as the number of articles published on the theme in the last ten years is considered, and also of qualitative character, for consonance and dissonance points between the articles and recent theoretical recommendations are sought, as well as consonance and dissonance points among the articles themselves. First of all, a link among three key points of the multilingual education is established. Then a general overview of the analyzed articles is presented, followed by three sections in which the key points are confronted with the articles where each one of them is approached. Thereon, perspectives of German teaching in multilingual contexts of other countries are discussed. The closing remarks resume some theoretical points highlighted throughout the text and present suggestions for improving German teaching in Brazil.

Keywords: multilingualism, language politics, multilingual education, teacher training

Resumo: Este trabalho reúne e compara relatos de pesquisas, publicados no Brasil e na Alemanha, que tratam de constelações plurilíngues em que o alemão é uma das três ou mais línguas faladas ou aprendidas no contexto analisado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tanto de viés quantitativo, por observar quantos artigos a respeito foram publicados no Brasil e na Europa nos últimos dez anos, como também qualitativo, na medida em que busca pontos de convergência e de divergência entre eles e recomendações teóricas recentes, e também entre as próprias temáticas trabalhadas nesses artigos. Primeiramente, é estabelecido um elo entre três pontos-chave da didática do plurilinguismo. Então, são apresentadas questões específicas da pós-modernidade e as linhas gerais dos artigos aqui analisados, seguidas de três seções justapondo cada um dos pontos-chave com os respectivos artigos em que são abordados. A seguir, são comentadas perspectivas do ensino de alemão em contexto plurilíngue de outras partes do mundo. As considerações finais retomam alguns pontos teóricos apontados ao longo do texto e apresentam sugestões para a melhoria do ensino de alemão no Brasil.

Palavras-chave: plurilinguismo, política linguística, didática do plurilinguismo, formação de professores

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, 05508-010, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: marina.grilli.silva@usp.br.

Zusammenfassung: Diese Arbeit stellt in Brasilien und in Deutschland veröffentlichte Forschungsberichte zusammen, die mehrsprachige Konstellationen erfassen, bei denen Deutsch eine der drei oder mehr im analysierten Kontext gesprochenen oder gelernten Sprachen ist, und vergleicht diese Artikel. Es handelt sich um eine bibliographische Forschung, sowohl quantitativ, indem die Zahl der in den letzten zehn Jahren veröffentlichten Artikel berücksichtigt wird, als auch qualitativ, indem Annäherungs- und Distanzierungspunkte zwischen den in den Artikeln behandelten Themen und zwischen diesen und neuen theoretischen Vorschlägen gesucht werden. Zuerst wird zwischen drei Kernpunkten der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Verbindung hergestellt. Dann wird ein Überblick über die analysierten Artikel präsentiert, und daraufhin stellen drei Sektionen die vorher erwähnten Kernpunkte den jeweiligen Artikeln gegenüber. Des Weiteren werden Perspektiven des Deutschunterrichts im mehrsprachigen Kontext in anderen Ländern diskutiert. Das Fazit nimmt einige theoretischen Grundlagen wieder auf und präsentiert Vorschläge zur Verbesserung des Deutschunterrichts in Brasilien.

Stichwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrerausbildung

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relacionar algumas problemáticas atuais da área de ensino de línguas estrangeiras com a observação dos desafios do ensino de alemão dentro de um enfoque plurilíngue. Serão discutidas reflexões e recomendações recentes de pesquisadores da área, contrapondo-as a relatos de experiências de ensino de alemão como L3 em contextos diversos, tanto no Brasil como na Europa, a fim de verificar pontos em que teoria e prática efetivamente se encontram. A motivação para esta pesquisa surgiu dos resultados obtidos em uma pesquisa empírica durante a qual foi observada a necessidade de um aprofundamento teórico a respeito do contexto específico de ensino/aprendizagem de alemão como L3 no Brasil, e que deve ser publicada em breve. Resultados parciais da presente pesquisa foram apresentados no 9º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão (GRILLI 2015).

Algumas das questões que permeiam o debate em torno da didática do plurilinguismo são a formação de professores preparados para trabalhar dentro de um contexto plurilíngue, o ensino integrado de língua e conteúdo (CLIL) e, num âmbito que mais tem a ver com a sociedade do que com o ambiente restrito da sala de aula, as políticas linguísticas e o persistente mito do falante nativo como modelo ideal a ser imitado pelo

aprendiz de línguas, o qual, por sua vez, guarda estrita relação com o mito do monolinguismo inerente ao ser humano.

Políticas linguísticas permeiam toda e qualquer ação relacionada a

[...] reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN 2013: 21).

Em relação às políticas linguísticas no Brasil, BROCH (2012) lembra que o nosso país foi decretado, no Inventário Nacional da Diversidade Linguística de dezembro de 2010, um país multilíngue e que, entretanto, prevalece a ideia de um povo que fala uma única variedade de uma única língua. KRAMSCH (2014) aponta para o enfraquecimento da relação exclusiva entre um estado-nação e uma língua como característica da era pós-moderna, bem como para a desconstrução do mito do falante nativo enquanto modelo para o aprendiz estrangeiro, mito esse que, apesar de severamente criticado na Linguística Aplicada nos últimos trinta anos, ainda persiste em salas de aula de língua estrangeira e em materiais didáticos.

O mito do falante nativo, portanto, está diretamente relacionado à formação de professores. SALGADO *et al.* (2009: 8043) afirmam que entender o que é a educação bilíngue e as peculiaridades que ela adquire nos contextos sociais e políticos brasileiros é condição para que se possa “analisar as competências linguística, pedagógica e psicológica que o professor dessa modalidade de ensino deve ter”. Porém, poucas instituições de ensino superior no Brasil oferecem disciplinas específicas sobre o ensino bilíngue, e são escassas as pesquisas nacionais, tanto a respeito do ensino bilíngue como do bilinguismo de uma forma geral (SALGADO *et al.* 2009: 8043). EVANGELISTA (2011) aponta divergências entre os currículos dos cursos universitários que formam professores de alemão no Brasil, e sugere que sejam inseridas disciplinas de reflexão sobre a prática pedagógica mais cedo no decorrer do curso e não só ao final do mesmo.

Os currículos dos cursos de Letras no país, por mais que apresentem problemas como o baixo nível de competência na língua estrangeira a que chegam os alunos que neles ingressam sem conhecimentos prévios, ou a falta de um planejamento conjunto do currículo

entre o departamento pedagógico e o de língua estrangeira e literatura (PAIVA 2005 *apud* EVANGELISTA 2011), consistem em um dos raros contextos em que se encontram aulas bilíngues na modalidade CLIL. BONNET & BREIDBACH (2013: 29) definem a aula CLIL como **bifocal**, isto é, em que existem objetivos tanto em relação à língua estrangeira quanto ao conteúdo específico trabalhado (BONNET; BREIDBACH 2013: 26). No Brasil, esse modelo de aula é encontrado em algumas disciplinas dos cursos universitários de Letras que oferecem aulas de língua estrangeira paralelamente a disciplinas da grade nessa mesma língua, e também nas poucas escolas bilíngues que oferecem aulas das disciplinas da grade de Ensino Fundamental e Médio em língua estrangeira.

Para KÖNIGS (2013: 39), o oferecimento de aulas bilíngues pela escola também tem a ver com políticas linguísticas, pois se trata do reconhecimento do fato de que a consciência ou conscientização linguística (*language awareness*) faz parte da tarefa formativa da escola. ALTENHOFEN & BROCH (2011: 17) concordam que uma pedagogia do plurilinguismo deve estar baseada na conscientização linguística, implicando em uma “maior presença da pluralidade linguística nos contextos escolares”.

Estabelecido dessa forma o elo entre três pontos-chave da didática do plurilinguismo que justificam a relevância deste trabalho, procurarei, a seguir, confrontar cada um deles com os resultados de algumas pesquisas brasileiras e europeias dos últimos dez anos que tratam de constelações plurilíngues envolvendo a língua alemã.

1 ○ plurilinguismo e a pós-modernidade

A escolha do enfoque na didática do plurilinguismo foi resultado de ampla reflexão acerca das especificidades do ensino de língua estrangeira nos tempos globalizados em que vivemos. KRAMSCH (2014: 297) opõe modernidade e pós-modernidade na medida em que aponta a modernidade como produto do Iluminismo do século XVIII, caracterizada por todas as características presumidas, ainda hoje, pelos professores de língua estrangeira: estados-nação independentes, línguas padronizadas com gramáticas e dicionários estáveis, limites claros entre língua nativa e estrangeira etc. A autora (KRAMSCH 2014) alerta para o

fato de que a relação exclusiva entre um estado-nação e uma língua vem se enfraquecendo e para o hibridismo dos gêneros textuais nas novas formas de comunicação, bem como para a desconstrução do mito do falante nativo como modelo para o aprendiz estrangeiro. Esse suposto modelo ideal a ser seguido pelo aprendiz de língua estrangeira tem sido atacado severamente na linguística aplicada dos últimos trinta anos, mas ainda persiste firmemente em salas de aula de língua estrangeira, livros didáticos e folhetos de publicidade para estudo e trabalho no exterior, indicando que o ideal de pureza da língua de um falante nativo permanece intacto para os professores de hoje – que já reconhecem variações da língua-padrão, mas ainda pautam seu trabalho por determinações estanques da gramática normativa. Essas determinações, por sua vez, são depreendidas do comportamento linguístico do nativo-modelo.

A palavra *mito* também remonta a outros questionamentos relativos ao ensino de língua. KUMARAVADIVELU (2006: 163ss) aponta cinco mitos relacionados à ideia de método: há um método melhor do que todos aqueles que já conhecemos, esperando para ser descoberto; o método é o princípio organizacional do ensino de língua; o método tem um valor universal e a-histórico, é neutro e não carrega motivação ideológica. Por fim, existe a ilusão de que cabe aos teóricos produzir conhecimento, e aos professores, consumi-lo. Esses mitos começaram a cair por terra quando os professores de língua começaram a perceber ao menos que o método não pode ser o princípio organizacional do ensino de língua, descoberta essa ocorrida entre o surgimento da Abordagem Comunicativa para o ensino de língua estrangeira e o início da globalização como resultado da popularização da internet; desse modo, entramos na chamada *Era Pós-Método*. O termo foi cunhado por KUMARAVADIVELU (2001) para, nas palavras de FUNK (2010: 941s), designar a época em que os chamados grandes conceitos gerais acerca dos métodos chegou ao fim, dando lugar a uma fase “neocomunicativa” e “ecclética”, correspondente às afirmações supracitadas de KRAMSCH sobre os desafios atuais no ensino de língua.

O Conselho da Europa (2001: 23) afirma que a competência comunicativa não é construída através da superposição ou justaposição de competências distintas, mas que para ela “contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas

se inter-relacionam e interagem”. E o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira é objetivo da didática do plurilinguismo.

2 Investigações da didática do plurilinguismo

2.1 Pesquisas recentes no Brasil e na Europa

A fim de comparar as linhas de pesquisa brasileira e europeia no que concerne à didática do plurilinguismo, foram pesquisados artigos publicados entre 2005 e 2014 nos oito periódicos brasileiros *Pandaemonium Germanicum* (USP), *Calidoscópico* (Unisinos/RS), *Linguagem & Ensino* (UCPEL/RS), *Sociodialeto* (UEMS), *Fragmentos* (UFSC), *Horizontes em Linguística Aplicada* (UnB), *Trabalhos em Linguística Aplicada* (Unicamp) e *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (UFMG) bem como artigos publicados nos oito periódicos alemães *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Universidade Técnica de Darmstadt), *Deutsch als Fremdsprache* (Universidade de Leipzig), *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (Universidade de Siegen), *Der Sprachdienst* (GfdS), *Deutsche Sprache* (IDS Mannheim), *InfoDaF* (FaDaF/DAAD), *Zielsprache Deutsch* (Editora Stauffenburg) e *Fremdsprache Deutsch* (Editora Erich Schmidt). Ainda que não se trate de uma publicação científica no caso deste último, optei por incluí-lo devido a sua grande circulação entre professores de língua alemã.

Foram encontrados nesses periódicos quatro artigos brasileiros e cinco artigos europeus sobre o plurilinguismo em sala de aula envolvendo a língua alemã. A observação do contraste entre os trabalhos brasileiros ou europeus pode ser um grande fator de enriquecimento da reflexão sobre os próximos passos necessários para uma melhor qualidade do ensino de línguas estrangeiras em nosso país, justamente por evidenciar que a discussão sobre políticas de ensino de línguas estrangeiras na Era Pós-Método deve ser reconhecida como mais complexa do que uma mera dicotomia Brasil versus Europa.

Os artigos relativos a pesquisas brasileiras e alemãs, respectivamente, estão listados a seguir, em ordem de publicação. São apresentadas nas tabelas as linhas gerais da pesquisa

relatada em cada um deles. As referências aos artigos no decorrer deste texto serão feitas de acordo com a numeração que recebem nas tabelas, a fim de facilitar a leitura.

1.	A sala de aula de alemão LE para falantes de dialeto: realidades e mitos
Periódico	Linguagem & Ensino
Ano	2010/1
Autor(es)	Dorotea Frank Kersch, Carina Maria Sauer
Constelação de línguas	L1 Hunsrückisch, L2 Português, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Identificar as concepções de alunas e professora em relação ao dialeto nas aulas de alemão padrão.
Conclusão alcançada	As dificuldades na escrita levantadas podem não ser decorrentes do conhecimento do Hunsrückisch, e sim da própria influência do português. O dialeto não necessariamente atrapalha na aula de alemão, e pode até auxiliar.

2.	Pluralidade linguística no currículo escolar
Periódico	Sociodialeto (Online)
Ano	2012/2
Autor(es)	Ingrid Kuchenbecker Broch
Constelação de línguas	L1 Português, L2+ Alemão/Francês/Espanhol/Inglês
Objetivo do trabalho	Diversificar as opções de línguas a serem aprendidas na escola, ampliando as habilidades linguísticas dos alunos, estimular a autonomia e a conscientização.
Conclusão alcançada	A oferta plurilíngue no currículo fomenta a conscientização linguística e atende melhor às motivações linguísticas da comunidade escolar.

3.	A língua alemã em antiga zona de imigração no vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades
Periódico	Calidoscópio
Ano	2014/2
Autor(es)	Martha Regina Maas, Maristela Pereira Fritzen, Abelardo José Avelino Neto
Constelação de línguas	L1 Português e/ou Língua de imigração, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Realizar um levantamento da situação linguística em duas comunidades teuto-brasileiras de Santa Catarina, compostas por famílias com e sem origens alemãs, em contexto escolar.
Conclusão alcançada	Muitos alunos participantes da pesquisa, monolíngues em português, entram em contato com o alemão através dos colegas e na própria escola, e todas as famílias veem como positivo o ensino das duas línguas: as não-bilíngues consideram o alemão importante para o futuro, e as bilíngues português/língua de imigração, por manter a resgatar as origens da família.

4.	A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação
Periódico	Pandaemonium Germanicum
Ano	2014/2
Autor(es)	Bianca Ferrari
Constelação de línguas	L1 Português, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Identificar áreas de transferência positiva e interferência linguística L2 inglês > L3 alemão.
Conclusão alcançada	Faz-se necessário o desenvolvimento de métodos específicos para o ensino/aprendizagem de alemão como L3 no Brasil, abrangendo, possivelmente, a elaboração de materiais didáticos adaptados para aprendizes brasileiros.

5.	Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei [Desdobramentos do contexto plurilíngue na aula de alemão universitária na Turquia]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2005/2
Autor(es)	Mukadder Seyhan Yücel
Constelação de línguas	L1 Turco, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Comentar as mudanças no contexto plurilíngue das universidades turcas e apresentar situações em que o inglês ajuda mais que o turco na aprendizagem do alemão.
Conclusão alcançada	É importante que os conhecimentos prévios – declarativos e procedimentais – sejam aproveitados em sala de aula. Os professores devem vivenciar e refletir sobre as vantagens da didática de alemão após inglês.

6.	Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen [Hipóteses para a organização do léxico mental em jovens trilíngues turco-alemão-inglês]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2005/2
Autor(es)	Gülay Cedden, Sevil Onaran
Constelação de línguas	L1 Turco, L2 Alemão, L3 Inglês
Objetivo do trabalho	Levantar hipóteses sobre o motivo de a produção em alemão de falantes turcos de L2 alemão e L3 inglês cair muito após somente dois anos de estudo do inglês, através da análise de alguns modelos de produção linguística e organização do glossário mental.
Conclusão alcançada	A estrutura do inglês é de mais fácil ativação do que a do alemão, por possibilitar a elaboração linear das orações.

7.	Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German [Meus hobbies são ouvir música e nadar: ² transferência lexical em aprendizes de L3 alemão com L1 turco e L2 inglês]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2007/3
Autor(es)	Bilal Kırkıcı
Constelação de línguas	L1 Turco, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Observar a influência da L1 turco e da L2 inglês em aprendizes de L3 alemão, no nível lexical.
Conclusão alcançada	Dois fatores de forte impacto na predominância de uma influência do inglês sobre a do turco na aprendizagem do alemão são a psicotipologia, a distância entre línguas percebida pelo aprendiz, e a tendência de suprimir a L1 em ambientes de língua estrangeira, de modo que os participantes tenderam a evitar o turco e usar o inglês mesmo em instâncias em que sabiam que isso não afetaria o processo de avaliação.

8.	Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrerausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse) [Aprendizes de L3 mais jovens, formação de professores de L3 idêntica? Reflexão sobre demandas da formação de professores e professoras norueguesas de língua estrangeira para o ensino primário (1º a 7º ano)]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2013/2
Autor(es)	Beate Lindemann
Constelação de línguas	L1 Norueguês, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Discutir a importância de se oferecer uma L3 nas escolas norueguesas antes do 8º ano, como acontece hoje.
Conclusão alcançada	O trabalho com novas mídias deve caminhar lado a lado com o conhecimento sobre a aquisição e a mediação de línguas estrangeiras na formação de professores, pautando-se em princípios didático-metodológicos para a aula de L3.

9.	Successful learning in L3 German through CLIL? Findings from a study of the oral production of Swedish pupils in lower secondary school line [Aprendizagem de alemão L3 bem-sucedida através do CLIL? Descobertas de um estudo da produção oral de alunos suecos no Ensino Fundamental II]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2013/2
Autor(es)	Karmen Terlević Johansson
Constelação de línguas	L1 Sueco, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do	Observar o impacto do CLIL ³ no ensino de alemão L3 na Suécia.

² A primeira parte do título é uma frase retirada de uma das produções escritas analisadas pelo autor, em que se nota influência do turco (*Müzik*) e do inglês (*Swimmen*) na escrita em alemão.

³ Sigla do inglês: *Content and Language Integrated Learning* – Aprendizagem integrada de conteúdo e língua.

trabalho	
Conclusão alcançada	Tanto o grupo CLIL como o grupo de controle demonstraram maior produtividade em L2 inglês do que em L3 alemão, mas o grupo CLIL foi melhor em ambas as línguas do que o grupo de controle, e também utilizou um maior número de estratégias comunicativas.

2.2. Especificidades do *corpus* selecionado

De modo geral, dois dos artigos brasileiros (1 e 3) tratam do ensino de alemão em contextos de imigração alemã, e dois deles (2 e 4) do ensino de alemão como língua estrangeira, em contexto dirigido, de acordo com um currículo, através da utilização de materiais didáticos e com a presença de um professor, conforme definição de NEUNER *et al.* (2009: 16). Enquanto os artigos 4 e 5 focam especificamente no ensino de alemão como segunda língua estrangeira, após o inglês como primeira língua estrangeira, o artigo 2 argumenta que a escola é, muitas vezes, o único local em que os alunos podem ter contato com a diversidade e ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais, justificando assim o projeto aplicado a setenta alunos do atualmente denominado oitavo ano, composto por uma série de atividades de conscientização linguística a fim de levar a uma escolha consciente do aluno sobre qual língua estudar nos dois anos seguintes.

Não se pode deixar de notar que os artigos 1 e 3 foram publicados em periódicos do Rio Grande do Sul, principal estado brasileiro a receber imigrantes alemães a partir do ano de 1824. Esse fato mostra que a discussão acerca das línguas faladas em antigas regiões de imigração permanece atual.

O artigo 4 não se ocupa do ensino de alemão em contexto de imigração, e sim como L3 ou segunda língua estrangeira, aprendida em ambiente direcionado e não adquirida através do contato com a mesma. Segue a linha dos pesquisadores alemães Britta Hufeisen e Gerhard Neuner, da didática de *DaFnE* [*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*], isto é, alemão como língua estrangeira após inglês, apresentando dados linguísticos que envolvem áreas em comum de ambas as línguas e que podem gerar interferências – ortografia, léxico-semântica, morfologia e sintaxe – e uma análise quantitativa e qualitativa de produções escritas de aprendizes de alemão em nível básico e pré-intermediário, a fim de exemplificar transferências do inglês para o alemão. Aproxima-se, nesse sentido, do

artigo 7, que também analisa produções escritas de nível intermediário em alemão e busca identificar possíveis elementos de transferência do inglês nas mesmas – embora nenhum dos dois apresente referências teóricas gramaticais do inglês e do alemão para justificar a identificação dessa transferência.⁴

A relevância do embasamento contrastivo no trabalho com a didática do plurilinguismo se justifica pelas palavras de VOGEL (1992: 95), para quem “a questão da diferenciação entre as línguas na construção de competências plurilíngues é um dos pontos centrais da pesquisa do bilinguismo”. O artigo 5 traz uma seção de linguística contrastiva inglês/alemão, que abrange o modo imperativo, orações afirmativas, negativas e interrogativas, pronúncia e entonação – além disso, afirma que a comparação entre fenômenos linguísticos do alemão e do inglês mostrou-se bastante positiva na formação de professores de alemão.

Dois dos artigos europeus se ocupam com a promoção do plurilinguismo individual em nível escolar (8 e 9) e três no Ensino Superior (5, 6 e 7), sendo que os artigos 5 e 8 tratam da formação de professores para atuar junto a esses dois públicos, e os outros três artigos apresentam descobertas realizadas a partir da análise de produções de alunos de alemão como segunda língua estrangeira.

Dentre os artigos europeus aqui listados, o artigo 6 é o único que traz alemão como L2 nas constelações observadas, e não como L3. Ele apresenta alguns modelos desenvolvidos por pesquisadores para compreender o funcionamento do que os autores chamam *glossário mental*, isto é, da área da mente de um falante em que informações sobre as línguas ficam armazenadas. Em seguida, assim como os artigos 4 e 7, observa as competências em inglês e em alemão de falantes que as aprenderam como línguas estrangeiras, e constata que há elementos de transferência entre ambas, mas não entre a L1 e o alemão.

Nos artigos 4 e 7, a conclusão é bastante semelhante. O diferencial do artigo 7 são os dois fatores nomeados pelo autor (KIRKICI 2007) como de forte influência no uso de

⁴ Recentemente foi publicado mais um artigo brasileiro que trata do ensino de alemão como L3 após inglês (cf. PICKBRENNER & FINGER 2015).

estruturas do inglês na produção escrita em alemão: a psicotipologia, distância entre línguas percebida pelo aprendiz, e a tendência de suprimir a L1 em ambientes de língua estrangeira – além de fatores já conhecidos como a tipologia linguística das línguas envolvidas, a idade dos aprendizes, seus níveis de proficiência nas línguas envolvidas, o status de cada uma delas e seu caráter recente.

Na seção a seguir, examinarei como a questão da política linguística está relacionada aos resultados dessas pesquisas.

3 Políticas linguísticas e a língua alemã

O contraste das políticas linguísticas de nosso país com aquelas empregadas no continente europeu é gritante, e isso se deve a diversos fatores. LEFFA (1999) apresenta um histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, que procurarei resumir a seguir.

No Brasil Império, faltava metodologia adequada ao ensino de línguas, mas eram estudadas entre 4 e 6 línguas no ensino secundário, entre latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano; durante o período da Primeira República, em 1892, as escolas ofereciam 76 horas anuais de língua estrangeira, que em 1925 já haviam caído para apenas 29 horas anuais, e a aprovação era quase que automática. A reforma de 1931 reduziu a carga horária das aulas de latim e forneceu instruções para o emprego do Método Direto, somente trinta anos após sua implementação na França, e a Reforma Capanema, onze anos depois, juntamente com as portarias que a seguiram, foi a que mais deu importância ao ensino das línguas estrangeiras, e os alunos dos anos 1940 e 1950 chegavam a terminar o Ensino Médio lendo obras originais em latim, francês, inglês e espanhol. A LDB de 1961 fez com que o ensino de línguas estrangeiras deixasse de ser obrigatório e reduziu sua carga horária a menos de 2/3 do que havia sido anteriormente, após delegar as decisões a respeito aos conselhos estaduais de educação, num processo de descentralização do ensino. A LDB de 1971 reduziu em um ano a escolaridade obrigatória e introduziu a habilitação profissional, diminuindo ainda mais as horas dedicadas às línguas estrangeiras. A LDB de 1996 estabeleceu “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna”, e a inclusão de uma

segunda língua em caráter optativo no Ensino Médio, sem especificar quais seriam essas línguas, mas deixando a escolha a critério da comunidade em que a escola se insere. Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras, complementando a LDB de 1996, que já permanece há quase vinte anos sem atualização, parecem conformar-se de vez com as precárias “condições na sala de aula”, ao invés de estabelecer diretrizes para uma melhoria das mesmas e, conseqüentemente, do ensino de línguas no Brasil:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras [...] podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL 1998: 21 *apud* LEFFA 1999: 20-21).

Isto significa que o mito do monolinguismo no Brasil é fruto de uma longa sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras. KERSCH e SAUER (2010: 189) apontam dois momentos da história brasileira em que se tentou impor a língua portuguesa e apagar as demais, o primeiro deles em 1759, por meio do Marquês de Pombal. A imigração alemã teve seu início oficial no ano de 1824 e, até 1937, as outras línguas faladas no território nacional ficaram praticamente intactas. Porém, com a política de nacionalização getulista, foram queimados os livros e desativadas as escolas que ensinavam alemão (KERSCH; SAUER 2010: 192). A necessidade de resistência de minorias linguísticas teve início naquela época, durante a qual estiveram ausentes vozes influentes que se opusessem a esse processo de homogeneização (OLIVEIRA 2008: 7).

ALTENHOFEN (2013: 99) defende que se inclua entre os objetivos das políticas linguísticas para as minorias a educação linguística da maioria, que tem uma influência, “direta ou indireta, sobre o destino, reconhecimento e *status* sociopolítico das línguas minoritárias”. Índícios do reconhecimento de minorias linguísticas no Brasil nos últimos dez anos foram a promoção do Seminário do Livro das Línguas pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 2006, que organizou mesas com falantes de línguas minoritárias e acabou por servir de inspiração para a organização do I Fórum Internacional da Diversidade Linguística no ano seguinte (ALTENHOFEN; BROCH 2011: 20).

No artigo 1, que se ocupa de identificar as concepções do Hunsrückisch por parte de alunas falantes e de sua professora não-falante, as autoras afirmam que esse conhecimento pode ser ferramenta de auxílio na aula escolar de alemão padrão, a partir do momento em que se deixa de lado o mito de que a “não-língua” atrapalha a aprendizagem do alemão padrão e do português, muitas vezes proveniente da própria comunidade de falantes (KERSCH; SAUER 2010). Nesse sentido, o artigo 1 representa um passo a mais para eliminar o preconceito contra os dialetos dos imigrantes, que guardam forte relação com a identidade de famílias inteiras, na medida em que procura desconstruir a ideia de que falar um dialeto prejudica a aprendizagem dos alunos descendentes de imigrantes, colocando-os em desvantagem em relação aos colegas sem ascendência alemã. RAJAGOPALAN (2013) reconhece uma “dificuldade notória em distinguir entre língua e dialeto”, e a considera como prova de “uma necessidade de intervir nos assuntos relativos à linguagem, deixando de lado a famigerada objetividade e isenção ideológica apregoadas pela ciência e a postura que ela exige” (RAJAGOPALAN 2013: 42); Fritzen aponta recorrentemente para o caráter pejorativo do termo dialeto (cf. FRITZEN 2007, 2008, 2012; MAAS *et al.* 2014).

O artigo 3 também consiste numa contribuição contra o preconceito linguístico, valorizando a língua materna dos descendentes de imigrantes e possibilitando que se apropriem do alemão padrão como língua adicional: a partir de um levantamento da situação linguística em duas comunidades teuto-brasileiras quanto à sua relação com a escola e à forma como enxergam o papel da mesma, foi constatado o papel político da escola como “agência de letramento” em língua alemã, e que tanto as famílias bilíngues como as não-bilíngues consideram positivo o ensino do alemão padrão na escola – seja para aprender uma nova língua ou para resgatar as origens da família (MAAS *et al.* 2014: 148ss).

No artigo 2, a autora (BROCH 2012) constata que a falta de oportunidade de escolher a língua estrangeira que o aluno gostaria de estudar na escola pode acarretar em desinteresse e desmotivação, mas que através de um trabalho de conscientização linguística, envolvendo tanto aspectos da língua em si como da cultura dos países em que é falada e da impressão pessoal de cada aluno em oportunidades de contato com a mesma, esse aluno se torna plenamente capaz de fazer uma escolha responsável sobre qual língua estrangeira aprender.

Em relação às políticas linguísticas na Europa, é um dos objetivos estabelecidos para todos os cidadãos da União Europeia desde 1995 que aprendam no mínimo duas línguas estrangeiras, além de sua língua materna (RAASCH 2012: 358; BALLWEG *et al.* 2013: 9). Em 2001, o “Ano Europeu das Línguas”, foi lançado o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, documento onde se define o que é esperado do aprendiz de uma língua estrangeira em cada uma das quatro habilidades – leitura, escrita, compreensão auditiva e conversação – e de acordo com seis níveis de proficiência – A1, A2, B1, B2, C1, C2 (CONSELHO DA EUROPA 2001). Dados de 2003 revelaram que cerca de um quarto da população da União Europeia falava alemão (STICKEL 2003: 159).

É difícil não comparar as problemáticas colocadas nos artigos europeus com aquelas com que nos deparamos no Brasil, ainda que tenhamos consciência do gigantesco abismo geográfico, social e cultural que nos separa da Europa, bem como das diferenças decorrentes dele entre as respectivas políticas linguísticas, impedindo que seja justa tal comparação. No artigo 8, Lindemann (2013), professora de alemão na Noruega, apresenta motivos pelos quais o ensino de uma L3 deveria ser inserido mais cedo nas escolas, sendo o principal deles a maior facilidade aos aprendizes de língua quanto mais jovens forem, sobretudo no âmbito da pronúncia. A partir daí, a autora (LINDEMANN 2013: 132) define como objetivo da aula de L3 para alunos mais jovens a conexão entre os objetivos dessa L3 com aqueles estabelecidos para a L2 inglês, idealmente desde o início das aulas de inglês – o que está de acordo com um dos objetivos das políticas linguísticas em vigor na Europa, conforme apontam BALLWEG *et al.* (2013: 10), de que a aula de língua estrangeira comece o mais cedo possível, a fim de que as crianças compreendam como natural a existência de diversas línguas e possam movimentar-se sem problemas em ambiente multilíngue.

Isto é, a proposta da autora (LINDEMANN 2013) é adiantar o início do ensino da L3 no oitavo ano para o sexto, após o ensino da L2 desde o primeiro ano primário; no Brasil, a L3 começa a ser oferecida apenas no Ensino Médio, isto é, no décimo ano escolar, após o início obrigatório da L2 apenas no sexto ano, até 2006 denominado quinta série, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases:

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL 1996).

A exceção, naturalmente, são as escolas particulares, em que o inglês como L2 é geralmente oferecido desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e, algumas vezes, existe a oferta de mais de duas línguas estrangeiras.

A autora do artigo 9 (JOHANSSON 2013: 16) relata que a carga horária semanal de língua estrangeira nas escolas é insuficiente para atingir o nível de competência plurilíngue determinado pelos currículos e esperado de todos os cidadãos europeus, critica a baixa taxa de emprego do CLIL na Suécia, em 4% das escolas primárias e 23% das secundárias, e elogia o exemplo do Canadá, onde o CLIL já é empregado com sucesso há mais de cinquenta anos, sem qualquer prejuízo no conteúdo da disciplina ensinada em língua estrangeira; no Brasil, conforme já mencionado, os dois ambientes em que se emprega o CLIL são, novamente, escolas particulares – embora sejam muito raras as situações de ensino bilíngue mesmo nessas instituições – e os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira.

A próxima seção dá continuidade à questão da formação do professor de alemão como língua estrangeira.

4 A formação de professores de alemão como L3

Os artigos 1 e 3, que retratam algo da realidade de comunidades brasileiras em que é falada uma variante do alemão, permitem inferir que a postura do professor de alemão nessas comunidades – seja como L3, no caso dos alunos bilíngues português/língua de imigração, ou como L2, no caso dos alunos monolíngues em português – é de grande importância para a construção identitária do aprendiz. Nas palavras de CAVALCANTI (2014: 215), o professor deve “ser sensível aos alunos e a sua produção linguística”, “estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor”, “observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes”. Dentre as competências necessárias a professores

de língua estrangeira reunidas por OLIVEIRA (2014: 268), figuram a valorização da diversidade linguística e a inclinação para defender as línguas dos alunos, trabalhando para melhorar suas experiências educacionais.

KRAMSCH (2014: 296) reconhece que os professores de língua não têm mais certeza de quais situações os alunos deverão estar preparados para enfrentar, mas também afirma que isso não deve ser usado como desculpa para reduzir a competência comunicativa à sua modalidade oral, desprezando a gramática da língua, e para retirar o papel “instrucional” do professor, que passou a ser mero facilitador de atividades em grupo (KRAMSCH 2006: 250).

As expectativas dos professores de alemão e de francês do Colégio de Aplicação da UFRGS quanto à aderência dos alunos a seus cursos por vontade própria, conforme o estudo relatado por BROCH (2012) no artigo 2, eram baixas, e ao final essas duas línguas tiveram quase o mesmo número de alunos inscritos que o inglês e o espanhol. Já que tamanho sucesso do projeto não era esperado pelos professores de alemão e de francês, entende-se que ele só foi possível devido à oportunidade de que esses professores saíssem de sua zona de conforto ao elaborar a série de atividades que culminou na livre escolha das línguas a serem aprendidas por cada aluno.

No artigo 8, LINDEMANN (2013), professora de alemão na Noruega, também sugere que o professor saia de sua zona de conforto, e lista objetivos diferenciados a serem contemplados pelos cursos de formação de professores de L3 para alunos mais jovens: nível mínimo entre B2 e C1 de competência na língua ensinada, conhecimentos técnicos sobre o sistema linguístico e a cultura-alvo, além de uma formação didático-metodológica adequada às especificidades do ensino de uma segunda língua estrangeira, adequada aos conhecimentos prévios e à idade dos alunos.

BALLWEG *et al.* (2013: 69) ponderam que a reflexão sobre o processo de aprendizagem não é comum em todas as culturas; em muitas delas, o aprendiz espera que o professor e o material didático tomem as decisões e apontem os caminhos para a aprendizagem de sucesso. Este é mais um motivo para que o estímulo à reflexão seja parte integrante da formação dos professores de língua estrangeira.

Quanto às deficiências da formação de professores de alemão no Brasil, EVANGELISTA (2011) pontua que os currículos das universidades brasileiras variam muito e nem sempre correspondem às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho; a autora cita PAIVA (2005), segundo quem as horas dedicadas à aprendizagem da língua são muito poucas nos cursos de licenciatura, e GALLE (2002), que constata que os estudantes começam o curso sem conhecimentos prévios da língua e, embora a carga horária de aulas de língua em quatro anos seja, teoricamente, suficiente para se chegar ao nível B2, isso raramente acontece. Nesse sentido, GASPARI *et al.* (2007) apresentam o desenvolvimento de um novo projeto pedagógico para o curso de Letras Estrangeiras da UFSC, em separado do curso de Letras/Português, com o objetivo de “incentivar a formação geral [...] necessária para que o graduado possa vir a vencer os desafios de renovadas condições [...] que a cada dia se impõem nos meios sociais” (GASPARI *et al.* 2007: 207). Outra questão central é o fato de a habilitação em alemão ser procurada por muitos como curso de língua estrangeira, conforme pontuam UPHOFF & PEREZ (2015: 16ss) a respeito da graduação na USP, mas que se estende aos cursos de graduação em Letras/Alemão de forma geral.

O IFPLA, Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã, que ministra cursos na UNISINOS em São Leopoldo e na sede do Instituto Superior de Educação Ivoti, ambas cidades do Rio Grande do Sul, é a única exceção à regra nacional de que os alunos de licenciatura iniciam o curso sem conhecimentos da língua alemã: segundo a página oficial do Instituto na internet, “o candidato que quiser iniciar a sua formação deve ter conhecimentos básicos em língua alemã equivalentes ao DSD I”, isto é, nível mínimo A2/B1.⁵

Outro dos artigos europeus, o de número 5 (YÜCEL 2005: 1), informa que a constelação L2 inglês e L3 alemão predomina há relativamente pouco tempo entre os frequentadores dos cursos de formação de professores de alemão na Turquia, tendo consistido, em épocas anteriores, de turcos que haviam morado na Alemanha, com grande experiência intercultural. Para o autor, esse novo contexto ao qual pertence a nova geração de professores de alemão na Turquia torna mais fácil a conscientização desses futuros profissionais para a didática do plurilinguismo (YÜCEL 2005: 2).

⁵ Informação disponível em: <<http://www.ifpla.com.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

É interessante observar que no Brasil também houve uma mudança no perfil dos professores de ALE desde o início da era pós-moderna, os quais costumavam ser predominantemente descendentes de imigrantes alemães, enquanto na Turquia tratava-se majoritariamente de migrantes que haviam morado na Alemanha. Além disso, pode-se observar que a diferença que ainda se nota no Brasil, em termos de espaço territorial, entre alemão como língua de imigração e alemão como língua estrangeira após inglês, parece ter ocorrido na Turquia em termos de tempo, modificando-se o contexto de predominância do país, da imigração – no caso, imigração da Turquia para a Alemanha – para a reafirmação das necessidades de domínio de línguas estrangeiras em tempos globalizados.

Pode-se supor que a utilização de conhecimentos prévios dos alunos na língua alemã abra muitas possibilidades no ensino universitário, como um ensino integrado de língua e conteúdo mais eficaz do que em outros cursos de formação de professores. A próxima seção trata especificamente deste tema.

5 CLIL: Ensino integrado de língua e conteúdo

A aula nos moldes do CLIL diverge da aula de língua baseada nos princípios do plurilinguismo na medida em que não se trata apenas de comentar termos semelhantes entre duas línguas, mas também de conversar e refletir ativamente sobre eles (BONNET; BREIDBACH 2013: 29). Diferentemente da didática do plurilinguismo, em que a exploração cognitiva das línguas é o fator de motivação para a aprendizagem desse mesmo objeto, a aula bilíngue mantém em seu centro o contato com textos autênticos em ambas as línguas (KÖNIGS 2013: 36). Daí o papel diferenciado que a tradução assume nesta modalidade de ensino: não se trata meramente de oferecer uma solução fácil à dificuldade do aprendiz de compreender determinado termo na língua estrangeira, mas sim de confrontar os termos existentes nas duas línguas e de refletir sobre a conotação que cada um deles assume para o falante nativo.

Os desafios encontrados em países europeus, onde o CLIL já vem se consolidando como abordagem didática integrante do sistema de ensino há cerca de duas décadas

(WOLFF 2013: 18), apresentam pontos de divergência e de convergência em relação aos nossos. RÖSLER (2010: 11) aponta para um quadro inverso ao que encontramos no Brasil: na Alemanha, o CLIL começou recentemente a ser implementado no ensino de nível universitário, mas já se encontra em fase adiantada nas escolas. SCHMENK (2010: 42) critica nas universidades alemãs a ausência de disciplinas bilíngues que tenham por objetivo facilitar a transição da aprendizagem de língua para a aprendizagem de conteúdo, sendo o conhecimento da língua pré-requisito para lidar com o conteúdo. Já KUPETZ (2010: 88s) sugere procedimentos alternativos na implementação de métodos de pesquisa por alunos de cursos universitários.

JOHANSSON (2013), no artigo 9, aponta que muitos estudantes na Suécia deixam de lado o estudo de língua estrangeira no período de um ou dois anos, provavelmente devido à carga horária de apenas três a quatro horas/aula semanais, que têm se mostrado insuficientes para atingir uma competência plurilíngue. Os professores de língua também estão sobrecarregados, e o CLIL pode ser uma alternativa eficiente para otimizar o tempo e alcançar o plurilinguismo, já que o estudo da pesquisadora detectou vantagens na produção oral do grupo CLIL em relação ao grupo de controle (JOHANSSON 2013: 18). KERESZTHIDI (2012) acrescenta questões relativas à aplicação do CLIL no Ensino Fundamental I, como a importância de que professores de língua para este nível tenham conhecimentos sobre a aquisição natural de língua, e de que os cursos de formação de professores os preparem sob os pontos de vista linguístico, teórico e prático para a aula de conteúdo na língua-alvo.

Já sabemos que, no Brasil, o CLIL é empregado em poucas escolas bilíngues, e nos cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira, os quais, entretanto, seguem programas que mal articulam a formação teórica e a aquisição de competências na língua, salvo poucas exceções – a crítica de SCHMENK (2010) aos currículos universitários alemães aplica-se também aos brasileiros, que, no entanto, acabam por resolver o impasse ministrando parte das disciplinas de conteúdo em língua portuguesa. Em outras palavras, dentre os três pontos-chave problematizados neste trabalho, o CLIL é aquele em que o Brasil se encontra mais distante da Europa, e mais precisa caminhar no sentido de atingir uma implementação eficaz da técnica em contextos mais amplos e variados, garantindo, assim, um maior índice de sucesso na aprendizagem de língua estrangeira pelos indivíduos

da Era Pós-Moderna e Pós-Método em que vivemos. Dentro dos critérios de análise que norteiam este trabalho, não foi encontrado nenhum artigo brasileiro sobre o emprego do CLIL.

6 Outras perspectivas

Alguns trabalhos que não atendem a todos os critérios da seleção de publicações analisadas realizada neste artigo, explicitados na Introdução, também merecem consideração por apresentarem outras questões pertinentes ao ensino de ALE no Brasil e na Europa.

Em relação a aspectos específicos de uma didática plurilíngue, RISSE (2014) observa que não houve nenhuma diferença estatisticamente relevante na aquisição e utilização escrita de conjunções locais, temporais e finais do alemão por falantes nativos do ladino em escolas bilíngues da província de Bolzano, na Itália, em relação às produções escritas dos falantes nativos de alemão do grupo de controle. LOPUCHOVSKÁ (2012) defende a importância de se considerar a pluralidade do alemão nos materiais didáticos utilizados na República Tcheca, já que são identificáveis diversos elementos da variante austríaca na língua tcheca, incluindo autores e editoras de livros didáticos que não se baseiem unicamente no padrão do norte da Alemanha. Na Hungria é considerado surpreendente que o número de aprendizes de alemão e de línguas estrangeiras em geral seja bastante alto – tendo sido o alemão tão procurado quanto o inglês na década de 1990 e sofrido uma queda desde a virada do milênio – apesar da grande frequência de métodos de ensino conservadores (KOSTRZEWA 2012).

Quanto às políticas linguísticas, RAASCH (2012) observa que na Alemanha se encontram em locais públicos muitos anúncios estimulando a aprendizagem de uma língua específica, mas o autor ainda não havia encontrado nenhum que se referisse ao plurilinguismo; para ele, esse modelo de pensamento se deve, entre outros motivos, à forma como têm sido desenvolvidas as políticas linguísticas no país, em disciplinas escolares compartimentadas que não guardam correlação umas com as outras (RAASCH 2012: 358s). WINTERSTEINER (2008) defende uma política linguística escolar que seja capaz de liderar

uma mudança de paradigma do sistema educacional austríaco em direção à transculturalidade e ao plurilinguismo. GAWRISCH (2009) questiona por que o alemão não é reconhecido oficialmente como língua minoritária na Finlândia, assim como o é em outros seis países, já que uma comunidade alemã parece existir na Finlândia há pelo menos quinhentos anos, além de existirem biblioteca e escola alemãs, em que são oferecidas aulas em língua alemã ao longo de todo o currículo escolar.

Acerca da formação de professores, o estudo realizado por SOUZA & DAMKE (2014) em duas comunidades alemãs do Paraná, no qual uma das informantes credita a carência de professores de alemão à proibição de se falar alemão durante o Estado Novo, em que muito da tradição acabou sendo perdido. A implantação da Habilitação em Alemão no curso de licenciatura em Letras da Unioeste, em 2003, pretende suprir essa carência (SOUZA; DAMKE 2014: 350).

Há trabalhos relevantes sobre o ensino de alemão em contextos de plurilinguismo realizados na Ásia e no Oriente Médio: HAGHANI (2008) mostra a importância de se considerar questões políticas no planejamento curricular de cursos de tradução que envolvem a língua alemã em universidades iranianas, CHONG (2012) e BAO & MITSCHIAN (2012) comentam detalhadamente os panoramas do ensino de alemão nas universidades e nas escolas chinesas, respectivamente, bem como os motivos que têm levado a mudanças desses panoramas nos últimos anos. KOSTRZEWA (2009) relata um aumento do interesse na língua alemã também na Coreia e apresenta dados sobre a situação da germanística no país. MERKELBACH (2006) observa que a ausência do trabalho com estratégias de leitura em inglês no Taiwan é fator de desmotivação na prática de leitura em alemão, o que o leva a concluir que não só a metodologia de ensino da L2 inglês deve mudar, mas também a de qualquer L3, e que uma constante comparação entre inglês e alemão seria de grande ajuda.

Considerações finais

Os artigos aqui analisados acompanham o desenvolvimento dos cursos e do perfil dos alunos pesquisados, demonstrando que de fato são mitos o método perfeito do qual deve

partir a organização de um curso e o caráter universal e a-histórico do método, apontados por KUMARAVADIVELU (2006: 163ss).

Pudemos observar que uma mesma língua estrangeira pode ser aprendida em tantos contextos diferentes, envolvendo tantos objetivos diferentes e sendo envolvida por tantas problemáticas divergentes entre si, que, em conformidade com as palavras de LEFFA (2012: 402), “[d]uas comunidades diferentes, estudando a mesma L2 podem estar aprendendo duas L2s diferentes; um aluno francês, aprendendo inglês, por exemplo, aprende um inglês diferente do aluno brasileiro”. O fato de serem recentes todas as pesquisas – brasileiras, europeias e asiáticas – denota não só um aumento nas reflexões acerca da didática do plurilinguismo, mas também enriquece essas mesmas reflexões em cada um dos contextos em que elas têm lugar, promovendo a conscientização linguística não só no sentido que ALTENHOFEN & BROCH (2011) lhe conferem, mas também no nível do conhecimento do cenário linguístico por parte dos profissionais do ensino de língua estrangeira.

Não é fácil apontar possíveis soluções para a ausência de uma sistematização do ensino de terceiras línguas no Brasil; entretanto, essa sistematização pode ser alcançada, a nosso ver, com estratégias como as sugeridas por MERKELBACH (2006): planejamento conjunto do ensino da L2 inglês e da L3 em escolas e verificação do conhecimento prévio de outras línguas na primeira aula de cursos livres de idiomas, ou mesmo no ato da matrícula no curso, informação essa que seria relevante inclusive na escolha do material didático a ser usado. Resultados obtidos por BROCH (2012) e FERRARI (2014) sugerem que o aproveitamento de conhecimentos prévios de quaisquer outras línguas e da experiência em aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme sugere a didática do plurilinguismo, são fatores que levam a um melhor desempenho na aprendizagem do alemão como segunda língua estrangeira. Quanto às políticas linguísticas para a promoção do plurilinguismo, inclusive através da aplicação do CLIL, conquistas recentes acabam por mostrar o quanto ainda temos a avançar.

Referências bibliográficas

- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES *et al.* (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 102-116.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson; BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (*language awareness*). In: *V Encuentro Nacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Anais... Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011. p. 15-24.
- BALLWEG, Sandra *et al.* (Org.). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt, 2013.
- BAO, Qiaoqiao; MITSCHIAN, Haymo. Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen: Hintergründe und Thesen zu den Ursachen eines Booms. *InfoDaF*, Bonn, v. 1, n. 39, p. 52-72, Februar, 2012.
- BONNET, Andreas; BREIDBACH, Stefan. Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung. In: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013. p. 26-32.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Pluralidade linguística no currículo escolar. *Sociodialeto* (Online), Campo Grande, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente. Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 211-226.
- CEDDEN, Gülay; ONARAN, Sevil. Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikonsbeitürkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 10, n. 2, maio. 2005. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/index>>. Acesso em 10 mar. 2016.
- CHONG, Li. Deutsch als Fremdsprache in einem englisch-chinesischen Umfeld. Heutige Situation und Förderung in Hongkong. *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, v. 49, n. 1, p. 27-37, 2012.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

- EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes. Die Deutschlehrausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: *Tagungsakten des 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses*, 2011. Disponível em: <<http://abrapa.org.br/hotsite>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- GRILLI, Marina. Ensino e aprendizagem de alemão no Brasil. O plurilinguismo na aula de alemão como terceira língua. In: 9º CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 2015. Anais... São Leopoldo: Casa Leiria, 2015.
- FERRARI, Bianca. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 17, n. 24, p. 175-197, 2014.
- FRITZEN, Maristela Pereira. “Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 113-138, 2012.
- FRITZEN, Maristela Pereira. “Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”: deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 11, p. 125-156, 2007.
- FRITZEN, Maristela Pereira. Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: línguas em conflito numa escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 341-356, 2008.
- GALLE, Helmut Paul Erich. “Germanistik” in Lateinamerika: Kulturwissenschaft als Perspektive? Kritische Bestandsaufnahme und Diskussion alternativer Konzepte. *Dokumentation der Tagungsbeiträge: Germanistentreffen Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela*. Köln: DAAD, p. 213-234, 2002.
- GASPARI, Silvana *et al.* Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *Fragmentos*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 201-214, 2007.
- GAWRISCH, Vanessa. Die deutschsprachige Minderheit in Finnland. Ein Beispiel ungenutzter europäischer Förderungsmöglichkeiten. *Der Sprachdienst*, Wiesbaden, v. 53, n. 6, p. 186-192, 2009.
- HAGHANI, Nader. Zur Entwicklung des Faches Deutsch als akademische Disziplin im Iran. *Deutsche Sprache*, Bonn, v. 36, n. 4, p. 341-355, 2008.
- JOHANSSON, Karmen Terlević. Successful learning in L3 German through CLIL? Findings from a study of the oral production of Swedish pupils in lower secondary school line. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 18, n. 2, out. 2013. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/archive>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- KERESZTHIDI, Ágnes Sebestyén. In zwei Sprachen lernen, aber wie? Erfahrungen über den Deutschunterricht und den deutschsprachigen Fachunterricht in einer zweisprachigen Grundschule in Ungarn. *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, v. 49, n. 4, p. 218-226, 2012.

- KERSCH, Dorothea Frank; SAUER, Carina Maria. A sala de aula de alemão LE para falantes de dialeto: realidades e mitos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 183-203, 2010.
- KIRKICI, Bilal. Meine Hobbys sind Musik hören und Swimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 12, n. 3, set. 2007. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/archive>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- KÖNIGS, Frank G. Mehrsprachigkeit und Bilingualer Unterricht/CLIL. In: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013. p. 26-32.
- KOSTRZEWA, Frank. Die Bedeutung der deutschen Sprache in Korea. *Der Sprachdienst*, Wiesbaden, v. 53, n. 3-4, p. 90-96, 2009.
- KOSTRZEWA, Frank. Die Situation der deutschen Sprache in Ungarn. *Der Sprachdienst*, Wiesbaden, v. 56, n. 2, p. 66-70, 2012.
- KRAMSCH, Claire. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, Maiden, v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006.
- KRAMSCH, Claire. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, Maiden, v. 98, n. 1, p. 296-311, 2014.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- KUPETZ, Rita. Best practice in teacher education. Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches supporting Multilingualism. *ForumSprache*, v. 2, n. 3, p. 80-92, 2010.
- LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, Apliesp, v. 4, p. 13-24, 1999.
- LINDEMANN, Beate. Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 18, n. 2, out. 2013. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/archive>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- LOPUCHOVSKÁ, Vlasta A. Deutsch als Fremdsprache in Tschechien. *Der Sprachdienst*, Wiesbaden, v. 56, n. 6, p. 265-272, 2012.
- MAAS, Martha Regina *et al.* A língua alemã em antiga zona de imigração no vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 143-152, 2014.
- MERKELBACH, Chris. The Negative Influence of ESL-Methodology on the Acquisition of an L3 in Taiwan. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 11, n. 1,

- jan. 2006. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/archive>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- NEUNER, Gerhard. *et al. Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin *et al.*: Langenscheidt, 2009.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Ipol, Unesco, 2008.
- OLIVEIRA, Luciana Cristina. Language Teaching in Multilingual Contexts. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 265-270, 2014.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. *et al.* (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.
- PICKBRENNER, Minka; FINGER, Ingrid. O multilinguismo em sala de aula: o ensino/aprendizado de alemão como segunda língua estrangeira (L3). *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 13, n. 2, p. 22-46, 2015.
- RAASCH, Albert. Plurilinguisme/Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit/ ...? ... Oder: »Un plurilinguisme peut en cacher un autre« (Véronique Castellotti). *InfoDaF*, Bonn, v. 4, n. 37, p. 355-367, 2012.
- RAJAGOPALAN, Kanavilil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES *et al.* (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 19-42.
- RISSE, Stephanie. Deutsch als Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext. Zum Erwerb von Konjunktionen als Indikatoren für Textqualität. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Siegen, v. 44, n. 2, p. 86-95, 2014.
- RÖSLER, Dietmar. Curricular Interfaces: The Interaction of Language and Contents at University Level. *ForumSprache*, v. 2, n. 3, p. 10-16, 2010.
- SALGADO, Ana Claudia Peters *et al.* Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: *IX EDUCERE, 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. v. 1, p. 8042-8051.
- SCHMENK, Barbara. Challenging the Language-content Continuum. Some Thoughts on Teaching German at a Canadian University. In: *ForumSprache*, v. 2, n. 3, p. 35-43, 2010.
- SOUZA, Andréia Cristina; DAMKE, Ciro. Preservação de língua e cultura alemãs e políticas públicas: o que dizem os falantes? *Sociodialeto* (Online), Campo Grande, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- UPHOFF, Dörthe; PEREZ, Juliana Pasquarelli. Caminhos da graduação em Letras-Alemão na Universidade de São Paulo. In: UPHOFF, D. *et al. 75 anos de Alemão na USP – Reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 2015. p. 13-24.
- VOGEL, Thomas. “Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg”, Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. *Zielsprache Deutsch*, Regensburg v. 23, n. 2, p. 95-99, 1992.

- WINTERSTEINER, Werner *et al.* 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit. In: *Konferenz "Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung"*. Klagenfurt/Celovec: Alpen/Aldria-Universität Klagenfurt, 2008.
- WOLFF, Dieter. CLIL als europäisches Konzept. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013, p. 18-26.
- YÜCEL, Mukadder Seyhan. Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 10, n. 2, maio, 2005. Disponível em: <<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/earchiv.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Recebido em 10/12/15
Aceito em 03/02/16