

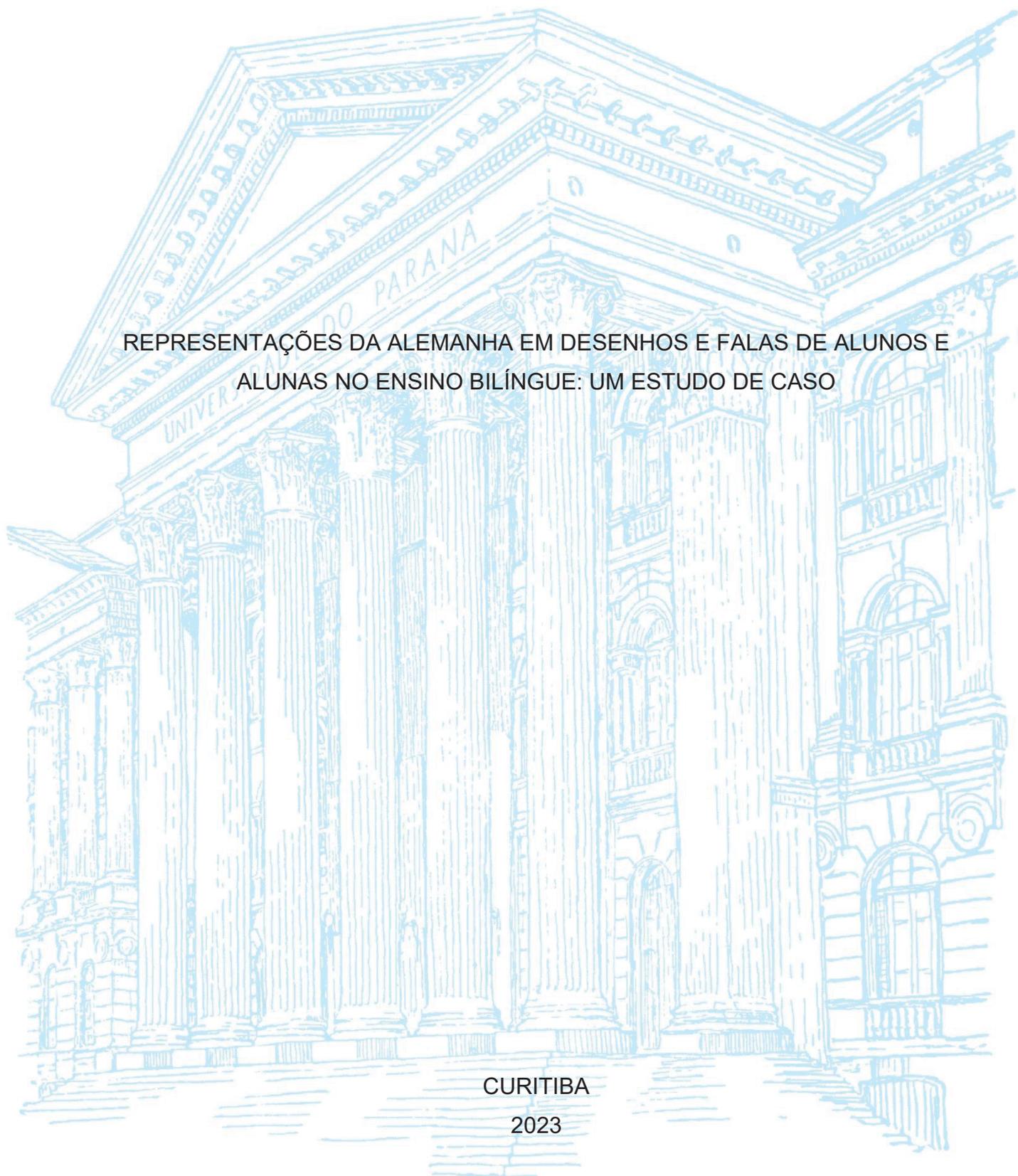
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GRACE DE BRUM CARDOSO

REPRESENTAÇÕES DA ALEMANHA EM DESENHOS E FALAS DE ALUNOS E  
ALUNAS NO ENSINO BILÍNGUE: UM ESTUDO DE CASO

CURITIBA

2023



GRACE DE BRUM CARDOSO

REPRESENTAÇÕES DA ALEMANHA EM DESENHOS E FALAS DE ALUNOS E  
ALUNAS NO ENSINO BILÍNGUE: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientador(a): Prof. Dr. Thiago Viti Mariano

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Cardoso, Grace de Brum

Representações da Alemanha em desenhos e falas de alunos e  
alunas no ensino bilíngue: um estudo de caso. / Grace de Brum

Cardoso. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná,  
Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em  
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Viti Mariano



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SETOR DE  
CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS - 40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GRACE DE BRUM CARDOSO** intitulada: **REPRESENTAÇÕES DA ALEMANHA EM DESENHOS E FALAS DE ALUNOS E ALUNAS NO ENSINO BILÍNGUE: UM ESTUDO DE CASO**, sob orientação do Prof. Dr. THIAGO VITI MARIANO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica 25/09/2023

10:22:21.0 THIAGO VITI MARIANO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica 31/08/2023

19:04:31.0 RUTH BOHUNOVSKY

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica 25/09/2023

15:33:35.0

POLIANA COELI COSTA ARANTES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 311157

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 311157**

Percorremos um longo trajeto para chegar até aqui e digo isso no plural, pois, sem todo o apoio e suporte de vocês nada seria possível. Obrigada por me darem forças, quando eu pensei em desistir, e inspiração, quando me senti desmotivada. Esse título não é meu e, sim, nosso. Dedico este trabalho a minha mãe Ivone, aos meus irmãos, Rejane e Ivan, a minha eterna Raquel, e ao meu amigo e parceiro Matheus. Aos meus filhos de quatro patas, Alita e Theodoro. Também dedico a todos os amigos, professores e familiares que estiveram comigo nessa caminhada. Obrigada! Danke!

## RESUMO

Na década de 50, muitos imigrantes vieram para o Brasil, principalmente, por questões de trabalho, trazendo junto a sua família e a necessidade de uma escola para os filhos e filhas, surgindo assim as primeiras escolas bilíngues no Brasil. Com o passar do tempo, a escola bilíngue deixou de ser direcionada aos estrangeiros e passou a ser uma escolha atrativa para famílias brasileiras. Com o aumento da demanda, aumentou também o número de escolas bilíngues no país. A oferta da Educação Bilíngue está em constante crescimento e é possível encontrar diferentes métodos e programas de ensino, bem como a oferta de diferentes idiomas. Entretanto, não é possível encontrar muitas pesquisas relacionadas ao tema no Brasil, portanto, esta pesquisa visa contribuir, ainda que minimamente, para a expansão de estudos na área de Educação Bilíngue no país e tem como foco colocar os alunos e alunas que fazem parte desse contexto educacional em evidência. A pesquisa apresenta, então, um estudo de caso realizado com estudantes brasileiros que frequentavam uma escola alemã e participavam de um programa bilíngue de imersão, no qual os alunos e alunas aprendiam Alemão como língua estrangeira. Como estudantes de línguas é natural e até mesmo esperado que os alunos e alunas estabeleçam conexões com o idioma e criem imagens/representações sobre aquilo que estão estudando. Logo, o objetivo da pesquisa foi investigar quais representações da Alemanha (língua e cultura) emergiram dos desenhos e falas dos alunos brasileiros imersos nesse contexto educacional bilíngue. A junção de dois métodos combinados: o uso de Grupos Focais somado ao uso dos Métodos Visuais possibilitou a realização da pesquisa. O estudo de caso foi realizado com uma turma de nono ano do ensino fundamental II de uma escola bilíngue da rede privada de ensino da cidade de Curitiba, Paraná. Ao todo foram realizados 3 encontros, onde os alunos e alunas puderam, através tanto dos Grupos Focais, quanto dos desenhos, compartilhar quais imagens/representações da Alemanha foram construídas ao longo dos anos e como essas representações influenciaram no processo de aprendizagem de Alemão como língua estrangeira.

Palavras-chave: Bilingualism. Bilingual education. Representations of languages. Focus Group. Visual methods.

## **ABSTRACT**

In the 50's, many immigrants came to Brazil, mainly for work reasons, bringing along their family and the need for a school for their children. The first bilingual schools emerged in Brazil. Over time, the bilingual school was no longer directed to foreigners and became an attractive choice for Brazilian families. With the increase in the demand, the number of bilingual schools in the country has also increased. The offer of Bilingual Education is constantly growing and there are many different teaching methods and programs, as well as the offer of different languages. However, it is not possible to find many research studies related to the theme in Brazil, therefore this master's thesis aims to contribute, even if minimally, to the expansion of studies in the area of Bilingual Education in the country and focuses on putting the students who are part of this educational context in evidence. The research then presents a case study conducted with Brazilian students who attended a German school and participated in a bilingual immersion program, in which students learned German as a foreign language. As language learners it is natural and even expected for students to establish connections with the language and create images/representations about what they are studying. Therefore, the objective of the research was to investigate which representations of Germany (language and culture) emerged from the drawings and speeches of Brazilian students immersed in this bilingual educational context. The combination of two combined methods: the use of Focus Groups added to the use of Visual Methods made it possible to carry out the research. The case study was conducted with a ninth grade class of elementary school of a bilingual school in the city of Curitiba, Paraná. In all, 3 meetings were held, where the students could, through both the focus groups and the drawings, share which images/representations of Germany were constructed over the years and how these representations influenced the process of learning German as a foreign language.

Keywords: Bilingualism. Bilingual education. Representations of languages. Focus Group. Visual methods.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Alunos e alunas participantes do Estudo de Caso.....	39
TABELA 2 – Primeiro encontro com a turma de 9 ano.....	40
TABELA 3 – Segundo encontro com a turma de 9 ano.....	41
TABELA 4 – Terceiro encontro com a turma de 9 ano.....	41

## **LISTA DE QUADROS**

- QUADRO 1 – Categorias de análise para o tratamento de dados (Coelho,2015) ....45
- QUADRO 2 – Categorias de análise e descritores dos desenhos (Coelho,2015).....47

## LISTA DE DESENHOS

DESENHO 1 – Miguel, 13 anos .....	51
DESENHO 2 – Anna, 14 anos.....	52
DESENHO 3 – Matheus, 13 anos .....	53
DESENHO 5 – Eduardo, 14 anos .....	56
DESENHO 5 – Arthur, 13 anos .....	57
DESENHO 6 – Bernardo, 14 anos .....	58
DESENHO 7 – Pietro, 14 anos.....	60
DESENHO 8 – Eduardo, 14 anos .....	62
DESENHO 9 – Matheus, 13 anos .....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABEBI	- Associação Brasileira do Ensino Bilíngue
ABRAPA	- Associação Brasileira de Professores de Alemão
APPLA	- Associação Paranaense de Professores de Língua Alemã
DaF	- Deutsch als Fremdsprache (Alemão como Língua Estrangeira)
DAAD	- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico)
GP	- Grupos Focais
IFPLA	- Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã
LE	- Língua estrangeira
L2	- Segunda língua
OEBI	- Organização das Escolas Bilíngues
PASCH	- Schulen: Partner der Zukunft (Escolas parceiras do futuro)
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UFPeI	- Universidade Federal de Pelotas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
ZfA	- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Central das escolas no exterior)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1 BILINGUISMO: AFINAL, O QUE É UM SUJEITO BILÍNGUE?</b> .....	<b>15</b>
2.1.1 Educação bilíngue: breve contextualização .....	18
<b>2.2 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ E OFERTA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL</b> .....	<b>22</b>
2.2.1 A oferta de Português (língua materna) e Alemão (língua estrangeira) em uma escola privada na cidade de Curitiba/PR .....	30
<b>2.3 AS REPRESENTAÇÕES/IMAGENS DAS LÍNGUAS</b> .....	<b>32</b>
2.3.1 Língua, Cultura e Identidade .....	35
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1 A UTILIZAÇÃO DE GRUPOS FOCAIS NA COLETA DE DADOS COM ADOLESCENTES</b> .....	<b>43</b>
<b>3.2 DESENHOS COMO MÉTODO COMPLEMENTAR PARA COLETAR DADOS</b> .....	<b>45</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>49</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>71</b>
<b>ANEXO 1 – ALGUNS OUTROS DESENHOS FEITOS NOS ENCONTROS</b> .....	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.*

Émile Durkheim

Observar é, sem dúvidas, a ação mais importante que justifica a criação dessa pesquisa. Sem a observação cuidadosa e atenta não seria possível perceber a riqueza do meio no qual eu estive e ainda estou inserida. Porém, antes de falar sobre a pesquisa em si, gostaria de compartilhar o caminho que me levou até ela. Em 2013, iniciei meus estudos na Universidade Federal de Pelotas, no curso de licenciatura em Letras Português e Alemão e pude, desde o início do curso, perceber o meu interesse pela área de linguística, principalmente, quando o tema era direcionado às áreas de ensino-aprendizagem de línguas e aquisição da linguagem. Compreender ou, ao menos, tentar compreender como uma pessoa aprende um novo idioma, quais conexões que ela estabelece com a nova língua sempre me pareceu extremamente atrativo. Logo, ao longo dos anos como estudante de Letras, me dediquei a pesquisar sobre o processo de aquisição de línguas e participei de projetos de pesquisa voltados à criação de materiais didáticos e jogos que visavam facilitar a aquisição de Alemão como língua estrangeira. O curso de Letras abriu sem dúvidas as portas para o fazer científico, entretanto, foi na pedagogia que encontrei de fato um objeto de pesquisa.

Em 2018 me matriculei no curso de segunda licenciatura em Pedagogia, na mesma época comecei a atuar como professora em uma escola bilíngue (Português/Alemão) da rede privada de ensino. Por ser um curso complementar, uma segunda licenciatura, necessitei de forma breve de um tema de pesquisa para o meu trabalho de conclusão de curso (TCC), e foi quando passei a observar atentamente o local no qual eu estava inserida e o quão curioso era a relação dos alunos e alunas com a língua que eles estavam aprendendo, imersos em um contexto educacional bilíngue. Observar me fez perceber que crianças e adolescentes criavam relações distintas com a língua e que essas relações poderiam ser investigadas. Entretanto, eu não possuía o aporte teórico necessário para já compreender e investigar tais relações, e o TCC foi, portanto, um estudo teórico acerca do bilinguismo, da Educação Bilingue e dos processos de ensino/aprendizagem dentro desse contexto educacional. Obviamente não foi a pesquisa que eu queria de ter feito, mas lá surgiram as

perguntas que eu gostaria de investigar, ou seja, surgiu a motivação necessária para continuar pesquisando.

Ingressei, então, no programa de Pós-graduação da UFPR em 2021 e tive o prazer de encontrar os trabalhos da pesquisadora Juliane Costa Wätzold. Uma pesquisa em questão motivou a realização deste trabalho. A pesquisadora realizou um estudo de caso na Alemanha com crianças brasileiras, no intuito de encontrar as representações de brasilidade na fala e nos desenhos de crianças. Dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas há, de acordo com Wätzold (2021), a mobilização, construção e reconstrução de representações acerca dessas línguas. Tais representações influenciam a paisagem emocional da aprendizagem e, deste modo, a forma como o aprendente se envolve no processo ensino-aprendizagem (WÄTZOLD, 2021 p. 527). Meu estudo teórico não havia abordado as relações dos estudantes com o idioma, nem as representações que eles criavam acerca da língua estudada, mas, com base na pesquisa encontrada, eu poderia transformar o estudo teórico em um estudo de caso sólido. Inspirada pela autora, decidi reaplicar a pesquisa no Brasil, num contexto naturalmente inverso, mas criando um estudo de caso similar, cujo objetivo foi investigar as representações da Alemanha presentes nas falas e, também, nos desenhos de adolescentes brasileiros imersos em um contexto educacional bilíngue Português/Alemão.

Este trabalho apresenta, portanto, um estudo de caso realizado em uma escola bilíngue da rede privada de ensino da cidade de Curitiba, Paraná, que oferece aos estudantes um programa de imersão bilíngue: Português como língua materna e Alemão como língua estrangeira. A turma selecionada para participar do estudo foi uma turma de nono ano do ensino fundamental II. A escolha da turma não foi aleatória, considerou-se os anos de estudo de Alemão e foi constatado que todos os/as estudantes da turma estudavam há pelo menos 9 anos o idioma, tempo considerável para investigar quais representações e, também relações, que os/as estudantes possuíam com o país. A pesquisa foi construída para responder duas perguntas centrais:

- 1) Que representações da Alemanha emergem dos desenhos e da fala de adolescentes imersos em um contexto educacional bilíngue?

- 2) O que essas representações revelam sobre a dimensão afetiva e sobre o estatuto da língua alemã para os/as adolescentes em relação à aprendizagem do idioma?

A metodologia escolhida para a realização da pesquisa foi a mesma utilizada no estudo de Wätzold, um casamento metodológico (Wätzold, 2021), isto é, a soma de duas metodologias para recolher os dados com maior precisão. Por se tratar de um público-alvo jovem, utilizou-se os Grupos Focais, que são entrevistas coletivas, nas quais, os/as participantes podem elaborar suas respostas através da fala dos/das colegas, também se optou pelo uso do método visual (desenhos). Estudos anteriores aos de Wätzold, como os de Sílvia Melo Pfeifer (2017), Ana Raquel Simões (2017), entre outros autores, mostraram que o uso da junção desses métodos é uma estratégia inteligente tanto para a recolha, quanto para a análises dos dados.

Nos capítulos a seguir, apresento na seção 2, o aporte teórico utilizado para a realização da pesquisa: Bilinguismo, Educação Bilíngue, Imigração alemã, Ensino de Alemão como língua estrangeira no Brasil e As representações/imagens das línguas. Na seção 3, apresento a metodologia detalhada com o enfoque no uso dos Grupos Focais somado ao uso do método visual. Na seção 4, apresento as análises dos resultados alcançados por meio do estudo de caso. Por fim, apresento uma breve conclusão do estudo realizado, contribuindo, ainda que minimamente, com a expansão dos estudos relacionados à área da Educação Bilíngue no Brasil.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 BILINGUISMO: AFINAL, O QUE É UM SUJEITO BILÍNGUE?

Há muito tempo o fenômeno do bilinguismo vem sendo debatido na literatura e diferentes autores têm a intenção de encontrar uma definição em relação ao que se entende como sujeito bilíngue. Entretanto, devido à complexidade e a amplitude do tema, muitas definições foram e continuam sendo alvo de críticas. Um dos primeiros autores a se encarregar do assunto foi Bloomfield (1935) que definia o sujeito bilíngue como um “falante nativo” de duas línguas distintas, isto é, o sujeito teria as mesmas habilidades em relação aos idiomas que aprendeu. Megale (2019 p.16) afirma que a visão do autor é a mesma encontrada no senso comum, isto é, uma visão idealizada sobre a existência de bilíngues perfeitos, que possuem as mesmas competências e habilidades nos idiomas que dominam.

Muitos autores, entretanto, escreveram em direções contrárias a Bloomfield e apresentaram uma visão mais ampla e menos idealizada acerca do bilinguismo. Em seus estudos relacionados ao tema Hornby (1997), por exemplo, afirmou que:

Situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua. O bilinguismo costuma ser considerado como um contínuo linguístico, situado entre dois extremos teóricos, o de competência mínima e o de competência nativa (HORNBY, 1997, p.08).

Ter competência mínima em um outro idioma, na visão do autor, já seria o suficiente para classificá-lo como sujeito bilíngue. Porém, de acordo com Hamers e Blanc (2000), o sujeito bilíngue não poderia ser definido de maneira tão simples, pois o bilinguismo apresenta diferentes dimensões que precisam ser consideradas e pelo menos quinze definições para o que venha ser um sujeito bilíngue. Megale (2019) apresenta no livro “Educação Bilíngue no Brasil” as seis dimensões do bilinguismo, bem como as quinze definições de sujeito bilíngue de acordo com a visão dos autores Hamers e Blanc, sendo elas:

1. a **competência relativa** foca na competência linguística do bilíngue. A partir dessa dimensão, obtêm-se o bilíngue balanceado, que possui competência linguística

equivalente em ambas as línguas, e o bilíngue dominante, aquele que possui competência maior em uma das línguas, geralmente em sua língua de nascimento;

2. a partir da **organização cognitiva** obtêm-se o bilíngue composto, que é o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para, por exemplo, duas línguas, e o bilíngue coordenado, que apresenta representações distintas para duas línguas;

3. a partir **da idade de aquisição das línguas** obtêm-se o bilíngue infantil simultâneo ou consecutivo, adolescente ou adulto. O bilinguismo infantil subdivide-se em simultâneo e consecutivo. No simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento. No consecutivo, a criança adquire a língua adicional ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua de nascimento;

4. de acordo com **a presença ou não de falantes da língua adicional no ambiente social** obtêm-se o bilinguismo endógeno, que está imerso em uma comunidade na qual as duas línguas são utilizadas, e o exógeno, que está inserido em uma comunidade em que a língua adicional não é utilizada como meio de interação;

5. a partir **do status atribuído às línguas na comunidade**, temos o bilinguismo aditivo ou subtrativo. No bilinguismo aditivo, as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da língua adicional ocorre sem perda ou prejuízo da língua de nascimento. No entanto, no bilinguismo subtrativo, a língua de nascimento é desvalorizada no ambiente, gerando sua perda ou prejuízo.

6. de acordo com **a identidade cultural** obtêm-se o bilíngue bicultural, monocultural, acultural ou descultural. Como bicultural, entende-se o indivíduo que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No monocultural, o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos. O acultural é considerado o indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a língua de nascimento e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua adicional. Finalmente, o descultural se dá quando o indivíduo desiste da identidade cultural relacionada a seu

grupo de origem, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional.

São inegáveis as contribuições feitas por Hamers e Blanc (2000) ao tentarem definir o bilinguismo e as suas dimensões, entretanto, autores como Wei (2000), Garcia (2009) e Megale (2019) alertam sobre a problemática de colocar os sujeitos bilíngues dentro de definições estáticas, pois é necessário considerar a flexibilidade e variabilidade do bilinguismo e dos sujeitos bilíngues, isto é, os fatores políticos, históricos, sociais e também regionais que influenciam diretamente esse fenômeno. Em relação à variabilidade do bilinguismo, a autora Pereira (2011) afirma:

O fenômeno do bilinguismo merece ser olhado de múltiplas formas pelo menos tantas quantas as que ele assume. Merece, antes de mais, ser olhado. Porque os falantes bilíngues têm direito à sua identidade linguística e cultural (quer ela seja plenamente assumida, quer esteja voluntária ou inconscientemente encoberta), ao desenvolvimento e uso das suas línguas e à construção e afirmação da sua identidade social, através delas (PEREIRA, 2011).

Desta forma, não há como limitar o fenômeno do bilinguismo a definições estáticas, o sujeito bilíngue transita pelas mais diferentes definições, pois a sua identidade, como afirma Megale (2019 p. 21) está em constante construção. Ainda de acordo com a autora, o bilinguismo não pode ser compreendido pela mesma luz do monolinguismo, o sujeito bilíngue não é composto por dois sujeitos monolíngues. Muito pelo contrário, o sujeito bilíngue é capaz de utilizar seus idiomas em situações de fala distintas adaptando-se aos mais variados contextos. Sobre o sujeito bilíngue não idealizado, Maher (2007) afirma que:

o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73.).

A compreensão de sujeito bilíngue abordada nesse trabalho é, portanto, aquela que concorda com a grandeza e a fluidez relacionadas ao bilinguismo. Não há

definições estáticas para adicionar um sujeito bilíngue que como afirma Maher (2007) “opera em um universo discursivo próprio” (Maher, 2007 p.77-78). Portanto, o sujeito bilíngue pode sim ser considerado aquele que transita pelo universo de suas línguas, em busca da construção da sua própria identidade.

### **2.1.1 Educação bilíngue: breve contextualização**

O termo bilíngue não é apenas utilizado para definir os sujeitos, mas também se refere às diferentes formas de ensino quando somado à palavra Educação. A expressão Educação Bilíngue está relacionada a todo contexto educacional que envolve o contato com dois ou mais idiomas e não precisa necessariamente ocorrer dentro do contexto escolar. Sobre a Educação Bilíngue, Mello (2010) afirma que:

A educação bilíngue está diretamente relacionada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo e, por isso, segue caminhos diferentes. São esses diversos caminhos que deram origem aos diferentes modelos e tipos de programas de ensino bilíngue (MELLO, 2010, p.128).

A expressão Educação Bilíngue costuma ser rotulada como ampla e complexa, pois de fato é, ela não apresenta um padrão, segue caminhos diferentes, e por seguir caminhos diferentes também pode ser interpretada de diversas formas. “Os mais variados modelos e tipos de educação bilíngue diferem quanto aos objetivos, às características dos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos” (MELLO, 2010, p. 120) Percebe-se, portanto, que independente de modelos e definições, existem objetivos por trás desse contexto educacional que seriam, ainda de acordo com a autora, promover o contato cotidiano com dois ou mais idiomas, bem como acrescentar mais um idioma ao léxico dos falantes.

Quando se refere aos ambientes educacionais, a expressão Educação bilíngue também está associada àquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p.217). Ou seja, se o programa bilíngue oferece instruções apenas em um idioma, ele deve ser considerado monolíngue. Muitos programas recebem o título de bilíngue, mas na verdade são monolíngues, pois não promovem o contato com dois idiomas e sim o ensino de um dos idiomas de forma majoritária.

Para uma melhor compreensão do que venha a ser os modelos e os programas relacionados à Educação Bilíngue serão utilizados os estudos de Mello (2010) e de Hornberger (1991) como referência. Em seus estudos Hornberger (1991) identificou três modelos de educação bilíngue, sendo eles: transicional, de manutenção e de enriquecimento. “Os modelos são definidos em termos dos objetivos dos planejamentos linguísticos e educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade.” (MELLO, 2010, p. 129).

O modelo transicional é aquele que utiliza a língua materna ou a primeira língua dos alunos participantes como língua de instrução durante um período de tempo até que os estudantes consigam utilizar apenas o segundo idioma. Ou seja, é um modelo educacional, no qual os alunos devem utilizar apenas a língua alvo para a comunicação. Mello (2010 p. 130) alerta que esse tipo de modelo caminha em direção ao monolinguismo, pois é um modelo subtrativo de línguas, ou seja, apenas um idioma deve ser valorizado, no caso, o idioma aprendido. É importante ressaltar também que o modelo transicional segrega os alunos (os que falam a língua alvo, dos que não falam), as salas de aulas são separadas e recebem as instruções na primeira língua apenas os alunos que não desenvolveram suas habilidades comunicativas, auditivas, de leitura e escrita no novo idioma. O modelo preza pelo uso exclusivo da língua alvo.

O modelo de manutenção, diferente do transicional, entende que tanto a primeira língua (L1) quanto a segunda língua (L2) são igualmente importantes para o desenvolvimento do sujeito bilíngue. Nesse modelo, os alunos e alunas são encorajados a utilizarem a L1, enquanto desenvolvem a L2. Entretanto, esse modelo também utiliza sala de aulas separadas, os alunos em processo de aquisição da língua alvo não frequentam a mesma sala de aula dos alunos que já são falantes. Porém, ainda que ocorra essa separação, pode-se afirmar que é um modelo de línguas aditivo, adiciona um novo idioma, mas compreende a importância da língua materna no processo de aquisição de uma nova língua.

O modelo de enriquecimento caminha na mesma direção do de manutenção, é um modelo pluralístico, que visa também a adição de um novo idioma. A L1 tem o mesmo valor da L2 e ambas devem ser utilizadas como fonte de instrução durante as aulas. Não há segregação de alunos, nesse modelo, todos os estudantes (falantes e

aprendizes) são encorajados a desenvolverem juntos suas habilidades comunicativas, auditivas, de leitura e escrita, sejam elas na língua materna, ou na língua alvo.

Os três modelos servem, portanto, de base para a Educação Bilíngue, pois de acordo com Mello (2010 p.131) através dos modelos é possível gerar qualquer tipo de programa de ensino bilíngue, seja ele aditivo ou subtrativo. Na literatura é possível encontrar diversas definições e nomenclaturas, neste trabalho, serão abordados apenas dois programas de ensino bilíngue: o de submersão e o de imersão, até porque os demais programas estão conectados a essas duas propostas.

O programa de submersão é aquele que faz o apagamento da língua materna. Toda instrução, bem como a comunicação em sala de aula é feita na língua alvo. O aluno não utiliza a língua materna na escola como fonte ou ponte para a aquisição da segunda língua. Mello (2010 p.135) afirma que o programa de submersão apesar de ser considerado bilíngue, é monolíngue, não há contato entre dois idiomas e sim a imposição de um acima do outro. Já os programas de imersão atendem a proposta “bilíngue”, os alunos participantes são imersos no idioma, entretanto essa exposição é controlada e dividida. Inicialmente são utilizados os dois idiomas para passar as instruções (língua materna e língua alvo) em sala de aula, e, conforme os alunos se desenvolvem, a utilização da língua materna diminui, mas não deixa de estar presente. O objetivo desse programa é, portanto, adicionar um novo idioma através do auxílio da língua materna.

Os programas de submersão e de imersão são muito debatidos na literatura, Mello (2010, p.132) alega que há autores (ver Cummis, 1996) que acreditam que o ensino de idiomas não pode se basear na língua materna e que apenas a exposição máxima ao novo idioma é capaz de fazer com que os estudantes atinjam a fluência, enquanto outros autores afirmam que somente através da compreensão da língua materna e do uso dela como agente facilitador no processo de aquisição de um novo idioma é possível atingir a fluência. A falta de clareza e, também, de consenso na literatura deixa aberta uma lacuna que pode ser interpretada de diferentes formas, até porque a Educação Bilíngue se constrói não apenas pelos modelos e métodos, mas também pelas influências regionais, políticas e culturais.

No Brasil, por exemplo, não é possível identificar um padrão entre as escolas bilíngues, Megale (2019) afirma que “ainda não há lei específica em âmbito nacional”, e há uma enorme falta de regulamentação das escolas de Educação Bilíngue no país (MEGALE, 2019, p.24). Ainda de acordo com os dados apresentados pela autora, apenas dois estados, São Paulo e Santa Catarina, escreveram normas para a Educação Bilíngue ofertada em escolas das suas regiões. O Conselho Nacional da Educação elaborou em 2020 um documento chamado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue” com o intuito de analisar, propor e normatizar as Escolas bilíngues e as Escolas internacionais no Brasil, entretanto, o documento ainda aguarda homologação, ou seja, apesar do aumento constante da oferta de Educação Bilíngue no país, ainda não há normas oficializadas a serem seguidas.

Entretanto, apesar da falta de regulamentação e de diretrizes bem definidas, Lacerda (2013) afirma que há uma proposta pedagógica por trás desse contexto educacional que seria a construção do conhecimento através de uma abordagem comunicativa, isto é, com os requisitos mínimos para o processo de aquisição de uma segunda língua, sendo eles: a leitura, a escrita, a audição e a fala. Ainda sobre a proposta pedagógica das escolas bilíngue, a Organização de Escolas Bilíngues brasileira afirma que:

A proposta pedagógica das escolas bilíngues contempla uma maneira de educar que leva o aluno a interagir na prática com um contexto planetário, seguindo a tendência de globalização que espera da escola a formação de homens preparados para atuarem como cidadãos do mundo. O particular e o universal são trabalhados com bastante eficácia, inclusive, porque a barreira da língua já é ultrapassada no cotidiano de sala de aula (OEBI, 2007).

Com uma proposta pedagógica atrativa e programas que, apesar de divergentes, afirmam garantir a fluência e benefícios exclusivos para os alunos participantes, a Educação Bilíngue ganhou forças no Brasil, porém, é importante ressaltar aqui, sobre que tipo de educação bilíngue se está sendo falado e, neste trabalho, trata-se de uma Educação Bilíngue elitista, que, de acordo com Megale (2019, p.23) é aquela que promove a oferta de idiomas de elite, tais como: inglês, francês, alemão, etc., que são facilmente encontrados, em maior ou menor escala, nas escolas com programas bilíngues no país. Não se pode esquecer também que a grande maioria das escolas bilíngues do Brasil atualmente são da rede privada e

destinadas a um grupo seletivo da população, aquele com alto poder aquisitivo (MEGALE, 2019). A partir do próximo capítulo, o trabalho abordará, portanto, um recorte bem específico relacionado ao tema Educação Bilíngue no Brasil.

## **2.2 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ E OFERTA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL**

A vinda de alemães para o Brasil ocorreu em diferentes momentos ao longo da história. A primeira onda de imigração, entre os anos de 1818/1819, ocorreu em virtude da vida precária que os moradores daquela região da Europa estavam tendo. De acordo com Spinassé (2008), além da pobreza, os alemães enfrentavam perseguições religiosas, sofriam com o desemprego e com problemas de colheita. Uma mudança era necessária e a crença da época é que se encontraria uma solução na América do Sul. O Brasil, como um país jovem e em ascensão, necessitava de moradores e mão de obra, devido a sua vasta extensão territorial. Logo, propagandas sobre o país se tornaram populares na Europa, principalmente, nas regiões conhecidas hoje como Alemanha e Suíça, influenciando os moradores a abandonarem seus respectivos países e migrarem para o Brasil.

A promessa de um lugar melhor, com “abundância” e “terra boa” fez com que famílias inteiras viessem para o Brasil em busca de uma vida melhor, entretanto, segundo Dreher (1984), muito do que foi dito era falso e ilusório, o cenário que foi passado aos alemães estava longe de ser a realidade encontrada no país. Mas, devido à pobreza e a necessidade, eles investiram o pouco que ainda tinham para chegar até o Brasil. Chegando no país, muitos imigrantes mantiveram a ideia de fazer do lugar desconhecido o seu novo lar, primeiro, porque o retorno à Europa não seria tão fácil ou viável, segundo, porque a crise da região não iria se extinguir de uma forma rápida (SPINASSÉ, 2008). Logo, permanecer no Brasil e iniciar uma nova vida era a opção daqueles imigrantes.

No início do século XIX já haviam sido fundadas colônias alemãs na região nordeste e sudeste do Brasil, mas essas “não tiveram êxito”. Como data oficial para o início da Imigração Alemã no Brasil, tem-se, então, o dia 25 de julho de 1824, que todo ano é comemorado em várias localidades onde houve imigração alemã. Essa data marca, na verdade, o momento em que

imigrantes alemães chegaram ao Rio Grande do Sul. Do Rio de Janeiro, os imigrantes eram mandados primeiramente para o sul do Brasil, pois exatamente esta região precisava ser povoada, para que os limites fronteiriços com os países hispânicos fossem assegurados e resguardados. (SPINASSÉ, 2008).

Os alemães e outros imigrantes da região se estabeleceram, então, no Sul do país. Para fundarem as suas primeiras colônias tiveram que desbravar a mata virgem e recomeçar praticamente do zero. Durante muito tempo, os moradores dessas colônias não tiveram contato com brasileiros, mantendo, nessa primeira fase, a sua língua e cultura 'intactas'. É importante ressaltar que muitos moradores das comunidades vieram de diferentes regiões dentro do território alemão, logo, os hábitos, os costumes e até mesmo o idioma variava dentro dessas comunidades, entretanto, ainda sem influência da língua e cultura portuguesa/brasileira.

Os novos moradores do Brasil não puderam contar com um suporte vindo do governo brasileiro, sendo assim, tiveram que se organizar por conta própria. Uphoff (2011) alega que os imigrantes foram responsáveis pela organização da sua própria comunidade, sendo responsáveis também pela organização de suas escolas e igrejas. Por falta de apoio e, também, de integração com a população local, a língua portuguesa, durante muito tempo, não chegou nessas colônias. Ainda de acordo com a autora, a língua, nesse período de imigração, não era vista como um problema para a integração dos imigrantes no país, principalmente, quando se considera que grande parte das colônias alemãs se localizavam, e ainda se localizam, no sul do Brasil, distante do restante da população da época. Entretanto, apesar dos primeiros imigrantes terem permanecido em isolamento, o mesmo não ocorreu com seus descendentes.

Décadas se passaram e outras ondas de imigração ocorreram trazendo para o Brasil imigrantes italianos, poloneses, entre outros, que também se estabeleceram no sul do país, conflitos de idiomas e, também culturais, começaram a surgir, ao mesmo tempo em que as leis do Brasil começaram a mudar. Em 1937 surgiu no país o movimento de nacionalização, Getúlio Vargas criou uma lei para que o processo de nacionalização ocorresse, principalmente, através do idioma, "incomodava ao governo o fato de haver uma parcela da população nas colônias que, mesmo nascida no Brasil, não falava a língua nacional, cultivando um modo de vida muito diferente

dos costumes luso-brasileiros” (UPHOFF, 2011, p.17). Logo, todos os moradores do Brasil deveriam falar português. O governo enviou para as colônias professores que pudessem ensinar a língua portuguesa e qualquer outro idioma estava, até segunda ordem, proibido de ser ensinado nas escolas. A situação da língua alemã, ou melhor dizendo, das novas variações locais, se tornou mais complicada ainda em decorrência da segunda guerra mundial. Uphoff (2011) afirma que a língua alemã foi proibida no Brasil, bem como tudo que fosse relacionado a ela, os imigrantes alemães foram proibidos de publicar jornais em alemão, rezar missas no idioma e até mesmo falar alemão em lugares públicos.

A proibição aproximou os imigrantes da língua portuguesa, entretanto, não de uma maneira positiva, pois, muitos se sentiram forçados a aprender o idioma. De acordo com Spinassé (2008), os imigrantes sofriam por ter de ocultar a sua língua materna e por não dominar a língua portuguesa. Também sofriam por não se considerarem alemães e, também, por não serem reconhecidos como brasileiros. O período de imigração e adaptação do povo alemão no Brasil foi marcado por desafios e sofrimento, entretanto, são inegáveis as suas contribuições para o desenvolvimento econômico, cultural e social do país.

Apesar do passado conturbado, quando se considera a trajetória da língua alemã no Brasil, é possível afirmar que Brasil e Alemanha criaram laços fortes ao longo da história e a presença da Língua Alemã no país está se tornando cada vez mais popular tanto nos meios acadêmicos, quanto nas escolas, principalmente, privadas. Isto, porque, de acordo com Bohunovsky (2005) Alemão tem sido apresentado como uma língua de cultura, sendo definido como uma língua “complexa”, “exata” e “difícil” e, desta forma, há um certo prestígio voltado às pessoas que dominam o idioma. É importante ressaltar, entretanto, ainda segundo a autora, que o prestígio talvez nem exista, mas habite o imaginário das pessoas. A questão é que independente da imaginação, estudos apontam que o idioma ganhou um espaço entre as línguas estrangeiras mais escolhidas no país e, de acordo com Renner (2014), o número de estudantes de alemão está em constante crescimento no Brasil.

De 2010 a 2015 o número de pessoas que aprendem alemão no Brasil aumentou de 95 mil para mais de 134 mil. Desses aprendizes, 59% eram crianças e adolescentes em escolas da rede de educação básica (AUSWÄRTIGES AMT, 2015). Já em 2020, o número total de alunos em todo

o país diminuiu de mais de 134 mil para cerca de 117 mil. Entretanto, a redução de 12,8% ocorreu na educação de adultos, e o número de alunos nas universidades e escolas permaneceu praticamente inalterado. De acordo com o levantamento publicado pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, o número de alunos de alemão continuará a crescer no Brasil, especialmente nas escolas, se as condições gerais e a evolução demográfica permanecerem as mesmas (AUSWÄRTIGES AMT, 2020, p. 12 apud - CHAVES, SOETHE, 2020, p.33).

Para compreender melhor o porquê deste aumento, é necessário analisar a oferta do idioma no país. Entre as décadas de 60 e 70 foram inaugurados no Brasil os primeiros institutos e centros Goethe, essas instituições alemãs vieram para o país com o intuito de fomentar a língua e a cultura alemãs. Em um momento inicial, os institutos ofertavam cursos de alemão como língua estrangeira, eventos culturais, entre outros. A proposta do instituto permaneceu a mesma ao longo dos anos, entretanto, a sua função se expandiu e, hoje, com mais de 50 anos no Brasil, pode ser considerado, segundo Renner (2014), a instituição mais importante para a divulgação da língua alemã no país.

Os Institutos Goethe e os Centros Goethe oferecem uma vasta gama de atividades para aprender tanto a língua alemã quanto sobre a cultura e a sociedade alemãs. Diferente dos Institutos, as Sociedades Culturais não são instituições alemãs, elas constituem instituições do país em que estão localizadas que trabalham em estreita colaboração com o Instituto Goethe. Os Centros realizam, em colaboração com os parceiros, eventos culturais, oferecem cursos e exames e fornecem informações atualizadas sobre a Alemanha (GOETHE BRASILIEN).

O Instituto Goethe, como citado anteriormente, expandiu a sua função no país, além de ofertar cursos de alemão como língua estrangeira, passou a gerar também parcerias com escolas brasileiras particulares e públicas, fazendo com que a língua alemã estivesse presente também dentro das escolas. A proposta do Instituto para as escolas é que se ensine alemão como língua estrangeira ou adicional, porém, não como disciplina obrigatória, e sim opcional, os estudantes poderiam escolher qual idioma gostariam de aprender.

Uma iniciativa na qual o Instituto Goethe desempenha um papel fundamental é chamada "Escolas: uma Parceria Para o Futuro" (PASCH). Em 2008, o

Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Federal da Alemanha lançou esta iniciativa, que fortalece e intensifica os contatos em uma rede mundial formada por 2.000 escolas parceiras, caracterizadas por seu vínculo especial com a Alemanha. O objetivo da iniciativa é despertar os jovens com um duradouro interesse pela Alemanha moderna, sua sociedade e idioma (GOETHE BRASILIEN).

Ainda de acordo com o levantamento realizado pelo Instituto, existem no Brasil, aproximadamente, 17 escolas PASCH. As escolas recebem apoio do instituto através da oferta de material didático e multimídia, bem como cursos de formação continuada para os professores. As escolas recebem ainda, anualmente, a visita de especialistas que supervisionam a qualidade do ensino ofertado nas escolas parceiras.

É inegável a contribuição do Instituto Goethe para o fomento da língua e cultura alemãs no Brasil, entretanto, não é possível atribuir o título de única instituição responsável. Há no Brasil outras instituições e propostas diferentes da do Instituto, mas que também cumprem com a promoção da língua e da cultura no país.

Na década de 50, por exemplo, ocorreu no Brasil a expansão industrial, muitas empresas alemãs se instalaram no país, junto às empresas, vieram as famílias e as crianças que necessitavam de uma escola, uma instituição que oferecesse mais do que apenas aulas de língua estrangeira. As primeiras escolas bilíngues do país surgiram através da necessidade de receber os filhos de estrangeiros (SAGARIONI, 2003). Uma das escolas bilíngues Português/Alemão mais antigas do país é a Escola Alemã Corcovado, localizada na cidade do Rio de Janeiro, a escola foi fundada em 1965 a partir da iniciativa de alemães que vieram para o Brasil por conta de suas empresas. Em relação ao ensino de alemão no país, é uma das escolas mais renomadas, e, por ser considerada uma escola alemã, os alunos que a frequentam têm a possibilidade de cursar o ensino superior na Alemanha. Naturalmente, pouquíssimas escolas no Brasil ganham o título de Escola Alemã. De acordo com os dados fornecidos pela embaixada da Alemanha no Brasil (2021), além da Escola Alemã Corcovado, apenas outras três escolas no Brasil, todas localizadas em São Paulo, são consideradas alemãs e oferecem aos alunos o Abitur (prova realizada para ingressar nas universidades alemãs).

Apesar de poucas escolas possuírem essa titulação específica, muitas escolas são parceiras da Alemanha, seja através do Goethe Institut, como já mencionado anteriormente, ou através da Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Ainda de acordo com os dados oferecidos pela Embaixada da Alemanha no Brasil (2021), aproximadamente 40 escolas particulares são vinculadas a essas instituições alemãs. Diferente de um curso de idiomas, essas escolas oferecem uma carga horária elevada para as aulas de língua alemã e ministram também outras disciplinas em alemão. As escolas alemãs, por exemplo, possuem um programa bilíngue (Português/Alemão) no qual as crianças frequentam entre 8 a 10 horas/aulas semanais de alemão, além de outras disciplinas que também são ministradas em alemão. A participação dos estudantes nessas aulas não é opcional, o alemão faz parte do currículo dessas escolas. De acordo com Marini (2018), a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), em conjunto com a Organização de Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBI) estipula um tempo mínimo para que as escolas possam ser consideradas bilíngues.

A ABEBI e a Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBI) adotam como padrão três quartos do tempo da grade escolar (75%) para o idioma estrangeiro no infantil, um terço (33,3%) no fundamental e um quarto (25%) no médio. Escolas bilíngues dos dois últimos casos são, na média, 25% a 30% mais caras do que as escolas particulares não bilíngues (MARINI, 2018).

Há a oferta também do idioma alemão em escolas públicas do Brasil, entretanto, as escolas públicas não se enquadram nos programas bilíngues devido à baixa carga-horária. O alemão é ofertado como língua estrangeira, não sendo uma disciplina obrigatória nas escolas. A concentração de escolas públicas com ensino de alemão está na região sul do país, não quer dizer que não é possível encontrar escolas públicas que ofereçam o idioma também em outras regiões, porém, a maior parte dessas escolas se concentra no Sul por questões de imigração, grande parte, se não a maior parte, das colônias alemãs estão no sul do país.

Diferentes das escolas públicas, escolas privadas espalhadas pelo país tendem a oferecer o idioma como parte do currículo ou como idioma adicional. É importante ressaltar também que, assim como o Goethe Institut, essas escolas oferecem provas de certificação internacional para todos os alunos participantes dos programas bilíngues. Grilli (2017) aponta que a grande maioria dos alunos, ao finalizar seus estudos nas instituições, atingiram, pelo menos, o nível B1 (Quadro Europeu Comum).

Logo, o papel dessas escolas bilíngues é muito importante na formação de pessoas que optam por aprender alemão como língua estrangeira.

Além dos institutos, escolas bilíngues particulares e escolas públicas, não se pode esquecer o importante papel que as universidades brasileiras desempenham no fomento da língua e da cultura alemãs, principalmente, através do curso de graduação em Letras Português/Alemão, afinal, são elas que formam todo ano novos profissionais da área de alemão. Infelizmente, não são todas as universidades do País que oferecem o curso, de acordo com um levantamento realizado por Grilli (2017), apenas 17 Universidades no país oferecem o curso de graduação em Letras Português/Alemão. Além da baixa oferta tem-se também a problemática das grades de conteúdos que não são padronizadas e o desafio de formar professores que, muitas vezes, entram nos cursos sem nenhum conhecimento prévio do idioma (GRILLI, 2017).

A falta de conhecimento prévio da língua faz com que grande parte do currículo fique comprometida com o ensino da língua e futuros professores não atingem um nível suficiente de domínio da língua; é “como se um graduando de matemática tivesse de aprender a tabuada na faculdade” (BLUME, 2011).

As 17 universidades se espalham por diferentes regiões do país, entretanto, apenas uma delas, o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA), parceiro da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), exige dos interessados certificação mínima de nível B1 (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) para que se possa ingressar no curso de Licenciatura em Letras Português/Alemão. As demais universidades não exigem certificação e as aulas iniciam do nível básico A1.1. Entretanto, apesar do nível ou das exigências, as universidades têm a missão de auxiliar os professores a atingirem pelo menos o nível B2 para que possam estar, minimamente, aptos para ministrarem aulas de Língua Alemã.

Os cursos de graduação em Português/Alemão têm duração mínima de 4 anos, uma carga horária alta, de acordo com Stanke e Bolacio (2015), um total de aproximadamente 3.800 horas, sendo que metade dessa carga horária seria dedicada às disciplinas que envolvem a língua, linguística, literatura e cultura alemãs e o

restante para as disciplinas ministradas em Língua Portuguesa. Dentro dessa carga horária dedicada aos estudos de Alemão, os estudantes necessitam ainda realizar os estágios práticos de docência. E, dependendo da região, torna-se um desafio encontrar um lugar para realizar o estágio. Como citado anteriormente, alemão não é um idioma presente na grade curricular de escolas públicas de todo Brasil, sua oferta é selecionada e de certa forma limitada em escolas particulares, cursos de idiomas e escolas públicas (localizadas mais ao sul do país). Entretanto, apesar de todos os desafios enfrentados por universidades e por discentes participantes dos cursos de graduação em Português/Alemão, as universidades e os professores criam programas de extensão e projetos de pesquisa que além de auxiliar na formação de professores, também ajudam a suprir a carência de lugares para a realização das aulas práticas/dos estágios.

Há um grande interesse do governo da Alemanha em formar no Brasil professores de alemão para que a língua e a cultura continuem com forte conexão no país. Desta forma, muitas universidades brasileiras possuem convênios com universidades alemãs e recebem anualmente bolsas para estudantes graduandos de Letras Português/Alemão. O maior fomento, que as universidades do Brasil recebem, vem do Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), a instituição possibilita, através da concessão de bolsas de estudos, a ida de estudantes brasileiros para Alemanha. Os estudantes realizam um intercâmbio acadêmico, cursando parte da sua graduação de Letras Português/Alemão nas universidades da Alemanha. A duração dos intercâmbios varia de um semestre (6 meses) a dois semestres (12 meses). A instituição também oferece cursos de curta duração como o Winterkurs, em que estudantes realizam um curso intensivo de alemão por até 6 semanas.

De acordo com o último levantamento realizado pelo DAAD no ano de 2021, até o ano de 2019, a instituição concedia, anualmente, mil bolsas de estudos para estudantes de diversas áreas do país. Entre os anos de 2020 e 2021, os números de bolsas caíram devido à pandemia e ainda não há uma previsão de retorno. Entretanto, a instituição afirma que normalizada a situação, os estudantes brasileiros poderão contar novamente com o apoio do DAAD.

Além das instituições alemãs, há no Brasil também associações de professores de alemão que promovem, anualmente, eventos e cursos de formação continuada

para professores associados. Tanto professores formados, como graduandos podem fazer parte das associações. As associações concedem também aos sócios, bolsas exclusivas e descontos em empresas parceiras. A APPLA (Associação Brasileira de professores de alemão do Paraná), por exemplo, é associada ao Goethe Institut, desta forma, os professores e graduandos vinculados à APPLA recebem uma bolsa no valor de 50% de qualquer curso ofertado pelo Goethe Curitiba. As associações também estão espalhadas pelo Brasil, e cada uma delas tem programas e ofertas diversificadas, entretanto, servem como mais uma fonte de apoio aos professores e estudantes de alemão no Brasil.

### **2.2.1 A oferta de Português (língua materna) e Alemão (língua estrangeira) em uma escola privada na cidade de Curitiba/PR**

Como citado anteriormente, a oferta da Educação Bilíngue no Brasil está em constante crescimento e é possível encontrar além dos diferentes métodos e programas de ensino, a oferta de diferentes idiomas. Neste capítulo serão apresentadas as informações da escola escolhida para a realização do estudo de caso. Apesar da autorização da escola para a realização da pesquisa, o nome da instituição, bem como dos participantes envolvidos não estarão presentes no trabalho. Ao citar a escola ou os participantes serão usados nomes fictícios.

A pesquisa foi realizada em uma escola que está situada na cidade de Curitiba no estado do Paraná e é uma escola bilíngue que oferece os idiomas Português, Alemão e Inglês. O Alemão é o idioma predominante na escola, pois está presente no currículo desde o Jardim da Infância. Diferente do Português que entra no currículo a partir do 2º ano do Ensino Fundamental I e do Inglês que passa a fazer parte apenas depois do 4º ano também do Ensino Fundamental I. A escola apresenta duas propostas de Educação Bilíngue, sendo elas: do jardim da infância até o primeiro ano do ensino fundamental (ciclo 1) e do segundo ano até o nono ano (ciclo 2). No primeiro ciclo, isto é, do jardim da infância ao primeiro ano, os alunos e alunas aprendem apenas Alemão na escola. O contato com o Português inicia-se no segundo ano do ensino fundamental, neste segundo ciclo, os alunos e alunas passam a ter algumas disciplinas em Língua Portuguesa e outras em Língua Alemã, seguindo este modelo até o nono ano. Não se dará ênfase no idioma Inglês ao longo do trabalho, pois a

carga horária da disciplina é baixa e não se enquadra dentro dos programas bilíngues. A oferta de Educação Bilíngue desta escola é Português e Alemão.

A escolha da escola deu-se sobretudo pela peculiaridade da oferta do idioma Alemão. A educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental trabalham dentro da proposta do programa de submersão, isto é, as aulas, bem como a comunicação entre os professores e alunos, ocorrem apenas em Alemão. Como vimos nos capítulos anteriores, esse programa é subtrativo e preza pelo uso majoritário da língua alvo, nesse caso, o Alemão. As crianças dessa escola também são alfabetizadas em Alemão e incentivadas a utilizar a língua que estão aprendendo nos espaços da escola. Entretanto, por ser uma escola situada no Brasil e os/as estudantes serem em sua maioria falantes de Português Brasileiro, torna-se inevitável o uso do Português na comunicação entre os alunos e alunas.

A partir do segundo ano do ensino fundamental I é possível encontrar um novo cenário na escola. As crianças deixam de ter aulas apenas em Alemão, e passam a ter aulas de Língua Portuguesa e são alfabetizadas também em Português (a língua materna da maioria das crianças). Ocorre, portanto, a partir do segundo ano do ensino fundamental uma troca de programa dentro da mesma instituição, a escola passa a utilizar o programa de imersão, administrando e dividindo o tempo entre os dois idiomas. Os alunos e alunas passam a utilizar os dois idiomas nas aulas, porém, em momentos distintos, isto é, Alemão nas aulas ministradas em Língua Alemã e Português nas aulas ministradas em Língua Portuguesa.

O currículo da escola não conta apenas com aulas de DaF (Alemão como língua estrangeira), mas conta também com Leseprojekt (projeto de leitura), e Sachkunde (aborda temas gerais relacionados às áreas de ciências, história, geografia), ambas disciplinas ministradas em Alemão. A carga horária direcionada apenas para as aulas dadas em Língua Alemã aproxima-se de 12 horas/aulas semanais nos anos iniciais (Fundamental I). A mesma oferta não pode ser encontrada no fundamental II, pois, devido à demanda e o aumento de disciplinas, ocorre uma redução das horas de aulas ministradas em Língua Alemã, aproximando-se de 8 horas/aulas semanais. Ainda sobre o currículo da escola pode-se afirmar que as disciplinas ministradas em Língua Portuguesa são aquelas comuns a todas as escolas não bilíngues: português, matemática, geografia, história, educação física, entre outras.

Além da peculiaridade da oferta do idioma, outro aspecto que também chama atenção na escola é o público-alvo. É uma escola relativamente pequena, com um total de aproximadamente 400 alunos e alunas e destinada a pessoas de alto poder aquisitivo. A escola possui uma mensalidade elevada e não oferece programas de bolsa ou auxílio. A escola tende a possuir entre uma turma ou no máximo duas turmas para cada ano. Entretanto, são grupos pequenos, cada turma possui aproximadamente 20 alunos e alunas, podendo ser um pouco mais ou menos. É uma escola que oferece sem dúvidas uma Educação Bilíngue elitizada, isto é, apenas para a população que pode arcar com os custos da escola. Também com a oferta exclusiva de idiomas de prestígio, que como vimos anteriormente, são os idiomas comumente encontrados em escolas bilíngues pelo país.

Com os termos Sujeito Bilíngue e Educação Bilíngue definidos, e com o breve panorama sobre o Ensino de Alemão no Brasil encerra-se a primeira parte do estudo teórico que serviu de base para a pesquisa, de base, pois, sem a compreensão e conhecimento de tudo que envolve esse contexto educacional bilíngue, não seria possível realizar a pesquisa. A seguir, encontra-se o capítulo sobre as Representações/Imagens das Línguas. Este capítulo corresponde a parte teórica que fundamentou o estudo de caso.

### **2.3 AS REPRESENTAÇÕES/IMAGENS DAS LÍNGUAS**

Os termos ‘representações’ ou ‘imagens’ das línguas podem ser encontrados na literatura como sinônimos (SIMÕES; COELHO, 2017). Entretanto, por se tratar de um termo complexo e pluridisciplinar é interpretado de formas distintas de acordo com as variadas áreas do conhecimento. Considerando o tema da pesquisa, representações da Alemanha por estudantes imersos em um contexto educacional bilíngue, compreendera-se as representações/imagens através da Didática de Línguas. “Segundo a perspectiva da Didática de Línguas, a representação/imagem é um conceito “Carrefour”, isto é, a noção de que este conceito é pluriforme, interessando a vários investigadores de áreas distintas” (SIMÕES; COELHO, 2017).

As representações/imagens não são estáticas e autores, como Castellotti, Coste & Moore (2001) e Schmidt (2011), entendem que são construídas socialmente. Evolução, adaptação, vivências e histórias, tanto individuais, quanto coletivas influenciam a construção das representações. “As imagens têm como função

manifestar e explicar os comportamentos individuais e sociais, orientar esses comportamentos e esclarecer as suas características socioafetivas” (Schmidt, 2011). Podendo influenciar, portanto, “os comportamentos dos sujeitos face ao Outro, à sua língua ou cultura. Podendo também dificultar ou facilitar as relações interculturais” (Castellotti, Coste & Moore, 2001).

As imagens são o produto de uma construção coletiva e social, que se adaptam a várias situações, são processos históricos, socioidentitários, cognitivos e discursivos próprios de cada indivíduo ou grupo, fazem parte da língua para que possam organizar e categorizar o mundo, de forma a serem utilizadas através da fala, uma vez que influenciam o modo como os sujeitos interagem com a realidade (Castellotti, Coste & Moore, 2001; Andrade, Araújo & Sá, 2007 e Pinto, 2005 apud – SIMÕES; COELHO, 2017 p. 35).

De acordo com Simões e Coelho (2017), existem critérios que influenciam a escolha de uma língua como objeto de aprendizagem, sendo eles: o critério econômico, social, cultural, epistêmico e afetivo. Tais critérios servem de base para os estudos da construção e reconstrução das representações/imagens das línguas. De acordo com Pinto (2005), “a aprendizagem de uma língua implica a construção de uma imagem/representação acerca dessa língua relativamente ao seu estatuto, aos seus falantes, às suas funções, história, utilidade e características formais e comunicativas” (Pinto, 2005, p. 38).

No campo da aprendizagem das línguas, a importância de conhecer e trabalhar as representações dos alunos face às línguas e povos assume-se como muito pertinente, já que tais representações parecem determinar parte da motivação para a aprendizagem podendo, por exemplo, estabelecer-se uma relação entre o estatuto social atribuído a uma língua e a escolha da mesma como objeto de estudo (SIMÕES, 2017, p. 85).

Seguindo a linha de teóricos como Hall (1997), Castellotti e Moore (2002) e Wätzold (2021), as representações são a produção de significado por meio da linguagem e construídas na interação. (WÄTZOLD, 2021). A junção das imagens com motivações e atitudes formam o que se pode chamar de “Dimensão Afetiva” do processo de ensino-aprendizagem de línguas (MELO-PFEIFER; ARAÚJO E SÁ, 2017). Para compreender o que venha ser a “Dimensão Afetiva”, torna-se necessário,

em um primeiro momento, compreender o que significa “Afeto”. Nesse contexto educacional, “o afeto pode ser considerado como amplos aspectos da emoção, sentimento, temperamento e atitude que condicionam o comportamento e influenciam a aprendizagem” (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 1).

O processo de aquisição de LE ou L2 é influenciado de maneira significativa por traços individuais da personalidade que residem no aprendiz. Tais traços emocionais podem facilitar ou impedir a aprendizagem, apresentando fatores que podem influenciar o processo de forma positiva e negativa, respectivamente (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 1).

De acordo com Aragão (2003), o processo de ensino-aprendizagem de línguas deveria estar apoiado numa visão mais holística e humanística, emoção e cognição deveriam andar lado a lado, já que não há processos mentais sem processos emocionais (SCHUMANN, 1997). Arnold e Brown (1999) reforçam a importância de se compreender a “Dimensão Afetiva” no processo de ensino-aprendizagem de línguas, através de duas razões, sendo elas:

- Em primeiro lugar, uma atenção para os aspectos afetivos pode levar-nos a um ensino mais efetivo, ao propiciar que os alunos superem emoções negativas que inibem sua aprendizagem e fomentar emoções que facilitem o processo.
- Em segundo lugar, como consequência de uma supervalorização do cognitivo, do linguístico e do racional, nós nos tornamos analfabetos emocionais.

Pode-se considerar, portanto, que o ensino de línguas pode ir além do objetivo da aprendizagem da língua, pode ser também um espaço da educação do afeto. (ARNOLD; BROWN, 1999). Dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas há, de acordo com Wätzold (2021), a mobilização, construção e reconstrução de representações acerca dessas línguas. Tais representações influenciam a paisagem emocional da aprendizagem e, deste modo, a forma como o aprendiz se envolve no processo ensino-aprendizagem (WÄTZOLD, 2021 p. 527). Galisson (1991), afirma que a língua é, ao mesmo tempo, *tema* (do que se fala), *instrumento* (por onde ocorrem as interações) e *fim* (o objetivo) da aprendizagem. Nesse sentido, já que as representações estão ancoradas na língua (o instrumento de comunicação e interação

social), elas servirão para mediar o processo de aprendizagem. (WÄTZOLD, 2021 p. 527).

No processo ensino-aprendizagem, seja ele relativo ao ensino de língua estrangeira ou de herança, de aprendizado em contextos formais ou não-formais, será sempre permeado pela transmissão de imagens acerca das línguas e das culturas. Destarte, as línguas poderão ser tematizadas como objetos discursivos ou como objetos de apropriação, sendo que essas duas dimensões se corporizam por meio do recurso constante à linguagem e à comunicação, veículos de co-construção e de transmissão de imagens (COSTA WÄTZOLD; MELO-PFEIFER, 2019).

No âmbito da Didática de Línguas, “a noção de representação/imagem problematiza a relação biunívoca entre o aluno e a língua/cultura estrangeira que irá aprender e entre o aluno e a sua identidade” (Coelho, 2015, p. 24). Portanto, cabe aos professores e pesquisadores investigar a forma como os estudantes se relacionam com o idioma que estão aprendendo, bem como, quais as representações/imagens que eles constroem (Pinto, 2005).

### **2.3.1 Língua, Cultura e Identidade**

Para uma melhor compreensão do termo representações/imagens das línguas, torna-se necessário compreender e definir também os conceitos que influenciam tais representações, pois, elas são criadas através de fatores culturais, identitários e, também, linguísticos. Língua, Cultura e Identidade, são, de acordo com Coelho e Mesquita (2013), conceitos intrinsecamente ligados, pois, é através da língua que a cultura se constitui e é difundida, e, também, é através da língua que ocorrem os processos de identificação (COELHO; MESQUITA 2013, p. 25).

Pode-se inferir que não há cultura ou identidade sem língua e o contrário também é verdadeiro, pois, a língua é um instrumento de comunicação e interação social (BAKHTIN, 1997, p.124). Ainda de acordo com o autor,

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela

e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1997, p. 107-108).

A língua não é e não pode ser compreendida como algo pronto e acabado, ela é viva e está em constante transformação. “Os indivíduos se relacionam através da língua e é ela quem possibilita o contato com a cultura, com as ideologias e com as identidades, tornando-se um instrumento para que as pessoas possam interagir linguística e socialmente com seus semelhantes”. (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 27)

Como já dito, a língua está em constante transformação e da mesma forma podemos compreender a identidade. Para muitos autores, Hall, (2000), Leffa (2013), a identidade não é algo fixo e imutável, ao contrário, ela pode ser formada por tudo aquilo que a cerca.

O que é identidade? Identidade é a resposta que se dá para a pergunta "Quem sou eu?". Não é uma pergunta que se faz todos os dias. Pode surgir nos momentos de dúvida ou quando uma coisa muito estranha nos acontece e faz com que nos demos conta de que temos laços com o mundo que nos cerca. A identidade existe porque mantemos relações: são as pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de inúmeras maneiras (LEFFA, 2013).

Uma identidade não se constrói sozinha, são muitos os fatores que influenciam o “ser” que é mutável e adaptável. Uma identidade ou as identidades se constituem através da língua, da cultura e do grupo social ao qual a pessoa se sente pertencente. O contexto em que as pessoas estão inseridas tem um papel decisivo, pois influencia diretamente na formação da identidade linguística e cultural. Para Leffa (2013), ninguém pode ser dono de uma identidade, pois os indivíduos não são, apenas estão e estar é temporário, podendo a identidade ser reformulada a qualquer momento caso a situação, ou o contexto, assim exija.

Ao definir língua e identidade, torna-se necessário refletir também sobre a cultura, que como visto anteriormente, se constitui por meio da língua. A cultura pode ser compreendida como “o conjunto de valores, crenças, costumes e práticas que caracterizam o modo de vida de determinado grupo social.” (EAGLETON, 2005, p.55). Ainda de acordo com o autor, a cultura inclui aquilo de que e para que vivemos, isto é, afeto, relacionamento, memória, lugar, comunidade, entre outros.

A cultura é um processo contínuo em que se acumulam conhecimentos e também práticas que resultam da interação social entre indivíduos. Esse processo é mediado pela língua, que permite que a cultura seja transmitida e difundida entre as gerações, daí compreendermos que a cultura de um povo constitui-se como um todo que é realizado por cada indivíduo, afinal, cada um é uma peça importante na construção cultural, uma vez que é portador, disseminador, mas também criador de cultura. O homem é, portanto, um ser cultural e é a cultura que o permite adaptar-se aos diferentes ambientes (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 27).

Pode-se inferir, portanto, que a cultura é acumulativa e construtiva. Os conhecimentos e as experiências são passados de geração em geração ao longo do tempo, não sendo resultado de uma ação isolada e, sim, coletiva. “A cultura é o instrumento que permite a inserção do indivíduo no meio social, pois ela o instrumentaliza a conviver socialmente e a adotar padrões de comportamento aceitos por seu grupo social.” (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 28)

Na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas também há um consenso de que Língua e Cultura não podem ser desvinculadas (KRAMSCH, 2009), pois, desde que as abordagens comunicativas e interculturais entraram em foco no ensino de línguas percebeu-se que “os aprendizes deveriam ser capacitados a entender melhor a própria cultura e a estrangeira” (PAULDRACH, 1992) e esse processo perpassa, naturalmente, a língua.

De acordo com Lima e Stanke (2022), “o ensino de línguas sob uma perspectiva intercultural desencadeou uma intensa discussão sobre o conceito de cultura subjacente ao processo de ensino-aprendizagem”, pode-se afirmar, no entanto, que os aspectos culturais sempre estiveram presentes no ensino de línguas. (LIMA; STANKE, 2022, p. 143). Na área de Alemão como Língua Estrangeira, Altmayer (2010) definiu cultura como:

um conceito de cultura segundo o qual não consiste em um conjunto de comportamentos ou mentalidades mais ou menos uniformes, mas nos fornece um fundo de conhecimento (coletivo) que nos permite dar sentido ao mundo ao nosso redor, mas também à nossa própria vida e orientação às nossas ações (ALTMAYER, 2010 p. 1408-1409).

Para Altmayer (2010), “os elementos individuais desse conhecimento, que são condensados em padrões e armazenados na memória cultural” correspondem aos padrões culturais de interpretação.

Nós interpretamos e criamos o mundo comum e a realidade com base em padrões que aprendemos no decorrer da nossa socialização, que, via de regra, pressupomos em discursos como geralmente conhecidos e óbvios, que podem, porém, tornar-se, eles mesmos, objeto dos processos discursivos e controversos de interpretação a qualquer momento. Na medida em que estes padrões são transmitidos, armazenados na memória cultural de um grupo e recuperáveis de uma certa estabilidade, eu falo padrões culturais de interpretação (ALTMAYER, 2006, p.51).

Para o autor, baseado nesses padrões culturais que as pessoas utilizam um idioma na comunicação cotidiana, visto que tais padrões já estariam conhecidos e aceitos por aqueles envolvidos na comunicação. Os estudos culturais na área de Alemão como língua estrangeira ocupam-se, portanto, com a reconstrução desses padrões culturais de interpretação para que se tornem explícitos e passíveis de serem aprendidos. (ALTMAYER, 2010, p. 1409)

Nesta pesquisa, o termo cultura será compreendido, portanto, como na visão dos autores Lima e Stanke (2022) e da autora Kramsch (1998), como heterogêneo, visto que “os membros de uma mesma comunidade têm diferentes biografias, experiências de vida e podem diferir em faixa etária, gênero ou etnia. Eles podem ter opiniões políticas diferentes. Além do mais, culturas mudam ao longo do tempo” (KRAMSCH, 1998, - apud LIMA; STANKE, (2022 p. 146). Assim como a cultura, a língua e a identidade também estão em constante movimento e transformação. Portanto, nesta pesquisa, também os termos os termos Cultura, Língua e Identidade serão compreendidos como termos intrinsecamente ligados, como apontaram as autoras, Coelho e Mesquita (2013), pois “eles fazem parte do processo de constituição do indivíduo em sujeito” (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 33).

### 3 METODOLOGIA

Para a realização do trabalho tornou-se necessário dividir a pesquisa em duas partes principais: o levantamento teórico e o estudo de caso. Em relação à parte teórica pode-se afirmar que os estudos de Antonieta Megale (2019) e Heloísa Mello (2010) foram essenciais para a construção das definições de Educação Bilíngue e Bilinguismo. Bem como os estudos de Ana Raquel Simões (2017) e Mafalda Coelho (2017) trouxeram contribuições valiosas sobre as representações/imagens das línguas. Já os estudos de Sílvia Melo Pfeifer (2017), (2015), Juliane Costa Wätzold (2021) e, também, de Ana Raquel Simões (2017) e Mafalda Coelho (2017), (2015) influenciaram diretamente na criação do estudo de caso, bem como na escolha da metodologia aplicada para a realização da pesquisa.

O estudo de caso, como citado anteriormente, foi realizado em uma escola da rede privada de ensino localizada na cidade de Curitiba, Paraná, e teve por objetivo *analisar* as representações da Alemanha que emergem da fala e dos desenhos de adolescentes e *descobrir* o que essas representações revelam sobre a dimensão afetiva e sobre o estatuto sociolinguístico da língua alemã para os adolescentes em relação à aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira.

A escola oferece os níveis infantil, ensino fundamental I e II, naturalmente, os alunos que estudam Alemão há mais tempo encontram-se no fundamental II. Logo, uma turma foi selecionada para o estudo: a turma de nono ano. A escolha da turma não foi aleatória, ela foi pensada e conectada ao tempo de estudo dos participantes, isto é, alunos do 9º ano estão aproximadamente há 9 anos na escola (o Jardim da Infância não foi considerado, pois crianças frequentam em diferentes épocas e períodos). Portanto, são estudantes que aprendem e têm contato com o idioma Alemão há um período significativo de tempo.

No capítulo anterior foram apresentadas a escola e suas características, sendo uma delas: ter turmas pequenas. A turma participante do nono ano tinha um total de 11 alunos, sendo 9 meninos e 2 meninas. Pode-se afirmar que todos os alunos da turma estudaram de fato todos esses anos citados, pois a escola não costuma aceitar alunos novos a partir do quarto ano do Ensino Fundamental I e os alunos que ingressam antes desse ano, ou fazem um nivelamento do idioma ou participam das turmas de adaptação, não frequentando as aulas das turmas regulares. A seguir encontra-se a tabela com os alunos e alunas participantes, os nomes foram alterados para manter as informações pessoais de cada participante anônimas.

**Tabela 1** – Alunos e alunas participantes do Estudo de Caso

Participantes	Idade
Eduardo	14 anos
Pietro	14 anos
Letícia	14 anos
Matheus	13 anos
Arthur	13 anos
Anna	14 anos
Bernardo	14 anos
Jonas	13 anos
Miguel	13 anos
Pedro	14 anos
Murilo	13 anos

A turma foi convidada para participar da pesquisa e todos os participantes, além de quererem participar, também foram autorizados pelos pais e pela escola. O estudo de caso ocorreu através de encontros com a turma. Na área de pesquisa em educação linguística, já se reconhece a necessidade de expandir formatos para a coleta de dados, especialmente no caso de crianças e adolescentes (WÄTZOLD, 2021; MELO-PFEIFER, 2015), logo, para a realização dos encontros e coletas de dados, a pesquisadora utilizou a combinação de dois métodos: o uso de Grupos Focais e o uso de métodos visuais (desenhos). Para não alterar a rotina dos alunos e, também, na tentativa de deixar o ambiente de pesquisa o mais natural possível, os encontros ocorreram durante as aulas de alemão da turma. A pesquisa foi pensada e planejada para ocorrer presencialmente, entretanto, não foi possível por conta da Pandemia de COVID 19. Foram realizados, portanto, três encontros com os participantes de forma remota, através do uso da plataforma Zoom. Todos os momentos com os alunos e alunas foram gravados através do uso dessa plataforma. Os encontros tiveram duração aproximada de 1 hora e 30 minutos, cada encontro possuía um tema definido e entre cinco e seis perguntas relacionadas. É importante destacar, que apesar da adaptação, os encontros foram positivos, os alunos e alunas

mantiveram uma participação assídua, e demonstraram tranquilidade em participar da pesquisa de maneira remota, pois, de certa forma, já estavam familiarizados com o formato online, não se pode esquecer que durante todo o ano de 2020, os estudantes tiveram aulas online.

Apesar dos encontros terem sido positivos, não significa dizer que não existiram desafios pelo caminho. Alguns dos adolescentes participantes não gostavam de abrir as câmeras e os microfones durante os encontros online, logo, era um desafio para a pesquisadora manter a participação ativa de todos os envolvidos. A coleta dos desenhos também foi bastante desafiadora, pois os participantes precisavam enviar via e-mail, e nem todos tinham acesso liberado a câmeras ou celulares para efetuar o registro e enviar durante os encontros. Foi necessário sempre reforçar a importância dos desenhos para que os alunos e alunas enviassem ao fim de cada encontro. Pode-se afirmar, no entanto, que o compromisso e a participação da turma com a pesquisa foram excelentes.

Como citado anteriormente, cada Grupo Focal possuía um tema e perguntas relacionadas. A seguir, encontram-se as tabelas de temas e perguntas utilizadas em cada encontro.

**Tabela 2** - Primeiro encontro com a turma de 9 ano

Tema do encontro	Perguntas
Brasilien in Deutschland, Deutschland in Brasilien (Brasil na Alemanha, Alemanha no Brasil)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was schießt euch durch den Kopf, wenn ihr das Wort ‚Deutschland‘ hört? (O que vem à cabeça quando vocês escutam a palavra Alemanha?)</li> <li>2. Habt ihr schon mal Deutschland besucht? (Vocês já visitaram a Alemanha?)</li> <li>3. Was könnt ihr über die deutsche Kultur sagen? Und über die Sprache? (O que vocês podem falar sobre a cultura e a língua alemã?)</li> <li>4. Könnt ihr Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und Brasilien feststellen? Und Unterschiede? (Vocês conseguem ver semelhanças entre Brasil e Alemanha? E diferenças?)</li> </ol>

	5. Wo kann man Deutschlands Spuren in Brasilien finden? (Onde se pode encontrar traços da Alemanha no Brasil?)
--	--

**Tabela 3** - Segundo encontro com a turma de 9 ano

Tema do encontro	Perguntas
Sprichst du Deutsch? (Você fala Alemão?)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Warum lernst du Deutsch? (Porque você aprende Alemão?)</li> <li>2. Lernst du Deutsch gern? (Você gosta de aprender alemão?)</li> <li>3. Wo sprichst du Deutsch? (Onde você fala Alemão?)</li> <li>4. Mit wem sprichst du Deutsch? (Com quem você fala Alemão?)</li> <li>5. Findest du es wichtig, Deutsch zu sprechen? (Você acha importante falar Alemão?)</li> <li>6. Gefällt es dir, Deutsch und Portugiesisch zu sprechen? (Você gosta de falar Alemão e Português?)</li> </ol>

**Tabela 4** - Terceiro encontro com a turma de 9 ano

Tema do encontro	Perguntas
Deutsch in der Schule (Alemão na escola)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Warum gehst du auf eine bilinguale Schule? (Por que você estuda em uma escola bilíngue?)</li> <li>2. Gefällt es dir, auf eine bilinguale Schule zu gehen? (Você gosta de estudar em uma escola bilíngue?)</li> <li>3. Was machst du am liebsten in der Schule? (O que você mais gosta de fazer na escola?)</li> <li>4. Was machst du gern im Deutschunterricht? (O que você gosta de fazer nas aulas de alemão?)</li> </ol>

	<p>5. Sprichst du mit deinen Freunden und Lehrern Deutsch? (Você fala alemão com professores e amigos?)</p> <p>6. Sprichst du lieber Deutsch oder Portugiesisch? (Você gosta mais de falar Alemão ou Português?)</p>
--	--

Através das perguntas é possível perceber o recorte escolhido pela pesquisadora e a associação da língua e cultura alemãs à Alemanha, essa conexão restrita ao país gerou influências negativas nas respostas dos participantes, pois, limitou o imaginário dos alunos e alunas em relação à língua e cultura alemãs, impedindo que os participantes fizessem outras conexões e até mesmo reflexões sobre o que venha a ser esse idioma e essa cultura que eles aprendiam na escola. Apesar da justificativa ser um tanto quanto vaga, a pesquisa ocorreu por um caminho inverso, o estudo de caso foi antecipado, e o aprofundamento teórico ocorreu após a aplicação, o que influenciou em um direcionamento com um conceito de cultura ultrapassado.

Os encontros ocorreram em Língua Alemã, todas as perguntas e a interação da pesquisadora com os participantes foi em Alemão, entretanto, alguns combinados foram estabelecidos com os alunos e alunas em Português, por exemplo, os participantes que não se sentissem confortáveis poderiam se expressar também em Língua Portuguesa. Porém, como apontado anteriormente, a pesquisa ocorreu através da junção de dois métodos: Grupos focais e Métodos visuais. A Língua Portuguesa não foi, portanto, a única forma alternativa para a livre expressão. Como forma de complementar a coleta de dados, a pesquisadora propôs aos participantes para que se expressassem também através de desenhos, logo, os alunos e alunas além de responderem de forma oral, também desenhavam as suas respostas. Nos próximos tópicos encontra-se a explicação dos métodos utilizados na pesquisa.

### **3.1 A UTILIZAÇÃO DE GRUPOS FOCALIS NA COLETA DE DADOS COM ADOLESCENTES**

O estudo de caso foi pensado, inicialmente, para ser realizado através de entrevistas, mas, considerando o público participante: *adolescentes*, entrevistas no formato tradicional poderiam comprometer a coleta de dados, pois muitos, se não a

maioria dos participantes, devido à idade e outros fatores influenciáveis, não se sentiriam confortáveis ou até mesmo não responderiam às perguntas de forma natural. Em pesquisas com crianças e adolescentes torna-se necessário refletir sobre a melhor forma de encorajá-los a compartilhar suas ideias, sentimentos e experiências (CASTELLOTI; COSTE; MOORE,2001). Logo, a pesquisadora optou por realizar o estudo através do uso de Grupos Focais, que por serem coletivos e interativos promovem um ambiente favorável à construção de diálogos de forma espontânea. (BOKHORST-HENG; MARSHALL, 2019).

A depender do público envolvido na pesquisa, a entrevista individual não proporcionaria a mesma dinâmica de co-construção de sentido que um Grupo focal. Por serem interativos, os Grupos Focais criam a possibilidade para respostas espontâneas e possibilitam a construção de sentido por meio do diálogo, especialmente, se considerarmos a significação das crianças com relação a suas identidades linguísticas. Pode-se, ainda, destacar o fato de ser essa técnica aplicável a grupos pequenos, que compartilham alguns traços comuns, permitindo a identificação e o levantamento de opiniões que refletem o grupo, em um tempo relativamente curto, com a vantagem de reunir muitos participantes em poucos encontros (WÄTZOLD, 2021, p. 533).

Sobre os Grupos Focais Morgan (1996) destaca que é uma técnica de investigação de coleta de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. Hassen (2002) afirma que a técnica permite conhecer não apenas as percepções e expectativas dos participantes, mas também as representações sociais e conceitos presentes no grupo. Guareschi (1996) aponta que os Grupos Focais se fundamentam na interação e na produção de dados e insights que normalmente são difíceis de se conseguir fora da interação de um grupo, ou seja, o Grupo Focal prioriza uma dimensão social, em vez de uma dimensão individual.

Autoras como Wätzold (2021), Coelho e Simões (2017) apontam em seus estudos a escolha do uso de Grupos Focais como uma escolha inteligente, pois a coleta de dados com essa faixa etária se torna mais precisa. Os participantes podem além de responder, basear suas respostas de acordo com o grupo. Não significa dizer que todos irão expressar a mesma opinião, ou que não terão opiniões contrárias, mas, sim, que os participantes podem refletir e encontrar na resposta do outro a motivação/ a inspiração para elaborar a sua própria resposta.

Para a realização da pesquisa, foram planejados, portanto, três encontros utilizando os Grupos Focais. Com a temática de cada encontro definida e perguntas relacionadas (ver tabelas 2, 3 e 4) ocorreram as discussões. A pesquisadora não direcionava as perguntas para um participante específico e sim para o grupo. Os estudantes respondiam de acordo com a própria vontade e, também, interagem para responder, ora concordando com os colegas, ora complementando as falas, ora discordando das colocações feitas. Apesar do tempo e do ritmo do encontro ser monitorado pela pesquisadora, os estudantes não tinham tempo para elaborar suas respostas e podiam discorrer livremente sobre o assunto abordado. Os três encontros foram planejados para ocorrer de forma natural e fluída para que os estudantes se sentissem confortáveis em participar e compartilhar suas impressões e pensamentos.

### **3.2 DESENHOS COMO MÉTODO COMPLEMENTAR PARA COLETAR DADOS**

Sobre o uso de desenhos para coletas de dados, Ibrahim (2019) afirma que o desenho permite construções muitas vezes não encontradas na linguagem oral. Através do desenho crianças e adolescentes podem criar novos símbolos e conceitos que através da fala não poderiam ser expressos. Os dados visuais aprimoram a subjetividade das suas narrativas, que deixam de ser apenas representacionais, passando a ser mais expressivas e interpretativas (WÄTZOLD, 2021). Os desenhos são considerados uma ponte entre o meio semiótico da imagem para fala, como um meio alternativo de representação e comunicação (HOPPERSTAD, 2010).

Muito embora existam vantagens quando se aborda o tema ‘desenhos’, ele é comparado a outros instrumentos de recolhas de dados, o menos comum. E por isso, ainda não existe muita investigação sistematizada acerca deste instrumento (COELHO; SIMÕES 2017). Entretanto, o desenho já foi utilizado em vários projetos de investigação sobre as imagens das línguas, nomeadamente, Vasseur & Grandcolas, 1997; Pétilion, 1997; Castelloti & Moore, 2002; Chaves, 2004; Simões, 2006; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007 e Melo-Pfeifer & Schmidt, 2014, entre outros. (COELHO; SIMÕES 2017).

No caso da pesquisa aqui apresentada, os alunos e alunas participaram dos Grupos Focais, respondendo de forma coletiva as perguntas feitas, os desenhos surgiram na pesquisa como forma de complementar a fala dos participantes e, também, de dar a oportunidade ou uma alternativa para aqueles que não conseguiam

se expressar de forma oral. No primeiro e no segundo encontro, os desenhos foram produzidos após as discussões. Como fechamento do encontro, os participantes tinham que desenhar coisas que representassem para eles tudo o que foi debatido. No último encontro, com o intuito de quebrar a sistemática e manter a motivação dos participantes alta, a pesquisadora inverteu a dinâmica, antes de responder qualquer pergunta, os alunos desenhavam suas respostas e, então, explicavam os seus desenhos.

Ambas as abordagens ocorreram de forma positiva na pesquisa, mas, para além da recolha de dados, era também necessário ter critérios bem definidos para que a análise ocorresse de uma forma objetiva e padronizada, pois não se pode esquecer do carácter subjetivo dos desenhos. Pensando nisso, foi adotado o uso de categorias de análise para interpretar tanto os desenhos, quanto as falas dos estudantes. A seguir encontra-se os quadros 1 e 2 utilizados para a análise dos dados. As categorias de análise foram retiradas das pesquisas de Coelho (2015) e Coelho & Simões (2017).

Quadro 1 – Categorias de análise para o tratamento de dados (Coelho, 2015)

Categorias	Descritores
CT1 - Língua como objeto afetivo	C1.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura
CT2 - Língua como objeto de ensino-aprendizagem	C2.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso
CT3 - Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	C3.1. Relação língua/história de um povo/cultura
CT4 - Língua como objeto de poder	C4.1. Poder sociocultural C4.2. Poder económico-profissional
CT5 - Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	C5.1. Comunicação e socialização com o Outro

O primeiro quadro apesar de poder ser utilizado para a análise tanto dos desenhos, quanto da fala dos participantes, está mais direcionado à fala. Cada categoria engloba aspectos que a pesquisadora utilizou como base para realizar as análises. Para uma melhor compreensão das categorias, a pesquisadora apresentará as descrições das mesmas retiradas do trabalho de Coelho & Simões (2017):

- Na categoria “**Língua como objeto afetivo**” incluíram-se todos os elementos que demonstraram que o aluno sente, ou não, afeto por determinada língua, como, por exemplo, as expressões faciais presentes nos desenhos, ou ainda, a presença de uma figura que represente o próprio sujeito. Considerou-se que os dados que se inserem nesta categoria ilustram a relação afetiva existente entre o aluno, a língua e a cultura.
- Na categoria “**Língua como objeto de ensino-aprendizagem**” incluíram-se dados que demonstram que as línguas são apreciadas como objetos exteriores ao sujeito, objetos dos quais os mesmos se apropriam em situações mais ou menos organizadas, mais precisamente em situações de ensino-aprendizagem. Assim, nesta categoria inseriram-se dados que ilustram a facilidade/dificuldade de aprendizagem de uma língua, bem como elementos que nos remetem para a escola, mostrando a consciência dos alunos de que para adquirir determinada língua é necessário passar por um processo de ensino-aprendizagem.
- Seguindo para a categoria “**Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas**”, nela inseriram-se dados que demonstraram que os alunos têm conhecimento acerca do país e dos locutores que falam determinada língua, existindo uma relação língua/história de um povo/cultura. Assim, nesta categoria, incluíram-se elementos que apontavam para a história de um país, como é exemplo a bandeira, ou elementos referentes à cultura, como, por exemplo, monumentos ou músicas.
- Outra categoria de análise utilizada no tratamento dos dados é a categoria “**Língua como objeto de poder**”, na qual foram integrados dados que demonstram que os alunos percebem o poder das línguas, reconhecendo as possibilidades de ascensão social e econômica que as mesmas oferecem àqueles que as aprendem. Nesta categoria inseriram-se elementos que remetiam para uma imagem da língua enquanto objeto de poder, como, por exemplo, a utilização de adjetivos como “resistente”; “universal”, “comercial”, entre outros.
- Por último, apresenta-se a categoria “**Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais**”. Na presente categoria inseriram-se dados que demonstram que os alunos têm uma imagem

das línguas enquanto objeto de comunicação. Por exemplo, balões de fala e a escrita de palavras na língua-alvo remetem para a comunicação e socialização com o Outro.

O quadro a seguir, o quadro 2, apresenta as mesmas categorias do quadro anterior, entretanto, ele foi adaptado para a análise específica dos desenhos e apresenta de forma detalhada a relação de cada categoria com o que se pode contemplar nelas.

Quadro 2 – Categorias de análise e descritores dos desenhos (Coelho, 2015)

Categorias	Descritores dos Desenhos
CT1 - Língua como objeto afetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho que representa a relação aluno/língua/cultura através de:</li> <li>- desenho representativo do próprio ou de outrem;</li> <li>- expressões faciais e corporais que demonstram pela língua afeto ou não;</li> </ul>
CT2 - Língua como objeto de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho que representa a imagem da língua associada ao ensino-aprendizagem, como por exemplo o desenho de um livro ou de uma sala de aula;</li> </ul>
CT3 - Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho que representa a relação língua/história de um povo/cultura, no qual são apresentados objetos, monumentos, bandeiras, entre outros que mostram a história e cultura relacionadas com determinada língua;</li> </ul>
CT4 - Língua como objeto de poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho que representa o poder de uma língua, associado a uma imagem política;</li> </ul>
CT5 - Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho que contém balões de fala ou palavras soltas na língua em questão, que indicam a necessidade de comunicação;</li> </ul>

Com base nesses critérios definidos foram realizadas as análises dos dados, que serão apresentadas no capítulo a seguir. As entrevistas coletivas, bem como os desenhos foram utilizados para a construção das análises. Não serão apresentados dados sobre os participantes e, quando citados, nomes fictícios serão usados.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No primeiro encontro com a turma, todos os 11 alunos e alunas estavam presentes, entretanto, não serão apresentadas todas as falas, nem todos os desenhos e, sim, partes selecionadas para as análises. A temática do encontro foi “Alemanha no Brasil, Brasil na Alemanha”. Como pode-se ver na tabela 2 (p.40), todas as perguntas estavam direcionadas ao país em si e o objetivo era descobrir, através das falas e, também, dos desenhos, as impressões dos estudantes acerca da Alemanha como país, língua e cultura. Já nas primeiras falas pode-se perceber relações distintas com o que venha a ser a Alemanha na visão dos participantes.

Excerto 1:

Pesquisadora: “Was schießt euch durch den Kopf, wenn ihr das Wort ‚Deutschland‘ hört? (O que vem à cabeça quando vocês escutam a palavra Alemanha?)

Eduardo: Deutschland bedeutet mir Familie, weil meine Mama Deutsche ist. (Alemanha significa família para mim, porque minha mãe é Alemã)

Pedro: Ich denke, Deutschland ist Politik, wenn ich an Deutschland denke, denke ich an Angela Merkel. (eu penso, que a Alemanha é Política, quando eu penso na Alemanha, sempre penso na Angela Merkel.)

Letícia: Ich denke immer an die Natur, an die Alpen. (Eu penso sempre na natureza, nos alpes).

Cada participante apresentou a sua visão da Alemanha de acordo com a proximidade ou não do país, da língua ou da cultura. A relação de Eduardo, por exemplo, pode ser analisada dentro da categoria CT1 (Língua como objeto afetivo) (ver quadro 1 p. 45), pois o estudante associou o país a sua família, a sua mãe alemã, existe, portanto, um contexto afetivo por trás dessa representação. Já a fala de Pedro está relacionada à categoria CT4 (Língua como objeto de poder), pois o estudante acreditava que o que melhor definia a Alemanha como um país eram suas figuras políticas. Letícia representou a Alemanha através da natureza, das paisagens, e muitos outros alunos também seguiram nessa direção, se referindo ao país através da arquitetura, da culinária, dos esportes, entre outros. Tais representações estão, de certa forma, conectadas à parte histórica e cultural do país, fazendo, assim menção à categoria CT3 (Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades

individuais e coletivas. O grupo demonstrou interesse em falar sobre a Alemanha e compartilhar as suas imagens, que eram de fato diversas e abordavam aspectos variados. Entretanto, apesar de possuírem definições distintas acerca do país, o mesmo não ocorreu em relação à língua. Através do excerto 2, é possível perceber que o grupo possuía uma opinião em comum a respeito da língua.

Excerto 2:

Pesquisadora: Was könnt ihr über die deutsche Kultur sagen? Und über die Sprache? (O que vocês podem falar sobre a cultura e a língua alemã?)

Murilo: Die Sprache ist sehr schwierig, aber wenn man als Kind lernt, ist einfacher. (A língua é muito difícil, mas quando se aprende quando criança, é mais fácil).

Pedro: Nominativ, Akkusativ, Dativ lernen wir seit der ersten Klasse und es ist immer noch schwierig. (Nominativo, Acusativo e Dativo aprendemos desde a primeira série e é sempre difícil.)

Anna: schwierig, sehr sehr schwierig. (difícil, muito muito difícil).

Arthur: Die Sprache ist schwierig, sie haben aquelas palavras juntas, sabe? ah, schwierig. (A língua é difícil, eles têm as palavras-compostas, ah, difícil.)

A palavra “schwierig” (difícil em alemão), como se pode ver no excerto 2, apareceu majoritariamente na fala de todos os estudantes, que, apesar de estudarem há aproximadamente 9 anos o idioma, mantinham a mesma percepção em relação ao Alemão. A Língua Alemã na visão dos estudantes do nono ano pode ser interpretada dentro da categoria CT1 (Língua como objeto afetivo), pois os alunos tinham sentimentos pelo idioma, nem sempre tão positivos, mas eles existiam. E, também, dentro da categoria CT2 (Língua como objeto de ensino-aprendizagem), pois os alunos demonstraram, através da fala, suas percepções acerca do processo de aprender Alemão, eles citaram os casos, pontuaram onde estavam suas dificuldades e como isso influenciava no processo de ensino-aprendizagem de Alemão.

Tanto em relação ao país, quanto ao idioma, os alunos e alunas fizeram afirmações com precisão, acredita-se, entretanto, que por se tratar de um ambiente formal de aprendizagem, há uma influência grande da escola nas suas percepções e crenças sobre o país, a língua e a cultura e isso apareceu, de uma forma marcante, na fala de todos os participantes.

Excerto 3:

Eduardo: Ich glaube, die Personen haben immer die gleichen Meinungen über Deutschland: z.B. Bier, Berlin und Hitler. Wir kennen Deutschland am besten, da wir immer über Deutschland lernen. (Acredito que as pessoas têm sempre as mesmas opiniões sobre a Alemanha: por exemplo, cerveja, Berlim e Hitler. Nós conhecemos melhor a Alemanha, porque sempre estudamos sobre ela.)  
Pedro: Wir haben schon einen Austausch gemacht, wir haben Deutschland besucht. Wer das nicht gemacht hat, kennt nicht viel. (Nós já fizemos um intercâmbio, nós visitamos a Alemanha. Quem não fez isso, não conhece muito.)

No excerto 3, a pesquisadora não fez nenhum tipo de pergunta relacionada ao tema que os alunos trouxeram. Enquanto se falava sobre língua e cultura, os alunos Pedro e Eduardo compartilharam de forma espontânea suas opiniões e todos os alunos e alunas da turma, sem exceção, concordaram com as afirmações. Muito embora alguns alunos não tivessem realizado o intercâmbio em si, todos acreditavam possuir mais conhecimento sobre a Alemanha comparado a pessoas que não faziam parte do mesmo contexto educacional. Desta forma, reforça-se a visão do grupo dentro da categoria CT2 (Língua como objeto de ensino/aprendizagem), pois, por serem estudantes do idioma, os alunos além de serem conhecedores do processo de aprendizagem, também sentem possuir maiores conhecimentos acerca da língua e, também, do país. Essa representação, entretanto, já era esperada, pois, por se tratar de um contexto educacional formal, uma escola, os alunos criaram uma relação de propriedade com o que estão aprendendo, pois é o que eles vivenciavam no dia a dia. Todavia, não significa dizer que a visão dos alunos e alunas não é estereotipada, visto que suas visões foram construídas socialmente dentro do ambiente escolar.

Para uma melhor compreensão dessa representação de Alemanha como país e da conexão com o Brasil na visão dos alunos e alunas serão apresentados os desenhos. No desenho 1, Miguel apresentou a junção das bandeiras do Brasil e da Alemanha, também desenhou uma bola de futebol e uma caneca de cerveja.

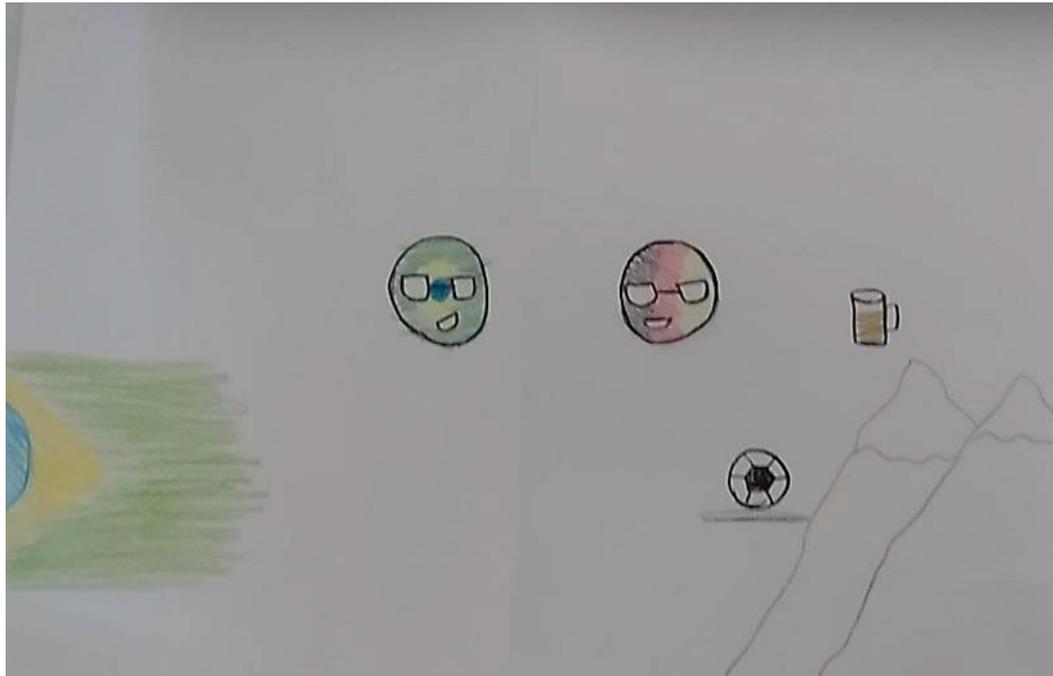
**Desenho 1:** Miguel, 13 anos



É possível inferir através do desenho que Miguel quis representar a união dos países através da junção das bandeiras e, também, destacar cada país através de um símbolo. O futebol foi utilizado para se referir ao Brasil e a cerveja para se referir à Alemanha. Ambas as representações estão relacionadas à parte cultural de cada país. Pode-se interpretar, portanto, o desenho dentro da categoria CT3 (Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas). Miguel reforça traços de cada país através de elementos estereotipados que habitam o imaginário do senso comum, mas, ao mesmo tempo, não deixam de ser relacionados aos países.

Semelhante ao desenho de Miguel, e seguindo a mesma linha de análise, encontra-se o desenho de Anna. No desenho 2, Anna desenhou a metade da bandeira do Brasil e dois rostos pintados com as bandeiras do Brasil e da Alemanha. Assim, como Miguel, também desenhou uma bola de futebol e um caneco de cerveja, e desenhou também os Alpes.

### **Desenho 2: Anna, 14 anos**



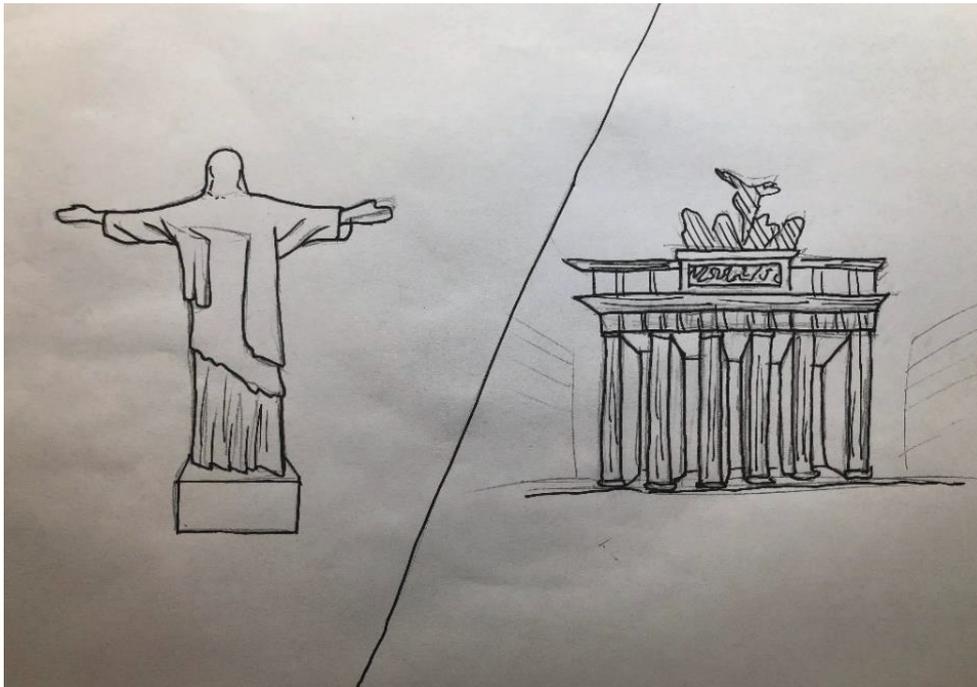
Ao ser questionada sobre o desenho, Anna respondeu que preferiria não comentar sobre o que desenhou, naturalmente, a pesquisadora perguntou o porquê e ela disse que não sabia como representar, então ela juntou todos os comentários feitos pelos colegas e transformou no desenho. Pelas figuras expostas, as bandeiras, novamente o futebol e a cerveja e os alpes, pode-se interpretar o desenho de Anna também dentro da categoria CT3 (Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas), pois, tudo que foi desenhado remete de certa forma aos países, Brasil e Alemanha, que foram o tema central do primeiro encontro.

Através tanto da criação do desenho, como da fala de Anna, destaca-se aqui a importância da pesquisa ter sido realizada através do uso dos Grupos Focais, em um contexto diferente, talvez Anna nem compartilhasse os seus pensamentos e impressões. Saber que os colegas estavam presentes e que tanto os desenhos quanto as falas poderiam ser baseadas nas respostas dos demais foram os aspectos que garantiram a participação de Anna na pesquisa.

Assim como Miguel e Anna, a maioria dos outros alunos e alunas também desenharam as bandeiras, a cerveja, a natureza (ver Anexo I), e percebe-se, novamente, a presença da categoria CT3 (Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas). Os alunos apresentaram em seus desenhos objetos, bandeiras e monumentos históricos como forma de representar o

seu conhecimento sobre a história e a cultura dos países, como também é o caso do desenho 3. É possível inferir que Matheus representa cada país com um monumento histórico. Para representar o Brasil, ele desenhou o Cristo Redentor e para representar a Alemanha, ele desenhou o Portão de Brandemburgo. Ambos os monumentos são reconhecidos mundialmente como símbolos históricos e culturais para os seus respectivos países.

**Desenho 3: Matheus, 13 anos**



Pode-se afirmar, portanto, que através da fala dos estudantes, ao se tratar da Alemanha como país, língua e cultura há, além de uma conexão afetiva por parte dos alunos e alunas, uma visão histórica/cultural, entretanto, essa visão foi construída através de estereótipos que apareceram não apenas na fala, mas também nos desenhos dos estudantes. Em seus desenhos, os participantes apresentaram elementos estereotipados como a bandeira, os monumentos e objetos, que apesar de apresentarem aspectos históricos e culturais, reforçam os estereótipos sobre o país.

No segundo encontro, os mesmos participantes estiveram presentes, a temática, entretanto, havia mudado. Com o tema “Sprichst du Deutsch?” (Você fala Alemão?), a pesquisadora colocou em evidência apenas a Língua Alemã, com o intuito de descobrir além das relações que os estudantes criaram com o idioma ao longo dos anos, como eles utilizavam o idioma no dia a dia e onde pretendiam usar o idioma

futuramente. As duas primeiras perguntas do encontro (ver tabela 3 p. 41), foram um tanto quanto provocativas e a pesquisadora optou por fazê-las juntas, pois, a grande maioria dos alunos não pôde decidir qual idioma gostaria aprender, já que a escolha foi feita pelos pais. Em contrapartida, eles poderiam decidir se gostavam ou não do que estavam aprendendo. A seguir, no excerto 4, encontra-se as reações dos estudantes.

Excerto 4:

Pesquisadora: Warum lernst du Deutsch? Und lernst du gern? (Por que você aprende alemão? E você gosta de aprender?)

Murilo: Meine Eltern finden die Sprache wichtig, meine Schwester und ich lernen hier, weil wir in Deutschland studieren werden. (Meus pais acham a língua importante, minha irmã e eu estudamos aqui, porque estudaremos na Alemanha)

Anna: ah, ich bin in der Schule, dann muss ich lernen, aber ich mag die Sprache. (ah, estou na escola, então tenho que aprender, mas eu gosto da língua)

Arthur: Meine Eltern wollten das und ich finde interessant, die Kultur von anderen Ländern kennenzulernen. (Meus pais queriam isso e eu acho interessante conhecer a cultura de outros países).

Como pode-se perceber a explicação do porquê aprender alemão vem do contexto familiar, mas não quer dizer que todos os estudantes e famílias escolheram o idioma por questões de descendência. Na fala dos 11 estudantes, apareceu a escolha dos pais por motivos diversos e os estudantes compartilharam tais motivos, sendo eles, por exemplo: Alemão é importante para se estudar fora do país, não só na Alemanha, mas também em outros lugares do mundo; Alemão é uma vantagem e um diferencial, falar mais de um idioma é muito importante. O discurso dos pais apareceu, naturalmente, também na fala dos alunos e alunas que afirmaram gostar da língua alemã com a justificativa de que havia uma relevância e possíveis benefícios quando se fala mais de um idioma. A fala dos estudantes sobre a Língua Alemã pode ser interpretada dentro da categoria CT4 (Língua como objeto de poder), pois é notável o interesse dos alunos em aprender Alemão como uma forma de conseguir benefícios ao falar o idioma e, como visto, Alemão é uma língua de prestígio e daria a possibilidade aos estudantes de estudar e trabalhar fora do país.

Apesar dos benefícios citados pelos participantes, a pesquisadora percebeu, entretanto, que ao se tratar do idioma Alemão isoladamente, os estudantes criavam uma certa distância, diferentemente do primeiro encontro, quando o tema abordava questões gerais sobre a Alemanha. Em relação ao idioma, os estudantes expressaram opiniões mais genéricas, tais como: falar dois idiomas é importante, falar vários idiomas é bom quando se visita diferentes países, entre outros. Nenhum comentário ressaltou a importância da Língua Alemã e de falar alemão, e sim por ser mais um idioma, uma soma, um benefício.

Acredita-se, entretanto, que esse distanciamento ocorreu pelo fato de que a maioria dos alunos não utilizava o idioma em contextos diferentes, fora do ambiente escolar, isto é, não o adicionavam a rotina fora da escola. Nas perguntas 3 e 4 (ver tabela 3, p.41), a pesquisadora investigou o uso do idioma no dia a dia dos participantes.

Excerto 5

Pesquisadora: Wo sprichst du Deutsch? Und mit wem? (Onde você fala alemão? E com quem?)

Jonas: Ich spreche zu Hause, in der Schule und auch wenn ich meine Familie in Deutschland besuche. (Eu falo em casa, na escola e quando visito minha família na Alemanha)

Eduardo: Meine Mama ist Deutsche, aber mit mir spricht sie nicht auf Deutsch. Dann spreche ich mit meinem Onkel oder mit Freunden und Lehrern. (Minha mãe é alemã, mas ela não fala comigo em alemão. Então falo com meu Tio, amigos e professores.

Anna: Ich spreche nur in der Schule, mit Freunden und Lehrern. (Só falo na escola com amigos e professores).

Pietro: Nur in der Schule. (Apenas na escola)

Matheus: In der Schule, mas só quando devo. (Na escola...)

No excerto 5, é possível perceber que alguns alunos utilizavam o idioma fora do contexto escolar, como é o caso do Jonas e Eduardo que utilizavam o idioma para se comunicarem com amigos e familiares. Enquanto outros só tinham contato com o idioma na escola. É possível afirmar que os alunos que não possuíam contato fora da escola com o Alemão, não criavam conexões positivas com o idioma, isto é, esse contato restrito ao ambiente escolar dificultava uma relação afetiva positiva com a Língua Alemã.

Um aspecto interessante a ser destacado no segundo encontro foi a contradição entre os desenhos e as falas. Ao falar, alguns alunos apresentaram um certo distanciamento do Alemão, ressaltando uma afetividade negativa, porém, essa distância não foi identificada nos desenhos. Ao pedir para os participantes representarem o encontro através do desenho, eles fizeram questão de destacar o idioma e de representar as relações de uma forma mais clara do que na fala. A seguir, no desenho 4, Eduardo apresentou muitas conexões com o idioma, os aviões representaram o deslocamento de um país para o outro, as bandeiras representaram a conexão familiar (do pai e da mãe) e a junção das bandeiras representou o aluno que destacou o caminho que percorreu através do livro e da frase escrita em português e alemão.

**Desenho 4:** Eduardo, 14 anos

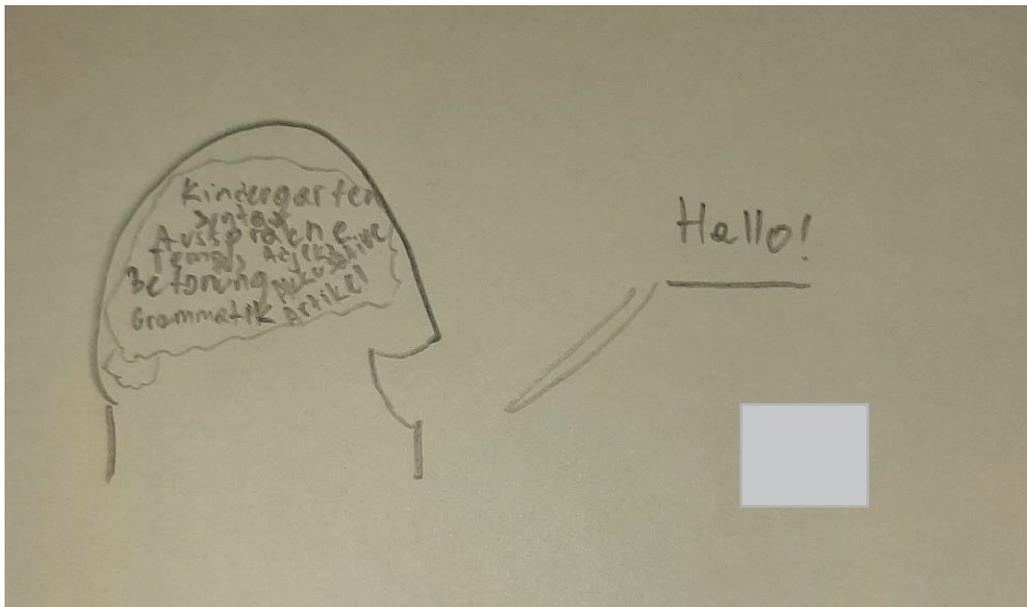


Com o desenho, é possível inferir que Eduardo quis representar, além da sua origem, o processo de aprendizagem de alemão, o estudante afirmou que apesar de ter descendência, a mãe não falava com ele em Alemão e tudo que ele aprendeu foi na escola. Com a frase “der einfachste Weg nunca é o melhor”, o estudante explicou que não foi fácil aprender Alemão, mas que para ele foi muito importante, pois no futuro ele poderia conseguir estudar na Alemanha. Novamente percebe-se as

categorias CT1 (Língua como objeto afetivo) e CT2 (Língua como objeto de ensino-aprendizagem), o aluno além de ter uma relação afetiva com o idioma, reconheceu o trajeto que percorreu para aprender, pontuou com precisão as suas dificuldades e ainda destacou que pretende continuar estudando, pois o idioma fará parte do seu futuro. Com a última afirmação, Eduardo reforçou ainda a presença da categoria CT4 (Língua como objeto de poder), pois através do Alemão poderá ter benefícios para o seu futuro.

No desenho 5, Arthur fez um desenho simples, sem usar cores ou muitos detalhes. Ele afirmou ter desenhado a si mesmo e dentro da sua cabeça escreveu muitas palavras, tais como: Aussprache (pronúncia), Grammatik (gramática), Betonung (entonação), Artikel (artigos), Kindergarten (Jardim da infância), Adjektive (adjetivos) e outras palavras que envolvem o processo de aprendizagem de alemão. E ele também escreveu a palavra “Hallo!” representando a sua fala.

**Desenho 5:** Arthur, 13 anos

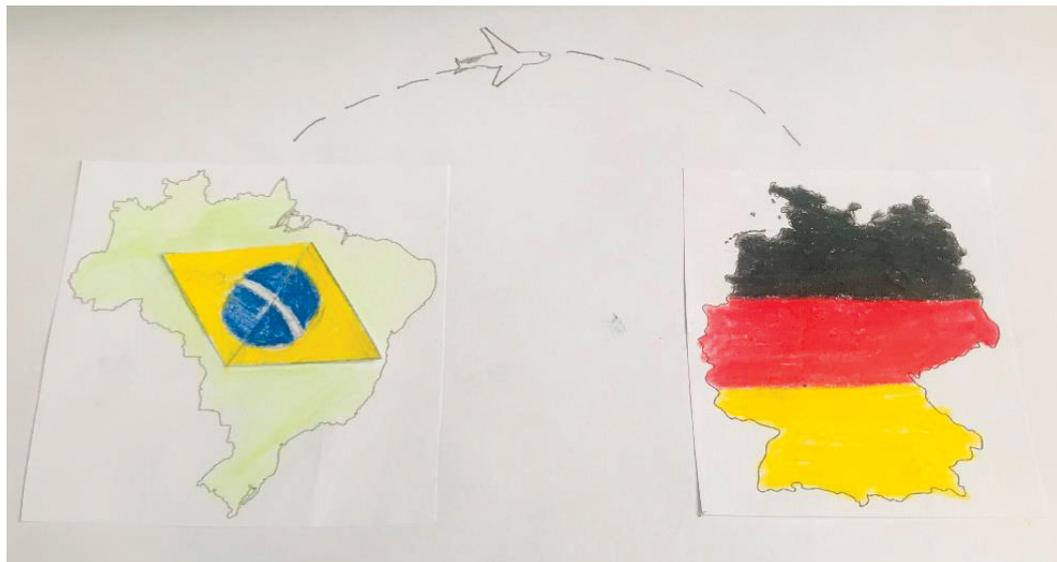


Ao ser questionado sobre o significado do desenho, Arthur explicou que representava a complexidade que é para ele falar alemão. Começando pela palavra “Kindergarten” o aluno afirmou que está há mais de 10 anos na escola, e escreveu palavras como “Betonung e Aussprache” para exemplificar que apesar de estar há anos na escola, precisava refletir muito antes de falar um simples “Hallo”. No desenho de Arthur é possível encontrar, além das categorias vistas no desenho anterior CT1 e

CT2, também a categoria CT5 (Língua como instrumento de construções das relações interpessoais/ intergrupais). Arthur desejava se comunicar com outras pessoas em Alemão, para ele era muito importante conseguir realizar essa ação, mas ele deixou claro que compreendia a existência de um processo para que isso ocorra. Para o estudante, apesar da língua alemã parecer um desafio, ele a considerava relevante para o seu futuro.

Muitos outros desenhos, foram de encontro ao pensamento de Arthur e Eduardo (ver anexo I). Entretanto, no desenho a seguir, encontra-se uma outra representação do idioma. Bernardo apresentou o mapa dos dois países com as cores representando cada local e, também, desenhou um avião se deslocando do Brasil para a Alemanha.

**Desenho 6:** Bernardo, 14 anos



Ao ser questionado sobre o desenho, Bernardo explicou que se motivava a estudar alemão pelo fato de poder, futuramente, estudar na Alemanha. Logo nas primeiras frases do aluno foi possível perceber a forte presença da categoria CT4 (Língua como objeto de poder), pois o estudante não falava Alemão fora do contexto escolar e não demonstrava gostar do idioma, entretanto, pretendia continuar estudando para que no futuro ele pudesse atingir o objetivo que era estudar na Alemanha. Além da categoria CT4, o desenho de Bernardo também pode ser interpretado dentro das categorias CT1 e CT2, já que o estudante demonstrava afetividade pelo idioma, ainda que não fosse uma afetividade positiva, ela existia. E

compreendia o processo de ensino/aprendizagem que envolvia estudar alemão, principalmente, para alcançar o seu objetivo futuro.

Os resultados das análises do segundo encontro trouxeram contribuições valiosas para pesquisa, pois, tornou-se evidente a importância da afetividade não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, mas também para a manutenção do idioma. Os estudantes que apresentaram através da fala e dos desenhos afeto positivo pela Língua Alemã possuíam uma conexão mais próxima com o idioma, uma maior compreensão do processo de aquisição de Alemão e, também, uma visão menos estereotipada sobre a língua e o país. Diferente dos estudantes que afirmavam não gostar do que estavam aprendendo e percebiam o idioma como um benefício futuro, com pouco significado no contexto no qual estavam imersos. Logo, é possível afirmar que a afetividade é um fator significativo e relevante que influencia diretamente a visão e a forma como os aprendizes representam o idioma que estão aprendendo.

Os dois primeiros encontros foram positivos e trouxeram resultados satisfatórios para a pesquisa. Logo, era esperado que o terceiro encontro também fosse positivo. Com o intuito de manter a participação e o interesse dos alunos ativos, a pesquisadora considerou relevante alterar o roteiro do último Grupo Focal. No terceiro encontro, apenas 8 estudantes estavam presentes e esperavam pelo mesmo formato de Grupo Focal, primeiro as discussões, depois os desenhos. Porém, ao iniciar o encontro, a pesquisadora apresentou todas as perguntas (ver tabela 4, p. 41) e, sem conduzir nenhum tipo de conversa, pediu aos participantes que respondessem através de desenhos, os alunos tiveram aproximadamente 40 minutos para responder as questões.

Com o tema “Deutsch in der Schule” (Alemão na escola), os alunos responderam as questões de forma livre, desenhando o que eles considerassem relevante como resposta. No desenho 7, é possível identificar elementos que correspondiam exatamente às perguntas feitas. É possível inferir que Pietro utilizou os mapas com a seta para justificar o motivo de estudar em uma escola bilíngue. Utilizou o ‘joinha’ para afirmar que gosta de estudar na escola. O símbolo do Kahoot para representar o que mais gostava nas aulas de alemão. O boneco para representar que preferia falar português com professores e amigos. A bola, o taco e a rede representaram o que ele gostava de fazer na escola e, por fim, a bandeira do Brasil, representando o idioma que ele preferia usar para se comunicar.

### Desenho 7: Pietro, 14 anos



Ao ser questionado pelo desenho, Pietro justificou cada uma de suas escolhas:

#### Excerto 7

Pesquisadora: Warum gehst du auf eine bilinguale Schule? Gefällt es dir?  
(Por que você frequenta uma escola bilingue? Você gosta?)

Pietro: Ja, ich mag... Ich gehe, weil ich in Deutschland lernen möchte (Sim, eu gosto... eu vou, porque quero estudar na Alemanha.)

Pesquisadora: Was machst du am liebsten in der Schule? Und im Deutschunterricht?  
(O que você mais gosta de fazer na escola? E nas aulas de alemão?)

Pietro: Ich mag ‚jogar paredão‘ und andere Spiele mit meinen Freunden und im Deutschunterricht mag ich Kahoot spielen. (Eu gosto de jogar ‘paredão’ e outros jogos com meus amigos e nas aulas de alemão eu gosto de jogar Kahoot.)

Pesquisadora: Sprichst du mit deinen Freunden und Lehrern Deutsch? Sprichst du lieber Deutsch oder Portugiesisch?

Pietro: Nur mit Lehrern. Lieber Portugiesisch! (Apenas com os professores. Prefiro português).

Através tanto dos desenhos, quanto das respostas de Pietro, é possível inferir que o estudante gostava do idioma e queria estudar na Alemanha no futuro, entretanto, não é o idioma que ele utilizava no dia a dia e nem o idioma de sua

preferência. O estudante falava quando necessário e, se tivesse opção, se comunicava em português. Tanto a fala, quanto os desenhos podem ser interpretados dentro da categoria CT1 (Língua como objeto afetivo), pois, apesar de não fazer uso do idioma fora do contexto escolar, o estudante demonstrava gostar do idioma. E dentro da categoria CT3 (Língua como instrumento de construção e afirmação de identidade individuais e coletivas), pois o estudante representou cada um dos países através das bandeiras e fez o reforço das representações dos países através do uso dos símbolos. A categoria CT4 (Língua como objeto de poder) também pode ser utilizada nas análises das falas e desenhos de Pietro, pois, ressalta o interesse do aluno em aprender Alemão para se beneficiar no futuro.

Elementos como bandeiras, mapas e símbolos foram recorrentes nos desenhos de todos os encontros, no terceiro encontro apareceram com uma frequência maior, pois foi a melhor ou a mais adequada forma que os alunos encontraram para expressar as suas respostas. No desenho 8, Eduardo também conseguiu responder cada pergunta através do uso dos desenhos. No número 1, utilizou as bandeiras, o mundo e o avião para representar o porquê de estar em uma escola bilíngue. Utilizou novamente as bandeiras, entretanto, de forma unificada e, também, acrescentou pessoas em cima para justificar o motivo de gostar da escola. No número 3, desenhou uma pessoa com parte da cabeça aberta saindo um avião, ao mesmo tempo, que canta, para representar o que mais gostava nas aulas de alemão. No número 4, escreveu a palavra 'Deutschugiesisch' através da junção das palavras 'Deutsch' e 'Portugiesisch' para representar os idiomas que gostava de falar. No número 5, desenhou uma bola de beisebol e uma pessoa representando o que mais gostava de fazer na escola e no número 6, representou o idioma que mais gostava de falar através de um esboço da bandeira do Brasil.

#### **Desenho 8:** Eduardo, 14 anos



Ao ser questionado sobre os desenhos, Eduardo explicou cada um deles no excerto a seguir:

Excerto 8

Pesquisadora: Und du, Eduardo? Was kannst du über deine Zeichnungen sagen? (E você, Eduardo? O que pode falar sobre os desenhos?)

Eduardo: Mir gefällt in der Schule zu sein, weil meine Mama Deutsche ist und ich kann... ter mais possibilidades no futuro (Gosto de estar na escola, porque minha mãe é alemã e eu posso...)

Eduardo: Eu desenhei as bandeiras representando também as pessoas, porque se eu souber falar alemão, posso me comunicar tanto no Brasil, como na Alemanha.

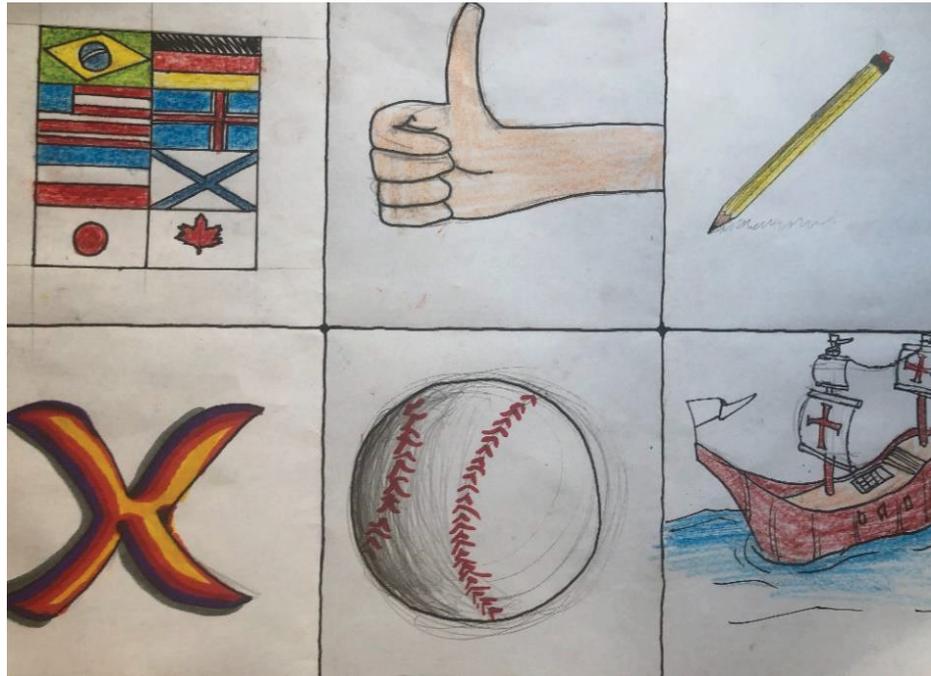
Eduardo: Im Deutschunterricht mag ich Musik. Ich denke... ich lerne besser, wenn ich singe. (Na aula de alemão, eu gosto de música. Eu penso... eu aprendo melhor, quando canto.)

Eduardo: Ich habe ‚Deutschugiesisch‘ geschrieben, weil ich die beiden Sprachen spreche. Aber ich mag meine Freunde mehr als die Sprache, dann spiele ich in der Schule ‚Paredão‘ e eu falo português, né, que é o idioma dos meus amigos. (Eu escrevi Deutschugiesisch, porque eu falo os dois idiomas. Mas eu gosto mais dos meus amigos do que da língua, então eu jogo paredão na escola e ...)

Eduardo utilizou ambos os idiomas de uma maneira bem natural, quando faltava vocabulário ou queria que os demais entendessem totalmente a sua fala, ele trocava do Alemão para o Português e também o contrário. Tanto os desenhos, quanto as falas podem ser interpretadas dentro da categoria CT1 (Língua como objeto afetivo), o estudante possuía uma conexão emocional e familiar com o idioma, isto é, por ser um membro de uma família cuja mãe é alemã, Eduardo teve contato com o idioma desde o nascimento e alegava gostar tanto de aprender, como de falar o idioma. Também podem ser interpretados dentro da categoria CT2 (Língua como objeto de Ensino/Aprendizagem), Eduardo compreendia o processo de aprendizagem da Língua Alemã, apontava suas estratégias e a melhor forma de aprender o idioma. A categoria CT3 (Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas) pode também ser apontada nas análises, pois as representações de ambos os países, Brasil e Alemanha, são feitas através do uso dos símbolos, neste caso, as bandeiras. A categoria CT5 (Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais) também se faz presente, o estudante utilizava o idioma no dia a dia, não somente no ambiente escolar, mas também fora dele, demonstrando interesse em expandir e ampliar seus conhecimentos para facilitar a sua comunicação.

Finalizando as análises, a seguir, encontra-se o desenho 9. Matheus, assim como os demais colegas, também conseguiu responder cada uma das perguntas através do uso dos desenhos. Utilizou diversas bandeiras (Brasil, Alemanha, EUA...) para representar o motivo de frequentar uma escola bilíngue. Assim como Pietro, também utilizou o 'joinha' para afirmar que gostava da escola. Desenhou um lápis para destacar o que mais gostava de fazer nas aulas de alemão. Matheus desenhou um 'X' para responder que não se comunicava em alemão com colegas e professores. Desenhou a bola de beisebol para representar o que mais gostava de fazer na escola e desenhou uma caravela representando o local do idioma de sua preferência.

#### **Desenho 9: Matheus, 13 anos**



As explicações sobre os desenhos de Matheus estão no excerto a seguir:

#### Excerto 9

Pesquisadora: Matheus, du bist jetzt dran! Was kannst du über deine Zeichnungen sagen? (Matheus, agora é a sua vez! O que você pode dizer sobre os desenhos?)

Matheus: Eu posso falar Português, né?

Pesquisadora: Wenn du das möchtest, ja. (Se você deseja, sim)

Matheus: Tá, então, o primeiro desenho são as bandeiras, eu desenhei a bandeira de vários países porque eu quero aprender muitas línguas. Aqui na escola eu aprendo Alemão e Inglês e, é por isso, que eu estou aqui, e por isso que eu gosto da escola, daí o joinha, né.

Matheus: Eu desenhei o Lápis, porque nas aulas de Alemão a gente escreve muito, a gente só escreve, na verdade, mas é bom porque eu gosto.

Matheus: Eu desenhei um X, aqui, né, porque eu não falo alemão, assim, só se eu precisar muito, mas podendo, eu falo português.

Matheus: A bola, assim como quase todo mundo desenhou, é por causa do jogo 'Paredão', né, todo mundo gosta.

Matheus: E a caravela é porque a gente fala Português e eu quis representar Portugal, não o Brasil, porque a língua vem de lá, né, então...

É possível inferir através tanto dos desenhos, quanto da fala de Matheus que havia um distanciamento do aluno em relação ao idioma. Para ele, o Alemão era mais

um dos idiomas que poderia aprender, e não ocupava nenhum lugar de preferência ou relevância. O aluno deixou claro que não utilizava o idioma fora do ambiente escolar e, até mesmo na escola, não gostava de se comunicar em Alemão. Português é o idioma de sua preferência. Entretanto, ainda que houvesse esse distanciamento, é possível analisar as falas e desenhos de Matheus dentro da categoria CT1 (Língua como objeto afetivo), ainda que o estudante não gostasse de se comunicar, ainda que evitasse utilizar a língua, ele estava imerso dentro desse contexto educacional, tendo contato praticamente diário com o idioma e desenvolvendo algum tipo de sentimento pelo que estava aprendendo, que no caso de Matheus, era o gosto pela escrita. Não gostava de falar o idioma, mas, gostava de escrever em Alemão, portanto, existia uma conexão afetiva com o idioma. A categoria CT3 (Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas), assim como nos desenhos anteriores, também se fez presente. Matheus representou diversos países através do uso de suas bandeiras e, também, representou Portugal através do desenho da caravela, reforçando a representação dos países através dos seus símbolos culturais e históricos.

Através das análises do terceiro encontro, pode-se perceber novamente a importância da Afetividade. Como visto, ela desempenha um papel fundamental no processo de aquisição e manutenção de um idioma. Ainda que nem sempre seja positiva, ela é, sim, um fator decisivo no processo de aprendizagem, pois, quanto mais próximo o estudante for do idioma, quanto mais conexões ele estabelecer, mais sentido fará para aquela pessoa estudar e continuar estudando o idioma. De acordo com as análises, o estudante que não estabeleceu uma conexão positiva com o idioma, reduziu o uso da língua e restringiu à aprendizagem ao ambiente escolar. Aprender o idioma não fazia sentido no contexto atual, mas poderia fazer no futuro, logo, o idioma deixa de ter significado na escola e se torna um projeto para o futuro. Portanto, é possível afirmar que a aprendizagem de uma língua, neste caso do Alemão, é fortemente permeada pelas relações afetivas que os estudantes estabelecem com o idioma.

Outro ponto relevante a ser destacado é a forma como os estudantes criaram as representações da Alemanha. Através das análises foi possível perceber o quanto a escola exerce influência sobre essas criações, pois muitos estudantes, se não a maioria, só tem contato com o idioma na escola e só aprendem coisas sobre o país, a língua e a cultura também através do viés escolar. Sendo assim, símbolos nacionais,

como as bandeiras, os pontos turísticos e diversos estereótipos foram encontrados facilmente nos desenhos dos participantes, que apesar de na 'fala' terem ressaltado possuir mais conhecimento sobre o país, nos 'desenhos' não conseguiram se distanciar da simbologia corriqueira atrelada a esses países.

Ainda sobre os estereótipos, pode-se afirmar que as próprias perguntas feitas pela pesquisadora contribuíram para o surgimento deles, pois, o direcionamento voltado à Alemanha, à Língua Alemã, à Cultura Alemã também proporcionou respostas limitadas, voltadas ao nacional, aos símbolos nacionais. Como visto, a visão dos estudantes também é construída na escola, que já coloca a Alemanha em foco e as perguntas reforçaram essa evidência. Portanto, se as próprias perguntas já vieram com um caráter estereotipado, as respostas dos estudantes não poderiam ser diferentes. Para estudos futuros acerca da representação de línguas em contexto bilíngue, faz-se necessária uma reflexão mais aprofundada acerca das perguntas propostas para a discussão ou como ensejo para os desenhos, a fim de evitar induzir os participantes a meramente reproduzir e perpetuar estereótipos nacionais. Não obstante, é importante destacar que estereótipos fazem parte do imaginário coletivo relacionado a um determinado país, língua e cultura, e, portanto, a presença deles nos desenhos não causa surpresa, isto é, era esperado que estivessem presentes em muitos dos desenhos dos participantes da pesquisa.

Por fim, para além da afetividade e dos estereótipos, é possível afirmar também que a escolha pela escola e pelo idioma, pode sim, dar-se por questões de descendência, bem como por questões relacionadas ao futuro socioeconômico dos estudantes. Através das falas dos alunos e alunas, pode-se perceber que há um interesse grande nos possíveis benefícios que falar mais de um idioma pode trazer, já que, de acordo com os estudantes, o domínio de um idioma de prestígio, como o Alemão, pode abrir portas para oportunidades de emprego e para as chances de estudar fora do país.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na área de aprendizagem de línguas há a importância de conhecer e trabalhar as representações dos alunos face às línguas e culturas. Já que tais representações parecem determinar parte da motivação para aprendizagem (SIMÕES, 2017). A pesquisa teve por objetivo *analisar* as representações da Alemanha que emergem da fala e dos desenhos de adolescentes e *descobrir* o que essas representações revelam sobre a dimensão afetiva e sobre o estatuto sociolinguístico da Língua Alemã para os/as adolescentes em relação à aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira.

Sobre as representações/imagens da Alemanha na visão da turma do nono ano pode-se afirmar que elas foram diversas, conectadas à família, a viagens e até mesmo à aprendizagem na escola, baseadas nas vivências e experiências dos alunos e alunas. No entanto, muitas delas reproduziram estereótipos corriqueiros sobre Brasil e Alemanha. Os alunos e alunas, apesar de aprenderem há muitos anos o idioma Alemão, raramente trouxeram representações que não fossem facilmente encontradas nos livros didáticos, tão pouco uma Alemanha (ou Brasil) que não fosse reduzido a símbolos nacionais. Bandeiras, pontos turísticos, culinária, arquitetura, esporte foram destacados tanto na fala, quanto nos desenhos de todos os participantes, que limitaram suas criações a representações corriqueiras. Acredita-se, no entanto, que algumas das perguntas feitas pela pesquisadora podem ter induzido os participantes a reforçar estereótipos nacionais em suas falas e desenhos, visto que as perguntas reforçavam as palavras Alemanha, Língua Alemã, Cultura Alemã, sendo assim, os participantes já tentavam buscar coisas que remetesse a esses termos, não fazendo uma análise dos anos de aprendizagem ou de vivências, e, sim, buscando conexões rápidas como a da Alemanha que habita o imaginário do senso comum.

Se tratando da dimensão afetiva do idioma, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem de línguas perpassa o verbo “Gostar”. Todos os participantes revelaram em maior ou menor grau gostar ou não de aprender Alemão e, através das análises, foi possível perceber a diferença no processo de aprendizagem de Alemão. Como visto anteriormente, quanto mais próximo o/a estudante for do idioma, quanto mais conexões ele/ela estabelecer, mais sentido encontrará para continuar o aprendizado do idioma. O estudo revelou que os alunos e alunas que não estabeleceram uma conexão positiva com o idioma, reduziram o uso da língua e

restringiram à aprendizagem ao ambiente escolar. A afetividade deve ser compreendida, portanto, como um fator decisivo, que influencia diretamente a forma como os estudantes criam relações com os idiomas. Logo, nós, professores, precisamos refletir e considerar a afetividade como indispensável no planejamento e elaboração das aulas, no dia a dia da escola e na forma como ensinamos o idioma.

Em relação ao estatuto sociolinguístico atribuído a Língua Alemã foi possível perceber, através das análises, que o Alemão nesse contexto educacional é uma língua de prestígio vista como objeto de poder. Grande parte das falas dos alunos se referiam à aprendizagem do Alemão como forma de garantir um futuro economicamente vantajoso a quem se dedica a aprender o idioma.

Um aspecto muito importante a se destacar na pesquisa é a metodologia escolhida que mostrou-se adequada. Os Grupos focais permitiram que os alunos e alunas participassem efetivamente da pesquisa, compartilhassem seus sentimentos, crenças e percepções acerca da língua e cultura alemã, além de criar um posicionamento em relação as perguntas colocadas de maneira coletiva. O trabalho em grupo, em muitos momentos, criou a sensação de um ambiente menos controlado, os/as participantes pareciam ter “esquecido” que estavam sendo monitorados e respondiam com naturalidade as perguntas realizadas. Muitas respostas, provavelmente, não seriam obtidas fora desse contexto. O mesmo ocorreu com o uso dos desenhos como forma de representar a relação dos alunos e alunas com a Língua Alemã, que possibilitou que os/as participantes refletissem mais sobre as perguntas propostas e se expressassem de uma outra forma mais lúdica no papel. Logo, esse casamento metodológico, como apontou Wätzold (2021), Grupos Focais e Métodos Visuais foi uma escolha inteligente para a coleta de dados, tendo também em vista a faixa etária do grupo.

Gostaria de finalizar a pesquisa propondo uma reflexão acerca do tipo de escola bilíngue que estamos ofertando aos nossos alunos e alunas e quando essa escola fará sentido na vida deles, isto é, está a escola focada no presente dos alunos e alunas? Tanto na fala, quanto nos desenhos dos/das estudantes foi possível perceber um distanciamento em relação ao idioma Alemão, pois, na visão dos alunos e alunas, não faz sentido aprender o idioma no contexto atual, ou seja, os/as estudantes não estão aprendendo Alemão para utilizar no contexto que estão inseridos e, sim, eventualmente, num futuro longínquo.

Os alunos e alunas projetam utilizar o idioma durante os estudos que farão em alguns anos, preferencialmente na Alemanha, ou num futuro âmbito profissional. No entanto, parecem não sentir a necessidade de usar o idioma no ambiente escolar em que estão inseridos. Por isso, quando nos deparamos com afirmações como 'estou há 9 anos na escola e não falo Alemão', muitos fatores podem estar envolvidos, mas, com certeza, a falta de um ambiente propício para se colocar em prática o que se aprende naquele momento é um fator decisivo. A escola bilíngue pode ter influência no futuro, mas não precisa ser necessariamente somente uma ponte para o mercado de trabalho ou para o ensino superior alemão. É necessário construir sentido para o processo de ensino/aprendizagem no presente. A seguir deixo algumas contribuições baseadas nas minhas vivências como professora:

- Desvincular a aprendizagem de idiomas de somente conteúdos e livros didáticos e proporcionar aos estudantes momentos de vivência. Não basta apenas aprender conteúdos, é preciso vivenciar.
- Vivenciar a língua através do cotidiano na escola, em momentos livres e de descontração, mas também em momentos e eventos coordenados.
- Promover momentos de reflexão e atividades acerca das representações que os alunos e alunas criam sobre as línguas e culturas e proporcionar um ambiente de reformulação e quebras de preconceitos e estereótipos.
- Adequar a carga-horária, num contexto ideal, oferecer contato diário com o idioma.
- Reforçar a afetividade no processo de ensino-aprendizagem de Alemão.

## REFERÊNCIAS

- ABRAPA. Brazilianischer Deutschlehrverband. <https://www.abrapa.org.br/>
- ALTMAYER, Claus. ‚Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand‘. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Freundsprachen Lehren und Lernen*, v. 35, 2006, 44-59.
- ALTMAYER, Claus. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen; FANDRYCH, Christian; HUFSEISEN, Britta, RIEMER, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35)*. 2 Aufl. Berlin: de Gruyter, 2010, 1402-1413.
- ANDRADE, A. I. ARAÚJO e Sá, M. H., MOREIRA, G. *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões*. Cadernos do LALE, Série Propostas, Nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007
- ARAGÃO, R. *Reflexões Epistemológicas sobre o Campo de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e sua Relevância para a Prática de Sala de Aula*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.
- ARNOLD, J. & BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.
- BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, v. 2, n. 2, 1935, p. 499-517,
- BIALYSTOK, E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism Language Cogn.*, 2008, p. 03-11.
- BLUME, R. F. *Prática como Componente Curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil*. In: BOHUNOVSKY, R. (Org.). *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 53-68.
- BOKHORST-HENG, W.; MARSHALL, K. Informing research (practices) through pedagogical theory: focus groups with adolescents. *International Journal of Research and Method in Education*, 2019. p.148-162.
- BOHUNOVSKY, Ruth. *Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil*. *Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanísticos*, núm. 9, 2005, p.327-344, São Paulo, Brasil.
- CASTELLOTTI, V.; COSTE, D.; MOORE, D. Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier. 2001, p. 101-131

CASTELLOTTI, V. ; MOORE, D. Social representations of languages and teaching. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. In: Reference Study for the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CHAVES, G. L.R; SOETHE, P. A. Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável?. Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos. Curitiba: Ed. UFPR, 2020.

COELHO, M. L. Imagens das Línguas de alunos do 6.o ano: um estudo em Aveiro. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015.

COELHO, M.L; SIMÕES, A.N; As imagens das línguas de alunos do 2. Ciclo do ensino básico: foco nas línguas curriculares. Aveiro: Escola Superior de Educação, 2017.

COSTA WÄTZOLD, J. Representações de brasilidade nos desenhos e discurso de crianças bilíngues (Português/Alemão): um conveniente casamento metodológico. Revista X, v. 16, n. 2, 2021, p. 525-567.

COSTA WÄTZOLD; J. MELO-PFEIFER, S. Imagens da Língua Portuguesa e da Brasilidade em contextos de transmissão não-formal da Língua de Herança: o caso do dispositivo didático “Mala de Herança” em Munique. In: DEGACHE, C. & HIRAKAWA, D. A. (Ed.) Atas do Congresso Internacional DIPROling, 3, 4 e 5 de outubro de 2018. Distância/proximidade e representações sobre a aprendizagem das línguas: facilidades, obstáculos, motivação e intercompreensão. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/costa/ Downloads/1036-3900-1-PB%20(4).pdf. Acesso em: 08.02.2021.

CUMMINS, Jim. Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

Embaixada da Alemanha no Brasil. PASCH: Escolas alemãs e escolas com ensino de alemão no Brasil. Online, disponível em: <https://brasil.diplo.de/br-pt/assuntos/deutschlernen/d-schule/2403052?openAccordionId=item-2404062-2-panel>, acesso em 02/09/2021.

GALISSON, R. De la langue à la culture par les mots. Paris: Clé International. 1991.

GARCÍA, O. Bilingual education in the 21st century: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GOETHE BRASILIEN. Das Goethe Institut in Brasilien. Disponível em: <http://www.goethe.de/ins/br/lp/deindex.htm>. Acesso em 01/10/2021.

GRILLI, Marina. Os currículos de Letras/Alemão no Brasil e seus recursos para a aprendizagem de ALE. Online, disponível em: [http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Secao13\\_Com13.pdf](http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Secao13_Com13.pdf) acesso em 05/09/2021.

GUARESCHI, P. A técnica dos Grupos Focais como pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica, 1996.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAMERS, J.; BLANC, M. Bilinguality and bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HASSEN, M. D. Grupos Focais de intervenção no projeto sexualidade e reprodução. Horizontes Antropológicos, 17 (ano 8), 2002. p.159-177.

HOPPERSTAD, M. H. Studying meaning in children's drawings. Journal of Early Childhood Literacy, 10(4), 2010. p. 430-452.

HORNBERGER, Nancy H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, Ophelia. (Ed.). Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 215-234.

HORNBY, Peter A. Dicionário de Termos Linguísticos, 1977. Disponível em: [http://www.ait.pt/recursos/dic\\_term\\_ling/dtl\\_pdf/B.pdf](http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf). Acesso em 20/10/21

IBRAHIM, N. Children's Multimodal Visual Narratives as Possible Sites of Identity Performance. In: KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. Visualising multilingual lives: more than words. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 33-52.

KRAMSCH, Claire. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, Claire. Theorizing translingual/transcultural competence. In Levine, G.: Phipps, A. (eds.) Critical and intercultural theory and language pedagogy. Boston: Heinle, 2010, 15-31.

LACERDA, Cristina B. F. de. (Org.) Tenho um aluno, e agora? São Carlos: UFSCar, 2013.

LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

LIMA, A.B.V.C; STANKE, R.C.S.F. A tradução intercultural como sensibilização. São Paulo: Pandaemonium, v.25, n.46, 2022, p.141-171.

MAHER. T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARINI, Eduardo. A expansão de escolas bilíngues no Brasil. Online, disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/> acesso em 19/08/2021.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, Cap.1, 2019, p. 13-27,

MELLO, H. Educação bilíngue: uma breve discussão. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, 2010, p. 118-140.

MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. In A. I. Andrade, M<sup>a</sup> H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (org.), A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014, p. 159-182.

MELO-PFEIFER, S. The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18(1), 2015. p. 26-44.

MELO-PFEIFER, S; RAQUEL SIMÕES, A; Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudo sobre as relações dos sujeitos com as línguas. Instituto Politécnico de Santarém, 2017

MORGAN, D. L. Focus group. Annual Review Sociology, 22, 1996, p. 129-152.

OEBi - Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo - Acesso:  
<http://www.oebi.com.br/>

PAULDRACH, Andreas. Eine unendliche Geschichte Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. Berlin: Fremdsprache Deutsch, n.6, 1992, 4-15.

PEREIRA, Dulce. Múltiplos olhares sobre o bilinguismo. Transversalidades II. Edições Húmus, 2011

PINTO, S. Imagens das Línguas Estrangeiras de Alunos Universitários Portugueses. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

RENNER, Bernd. O instituto Goethe e a língua alemã no Brasil. Online, disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/228-o-instituto-goethe-e-a-lingua-alema-no-brasil> acesso em 04/09/2021

SCHMIDT, A. Imagens das Línguas e Afetividade em Contexto Escolar. Um Estudo sobre o Alemão. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

SCHUMANN, J. The neurobiology of affect in language. Boston: Blackwell, 1997.

SGARIONI, M. A fôrma de cidadão do mundo. Folha de São Paulo (São Paulo), 27/05/2003. Disponível em:  
<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u419.shtml>, acesso em 28/07/2021.

SPINASSÉ, Karen. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. Online, disponível em:  
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20697> acesso em: 05/09/2021

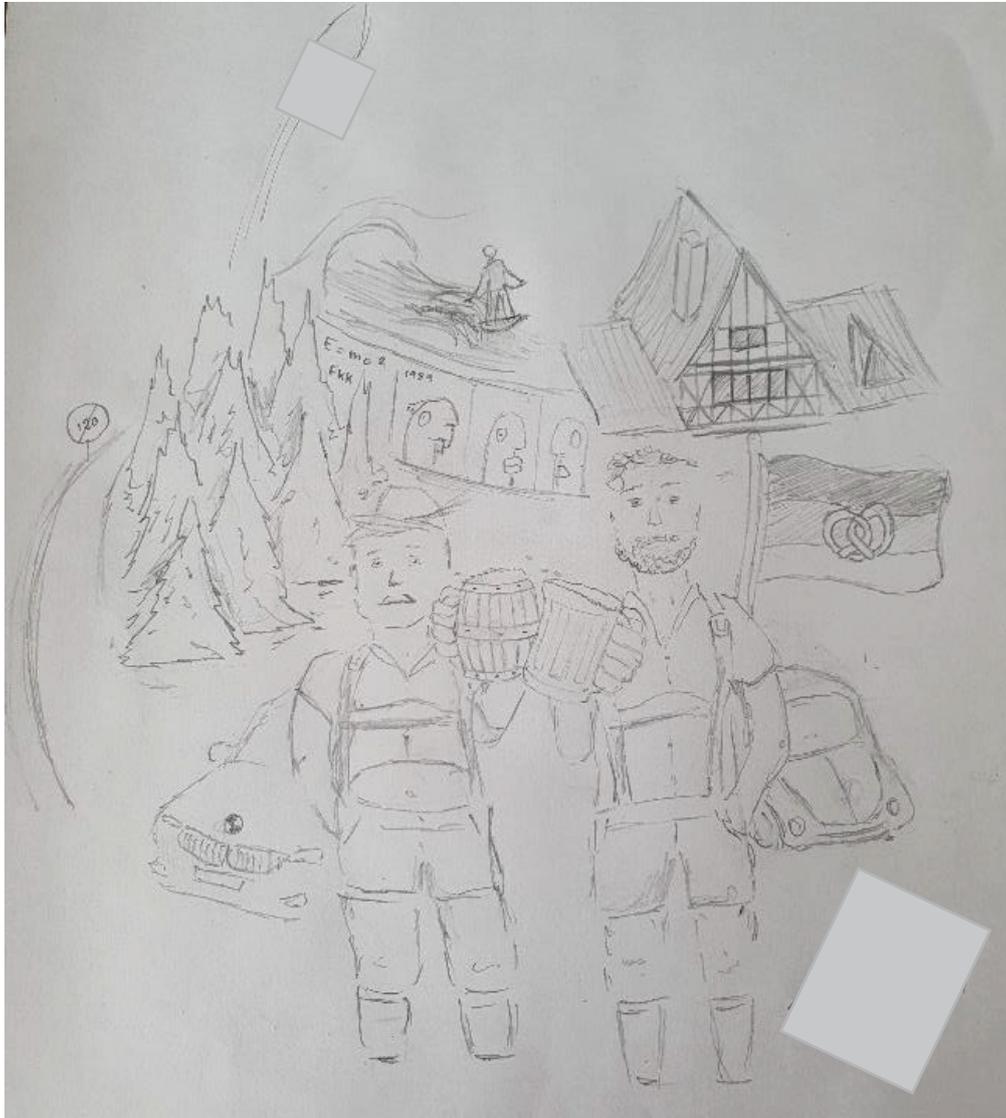
STANKE, Roberta. BOLACIO, Ebal. O Ensino de Alemão no Ambiente Escolar e a Formação de Professores. Online, disponível em: <http://germanistikbrasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Stanke-Bolacio1> acesso em 02/09/2021.

UPHOFF, Dörthe. "Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil". In: Bohunovsky, Ruth. Ensinar alemão no Brasil. Contextos e conteúdos. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 13-30.

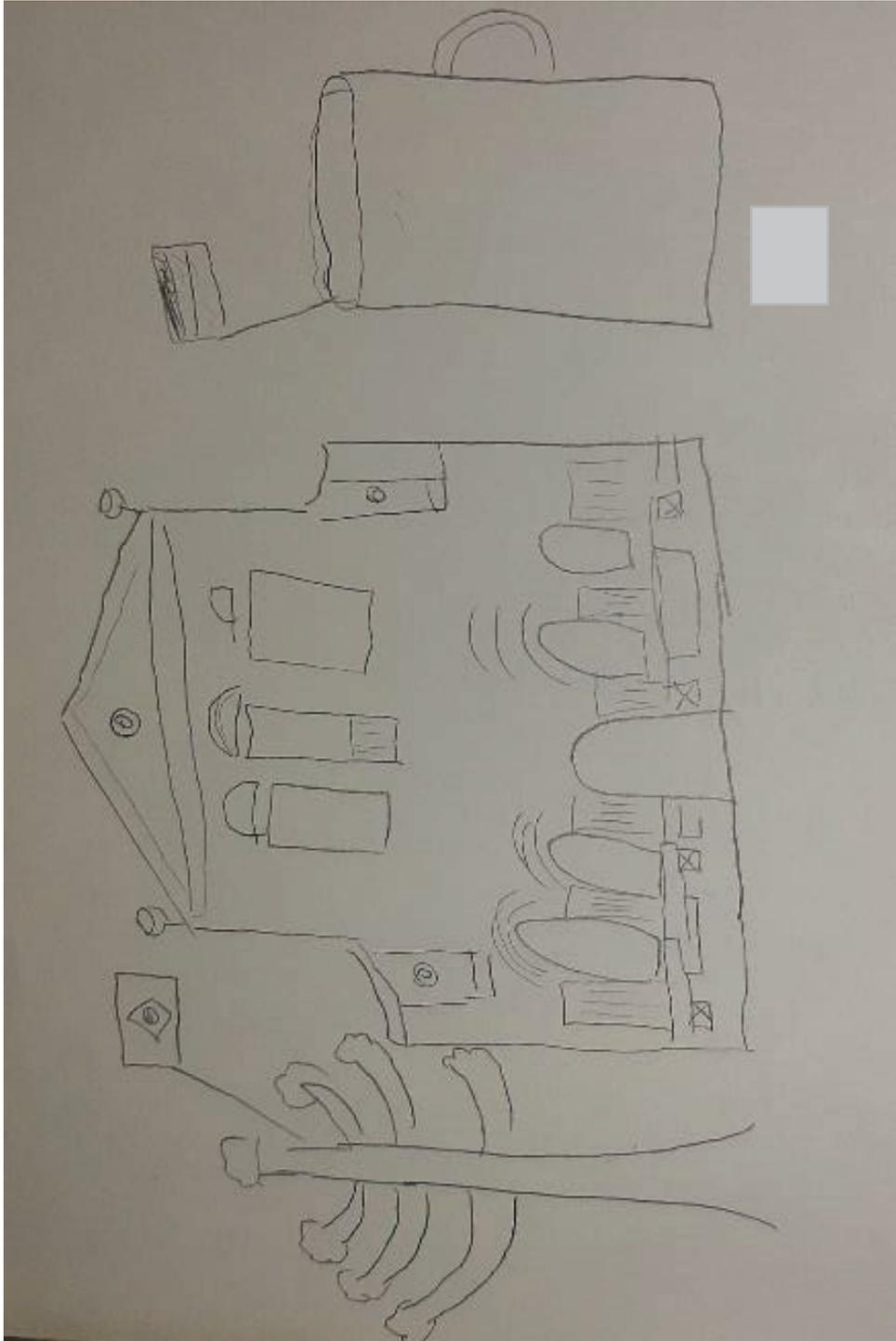
WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: The bilingualism reader. Londres; Nova York: Routledge, 2000.

## ANEXO 1 – ALGUNS OUTROS DESENHOS FEITOS NOS ENCONTROS

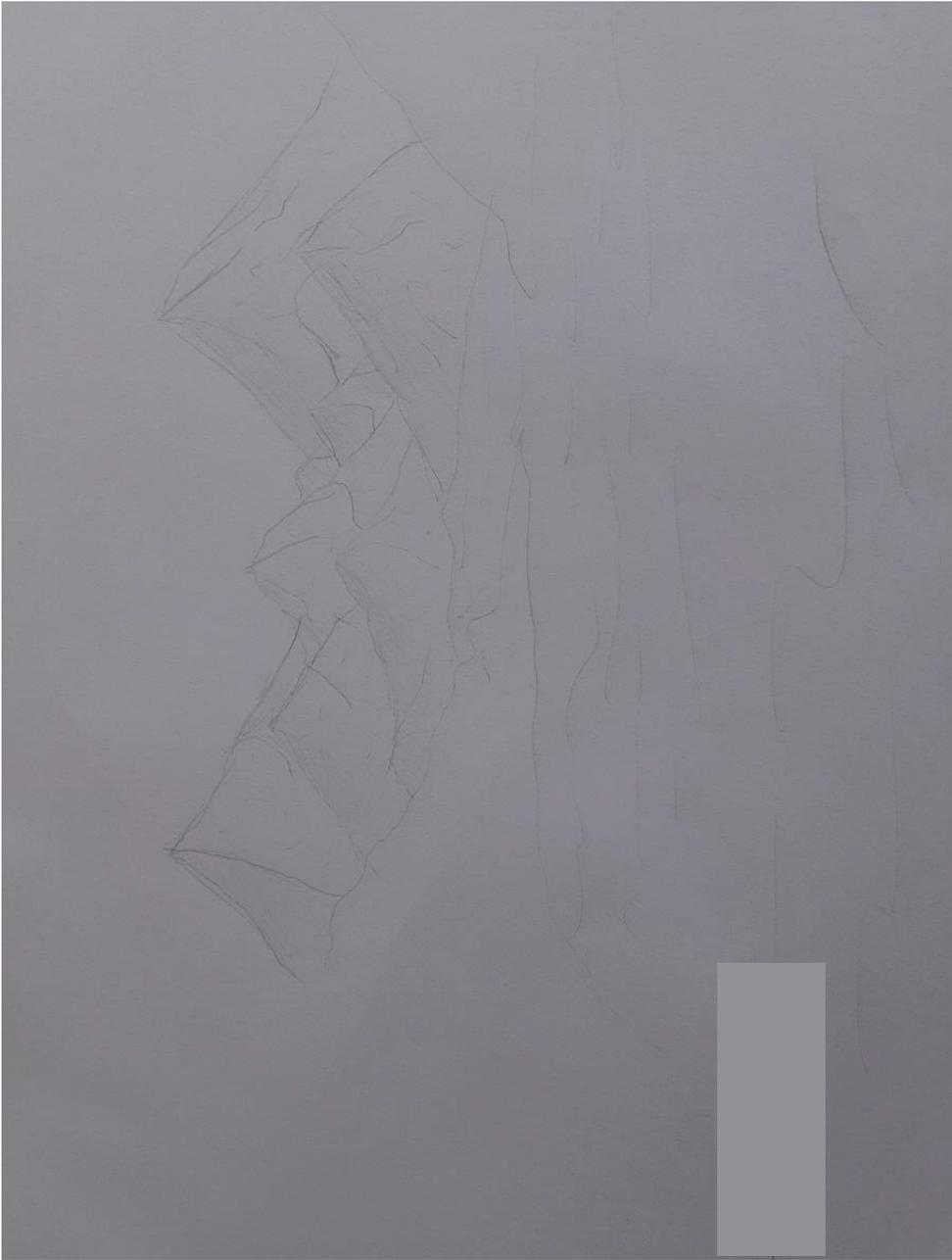
### 1.1 Primeiro encontro



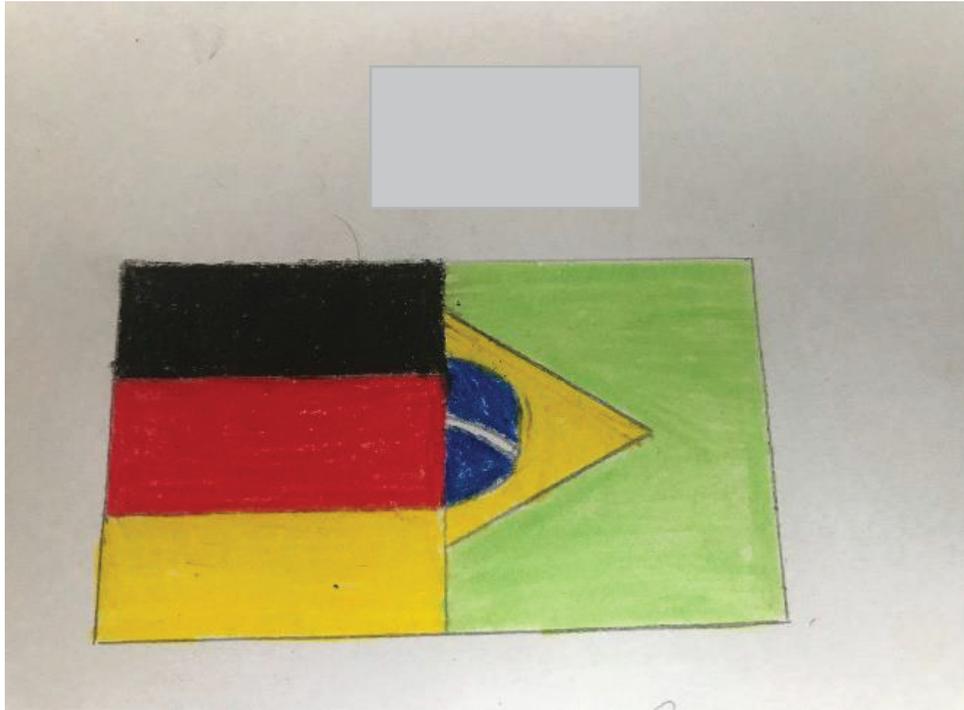
Eduardo, 14 anos



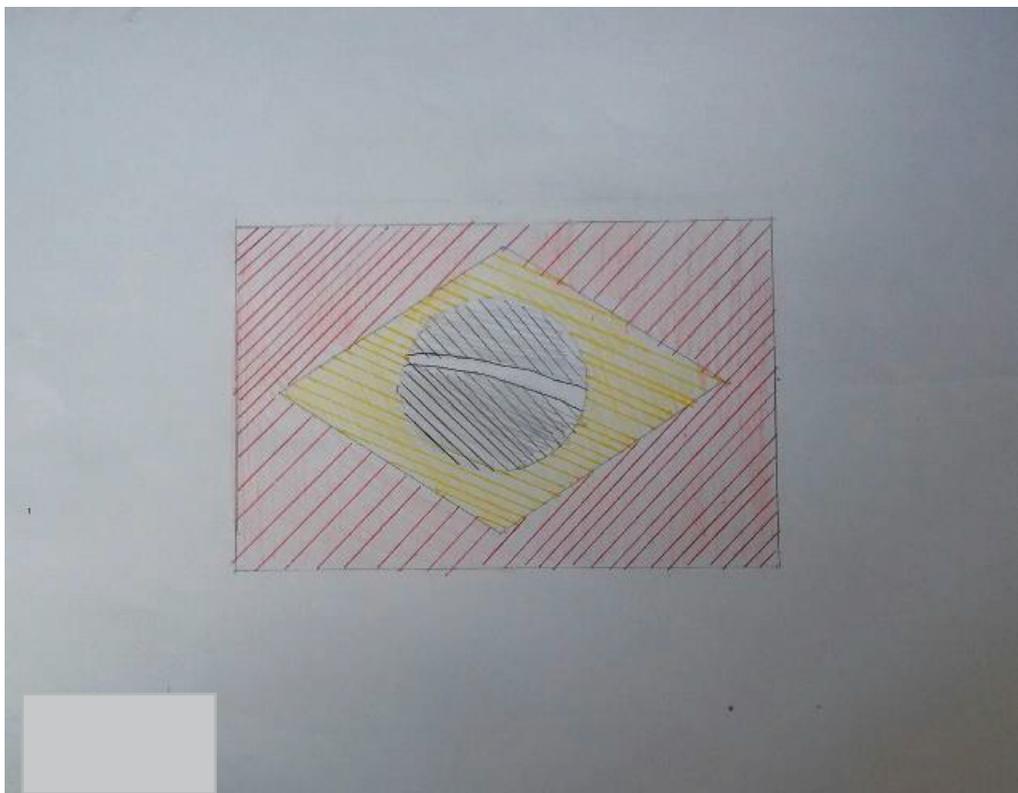
Arthur, 13 anos



**Leticia, 14 anos**



**Bernardo, 14 anos**

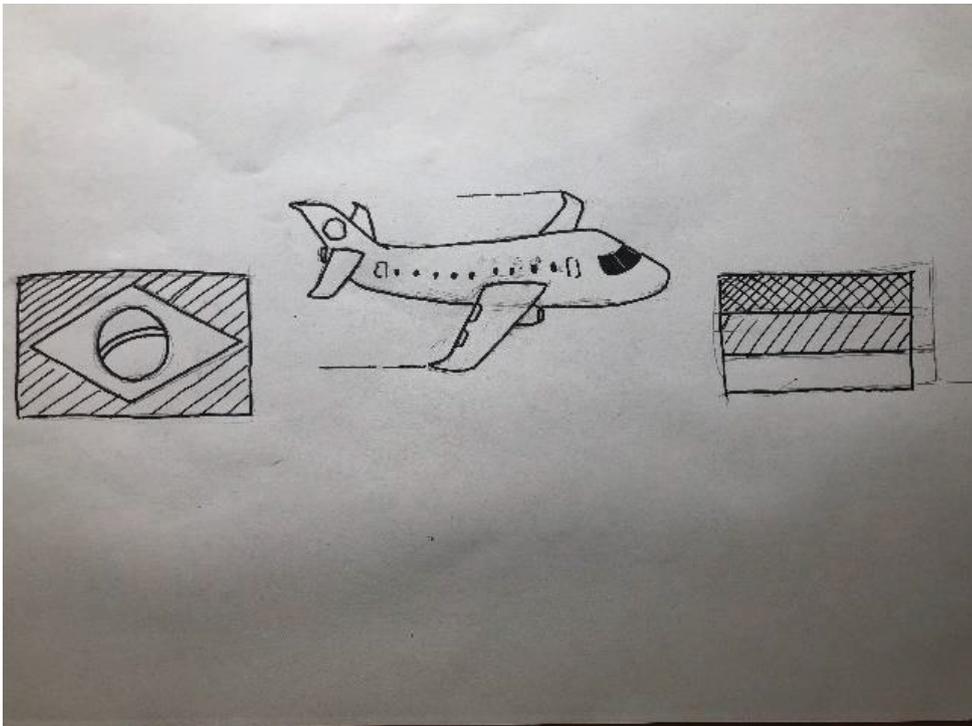


**Pietro, 14 anos**

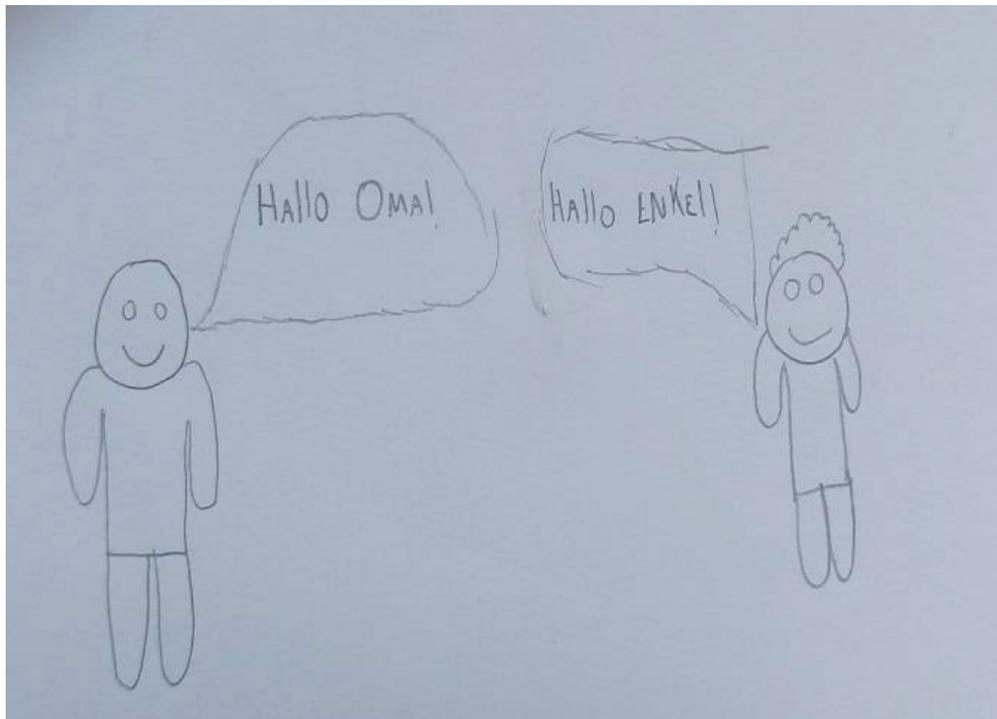
## 1.2 Segundo encontro



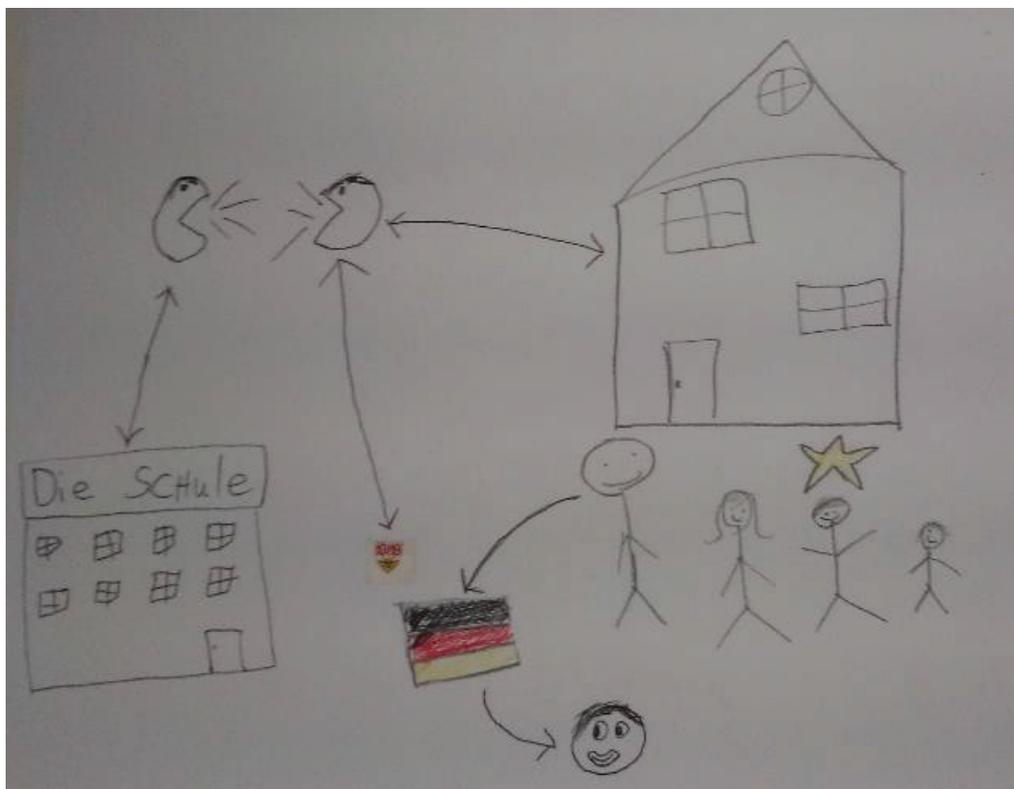
Miguel, 13 anos



Matheus, 13 anos

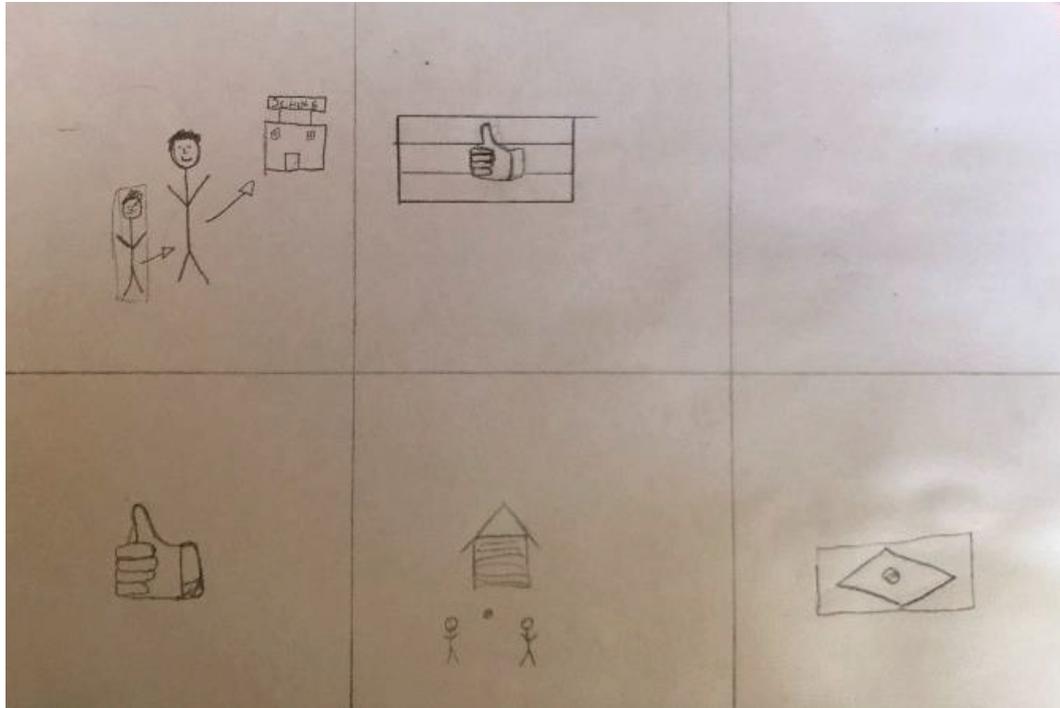


Pedro, 14 anos

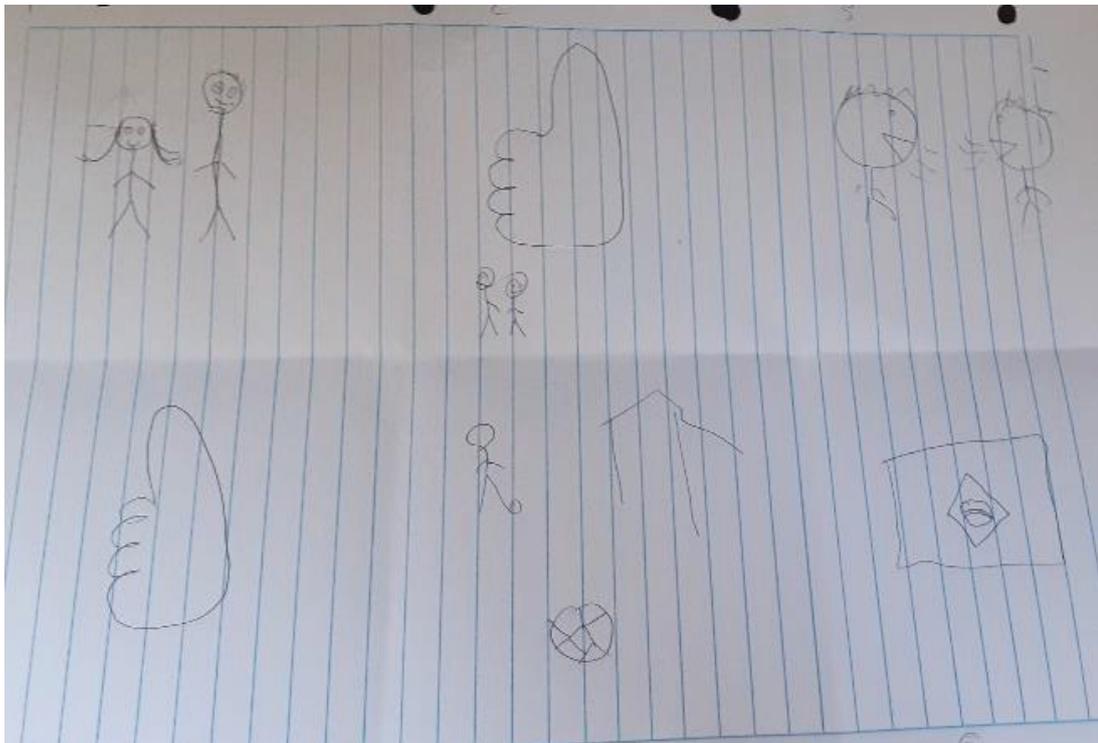


Jonas, 13 anos

### 1.3 Terceiro encontro



Miguel, 13 anos



Murilo, 14 anos



Arthur, 13 anos