

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIEL CAESAR ANTUNES DOS SANTOS BEIN

MULTI- E PLURILINGUISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:
EXPERIÊNCIA EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA APÓS INGLÊS NO
CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS ALEMÃO NA UFPR

CURITIBA

2023

GABRIEL CAESAR ANTUNES DOS SANTOS BEIN

MULTI- E PLURILINGUISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:
EXPERIÊNCIA EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA APÓS INGLÊS NO
CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS ALEMÃO NA UFPR

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe

CURITIBA

2024

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

Bein, Gabriel Cesar Antunes dos Santos

Multi- e plurilinguismo na formação docente no Brasil: experiência em alemão como língua estrangeira após inglês no curso de segunda licenciatura em letras alemão na UFPR. / Gabriel Cesar Antunes dos Santos Bein. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe.

1. Professores de Língua - Formação. 2. Língua alemão – Estudo e ensino. 3. Multilinguismo. I. Soethe, Paulo Astor, 1968-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóla Nogueira Dias CRB-9/1607



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 tese de Doutorado de **GABRIEL CAESAR ANTUNES DOS SANTOS BEIN** intitulada: **MULTI- E PLURILINGUISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: EXPERIÊNCIA EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA APÓS INGLÊS NO CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS ALEMÃO NA UFPR**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO ASTOR SOETHE, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor 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, 21 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica

28/03/2024 13:42:02.0

PAULO ASTOR SOETHE

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/03/2024 12:23:18.0

MERGENFEL ANDROMERGENA VAZ FERREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

05/04/2024 10:13:59.0

KARIM SIEBENEICHER BRITO

Avaliador Externo (FACULDADE ESTADUAL FILOS, CIÊNC E LETRAS
UNIÃO DA VITÓRIA)

Assinatura Eletrônica

22/03/2024 18:02:26.0

DENISE CRISTINA KLUGE

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

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: 351177

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 351177

Dedico este trabalho aos professores de línguas estrangeiras no Brasil que por meio de sua atividade profissional prestam contribuição expressiva à soberania nacional, permitindo que brasileiras e brasileiros participem ativamente na comunicação no cenário internacional.

“Ist es doch da Leben schön”

Ao meu avô - In memoriam

AGRADECIMENTOS

Ao povo brasileiro, financiador de toda minha formação no ensino superior, na graduação e na pós-graduação.

Ao professor Paulo Astor Soethe por aceitar o papel de orientador deste trabalho e por sempre buscar criar oportunidades para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À professora Britta Hufeisen por aceitar o papel de orientar muito desta pesquisa, sobretudo em meu período de permanência na *Technische Universität Darmstadt*, onde fui tão bem recebido e acolhido.

À professora Denise Kluge por me acompanhar no desenvolvimento deste trabalho e sempre demonstrar tanta atenção às minhas demandas em relação ao meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

À professora Karim Siebeneicher Brito por acompanhar minha jornada de formação há mais de duas décadas e sempre estar disposta a me orientar com atenção e coleguismo.

À UTFPR, à UFPR, à UEG, instituições de ensino superior onde tive oportunidade de aprender e ensinar, todas públicas, patrimônio e orgulho do povo brasileiro.

À minha família pelo apoio, amparo e suporte durante minha jornada.

Ao Felipe, por me facultar apoio, hospedagem e suporte desde o início desta pesquisa até sua conclusão.

À Sabine Huppert que sempre me incentivou e criou oportunidades para que eu pudesse exercer a docência em ambientes por mim até então totalmente desconhecidos.

Ao Marcos Barboza, pela amizade valiosa e pelos conselhos luminosos que sempre me auxiliaram a seguir em minha caminhada pessoal e profissional.

À Alessandra Silva e a todos os colaboradores da UFPR, tanto técnicos quanto terceirizados, por sempre estarem dispostos a prestar auxílio e garantir bem-estar a todos os membros da comunidade acadêmica.

Às colegas Sibeles Paulino e Catarina Portinho Naujack pelo coleguismo e por estarem presentes em momentos decisivos no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos (teuto-brasileiros) Jenny Fischer, Martina Meyer, Michael Karp, Carolin Kubitz, que me acompanham há mais de uma década e sempre seguem dispostos a compartilhar suas trajetórias comigo.

À Sabine Beckmann por sempre ter me incentivado e ter me recebido tão bem desde a primeira vez que visitei à Alemanha e seguir preocupada comigo e disponível para minhas demandas através dos anos.

À Dorothea Scheibe por depositar sua confiança em mim e assim me proporcionar um auxílio substancial, sobretudo moral, para que eu pudesse concretizar meu desejo de estudar no exterior.

Aos alunos do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR por participarem ativamente na produção desta pesquisa, sobretudo ao Alceu Pereira Filho que tantas vezes facultou transporte aos professores formadores.

Ao casal Janine e Herman ter Brugge que sempre me recebeu de maneira cordial no Reino dos Países Baixos e me mostrou *in loco* a preciosidade do plurilinguismo.

"Mehrsprachigkeit ist ein Schatz, aber nur wenn Bildungseinrichtungen wissen, wie mit ihm umzugehen ist." - Melisa Erkurt, Kolumnistin der Wochenzeitung "Falter".

"Plurilinguismo é um tesouro, mas apenas quando Instituições de Ensino sabem como tratá-lo" – (Melisa Erkurt, colunista do Jornal Semanal "Falter")

„Der Volksschullehrer, der Grundschullehrer ist der erste Erzieher zur Mehrsprachigkeit.“

"O professor da escola primária, o professor da escola básica é o primeiro educador para o plurilinguismo". (Wandruszka, 1979)

RESUMO

O multi- e o plurilinguismo são temas que têm recebido cada vez mais atenção no cenário científico nacional e internacional. O presente trabalho busca relacionar o processo da aquisição/aprendizagem múltipla de línguas com a descrição da estrutura e da organização da formação especial de segunda licenciatura em letras alemão da UFPR ocorrida entre os anos de 2017 e 2022, tendo em vista que uma das premissas de participação no curso era aquisição de uma licenciatura naquela que seria, na maior parte dos casos, a segunda língua estrangeira aprendida pelos participantes. O objeto aqui é a investigação descritiva da formação de professores de língua alemã, quando estes já são atuantes como professores de língua inglesa na educação básica. Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica sobre a temática do pluri- e do multilinguismo nas últimas décadas, descreve o programa PARFOR em sua estrutura geral e dentro da UFPR, e ao final analisa percepções dos participantes do curso em relação ao próprio processo de aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), em especial sobre a aprendizagem do alemão após o inglês. As percepções foram coletadas por meio de questionário amparado na pesquisa de Ferrari (2012). Além disso, textos de nível A1 produzidos pelos participantes foram analisados com interesse em evidências da interação das línguas do repertório de cada participante na produção da língua alvo, ou seja, do alemão. Por meio da análise do corpus de pesquisa, discute-se como o processo de formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil poderia beneficiar-se da formação docente plurilíngue e de que maneira haveria viabilidade de estabelecer e ampliar este modelo de formação profissional em outras regiões. Foi evidenciado através da análise dos textos e das respostas obtidas em questionário que, além da língua materna, também a(s) outra(s) anterior(es) influencia(m) em alguma medida a aprendizagem/produção da língua estrangeira subsequente.

Palavras-chave: 1. Plurilinguismo 2. Multilinguismo 3. Alemão após inglês 4. PARFOR 5. Formação de professores de línguas

ABSTRACT

Multi- and plurilingualism are topics that have received increasing attention on the national and international academic arena. This dissertation seeks to relate the process of multiple language acquisition/learning to a description of the structure and organization of the special second degree course in German language at UFPR which took place between 2017 and 2022, given that one of the premises for taking part in the course was to acquire a degree in what would, in most cases, be the second foreign language learned by the participants. The object here is a descriptive investigation into the training of German language teachers, when they are already working as English language teachers in primary schools. This dissertation presents a literature review on the subject of pluri- and multilingualism in recent decades, describes the PARFOR program in its general structure and within UFPR, and finally analyzes the perceptions of course participants in relation to the language learning process of foreign language(s) itself, in particular about learning German after English. The perceptions were collected using a questionnaire based on research by Ferrari (2012). In addition, A1-level texts produced by the participants were analyzed in order to find evidence of the interaction of the languages in each participant's repertoire in the production of the target language, i.e. German. Through the analysis of the research corpus, this dissertation discusses how the process of training foreign language teachers in Brazil could benefit from plurilingual teacher education and how it would be feasible to establish and expand this model of professional training in other regions. The analysis of the texts and the answers obtained in the questionnaire showed that, in addition to the native language, other previous languages also have some influence on the learning/production of the subsequent foreign language.

Key-words: 1. Plurilingualism 2. Multilingualism 3. German after English 4. PARFOR
5. Teacher Education

ZUSAMMENFASSUNG

Mehr- und Vielsprachigkeit sind Themen, die in der nationalen und internationalen Wissenschaftslandschaft zunehmend Beachtung finden. In der vorliegenden Dissertation wird versucht, den Prozess des Mehrspracherwerbs mit einer Beschreibung der Struktur und Organisation der speziellen Zweitstudiengangs der deutschen Sprachen an der UFPR in Beziehung zu setzen, die zwischen 2017 und 2022 stattfand, wobei eine der Voraussetzungen für die Teilnahme an dem Studiengang der Erwerb eines Abschlusses in der in den meisten Fällen zweiten Fremdsprache der Teilnehmenden war. Es handelt sich um eine deskriptive Untersuchung der Ausbildung von Deutschlehrenden, die bereits als Englischlehrende im Grundschulunterricht tätig sind. Diese Arbeit präsentiert einen bibliografischen Überblick über das Thema Mehr- und Vielsprachigkeit in den letzten Jahrzehnten, beschreibt das PARFOR-Programm in seiner allgemeinen Struktur und innerhalb der UFPR und analysiert abschließend die Wahrnehmungen der Kursteilnehmenden in Bezug auf den Sprachlernprozess selbst, insbesondere beim Erlernen von Deutsch nach Englisch. Die Wahrnehmungen werden mithilfe eines Fragebogens erhoben, der auf Untersuchungen von Ferrari (2012) basiert. Darüber hinaus werden von den Teilnehmenden erstellte Texte auf A1-Niveau analysiert, um Hinweise auf die Interaktion der Sprachen im Repertoire bei der Produktion der Zielsprache Deutsch, zu erhalten. Durch die Analyse des Forschungskorpus wird diskutiert, wie der Prozess der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden in Brasilien von einer mehrsprachigen Lehrerausbildung profitieren könnte und wie es möglich wäre, dieses Modell der Berufsausbildung in anderen Regionen zu etablieren und zu erweitern. Durch die Analyse der Texte und der im Fragebogen erhaltenen Antworten wird nachgewiesen, dass neben der Muttersprache auch andere bisherige Sprachen in gewissem Maße Einfluss auf das Erlernen/die Produktion der späteren Fremdsprachen hatten.

Key-words: 1. Mehrsprachigkeit 2. Vielsprachigkeit 3. Deutsch nach Englisch 4. PARFOR 5. Lehrerausbildung

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERTAM O CURSO DE LETRAS ALEMÃO , SUAS RESPECTIVAS LOCALIDADES E FORMATOS DE CURSO	45
QUADRO 2 – INFORMATIVO SOBRE A SITUAÇÃO DO DOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA EM DIVERSOS PAÍSES COM RESPECTIVAS PONTUAÇÕES E INDICAÇÕES SOBRE O NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LOCAL DE CADA POPULAÇÃO DE ACORDO COM O EF ENGLISH PROFICIENCY INDEX (2021).	52
QUADRO 3 – TÓPICOS TEMÁTICOS PARA PRODUÇÕES TEXTUAIS REALIZADAS DURANTE A DISCIPLINA DE ALEMÃO 2 NA TURMA 3 DO PARFOR NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2019.....	115
QUADRO 4 – TÓPICOS NECESSÁRIOS NA GERAÇÃO DE MATERIAL DE PESQUISA ESCRITA DE ACORDO COM CASPARI (2016)	116

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELIN	- Centro de Línguas e Interculturalidade
CELEM	- Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CSF	- Ciências Sem Fronteiras
<i>DaF</i>	- <i>Deutsch als Fremdsprache</i> – Alemão como Língua Estrangeira
<i>DAFnE</i>	- <i>Deutsch als Fremdsprache nach Englisch</i> – Alemão como Língua Estrangeira após Inglês
<i>GER</i>	- <i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen</i>
ISF	- Idiomas Sem Fronteiras
PARFOR	- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
QECR	- Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
TU	- <i>Technische Universität</i> – Universidade técnica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	33
2.1	O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL: DO IMPÉRIO À ATUALIDADE	33
2.2	A CORTE PORTUGUESA NO BRASIL: O INÍCIO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	33
2.3	DA IMIGRAÇÃO À ERA VARGAS: CRESCIMENTO E DECLÍNIO NAS OFERTAS DE ENSINO.....	35
2.4	O ENSINO DE INGLÊS E ALEMÃO NA ATUALIDADE	38
3	LETRAS INGLÊS E LETRAS ALEMÃO: REALIDADES DIVERSAS NA FORMAÇÃO.....	41
3.1	SITUAÇÃO DO INGLÊS NO CONTEXTO BRASILEIRO	48
3.2	SITUAÇÃO DO ALEMÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	58
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS E PLURILINGUISMO NO BRASIL	65
3.4	PERCURSOS NA PESQUISA DO MULTI- E DO PLURILINGUISMO E ALGUNS DESDOBRAMENTOS	69
3.4.1	A DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO	77
3.5	DAFNE: JUSTIFICATIVA E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO	81
3.5.1	CONSIDERAÇÕES PARA O ESTÍMULO DE DAFNE NO BRASIL.....	86
4	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	97
4.1	A EXPERIÊNCIA DA SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS ALEMÃO NO ÂMBITO DO PARFOR	97
4.2	O PROJETO NA UFPR: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS SITUADOS	102
5	DESCRIÇÃO DA PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, DIFICULDADES, LIMITAÇÕES E RESULTADOS.....	109
5.1	INSTRUMENTOS	111
6	ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO	121
6.1	CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS TEXTOS	146
6.2	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO BASEADO NA PESQUISA DE FERRARI (2012).....	147
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	162

APÊNDICE 1 – GRÁFICOS DA TURMA 3.....	183
ANEXO I – QUESTIONÁRIO ADAPTADO DE FERRARI(2012).....	195
ANEXO II – MODELO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	202
ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	203
ANEXO IV - RESPOSTAS DESCRITIVAS.....	204

1 Introdução

Objeto deste trabalho é a investigação descritiva da formação de professores de língua alemã, quando estes já são atuantes como professores de língua inglesa na educação básica¹. A oferta formativa chamou-se Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão, e suas atividades ocorreram no âmbito do programa PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, dentro da Universidade Federal do Paraná, entre os anos de 2017 e 2022. O Curso de Segunda Licenciatura em Língua Alemã da UFPR² foi uma resposta à demanda por mão de obra qualificada no ensino de língua alemã no Brasil, mais especificamente na região em torno de Joinville. Além de ser a maior cidade do Estado de Santa Catarina, ela é marcada pela presença germânica e tem a maior concentração de descendentes de imigrantes de fala alemã em todo o território brasileiro³. O curso esteve alojado no programa PARFOR⁴ do Governo Federal.

O objetivo deste trabalho é analisar a aprendizagem do alemão em um contexto específico de formação docente, no qual outras línguas já se fazem presentes na constelação linguística de cada um dos participantes, com intuito de obterem-se informações sobre a perspectiva de aprendizagem dos participantes e investigar se elas podem estar em consonância com evidências já publicadas em trabalhos sobre processos de aprendizagem semelhante, sobretudo oriundos do continente Europeu⁵.

¹ N.A: No sentido de facilitar a leitura do trabalho, faço uso recorrente da terceira pessoa masculina. Sinalizo que, através dela, contemplo aprendizes de todos os gêneros e orientações, sem qualquer distinção.

² A Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi fundada no dia 19 de dezembro do ano de 1912. Assim sendo, ela é tida como uma das mais antigas instituições de Ensino Superior e de mais antiga universidade do Brasil. Atualmente, a UFPR é composta por onze faculdades. Entre as quais está o Setor de Ciências Humanas, ela abriga o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. No instituto são ofertados cursos nas seguintes línguas estrangeiras: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês e Polonês.

³ <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/Joinville-Cidade-em-Dados-2018-Character%C3%ADsticas-Gerais.pdf> Acesso em 14 mai. 2022.

⁴ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038> Acesso em 14 mai. 2022.

⁵ Há inúmeros trabalhos brasileiros muito relevantes na área de plurilinguismo (vide 3.4), no entanto, aponto aqui especificamente investigações sobre aprendizagem/aquisição de mais de uma língua estrangeira, são trabalhos europeus que têm mais impacto na área.

A pesquisa ocorre por meio da apreciação de respostas sobre a biografia linguística individual dos licenciandos, bem como sobre a aprendizagem e utilização das línguas por parte deles, além de considerações pessoais minhas enquanto professor formador no PARFOR e com experiência no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Ocorre, igualmente, com base na análise de textos produzidos pelos participantes em língua alemã durante o primeiro semestre de instrução nessa língua (Nível A1) e nas experiências próprias do pesquisador enquanto professor de alemão para brasileiros já falantes de outras línguas⁶, como docente dos participantes durante seu curso. Os resultados também servem para elucidar se realmente há evidências claras de que o inglês, ou outras línguas presentes no repertório linguístico dos participantes, de maneira consciente ou não, influencia o processo de aprendizagem de alemão desses aprendizes falantes de português brasileiro.

Ao constatar-se a presença deste último fenômeno, evidencia-se o potencial facilitador da aprendizagem do alemão sob o amparo de conhecimentos linguísticos anteriores, situação que pode influenciar positivamente discussões sobre as dinâmicas de formação de professores de língua alemã no Brasil. Por meio deste trabalho, há também intenção em oferecer uma contribuição aos estudos do plurilinguismo no contexto nacional. A temática vem sendo estudada de maneira ainda discreta no Brasil (vide Altenhofen, Bein, Brito, Limberger, Pupp-Spinassé), mas dentro dela há inúmeras possibilidades de pesquisa. Por mais que o tema ainda não integre tradicionalmente os componentes curriculares nos cursos de formação de professores no Brasil, podem se observar esforços para introduzir a discussão no ambiente acadêmico nacional. Recentemente, a Área de Alemão da UFPR iniciou diálogo com o DAAD para oferecer módulos do projeto *Dhoch3*⁷⁸ como

⁶ Atuo com o ensino de alemão no Brasil desde o ano de 2008, também trabalhei em diversas universidades públicas sempre na área de ensino de línguas a partir do ano de 2015.

⁷ *Dhoch3* é um programa de incentivo desenvolvido pelo DAAD e por parceiros para oferta de suporte à formação acadêmica de futuros docentes de alemão como língua estrangeira em escolas e universidades ao redor do mundo. <https://www.daad.de/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/foerderprogramme/de/54105-das-projekt-dhoch/> Acesso 15 mai. 2022

⁸ A iniciativa do trabalho cooperado com o *Dhoch3* foi apresentada no Congresso Paraguaio de Linguística, em novembro de 2023, pelo prof. Paulo Soethe como uma oportunidade concreta

formação complementar aos alunos do Curso de Letras. Um dos módulos que compõem o material é voltado especificamente aos conceitos do Plurilinguismo e da Didática de Línguas Terciárias.

O curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR, objeto deste trabalho, teve um total de 3 turmas formadas – com inícios em 2017, 2018 e 2019 respectivamente. A particularidade principal da oferta é que os participantes do curso das turmas um e dois já possuíam uma formação superior anterior em Letras, majoritariamente com habilitação em língua inglesa; por esse motivo, vou focar nesse perfil de aprendiz. Compreendo que a área de pesquisa conhecida como *DaFnE - Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* - alemão como língua estrangeira após inglês - vai diretamente ao encontro da proposta do programa de formação.

Meu questionamento principal é: O perfil apresentado pelos alunos da segunda licenciatura é uma garantia para o emprego da didática do plurilinguismo de Meissner amparado pela metodologia *DaFnE* proposta por Hufeisen?^{9 10}

No intuito de responder ao questionamento de maneira satisfatória, fiz uso de um questionário a fim de documentar o perfil linguístico de cada indivíduo participante, analisei textos produzidos na disciplina de Língua alemã I buscando por fenômenos de transferência linguística derivados da interlíngua de cada aprendiz e utilizei narrativas e experiências de meu trabalho docente para interpretar os dados de maneira subjetiva, buscando apontar semelhanças entre o material coletado para assim concluir se o perfil dos aprendizes realmente é viável para o emprego da didática do plurilinguismo.

Meu comprometimento com a temática abordada neste trabalho, ou seja, o ensino de alemão após inglês para brasileiros, especialmente nessa ordem,

de formação de professores de língua alemã em rede envolvendo universidades da América do Sul e até mesmo com a participação efetiva de colegas africanos da Área da Germanística. Sobre essa concepção ver Riemer; Soethe, 2022.

⁹ N.A.: Optei por utilizar o negrito em partes do trabalho que considero como setenças destacadas que fornecem ao leitor uma síntese de ideias e argumentos centrais.

¹⁰ Os autores aqui elencados são discutidos de maneira pormenorizada no capítulo 3.

bem como a formação de professores de alemão e inglês têm uma orientação muito prática e estão diretamente ligados ao caminho acadêmico e profissional que tenho trilhado nos últimos anos; iniciei a graduação num curso de licenciatura em Letras com habilitação em Inglês e Português no ano de 2006. Posteriormente, em 2011, ingressei no curso de mestrado em Letras e escrevi dissertação já tratando sobre a aprendizagem de alemão após inglês. Meu interesse pela língua alemã deve-se muito à minha origem familiar bem como ao contato com amigos da minha família e pessoas da comunidade onde eu vivi que tinham relações de origem ou familiares com espaço europeu de fala alemã. Eu iniciei aprendendo sozinho, por meio de músicas e repetições. Posteriormente, tive algumas aulas com um grupo de pessoas igualmente interessadas. O período de aulas foi bastante curto, mas por meio de relações sociais sempre encontrei oportunidade para praticar o alemão e aprofundar meus conhecimentos, sobretudo ao ouvir histórias narradas por pessoas que vieram de um lugar tão distante e parecia ser tão diferente. Meu desejo inicial era de logo realizar a graduação em Letras Alemão na UFPR, mas, por inúmeras dificuldades de ordem logística, optei por realizar a graduação em Letras Português e Inglês na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, atualmente campus da Universidade Estadual do Paraná, mas à época uma faculdade isolada.

Ao receber bastante incentivo da profa. Karim Siebeneicher Brito durante a graduação, participei de um projeto de extensão com a proposta de ensino de alemão para alunos do curso de filosofia. Por gostar muito da experiência, acabei formulando candidatura à bolsa *Winterkurs* ofertada anualmente pelo DAAD. Para minha felicidade, fui contemplado com a bolsa e tive oportunidade de estudar no inverno de 2010 na *Universität Essen-Duisburg*. Por meio dessa experiência, consegui constatar quais eram meus reais interesses e como eu deveria seguir para lograr êxito em meus objetivos. Sendo assim, busquei dar seguimento e aprofundamento ao meu interesse nas temáticas de ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores e aspectos do multi- e do plurilinguismo no contexto brasileiro em minhas pesquisas acadêmicas.

Desde 2008, atuo profissionalmente e ininterruptamente no ensino de línguas estrangeiras, tive oportunidade de trabalhar em vários contextos e

instituições distintas em cidades diversas no sul do Brasil. Ensinando há anos níveis básicos de língua alemã (como língua estrangeira), *Deutsch als Fremdsprache*, doravante *DaF*, pude observar que a parcela majoritária de aprendizes brasileiros de alemão já traz consigo conhecimentos, mesmo que rudimentares e de orientação não necessariamente comunicativa, de língua inglesa.

Também internacionalmente, Kretzenbacher (2008) chamou atenção para o fato de que a maior parte dos aprendizes de alemão ao redor do globo aprende(u) alemão não como primeira língua estrangeira, mas como segunda, e, frequentemente, após inglês. Mehlhorn (2013) postula que apenas em casos isolados o alemão é a primeira língua estrangeira aprendida, sobretudo em regiões fronteiriças com países de língua alemã onde há grande trânsito de pessoas, interesses comerciais e fácil acesso aos meios de comunicação em língua alemã (rádio e televisão).

Como apresentado neste trabalho (vide 3.), o conhecimento de mais de uma língua estrangeira é um fenômeno de interações constantes e mesmo involuntariamente envolve o conhecimento da primeira língua estrangeira¹¹ ou das demais línguas conhecidas pelo usuário. A área de estudo do alemão como língua estrangeira após inglês (*DaFnE*) é uma área em plena expansão. Os casos em que o alemão é aprendido como primeira língua estrangeira, como mencionado (cf. Kretzenbacher, 2008; Mehlhorn, 2013), são bem menos numerosos. Já em meados da década de 1970 havia a constatação de que o alemão era normalmente aprendido após o inglês, pois um terço dos alunos do Instituto Goethe declarava aprender alemão como segunda ou terceira língua estrangeira após inglês (Neuner 1996, p. 211).

Por ocasião de meu ingresso no Curso de Mestrado da UFPR, minha proposta e interesse já se relacionavam com a aprendizagem da língua alemã após a língua inglesa no Brasil. Concluí o curso de mestrado da UFPR com

¹¹ Tendo em vista que a Área de Concentração dentro do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR adota a nomenclatura Alemão como Língua Estrangeira, opto por tratar as línguas aprendidas após a materna assim, não desconsiderando as novas nomenclaturas amplamente utilizadas na área, como por exemplo língua adicional, língua de herança, língua nacional etc. – Não me aprofundo na discussão terminológica por não ser objetivo deste trabalho.

dupla diplomação em convênio com a *Universität Leipzig* no mês de fevereiro de 2014 com a defesa do trabalho intitulado “*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Brasilien*”. O trabalho, escrito e defendido em língua alemã, ocupasse com a revisão bibliográfica do tema e confronta percepções de alunos de língua alemã do Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (doravante CELIN/UFPR) com resultados de trabalhos científicos sobre alemão como língua estrangeira após inglês, em alemão *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch- DaFnE*, área de pesquisa inaugurada por Britta Hufeisen (1991).

O trabalho de doutoramento dessa pesquisadora alemã serviu de impulso para novos questionamentos na relação de aprendizagem do alemão em contextos marcados pela presença de diferentes línguas e pela coexistência de constelações linguísticas pessoais e/ou sociais distintas. Trabalhos acadêmicos e científicos com a temática do ensino de *DaF* considerando aspectos multi- e plurilíngues no Brasil ainda são raros (vide 2.2. e 2.3.), e os poucos trabalhos já publicados tratam da temática pura e simplesmente sob o ponto de vista do aprendiz de línguas, mas não do aprendiz em formação para tornar-se professor de língua(s).

O desejo inicial, ainda no ano de 2014, era dar prosseguimento aos meus estudos na instituição com um maior comprometimento com o tema, por isso estabeleci contato com a professora Britta Hufeisen da *Technische Universität Darmstadt* (doravante *TU Darmstadt*) poucos meses após a conclusão do Curso de Mestrado, tendo sido aceito na lista de seus doutorandos externos. Tive oportunidade de dar início à pesquisa de maneira mais profunda com acesso aos materiais disponíveis na coleção bibliográfica do Instituto e da *Universitäts- und Landesbibliothek Hessen*, e também de participar de colóquios de doutorandos e de permanências de pesquisa na instituição.

Por convite do professor Paulo Soethe, da Universidade Federal do Paraná, iniciei, no ano de 2017, minha participação como professor formador¹²

¹² Os professores formadores são remunerados por meio de bolsas docência da Capes. O ano de 2019 foi dramático por conta do contingenciamento de verbas e congelamento dos

no Curso de Segunda Licenciatura em Língua Alemã no âmbito do PARFOR (vide 3.), na cidade de Joinville – Santa Catarina. O programa foi totalmente gratuito e aconteceu em regime especial, pois docentes da UFPR deslocavam-se à cidade de Joinville para ministrar as aulas. Em períodos intensivos, nas férias escolares ao início e metade do ano, os alunos do Curso de Segunda Licenciatura se deslocavam com recursos próprios até Curitiba, onde participavam das aulas em caráter intensivo e tinham acesso a um programa cultural especialmente para eles desenvolvido.

O contexto de ensino-aprendizagem dentro do programa apresentou-me uma perspectiva nova de pesquisa. Além disso, por meu próprio caráter pessoal mais pragmático, senti-me satisfeito em ter oportunidade de realizar uma investigação de caráter exploratório em um programa estruturado e com objetivos claramente definidos desde sua concepção.

Por questões de caráter burocrático, pareceu-me mais sensato buscar a possibilidade de finalizar a redação da tese de doutorado e defendê-la na própria UFPR, instituição que a cada ano se consolida mais como referência para o campo de *DaF* no Brasil, nos níveis de graduação e pós-graduação. Realizei o processo seletivo da pós-graduação da UFPR em 2019 e ingressei como aluno regular no doutorado no ano de 2020.

A proposta apresentada neste trabalho vai além da mera aprendizagem dentro da constelação *DaFnE*, pois o foco não é apenas a aprendizagem do alemão por brasileiros com o conhecimento de língua(s) estrangeira(s) anteriores, mas sim tratar especificamente sobre a percepção de aprendizagem dos participantes da formação de professores de língua alemã em um contexto específico, o Curso de Segunda Licenciatura em Língua Alemã da Universidade Federal do Paraná.

pagamentos por parte do Governo Federal. **No caso da Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR, os docentes trabalharam praticamente os anos de 2018 e 2019 sem receber a remuneração com regularidade.** Os valores foram apenas compensados adequadamente no mês de novembro de 2019. Lembro que as aulas ocorriam em Joinville, ou seja, os formadores cumpriram suas atividades com dedicação e eficiência, mesmo com a ausência/incerteza de remuneração.

A formação de professores, em especial na área de línguas estrangeiras, é um tema complexo e extremamente relevante. As questões envolvidas no processo de formação do profissional educador são amplas e diversas. Preparando minhas aulas de metodologia do ensino, deparei-me com o livro *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa – conversas com especialistas*, organizado por Diógenes Cândido de Lima (2009).

Na apresentação do livro confrontei-me com a seguinte afirmação:

A grande maioria dos departamentos de formação de professor(a) de língua inglesa, especialmente aqueles que oferecem dupla habilitação, tem falhado na preparação de professores. Assim acabam colocando no mercado de trabalho profissionais inexperientes, inseguros, sem ou com pouca fluência na língua estudada, despreparados e com muita dificuldade para exercer a docência (Lima, 2009, sem página).

Após a leitura do material, fiquei muito pensativo sobre a temática e cheguei a conversar sobre o material com colegas de profissão. Pela minha experiência e em conversa com inúmeros colegas de diversas regiões do Brasil, há grande consenso em que as informações indicadas por Lima (2009), mesmo quinze anos depois, infelizmente, possuem alto grau de precisão. No caso do trabalho no Curso de Segunda Licenciatura em Língua Alemã da UFPR, a realidade é positivamente diferente da maioria em nosso contexto nacional. Os alunos do curso já eram professores com experiência de anos de sala de aula e ao menos com uma graduação já finalizada. Eles apenas obtiveram oportunidade de participar do programa por conta de seu histórico profissional, como exigia o edital de seleção (nº 019/2016 PROGRAD/UFPR).

Os ingressantes estavam cientes das mazelas da atividade docente, mas também conheceram os aspectos positivos, ou seguramente não estariam dispostos a obter mais uma licenciatura. O destaque profissional de alguns participantes ficou evidente por ocasião da seleção de um número significativo deles participou do aperfeiçoamento pedagógico em língua inglesa com financiamento pela Fundação Fulbright, em edital da CAPES. Sua seleção não teve qualquer relação com o fato de serem alunos de alemão no programa PARFOR. Foi por já atuarem como professores contratados para a disciplina de língua inglesa na rede pública que alguns participantes puderam candidatar-

se e com isso ter (adicionalmente, durante a graduação em alemão) uma experiência de atualização profissional nos Estados Unidos da América.¹³

O PARFOR foi pensado para fornecer capacitação e aperfeiçoamento profissional aos docentes da educação básica. A oferta federal recebeu adesão em algumas universidades, mas apenas na UFPR é que houve a oferta do Curso de Letras Alemão. É justamente nos colegas da educação básica que vejo o primeiro público interessado no trabalho proposto. Ele é feito com interesse certo de servir como contribuição para discussões acerca de ensino-aprendizagem múltiplo de línguas no ensino superior, mas consequentemente como material de propulsão para adoção de práticas plurais no ensino de línguas em escolas brasileiras na rede de educação básica.

Acompanhando as modificações sociais da última década no Brasil, estou convencido de que a experiência europeia de migração, sobretudo a iniciada no período do Milagre Econômico, na década de 1960, quando muitos gregos, italianos e turcos inauguraram o movimento de mudar-se para o norte da Europa no sentido de auxiliar na reconstrução do pós-guerra, serviu como incentivo à pesquisa do plurilinguismo na Europa. Em alemão eles eram chamados de *Gastarbeiter*, algo como um “hóspede laboral”. A ideia inicial era de que eles viessem por um curto período, trabalhassem e depois retornassem para seus países de origem. No entanto, muitos optaram por construir uma nova vida no país anfitrião. Tal situação fez com que muitos países do norte da Europa desenvolvessem uma expertise em atender e receber migrantes há décadas, bem como valorizar e promover o uso de suas línguas de origem de maneira integrativa. Esse formato de abordagem poderá ser uma contribuição substancial para esclarecer dúvidas que possamos ter no Brasil em momentos em que a dinâmica educacional e o alunado das escolas modifiquem-se de maneira mais intensiva dada a situação migratória atual.

Cito aqui especialmente professores pedagogos ou de disciplinas diversas que recebem alunos com línguas maternas distintas do português brasileiro ou alunos que conhecem diversas línguas. A questão foi abordada de

¹³Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/alunos-de-segunda-licenciatura-em-alemao-sao-selecionados-em-edital-da-fulbright-brasil/>>. Acesso em: 6 jan. 2022.

maneira pormenorizada na edição on-line do mês de setembro de 2019 pela revista Nova Escola, publicação reconhecida e de ampla divulgação na área de ensino no Brasil¹⁴. Estimo que a parte do trabalho que explora questões terminológicas possa oferecer uma pequena contribuição para esclarecer dúvidas mais genéricas e urgentes sobre aspectos plurilíngues na educação formal.

Faço questão de utilizar, no presente trabalho, um vocabulário claro e acessível, pois imagino que, tendo em vista diversas modificações sociais e novos fenômenos migratórios dentro do Brasil, ele possa ser útil para pessoas que têm uma formação acadêmica não especializada na área de Letras ou Pedagogia talvez, mas poderão ter interesse em aprender mais sobre os processos de ensino em contextos multi- e plurilíngues. Pelo mesmo motivo, todas as citações em língua estrangeira são acompanhadas de suas respectivas traduções ao português brasileiro.

Este estudo é resultado de diversas influências, de publicações oriundas de diversos países, cada um deles marcado por tradições acadêmicas distintas. Por minha própria formação acadêmica, estou seguro de que as tradições acadêmicas alemãs e brasileiras são as que despontam com maior presença em minha forma de escrever e expor ideias. Na redação deste trabalho, busco seguir a orientação da Profa. Ruth Bohunovsky ao solicitar uma contribuição a um livro por ela organizado; a docente solicitou um texto claro, com nível acadêmico, porém acessível à compreensão de qualquer interessado.

Ao cursar uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, no início de 2020, em caráter intensivo, ministrada pelos professores Francisco Del Olmo e Silvia Melo-Pfeifer, percebi o grande interesse e curiosidade por parte dos inúmeros participantes em compreender melhor a terminologia específica utilizada dentro da área de ensino múltiplo de línguas e abordagens plurais. Os temas multi- e plurilinguismo compõem uma área muito

¹⁴Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1534/o-desafio-das-escolas-brasileiras-com-alunos-imigrantes>>. Acesso em: 6 jan. 2022.

ampla a ser estudada no Brasil¹⁵. Além de relacionar-se com questões caras ao interesse individual e coletivo da população do país, eles entram na área de interesse das políticas linguísticas, da valorização de línguas minoritárias e línguas de imigração e do procedimento para a preservação e promoção do multi- e do plurilinguismo indígenas¹⁶, pois são todos temas de muita relevância e urgência (Faria/Oliveira 2012; Mendes 2012; Sobrinho/Souza/Bettiol 2017; Tokarnia 2016). Trabalhos de grande expressão no contexto brasileiro optaram por empregar o termo multilinguismo (Brito 2011, Limberger 2014 e 2018) para referir-se ao que cada vez mais tem sido classificado de plurilinguismo. Dentro do Quadro Europeu Comum de Referências de Línguas há uma distinção clara entre os termos multilinguismo e plurilinguismo. Multilinguismo é definido como condição do espaço geográfico onde há coexistência de diversas línguas. Por sua vez, plurilinguismo é empregado quando se trata dos indivíduos e de suas experiências e diversas expressões linguísticas.

Apesar de o trabalho ocupar-se nominalmente das línguas alemã e inglesa, o referencial teórico é muito amplo e pode ser interpretado e empregado de diversas maneiras. Pessoalmente, vejo com satisfação que discussões gestadas na Europa, no chamado Velho Mundo, possam ser desenvolvidas, aplicadas e ampliadas quando adequadas à realidade brasileira e talvez até à realidade sul-americana de maneira mais geral, tendo em vista que todos os países do continente contam com populações nativas que também têm uma língua indo-europeia como língua nacional amplamente difundida, mas também contam com inúmeras línguas minoritárias e diversas línguas de imigração, como é o caso de países da região, como a Argentina, o

¹⁵ Apesar dos termos plurilinguismo nem intercompreensão serem citados, elenco a contribuição substancial do livro *The loom of language: A Guide to Foreign Languages for the Home Student* de Frederick Bodmer (1944). Ele ganhou uma versão brasileira em 1960 intitulada – O homem e as línguas: Guia para o estudioso de idiomas. No livro há um panorama histórico da evolução das línguas, bem como comparação estrutural entre línguas românicas e germânicas. O material é apenas informativo como precursor de um formato integrado e simultâneo de aprendizagem de línguas. Não se pode relevar seu formato completamente eurocêntrico, lembro que a publicação original é do ano de 1944. Noam Chomsky assumiu a cátedra de Bodmer, no Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), em 1955 após sua aposentadoria.

¹⁶ Prolind. Ensino Superior Indígena. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>>. Acesso em: 6 jan. 2022.

Paraguai e o Uruguai. Especialmente na última década, visto que é perceptível o avanço de projetos comprometidos com a promoção e o estudo do plurilinguismo no Brasil, é importante ressaltar que eles foram realizados por pesquisadores comprometidos com a área de alemão como língua estrangeira, seja por formação e/ou atuação profissional (Bein, 2016; Bein & Brito 2019; Ferrari, 2012, Marques-Schäfer, 2017, Santos, 2013; Silva, 2016).

O livro conjunto de Del Olmo e Escudé (2020), *Intercompreensão: a chave para as línguas*, sendo os autores dois pesquisadores europeus com atividade profissional no Brasil, apresenta muito bem como resultados de discussões e pesquisas europeias encontram campo fértil para florescer também na realidade de nosso continente.

Quanto mais próximas as línguas forem entre si, maior seu grau de intercompreensão. As principais línguas envolvidas neste projeto são português, inglês e alemão¹⁷. O português tem o papel de língua materna ou primeira língua de todos os participantes envolvidos no Curso de Segunda licenciatura; o inglês ocupa o papel de primeira língua estrangeira estudada, e o alemão é a terceira língua na constelação, pois ela vem a ser estudada durante o período da graduação. Inglês e alemão são línguas germânicas. Mais precisamente, são línguas germânicas ocidentais¹⁸ (Hinrichs 2010). A variação presente entre as línguas germânicas desenvolveu-se sobretudo pela migração constante das tribos na Europa e mais recentemente pelo processo de padronização (Hendriksen & Van der Auwera, 1994).

É possível para falantes de línguas mutuamente inteligíveis conseguirem comunicar-se cada um usando sua própria língua. Haugen (1966) apresentou essa situação referindo-se às línguas escandinavas (dinamarquês, norueguês e sueco) com o termo semi-comunicação. Posteriormente, trabalhos relacionados apresentaram outras definições para fenômenos semelhantes.

¹⁷ As línguas envolvidas neste trabalho são todas indo-europeias. No entanto, a pesquisa sobre intercompreensão não é exclusiva de línguas da Europa. Trabalhos como os de Tang & Van Heuven (2009, 2015) investigam questões de inteligibilidade dentro de dialetos chineses.

¹⁸ O trabalho não se ocupa de uma descrição filológica precisa; para informações mais precisas sobre a estrutura e as proximidades linguísticas recomendo o livro *A história das línguas: uma introdução*, de Tore Janson, 2015.

Difundiram-se os termos multilinguismo receptivo (Braunmüller 2007, Ten Thije and Zeevaert 2007), comunicação plurilíngue (Lüdi 2007) e língua receptiva (Rehbein, Ten Thije e Verschick 2012). Esse fenômeno de compreensão pode ser visto com frequência na (tentativa de) interação entre brasileiros e vizinhos falantes de espanhol. Por mais que não se tenha conhecimento da língua dos vizinhos, o falante busca utilizar estratégias de comunicação, seja falar de maneira mais pausada e pronunciada ou escolher melhor o vocabulário a ser utilizado. Del Olmo e Escudé (2020) apresentam a ideia de que o fenômeno de intercompreensão não é natural, mas espontâneo.

As ideias preliminares e a revisão bibliográfica deste trabalho haviam sido iniciadas no ano de 2014, ainda durante minha pesquisa de mestrado e estruturação de um projeto de pesquisa para o doutoramento; muitos foram, então, os questionamentos de como seguir o trabalho, talvez buscando realizar estudo de replicação para verificar que os resultados obtidos em países europeus seriam realmente os mesmos resultados, da aprendizagem múltipla de línguas, encontrados em grupos de aprendizes brasileiros. Por fim, no entanto, encontrei a já mencionada oportunidade de atuar no programa PARFOR e percebi que ele oferecia inúmeras possibilidades de investigação inovadora, justamente por tratar-se de um programa totalmente pioneiro e exclusivo na formação de professores de língua alemã em nível nacional.

Busquei uma maneira de pilotar uma ideia de estudo em meu primeiro contato com a turma 1 do PARFOR, no inverno de 2017. Obtive a colaboração dos participantes através de um questionário físico composto de questões abertas e fechadas no sentido de obter uma compreensão mais ampla sobre a forma como cada um dos alunos do Curso de Segunda Licenciatura avalia o conhecimento de línguas prévias no processo de aprendizagem do alemão, assim como a biografia linguística dos participantes.

Os dados não foram apurados no sentido de obterem-se resultados finais, mas a leitura das respostas levou a uma melhora substancial na formulação e apresentação dos questionamentos. Posteriormente, tive oportunidade de lecionar para a turma 2, no ano de 2018, onde não fiz qualquer tipo de levantamento de caráter físico-documental, apenas questões

durante o decorrer das aulas; pelas respostas fiquei convencido de que os resultados europeus poderiam ser empregados no contexto brasileiro com segurança. Afinal, o português brasileiro, apesar de ter inúmeras influências de outras línguas que no Brasil já estavam ou que ao país chegaram, permanece sendo uma língua de raiz europeia e com incontáveis semelhanças linguísticas em diversos níveis com as línguas europeias modernas, sobretudo com as línguas românicas e com línguas germânicas no que tange aos romanismos (Schmidt-Radefeldt & Endruschat, 2006).

Após conversa presencial com a professora Britta Hufeisen, em fevereiro de 2019, em Darmstadt, concluímos que o perfil da turma 3 do PARFOR parecia ser perfeito para se enquadrar num estudo exploratório longitudinal com objetivo de realizar a pesquisa de doutoramento (vide capítulo 4).

Os participantes da turma 3, iniciada em 2019, possuem perfis ecléticos e mais diversos que os das turmas anteriores. Todos são licenciados, alguns em Pedagogia, outros em Espanhol/Português ou Inglês/Português; alguns tinham contato prévio com a língua alemã e outros tiveram a primeira experiência apenas por ocasião de ingresso no curso (vide capítulo 3).

O presente trabalho está estruturado da seguinte maneira:

O trabalho está organizado da seguinte maneira, ponto 1. é a introdução, a qual contextualiza a formação profissional do autor bem como traça o percurso ocorrido durante a produção da pesquisa. No ponto 2. encontra-se a revisão de literatura com um panorama atualizado sobre a oferta das línguas alemã e inglesa no Brasil.

Em 3. encontra-se o histórico e a constituição do curso de Letras no Brasil e suas particularidades, políticas públicas na área de línguas são apresentadas e os tópicos multi- e plurilinguismo são apresentados por meio de uma revisão bibliográfica.

A contextualização da pesquisa é apresentada em 4., onde também encontra-se a apresentação pormenorizada sobre o programa PARFOR, informações sobre o programa dentro da UFPR e a particularidade do Curso de Letras Alemão da UFPR no âmbito do PARFOR.

A descrição da pesquisa, seu desenvolvimento e dificuldades encontram-se em 5. A análise, os resultados e a discussão encontram-se no ponto 6. No ponto 7. encontram-se as considerações finais.

Seguindo o modelo proposto por Vidgren (2017) as referências utilizadas neste trabalho estão apresentadas em duas maneiras. A primeira maneira é a tradicional por meio da lista referencial no final do trabalho e a outra maneira, sobretudo em relação à consulta de páginas de internet, em notas de rodapé com links de acesso direto. Fiz essa opção para facilitar a consulta automática de leitores interessados no referencial.

Capítulo 2 – Revisão de literatura

2.1 O ensino de línguas no Brasil: do império à atualidade

Sobre a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, informa Leffa (1999) que seu início se deu no período em que o príncipe herdeiro da Coroa Portuguesa, então na posição de regente, transferiu-se ao Brasil com a Corte Portuguesa no ano de 1808 por ocasião das Guerras Napoleônicas que assolavam o continente europeu. O Brasil ainda tinha status de colônia lusitana e posteriormente foi alçado a membro da categoria de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Ficou estabelecido que a língua estrangeira a ser ofertada no então recém-instituído sistema de ensino brasileiro seria o inglês.

2.2 A Corte Portuguesa no Brasil: o início do ensino de línguas estrangeiras

A opção pela língua inglesa teve relação estreita com o contato político da época entre a Coroa Portuguesa e o Governo Britânico, ambos aliados contra Napoleão Bonaparte. O traslado da Corte Portuguesa de Lisboa para o Rio de Janeiro fora planejado e executado com auxílio da Real Marinha Britânica (cf. Gomes, 2007; Gomes, 2010).

Durante o século XIX, a língua francesa passou a gozar de muito prestígio e tornou-se a língua estrangeira mais importante dentro do sistema escolar brasileiro. No mesmo período, levas de estrangeiros de diversos países e territórios chegaram ao Brasil, e com eles diversas línguas foram integradas à sociedade brasileira e passaram a fazer parte da vida cotidiana naquele momento.

Almeida (2000, p. 42) informa que por decisão real, em 1809, ocorreu a nomeação de um professor de francês e um de inglês no Rio de Janeiro; as justificativas para a criação da vaga de inglês eram a “difusão e riqueza de assuntos escritos nessa língua”. Em relação ao inglês, é importante pontuar que a abertura dos portos para o comércio estrangeiro no ano de 1808 fez com que seu uso fosse de grande necessidade pragmática. Foi no ano de 1837, com a criação do prestigioso Colégio Pedro II, que a língua inglesa tornou-se parte obrigatória do currículo escolar. Mesmo com a presença do francês e do

inglês no currículo, o latim¹⁹ ainda era visto como “indispensável para o estudo do português” e também “para o estudo do francês” (Almeida, 2000, p. 103).

A presença sistemática da língua alemã no Brasil ocorre após a Independência, quando o país tinha status de Império e estava independente da metrópole. Seyferth (2010) apresenta a informação de que, já no ano de 1822, cerca de 200 falantes de alemão estavam estabelecidos no Rio de Janeiro, a maior parte deles atuante na área comercial.

No ano de 1824 chegaram os primeiros grupos organizados de imigrantes de fala alemã, estabelecendo-se majoritariamente no sul do país. Sobretudo em regiões do interior do país a língua alemã marcou forte presença. Com o aumento do número de colônias de imigrantes de fala alemã, a língua ganhou cada vez mais espaço, sendo praticada entre os imigrantes e seus descendentes já nascidos no Brasil (cf. Fouquet, 1974). Língua e cultura alemã dispunham de grande apreço até o início das hostilidades relativas à Segunda Guerra Mundial.

Muito se modificou para a língua alemã no Brasil durante a Era Vargas. No ano de 1937 a língua portuguesa foi definida como única e exclusiva língua de instrução e todos os docentes que não dominassem a mesma não poderiam mais exercer suas atividades nas escolas; mais grave ainda foi a proibição total do uso da língua alemã em público (cf. KAUFMANN, 2003, p. 29). Tal situação teve desdobramentos profundos para a manutenção e presença da língua alemã no Brasil durante décadas. Em Porto União, Estado de Santa Catarina, minha cidade natal, ouvi vários relatos de alemães e teuto-brasileiros que eram crianças às épocas da Segunda Guerra Mundial e relataram terem sido privados de educação, tendo a escola fechada e os professores tendo sido proibidos de exercerem as funções por serem estrangeiros. A questão da proibição é apresentada e discutida de maneira mais pormenorizada a seguir.

¹⁹ O texto de Almeida (2000) trata de um trabalho de revisão histórica, mas podemos inferir que as justificativas para a presença do latim como importante para a aprendizagem de francês e português leva-nos ao fenômeno da intercompreensão e da aprendizagem por meio de associações e comparações.

2.3 Da imigração à Era Vargas: crescimento e declínio nas ofertas de ensino

Um multilinguismo natural e uma forte pluralidade cultural eram presentes no Brasil até o início da Era Vargas. Ela foi um período de 15 anos nos quais o Presidente Getúlio Dornelles Vargas governou o Brasil com pulso de ferro entre os anos 1930 e 1945, instituindo-se um período assumidamente ditatorial entre 1937 e 1945, sob a designação de Estado Novo. Durante o período da Era Vargas muitas mudanças de ordem socioeconômica ocorreram e marcaram profundamente o país. Línguas estrangeiras em geral, não apenas a língua alemã, foram proibidas por serem consideradas perniciosas e prejudiciais aos interesses nacionais. Leis específicas contra o uso de línguas estrangeiras e contra a permissão de escolas estrangeiras entraram em vigor, e as línguas estrangeiras foram banidas da vida pública e das salas de aula. A partir do ano de 1938 o Governo Brasileiro levou a cabo uma política extrema de nacionalização. Essa iniciativa prejudicou substancialmente a prática de diversas línguas. Sobre a situação escrevem Soethe e Weininger (2009, p. 362):

Uma ferrenha política de nacionalização modificou esta cena profundamente. Sobretudo por conta do interesse estratégico em matéria-prima brasileira por parte dos Estados Unidos, que levou à entrada do Brasil na guerra no lado dos aliados e fez com que os imigrantes-modelo se tornassem repentinamente „inimigos“, suspeitos de espionagem, a 5ª Coluna de Hitler no Brasil. A opressão nacionalista brasileira sobre a língua alemã nas comunidades levou à traumática discriminação de muitas pessoas nas áreas de colonização e que até hoje mantêm um sensível tabu em relação a diversas questões que estavam relacionadas com a situação. Era proibido falar alemão, sendo que muitos imigrantes, sobretudo no interior, dispunham apenas de conhecimentos rudimentares de português ou de nenhum²⁰. (SOETHE; WEININGER, 2009, p. 362, minha tradução)

²⁰ *Eine strenge Nationalisierungspolitik verändert ab 1938 diese Szene tiefgreifend. Mit dem vor allem wegen des Interesses an strategisch wichtigen brasilianischen Rohstoffen von den USA betriebenen Kriegseintritt Brasiliens auf der Seite des Aliierten wurden die einstiegen Mustereinwanderer plötzlich zu „Feinden“, der Spionage verdächtig, die 5. Kolonne Hitlers in Brasilien. Die brasilianisch-nationalistische Unterdrückung der deutschen Sprache in den Gemeinden führte zur traumatischen Diskriminierung von vielen Menschen in den Siedlungsgebieten und zur bis heute spürbaren Tabuisierung vieler Fragen, die damit verbunden waren. Es war verboten deutsch zu sprechen, obwohl viele der Einwanderer, vor allem im Hinterland, z.T. nur über sehr rudimentäre oder keine Portugiesischkenntnisse verfügten. (Soethe; Weininger, 2009, p. 362)*

Nos anos 1960, período do Governo Militar no Brasil, com apoio e respaldo dos Estados Unidos da América a língua inglesa foi inserida no sistema educacional como primeira língua estrangeira. As boas relações diplomáticas entre os dois governos fizeram com que o inglês acabasse por consagrar-se a mais importante e única língua estrangeira a ser ofertada em escolas brasileiras por décadas. Quase quarenta anos após 1964 afirmou Kaufmann (2003, p. 33), “como em quase todo o mundo é o inglês, e aqui especialmente a variedade americana, a língua estrangeira mais importante no Brasil” (minha tradução)²¹. Demais línguas estrangeiras tiveram uma oferta restrita em escolas e institutos privados, geralmente de acesso mais elitizado.

Até pouco antes da oferta do curso pelo PARFOR e de cursos de formação continuada no exterior sob o PDPA (cf. Chaves & Soethe, 2021)²² os professores de alemão no Brasil não haviam recebido qualquer incentivo sistemático em nível federal, sob programas de fomento²³. Bem ao contrário, a oferta de alemão na educação básica devia-se muito mais à iniciativa coletiva em comunidades do sul do Brasil com origem germânica e com interesse em manter o ensino da língua para as gerações mais jovens. As escolas comunitárias, especialmente antes da Segunda Guerra Mundial, eram criadas por iniciativa privada e também financiada sem auxílio governamental; o corpo docente era remunerado pela própria comunidade e os materiais didáticos desenvolvidos de maneira artesanal (cf. UPHOFF, 2011).

Em determinadas regiões do país, em especial onde a imigração de falantes de alemão foi marcante e os descendentes dos imigrantes acabaram por residir, iniciou-se nos anos 1990 uma grande discussão na qual se tematizou a importância da língua e da cultura como heranças dos

²¹ *Wie fast überall auf der Welt ist das Englische, und hier insbesondere die nordamerikanische Varietet die wichtigste Fremdsprache in Brasilien.* (Kaufmann, 2003, p. 33).

²³ Não se pode desconsiderar, de outra parte, que a União investiu recursos consideráveis ao longo de décadas na oferta de alemão pelo Colégio D. Pedro II, sob responsabilidade federal, assim como na oferta de licenciaturas em diversas Universidades Federais, com resultados quantitativos talvez excessivamente modestos, cuja responsabilidade não cabe aqui discutir.

antepassados.²⁴ Metz faz um apontamento interessante sobre a situação do alemão no estado de Santa Catarina²⁵ no final dos anos 1980; é importante pontuar que o autor fala sobre a língua praticada dentro de famílias com origem em regiões de fala alemã e não sobre aprendizes de alemão como língua estrangeira:

Para muitas crianças e jovens, o alemão tornou-se quase uma língua passiva. Assim se reduz, na fase escolar, a poucos, o número de crianças que, na faixa pré-escolar, ainda fala alemão, para os pais o alemão seria a língua materna (METZ, 1987, p. 83).

Comparando as informações mais atualizadas sobre a presença do alemão, percebe-se um dinamismo muito grande em relação à presença da língua e sua demanda. Considero que as transformações socioeconômicas desempenham um papel fundamental nas modificações apresentadas. No final da década de 1980, em relação ao estado de Santa Catarina, Metz estava convicto de que se não fossem “tomadas de forma consciente e direcionada, medidas pelos grupos interessados para conter o desenrolar dos fatos, as línguas minoritárias, mais cedo ou mais tarde,” estariam “fadadas ao desaparecimento” (METZ, 1987, p. 84). Felizmente, vemos que quase 40 anos depois, justamente na região em que o autor chegou a prever o desaparecimento do alemão é que ocorreu o maior programa de formação sistemática de professores de língua alemã do Brasil em tempo recorde e com objetivo de manutenção da oferta da língua em instituições públicas de ensino básico.

Já no estado do Paraná, o CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – oferta desde 1986 de maneira gratuita aulas de línguas estrangeiras em diversos colégios estaduais. Em 2023, nove línguas

²⁴ Tive oportunidade de conversar com as colegas Karim Siebeneicher Brito e Karin Kirschner Correia. Ambas atuaram por anos na docência da língua alemã em União da Vitória – PR, e participaram em 1986 de reuniões relativas à criação do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas no Estado do Paraná.

²⁵ Para Metz, a proibição do uso da língua durante o período do II conflito mundial e nos anos a seguir contribuiu para que o alemão fosse substituído pelo português, inicialmente na geração mais antiga, e depois também na geração mais nova (METZ, 1987, p. 84). **O autor fala sobre substituição, não sobre a manutenção da língua de origem além da aprendizagem do português.**

estrangeiras são ofertadas: alemão, chinês, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, polonês e russo. Além disso, o CELEM também oferece cursos gratuitos de Português para Falantes de Outras Línguas e de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (cf. PARANÁ, 2023)²⁶. Como é possível verificar, acontecimentos sociais e suas modificações acabam transformando tanto a oferta quanto a aprendizagem efetiva das línguas.

Podemos observar que diferentemente do Estado de Santa Catarina, o Estado do Paraná desenvolve e incentiva, por meio de políticas públicas, um programa abrangente e dinâmico com interesse em promover a manutenção da presença das línguas trazidas pelos grupos mais expressivos numericamente que povoaram e auxiliaram a dar as características ao Paraná da atualidade. Além de o CELEM atender possíveis descendentes desses grupos, os cursos são abertos à comunidade geral, sendo assim, ao menos na informação oficial do governo, existe um incentivo gratuito e permanente à aprendizagem de línguas como política estadual. Fui informado pela professora Karin Kirschner, de União da Vitória – PR, aposentada no ano de 2018, que após sua aposentadoria, sua vaga não foi mais aberta para concurso. Acompanhei editais do magistério estadual, especialmente do concurso do ano de 2023, e constatei não terem sido abertas vagas para língua alemã.

2.4 O ensino de inglês e de alemão na atualidade

Situações geopolíticas são determinantes na concepção e execução de incitativas voltadas à formação docente. Exemplos claros são a (trans)formação de professores de língua russa em professores de língua inglesa nos novos estados da República Federal da Alemanha após a reunificação do país no ano de 1989, bem como, na Polônia, no início da década de 1990, a (trans)formação pedagógica capitaneada pela professora Halina Stasiak (1994), da Universidade de Gdańsk, quando professores de língua russa receberam formações complementares para serem habilitados no

²⁶ Disponível em:

<<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

ensino de língua inglesa. Trinta anos após a queda do Muro de Berlim, a Polônia é um dos países que lidera no ranking de aprendizagem de língua inglesa e tem pontuação expressiva na escala PISA (2019)²⁷.

No caso alemão, ainda existe uma discrepância no domínio de língua inglesa entre professores atualmente atuantes no antigo território da Alemanha Ocidental e antiga Alemanha Oriental. No entanto, iniciativas públicas buscam ofertar aperfeiçoamentos pedagógicos e complementações a fim de que os professores encontrem possibilidade de se atualizar. O programa „*Brush up your English!*”, por exemplo, de participação voluntária, é composto por 250 horas e tem ponto forte na capacidade oral²⁸. Guardadas as proporções, é possível ver certa semelhança com o programa de Segunda Licenciatura, pois, como se verá, o participante deste último passa por um processo de aquisição de uma nova licenciatura, mas também de **atualização pedagógica, tendo contato com o que há de mais moderno em técnicas de ensino e literatura especializada**.

A inserção do Brasil no contexto internacional de maneira mais expressiva escancarou a necessidade do conhecimento de línguas estrangeiras, sobretudo da língua inglesa, que passou a ser uma protagonista nas discussões sobre o futuro da educação nacional. Certamente, um fator relevante para demonstrar a importância e ao mesmo tempo as dificuldades do ensino de línguas no Brasil foi a criação do programa federal Ciências Sem Fronteiras - CsF (2011), uma iniciativa inédita de promoção e expansão da internacionalização do ensino superior brasileiro. Através do CsF, estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação teriam a possibilidade de frequentar uma instituição de ensino superior estrangeira por meio de financiamento público federal. Na possibilidade de realizar a jornada de formação no exterior, evidenciou-se então a preferência por países de fala portuguesa e hispânica, denotando receio dos estudantes brasileiros em encarar o período de estudos

²⁷ <https://notesfrompoland.com/2019/12/12/poland-among-leaders-in-index-of-english-proficiency/> Acesso em 4 out. 2023.

²⁸ <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/campus/ostdeutsche-altlasten-nachhilfe-fuer-den-englischlehrer-13605781.html> Acesso em 4 out. 2023.

em outra língua estrangeira (cf. Archanjo, 2015; Manços, 2017; Luna; Sehnem, 2017).

No intuito de criar melhores condições para que o programa pudesse seguir, no ano de 2012 foi instituído o programa Inglês Sem Fronteiras; o mesmo foi ampliado em seguida e passou a chamar-se Idiomas Sem Fronteiras²⁹. O programa apresentou possibilidade de aprendizagem efetiva de línguas estrangeiras aberta à comunidade acadêmica, tanto para discentes como docentes, bem como a técnicos e demais funcionários. Durante o auge do programa CsF, atuei no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná. Era clara uma presença muito significativa de alunos das graduações em Engenharia nos cursos de alemão como língua estrangeira. Após anos, fui informado por pelo menos dez ex-alunos sobre suas carreiras; segundo eles, a formação em Engenharia, somada ao conhecimento de alemão e à experiência internacional, abriu portas para atuação profissional na Alemanha. Também no Brasil, como foi o caso na Europa, um fator geopolítico abriu a grande discussão sobre a necessidade do o ensino de línguas de maneira efetiva e eficaz.

²⁹ Disponível em: <<https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Acesso em: 6 jan. 2023.

Capítulo 3 – Letras Inglês e Letras Alemão: realidades diversas na formação

A seguir, busco apresentar um panorama sobre o ensino superior no Brasil, as maneiras de ingresso e aspectos da estrutura dos Cursos de Letras no Brasil, pois são eles os responsáveis pela formação acadêmica, profissional e continuada dos nossos professores de línguas. Apenas excepcionalmente haverá a formação do professor de uma língua, isto significa, com uma única habilitação, pois a maior parte dos Cursos de Letras têm realizado a oferta de licenciatura dupla, ou seja, formação para a docência de português como língua materna e suas respectivas literaturas, mais uma língua estrangeira bem como suas literaturas. No caso específico da licenciatura em Letras ofertada na UFPR, a graduação tem duração de cinco anos.

A formação de professores ocorre dentro de instituições de ensino superior. São elas centros universitários, faculdades, institutos e universidades. Apresento nas próximas linhas um panorama geral sobre as modalidades de formação superior no Brasil e suas respectivas pós-graduações. Em seguida, trato especificamente do curso de Letras. Para a graduação, o início do caminho dentro do ensino superior, os egressos do ensino médio podem fazer vários tipos de opção. De maneira ampla, há cursos em formatos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo.

O curso de licenciatura serve como qualificação para o trabalho docente. Ele dura entre quatro e cinco anos. Por meio do curso, o formando obtém permissão de docência para os níveis de ensino fundamental e ensino médio da educação básica. Atualmente, há possibilidade de realizá-lo nas formas presencial, semipresencial e a distância. Para informações precisas e atualizadas sobre a formação de professores no Brasil indico a resolução 02/2019-CNE, a chamada BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Há outros formatos no ensino superior, como o tecnólogo, uma formação com duração entre dois e três anos. Essa forma de estudo está relacionada à prática profissional e é mais frequente em cursos de caráter técnico. Apenas os cursos de bacharelado e licenciatura facultam ingresso em programas de pós-

graduação. Atualmente, há diversas formas de ingresso ao ensino superior no Brasil. A maneira mais comum e tradicional é por meio do exame vestibular, mas a nota do Enem³⁰, o Exame Nacional do Ensino Médio, vem ganhando mais e mais espaço a cada ano, sendo que por meio dela também é possível pleitear uma vaga no ensino superior.

Em casos específicos, como a seleção do PARFOR, o processo ocorre de maneira diferenciada. No caso do curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão, os critérios são detalhados no capítulo 3 deste trabalho. Em relação à formação ofertada no Curso, cito a proposta apresentada em seu projeto inicial:

A metodologia do novo curso não se distingue daquela do curso de Licenciatura em Letras Alemão já implementado na UFPR, embora a formação dos alunos do novo curso – que já atuam como professores de uma língua estrangeira em escolas da rede pública de ensino – possibilite e justifique adaptações no currículo. No caso da aquisição de uma língua estrangeira, o fato de já dominar uma língua estrangeira (no caso do curso aqui proposto, sobretudo o inglês, na maioria dos casos) torna a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira mais eficiente e rápida e deve ser considerado na elaboração do currículo para o público alvo com esse perfil específico. (PARFOR/UFPR, 2017, p. 5)

No que tange ao percurso histórico da estruturação, formação e desenvolvimento dos cursos de Letras no Brasil, apoio-me no trabalho de Freitas e Machado (2013), que apresenta seu panorama histórico e de sua forma de estruturação. Os autores informam que nos primórdios desta graduação o enfoque encontrava-se, sobretudo, em textos literários e em aspectos históricos da formação das línguas. Com o passar do tempo, o curso de Letras foi recebendo outras influências e começou a adquirir nova estrutura, passando a considerar menos os estudos filológicos e mais aspectos práticos da formação. Após a virada do ano 2000, em um momento mais contemporâneo, Paiva (2004) apontava falta de atualização nas bibliografias utilizadas nos cursos, além da falta de preparo dos egressos em relação ao

³⁰“ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep.” Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 6 jan. 2022.

conhecimento sobre aquisição de línguas, bem como a falta de qualificação de coordenadores de curso.

A formação na área de Letras inglês é facilmente encontrada em instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas. O curso é ofertado em caráter presencial e a distância. Segundo o portal Guia da Carreira³¹, há mais de 600 instituições credenciadas junto ao Ministério da Educação ofertando a formação em Letras inglês. A situação da formação na área de alemão é bastante distinta. Ainda durante a década de 1990, o curso de Letras alemão era visto muito mais como a chance de aprender uma nova língua, as universidades públicas eram então cursos gratuitos de língua (cf. Aron & Heise, 1994). Novamente, é possível perceber o dinamismo no cenário de ensino de alemão; quase 30 anos depois desse apontamento de Aron & Heise (1994), a área de alemão passou por grandes transformações e a demanda por profissionais qualificados na área de ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil tem aumentado de maneira considerável. Para Jacobs (2018, p. 9-10) o estudo da germanística no Brasil leva a uma confrontação dos estudantes com a língua e a cultura da Alemanha. A língua alemã abre a eles possibilidades em um mercado transnacional.

O trabalho de Schmidt (2016, p. 126-127) apresenta uma situação muito clara no contexto nacional na Área de Letras Alemão. O curso é quase totalmente ofertado por instituições públicas de ensino superior, que são financiadas com verba pública. Soethe e Voerke (2023) discutem a relação entre a demanda e a oferta de professores de alemão no contexto brasileiro, os pesquisadores apresentam a iniciativa da implementação do uso do *Dhoch3* como sendo um fator transformador e de muito potencial para ser empregado na formação de professores de alemão no Brasil.

No Governo Federal e no Estadual (no caso do Paraná, Letras Alemão é ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná), observa-se em curso uma política de austeridade, e essa situação pode ameaçar diversos setores de ensino. Entendo que a constelação *DaFnE*, diante disso, pode servir

³¹ <https://www.guiadacarreira.com.br/cursos/faculdade-de-letras-ingles/> Acesso em 30 jul. 2023.

como um dos suportes para justificar a manutenção da presença da língua alemã³². Roche (2013) chama atenção para os benefícios do pluri- e do multilinguismo, apresentando de maneira categórica a questão da economia de aprendizagem. Se o tempo de dedicação para aprendizagem de línguas pode ser reduzido dentro da abordagem plurilíngue, pode-se inferir que também há uma economia financeira, pois o tempo necessário para o curso será menor, menor uso de espaço físico, e no final das contas uma maior economia e eficácia, nos aspectos tanto financeiro quanto de aprendizagem.

Pois no caso dos Cursos de Letras Alemão a situação é muito distinta da que dos Cursos de Inglês. A maior parte de instituições a ofertar o curso é pública. É comum que docentes de alemão e inglês atuem no mesmo departamento ou, ao menos, tenham trânsito profissional recorrente. A proximidade pode ser explorada não apenas no aspecto linguístico, mas também administrativo. É importante haver um diálogo frequente sobre possibilidades conjuntas envolvendo as línguas. Um caso específico da UFPR, em uma disciplina por mim ministrada no Setor de Educação desde o segundo semestre de 2023, é a participação conjunta de alunos do Curso de Letras tanto da habilitação em alemão quanto a de inglês. A disciplina chama-se EM304 Metodologia de Ensino de Línguas Anglogermânicas e é ministrada em português. Nela são contemplados aspectos gerais na prática e na teoria do ensino de línguas estrangeiras, aspectos da realidade nacional e da atualidade do ensino são discutidos. O ambiente mostra-se muito produtivo e é comum encontrar alunos que iniciam a formação numa das habilitações e acabam solicitando permanência ou reingresso no intuito de alcançar uma formação profissional plurilíngue com mais de uma habilitação em língua estrangeira. Como já apresentado, o número de instituições que realiza a oferta do Curso de Letras Alemão é significativamente menor do que as cerca de 600 que ofertam a habilitação em inglês.

³² Em final de outubro de 2023, durante o congresso da Abralín, tive oportunidade de falar com membros do corpo docente do Curso de Letras da Unioeste, fiz a recomendação que a seleção de professores privilegie a formação multidisciplinar docente, garantindo assim a oferta segura e a sobrevivência do Curso de Letras Alemão, sendo assim amparado no Curso de Letras Inglês.

O Quadro 1, elaborado a partir do levantamento de Voerke (2017, p. 145-146), demonstra a realidade da oferta:

Região	Estado	IES	Instituto/Departamento	Cursos
Nordeste	Ceará	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Departamento de Letras Estrangeiras: Casa de Cultura Alemã	1
Nordeste	Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Departamento de Letras Germânicas	1
Norte	Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas	1
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Faculdade de Letras Anglo-Germânicas	1
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Instituto de Letras; Departamento de Letras Anglo/Germânicas; Departamento de LAG Anglo-Saxão	3
Sudeste	São Paulo	Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Campus de Araraquara e Campus de Assis	Departamento de Letras Modernas; Departamento de Letras Modernas; Faculdade de Letras	3
Sul	Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas; Instituto de Letras	2
Sul	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras; Instituto de Letras	2
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Instituto Superior de Educação de Ivoti (ISEI); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Departamento de Línguas Modernas; Instituto de Letras; Instituto de Letras	3
4	9	16		17

Quadro 1. Relação de instituições brasileiras de ensino superior que ofertam o curso de letras alemão, suas respectivas localidades e formatos de curso. Fonte: Voerke (2017, p. 145-146). Cabe destacar que a oferta da FURB (Blumenau) não se dá regularmente, senão somente sob demanda mínima, que é raramente alcançada.

Um diferencial encontrado durante esta pesquisa é a oferta do curso de Letras Alemão a distância pela instituição privada Centro Universitário

Leonardo da Vinci, Uniasselvi³³, do estado de Santa Catarina. Ele foi autorizado pela Resolução Nº 080/2020, de 28 de outubro de 2020 sendo, assim, o primeiro Curso de Letras Alemão a distância do Brasil³⁴. Ao entrar em contato com o canal de atendimento da instituição, no dia 24/04/2022, consegui levantar a informação de que houve constituição efetiva de turma no primeiro semestre de 2022. O consultor Ari Gustavo, da Uniasselvi, informou em uma mensagem escrita da seguinte maneira:

Nós temos o curso de Letras - Alemão na modalidade flexcurso. Nesta modalidade você terá encontros virtuais e presenciais. Você terá de estar presente - de forma presencial no polo -, obrigatoriamente, somente no encontro final (4º e último) para realização da prova final de cada disciplina. Ou seja, você terá um encontro por mês no polo. Já os demais serão virtuais. Além dos encontros semanais, o aluno tem disponível em seu AVA (ambiente virtual de aprendizagem) todo um conteúdo para que ele possa estudar, como vídeos explicativos de disciplinas, livros em PDF (disponibilizamos o livro impresso também, que precisa retirar no polo). Cada disciplina que o aluno cursa tem todo uma base de estudos no AVA, além dos encontros semanais, claro.

Em relação aos valores, o consultor Ari Gustavo informou que o curso tem “o valor integral de R\$359,99³⁵. Porém, atualmente estamos com a seguinte oferta: 55% para o curso todo (45% de bolsa + 10% de pontualidade). Com isso, suas mensalidades ficam no valor de R\$106,91 + o reajuste anual o qual toda instituição de ensino superior possui”.

No mês de outubro de 2023, por meio da plataforma *LinkedIn*, recebi o contato pessoal e direto de um recrutador buscando um profissional da Área de

³³ <https://portal.uniasselvi.com.br/institucional> Acesso em 15 mai. de 2022.

³⁴ O PPC do Curso pode ser acessado por meio do link: https://uniasselvi01-my.sharepoint.com/personal/maquiel_vidal_uniasselvi_com_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fmaquiel%5Fvidal%5Funiasselvi%5Fcom%5Fbr%2FDocuments%2FFPPC%20de%20Curso%2FFPPC%202021%5F2%2FLetras%20%2D%20Alem%C3%A3o%2FFPPC%5FLLA%5F2021%5F2%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fmaquiel%5Fvidal%5Funiasselvi%5Fcom%5Fbr%2FDocuments%2FFPPC%20de%20Curso%2FFPPC%202021%5F2%2FLetras%20%2D%20Alem%C3%A3o&originalPath=aHR0cHM6Ly91bmlhc3NlbHZpMDEtbXkuc2hhcmVwb2ludC5jb20vOml6L2cvcGVyc29uYWwvWFxdWllbF92aWRhbF91bmlhc3NlbHZpX2NvbV9ici9FUXNPSkVoeHUzSkRvM0lmT3c3U3YwNEJoMUtUUKxZdnF3SmxIOGtEd0ZDS0d3P3J0aW1IPTIxMFpkbnhUMlVn Acesso em 15 mai. de 2022.

³⁵ A cotação de um dólar americano fechou em R\$ 4,85 no dia 30/12/2023. Logo o valor da mensalidade do curso com desconto seria cerca de 22 dólares americanos. Dada a estabilidade da moeda norte-americana, opto por marcar o valor das mensalidades convertido.

Alemão com uma proposta de desenvolvimento de material didático para uma disciplina EAD de um Curso de Letras, a mensagem dizia o seguinte: “Estou com oportunidades para conteudistas no desenvolvimento de material para EAD PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ALEMÃ; LITERATURA ALEMÃ e ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA ALEMÃ”³⁶. A instituição ofertante permaneceu anônima, quando questionei qual era, a resposta do recrutador foi apenas que “A pedido da instituição não posso passar ainda o nome, mas faz parte de um dos 5 grandes grupos educacionais do país”, em relação à remuneração pelo trabalho solicitado, o valor é de "R\$ 933,33 para a escrita de 2 temas e 2 roteiros de Podcast; R\$ 244,44 para o banco de questões (20 questões)". As informações acima dão ideia de como o EAD tem também se inserido na Área de Alemão e de que maneira busca mão-de-obra para desenvolver seus materiais didáticos, bem como a faixa de remuneração ofertada aos profissionais conteudistas.

³⁶ A formatação é a reprodução fiel da mensagem recebida.

3.1 Situação do inglês no contexto brasileiro

Como já apresentado no primeiro capítulo, oficialmente, o ensino de inglês no Brasil³⁷ é registrado após a chegada da família real portuguesa, no ano de 1808 (cf. VIDOTTI/DORNELAS, 2007; VIDOTTI, 2010). Os ingleses³⁸ tinham muitos interesses comerciais e atuaram como aliados dos portugueses contra Napoleão Bonaparte. Apenas com auxílio naval da Inglaterra foi que a corte portuguesa conseguiu deixar a Europa e transferiu-se provisoriamente ao Brasil. Foi então quando em 1809, o príncipe regente, futuro Rei Dom João VI, por meio de decreto, oficializou o ensino de inglês no Brasil e o padre Jean Joyce, de origem Irlandesa, foi declarado primeiro professor de inglês (em caráter oficial) do Brasil (cf. VIDOTTI, 2010).

No ano de 1837 o Colégio D. Pedro II, tradicional educandário brasileiro, foi fundado e em sua grade curricular também estava o ensino de Inglês. Entretanto, a língua inglesa passou a ser a principal língua ensinada no Brasil após 1930, como medida para contrabalancear o prestígio da Alemanha e do alemão no Brasil. O alemão, até o início das hostilidades entre os países conflitantes, tinha muito prestígio e era bem-visto socialmente, porém não amplamente estudado. A aproximação do Brasil e dos Estados Unidos no período da formação de alianças militares que atuariam na 2ª Guerra Mundial acabou por auxiliar no novo papel do inglês no Brasil, como descreve a pesquisadora Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos³⁹ em sua entrada

³⁷ Há mais de quatro décadas o inglês ocupa a posição de língua estrangeira com maior prestígio e mais presente na oferta no sistema educacional brasileiro. Apesar da aceitação e da presença ampla no sistema educacional, há indicativos de que apenas uma parcela muito pequena da população brasileira consegue comunicar-se em inglês. Um levantamento do *British Council*³⁷ concluiu que apenas 5%³⁷ da população brasileira está apta a comunicar-se em inglês (British Council, 2015).

³⁸ Há narrativas de que, durante o período colonial, após a chegada dos portugueses em 1500, o comércio clandestino e informal, ou seja, sem autorização da Coroa Portuguesa, ocorria de maneira recorrente em diversas regiões litorâneas do Brasil. Com toda certeza, falantes de inglês, fossem eles nativos ou não, participaram do comércio ocorrido entre os habitantes da colônia, tratando-se de povos originários ou estrangeiros e seus descendentes residentes no território do atual Brasil (cf. Knivet, 2007).

³⁹ <https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=94> Acesso em 12 ago. 2023.

eletrônica na *Enciclopédia das Línguas do Brasil* da Universidade de Campinas:

O inglês se consolida no Brasil, de forma decisiva e com reflexos até os dias de hoje, a partir de 1940, porque os EUA, no fim do século XIX, já eram uma potência no âmbito econômico-técnico-científico e também em razão de sua participação nas duas guerras mundiais. Por problemas de ordem política e econômica, o Brasil se colocou sob a égide americana. Projetos estadunidenses de promoção de sua cultura no exterior contribuíram para ampla divulgação do chamado American way of life. Ações do Birô Internacional, na linha política da “boa vizinhança”, relativas especificamente a aspectos educacionais, ampliaram o número de escolas e institutos culturais americanos, promovendo intensamente a difusão da língua inglesa, por meio de livros, discos, filmes e outras formas de expressão.

Foi apenas após a década de 1960 que o ensino de inglês por escolas livres foi realmente difundido no Brasil. A aproximação ideológica entre o Governo Brasileiro da época e os Estados Unidos funcionou como catalisador para a promoção do Inglês no Brasil. Tratou-se de uma medida a mais para confirmar o *soft power* americano em detrimento da aproximação da União Soviética e sua ideologia, situação muito discutida a partir do final da década de 1950 e radicalizada em 1964, quando militares assumem o poder, dando início ao Governo Militar, que se estendeu até o período de redemocratização, no final da década de 1980. A década de 1970 no Brasil foi marcada pela consolidação da ditadura do regime militar. A educação acabou por orientar-se a partir da segunda edição da Lei de Diretrizes e Bases (1971). No documento não havia real interesse e preocupação com o ensino de língua estrangeira. Isso se evidencia na Lei 5692/71, não contemplando interesse em LE. Já o parecer 853/71 previu o ensino de LE apenas como recomendação, não como obrigatoriedade. Em 1976, o ensino de LE passou a ser obrigatório no Segundo Grau, atual Ensino Médio, a partir da resolução 58/76; mesmo assim, para o Primeiro Grau, atual Ensino Fundamental, foi mantida apenas uma recomendação.

Apesar da oferta oficializada e estabelecida da língua inglesa no sistema educacional brasileiro, constata-se uma abrangente dificuldade estrutural, sobretudo no que tange à qualidade da formação dos professores, suas condições de trabalho e, conseqüentemente, a qualidade das aulas ministradas.

O *British Council*,⁴⁰ órgão que auxilia de maneira substancial na formação continuada de professores de no Brasil, manifestou em 2015 a seguinte conclusão em estudo detalhado sobre o ensino de inglês na escola pública no Brasil:

[...] o ensino de inglês é pouco regulamentado no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização. Esse cenário dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino de inglês em nível nacional. Não existem indicadores para o ensino de língua inglesa, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática. Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar seu aprendizado. (*British Council*, 2015, p. 8)

Pela conclusão fica clara a dificuldade encontrada em relação à inexistência de uma avaliação nacional integrada. A análise por eles realizada enfatizou a opinião do órgão estrangeiro de “que não há obrigatoriedade para o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, uma vez que cada Estado, município ou comunidade escolar determina os idiomas que serão ministrados e define seu próprio currículo, não existindo uma base comum em relação ao ensino de língua inglesa” (*British Council* 2015, p. 23). Assim, cabe mencionar que a nova situação desde 2017, em que a BNCC define o inglês como disciplina obrigatória no currículo brasileiro, veio bem ao encontro da opinião e interesse desse órgão britânico. A questão da unificação da oferta da língua estaria solucionada, mas a flexibilidade e abertura da legislação antes vigente quanto à oferta de outras línguas deixou de existir. A BNCC parece ter bem atendido a demanda expressa pelo *British Council* em 2015, mas custou a extinção de base legal para a oferta de outros idiomas:

Os dados indicam um contexto em que o inglês não tem uma função clara, não há plano estratégico comum para o aprendizado da língua e tampouco ela é considerada relevante dentro da base curricular. Enquanto for visto como uma disciplina complementar, o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, o que

⁴⁰ Desde 1934, o *British Council*, uma organização pública do Reino Unido, tem como missão a difusão do conhecimento da língua inglesa e da cultura dos países da coroa britânica, além de ter uma relevante função no aprimoramento das relações exteriores do Reino Unido.

prejudica a inserção do Brasil em um contexto globalizado (*British Council* 2015, p. 24).

Outro aspecto relevante apresentado na pesquisa é o perfil docente e suas perspectivas, sobretudo em relação à sua atuação profissional:

Apesar de a realidade apresentada ser um tanto desoladora para o professor de escola pública, existem motivações que mantêm os professores na carreira. A estabilidade do cargo público, a possibilidade de mudar a realidade dos alunos e a liberdade dentro da sala de aula são os principais motivos. Por outro lado, o baixo reconhecimento do seu trabalho e a baixa remuneração são as principais razões de descontentamento dos profissionais da rede pública. (*British Council*, 2015, p. 25).

A citação acima bem descreve o perfil dos alunos do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão. Como já apresentando anteriormente, os alunos são professores experientes, a maioria com anos de trabalho no serviço público, seja no estado, no município ou nos dois. Ouvi diversas vezes que vários deles viam a Licenciatura em Alemão como uma oportunidade de crescimento pessoal e também profissional, pois alguns teriam a possibilidade de atuar no ensino particular, sobretudo na região do Vale do Itajaí, onde várias instituições particulares de ensino ofertam língua alemã, ou mesmo em prefeituras onde o ensino do alemão é presente por conta da imigração local e por opção das comunidades escolares. Além disso, a estabilidade ofertada pelo serviço público⁴¹ desempenha um papel muito significativo na opção pela permanência no trabalho.

O grupo de professores que aqui investigo é um bom exemplo para o potencial de ações de ensino e organização educacional que poderiam surgir, a partir da atuação de agentes competentes, se a política educacional fomentasse de maneira expressa e flexível ações que estimulassem e saudassem o ensino plurilíngue no ambiente escolar.

As escolas oferecem geralmente entre uma e três horas-aula de língua estrangeira semanalmente. Essa situação, somada à formação deficitária de muitos professores, prejudica o sucesso das aulas (KAUFMANN, 2003 p. 33).

⁴¹ N.A.: Na esfera pública, há dificuldade significativa para o exercício da docência do alemão por um professor concursado na área de inglês, isso seria desvio de função, trato da situação de maneira pormenorizada em conclusões finais.

Quase duas décadas após a constatação de Kaufmann, a preocupação com o preparo e qualidade da formação docente em língua inglesa persiste. O livro organizado por Lima (2009) aborda as dificuldades da formação linguística dos professores de inglês nos cursos de letras no Brasil e discute se há real possibilidade de que os alunos aprendam inglês em escolas públicas. Os trabalhos de Davel (2016) e Gervai (2018) também analisam e discutem as inúmeras dificuldades encontradas na oferta de qualidade do ensino de língua inglesa, os trabalhos apresentam que as dificuldades têm um caráter multifatorial.

O Índice de Proficiência em Inglês da EF é um documento internacional abrangente publicado anualmente com informações atualizadas sobre o desempenho internacional no domínio de inglês. No documento de 2021 é possível verificar um avanço no desempenho do melhoramento de habilidades em língua inglesa de maneira geral no contexto brasileiro. O documento divide os países do globo em cinco categorias de desempenho, sendo elas: Proficiência muito alta, Proficiência Alta, Proficiência Moderada, Proficiência Baixa e Proficiência muito baixa.

O Quadro 2, desenvolvido por mim, utilizou dados do *EF English Proficiency Index* (2021) para demonstrar a diferença significativa do domínio do inglês em alguns países e compará-la com a situação geral apresentada sobre o Brasil. É possível verificar uma diferença expressiva entre a diferença de pontuação dos mais bem colocados e do Brasil.

Quadro 2. Informativo sobre a situação do domínio da língua inglesa em diversos países com respectivas pontuações e indicações sobre o nível de proficiência local de cada população de acordo com o EF English Proficiency Index (2021).

Posição	País	Pontuação	Nível
01	Holanda	652	Proficiência muito alta
02	Dinamarca	632	Proficiência muito alta
03	Finlândia	631	Proficiência muito alta

04	Suécia	625	Proficiência muito alta
05	Noruega	624	Proficiência muito alta
06	Áustria	623	Proficiência muito alta
53	Brasil	490	Proficiência baixa
54	Tunísia	489	Proficiência baixa
55	Japão	487	Proficiência baixa
56	El Salvador	483	Proficiência baixa

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do EF English Proficiency Index (2021)⁴², 2022.

O Brasil não ocupa uma posição privilegiada no ranking, mas levando em conta sua generalidade, podemos compreender que a realidade do público universitário difere muito da apresentada no Quadro. É importante lembrar que em exames de admissão ao ensino superior, seja através do ENEM ou do vestibular, língua estrangeira é uma disciplina avaliada apenas em caráter instrumental, ou seja, por meio da leitura de textos na língua alvo, porém com questionamentos de interpretação quase que exclusivamente na língua nativa dos participantes. Apesar dos dados não muito animadores, é importante pontuar que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), já vigente, desde o Ensino Fundamental está previsto o ensino de língua inglesa dentro do currículo⁴³. Sendo assim, há garantia de que os alunos brasileiros já terão contato com a língua inglesa desde a adolescência.

A seguir, apresento informações relacionadas aos conteúdos e avaliações em língua estrangeira. Para tal, faço uso do *Common European*

⁴²https://www.ef.com.br/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/___/~/media/centralescom/ef/pi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-portuguese.pdf Acesso 14 mai. 2023.

⁴³ É importante citar que o níveis linguísticos documentados em ementas de escolas públicas para o ensino de língua inglesa não possuem relação com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, porém escolas e institutos particulares (e.g. *Goethe Institut*, *Alliance Française* orientam-se pelo Quadro).

*Framework of Reference for Languages (CEF)*⁴⁴, ou Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Ele é um documento amplamente aceito como referência para avaliação em língua estrangeira, bem como na orientação de conteúdos. No Brasil, o documento encontra grande aceitação de instituições especializadas no ensino de línguas e também em editoras. Dentro do quadro há um barema explicativo sobre cada um dos níveis a serem alcançados durante o processo de aquisição/aprendizagem de línguas. Apesar de oriundo do continente europeu e fomentado pelo Conselho da Europa, o documento tem sido também referência no Brasil nos últimos anos. Em língua inglesa, conforme a *Cambridge English Language Assessment*⁴⁵, cada nível deve corresponder ao seguinte número de horas-aula:

- **A2 (pré-intermediário):** 180-200
- **B1 (intermediário):** 350-400
- **B2 (pós-intermediário):** 500-600
- **C1 (avançado):** 700-800
- **C2 (proficiente e acima):** 1.000-1.200

Em relação do desempenho da atividade docente, por experiência própria atuando como professor em universidades públicas brasileiras desde 2015, observo a dificuldade recorrente com disponibilidade de material didático e constância contratual dos docentes. Há um número substancial de professores que, apesar de boa formação, boa vontade e domínio de língua, acaba por não conseguir um contrato de trabalho fixo, fazendo com que a intenção de realizar um trabalho contínuo e progressivo seja totalmente impossível. Em conversa com colegas atuantes em escolas, fui informado sobre situação semelhante no ambiente escolar. Existe pouca estabilidade docente, pois prefeituras e estados optam por contratos de curto prazo, majoritariamente anuais com possibilidade de prorrogação posterior. A incerteza em relação ao trabalho limita a atuação dos docentes e praticamente

⁴⁴ <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>
Acesso em 14 mai. 2023.

⁴⁵ <https://www.cambridgeenglish.org/hk/> Acesso em 14 mai. 2023.

impossibilidade o desenvolvimento de projetos que durem mais que um ano letivo.

Há uma crítica muito grande sobre a maneira deficitária como os alunos brasileiros aprendem a língua inglesa na escola regular, sobretudo pública. O tema é discutido de maneira recorrente por inúmeros pesquisadores, Lima (2009), Davel (2016) e Gervai (2018) abordam a situação em momentos difentes e com quase uma década de diferença entre a primeira e a última publicação, a análise da situação é muito semelhante. As dificuldades encontradas são as mesmas, destaco a questão da formação eficiente dos professores e a precariedade estrutural encontrada pelos profissionais em instituições de ensino, especialmente nas públicas.

Partindo dessa situação pareceria utópico imaginar que uma didática plurilíngue poderia ter alguma serventia, logo que, para empregá-la, seria necessário que os aprendizes já tivessem um bom domínio de uma língua estrangeira. No entanto, vários autores têm a posição de que para o uso da didática do plurilinguismo, não há necessidade de que o professor ou os alunos sejam totalmente competentes nas línguas envolvidas, mas que o professor tenha habilidade de conduzir e sensibilizar os aprendizes para utilizarem as potencialidades envolvidas na aprendizagem simultânea de línguas.

A tentativa de sensibilizar os alunos para as línguas presentes ao seu redor já é de grande valia. Tenho acompanhado alunos do Curso de Letras Italiano da UFPR na realização de seus estágios em contextos variados, percebo que a maioria deles utiliza, com muito êxito, logo no primeiro contato com os alunos, técnicas de sensibilização linguística e tentam apurar por meio de questionamentos e também por meio de desenhos a constituição da bibliografia linguística dos alunos. Trata-se de uma atividade muito simples, mas que pode colaborar muito no processo de reconhecimento de consciência linguística individual. Por meio dela, os alunos passam a perceber que já tiveram contato em alguma medida com inúmeras línguas em momentos

diversos de suas vidas, seja por meio de encontros com falantes dessas línguas ou por meio de mídias⁴⁶.

Não se trata apenas de falar, ou seja, utilizar as línguas de maneira corrente na comunicação: há que se considerar o vasto repertório de técnicas empregadas e desenvolvidas pelos aprendizes e/ou usuários em relação às línguas que compõem seus repertórios linguísticos individuais. O simples fato de o aprendiz já conhecer técnicas para aquisição de vocabulário já serve como um diferencial substancial no processo de aprendizagens de novas línguas. Além disso, a região onde este trabalho foi desenvolvido tem um histórico marcado por migrações nos últimos dois séculos, uma região onde muitas línguas eram praticadas e seguramente já fizeram ou fazem parte da realidade dos aprendizes. Para Riehl (2014a, p. 10), “via de regra, a primeira geração de imigrantes é sempre multilíngue, mas com frequência é assim com a segunda e às vezes com a terceira geração”.

No contexto da Segunda Licenciatura em Letras Alemão, ao constatar que muitos participantes eram majoritariamente a terceira ou quarta geração no Brasil, ficou claro que a posição de Riehl fazia muito sentido de maneira parcial, pois apesar de muitos alegarem não ter desenvoltura produtiva na língua trazida e praticada pelos antepassados, vários apontaram durante as aulas que atividade de áudio não pareciam tão complexas, pois já estavam familiarizados com certos sons que ouviam desde criança. Inúmeras vezes presenciei reações de emocionais de participantes, inclusive choro, ao entrarem em contato com *input* linguístico que acabava por lembrar dos pais ou avós. No entanto, é necessário pontuar que uma aprendizagem efetiva e natural das línguas dos antepassados é rara de ser encontrada. Novamente, uso o exemplo pessoal, pois minhas avós, primeira geração de imigrantes no Brasil, sempre relataram as dificuldades do uso da língua familiar em

⁴⁶ Uma aluna da disciplina de Metodologia de Ensino de Anglogermânicas, já formada em Geografia, comentou em aula sobre o grande número de alunos em suas turmas no Colégio Estadual do Paraná que se dedica ao estudo da Língua Coreana dada a influência do chamado *K-Pop*. Ela estabeleu a relação de um *soft power* que outrora estava constantemente vinculado aos Estados Unidos da América.

sociedade, pois a proibição ditatorial do alemão e de outras línguas acabou rompendo o seu desenvolvimento geracional, linear e espontâneo.

A oferta ampla e sólida do inglês deve ser vista por professores de outras línguas como um suporte pedagógico e não como concorrência. Por meio de ações conjuntas de valorização da oferta do maior número possível de línguas nas instituições de ensino é que se pode conseguir a manutenção das línguas já ofertadas e sua ampliação.

Conversando com colegas do CELIN/UFPR – Centro de Línguas e Interculturalidade - atuantes do ensino de outras línguas estrangeiras que não da língua inglesa, sempre encontrei reservas à posição privilegiada do inglês em detrimento de outras línguas estrangeiras. Entretanto, observo que germanistas da Europa e até mesmo da Ásia⁴⁷, percebem o inglês como recurso fundamental e sem possibilidade de ser desconsiderado. A ideia de que *“Englisch ist ein Muss, Deutsch ein Plus!”* – em português: inglês é uma necessidade, alemão é um extra, está cada vez mais presente e encontrando mais aceitação entre as instituições formadoras de professores de alemão em vários continentes, no Brasil essa tendência é seguida, sobretudo por universidades públicas. Em minhas observações na graduação da UFPR, percebo que licenciandos em língua inglesa raramente têm conhecimentos de alemão ou de outras línguas estrangeiras. No entanto, licenciandos em alemão sempre trazem conhecimentos substanciais de língua inglesa. A maneira de encarar a sinergia entre as línguas é o grande diferencial, apenas a atitude de formadores é que servirá como incentivo para o desenvolvimento de possíveis ações e políticas de ensino voltadas à abordagem plurilíngue.

⁴⁷ Em <https://www.unimuenster.de/news/view.php?cmdid=8207#:~:text=Aber%20die%20anderen%20Sprachen%2C%20zum,schon%20Deutsch%20als%20erste%20Fremdsprache>. Acesso: 28 jan. 2023.

3.2 Situação do alemão no contexto brasileiro

Nesta parte do trabalho, ocupo-me da presença da língua alemã no Brasil. Início com uma pequena incursão histórica sobre o status do alemão através dos anos no Brasil e finalizo a seção com dados atualizados sobre a presença e a procura pela língua.

Por conta da imigração sistemática de falantes de alemão do Brasil a partir de 1824⁴⁸, a língua dos imigrantes tornou-se parte importante do universo linguístico brasileiro. Kaufmann (2003) e Soethe & Weininger (2009) apontam que a língua alemã já fazia parte e era um componente da vida cultural no sul do Brasil a partir da metade do século XIX. A prática do alemão era algo comum e corriqueiro em diversas localidades, em especial no sul do país. A presença do alemão como elemento de comunicação nunca causou transtornos em nível social até o início das hostilidades decorrentes do conflito mundial no final da década de 1930. Sobretudo falantes de alemão, como já apresentado anteriormente neste trabalho, foram vítimas de repressão promovida sistematicamente pelo Governo Brasileiro no período do Estado Novo⁴⁹. Tal ação acabou por reduzir a presença e o uso das línguas de imigração, em especial a língua alemã, terminando por afastar as novas gerações da língua praticada por seus antepassados.

As gerações mais jovens, como consequência da política de nacionalização do Governo de Getúlio Vargas, não tiveram um contato tão frequente e efetivo com a língua alemã como havia acontecido com seus pais e avós (Metz, 1987). Mesmo assim, ainda há grande presença e utilização de dialetos e variações da língua alemã, inclusive com forte influência do contato com o português. Essa situação acontece especialmente fora dos grandes centros urbanos.

⁴⁸ Em <https://www.infoescola.com/historia/imigracao-alema-no-brasil/> Acesso: 14 Mai. 2022.

⁴⁹ “O Estado Novo foi um regime ditatorial presidido por Getúlio Vargas, instituído em 10 de novembro de 1937. Vargas foi alçado à presidência da República, em 3 de novembro de 1930, pela Aliança Nacional Libertadora (ANL).” Em <https://www.infoescola.com/brasil-republicano/estado-novo/> Acesso: 30 dez. 2023.

A proibição do uso da língua durante o período da Segunda Grande Guerra e nos anos a seguir contribuiu para que o alemão fosse substituído pelo português, inicialmente na geração mais antiga, depois também na geração mais nova (Metz 1987, p. 84). Ao usar a definição proposta por Snutkabb-Kangas (2000) seria possível afirmar que a língua alemã sofreu um **genocídio linguístico**, conceito que está relacionado à morte de línguas sem haver necessariamente a morte dos seus falantes.

Por um longo período a língua alemã perdeu prestígio e importância no Brasil. Após mais de quatro décadas do início da política de nacionalização da Era Vargas, observou-se no Brasil, como informam Soethe & Weininger (2009), “um renascimento do alemão nos anos 80”. Após décadas dos efeitos da política de nacionalização, o interesse pelo alemão começou a ser retomado. Esse feito ocorreu não apenas em famílias de origem germânica, mas também em pessoas sem qualquer origem relacionada ao alemão. Como motivo e justificativa para essa situação, apresentam Soethe & Weininger (2009, p. 365) que “também na Alemanha o incentivo do intercâmbio tecnológico e científico contribuiu para que então mais pessoas sem origem alemã aprendessem alemão [...] Alemão como Língua Estrangeira ganhou também status de Segunda Língua Estrangeira” em inúmeras instituições de ensino. Sobretudo na UFPR, diversos esforços foram realizados no sentido de aperfeiçoar a formação docente na área de alemão como língua estrangeira. No ano de 2001, a UFPR autorizou a formação especial de licenciados em alemão. A cooperação com a Universidade de Passau estreitou laços e proporcionou abrangente mobilidade, facultando a diversos alunos da UFPR, tanto de graduação quanto de pós-graduação, obterem oportunidade de estudar, ao menos por um período, na Alemanha. Em relação à Universidade de Leipzig, no ano de 2006, o professor Erwin Tschirner patrocinou a iniciativa de início de diálogos com a UFPR no sentido do estabelecimento de um mestrado bilateral na área de Alemão como Língua Estrangeira. O programa foi muito bem sucedido e formou uma nova geração de germanistas que atualmente atua tanto no contexto brasileiro quanto no exterior. Como aluno egresso do mestrado, mantenho contato com outros colegas e sei sobre seus passos profissionais de tempos em tempos. Cito nominalmente os seguintes colegas e

suas trajetórias: Catarina Portinho-Naujack, agora atuante na vaga de ensino de didática de línguas anglogermânicas no Setor de Educação da UFPR. Giovanna Chaves, professora da área de alemão da Universidade Federal Fluminense. Martina Meyer, gestora na área de TI da Bosch. Jan Gißke, professor secundário efetivo na Alemanha. Jenny Fischer, doutoranda na Universidade de São Paulo e professora de *DaF* com atuação na Alemanha, Brasil, Estados Unidos e Marrocos. Jorge Assis, professor no Colégio Humboldt, em São Paulo. Apenas com a citação de alguns nomes e suas funções já fica exemplificada a contribuição significativa da formação em alemão na UFPR em cooperação com Leipzig. O trabalho de Soethe e Chaves (2020, p. 322), tematizando o mestrado binacional, informa a que em onze anos de atividade, o programa teve 53 mestrandos, dos quais 22 da Alemanha e 31 do Brasil. A maior parte dos trabalhos de conclusão foi escrita na área da linguística, entanto as temáticas foram diversas.

Desde a reunificação da Alemanha, no ano de 1989, a língua alemã vem conquistando mais espaço no contexto brasileiro (cf. Soethe & Weininger). Dados apresentados pelo próprio governo alemão, através de seu ministério de relações exteriores, informavam que no ano de 2015 cerca de 134.000 brasileiros estavam aprendendo alemão como língua estrangeira (Auswärtiges Amt, 2015). Já no ano de 2020, foi possível constar um leve recuo no número de aprendizes; a mesma fonte divulgou que cerca de 117.000 brasileiros estavam aprendendo alemão como língua estrangeira (Auswärtiges Amt, 2020). A diminuição pode, possivelmente, ter sido derivada de dificuldades ocorridas no período de pandemia da COVID-19, além da situação política enfrentada pelo país, sobretudo em relação à posição do governo federal para com as universidades. No período ocorreu grande paralisação das agências de fomento e do próprio Ministério da Educação. Como já apresentado na introdução do trabalho, os professores formadores atuaram no PARFOR com total insegurança de remuneração dada a situação de contingenciamento.

Seguindo a ideia de que o alemão tem geralmente o status de segunda língua estrangeira no Brasil, apresento o apontamento de Kretzenbacher sobre o fato de que quando se observa a situação do ensino de alemão no contexto internacional pode-se perceber que este idioma geralmente é aprendido após o

inglês (Kretzenbacher, 2008). Raramente o alemão é aprendido como primeira língua estrangeira; isso ocorre geralmente apenas em regiões fronteiriças com países de fala alemã. Não é o caso do Brasil. Tendo em vista tal dinâmica, considero que a perspectiva do alemão ser também aprendido geralmente após o inglês no Brasil justifique o interesse pela abordagem *DaFnE* (vide 3.2) também em nosso país.

O ensino de línguas, nem sempre de modo contínuo e sistemático, vem sendo apoiado e incentivado em diversas esferas, em nível municipal, estadual e federal. Procura-se salientar aqui de forma especial o incentivo federal. O programa Ciências Sem Fronteiras⁵⁰ teve como objetivo durante um espaço de quatro anos conferir 101.000 bolsas de estudo para estudantes de graduação e de pós-graduação um período de permanência em uma universidade anfitriã no exterior.⁵¹ Além de permanências e bolsas de estudos, projetos científicos também foram incentivados⁵². O programa aguçou a sensibilidade quanto à conveniência e urgência de ensino de LE para a população brasileira. Alemão também ganhou evidência nesse contexto, em razão da cena acadêmica destacada e acessível, pelo caráter público das instituições, com vantagens também para estrangeiros.

No Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, onde cerca de 4.000 alunos participam dos cursos, há um número de 700 alunos de alemão. Os alunos são oriundos de diversas áreas acadêmicas, especialmente dos cursos que requerem conhecimento de alemão para concorrer à mobilidade acadêmica, bem como aprendizes com interesses sem relação acadêmica. Consolidei minha experiência profissional no ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil no CELIN-UFPR por anos (2013-2016), e durante esse

⁵⁰ Muitos países, em diversos continentes, estão participando do programa Ciências Sem Fronteiras atualmente. Esses são Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Cingapura, Coreia do Sul, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Índia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça e Ucrânia.

⁵¹ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf> - Acesso em 14 mai. 2022.

⁵² N.A.: Não busco defender o modelo em que o Ciências Sem Fronteiras ocorreu. Há extensa literatura criticando o programa e demonstrando que ele poderia ter sido melhor administrado. Busco apenas exemplificar como um programa amplo na esfera federal deu nova perspectiva à (necessidade da) aprendizagem de línguas estrangeiras.

período eu acompanhei de forma prática a realidade da informação proporcionada pelos autores acima citados. Por meio das informações bibliográficas de Bein, 2016; Bein & Brito 2019; Ferrari, 2012, Marques-Schäfer, 2017, Santos, 2013; e Silva, 2016 comparadas com minha experiência profissional, constatei que, majoritariamente, os alunos estudam alemão como língua terciária no Brasil.

Estudar, trabalhar ou pesquisar em um país de língua alemã é objetivo de muitos estudantes e pesquisadores brasileiros; no entanto, há a dificuldade relacionada ao conhecimento linguístico deficitário. A tradição e a excelência dos cursos universitários da Alemanha são reconhecidas mundialmente. Especialmente estudantes de Ciências da Natureza (Física, Química, Matemática) e da área das engenharias buscam uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e ampliá-los na Alemanha. Essa situação colabora também para o aumento pela procura de cursos de alemão no Brasil.

O perfil dos alunos, seus interesses e objetivos ao aprender essa nova língua estão diretamente ligados à globalização e, sobretudo, à internacionalização do Brasil. Em alguns espaços geográficos historicamente mais tradicionais de presença do ensino de língua alemã, a exemplo do Leste Europeu, o número de aprendizes tem-se mantido estagnado ou até regredido, porém em países da América do Sul e da América do Norte a língua alemã encontra uma recepção muito mais ampla e crescente. Outros países emergentes como China e Índia também concentram um grande número de aprendizes de alemão como língua estrangeira (*Auswärtiges Amt*, 2015; 2020)⁵³.

A língua alemã começou a adquirir mais visibilidade no cenário de ensino de línguas fora do espaço europeu apenas nas últimas décadas, após, sobretudo a Alemanha estabelecer-se como potência europeia. Nesse período,

⁵³ <https://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/150421-deutschlerner/271036> Acesso em 03 fev. 2023.

as relações entre Brasil e Alemanha aumentaram, especialmente nas áreas científicas e econômicas⁵⁴.

Como já apresentando, nas últimas cinco décadas a língua inglesa tem posição de primeira língua estrangeira nas escolas brasileiras. Sendo assim, a língua alemã, quando ofertada, é comumente a segunda língua estrangeira no contexto escolar. Sobretudo no sul do Brasil é possível constatar o status do alemão como segunda língua estrangeira. Como ofertas na esfera municipal é possível citar as cidades catarinenses de Joinville, Schroeder e Treze Tílias. Em relação à posição nacional da língua alemã afirma Kaufmann (2003, p. 33):

[...] que o alemão como língua estrangeira não se encontra em uma situação muito fácil. Nas áreas ocupadas por falantes de alemão no sul (ainda) ela pode ter papel de segunda língua estrangeira, mas em relação a todo o país ela concorre com francês e italiano e tem um lugar de uma terceira língua estrangeira. (NOSSA TRADUÇÃO)⁵⁵

Em outras regiões o alemão concorre com outras línguas estrangeiras; geralmente o alemão tem o papel de terceira língua estrangeira, após inglês e espanhol (em escolas públicas, onde geralmente as duas línguas são ofertadas⁵⁶). Na última década, a língua alemã desfrutou de grande consideração no sul do Brasil e houve um considerável aumento em cursos de língua alemã (SOETHE, 2010). Em contrapartida, Duesberg (2006, p. 411) informa que entre os últimos quinze e vinte anos o número de aprendizes ao redor do mundo havia diminuído, constatação feita de forma quantitativa pelo número oficial de aprendizes. **Percebe-se uma diferença entre as duas afirmações, pois no Brasil o número de alunos e a busca por cursos de língua, ao contrário da maioria das regiões do mundo, que estava**

⁵⁴ Por uma questão de financiamento e parceria maior, cito de maneira mais recorrente a Alemanha, no entanto, numa perspectiva metodológica compreendo a abordagem DACH-L como sendo a mais adequada. A língua alemã tem uma história muito rica e, através dos séculos, foi falada em diversos territórios no passado e ainda é falada em diversos países.

⁵⁵ „[...] dass sich das Deutsche als Fremdsprache in einer nicht ganz einfachen Situation befindet, in der es in den von Deutschsprachigen besiedelten Gebieten im Süden (noch) den Rang als zweite Fremdsprache beanspruchen kann, für das ganze Land gesehen aber mit Französisch und Italienisch eher um den Platz als dritte Fremdsprache konkurriert“. KAUFMANN (2003, p. 33)

⁵⁶ A oferta de inglês e espanhol nem sempre é simultânea, às vezes os alunos podem escolher livremente qual língua gostariam de aprender. O aspecto negativo é nem sempre haver prosseguimento progressivo da disciplina quando o aluno resolve trocar de língua no ano seguinte.

aumentando na mesma época. Justamente a posição apresentada de que o Alemão não é comumente aprendido como primeira língua estrangeira e que o número de aprendizes tem crescido fazem o Brasil um campo fértil a ser explorado à luz da didática de línguas terciárias, sobretudo a constelação linguística alemão como língua estrangeira após inglês (*DaFnE*).

Há uma movimentação muito intensa no cenário acadêmico na pesquisa do Alemão como Língua Estrangeira no Brasil. É uma reflexão interessante se o Alemão tem despertado mais interesse nos pesquisadores por estar mais presente na sociedade e desfrutar de mais prestígio ou se o prestígio e a maior presença são resultados do esmero acadêmico em pesquisar e difundir a língua. Para informações atualizadas sobre o ensino de alemão no Brasil nos últimos anos, sobretudo por meio digital e remoto, recomendo os trabalhos de Rozenfeld e Marques-Schäfer (2021), Nascimento e Pereira (2022), Campos e Leite (2023) e Silveira e Uphoff (2023).

3.3 Políticas linguísticas e plurilinguismo no Brasil

A seguir, tenho o objetivo de apresentar reflexões iniciais sobre Políticas Públicas para o ensino de línguas no Brasil, sob consideração de aspectos ligados ao plurilinguismo. Não se trata, de maneira alguma, de fazer uma análise pormenorizada dessas Políticas. O foco é encontrar amparo bibliográfico e reflexivo para apontar de que maneira a ideia da atenção ao plurilinguismo tem possibilidade real e efetiva de ser integrada à formação profissional de professores de línguas. Pois historicamente, mesmo antes dos estudos universitários sistematizados na área e da discussão presente no ambiente acadêmico sobre o tema, esse fenômeno social já era uma prática recorrente na sociedade brasileira.

Apesar de induções ao monolinguismo, como aquela promovida sob a ditadura Vargas, os esforços das comunidades de falantes de idiomas diversos do português, não puderam ser completamente apagadas.

Inclusive por ausência do Poder Público, muitas comunidades de imigrantes haviam se organizado nas décadas que antecederam a proibição de seus idiomas. Criaram instituições educacionais próprias, com programas ofertados na língua de imigração. Como exemplos, cito o Colégio Bom Jesus⁵⁷ de Joinville-SC, instituição com origem na confissão luterana, que até o ano de 1926 era a Escola Alemã e posteriormente foi renomeado. Também o Colégio São José⁵⁸ de Porto União-SC, sucessor da Escola Alemã, foi dirigido nos anos 1930 por uma Congregação Franciscana Católica da cidade de Aachen, na Alemanha. Imigrantes de outras etnias também se organizavam no mesmo sentido, promovendo instrução no Brasil, mas sempre tendo a participação da língua de origem na grade e/ou no cotidiano escolar. A Congregação das Irmãs Servas de Maria Imaculada, da Ucrânia, atua até hoje com o objetivo pastoral através da educação, mas também celebrando e realizando a manutenção da

⁵⁷ <https://colegiobonja.com.br/quem-somos/> Acesso em 14 mai. 2022.

⁵⁸ <http://colegiosjose.com.br/quem-somos/> Acesso em 14 mai. 2022.

cultura ucraniana. Escolas da Rede Imaculada de Educação⁵⁹ são um exemplo vivo desse formato de atuação na atualidade.

Aqui são mencionados apenas alguns exemplos pontuais de como um forte elemento internacional e intercultural esteve presente desde a gênese das escolas comunitárias. Aponto ainda que muitos dos alunos da época do início das atividades das instituições poderiam ser filhos de casais com origens étnico-linguísticas distintas, fazendo com que já de casa trouxessem o conhecimento de ao menos duas línguas, usassem o português no seu cotidiano e ainda tivessem contato acadêmico com inglês ou francês e eventual contato religioso com o latim.

Nos anos 1960, após breve interlúdio democrático, teve início o Governo Militar no Brasil, com apoio e respaldo dos Estados Unidos da América. Nesse contexto, a língua inglesa foi inserida no sistema educacional como primeira língua estrangeira. As boas relações diplomáticas entre os dois governos fizeram com que o inglês acabasse por consagrar-se a mais importante e única língua estrangeira a ser ofertada em escolas brasileiras por décadas. Demais línguas estrangeiras tiveram uma oferta restrita em escolas e institutos privados, geralmente de acesso mais elitizado. A língua alemã nunca, até então, havia recebido qualquer forma de incentivo por parte do Estado Brasileiro em nível nacional no Brasil. Bem ao contrário, a oferta do alemão era muito mais o fruto da iniciativa de comunidades do Sul do Brasil de origem germânica, com interesse em manter o ensino da língua para as gerações mais jovens. As escolas comunitárias, algumas delas herdeiras das iniciativas anteriores à repressão imposta pelo Estado Novo, eram de iniciativa privada e financiadas sem auxílio governamental; o corpo docente era remunerado pela própria comunidade e os materiais didáticos desenvolvidos de maneira artesanal (cf. UPHOFF, 2011).

Em determinadas regiões do país, em especial onde a imigração de falantes de alemão foi marcante e os descendentes dos imigrantes acabaram por residir, iniciou-se nos anos 1990 uma grande discussão na qual tematizou-

⁵⁹ <http://www.imaculadarededeeducacao.com.br/a-rede/quem-somos/> Acesso em 14 mai. 2022.

se a importância da língua e da cultura como heranças dos antepassados.⁶⁰ Um exemplo concreto de iniciativa desenvolvida após o início dessas discussões é a oferta de diversas Línguas Estrangeiras dentro de um programa especial do Estado do Paraná.

Agora sob a égide do Poder Público, a iniciativa respondeu às discussões sobre a pluralidade cultural do estado e foi diretamente ao encontro da promoção do plurilinguismo de maneira institucionalmente coordenada. Compreendo a iniciativa do estado do Paraná como um episódio exemplar na história do ensino de LE no Brasil, e portanto, referência para a promoção do plurilinguismo e melhora da oferta de ensino de línguas à população. Traço aqui um apanhado de caráter informativo sobre a gênese do programa e sua abrangência⁶¹.

O programa *Centro de Línguas Estrangeiras Modernas* – oferta desde 1986 de maneira gratuita aulas de línguas estrangeiras em diversos Colégios Estaduais. Atualmente, nove línguas são ofertadas: alemão, chinês, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, polonês e russo. Além disso, o CELEM⁶² também oferece cursos gratuitos de Português para Falantes de Outras Línguas e de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (cf. PARANÁ, 2018).⁶³ A oferta é destinada aos alunos das escolas e colégios contemplados com o programa, mas também é extensiva a membros da comunidade com interesse

⁶⁰ Tive oportunidade de conversar com as colegas Karim Siebeneicher Brito e Karin Kirschner Correia. Ambas atuaram por anos na docência da língua alemã em União da Vitória – PR, e participaram em 1986 de reuniões relativas à criação do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas no Estado do Paraná.

⁶¹ Um número expressivo de agressos do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná atua no CELEM, sobretudo no Colégio Estadual do Paraná. Quando atuei no CELIN/UFPR, tive oportunidade de trabalhar com diversos colegas que também atuavam parcialmente no programa do estado e sempre fizeram relatos muito elogiosos e positivos. No entanto, na última década, muitas aposentadorias têm acontecido e as vagas docentes não estão sendo reabertas para concurso. Entendemos assim que o programa não sendo fomentado nos últimos governos.

⁶² O curso básico do CELEM dura via de regra quatro semestres (total de 320 horas). Além disso, há possibilidade de realizar-se um aperfeiçoamento com mais dois semestres (160 horas anuais). Para aprovação/certificação há obrigatoriedade de ao menos 75% de presença no curso.

⁶³ <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345> Acesso em 26 jul. 2023.

em aprender línguas estrangeiras ou também português (para estrangeiros) ou LIBRAS⁶⁴. Os professores atuantes no programa são contratados de maneira efetiva ou não pelo estado. Muitos são professores multidisciplinares, sobretudo aqueles que possuem licenciatura dupla. Um exemplo seria de um profissional com licenciatura dupla em Letras Português-Inglês. Ele tem a possibilidade de exercer o ensino de português no ensino regular através de um padrão, ou seja, 20 horas de contrato, além de poder exercer o ensino de inglês no CELEM por meio de um contrato de mais 20 horas, sem que tal atuação configure desvio de função.

Neste trabalho, o valor e os benefícios do plurilinguismo são apresentados. Os pesquisadores são unânimes em tratar sobre as vantagens de se ter uma educação plurilíngue (cf. Oksaar, Riehl, Roche). No entanto, apenas por meio de políticas públicas é que pode ser possível desenvolver e implementar iniciativas institucionais que reconheçam e difundam práticas voltadas à promoção da educação plurilíngue. Cabe aos docentes, agentes do processo educacional, buscarem maneiras de integrar práticas plurais em suas aulas e militar pela causa da defesa da valorização das diversas línguas. Por meio disso, será possível dialogar com gestores da educação e políticos no sentido de estabelecer ações concretas.

⁶⁴ “Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual onde é possível se comunicar através de gestos, expressões faciais e corporais. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão desde 24 de Abril de 2002, através da Lei nº 10.436. A Libras é muito utilizada na comunicação com pessoas surdas, sendo, portanto, uma importante ferramenta de inclusão social.” <https://www.libras.com.br/> Acesso em 26 jul. 2023.

3.4 Percursos na pesquisa do multi- e do plurilinguismo e alguns desdobramentos

Apresento neste capítulo um panorama geral sobre os percursos na pesquisa do multi- e do plurilinguismo, seus antecedentes históricos, autores de destaque e evidências. A primeira parte ocupa-se de uma introdução geral e a segunda parte trata de maneira específica sobre a Didática do Plurilinguismo. Pelo fato de este trabalho se ocupar diretamente com o ensino/aprendizagem de alemão na formação de professores de línguas, fiz questão de tratar o tema do capítulo usando recorrentemente exemplos próprios dentro dessa constelação específica. Assim, é intencional a intercalação da revisão bibliográfica e de digressões sobre o contexto analisado neste trabalho. Se o trabalho estivesse atrelado à intercompreensão românica ou eslava, a bibliografia e o percurso explicativo e exemplificação seriam voltados a esses estudos⁶⁵.

Ainda elencando minha experiência profissional na área, tenho observado que quando se trabalha diretamente com o ensino e aprendizagem de línguas, é muito perceptível que quando o falante plurilíngue tenta se expressar em uma das línguas que constitui sua personalidade é muito provável que uma ou mais línguas que o falante já conhece/utiliza (vocabulário geral, sintaxe, prosódia etc.) seja(m) ativada(s) independentemente do desejo do falante. Isso ocorre tanto na fala quanto na escrita, duas habilidades produtivas. Ocorre também que muitos falantes, mesmo sem instrução direta sobre o tema, utilizam de forma autônoma o conhecimento prévio de aprendizagem e do próprio domínio de outra(s) língua(s) para facilitar a atividade de aprendizagem da língua alvo da vez. Busco aqui apresentar subsídio teórico no sentido de justificar e esclarecer minha percepção, amparado em publicações acerca da temática.

A coexistência de diversas línguas nos níveis individual, coletivo, institucional e territorial é seguramente um padrão muito mais recorrente do

⁶⁵ Recomendo o trabalho de Hinrichs (2010) como suporte aos estudos de pesquisas sobre linguística europeia.

que a presença de uma única língua (cf. Aronin & Sigletown 2008, Auer & Wei 2007, Cruz-Ferreira 2010, De Angelis 2007, Ellis 2005, Hammarberg 2010). Podemos entender que países ditos monolíngues, ou seja, aqueles nos quais se praticaria apenas o uso de uma língua, são muito mais uma exceção do que uma regra. Pelo fato de este trabalho ocupar-se da área de ensino, opto por não aprofundar a discussão em relação ao aspecto geopolítico do uso, emprego e reconhecimento de línguas. Procuro ficar circunscrito a questões didáticas.

É bastante recente que a área de pesquisa do multi- e do plurilinguismo está chamando atenção dentro das pesquisas linguísticas. Sobretudo durante os anos 1990 é que a área logrou estabelecer-se como foco de pesquisa específica (cf. Marx 2004). **Pelo fato de a área ter se derivado e desenvolvido a partir de diversas outras áreas disciplinares, existe ainda grande variedade e divergência em relação aos termos empregados nos trabalhos da temática, tornando a terminologia bastante dissonante (Cenoz & Gorter 2011, De Angelis 2007, Dewaele 2007, Jessner 2006).**

Assim, busco apresentar a seguir uma introdução da terminologia empregada com maior frequência dentro da área de estudo. Apresento as definições, sobretudo de conceitos empregados em línguas alemã e inglesa, mas também apresento formatos de seus respectivos empregos em língua portuguesa. Riehl (2014a, p. 9) informa que o termo *Mehrsprachigkeit* acomoda automaticamente o conceito de „bilinguismo“ ou de „bilingualidade“, os quais são utilizados de maneira sinônima na pesquisa nos países de língua alemã.

As línguas aprendidas são geralmente classificadas de acordo com a ordem cronológica de aprendizagem como primeira língua (= L1), segunda língua (= L2) e terceira língua (= L3) e assim por diante. O termo poliglota ainda é presente no vocabulário corrente, mas não aparece com frequência no ambiente acadêmico, pois ele traz consigo uma ideia de um falante ideal e perfeito de diversas línguas. À luz da pesquisa sobre aquisição e aprendizagem de línguas sabe-se que essa condição de falante ideal de mais de uma língua é totalmente idealizada e quase impossível de ser alcançada. Como afirma Riehl (2014a, p. 14):

Na pesquisa do plurilinguismo, atualmente, parte-se do princípio de que uma competência quase nativa em duas ou mais línguas é a exceção. No geral para o desenvolvimento das competências em cada uma das línguas o uso linguístico em vários domínios (ou em papéis sociais diversos) é crucial. Essa divisão é definida como diglossia. (Riehl, 2014a, p. 14) (minha tradução)⁶⁶.

Dentro da pesquisa do plurilinguismo, a busca por uma competência quase nativa em duas ou mais línguas é exceção, como já colocado. De maneira geral, para o desenvolvimento das competências em cada uma das línguas é necessário haver um uso recorrente e em níveis proporcionais de interação social, uma situação complexa de ser alcançada de maneira natural. É importante reiterar que, sobretudo na formação de professores de línguas, não deve existir a expectativa da formação de falantes nativos da língua alvo. Essa questão é discutida de maneira mais pormenorizada na formação de professores apenas nos últimos anos.

A tendência pela busca do domínio perfeito da língua alvo tem ficado cada vez mais enfraquecida e a perspectiva do uso social da língua tem ganhado mais visibilidade e atenção. Mesmo dentro da didática do plurilinguismo é colocado que o professor de línguas não precisa necessariamente dominar (perfeitamente) todas as línguas do repertório do aprendiz para prover orientações acerca do uso de línguas previamente aprendidas como recurso otimizador de aprendizagem para uma língua subsequente.

Ainda em relação ao conceito plurilinguismo, Franscechini e Riehl (2014a, p. 9) apresentam uma definição pormenorizada que engloba várias perspectivas de compreensão e, sobretudo, da presença do fenômeno:

O conceito “plurilinguismo” define diversas formas das condições individuais ou sociais de uso de mais de uma língua. Ele define competências linguísticas de indivíduos e de grupos em situações diversas nas quais as línguas interagem entre si ou quando participam da mesma interação. Essas línguas diversas não são

⁶⁶ In der Mehrsprachigkeitsforschung geht man heute davon aus, dass eine quasinuttersprachliche Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen die Ausnahme bildet. Im Allgemeinen ist für die Herausbildung der Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen der Sprachgebrauch in unterschiedlichen Domänen (oder in unterschiedlichen sozialen Rollen) ausschlaggebend. Diese Verteilung bezeichnet man als Diglossie. (Riehl 2014a, p. 14)

apenas línguas nacionais, mas também podem ser línguas regionais, minoritárias, línguas de sinais e também variedades linguísticas como dialetos. De maneira paulatina, o conceito vem se tornando um orientador para as diversas formas de aquisição linguística durante a vida de um indivíduo, bem como para o uso diário das línguas, na vida profissional e institucionalmente (cf. Franceschini 2009, p. 9, Riehl 2014a, p. 9). (tradução minha)⁶⁷

Como visto acima, há várias maneiras de definição do conceito, mas em todas elas há sempre um contexto específico, seja o geopolítico, o individual, o comunitário, o investigativo, o pedagógico e o social.

Um trabalho que envolve diversas áreas como as citadas acima é o de Vidgren (2017) que analisa o contexto de aprendizagem do alemão na Finlândia e trata especificamente da chamada *individuelle Mehrsprachigkeit*, ou seja, do multilinguismo individual⁶⁸. Nesse trabalho faz-se a opção de empregar o termo plurilinguismo para referir-se ao fenômeno individual de conhecimento, emprego e uso de várias línguas pelo mesmo indivíduo. No entanto, o ambiente retratado é um ambiente complexo, pois trata o finlandês como a primeira língua ou língua materna do grupo pesquisado, o sueco tem papel de segunda língua, inglês e alemão são línguas estrangeiras normalmente aprendidas nessa ordem.

Somente no final do século XX tornou-se gradualmente claro para os pesquisadores que a aquisição⁶⁹ de línguas estrangeiras adicionais, também conhecidas como línguas terciárias, pode realizar-se de forma diferente da

⁶⁷ Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ bezeichnet verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingten und individuellem Gebrauch von mehr als eine Sprache. Er beschreibt Sprachkompetenzen von Einzelnen wie Gruppen und verschiedene Situationen, in den mehrere Sprachen in Kontakt miteinander kommen oder in einer Konversation beteiligt sind. Diese verschiedenen Sprachen schließen nicht nur offizielle Nationalsprachen mit ein, sondern auch Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen und sogar Sprachvarietäten wie Dialekte. Der Begriff wird gleichsam als ein Oberbegriff sowohl für verschiedene Formen von Spracherwerb im Laufe des Lebens eines Individuums als auch für die Verwendung der Sprachen im Alltag, im Arbeitsleben und in Institutionen verwendet (vgl. Franceschini 2009, p. 9, Riehl 2014, p. 9).

⁶⁸ Siebeneicher-Brito emprega o termo multilinguismo individual em seu livro de 2020, em posterior conversa com a autora, fui orientando a privilegiar o termo plurilinguismo.

⁶⁹ Neste trabalho não se adota a distinção, feita por Krashen (1982), entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Opta-se por usar os dois termos de forma intercambiável, com o devido respaldo de Ellis (1994). Aprendizagem, de acordo com o Modelo Monitor de Krashen trataria da aquisição consciente e assim diretamente ligada com aulas, já aquisição seria, de outra maneira, um processo inconsciente e não ligado necessariamente à instrução (formal).

aquisição da primeira língua estrangeira⁷⁰. Até então, todas as línguas estrangeiras, independentemente de ser a segunda, a terceira, ou posterior, que alguém aprendesse ou dominasse, eram consideradas equivalentes quanto ao seu processo de aquisição. Esperava-se que o aprendiz fizesse uso das mesmas estratégias de aprendizagem, no caso da L3⁷¹, de que havia se utilizado durante a aprendizagem da L2.

Além disso, procurava-se manter o processo de ensino-aprendizagem de cada uma das línguas estrangeiras completamente separado⁷², a fim de que não houvesse interferências que pudessem atrasar o processo.

Ferrari (2016) aponta que nos estágios iniciais da pesquisa de aquisição/aprendizagem de língua, os pesquisadores não faziam uma separação muito clara entre os processos envolvidos em L2 e L3, pois tinham a concepção de que ambos ocorriam da mesma forma. Vale refletir que majoritariamente os pesquisadores à época eram, especialmente, falantes nativos de língua inglesa e estavam preocupados com formas de ensinar essas línguas para falantes não-nativos, apenas num momento posterior é que pesquisas promovidas por falantes não-nativos começaram a ganhar espaço e credibilidade na comunidade acadêmica.

Essa postura não é necessariamente errada ou inadequada, visto que o processo de aprendizagem de línguas adicionais se assemelha muito ao da primeira língua estrangeira. No entanto, o que se desconsidera nela é a **experiência** que o aprendiz já acumulou quando inicia a aprendizagem da L3. Diferente do que acontece na aquisição da primeira língua estrangeira, o aprendiz pode agora também servir-se de diversas estratégias de

⁷⁰ Mesmo no Brasil há grande discussão em relação ao aspecto terminológico, no início da década de 2010 o CELIN/UFPR ofertou cursos de PLE, Português como Língua Estrangeira, atualmente, em 2024, os cursos ofertados são de PLA, Português como Língua Adicional.

⁷¹ A noção de terceira língua (L3) é usada aqui para a língua que está sendo aprendida por alguém que já aprendeu ao menos uma língua estrangeira após sua(s) língua(s) materna(s). Nesse sentido, ela não representa, necessariamente, a terceira língua do aprendiz.

⁷² Diversas Escolas de Idiomas no Brasil, especialmente franquias, usam a exclusão do português da sala de aula, no caso a língua materna dos alunos, como trunfo para justificar maior qualidade e maior aproveitamento nas aulas. Podemos pensar numa forte relação com o *Direct Method* ao ouvir sobre tal prática.

aprendizagem de línguas estrangeiras que ele desenvolveu durante a aprendizagem da L2. Ele já sabe, por exemplo, como aprende vocabulário e gramática, e não se desespera quando não compreende um texto na primeira vez em que o lê, pois já passou pelo processo de aprendizagem de uma (ou mais) língua(s) estrangeira(s).

Nesse contexto, diversas circunstâncias servem para facilitar e estimular o novo processo de aprendizagem: o aprendiz já está acostumado a metodologias de aprendizagem; está também mais habilitado a avaliar seu próprio progresso e as diferenças culturais, morfológicas e sintáticas entre as línguas; seu desenvolvimento mental lhe permite distanciar-se para observar sua própria atividade; e ele dispõe, além disso, **de mais uma interlíngua para utilizar como base**. Essa última circunstância torna-se especialmente relevante quando as duas línguas estrangeiras são tipologicamente aparentadas, apresentando proximidade interlinguística, o caso do alemão e do inglês ou do espanhol e do português.

No Brasil, como em muitos outros países, o ensino-aprendizagem do inglês predomina sobre o de qualquer outra língua estrangeira, sendo que o alemão não desfruta de tanto prestígio ou primordialidade (vide 2.4). Ao invés de discutir o papel predatório do inglês ou o tratamento isonômico a ser dado às diversas línguas em políticas linguísticas, faço a proposta de pleitear uma forma de trabalho em que ambas as línguas, o inglês e o alemão, bem como as sinergias criadas entre elas, sejam valorizadas no ensino.

Em relação ao perfil do aprendiz de uma L2 ou L3 afirma Mehlhorn (2013, p. 178) “quem inicia a aprendizagem de uma segunda ou língua subsequente já é geralmente mais velho, mais maduro cognitivamente e dispõe de habilidades intelectuais mais altas do que na aprendizagem da primeira língua estrangeira” (minha tradução)⁷³. A propósito, a afirmação de Mehlhorn (2013, p. 178) serve de maneira ideal para descrever os participantes do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão, pois além de mais velhos e

⁷³ „Wer mit dem Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache beginnt, ist meist etwas älter, kognitiv reifer und verfügt über höhere intellektuelle Fähigkeiten als beim Erlernen der ersten Fremdsprache“ Mehlhorn (2013, p. 178).

maduros cognitivamente, eles já dispõem de experiência da própria aprendizagem de ao menos uma língua estrangeira, no caso o inglês, e esse fator pode ser determinante para uma aprendizagem mais econômica no aspecto tempo e para um reforço ao desenvolvimento da consciência linguística e da competência para o multilinguismo.

Para Hallet & Königs (2010, p. 303), essa competência é [...], compreendida como a capacidade de utilizar os conhecimentos em uma língua e o conhecimento do processo de aprendizagem de língua para a aprendizagem de outra língua (Hallet; Königs, 2010, p. 303). É possível afirmar que as línguas conhecidas pelo indivíduo conversam entre si de maneira constante (Raupach, 1994). Melo-Pfeifer (2018, p. 201) corrobora as informações anteriores, afirmando que “tem sido amplamente reconhecido que a aquisição de uma nova língua após a primeira língua estrangeira traz vantagens cognitivas, afetivas e estratégicas, variando de acordo com o fator idade” (minha tradução)⁷⁴.

Diversas vezes observei fenômenos em sala de aula e mesmo na convivência com usuários de diversas línguas que exemplificam essas considerações da pesquisa especializada. Menciono o uso da expressão “bom tempo” em português como equivalente a “*good time*” do inglês e “eu me alegro” buscando exprimir a mesma reação de “*ich freue mich*” em alemão. Percebe-se então que, a cada língua aprendida, a próxima torna-se mais fácil, pois o aprendiz está mais desapegado da sua língua materna, chega a modificá-la à luz do novo idioma, tem mais sensibilidade linguística e mais conhecimento sobre estrutura, sobre metalinguagem. No entanto, ocorre também alguma interferência, por exemplo, na área do vocabulário (Naiman et al., 1996, p. 25) (minha tradução)⁷⁵. Em relação ao aspecto cognitivo, de acordo com Riehl (2014a, p. 18), pessoas plurilíngues têm uma consciência diferenciada sobre língua e outras habilidades que lhes auxiliam na

⁷⁴ „it has been widely acknowledged that acquiring a new language after a first foreign language brings cognitive, affective and strategic advantages, varying with the age factor“.

⁷⁵ „Naiman & al. (1996: 25) schreiben, dass „each language learned makes the next one easier, because you are more detached from your native language, you have more knowledge about structure, about meta-language. However, there is also some interference, for example in the area of vocabulary“. Naiman et al., 1996, p.25.

aprendizagem de mais línguas, como, por exemplo, maior habilidade de parafrasear ou de trocar de uma língua para outra. Elas também têm a vantagem cognitiva que ultrapassa os aspectos linguísticos, elas têm uma habilidade mais forte do controle da concentração. Para Vidgren (2017) “a aprendizagem de mais de uma língua estrangeira diferencia-se não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente da aprendizagem de uma única língua estrangeira”.

No sentido de apresentar uma comparação prática na diferença entre a aprendizagem de uma única língua estrangeira e de uma segunda, terceira ou qualquer outra língua terciária, apresento o resumo proposto por Hufeisen (2003, p. 27). Para o aprendiz de uma primeira língua estrangeira tudo é novo: a sensação de ser confrontado com algo incompreensível, o desconforto de não dispor de meios linguísticos para expressar-se, a impaciência de não compreender um texto imediatamente e a insegurança de como confrontar-se com o novo. Por sua vez, como aponta Vidgren (2017, p. 54), na aprendizagem múltipla de línguas, há fatores que não estão presentes na aprendizagem de uma primeira língua estrangeira; há o conhecimento linguístico da primeira língua estrangeira aprendida, que o aprendiz pode acessar; e há experiências já realizadas de aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso dos multilíngues. Em resumo, de acordo com Vidgren (2017, p. 56), os aprendizes de múltiplas línguas diferenciam-se dos aprendizes de uma primeira e única língua estrangeira, pois eles dispõem de: uma consciência metalinguística mais alta, mais estratégias, e um repertório linguístico amplo que eles podem acessar durante o processo de aprendizagem. **No entanto, é importante salientar que apenas uma proximidade tipológica aparente não é condição primária para que uma interação interlinguística direcionada à aprendizagem venha ocorrer.**

Deve haver então espaço para esse tipo de prática de instrução dentro das aulas de línguas estrangeiras, visando além de ensinar a língua de maneira separada e específica também ensinar a aprender, a reconhecer-se de maneira consciente como aprendiz, e a aprender de maneira analítica, com intuito de capacitar-se a aprender outras línguas futuramente e sempre fazendo uso da própria autonomia. Cadelier et al (2004), a esse respeito, apontam que

a prática do ensino plural engloba também a conscientização linguística dos aprendizes. Pode-se compreender que, muito mais do que apenas aprender novas palavras e estruturas, é muito importante que durante a instrução os aprendizes sejam sensibilizados para perceberem a própria maneira de aprender, assim eles têm a chance de participar de maneira mais ativa e consciente do próprio processo de aprendizagem, além de também levarem essa experiência para o futuro, quando e se quiserem aprender mais línguas.

Hufeisen e Neuner (2003) apresentam que o aprendizado de línguas é mais eficientemente desenvolvido a partir das experiências que compõem o repertório do aprendiz. Justamente na busca de mais eficácia é que se pode entender a importância de práticas pedagógicas que fomentem a autonomia e aumentem a autopercepção dos aprendizes durante a própria aprendizagem. Tais práticas então intimamente conectadas com a promoção de abordagens plurilíngues. Elas podem e devem ser parte da política educacional, da formação de professores e de aperfeiçoamentos pedagógicos. As considerações apresentadas acima encontram eco no depoimento dos alunos do Curso de Segunda Licenciatura como será possível verificar logo adiante, no comentário às respostas discursivas obtidas por meio de questionário (vide 4.).

3.4.1 A Didática do Plurilinguismo

O desenvolvimento do plurilinguismo⁷⁶, fenômeno que atualmente vemos valorizar-se tanto para o avanço individual quanto profissional, passa a, gradualmente, receber mais atenção no contexto da formação de professores de línguas.

Desde o início da década de 1990, o tema da intercompreensão já estava sendo objeto de aplicação e sucesso no desenvolvimento de abordagens didáticas. Assim informa Marx (2010, p. 170):

A intercompreensão vem sendo treinada há duas décadas em projetos para a família linguística românica tais como EuroComRom

⁷⁶ Como anteriormente elencado, trabalhos brasileiros de expressão na área, como já citados, ao exemplo de Brito (2020) e Limberger (2014, 2018) fizeram o uso do conceito multilinguismo (individual) para se referir ao que chamo aqui de plurilinguismo.

(Klein/Stegmann 2000), EuroCom4 (cf. Blance-Benveniste 1995), Galatea (cf. Degache/Maspero 1995) ou Galanet (Dagache 2003). Nessas abordagens trata-se de sensibilizar um falante de uma língua românica para compatibilidades e regularidades linguísticas, mas também diferença entre a língua-base ou a língua-ponte para outras línguas românicas. (Marx 2010, p. 170) (tradução minha)

Professores em formação são encorajados hoje ao desenvolvimento da competência multilíngue, que de acordo com Bizarro e Braga (2004, p. 62) abrange quatro dimensões que se inter-relacionam: a dimensão socioafetiva, os repertórios linguístico-comunicativos, os repertórios de aprendizagem e a interação.

A Didática do Plurilinguismo, abordagem que faz parte de propostas de promoção do plurilinguismo na Europa, foi apresentada por Franz-Joseph Meissner (2004), que foi professor emérito e pesquisador da Universidade Justus-Liebig em Giessen, Alemanha. Ela ocupa-se das habilidades receptivas (compreensão oral e leitura / *Hörverstehen und Lesen*), para que a competência plurilíngue atingida possa ser ampliada sucessivamente às outras habilidades (produção oral e escrita / *Sprechen und Schreiben*), sob o uso da intercompreensão.

A proposta da Didática do Plurilinguismo não é apenas ativar e disponibilizar o conhecimento linguístico prévio, mas também levar o docente a interagir com o aprendiz, de maneira explícita, sobre como essas línguas foram aprendidas e sobre quais estratégias de aprendizagem foram especialmente aproveitadas. O desenvolvimento da consciência linguística é especialmente importante para que essa reflexão não confunda o aprendiz, nos estágios iniciais de sua aprendizagem, quando além da transferência positiva também ocorrem interferências das línguas anteriormente aprendidas. Visa à sensibilização do aprendiz para as línguas, à construção e à expansão de estratégias de aprendizagem específicas para as línguas estrangeiras que promovam a consciência linguística. Já é uma evidência oriunda da pesquisa do plurilinguismo que os aprendizes buscam de maneira permanente, seja de maneira consciente ou inconsciente, semelhanças entre as línguas (cf. Ringbom, 2007). Por outro lado, mesmo uma proximidade evidente entre as línguas não precisa significar que ocorrerá uma interação interlinguística (cf. De

Angelis 2007, p. 23). Justamente nessa situação é importante a condução da instrução, buscando-se apresentar aos aprendizes o potencial do uso da interação interlinguística no processo de ampliação e construção de novos conhecimentos.

Pickbrenner (2017, p. 82) informa que no espaço europeu é recorrente a proposta de educação plurilíngue, na qual ocorre a valorização do(s) repertório(s) linguístico(s) de cada pessoa, sabendo-se que cada um carrega consigo um conhecimento linguístico único constituído de domínios e habilidades linguísticos em diversos níveis. A língua inglesa é preferência na oferta de língua estrangeira moderna no sistema educacional alemão. Neuner (2005) informa que o ensino de inglês é visto como chance de abertura e força motriz para a aprendizagem de mais línguas subsequentes. No âmbito da Didática de Línguas Terciárias não importa apenas que se chegue a um determinado patamar de domínio da língua em estudo, mas também o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, das quais os aprendizes possam fazer uso durante a continuidade de seus estudos. A parte significativa do processo é aprender a aprender.

Parte-se do princípio de que o aprendiz de uma língua terciária possui logo no início do seu aprendizado conhecimento prévio sobre como se configura o processo inicial da aprendizagem de uma língua. Ele sabe, por exemplo, que geralmente se inicia com ações linguísticas fundamentais, que todos devem dominar: cumprimentar, apresentar-se, agradecer, pedir um café, e assim por diante. Dentro da pesquisa alemã do plurilinguismo tem papel importante o termo *Tertiärsprachendidaktik*, traduzido em português recorrentemente como *didática de línguas terciárias*. Apesar do nome sugestivo, Marx (2010, p. 168) informa que ela não está relacionada apenas com a segunda língua estrangeira, mas com todas as línguas estrangeiras aprendidas depois da primeira e que possam ser relevantes para o novo processo de aprendizagem, isso se aplica para a aprendizagem de qualquer língua que tenha sido aprendida após a aprendizagem de uma língua estrangeira ter começado.

Hufeisen e Neuner (2003) informam que o aprendizado de línguas é mais rapidamente desenvolvido a partir das experiências do aprendiz: durante o aprendizado da primeira língua estrangeira ele desenvolveu e ampliou seu vocabulário, trabalhou com textos, aprendeu a aplicar o conhecimento gramatical e a produzir frases próprias em formas sintáticas diversas. Ao aprender uma língua adicional, depara-se, com frequência, com tarefas análogas. Com isso, verifica-se que não há toda a necessidade de instrução semelhante àquela fornecida na aula da primeira língua estrangeira, pois a mente que agora aprende uma nova/segunda/terceira/etc. língua já está experimentada na aprendizagem de línguas anteriores.

Em minha experiência do ensino-aprendizagem de alemão no Brasil, sobretudo em seus estágios iniciais, a influência do inglês mostra sobressair-se à influência do português por dois motivos: primeiramente, as duas línguas são etimologicamente próximas, apresentando similaridades dos pontos de vista morfológico e semântico (*besser, better; house, Haus; mein, my; Wasser, water*); em segundo lugar, o ensino-aprendizagem do alemão segue, usualmente, diretamente o do inglês. Moravcsik (2013, p. 3) aponta que há uma razão muito simples para que o alemão e o inglês sejam línguas tão semelhantes: há cerca de 2.500 anos, essas línguas não existiam de maneira separada, mas eram ainda uma mesma língua, o protogermânico. Tal situação faz com que haja um número expressivo de similaridades lexicais e morfológicas, e também há uma semelhança substancial a ser observada no sistema fonológico das duas línguas. Os princípios e descobertas da Didática do Plurilinguismo, da aprendizagem de línguas terciárias e da intercompreensão desempenham um papel condutor na constelação didática *DaFnE* (Juhászová, 2016). Esses princípios compreendem a área do conhecimento declarativo e funcionam sobre o uso de sistemas da(s) língua(s) aprendida(s) anteriormente. Estratégias já aprendidas são levadas em consideração, assim como experiências interculturais (cf. Jessner, 2006). Três culturas aparecem diretamente no processo de aprendizagem, são elas: a cultura de origem (Língua Materna, L1) e as culturas alvo (L2+L3) (Hinrichs 2010, p. 185). Na aula de línguas terciárias acontece o desenvolvimento de

consciência linguística que facilita a aprendizagem da língua estrangeira subsequente.

3.5 *DaFnE*: Justificativa e possibilidades no contexto brasileiro

Nesta seção exploro o conceito *DaFnE* e sua origem, discorro sobre seu emprego e influência em projetos específicos voltados para abordagens didáticas plurais, resumo os resultados apresentados em um projeto na Áustria e tento estabelecer uma conexão das informações com possíveis maneiras de emprego da metodologia no Brasil, à luz de minha experiência no ensino de alemão, especificamente no Curso de Segunda Licenciatura em Alemão da UFPR.

Como já apresentado na introdução do trabalho, o campo de estudo do alemão como língua estrangeira após inglês (*DaFnE*) é uma área em plena expansão. Há evidências de que a maior parte dos aprendizes de língua alemã ao redor do mundo aprende alemão como **segunda língua estrangeira, e que recorrentemente a primeira língua estrangeira é o inglês** (Kretzenbacher, 2008). Poucos são os casos nos quais o alemão é aprendido como primeira língua estrangeira (cf. Mehlhorn, 2013)⁷⁷. Essa situação é comum em regiões fronteiriças dos países de fala alemã (e.g. Holanda, Dinamarca, Polônia). Partindo disso, podemos reconhecer que a tendência majoritária entre os aprendizes de alemão na atualidade é que o alemão seja aprendido como língua estrangeira após o inglês.

Wypusz (2015) aponta que o conceito *DaFnE* foi cunhado na Alemanha nos anos 1980. Esse conceito marca uma das áreas mais importantes na pesquisa do plurilinguismo, e também é componente da didática de línguas terciárias. O trabalho inaugural e que abriu portas para discussões acerca do tema foi a pesquisa doutoral de Hufeisen (1991). A cada ano o conceito de

⁷⁷ Entre as instituições escolares com oferta de alemão no Brasil, cito, em especial, o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, da Colônia Entre Rios – PR. A equipe diretiva da escola é enfática em apresentar a língua alemã como fundamental para a comunidade atendida. Sendo assim, o alemão tem um papel de destaque muito mais abrangente do que o inglês naquele contexto específico.

plurilinguismo ganha mais espaço e os conceitos *DaFnE* e *EaG* (*English after German*) tornam-se mais populares (Wypusz 2015, p. 82).

Os primeiros pesquisadores do plurilinguismo e da aquisição múltipla de línguas não estudaram o fato de que alemão é em geral língua terciária após inglês de maneira sistemática, mas eles foram os primeiros que se concentraram na implicação positiva da influência das diversas línguas presentes no repertório linguístico do aprendiz (cf. Aronin/Hufeisen 2009, p. 2). Os termos multi- e plurilinguismo têm desempenhado um papel bem relevante na área de pesquisa de ensino e aprendizagem apenas nas últimas décadas. Isso se deu por conta das diversas teorias linguísticas, como por exemplo: o behaviorismo, o nativismo e a teoria cognitiva na pesquisa de aquisição linguística, que tentavam esclarecer a aquisição de apenas duas línguas. Em tal sentido, todas as hipóteses citadas sempre partiram da premissa de apenas duas línguas envolvidas no processo e tinham por princípio que o processo de aprendizagem de outras línguas estrangeiras não iria se diferenciar do processo de aprendizagem da primeira língua estrangeira (cf. Hufeisen 2003, p. 7).

Diversos trabalhos se ocuparam da prática pedagógica na constelação *DaFnE*. Em sua maioria, os trabalhos são oriundos de países europeus onde a oferta da língua inglesa é sólida e de qualidade dentro do sistema educacional. A discussão impulsionada pelas pesquisas ocorre há mais de duas décadas, e ela tem influenciado o desenvolvimento de materiais didáticos e abordagens didáticas.

Apesar de muitos pesquisadores se dedicarem a explorarem o uso do plurilinguismo natural como recurso na aula de línguas estrangeiras, uma parte considerável dos profissionais ainda desconhece os benefícios dessa abordagem. Em relação a essa situação Roche (2013) afirma:

A aula de língua estrangeira e o reforço escolar tendem em todo o mundo (apesar de louváveis exceções e iniciativas práticas, didáticas, estruturais, conceituais e educacionais) ainda a uma segregação: não são utilizados sistematicamente nem o plurilinguismo natural do ser humano, nem a ecologia linguística, nem o organismo linguístico e

nem a dinâmica linguística e a orientação de ações e exercícios da aprendizagem. (Roche 2013, p. 1)⁷⁸ (tradução minha)

O trabalho de Britta Hufeisen (1991) encaixa-se seguramente numa exceção muito positiva dentro da perspectiva de Roche (2013). Ela verificou em sua prática de ensino de alemão como língua estrangeira, já a partir da década de 1980, que uma maioria expressiva de aprendizes incorria em erros não influenciados pela língua alemã. Ao buscar uma explicação para o fato, **ela apurou que a origem do fenômeno era o conhecimento de língua inglesa dos aprendizes, situação que ocorria de maneira totalmente involuntária.** Num primeiro momento, o conhecimento da língua inglesa poderia ser interpretado como fonte de erros e confusões. Posteriormente, com o aumento das observações, Hufeisen verificou que, além de interferências, a situação também poderia proporcionar muitas transferências, ou seja, a constelação em si serve como catalisadora no processo de aprendizagem. Até então, como já apresentado anteriormente neste trabalho, **majoritariamente acreditava-se não haver diferenças substanciais entre a aquisição da primeira, e da segunda e/ou de eventuais línguas estrangeiras posteriores.** Os primeiros avanços da área de *DaFnE* ocorreram por meio do inventário de erros, prática empírica que consistiu na documentação da forma e da frequência dos erros presentes na produção em alemão realizada por aprendizes já conhecedores de inglês.

Posteriormente, houve uma preocupação no sentido de contemplar o fenômeno da interferência com intuito de promover o uso efetivo do conhecimento prévio que era então responsável pela produção de erros, mas de uma maneira positiva, buscando investir numa perspectiva econômica de aprendizagem. Diversos projetos se dedicaram à temática. Apresento como exemplo de sucesso o projeto *DaFnE* conduzido no Centro de Línguas da Universidade de Graz, na Áustria. No final dos anos 1990, com a já

⁷⁸ „Der schulische Fremdsprachenunterricht und der Förderunterricht überall auf der Welt tendieren (trotz rühmlicher unterrichtspraktischer, didaktischer, struktureller, konzeptueller und bildungspolitischer Ausnahmen und Initiativen) noch wie vor stark zu einer solchen Absonderung: weder werden bisher die natürliche Mehrsprachigkeit des Menschen, die Sprachenökologie, Sprachenorganik und Sprachendynamik noch die Handlungs- und Aufgabenorientierung des Lernens systematisch im Fremdsprachenunterricht genutzt“.

desenvolvida Didática de Línguas Terciárias, o projeto *DaFnE* encontrou espaço para ser desenvolvido naquela instituição.

No projeto, tratava-se do desenvolvimento de materiais de ensino e de aprendizagem para grupos que estavam começando a aprender alemão e já haviam aprendido inglês. A intenção era evidenciar que a aprendizagem de alemão, naquele contexto específico, não se inicia a partir de um nível zero, mas que as estratégias de aprendizagem já disponíveis poderiam ser utilizadas e levariam a uma aprendizagem mais rápida e simples (cf. Hufeisen/Neuner 2005). Sobre o projeto escreve Hufeisen (2006, p. 111):

A definição *DaFnE*, que está para alemão como língua estrangeira após inglês, “é o acrônimo de um projeto que aconteceu entre 1999-2003 no Centro Europeu de Línguas em Graz como parte de um programa de prazo médio e ocupava-se de sinergias que podem ocorrer quando aprendizes de alemão como língua estrangeira já têm à disposição conhecimento de inglês e quando os conhecimentos prévios são aplicados na aula de alemão”. (Hufeisen 2006, p. 111) (tradução minha)

O projeto foi bem-sucedido, porém encontrou uma série de dificuldades. Hufeisen (2011) informa sobre entraves encontrados durante a condução do trabalho:

- * Nem todos os docentes sabiam e queriam usar o inglês na aula de alemão;
- * As experiências anteriores com e em inglês não tinham ocorrido de maneira tão positiva, para que elas pudessem ser levadas à aula de alemão;
- * Para os aprendizes a transmissibilidade percebida entre uma língua e outra parecia mais importante do que a proximidade linguística, assim nem sempre o inglês foi percebido como sendo semelhante e os conhecimentos de inglês não serviram, de maneira automática, para o processo de aprendizagem da língua alemã.

Em relação à condução dos trabalhos, Kärchner-Ober (2009, p. 45) sintetizou: “Evidenciou-se então a necessidade de uma instrução específica e orientada no sentido de transferir o conhecimento e aplicá-lo de maneira prática.”

De maneira geral, o projeto foi concluído com muito sucesso. Ele demonstrou de maneira prática a aplicação de discussões teóricas surgidas a partir do trabalho de Britta Hufeisen (1991), área que tem essa pesquisadora como uma de suas mais expressivas representantes, embora inúmeros desdobramentos tenham servido como impulso para diversos projetos.

Quanto ao uso efetivo da metodologia *DaFnE* no Brasil, sob consideração das informações apresentadas anteriormente, considero essenciais atentar aos pontos a seguir, como medidas prévias importantes:

- ter certeza, de forma comprovada e documentada, que os aprendizes de alemão já possuem conhecimentos prévios de inglês;
- buscar criar situações em que fique clara a similaridade entre inglês e alemão (uma boa maneira seria fornecendo listas de vocabulário conjunto ou muito semelhante);
- promover atividades práticas que levem os alunos a observarem e constatarem de maneira indutiva como o conhecimento prévio de inglês pode ser aplicado como recurso para uma aprendizagem mais econômica da língua alemã.

De maneira especial, como já elencado anteriormente, faz-se necessário pontuar que **já há evidências de que meros conhecimentos das duas línguas não geram benefícios à aprendizagem de maneira automática.** Fica clara e evidente a necessidade de um trabalho de formação docente específica, no sentido de promover a utilização sistemática das experiências e conhecimentos prévios na continuidade do processo de aprendizagem e possivelmente também no ensino.

O Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão mostrou-se um ambiente ideal para esse tipo de abordagem didática, valorizando o trabalho focado em uma língua terciária.

A Didática de Línguas Terciárias, em nosso caso específico, ocupa-se de questionamentos acerca de relações derivadas do fato do alemão geralmente ser aprendido como segunda língua estrangeira ou outra língua

estrangeira posterior (cf. Hufeisen 2010). **A Didática de Línguas Terciárias não possui função meramente contrastiva, baseada em traduções e comparações sistemáticas de vocabulário.** Ela ativa o conhecimento de mundo dos aprendizes e o conhecimento de língua(s) estrangeira(s) prévia(s), também chamada(s) de língua(s)-ponte, quando ativada(s) e utilizada(s) como recurso para a aprendizagem da língua-alvo. Marx (2008) declara que:

a Didática de Línguas Terciárias não é apenas uma ampliação da didática contrastiva, pois não se refere puramente a uma comparação entre L1/L2 ou L3, ou semelhanças e diferenças, que são salientadas e trabalhadas na aula. O estágio de conhecimento deve ser muito mais aplicado, quando se trata de apropriar-se de uma nova língua estrangeira (também – mas não somente – o da L2). (Marx 2008, p. 21) (tradução minha)

Durante a preparação de minhas aulas nas disciplinas ofertadas na Segunda Licenciatura em Letras Alemão, procurei orientar-me pela literatura especializada. Busquei apresentar exemplos, desenvolver materiais e incentivar atividades que apresentassem o papel do conhecimento de todas as línguas dos participantes, além disso, procurei incentivar que eles falassem a respeito da maneira como haviam aprendido anteriormente e questionar se achavam que seguindo os mesmos procedimentos os resultados seriam satisfatórios. Ouvi relatos de vários alunos que interpretaram a abordagem de maneira positiva sobre terem também tentado reproduzir as abordagens em suas próprias aulas de língua. Não foi incomum alunos perguntarem sobre a possibilidade de eu compartilhar meus materiais, fossem fotocópias ou slides, para que eles pudessem adaptar para suas aulas em suas respectivas escolas. Fui levado a crer que essa metodologia encontrou bastante adesão entre os alunos.

3.5.1 Considerações para o estímulo de *DaFnE* no Brasil

O efeito de transferência linguística é um tema importante ao se pensar a abordagem didática *DaFnE*. Muitos docentes podem se questionar se a abordagem é realmente viável quando refletem sobre as influências ou transferências negativas, também chamadas de interferências, que uma língua poderá exercer sobre a outra. A transferência não será totalmente positiva para o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. O inglês, entre as línguas germânicas, é a que apresenta o maior número de diferenças estruturais em

relação ao alemão, que apresenta relações bem mais íntimas e próximas das demais línguas germânicas, sobretudo na morfossintaxe. Apesar de o inglês ser uma língua germânica, ela não apresenta muitas similaridades morfossintáticas com as outras línguas germânicas, mas similaridades lexicais com as outras línguas românicas. (cf. Falk & Bardel 2010, p. 188).

Considerando essa informação o alcance intercompreensivo dentro de uma constelação envolvendo português, inglês e alemão mostra-se de excelente potencial. Afinal, o inglês e o português têm o maior número de semelhanças entre as palavras, e o alemão e o inglês uma maior semelhança nas estruturas. Cito, como breve introdução, o formato das *Yes no questions* e das *ja-nein-Fragen*, bem como o uso das *Wh-questions* e das *W-Fragen*, pois por minha experiência é recorrente a comparação imediata e indutiva feita por brasileiros já conhecedores de inglês quando são apresentados à temática na aula de alemão.

Percebi inúmeras vezes, que apenas citar o sistema de inversão alemão para formular um questionamento dizendo ele ser semelhante ao sistema inglês já traz mais tranquilidade aos aprendizes e faz como que eles fiquem mais à vontade.

Kretzenbacher (2009) evidencia que especialmente a estrutura sintática sujeito-verbo-objeto da língua inglesa é que se diferencia do alemão. O alemão divide a segunda posição do verbo na *Hauptsatz* com todas as línguas germânicas, tendo como única exceção o inglês, mas tem a posição de *Hauptsatz* e *Nebensatz* em comum com as demais línguas germânicas, como o africâner, o holandês e o sueco (Busch & Stenschke, 2008)⁷⁹.

O trabalho de Neuner (2005) apresenta e discute como aspectos gramaticais podem ser abordados na aula de *DaFnE*. Esses aspectos são subdivididos nos seguintes grupos: morfologia, preposições, grupos verbais,

⁷⁹ Nesse caso específico, podemos inferir que os falantes das línguas citadas acabam tendo maior facilidade para compreender a estrutura alemã, pois ela reproduz exatamente a estrutura das línguas maternas desses falantes.

sintaxe e grupos nominais. **Essa publicação é excelente suporte para o planejamento das aulas orientadas para essa abordagem⁸⁰.**

Como já apresentado neste trabalho, somente o parentesco linguístico entre o alemão e o inglês não propicia garantia para o sucesso na aprendizagem. Mas como a revisão bibliográfica, discussões didáticas e a prática de ensino têm demonstrado, a sensibilização de alunos para eventos corriqueiros na aula e o desenvolvimento de sua consciência linguística são decisivos para o emprego efetivo das experiências de aprendizagem e o desenvolvimento do uso autônomo de estratégias de aprendizagem, bem como o trabalho com vocabulário valorizando as sinergias linguísticas presentes.

Além de aspectos linguísticos, Candelier et al (2008) apresentam a educação plurilíngue como fator de promoção da cidadania, da tolerância e do diálogo intercultural. É possível perceber uma abordagem baseada em tais preceitos como um farol sinalizador das diversidades em todas as suas acepções, pois nela há espaço para valorização de toda a bagagem linguística trazida pelos aprendizes. Sejam as variedades, a norma padrão ou dialetos, todos os falares são considerados, e as experiências formativas encontram acolhimento.

Em relação à viabilidade do emprego da abordagem, Marx (2008) informa, baseado em resultados de sua pesquisa, que:

fica claro que aprendizes de alemão como língua estrangeira após inglês foram capazes de usar melhor o seu conhecimento da L2 quando haviam sido expostos a uma sensibilização dessa situação. Essa conclusão é sustentada pelos dados da compreensão oral e pelos questionários aplicados aos aprendizes, bem como por outras fontes de dados [...]: comentários dos professores e testes semanais. Esse fato apresenta interessantes implicações para o ensino de línguas terciárias, pois indicam que os aprendizes multilíngues não utilizam automaticamente os sistemas das outras línguas na medida em que poderiam. Apesar de os aprendizes multilíngues recorrerem ao seu conhecimento de outros sistemas até certo ponto (como demonstrado por estudos sobre inferências interlinguísticas), se quisermos explorar completamente as línguas aprendidas anteriormente os aprendizes podem precisar ser sensibilizados para isso nesse processo. (Marx, 2008, p. 146) (tradução minha)

⁸⁰ O trabalho de Neuner (2005) foi de fundamental importância para a preparação de minhas aulas durante minha participação no Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR.

Como vemos no posicionamento de Marx (2008), quando existe interesse de trabalho com a abordagem aqui proposta, existe uma necessidade de exposição dos aprendizes a outras maneiras de aprender, faz-se necessário haver diálogo com e entre docentes tematizando o uso efetivo das práticas pedagógicas, bem como seus resultados e desafios. No entanto, a importância da sensibilização dos alunos para esse tipo de situação é fundamental e muito promissora.

Vale repetir: inglês e alemão são línguas próximas por serem derivadas de uma língua comum, o protogermânico (cf. Moravcsik 2013). Quanto mais próximo for o parentesco entre línguas, maior é a chance de intercompreensão⁸¹ (Del Olmo & Escudé, 2019). Especialmente na área lexical torna-se fácil reconhecer essa relação de parentesco. Hufeisen & Neuner (2005) explicam que, “importante para o conceito didático do multilinguismo é, entre outros, o grau de parentesco de cada primeira língua (também língua materna) em relação às línguas estrangeiras já presentes”. Neuner et al. (2009, p. 6) escrevem: “o parentesco estreito entre inglês e alemão facilita não apenas o ingresso no alemão, quando se aprendeu inglês, mas contribui obviamente também para facilitar o acesso ao inglês, quando se começou primeiramente com alemão.” (tradução minha)

Para que uma língua possa ser utilizada como língua ponte, como define Klein (2008, p. 4), é necessário que o aprendiz disponha de um conhecimento mínimo dessa língua. Quando melhor o aprendiz domina essa língua, melhor é o resultado do processo de aprendizagem⁸². Meissner (2004) apresenta a didática do plurilinguismo como grande suporte para a aprendizagem de línguas e pleiteia a consideração não exclusiva da língua materna no processo de aprendizagem.

⁸¹ Elenco aqui a definição proposta por Franciso Javier Calvo del Olmo de que Intercompreensão é um fenômeno espontâneo, não necessariamente natural. Por mais que não haja instrução no sentido de promover a intercompreensão, ela simplesmente ocorre no encontro de falantes de línguas próximas.

⁸² Através desta evidência, fica clara a escolha acertada em classificar os postulantes ao Curso de Segunda Licenciatura em Alemão levando em conta seu nível de desenvoltura em língua inglesa.

Alemão como L3 após a língua materna e a L2 diferencia-se do alemão como L2 após inglês. No alemão como L2 após inglês como L1 há para o aprendiz a possibilidade de aquisição de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos da L2 por conta das semelhanças psicotipológicas sentidas. Entre L3 e L2, elas oferecem possibilidade de uma perspectiva extra de observação na língua materna e na L2.

Aprendizes com conhecimentos em duas línguas conhecem seu formato pessoal de aprendizagem, o que lhes torna mais fácil adquirir uma nova língua, especialmente quando a L3 também se origina do mesmo tronco linguístico da L2 (Del Olmo & Escudé, 2019). Em uma situação assim, o conceito da Didática do Plurilinguismo pode ser aplicado muito bem, afinal essa abordagem pode ser conectada com a aprendizagem de outras línguas. Todo o conhecimento prévio é contemplado, assim se origina uma aprendizagem econômica, que se configura por menos empenho e mais sucesso em menor tempo.

Similaridades entre a língua alemã e inglesa encontram-se especialmente na área vocabular e das estruturas gramaticais elementares. Sobretudo no vocabulário é possível encontrar muitas correspondências. Em relação a isso escreve Hufeisen (2005, p. 9):

Quando as línguas aprendidas são muito semelhantes, esse recurso pode se relacionar especialmente a aspectos linguísticos; eles são na verdade distintos, assim fatores estratégicos de aprendizagem e cognitivos chegam muito mais como suporte. **Exatamente nesse caso não é totalmente obrigatório que os docentes sejam falantes perfeitos da L2.** Eles ativam, em primeira linha, não a própria língua, mas o potencial de aprendizagem que já foi investido na aprendizagem da língua anterior. (tradução minha) (grifo meu).⁸³

Para Neuner & Hufeisen (2009) o significado de muitas palavras alemãs é facilmente acessível quando o conhecimento prévio de inglês é ativado. São diversas palavras de temas do cotidiano como, por exemplo: comidas/bebidas; clima/tempo/natureza; animais/plantas; moradia; cidade; relações de

⁸³ „Wenn die zu lernenden Sprachen sich sehr ähnlich sind, kann dieser Rückgriff sich auch stark auf sprachliche Aspekte beziehen; sind sie eher unterschiedlich, so kommen vielmehr lernstrategische und kognitive Faktoren zum Tragen. Gerade bei diesem Fall ist es auch nicht zwingend notwendig, dass die Lehrkräfte perfekte L2-Sprechende sind. Sie aktivieren nicht in erster Linie die Sprachen selbst, sondern das Lernpotenzial, das beim Lernen dieser vorherigen Sprachen angelegt wurde“. (Hufeisen 2005, p. 9)

parentesco; tempo livre/esporte; moda/roupas; partes do corpo/saúde/doenças; escola; dias da semana; cores; compras.

Além disso, ambas as línguas adquiriram centenas de palavras do grego e do latim, essas palavras se encontram em outras línguas, também na língua portuguesa. Esses são os chamados internacionalismos, por exemplo: nomes de mês, disciplinas acadêmicas, vocábulos como “organização”, “metro”, “táxi”, “estrutura”, “modelo”, “música”, “polícia”, entre inúmeras outras – todas essas palavras são perfeitamente intercompreensivas, basta que o falante tenha sido sensibilizado no sentido de reconhecê-las com suas eventuais mudanças gráficas e de pronúncia.

Além disso, a língua alemã apropriou-se de muitas palavras oriundas da língua inglesa nas últimas décadas, tais como *Baby*, *Band*, *Card*, *Party*, *Basketball*, *Interview*. Há mesmo centenas de palavras nas áreas da cultura jovem e pop, esporte, tecnologia, moda, mídia e comida e bebida.

A língua inglesa está cada vez mais presente em todos os países e a influência linguística produzida por essa presença é inevitável. Mesmo no Brasil a influência da língua inglesa é diária e nos propicia, mesmo que involuntariamente, contato com um ambiente multilíngue autêntico e natural. Em alemão, um termo foi cunhado para expressar a influência do inglês no alemão, *Denglisch*.

Em relação ao trabalho pedagógico, Neuner (2005, p. 3) afirma que a orientação dos conteúdos é muito relevante para a ampliação da Didática de Línguas Terciárias.

Tome-se como exemplo quanto a isso o seguinte fator, pouco levado em consideração: geralmente na aula de L3 os aprendizes são mais velhos do que na aula de L2. Os aprendizes de L3 já tem ampla experiência de aprendizagem. Para alunos de L3 receber o Input da aula de língua estrangeira no mesmo modo como receberam a instrução da primeira língua estrangeira pode ser bastante desmotivador e frustrante.

Pode-se partir do princípio de que se deve motivar os aprendizes de uma língua estrangeira mais facilmente quando eles têm à disposição bons

materiais didáticos, temas que os interessam realmente e que correspondem a seus interesses e objetivos de aprendizagem.

Na constelação alemão após inglês ocorre uma didática integrativa de línguas. Na aprendizagem da primeira língua estrangeira (L2) não apenas são adquiridas estruturas, mas também se desenvolve um repertório de estratégias e técnicas de aprendizagem. Normalmente isso ocorre de forma inconsciente e cada aprendiz desenvolve sua experiência de forma particular. Para o planejamento de aulas pode ser um grande benefício utilizar as técnicas de aprendizagem já disponíveis e trabalhá-las. Isso pode acontecer por meio do suporte de jogos e atividades que comparam as línguas, ou em formas de trabalho de interação social, seja em pares ou grupos em que os aprendizes encontram possibilidade de trocar ideias e refletir de maneira conjunta.

A sala de aula acaba por tornar-se um grande laboratório para experimentações, e os conhecimentos prévios servem como componentes de novas fórmulas a serem desenvolvidas e testadas. Nessa abordagem o docente passa a ter uma função mediadora.

Especificamente em relação ao Brasil, o interesse pelo plurilinguismo e sua didática vem crescendo na última década. Trabalhos como o de Ferrari (2012), Santos (2013) e Silva (2016) tematizam aspectos relacionados ao ensino de alemão após inglês para brasileiros. No entanto, as pesquisas e publicações na área ainda são pouco frequentes.

Sobre o ensino de alemão e a presença do conhecimento de inglês Salgo (2009) afirma que:

No ensino atual de alemão no Brasil os conhecimentos disponíveis de Inglês e as estratégias de aprendizagem já adquiridas nas aulas de inglês não são utilizados. Mesmo assim, os aprendizes utilizam disso, seja de forma consciente ou inconsciente. O uso consciente do pré-conhecimento da L2 dos aprendizes brasileiros no início das aulas de L3 pode com certeza ter impactos positivos no processo de aprendizagem do alemão. Considerações da L2 podem fazer com que a aula de alemão no Brasil seja planejada de forma mais eficiente (Salgo 2009, p. 3) (minha tradução).

Como enfatiza Salgo, na aula de alemão no Brasil não era presente, de forma geral, uso total dos recursos didáticos em relação ao potencial multilíngue dos aprendizes na constelação *DaFnE*. Sua publicação parece

haver chamado atenção ao tema, cabendo-lhe assim um caráter fundador da discussão sobre o tema em nosso país. A partir de observações durante sua atuação profissional na Universidade de São Paulo, a pesquisadora fez uma proposta sobre a Didática de Línguas Terciárias – alemão após inglês para o Brasil. Segundo ela:

As descobertas da Pesquisa do Multilinguismo não são de interesse exclusivo para o espaço europeu, mas têm um grande significado para todo o mundo. Como na maioria dos países do mundo, o inglês ganha também no Brasil um papel condutor na aula de língua estrangeira na escola. Alemão, ao contrário, é tipicamente uma língua terciária, na regra aprendida após a primeira língua estrangeira, o inglês. A aula de alemão acontece geralmente fora das escolas, ou em universidades ou em outras instituições como Instituto Goethe (Salgo 2009, p. 2) (tradução minha).

Ao longo de minha formação e carreira profissional, pude perceber que a maior parte dos professores e instrutores não recebe formação específica para a abordagem plural de ensino, pois não há ainda uma área de pesquisa concreta e atuante na área de Didática do Plurilinguismo no Brasil. Apesar de termos alguns estudos com resultados promissores e significativos, como os de Salgo e autores que a sucederam, os cursos de Letras no Brasil não têm em suas grades disciplinas de graduação voltadas especificamente para a aquisição múltiplas de línguas. Já ao contemplarmos a situação no contexto europeu, um espaço geográfico e cultural assumidamente multilíngue, percebemos discussões mais recorrentes e coordenadas, iniciadas há mais de uma década (cf. Busch 2013, Hufeisen & Fischer 2012, Riehl 2014a, Roche 2012).⁸⁴

Na visão de Oksaar (2003) o domínio de diversas línguas aproxima o indivíduo de um ideal educacional. **Dentro da pesquisa do plurilinguismo e da didática do plurilinguismo, de outra parte, não há promessa, expectativa ou garantia do estabelecimento de uma didática de línguas totalmente nova ou revolucionária.** É muito mais interessante, nessa

⁸⁴ Um exemplo da extensão atual dos estudos na área é registrado nos anais da TU Darmstadt, instituição referencial para pesquisa do multi- e plurilinguismo e do alemão como língua estrangeira. Uma lista atualizada dos trabalhos desenvolvidos pode ser acessada através do link: https://www.daf.tu-darmstadt.de/ueber_uns_1/externe_doktorandinnen/index.de.jsp Acesso em 14 mai. 2022.

abordagem, considerar aspectos que já estão presentes, fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, mas que ainda não são amplamente utilizados de maneira consciente e sistemática. Quanto a isso, Roche (2013) considera que:

A pesquisa tradicional do plurilinguismo e a didática de línguas não se adequam a essa variabilidade e dinâmica com seus conceitos lineares de aquisição de língua (primeira língua, segunda língua, aquisição sucessiva de línguas e outras) e seus conceitos de aula de língua com amnésia (cada nova língua estrangeira começa novamente com as mesmas estruturas infantilizadas, como se os alunos não tivessem qualquer conhecimento de mundo e linguístico). (Roche 2013, p. 2)⁸⁵ (tradução minha)

Como aponta o estudioso alemão, por muito tempo desconsiderou-se e negligenciou-se o fato de que um aprendiz de língua estrangeira procede de forma diferenciada com sua segunda língua estrangeira ou outra subsequente. Parece haver-se ignorado que o aprendiz de uma L3 é um aprendiz mais experiente e competente, pois já tem experiência na aprendizagem de língua estrangeira, desenvolveu consciente ou inconscientemente estratégias de aprendizagem, sabe qual é o seu tipo de aprendizagem e já possui duas línguas em seu repertório (Hufeisen & Neuner 2003), as quais pode integrar com as próximas línguas a serem aprendidas. (cf. Hufeisen/Gibson 2003, p. 17).

Assim, parece muito oportuno utilizar e promover essa condição linguística presente no processo de ensino-aprendizagem como aspecto facilitador e integrado também na formação de professores de línguas estrangeiras. A experimentação prática dos aspectos teóricos aqui destacados adequa-se a um modelo de (trans)formação docente como foi o do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR, no programa PARFOR.

Durante uma formação como essa, há oportunidade ideal de que os professores sejam instruídos em relação à proximidade linguística entre o inglês e o alemão, e que também recebam suporte teórico-metodológico sobre

⁸⁵ Die traditionelle Mehrsprachigkeitsforschung und Sprachdidaktik werden dieser Variabilität und Dynamik mit ihren linearen Konzepten vom Spracherwerb (Erstsprache, Zweitsprache, sukzessiver Spracherwerb und andere) und ihren amnesischen Konzepten von Sprachunterricht (jede neue Fremdsprache beginnt bei den gleichen infantilistischen Strukturen, als hätten die Lerner keinerlei Welt- und Sprachwissen) nicht gerecht.

o uso de atividades orientadas e embasadas na didática de línguas terciárias, com a intenção de tornar a aprendizagem (a própria e a de seus alunos) mais rápida, prazerosa e econômica. Melo-Pfeifer (2018, p. 6) reflete sobre aspectos da amplitude terminológica envolvendo o plurilinguismo e faz apontamentos relevantes sobre a maneira como os professores devem ter em conta a variedade de repertórios dos aprendizes e ferramentas cognitivas já disponíveis para integrá-los em sala de aula:

além da flutuação terminológica que faz „multilinguismo” e diversidade tão difíceis de operacionalizar em contextos educacionais há o fato de que identidades são dinâmicas, híbridas e instáveis. Tornou-se um tropo em discursos educacionais que professores e educadores devem levar em conta os repertórios diversos dos estudantes e integrá-los na sala de aula como vínculos afetivos e ferramentas cognitivas (Melo-Pfeifer 2018, p. 6) (minha tradução)⁸⁶

Há quase 50 anos, no final da década de 1970, em relação ao papel do professor, sobre sua consciência do próprio papel profissional e participação no processo de promoção do plurilinguismo, um dos pioneiros no interesse pelo papel do plurilinguismo na educação no espaço de fala alemã, Wandruszka⁸⁷ (1979, p. 18), postulava que:

O professor precisa compreender-se como educador para o plurilinguismo. Ele precisa considerar, reconhecer e validar as línguas, os dialetos, as variedades regionais e os socioletos trazidos pelas crianças em seu próprio valor, ele precisa conduzir as crianças em outro formato de língua, ele precisa dar para elas a consciência do crescente plurilinguismo delas, de toda a riqueza de nossas possibilidades linguísticas. (Wandruszka 1979, p. 18) (minha tradução)⁸⁸

⁸⁶ [...] besides terminological fluctuation that makes “multilingualism” and diversity so difficult to operationalize in educational settings is the fact that identities are dynamic, hybrid and thus unstable. It has become a trope in educational discourses that teachers and educators must take into account students’ diverse repertoires and integrate them in the classroom as affective bonds and cognitive tools. (Melo-Pfeifer 2018, p. 6)

⁸⁷ Mario Wandruszka, até 1919 Wandruszka von Wanstetten (1911-1919), foi um linguista e romanista austríaco. Ele atuou como professor em Tübingen e em Salzburg, onde finalizou a carreira. Por ser um austríaco do período do grande império da Áustria-Hungria, ele conviveu desde sempre numa sociedade totalmente plurilíngue. Seus estudos e reflexões sobre o plurilinguismo são considerados pioneiros na área.

⁸⁸ Der Lehrer muß sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen. Er muß die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regionalekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er muß seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muß ihnen das Bewußtsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten. (Wandruszka 1979, p. 18)

Apesar da proposta de Wandruszka (1979) ter quase cinco décadas, sua maneira de compreender a situação é totalmente consoante com conclusões e propostas a que pesquisadores têm chegado na atualidade. É fundamental criar um ambiente acolhedor na sala de aula, onde todos os falares e saberes são validados e reconhecidos sem hierarquizações ou perseguições. Para isso, a postura docente e sua maneira de aceitar e reconhecer os diversos falares é de fundamental importância.

Apesar das diversas mudanças internacionais e aumento da importância de alguns países no cenário internacional, convém considerar que inglês é e deve permanecer, certamente por muitos anos, como principal língua estrangeira aprendida, estudada e ofertada, sobretudo no Brasil, nos setores privado e público. **É coerente compreender, assim, que a língua alemã possui majoritariamente a função de complementação ao currículo.**

Sob uma abordagem plurilíngue para o ensino sistemático de línguas estrangeiras na educação básica e na formação de professores de línguas, não cabe, portanto, posicionar o alemão em conflito ou concorrência com outra(s) língua(s) estrangeira(s), mas sempre ao lado delas e junto a elas. Com isso ganha a perspectiva de difusão do idioma alemão, mas ganha também, e sobretudo, o contexto educacional e intelectual brasileiro mais amplo, em que há espaço de acolhimento à pluralidade, como elemento central na constituição da sociedade brasileira, ontem, hoje e amanhã.

Capítulo 4 – Contextualização da pesquisa

4.1 – A experiência da Segunda Licenciatura em Letras Alemão no âmbito PARFOR

O Curso de Segunda Licenciatura em Língua Alemã da UFPR⁸⁹ foi uma resposta à demanda por mão de obra qualificada no ensino de língua alemã no Brasil, mais especificamente na região do Norte catarinense. Tratou-se de uma iniciativa da UFPR, em face da constatação da falta de professores, como forma de dar à demanda latente um modo de estruturação. Assim, a Universidade dispôs-se a oferecer o programa, que apresentou às secretarias locais, com a sugestão de que, diante dessa disposição, manifestassem seu interesse na oferta.

Joinville, onde ocorreu grande parte das aulas⁹⁰, além de ser a maior cidade do Estado de Santa Catarina, é marcada pela presença germânica e tem a maior concentração de descendentes de imigrantes de fala alemã em todo o território brasileiro⁹¹. O curso ficou alojado no programa PARFOR⁹² do Governo Federal, após diversas reuniões entre a UFPR e CAPES, agência financiadora do programa PARFOR. Dessas reuniões participou a Embaixada da Alemanha, manifestando seu apoio à iniciativa da Universidade. Neste capítulo, descrevo de início suas características, seguindo então para uma

⁸⁹ A Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi fundada no dia 19 de dezembro do ano de 1912. Assim sendo, ela é tida como uma das mais antigas instituições de Ensino Superior e de mais antiga universidade do Brasil. Atualmente, a UFPR é composta por onze faculdades. Entre as quais está a Faculdade de Ciências Humanas, ela abriga o Instituto de Línguas Estrangeiras Modernas. No instituto são ofertados cursos nas seguintes línguas estrangeiras: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês e Polonês. A UFPR é a única universidade em toda América do Sul a oferecer o Curso de Letras Polonês (Polonística), uma das razões para a oferta é o fato de Curitiba abrigar a segunda maior comunidade polônica fora da Europa.

⁹⁰ A maior parte das aulas ocorreu em Joinville, os professores formadores deslocaram-se de Curitiba aos sábados para ministrar disciplinas em Joinville. Duas vezes ao ano, nas férias de verão (janeiro/fevereiro) e de inverno (julho/agosto) os participantes, aprendizes professores, passavam um período intensivo em Curitiba integrando-se à vida estudantil na UFPR.

⁹¹ <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/Joinville-Cidade-em-Dados-2018-Character%C3%ADsticas-Gerais.pdf> Acesso em 14 mai. 2022.

⁹² <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038> Acesso em 14 mai. 2023.

explicação sobre o Curso de Segunda Licenciatura e suas particularidades de ingresso, formação e perspectivas.

Havia, e ainda há, um grande número de docentes atuantes na educação básica brasileira sem formação profissional adequada. Em resposta a essa situação, instituiu-se o PARFOR como programa em caráter emergencial criado para possibilitar a professores atuantes na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁹³. Esse programa, que, hoje bastante reduzido, oferece neste momento apenas o edital PARFOR Equidade,⁹⁴ é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁹⁵ do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de propiciar a oferta à educação superior a profissionais atuantes no magistério.

Na participação geral do programa – no caso específico do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão houve requisitos específicos e alguma flexibilização nas exigências – o principal é que o participante já seja professor e atue na rede pública na educação básica. Dispensou-se, para a Segunda Licenciatura, a exigência de que o professor já atuasse há pelo menos três anos na disciplina alvo da formação. Nesse sentido, a flexibilização permitida pela CAPES permitiu que se induzisse a demanda pela ampliação da oferta de uma disciplina subrepresentada nos sistemas de ensino.

O PARFOR oferece, por meio de instituições de ensino superior brasileiras, turmas especiais de cursos de licenciatura para docentes que não têm formação em nível superior, mas também há opções de oferta de segunda licenciatura. As turmas de cursos de licenciatura são ofertadas a docentes que não possuem formação superior, e os de segunda licenciatura destinam-se àqueles que já têm a formação superior em uma área distinta daquela em que

⁹³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 28 jul. 2023.

⁹⁴ <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade> Acesso em 27 jan. 2024.

⁹⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação com vinculação ao Ministério da Educação do Brasil. Ela atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*. <https://www.gov.br/capes/pt-br> Acesso em 28 jul. 2023.

atuam. Há também a possibilidade de formação na área pedagógica para aqueles que já possuem uma formação superior, mas não na área pedagógica.

No caso específico do curso da UFPR, o curso foi ofertado a participantes que aspiravam atuar na área de ensino de alemão. No entanto, fui informado por algumas participantes, que por demanda interna, algumas prefeituras permitiam a atuação no ensino de alemão, desde que o profissional tivesse formação em Letras ou Pedagogia e comprovação de conhecimentos de alemão. Via de regra, a comprovação ocorre por meio de certificação emitida pelo Instituto Goethe⁹⁶.

No site do Ministério da Educação⁹⁷ encontramos as seguintes informações sobre as especificidades do programa:

Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Há mais de uma década o programa tem qualificado mão-de-obra e servido como possibilidade de formação efetiva de qualidade àqueles profissionais da educação que muitas vezes, por diversas questões estruturais, não teriam oportunidade de ingressar ou regressar ao ensino superior tradicional. Em relação a resultados do programa PARFOR, o Ministério da Educação informa que:

De maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o Parfor colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço publicado pela Capes. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o Parfor atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem a região Sul (3.422 professores), o Sudeste (1.847) e o Centro-Oeste (753)⁹⁸.

⁹⁶ Essa situação foi recorrente nas Turmas 1 e 2, logo, os dados não aparecem na análise deste trabalho, pois o foco dele foi a descrição da Turma 3.

⁹⁷ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038> Acesso em 06 mar. 2023.

⁹⁸

[http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20\(LDB\).](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20(LDB).) Acesso em 28 jul. 2023.

A dinâmica de oferta dos cursos dentro do PARFOR ocorre da seguinte maneira de acordo com o Ministério da Educação:

A oferta de cursos, turmas e vagas obedece a uma dinâmica com três fases em sequência: as redes públicas e os institutos federais de educação profissional informam o número de vagas de que suas redes precisam; as instituições de ensino superior, que participam do Parfor, definem e informam a oferta de cursos e de vagas, e os educadores fazem a pré-inscrição na licenciatura que pretendem cursar. Todo o processo é realizado na Plataforma Freire⁹⁹.

Como se pode observar, a partir dos resultados, por meio da iniciativa do programa, diversos profissionais estão obtendo formação necessária para exercerem o magistério com mais segurança e com habilidades adquiridas no ambiente universitário. Consequentemente, é natural que a qualificação do pessoal eleve a qualidade das aulas ministradas na educação básica.

Até o final do ano de 2016, no âmbito do PARFOR, haviam sido implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros e de 28.925 escolas. Até aquele ano, o Programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados. Foi apenas no ano de 2017, por meio de um edital específico lançado em 2016, que o curso de Segunda Licenciatura em Letras alemão da UFPR, alojado dentro PARFOR, começou a funcionar efetivamente.

O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

⁹⁹ “A Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Ao mesmo tempo em que coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire”. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/13829-veja-passo-a-passo-como-usar-a-plataforma-freire> Acesso em 02 fev. 2023.

De acordo com informações oficiais, o programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; **essa é a modalidade em que se enquadra a Segunda Licenciatura em Letras Alemão a que se refere este trabalho**, sob a ressalva de que se tratou aqui de um caso especial, dado que a CAPES flexibilizou os critérios de aceitação de alunos, dispensando-os da exigência de que já atuassem há três anos como professores na disciplina de formação.¹⁰⁰

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

A própria informação oficial sobre o programa afirma que seu objetivo é “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.”.

Em relação ao seu funcionamento institucional, a informação é de que “anualmente a Capes divulga o Calendário de Atividades do Programa. Nele

¹⁰⁰ O item da Legislação que se flexibilizou, por uma liberalidade generosa da CAPES, sob o argumento de interesse e conveniência diplomática, foi o seguinte: “XIII. No ato da matrícula, a IES deve exigir, do candidato à Segunda Licenciatura, a comprovação que o mesmo possui grau em licenciatura **e pelo menos 3 anos de exercício na docência**, conforme Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação - CNE, de 11 de fevereiro de 2009” (grifo meu). A base legal para o argumento democrático foi a carta de intenções firmada entre os governos brasileiro e alemão em agosto de 2015 (cf. Bohunovsky et al, p. 474).

estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, Municipais e do DF, os Fóruns e as IES e o período das pré-inscrições”. (BRASIL, PARFOR 2009).

4.2 O projeto na UFPR: justificativa e objetivos situados

A UFPR é uma das instituições públicas de ensino superior que participa do PARFOR. No âmbito do programa, já foram ofertados pela universidade os seguintes cursos: Formação Pedagógica e de Segunda Licenciatura nas áreas de Ciências Sociais, Física, Música e Letras Alemão. No ano de 2012 iniciaram as primeiras turmas: Formação Pedagógica, concluída em 2014 com 18 alunos, e Segunda Licenciatura em Música – finalizada em 2015 com 21 formandos. Em 2013 ocorreu abertura de três cursos de Segunda Licenciatura: em Ciências Sociais – 26 formados -, em Física – 9 – e em Música – 15. No ano de 2014, houve novamente uma turma de Formação Pedagógica, que formou 11 alunos¹⁰¹.

Por iniciativa da área acadêmica de Alemão da UFPR, uma proposta de oferta de um Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão foi submetido e aprovado no âmbito do PARFOR. Como já elencado, a situação sócio-histórica e econômica de Joinville tornou a região muito atrativa para investimentos oriundos de países de língua alemã, em especial da Alemanha. A cidade mostrou-se como espaço ideal para implementação do curso, podendo assim atender interessados de diversas cidades da região. A ação proposta pela UFPR tem um caráter efetivo em médio e longo prazo, numa melhora no âmbito educacional, no que tange à oferta de línguas estrangeiras, sobretudo alemão e inglês.

O Curso de Segunda Licenciatura em língua alemã da UFPR visa a proporcionar condições para que haja diversificação na oferta de línguas estrangeiras na Rede Pública de Educação Básica nos dois estados da federação diretamente envolvidos no projeto, Paraná e Santa Catarina.

¹⁰¹<https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-forma-27-professores-da-educacao-basica-em-cursos-de-segunda-licenciatura-do-parfor/> Acesso em 14 mai. 2022.

Percebe-se nos últimos anos um aumento da hegemonia da língua inglesa como principal língua estrangeira a ser ofertada na Rede Pública de Ensino Regular brasileiro, sobretudo por conta da BNCC (2017).

Já no projeto do Curso de Segunda Licenciatura encontramos referência ao caráter multi- e plurilíngue da oferta e de como essa dinâmica demanda reflexão sobre a maneira como um projeto de tal natureza deve ser elaborado e implementado:

No caso da aquisição de uma língua estrangeira, o fato de já dominar uma língua estrangeira (no caso do curso aqui proposto, sobretudo o inglês, na maioria dos casos) torna a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira mais eficiente e rápida e deve ser considerado na elaboração do currículo para o público alvo com esse perfil específico. (PARFOR; UFPR 2016)

Apesar da redação do projeto não tratar de maneira pormenorizada a questão, as pesquisas mais recentes e as evidências científicas publicadas nos últimos anos a respeito do tema corroboram a informação (vide 3.,3.1.,3.2). O perfil do participante do Curso é preferencialmente de licenciado em língua inglesa, a fim de que também obtenha uma licenciatura em língua alemã e passe por um processo de atualização e expansão profissional. Assim sendo, os egressos poderão também atuar, dadas as circunstâncias, fora da área de formação inicial, seja ela de licenciatura dupla em língua inglesa e portuguesa ou apenas uma dessas línguas. Fator determinante é o conhecimento comprovado de língua inglesa no processo de seleção dos candidatos. Leva-se em conta também a vasta experiência didática e profissional dos docentes que buscam uma Segunda Licenciatura.

O processo de seleção dos participantes foi caracterizado por alto grau de exigência acadêmica e profissional. Os candidatos foram submetidos ao teste *TOEFL ITP*¹⁰², com licenças cedidas pelo Programa IsF, aplicado pelo próprio programa PARFOR/UFPR de maneira gratuita, além de comprovação documental relativa ao exercício do magistério na Educação Básica, bem como

¹⁰² A descrição completa da abrangência do teste e a descrição de medição de suas competências encontra-se em <https://mastertest.com.br/produto/teste-toefl-ity/> Acesso em 14 mai. 2022.

Diploma do Curso de Letras¹⁰³. A pontuação do teste linguístico serve como baliza e define a classificação dos ingressantes. Tendo em vista que o programa explora o conceito da Didática de Línguas Terciárias, quanto mais alto o grau de conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras, maior sua contribuição para o sucesso na aquisição de uma língua subsequente (vide 3.2).

Na primeira oferta efetiva de turma da Segunda Licenciatura no PARFOR, o processo de seleção ocorreu por edital específico durante o ano de 2016, e o programa começou com aulas efetivas e regulares no primeiro semestre de 2017. Houve um total de três turmas participantes entre os anos de 2017 e 2019. Soethe e Chaves (2020, p. 325) informam que já de início houve grande interesse e procura pela formação proposta. 172 pessoas se candidataram por ocasião do primeiro edital. 25 pessoas foram selecionadas dentro do grupo e iniciaram a formação na metade do ano de 2016 com auxílio da plataforma DUO (*Deutsch-Uni Online*). Licenças do módulo básico A1.1 foram disponibilizadas. A segunda turma teve 20 participantes que foram aceitos em dezembro de 2017, a última turma também teve 20 participantes. A finalização dos estudos da primeira turma ocorreu em maio de 2020.

No entanto, por conta do distanciamento social necessário pela pandemia de COVID-19, apenas em outubro de 2022 é que a UFPR pode realizar a formatura solene das três turmas participantes com a presença do Reitor Ricardo Marcelo Fonseca, do corpo docente e de graduados e seus convidados, ocasião em que fui escolhido professor homenageado pela Turma 3.

Apesar de a proposta haver previsto ensino presencial, durante o ano de 2020 as atividades ocorreram em caráter remoto. Situação comum em toda a atividade da Universidade Federal do Paraná no período pandêmico. Estive envolvido como professor formador em todas as turmas. No total, fui 37 vezes até Joinville para ministrar disciplinas (como consta no portal da transparência),

¹⁰³ As duas primeiras turmas aceitaram apenas licenciados em Letras, a última turma aceitou portadores do diploma de Pedagogia.

além de ter ofertado disciplinas¹⁰⁴ em todos os períodos de férias escolares em Curitiba, no início e na metade do ano, quando os participantes do programa tinham aulas e atividades integrativas em caráter intensivo em Curitiba.

A primeira turma tinha como requisito a atuação do candidato como professor(a) de inglês, a segunda turma aceitou tanto candidatos com atuação/formação docente em inglês e/ou espanhol, e a terceira turma ampliou a formação a formados em pedagogia. Assim sendo, os egressos também poderão atuar, em princípio¹⁰⁵, fora da área de formação inicial para a qual foram contratados e na qual já atuavam.

Com a atuação na formação dos alunos do curso de Segunda Licenciatura, foi possível perceber a maneira como muitos deles encaram o curso, como eles observam a metodologia e como muitos têm se redescoberto enquanto professores. Diversas narrativas demonstraram que o fato de ser novamente aprendiz de uma língua estrangeira/adicional tornou a professora ou o professor em formação mais empático em relação aos próprios alunos na escola. Nem todos os participantes do curso partem ou partiam do princípio de que o conhecimento de língua inglesa lhes possibilitaria uma aprendizagem mais econômica de alemão.

O seguinte excerto foi extraído de um depoimento endereçado a mim¹⁰⁶, no final do ano de 2017, por uma aluna do Curso, após refletir sobre a contribuição global da experiência como aluna/professora em sua prática profissional e em seu desenvolvimento pessoal:

Aprender uma nova língua, sem nenhum conhecimento prévio, me permitiu observar o processo de aprender do ponto de vista de meus

¹⁰⁴ Fui responsável por disciplinas de Língua em diversos níveis, Estudos Germânicos e Gramática e Ortografia em Língua Alemã.

¹⁰⁵ Refiro-me à atuação no sentido de aptidão e qualificação profissional, não no sentido de que o profissional já contratado terá direito de trabalhar na área da qualificação profissional obtida. Infelizmente, a compreensão de algumas secretarias (sobretudo de seus Tribunais de Contas) revelou-se bastante conservadora, e houve casos de interpretação de uma eventual dedicação do profissional a novas disciplinas como desvio de função. É uma questão carente de discussão e solução, sob o ponto de vista do Direito Administrativo, que não nos cabe discutir aqui.

alunos. Então como professora de inglês agora posso observar minha sala de aula e pensar como eu receberia aquele conteúdo e como funcionaria para mim todo aquele processo de input X output. Agora, também posso sugerir melhor aos meus alunos, e com propriedade de quem está aprendendo no mesmo nível que eles, quais ferramentas e estratégias de estudo podem ajudá-los com o novo idioma. Tornei-me mais crítica quanto ao meu trabalho e tenho mudanças drásticas a realizar para o próximo ano letivo. Mas também sei o que posso cobrar melhor de meus alunos quanto ao papel deles na aprendizagem.

No fragmento, a participante não menciona ter percebido uma relação de proximidade entre alemão e inglês e nem manifesta a percepção de que isso facilitaria sua aprendizagem. Ela ainda afirma que está aprendendo a língua alemã sem conhecimento prévio. No entanto, fica evidente que ela observa a nova formação como possibilidade de atualização profissional e de revisão das próprias práticas e abordagens pedagógicas.

Compreendo que, apesar de o intuito do curso de Segunda Licenciatura ser o de oferecer uma formação complementar aos profissionais já atuantes na rede básica de ensino, para que lecionem outra língua além daquela(s) que ministram, o contato com o ambiente acadêmico serve também como oportunidade de aperfeiçoamento, influenciando o desempenho no ensino da(s) língua(s) já lecionada(s) pelos alunos-professores.

Mesmo mitos arraigados na população leiga encontraram espaço entre os professores, pois alguns cogitaram a possibilidade de que o conhecimento de inglês, certamente, seria fator de dificuldade na aprendizagem do alemão. Outra participante ainda questionou se no final das contas seu inglês, aprendido com muito esforço e dedicação, não acabaria sendo prejudicado pela nova língua aprendida.

Tal conjunto de dúvidas evidencia um desconhecimento amplo, mesmo em profissionais da área de Letras, sobre a aprendizagem de línguas terciárias e os diversos fatores que desempenham um papel durante o processo. Não é uma grande surpresa, pois o tema, apesar da relevância, ainda é discretamente estudado e descrito no Brasil como já apontado anteriormente.

Sobre uma diferença substancial presente na oferta do Curso de Segunda Licenciatura em Letras alemão da UFPR, como informa Brito (2019,

p. 126), grosso modo a formação dos professores de línguas estrangeiras está geralmente focada apenas na língua alvo:

Um das questões didáticas para as quais podemos voltar nossa atenção é o fato de que a formação dos professores de línguas estrangeiras ainda se orienta, essencialmente, apenas pela língua-alvo; além disso, o uso ou a recorrência a outras línguas durante as aulas muitas vezes são vistas como perturbadores. Nesse sentido, o futuro da formação de professores de línguas estrangeiras pode usufruir da mudança desse paradigma enquanto compreende os professores também como especialistas no multilinguismo individual e nos seus processos, e enquanto diversas línguas estrangeiras ensinadas nas escolas são interligadas pelo trabalho conjunto dos professores. (Brito 2019, p. 126)

No caso da formação dentro do PARFOR, a formação esteve também ligada à promoção do ensino-aprendizagem de mais de uma língua, ou seja, aprendizagem de línguas, valorizando o conhecimento prévio na intenção de somar-se ao novo conhecimento e, sobretudo, a intenção de capacitar os participantes enquanto promotores da ideia da educação plurilíngue não apenas de maneira implícita, mas no decorrer das aulas. De acordo com o amparo metodológico de Neuner (2005) abordou-se nessa oferta a aprendizagem múltipla e concomitante de línguas.

Para Marx (2010, p. 170) “a motivação atual para abordagens plurilíngues origina-se em várias fontes. Frequentemente é o fato de que pessoas plurilíngues têm melhores possibilidades profissionais”. Como aponta a autora, a relação de formação linguística e vida profissional é um fator muito relevante. Compreendo aqui também a formação profissional de professores plurilíngues como um diferencial expressivo na vida de trabalho daqueles que optam por trilhar esse caminho. Posso apontar que no caso dos professores do PARFOR, eles podem continuar ministrando suas aulas de inglês dentro de seus respectivos contratos anteriores à formação; não devemos esquecer que todos os selecionados para participar do programa já haviam comprovado vínculo profissional e exercício efetivo de docência. Além disso, com a conclusão do curso, podem trabalhar, eventualmente, com o ensino do alemão em contraturno na mesma instituição onde estão lotados; ou em caráter privado, adicionalmente, em centros e escolas de língua e/ou com alunos particulares com o ensino da(s) outra(s) língua(s) em quais eles têm habilitação.

Sob a valorização do plurilinguismo como aspecto positivo na concepção pedagógica da oferta de línguas estrangeiras para a educação básica, seria possível abrir vagas de concurso voltados a professores com formação múltipla, algo como vagas não apenas destinadas ao ensino de língua inglesa, mas inglesa e alemã, entre outras. Como o curso de Letras no Brasil geralmente oferta licenciatura dupla, língua portuguesa mais uma língua estrangeira, algumas instituições, como o caso dos Institutos Federais abrem vagas combinadas em seus concursos públicos, não vagas exclusivamente para Inglês ou Português, mas uma vaga de Letras Português-Inglês. Um exemplo é a oferta de vagas no Concurso Público do Instituto Federal do Paraná regido pelo edital Edital N°160, de 27 de dezembro de 2022¹⁰⁷. O concurso é composto de provas nas duas línguas e o desempenho didático dos candidatos é aferido na língua estrangeira disponibilizada na vaga.

¹⁰⁷ <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalINC/PublicacaoDocumento?pub=5636> Acesso em 03 mar. 2023.

Capítulo 5 - Descrição da pesquisa: desenvolvimento, dificuldades, limitações e resultados

O objetivo principal deste trabalho, como se destacou na **Introdução**, foi realizar uma pesquisa exploratória no contexto do **Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR**. O caráter de formação especial, o processo de seleção e as perspectivas de formação dos egressos apresentam uma realidade muito específica e muito distinta de qualquer outra formação ofertada em território nacional.

O formato de pesquisa exploratória vem sendo utilizado há décadas. Apresento aqui definições publicadas em décadas distintas sobre tal formato de pesquisa que nos ofertam uma compreensão mais profunda dos aspectos envolvidos nessa variedade metodológica. Theodorson e Theodorson (1970) oferecem a seguinte definição para este formato de estudo:

Estudo exploratório: Um estudo preliminar com a proposta principal de tornar-se familiar com um fenômeno que é para ser investigado, para que o estudo maior a seguir seja definido com maior compreensão e precisão. O estudo exploratório (que pode usar qualquer variedade de técnicas, geralmente com uma mostra menor) permite ao investigador definir seu problema de pesquisa e formular sua hipótese mais acuradamente. Isso permite a ele decidir qual o questionamento em maior necessidade de ênfase e investigação detalhada, ele pode alertá-lo sobre dificuldades potenciais, sensibilidades e áreas de resistência.”¹⁰⁸ (minha tradução)

Posteriormente, Polit e Hungler (1987) apresentaram as seguintes razões para que pesquisadores façam uso do formato pesquisa exploratória:

Pesquisadores podem se engajar em pesquisa exploratória por duas razões básicas. Primeiramente, o investigador pode simplesmente estar curioso e desejar uma compreensão mais rica do fenômeno de interesse que um estudo descritivo poderia proporcionar de maneira direta. Está razão é particularmente saliente quando uma nova área ou tópico está sendo investigada, para qual teoria satisfatória não

¹⁰⁸ Exploratory study: A preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and to decide on the question most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and areas of resistance.

pode ser identificada. Em segundo lugar, estudos exploratórios são conduzidos, às vezes, para estimar a viabilidade e o custo de empreender um projeto de pesquisa mais rigoroso e extensivo sobre o mesmo tópico. Quando estudos de larga escala são antecipados, é geralmente prudente explorar dificuldades potenciais com uma versão menor do estudo¹⁰⁹. (minha tradução)

Gil (2002, p. 41), por sua vez, apresenta a pesquisa exploratória como sendo uma metodologia que costuma envolver, três componentes:

- levantamento bibliográfico;
- entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado;
- análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Justamente os três componentes apresentados são parte dos dados gerados e analisados para compor esta pesquisa. Na concepção de Schramm (2016, p. 50) estudos exploratórios objetivam a prospecção de um objeto de pesquisa que até o momento quase não foi explorado. Na maior parte dos casos, o objetivo de tais estudos é gerar hipóteses sobre um tal objeto de pesquisa¹¹⁰. Amparando-se na definição de Schramm (2016), pode-se compreender que os dados deste trabalho podem servir para analisar a aprendizagem do alemão em um contexto específico de formação docente, no qual outras línguas já se fazem presentes na constelação linguística de cada um dos participantes (vide 5.).

¹⁰⁹“Researches may engage in exploratory research for two basic reasons. First, the investigator may be simply curious and desire a richer understanding of the phenomenon of interest than a straight forward descriptive study could provide. This reason is particularly salient when a new area or topic is being investigated, for which no satisfactory theory can be identified. Second, exploratory studies are sometimes conducted to estimate the feasibility and cost of undertaking a more rigorous or extensive research project on the same topic. When large scale studies are anticipated, it is usually wise to explore potential difficulties with a smaller version of the study”

¹¹⁰ „Explorative Studien [zielen] auf die Erkundung eines Untersuchungsgegenstands ab, der bisher kaum erforscht ist. In der Regel ist es Ziel solcher explorativen Studien, Hypothesen über einen bisher wenig erforschten Untersuchungsgegenstand zu generieren. Schramm (2016, p. 50)“

O material aqui disponível pode servir para que se possa obter informações sobre a perspectiva de aprendizagem dos participantes e se elas podem estar em consonância com evidências já publicadas em trabalhos que tratam de processos de aprendizagem semelhante. Ele também pode servir para elucidar que pares linguísticos podem ser mais adequados para potencializar e facilitar a aprendizagem do alemão e consequentemente a formação de professores de língua alemã.

Os dados aqui apresentados podem servir como auxílio para determinar as especificidades da aprendizagem de L3 no contexto brasileiro e através disso, estimular iniciativas de formação e formação continuada para professores em relações didáticas de L3. Também é objetivo oferecer uma contribuição para que a pesquisa do multi- e do plurilinguismo se estabeleça mais solidamente como objeto de atenção e pesquisa no Brasil.

Apesar do trabalho de doutoramento ser, de maneira geral, uma pesquisa com forte e consistente teor teórico, este trabalho busca aproximar teoria e prática, disponibilizando dados gerados em sala de aula para análises oportunas.

A pesquisa aqui apresentada tem interesse em documentar o processo de (trans)formação de professores, num caso específico em qual docentes da Rede de Ensino Básico retornam à universidade para obter uma nova qualificação na área de Licenciatura em Letras Alemão. O grande desafio na formação, tendo em vista que todos já tinham formação pedagógica adequada aos moldes nacionais para o ensino, foi a aquisição/aprendizagem de Língua Alemã em um período relativamente curto e com necessidade de comprovação de domínio por meio de provas rigorosas.

5.1 Instrumentos

Descrevo aqui os instrumentos que utilizei para realizar a geração de dados que compõem este trabalho. A metodologia caracterizou-se pelo uso de métodos mistos (*mixed methods*), caracterizando o trabalho como pesquisa

exploratória amparada em triangulação de dados. Legutke (2016, p. 65) informa que ao trabalhar-se com *mixed methods*, liga-se dados quantitativos oriundos de um levantamento com questionários com dados qualitativos orientados para problemas e semiestruturados.

No desenvolvimento do trabalho, a perspectiva tomou novo contorno e recebeu abordagens qualitativas e interpretativas. Houve a incorporação de um diálogo teórico com pressupostos da Linguística Aplicada.

Dois foram os instrumentos propostos para geração de dados. São eles: **textos produzidos pelos alunos e questionário**. Os dados estão divididos em: 1) respostas a um questionário realizando de maneira on-line por meio da plataforma *GoogleForms*¹¹¹; e 2) coletânea de textos produzidos pelos docentes em formação, em aulas de alemão em nível A1 ministradas por mim.

O questionário é amparado na estrutura proposta por Ferrari (2012), que investigou a aprendizagem de alemão após inglês na Universidade de São Paulo, sendo que o seu trabalho apenas se relacionava com a aprendizagem de língua, mas não com a formação docente (vide Anexo I). O trabalho de Ferrari (2012) investigou, sob uma perspectiva plurilíngue, a maneira como o inglês influencia o processo de aquisição/aprendizagem de alemão por falantes de português brasileiro. A pesquisa teve como principais questionamentos o processo de transferência linguística positiva e a interferência (transferência negativa), sobretudo do inglês, partindo da premissa de que as línguas aprendidas anteriormente, em especial o inglês, demonstram grande potencial de influência nas línguas aprendidas de maneira subsequente. A autora elaborou um questionário que foi respondido por 50 informantes, esses informantes encontravam-se entre os níveis A1 e B1 de aprendizado do idioma.

O questionário proposto dividiu-se em três partes, a primeira concentrando-se no **repertório linguístico dos aprendizes**, a segunda tratando das **percepções e crenças sobre o processo de aprendizagem** deles e terceira parte foi uma **produção textual** com o intuito de coletar

¹¹¹ <https://docs.google.com/document/u/0/?tgif=d> Acesso em 06 ago. 2023.

material linguístico real dos alunos para, empiricamente, identificar e classificar os desvios linguísticos.

Foi através da revisão bibliográfica e da análise dos questionários que se confirmou o exercício do inglês como fator importante na aprendizagem do alemão, sendo que a relação de proximidade etimológica entre as línguas foi um dos aspectos mais importantes na constatação da presença de interferência linguística. Além disso, o trabalho sugere o desenvolvimento, por professores brasileiros, de uma abordagem didática plurilíngue que compreenda novos métodos para o ensino do alemão como segunda língua estrangeira.

Em relação à produção de questionários para a pesquisa do plurilinguismo, Riehl (2014a, p. 23) informa sobre a necessidade de contemplar os seguintes aspectos: biografia linguística, o uso das línguas em diversas áreas, dominância linguística e posturas linguísticas. As abordagens aqui descritas são úteis para constatar a utilização linguística e o comportamento linguístico do falante. Os dados fornecem informações sobre a competências dos falantes nas línguas e a dominância de uma língua ou de outra. A pesquisa de aprendizagem, de que se trata aqui, investiga as exigências complexas, os processos e os resultados de aprendizagem de línguas individual e cooperada em condições naturais ou controladas. Nessa área a pessoa aprendiz de línguas encontra-se no centro das atenções, especialmente **como indivíduo e como ser social com sua história de aprendizagem específica, com suas potencialidades, habilidades linguísticas, bem como com seu equipamento cognitivo e afetivo** (Caspari, 2016, p. 15)¹¹².

A coleta/produção dos textos ocorreu durante o primeiro semestre de 2019 na disciplina de Língua Alemã 1, com total de 90 horas aula. Cada encontro no sábado teve 10h/a¹¹³. Os encontros presenciais ocorreram na

¹¹² „Lernerforschung: In diesen Feld steht die Sprachenlernende Person im Zentrum der Aufmerksamkeit und zwar **als Individuum und als soziales Wesen mit ihrer speziellen Sprachlerngeschichte, mit ihren Potenzialen, sprachlich zu handeln, sowie ihrer kognitiven und affektiven Ausstattung**“.

¹¹³ Como já informado, as aulas ocorreram sobretudo na cidade de Joinville aos sábados, quando um ou mais docentes da UFPR deslocavam-se até a maior cidade do Estado de Santa Catarina para ministrar as disciplinas em bloco.

cidade de Joinville a cada duas semanas aos sábados, nos períodos matutino e vespertino. Em cada um dos encontros houve a produção de um texto, a partir de tema proposto aos participantes. As fichas de produção eram padronizadas e continham 10 linhas (vide Anexo II). Os participantes foram encorajados a produzir um texto com o tema dado utilizando todo o conhecimento de língua alemã. Não foi ofertada nem permitida qualquer forma de auxílio de vocabulário ou de insumo linguístico como dicionários ou uso de aplicativos. A opção pela produção dos textos ocorreu após conversa pessoal com a profa. Britta Hufeisen durante meu período de pesquisa na *Technische Universität Darmstadt* em janeiro/fevereiro de 2019. A produção de textos é procedimento normal nas aulas de língua, assim não geraria estranhamento aos participantes. Tendo em vista o regime especial de encontros programados pela UFPR também se considerou o fator tempo: exigir uma tarefa alheia aos interesses do desenvolvimento da disciplina ministrada acabaria por comprometer o desenvolvimento e a progressão dos conteúdos previstos em ementa e plano de ensino.

Durante o primeiro semestre letivo do ano de 2019, em conversa com a Coordenadora do Programa de Segunda Licenciatura em Língua Alemã, a colega Catarina Portinho-Naujack, ficou previsto que além de haver minha atuação na disciplina de Língua 1, eu também teria a possibilidade de ficar responsável pela disciplina de Ortografia e Escrita em Língua Alemã, a ser ministrada no período de estudos intensivos na cidade de Curitiba no mês de agosto de 2019. Por essa configuração, os textos serviram como insumo para uma análise reflexiva e exercício de reescrita dos participantes.

A coleta de textos ocorreu nas datas apresentadas abaixo. O procedimento ocorria sempre durante o período de aula. As instruções foram dadas sempre em Língua Portuguesa, mas a orientação era de que as produções ocorressem inteiramente em Língua Alemã, usando-se todo o vocabulário disponível e conhecido até então pelos participantes. O tempo máximo de produção era de 30 minutos, em nenhuma coleta houve necessidade de que qualquer participante não achasse o tempo disponibilizado suficiente para a tarefa e solicitasse mais. O banco de dados de análise textual é composto de cinco textos de cada participante que participou ativamente da

pesquisa. Há participantes que só tiveram participação parcial na produção textual, logo, será impossível fazer uma análise sequencial dos materiais produzidos por 100% dos alunos participantes. Os tópicos utilizados como tema para cada uma das coletas e a data de cada uma delas estão no Quadro 5. Informações pessoais ou que pudessem identificar os participantes foram ocultadas nos textos por meio de uma faixa preta, no entanto isso não afeta a compreensão das informações.

Tema	Data
<i>Vorstellung</i> - Apresentação	23.02.2019
<i>Mein Leben</i> – Minha vida	09.03.2019
<i>Meine Familie</i> – Minha família	23.03.2019
<i>Deutsch lernen</i> – Aprender alemão	06.04.2019
<i>Meine Stadt</i> – Minha cidade ¹¹⁴	13.04.2019

Quadro 3. Tópicos temáticos para produções textuais realizadas durante a disciplina de Alemão 2 na Turma 3 do PARFOR no primeiro semestre de 2019.

Em relação à possibilidade de sistematização de análise de material escrito, Caspari (2016, p. 198) apresenta 13 pontos que devem ser levados em consideração¹¹⁵. Estes pontos são apresentados no Quadro 5 e já relacionados com o interesse de da pesquisa. No lado direito da coluna estão dispostos os tópicos categorizados por Caspari, no lado esquerdo encontram-se informações sobre o grupo pesquisado e suas especificidades.

¹¹⁴ Optei por incluir o tema em língua alemã, pois assim foram eles apresentados e escritos no quadro, obviamente que com a tradução, no sentido de oportunizar aos participantes ampliar ou reforçar aquisição vocabular, mas também tendo certeza de que o tema seria compreendido sem qualquer dúvida em virtude dos conteúdos progressivos da disciplina.

¹¹⁵ *Autorenschaft, Textsorten/Genres, Umfang, Medium, Entstehungskontext, Zeitpunkt, Ort, Art, Anlass, Erfassungskontext, Natürlichkeit vs. Planung, Ziele, Realisierung*. Cf. Caspari (2016, p. 198)

Autoria	Alunos do curso de Segunda Licenciatura em Língua Alemã da Turma 3 – início em 2019.
Gênero textual	Os gêneros são textos curtos baseados em vocabulário de nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QCER).
Tamanho	O espaço disponibilizado para a produção de cada texto solicitado foi de 10 linhas.
Meio	Os textos são materiais escritos manualmente.
Contexto de criação	Não houve auxílio de qualquer forma, a consulta ao material didático não foi permitida durante a elaboração dos textos.
Momento de criação	Os textos foram criados durante cada uma das sessões de aula previstas em calendário. Todos foram realizados de maneira presencial.
Local	Os textos foram produzidos e coletados nas dependências do Curso de 2ª Licenciatura em Língua Alemã.
Tipo	Os textos têm caráter privado. Apenas o professor e o próprio autor teve acesso ao material até então.
Ocasão	Os textos foram solicitados pelo professor logo no início da disciplina a ser ministrada.
Contexto de registro	Os textos foram especialmente produzidos para finalidade de pesquisa ¹¹⁶ .
Naturalidade vs. Planejamento	Os textos foram, desde o início das aulas, já pensados como forma de instrumento de pesquisa.

¹¹⁶ Os participantes da Segunda Licenciatura em Língua Alemã envolvidos não sabiam da finalidade exata dos textos, mas estavam cientes e autorizaram de maneira escrita e também por consentimento eletrônico o acesso aos dados produzidos e informados por eles.

Objetivos	O objetivo principal era de que os textos servissem como fonte de dados e o objetivo secundário é de que os textos fossem subsídio para atividades de reescrita e reflexão acerca do processo de aprendizagem individual de cada participante.
Realização	O condutor da pesquisa é o próprio autor do presente trabalho.

Quadro 4. Tópicos necessários na geração de material de pesquisa escrita de acordo com Caspari (2016).

Como já sinalizado anteriormente, esta pesquisa ocorre amparada em compreensões derivadas da Linguística Aplicada. Moita Lopes (2006, p. 16) aponta que dentro da Linguística Aplicada um número expressivo de trabalhos “se restringe ao campo de ensino de aprendizagem de Inglês”. O autor ainda complementa que isso não é uma exclusividade brasileira, mas um fato em diversos países.

A mesma percepção é corroborada por Kumaravadivelu (2006) ao observar a ampla quantidade de trabalhos focados no ensino e aprendizagem de inglês. Moita Lopes (2006, p. 17) complementa, no entanto, que apesar da parcela significativa de trabalhos terem começado na área de inglês, as pesquisas acabam por focalizar outros tópicos e contextos interacionais. Exatamente é o que ocorre neste trabalho, onde as áreas de alemão, inglês e formação de professores de línguas acabam por encontrar-se.

À luz da Linguística Aplicada, cada participante do Curso de Segunda Licenciatura deve ser compreendido como um sujeito, pessoas diversas com biografias e aspirações diversas. Na definição de Moita Lopes (2006) o sujeito da Linguística Aplicada é definido da seguinte maneira:

É necessário re teorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes. Tradicionalmente, o sujeito da LA tem sido um ser sem gênero, raça e sexualidade. Ou, no máximo, tem sido construído com um gênero, raça e sexualidade fixos do qual não consegue escapar; com a linguagem refletindo o que ele é, ao invés de ser compreendida como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo. (MOITA LOPES, 2006, p. 21)

As análises do material produzido nas aulas de nível A1, na disciplina de Língua Alemã I¹¹⁷, código HPAC0551, com duração total de 90 horas presenciais durante o primeiro semestre de 2019, poderiam ser guiadas por diversos objetivos e perspectivas. No entanto, meu foco ao contemplar os materiais foi buscar por indícios de influências que pudessem ser oriundos de outros conhecimentos linguísticos prévios dos informantes, fossem eles derivados de qualquer língua que compusesse o repertório linguístico de cada um.

Para tanto, fiz uma triangulação entre minha experiência docente ao ensinar alemão no contexto brasileiro desde o ano de 2009, os fenômenos ocorridos durante as aulas de alemão como língua estrangeira por mim ministradas e os resultados obtidos por meio do questionário exploratório sobre o perfil da turma. Considerei, igualmente, a materialização do processo de interação linguística evidenciada na produção textual.

Ao realizar a análise dos textos produzidos pelos participantes, optei por um recorte de quatro textos de cada tema proposto; no total foram cinco temas distintos¹¹⁸. Logo, o universo analisado compreende o número de vinte textos. Optei por realizar a leitura prévia dos materiais e encontrar de maneira empírica semelhanças ou recorrências dentro deles, amparado pela pesquisa de Hufeisen (1991).

Assim, escolhi os textos e realizei uma análise individual de cada um, amparando-me numa perspectiva da linguística aplicada, conforme Moita

¹¹⁷ Na página do DEPAAC - Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas - é possível encontrar informações detalhadas sobre todas as disciplinas componentes do Curso de Letras Alemão, bem como suas respectivas cargas horárias e códigos. http://depac.ufpr.br/?page_id=1317. Acesso em 02 out. 2023.

¹¹⁸ *Vorstellung* – Apresentação; *Mein Leben* – Minha vida; *Meine Familie* – Minha família; *Deutsch lernen* – Aprender alemão; *Meine Stadt* – Minha cidade.

Lopes (2006). Por conhecer as línguas que ocorrem nos textos¹¹⁹ (alemão, inglês, francês e português) estabeleci e verifiquei relações entre eles.

Por tratar-se de uma pesquisa exploratória, fiz apontamentos de hipóteses que podem explicar componentes da interlíngua construída por cada um dos participantes durante o processo de instrução e produção de materiais escritos. Em minha percepção dos fenômenos apresentados, busquei em minha memória as narrativas ouvidas em inúmeros casos nos últimos anos de aprendizes de alemão após inglês e refleti sobre a maneira como eles interpretavam a própria aprendizagem e lidavam com a situação da interação entre as línguas.

Muitas vezes, ouvi de aprendizes que encontravam inúmeras interferências entre as línguas sobre certa insatisfação, talvez até uma frustração com a própria dinâmica de aprendizagem. Em várias ocasiões, constatei que a sensação de interferência e descontrole sobre o próprio processo de aprendizagem levava muitos à ideia de que é impossível aprender línguas de maneira simultânea e/ou concomitante.

Até mesmo ouvi inúmeros relatos de aprendizes que estavam convencidos da necessidade de primeiro aprender “muito bem” uma língua, para apenas depois pensar em aprender outra(s). No entanto, ainda lembrando-me de relatos de antigos alunos, parece-me muito interessante que nunca ouvi algo semelhante de aprendizes de uma terceira ou quarta língua estrangeira. **Aprendizes de L3 parecem estar muito mais seguros sobre a maneira como aprendem, eles interpretam com naturalidade que existe uma interação espontânea entre as línguas e utilizam o fenômeno para potencializar o próprio processo de aprendizagem, seja por meio de comparações ou ao estabelecer relações entre termos e situações.**

¹¹⁹ É relevante enfatizar que o conhecimento de e sobre as línguas que ocorrem nos materiais é apenas importante para a análise deles. Defendo neste trabalho que não é necessário o docente conhecer (perfeitamente) o funcionamento de várias línguas para utilizar a didática do plurilinguismo em sala de aula. A abordagem e a atitude utilizadas pelo docente são muito mais relevantes para o emprego eficaz da didática do plurilinguismo do que seus próprios conhecimentos linguísticos. Um exemplo para isso seria o uso do conhecimento de variedades dialetais do alemão como ponte para aprendizagem do alemão padrão, como propõe o trabalho de Meyer (2014). A autora defende que o docente não precisa necessariamente ser falante do dialeto, e, mesmo assim, ele pode promover sua importância e valor ao invés de depreciar seu conhecimento como algo desviado ou errado.

Tal ocorrência pode estar diretamente ligada à compreensão defendida por Britta Hufeisen (2000, 2001) e Franz-Joseph Meissner (2004), de que conforme o número de línguas aprendidas aumenta, o aprendiz começa a utilizar todas as técnicas já conhecidas e desenvolvidas na aprendizagem da(s) língua(s) anterior(es) para potencializar a aprendizagem da nova língua-alvo. A mesma compreensão é corroborada por Riehl (2014a, p. 18).

O trabalho de Marx (2008) traz à discussão a necessidade de que os aprendizes recebam treinamento específico sobre estratégias que possam utilizar, tornando a aprendizagem de novas línguas mais econômica e também no sentido de que os aprendizes recebam esclarecimentos sobre eventuais trans- ou interferências que possam ocorrer, e que eles saibam sobre a inexistência de prejuízos de aprendizagem que possam surgir por conta do contato linguístico ocorrido, evitando assim prejuízos à motivação de aprendizagem e eventual evasão.

Após considerações sobre o formato escolhido para a realização da pesquisa, realizado no próximo capítulo a análise dos textos produzidos pelos alunos da Turma 3 da Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR. A análise leva em conta toda a bagagem linguística trazida por cada participante mais a experiência do pesquisador enquanto docente.

6. Análise, resultados e discussão

Nesta parte do trabalho, realizado a análise dos textos produzidos pelos alunos das Turma III do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR. A contextualização da produção dos textos encontra-se em 4. INSTRUMENTOS E METODOLOGIA DE PESQUISA. Para realizar a análise, foi fundamental ministrar as aulas, acompanhar o desenvolvimento dos participantes e conhecer a biografia linguística de cada um deles através do questionário (vide Anexo I).

Por meio de minha experiência profissional, eu já havia acompanhado diversas interferências na produção na segunda língua estrangeira que pareciam ser oriundas da primeira língua estrangeira aprendida. Apesar de o trabalho ocupar-se, sobretudo sobre a influência do inglês no alemão pela própria constituição das turmas, um texto em especial chama bastante atenção, pois é o único com influência do francês. De acordo com os questionários, apenas um participante afirma ter aprendido francês antes do alemão.

O trabalho de Hufeisen e Fischer (2012) apresenta a informação que em especial na produção escrita, o conhecimento de francês como primeira língua estrangeira auxilia muito mais do que o conhecimento de inglês. Todavia, devemos considerar que a aprendizagem de línguas sempre envolve as quatro habilidades clássicas: escrever, ler, falar e escutar. Assim sendo, outras possibilidades de pares e sequências linguísticas podem ser explorados e analisados de maneira específica levando em conta o perfil dos aprendizes envolvidos.

Produção 1

Texto 1.1

Tema proposto: Apresentação

Ich heiße [REDACTED] Ich komme aus Jaimville und
Ich wohne in Jaimville.

Ich bin einundvierzig Jahre alt.

Ich bin Lehrerin in Schule.

Ich spreche Englisch und Deutsche.

Meine hobbies ist lesen und spielen mit
meine Kinder.

Ich habe ein Son und ein Tortchur.

Ich arbeite in Schule.

No texto 1.1. encontramos uma influência direta vinda da língua inglesa; a construção da palavra *hobbies*, o plural de *hobby*, é uma construção muito abordada nas aulas de inglês. Por minha experiência, recorrentemente as palavras inglesas terminadas em y são apresentadas de maneira especial nas aulas de inglês, em aulas de gramática. Apesar de o alemão usar o termo *Hobby*, um anglicismo, o plural da palavra em alemão é *Hobbys*. No entanto, observamos no texto a experiência de que o plural do inglês foi reproduzido em alemão. Além disso, encontramos o elemento *son*, o equivalente da palavra alemã *Sohn*; fica claro que no processo de interação das línguas o termo inglês foi usado por ser mais frequente no repertório linguístico do participante que o produziu. A proximidade tipológica faz com que a transferência entre inglês e alemão seja mais acentuada do que com português, onde o termo é filho. **Os exemplos evidenciam que de alguma maneira existe uma interação entre as línguas aprendidas anteriormente à produção escrita em língua alemã.**

Texto 1.2.

Tema proposto: APRESENTAÇÃO

MEIN NAME IST [REDACTED] ICH BIN 41 JAHRE ALT.
 ICH BIN VERHEIRATET. MEINE FRAUS NAME IST [REDACTED]. SIE IST LEHRERIN
 AUCH. ICH BIN ^{ENGLISH} ~~LEHRER~~ LEHRER AUS ITAPOA. ICH WOHNE IN ITAPOA.
 MEINE HOBBIES SIND LERNEN, MUSIK HÖREN, GRILL MACHT MIT
 FREUDEN, KOCHEN UND REISEN. ICH HABE ZWEI KINDER,
 EINEN TOCHTER UND EINE SOHN. ICH SPRECHEN PORTU-
 GUESISCH, ENGLISCH UND EIN BISSCHEN DEUTSCH. ICH BIN
 ZUFRIEDEN LEHREN DEUTSCH. ICH KOMME AUS VIDEIRA-SE.
 ICH ARBEITE AUS PORTUGUESECH LEHRER AUCH. IN WOCHEN
 END ICH MACHE GRILL. ^{MIT} ~~MIT~~ MEINE FAMILIE.

No texto 1.2., a palavra inglês aparece com duas grafias diferentes: *Englisch* e *english*. Tal ocorrência aponta que o participante foi instruído sobre a diferença de grafia entre inglês e alemão, mas mesmo assim, no processo de interação das línguas e produção do discurso, não ocorreu um controle total. A situação denota que as línguas permanecem em constante interação no processo de formação e ampliação da interlíngua do aprendiz, como aponta Riehl (2014b).

Além disso, vemos a ocorrência da palavra *verheirated* (sic), uma tentativa de grafar a palavra *verheiratet* – casado, casada. Por minha experiência docente, após ver a manifestação desse fenômeno diversas vezes em textos de aprendizes, concluo que o *-ed* apresentado no final da palavra tem ligação direta com o sufixo usado nos verbos ingleses para formar o passado simples ou o particípio passado.

Na sentença “*meine Frau's name ist*” observo novamente um formato de sentença inglesa; facilmente teríamos a sentença “*my wife's name is*”, em português: o nome de minha esposa é. Numa perspectiva normativa, a

sentença alemã de mesmo conteúdo usaria um genitivo, sendo: “*Der Name meiner Frau ist*”. Devemos levar em conta que a produção do texto se deu em curso de nível A1, e o uso seguro do caso genitivo é algo que se espera em nível B2. **É claro haver uma interação entre as línguas do repertório do aprendiz no processo de produção do texto em alemão.**

Texto 1.3.

Tema proposto: Apresentação

Ich bin [REDACTED]
 Ich bin 47 Jahre alt. Und Ich habe ein Tausender
 Ich wohne aus Porana aber Heute Ich komme
 in Jaraguá do Sul - SC.
 Ich bin Lehrer und Ich arbeite das schule.
 mein hobbys ^{sint} (ist) Reisen, Trinken und essen.
 Schwimmen, kochen aus.
 Ich habe Bucks und Ich veil lesen.
 Ich sprechen ^{bisschen} ~~bissen~~ Deutsche.

No Texto 1.3, é possível inferir que o autor do texto grafou o termo *Bucks* (sic) usando o formato mais comum de plural por ele conhecido, ou seja, adicionando a desinência “s”; a origem desse formato tanto poderia ser no próprio plural do português - livro, livros - quanto no plural do inglês, onde o termo *book* forma plural em *books*. Em relação à grafia do termo *bissen* (sic) - em alemão *ein bisschen*, ou seja, um pouco, de maneira equivocada e sua posterior correção em *bisschen* denota a presença da chamada hipótese monitor apresentada por Krashen (1985). Em um primeiro momento, o aprendiz formula o discurso de maneira equivocada, mas em seguida, ele acessa informações do *input*, e acaba por perceber e corrigir o equívoco. Vale ressaltar novamente que os textos produzidos não tiveram qualquer formato de consulta¹²⁰. **Está evidente haver certo grau de interação entre as línguas do aprendiz na produção do texto em alemão.**

¹²⁰ Como já explicitado, os aprendizes foram orientados a ter apenas uma caneta consigo e recebiam uma folha pautada de dez linhas onde o material seria produzido de acordo com o tema proposto, usando apenas todo o conhecimento disponível de cada um.

Texto 1.4.

Tema proposto: Apresentação

Ich heiße [REDACTED]. Ich habe
zwei kinder. Sie sind noch klein. Wir fahren rad
gane und lesen zusammen auch. Ich bin Lehrerin
von Beruf. Ich bin sechsunddreißig jahre alt.

Ich wohne in feinvilla, aber ich komme aus
Jaraguá do Sul. Meinen alter, opa und oma,
wohnen in Schroeder und sind Bauer. Meine hobby
ist pflanzen garden und Fremdsprachen studieren.

Ao contemplar o texto 1.4 buscando por elementos que sejam claramente derivados de outras línguas aprendidas anteriormente, encontramos a palavra *garden* – jardim. Em relação à ortografia do alemão, língua na qual os substantivos sempre são grafados com letras maiúsculas, fica clara uma interferência do português, onde apenas nomes próprios são necessariamente maiúsculos. Outras análises poderiam ser feitas no fragmento, como seguir a regra das dezenas sempre terminadas em *-zig*, sendo que entre vinte e noventa em alemão, a única dezena grafada de maneira excepcional é trinta, sendo *dreißig*. **Detalhes da grafia e constituição morfológica vocabulário indicam procedimentos claramente originários do conhecimento de outras línguas do repertório do aprendiz.**

Produção 2

Texto 2.1.

Tema proposto: mein Leben

Sch heiße [REDACTED] Ich wohne im Schroeder,
 mein hause ist groß, mein garden ist groß
 nehl Blumen. Meine familie wohnt in Schroeder
 und Chapaco. Ich Triffe meine familie
 in wochenende. Mein Lieblingsessen is Fleisch,
 Reise, Käse und Ei. Am Dienstag kann
 in Deutsch lerne. Am Sonntag kann in
 Faulenzen zu hause.

Na análise do Texto 2.1., logo na segunda linha, encontramos o termo “*Mein Hause*” (minha casa). É possível que a grafia se deva a uma influência do inglês *my house*, em alemão padrão *mein Haus*.

Em seguida, como em exemplo anterior, a palavra alemã para jardim, *Garten*, foi grafada em sua forma inglesa, *Garden*.

Além disso, a expressão “*mein Garden is(t) groß*” – meu jardim é grande - indica a primeira ocorrência de um fenômeno presente duas vezes no texto, o qual se encontra novamente na expressão “*Mein Lieblingsessen is(t) Fleisch*” – minha comida favorita é carne. Duas vezes o verbo *is* tem o *t* no final apagado pelo autor; isso denota a insegurança na escolha exata da grafia. Ambas são evidentemente conhecidas, ou seja, foram parte do seu insumo em alguma medida; mesmo assim há insegurança. **Mais uma vez, existe um grau de interação entre as línguas a que o aprendiz recorre, com maior ou menor grau de consciência, para cumprir a tarefa de produção do texto.**

Diferentemente da análise anterior, do Texto 1.4., substantivos foram grafados de maneira maiúscula, demonstrando que esse aprendiz conseguiu internalizar a necessidade de seguir esta regra ao escrever alemão. Por meio da sentença „*Am Dienstag kann ich Deutsch curse*“ (sic) é difícil de pensar em uma tradução exata, pois a sentença acaba por não ter conformação sintática suficientemente coesa. No entanto, fica clara a atenção do aprendiz a detalhe importante da sintaxe alemã, bastante enfatizada na fase inicial do ensino: o advérbio, quando precede o verbo e o sujeito, ocasiona essa ordem dos termos, com a obrigatoriedade de que o verbo se mantenha como segundo termo da oração.

Texto 2.2.

Tema proposto: mein leben

mein name ist [REDACTED] Mein leben
ist gut und schön. Ich Arbeit und sprechen
Deutschland bisschen. Ich bin Lehrer in
public schule. Ich wohne in Jaraguá do
Sul. Ich komme aus Medianeira - P.R.
mein Hobby ist kochen und reisen. Am Wochenende
Ich will treffe hier mit Freunden und Familie.
In mein Kühlschrank habe apfel, wine, Fleish,
käse, Eise, Bröt und mineralwasser. Mein
Haus ist groß und ohne Garten. Ich bin ich!

No Texto 2.2. encontramos influências que denotam a interação do alemão, do inglês e do português no texto. O autor do texto não assimilou que substantivos alemães sempre são escritos com inicial maiúscula. Quando o aprendiz se refere à escola pública, local onde informa trabalhar, ele cria o conceito *public schule* (sic), possivelmente a tradução literal de *public school*; no entanto, em alemão padrão, o termo exato seria *öffentliche Schule*.

Apesar do conhecimento de inglês, o autor realiza um erro típico encontrado por professores de alemão no nível A1, quando se trata de usar a expressão – há, tem – que em alemão é *es gibt* – tanto para o singular quanto para o plural. É comum que aprendizes brasileiros, tanto de alemão quanto de inglês, utilizem de início o verbo *ter*, ou seja *have* em inglês e *haben* em alemão. Em inglês a expressão *es gibt* (tanto singular quanto plural) seria *there is* (singular) e *there are* (plural). Na sentença: „In mein Kühlcrank haben apfel, wine, Fleish, Käse, Eise, Bröt und Mineralwasser“ (sic) – Na minha geladeira há maçã, vinho, queijo, sorvete, pão e água mineral – vemos uma influência do português na construção, já que o autor utiliza o verbo *haben*, mas os substantivos: vinho, em alemão *Wein*, é grafado em sua versão inglesa – *Wine*; sorvete, que em alemão é *Eis*, mas o autor acabou por inserir um –e no final da

palavra, o que provavelmente tem origem na palavra inglesa /ce. **Nesse texto também fica evidente interação linguística a partir do repertório de idiomas trazido pelo aprendiz.**

Texto 2.3.

Tema proposto: MEIN LEBEN

ICH KOMME AUS VIDIGRA, ICH WOHNE AUS ITAPOÁ. MEINE HAUS
IST GROS. ICH LEBE MIT MEINE FRAU UND ZWEIN KINDER.
MEINE FRAU IST LEHUTZEN AUCH. MEIN GARTEN IST KLEIN
UND SCHÖN. ICH BESUCHEN MEINE FAMILIE ~~AM~~ AM UR-
LAUB UND FREIZEIT. ICH HABU EINE CATZE. ICH ^{ESSEN} ~~ESSEN~~
GRILL, PIZZA, SCHOKOLADE UND KÄZE ^{GERN.} ~~GERN.~~ MEINE HOBBYS
IST LEBEN, SCHUTZ SPORTS AUS FERN, KOCHEN MIT MEINE
FAMILIE UND FREUND. MEINE FAMILIE LIEBEN REISEN
UND WIR MACHEN REISE AUS URLAUB. ICH BESUCHEN
MEINE LIEBLINGSFRAU OFT.

No Texto 2.3. o aprendiz demonstra bastante articulação, mesmo tendo dificuldade com o aspecto de conjugação dos verbos alemães. Pode-se inferir que a conjugação do inglês, onde no presente do indicativo apenas a terceira pessoa tem uma modificação (Exemplo: *He dances* – ele dança, *she flies* – ela voa, *it rains* - chove), acabou por influenciar no uso recorrente do infinitivo ao invés do verbo conjugado. Além disso, quando o autor se refere a gato, em inglês *cat*, e em alemão *Katze*, ele acaba por criar o termo *Catze* (sic). Diferente de outros aprendizes, nesse texto o termo *Garten* foi grafado de maneira correta, não acompanhando a maioria das ocorrências, onde jardim é escrito em sua forma inglesa *Garden*. **O fragmento corrobora a informação de haver, em algum grau, interação linguística dentro do repertório próprio do aprendiz.**

Texto 2.4.

Tema proposto: Mein Leben

Ich heiße [REDACTED] ich bin sechsunddreißig
jahre alt, ich habe eine Schwester. Ich bin fahareid mith
[REDACTED] und wir haben zwei Kinder. Ihre name sind
[REDACTED] und [REDACTED]. Meinen elter wohnen in Schroeder.
Ich wohne in Joinville als neun Jahre, mein beruf
is lehrerin.
In meine Freizeit studiere ich Klavier und Flöte.
Lesen und Reisen macht mich Lustig. Rad fahren
mith meine Familie am wochenende ist wunderbar.
Das ist meine gute Leben. Danke God.

No Texto 2.4., no momento da produção, o autor do texto não assimilou que substantivos alemães sempre são escritos com inicial maiúscula. A preposição com, em inglês *with* e em alemão *mit*, aparece no texto grafada como *mith* (sic), claramente uma mistura entre as duas palavras. Pode-se observar que no momento da produção linguística a interação das línguas é espontânea.

Como já visto em outros fragmentos, aqui também o verbo ser/estar – *sein* - conjugado na terceira pessoa aparece em sua versão inglesa. A sentença *Mein beruf is Lehrerin* (sic) com intenção de significado: minha profissão é professora – aparece com a conjugação inglesa. **Tem-se aqui mais evidências da presença de interação linguística dentro do repertório do autor.**

Produção 3

Texto 3.1.

Tema proposto: Meine Familie

Meine Familie wohnt in Freiburg.
 Mein Bruder heißt [REDACTED] Er hat
 eine Tochter. [REDACTED] hat acht Jahre alt.
 Ich habe viel Cousin. Mein Cousin
 sind Toll. Das Hause meine Eltern
 ist groß, ohne Garden. Ich besuche
 meine Familie manchmal, drei
 mal Jahr. Meine Mutter spreche
 Deutsch.

No Texto 3.1., apesar da lacuna de casos gramaticais e conjugação verbal irregular na terceira pessoal do singular, o aprendiz evidencia estar a par de que substantivos em alemão iniciam-se com maiúsculas. Na representação da idade, ocorreu um erro muito típico de aprendizes brasileiros, tanto em inglês quanto em alemão. Nas duas línguas germânicas o verbo usado para expressar idade é o verbo ser/estar, respectivamente *to be* e *sein*; nunca o verbo ter, como em português. No texto fica evidente a influência da construção oriunda do português: *XXX hat acht Jahre alt*.

Como ocorrido em outros textos, a palavra jardim é representada apenas em sua versão inglesa *Garden*.

O fragmento também corrobora a ideia de que existe interação constante entre as línguas presentes no repertório do aprendiz.

Texto 3.2.

Tema proposto: Meine Familie

Ich bin [REDACTED] meine Familie ist groß.
 Ich habe zwei Schwister. Ich habe keine Kinder.
 Meine Mutter ^{und mein Vater} wohnt ~~auch~~ auch im Paragua.
 Ich habe ~~sehr viele~~ viele Cousins. Meine
 Tante ist Artzen und mein Uncle ist Engenier.
 Ich habe Opa und Oma. Sie wohnen in
 Manassanduba. Ich liebe meine Familie.
 Mein Mann arbeitet by Weg und er
 ist sehr lieb. Ich bin verheiratet.

Ao analisar o Texto 3.3., lembro muito de situações de minha experiência docente, sobretudo nos cursos do CELIN/UFPR, onde sempre percebi haver um número expressivo de aprendizes brasileiros de alemão com inglês como primeira língua estrangeira. **Frequente era a situação de que muitos aprendizes apontavam como sendo causa de confusão o uso de palavras inglesas e alemãs ao tratar da família na lição três ou quatro do primeiro nível de curso.** O texto aqui analisado demonstra haver uma influência interlinguística, afinal encontramos palavras como *Schwister* (sic) *Vather* (sic) e *Uncle*. As duas primeiras são uma tentativa de grafar *Schwester* e *Vater*, irmã e pai respectivamente. No entanto, verificamos uma eventual influência do inglês, das palavras *sister* e *father*. Novamente é clara a confluência entre as duas línguas, além disso, tio em alemão é *Onkel*, mas pela proximidade fonética, o aprendiz acabou recorrendo à grafia inglesa *Uncle*. Outro indício substancial da influência do inglês na aprendizagem do alemão é a construção: „*Mein Mann arbeitet by*“ (sic), ou seja, meu esposo trabalha para/em. Em alemão padrão a grafia seria: *Mein Mann arbeitet bei*“. É importante ressaltar que o uso de *by* e *bei* não é sempre equivalente. Afinal, o

formato inglês da sentença seria: “*My husband works at/for*”. É evidente que o aspecto fonético da palavra *bei* foi fundamental em seu emprego na versão inglesa pelo autor. **Mais uma vez materializa-se a influência do conhecimento de inglês ao aprender alemão.**

Texto 3.3

Tema proposto: Meine Familie

Ich habe eine Sohn. Mein Sohn ist [REDACTED]. Ich habe eine Tochter. Meine Tochter ist [REDACTED]. Mein Mann ist [REDACTED]. Ich nicht habe Brüder und Schwester. Meine Mutter ist [REDACTED] und mein Vatter is [REDACTED]. Mein Opa ist [REDACTED] und meine Oma ist [REDACTED]. Meine Cousine ist [REDACTED] und meine Tante ist [REDACTED]. Meine Familie ist klein. Meine Mutter ist eine Beherin. Ich heiße [REDACTED]. Ich bin einundvierzig Jahre alt. Ich wohne in Jannville mit meine Familie. Mein Opa ist Toth und meine Oma ist Toth.

No processo de análise do Texto 3.3, encontrei uma influência que me parece ser diretamente do conhecimento de uma das línguas do repertório do autor, seja inglês ou português. A sentença “Eu não tenho” em português assemelha-se sintaticamente à sentença “*I don’t have*” em inglês, pois ambas são compostas por sujeito, negação e verbo. Em alemão padrão a estrutura é pronome, verbo e negação, ou seja: *Ich habe nicht/kein*. No entanto, o autor produziu a sentença “*Ich nicht habe*”, ou seja, uma tradução direta oriunda de alguma das línguas de seu repertório.

Outra influência inconsciente muito clara é constatada através da seguinte sentença: “*Meine Mutter ist und mein Vatter is*” (sic), isso é: Minha mãe é/está e meu pai é/está”, o autor demonstra saber que o verbo *sein* conjugado na terceira pessoa do presente do indicativo é: *ist*. Mesmo assim, durante o texto, apesar de manter-se majoritariamente de acordo com a ortografia alemã, na sentença apontada, a conjugação é feita em inglês. **Isso denota mais uma vez haver um grau de influência entre as línguas do**

autor e, especialmente, o inglês se mostrar presente em algum grau no processo de aprendizagem do alemão.

Produção 4

Texto 4.1.

Tema proposto: Deutsch Lernen

Ich bin [REDACTED]. Ich spreche Englisch, Portugiesisch und bisschen Deutsch. Ich lerne Deutsch in an UFPR. Ich lerne Deutsch in Sonntag. Meine Freundin ist [REDACTED]. Ihr arbeitet an die João Costa Schule. Meinen Lehrer ist Gabriel. Ich habe als Englisch Lehrerin. Ich wohne aus Familie und ich lerne Deutsche in Curitiba. Mein "group" is Klein. Ich möchte spreche Deutsch. Lernen Deutsch or Englisch ist Gut.

Na análise do Texto 4.1. encontramos evidências claras da influência do conhecimento de inglês na aprendizagem do alemão. Logo na sentença „as *Englisch Lehrerin*“ (sic) – ou seja: como professora de inglês – vemos o emprego de uma estrutura típica oriunda da língua inglesa: *as an English teacher*.

Além disso, ao tentar adjetivar o grupo, por falta de vocabulário em alemão, o autor recorreu ao uso do inglês em: „*Mein „group“ is klein*“ (sic), onde *group* foi usado no lugar de *Gruppe*. É relevante apontar que o verbo *sein* conjugado na terceira pessoa aparece em sua versão inglesa e não na versão alemã na mesma sentença. Ao escrever „*Lerne Deutsch or Englisch ist gut*“ (sic) – em português: aprender alemão ou inglês é bom – a conjunção *ou*, em alemão *oder* foi grafada em inglês com a palavra *or*. **O texto demonstra de**

maneira inequívoca uma influência expressiva do léxico inglês na aprendizagem do alemão.

Texto 4.2.

Tema proposto: Deutsch lernen

Ich heiße [REDACTED] und lerne Deutsch vor fünf monath. Meinen Lehrer sind Virginia und Gabriel. Gabriel hat die nächste class. Hier ist ein gutes Deutsch Lehrer. Ich studiere am samstag und donnerstag. Ich findet die sprache sehr schön. Aber, ich brauche mehr lern, wen ich nach Deutschland reisen will. In meine wohnung hören ich Deutsch musik und shauen Deutsch welle in die Fernsehern. Ich habe ofnug das ich eine tag Deutsch lesen kommt.

No Texto 4.2. encontramos o uso da palavra inglesa *Class*, sala de aula em português, ao invés da palavra *Klasse* em alemão. A palavra *Monate*, meses em alemão, aparece como *Monath* (sic) – o que poderia ser uma interferência oriunda do inglês, onde a grafia é *months*. **O fragmento corrobora haver em algum nível uma interação entre as línguas existentes no repertório do aprendiz no processo de produção do texto em alemão.**

Texto 4.3.

Tema proposto: Deutsch Lernen

Mein zwei College ist Deutsch. Ich kann
Deutsch in Curitiba vor U.F.P.R, mit zwei
Lehrer Gabriel. Sie ist gut lehren. mein
Freunden in schule sind gut. Ich lerne
am Sonntag in freizeit. Aber Ich lerne
Deutsch wo Ich nicht lerne dem schule.
Im Deutsch Ich lerne: numbers, colors,
Hausplatz, public platz, freit, Restaurant,
und Familie, profession, information auf
akkusativ, Dativ, nominative und Verbs.

No Texto 4.3 vários elementos demonstram haver uma influência substancial do conhecimento de inglês na produção do texto em alemão. O aprendiz opta pelo uso do termo *College* para referir-se à graduação, que em alemão é *Studium*. Ao invés do uso de *Nummer* para referir-se a números, o aprendiz acabou por grafar *numbers* em inglês. A palavra cores, em inglês *colors/colours*¹²¹ aparece grafada como *kolors* (sic). Ao tentar informar sobre uma praça pública, em alemão *öffentlicher Platz*, o autor acabou empregando *public platz* (sic), uma mescla entre as duas línguas. *Beruf* é profissão em alemão, no entanto, o aprendiz acabou empregando o termo *profession* claramente advindo do inglês. Inclusive o termo para o caso gramatical nominativo, *Nominativ* em alemão, aparece no texto em sua forma inglesa *nominative*. Ainda sobre o vocabulário de gramática, a palavra verbos, que em alemão é *Verben*, acabou sendo grafada como *Verbs*, o equivalente inglês dela. **É importante ressaltar que a maior parte das palavras usadas de maneira transferida neste fragmento possui um alto nível de proximidade tipológica entre suas variedades alemãs e inglesas.**

¹²¹ Variedade ortográfica norte-americana e britânica respectivamente.

Texto 4.4.

Tema proposto: Deutsch lernen

Ich lerne Deutsch in Jaimville, mein
 Lehrer ist Gabriel. Ich finde die "Kurse"
 sehr schön, habe das ist nicht light. Die
 Büchchen sind sehr gut und der Gabriel
 ist sehr gut. Deutsch lernen mit Gabriel
 macht mich sehr gut

No Texto 4.4. é possível identificar duas transferências lexicais bem marcadas. A palavra curso é utilizada no lugar de sua versão alemã, que é bastante próxima do português, isto é, *Kurs*. A outra transferência é oriunda do inglês; fácil, no sentido de leve, ao invés de ter grafia *leicht* aparece como *light*. Outra construção que demonstra carregar uma transferência é "*Deutsch lernen mit Gabriel*" com tradução de: aprender alemão com Gabriel. Percebo que o autor busca informar que Gabriel tem o papel de professor, por isso optou pela preposição *mit*. Em alemão padrão a preposição usada seria *bei* no caso de Gabriel ter o papel de docente. *Mit* seria apenas empregada se Gabriel fosse um colega de curso e estudasse conjuntamente com o autor. **As ocorrências dos textos denotam haver uma influência tanto do inglês quanto do português na produção do texto em alemão.**

Produção 5

Texto 5.1.

Tema proposto: Meine Stadt

Ich wohne in Jaimille. Meine Stadt is Schön und Groß. Meine Familie wohne in Jaimille. Meine Stadt habe Schuler, Banks, Platzes. In Sommer ist "very hot". Ist kein Straße in meine Stadt. Die Discos ist Klein in meine Stadt. Die ist a Deutsch Stadt. Ich spaziere gehne in meine Stadt. Es ist gute Tag heute. Jaimille habe gute Deutsch Restaurants. Ich studiere im a Universität in Jaimille.

Na análise do Texto 5.1. vários elementos demonstram haver forte influência das línguas do repertório do autor na produção do texto em alemão. Na sentença "*Meine Stadt is schön*" (sic) – em português minha cidade é bonita, o verbo *sein* na terceira pessoa é conjugado em inglês, fenômeno recorrente nas análises dos textos. Ao referir-se às praças da cidade, o autor criou o conceito *Platzes* (sic) a partir da palavra singular *Platz* que tem plural em alemão como *Plätze*. Em português o plural tende a formar-se sempre com a desinência –s; o mesmo ocorre muitas vezes em inglês. Portanto, pode-se compreender que o conhecimento da formação do plural nas línguas anteriores acabou influenciando na produção de um plural em alemão. O mesmo aplica-se ao termo *Banks*, uma tentativa de fazer o plural de bancos em alemão, onde o termo singular é *Bank* e o plural é *Banken* (ou *Bänke*, já que não é possível decidir se se trata de peças de mobiliário ou de sedes de instituições financeiras).

Ao informar sobre a temperatura ser muito quente na localidade, o autor optou por *very hot* – muito quente em português, entre aspas, denotando

quando de maneira consciente escolheu usar o termo em inglês, talvez por achar que assim a tentativa de comunicação seria mais eficiente.

Na setença “*Sie ist a Deutsch Stadt*” (sic) – que em inglês seria “*It is a German city*” – o gênero de cidade é usado em português, ou mesmo em alemão, que é feminino. Logo, em *Stadt* ou cidade trata-se de um substantivo feminino. Se fosse diretamente uma influência do inglês, o pronome usado seria o neutro *it*. Já o artigo é colocado em inglês, não em alemão ou português. O mesmo acontece na sentença *Ich studiere im a Universitat* (sic), ou seja, eu estudo (faço graduação) em uma universidade – onde novamente o artigo é representado em inglês. **As ocorrências apontam haver um grau de influência das línguas anteriormente aprendidas na produção em língua alemã.**

Texto 5.2

Tema proposto: Meine Stadt

Meine Stadt heiße Joinville (~~und ist~~) und Wohnne in
 Brazilian. (~~Der ist~~) Habe ist garden von blumem.
 Habe ist dreißig Supermarkt. Meine Stadt habe is
 auch Universität. Habe nicht parkplatz. Ich Wohnne in 20
 Jahre alt. Ich liebe Joinville. Ich familie
 kommen aus Paraná. Habe in Joinville ein Rathaus
 neben dem fabrick Busche heppet. Der Krankenkasse
 ist in Centro. Ich möchte nicht Politik (~~den~~) ^{von} meine
 Stadt. Meine Lieblingsrestaurant in Stadt ist
 Totens. gute essen.
 Entschuldigung, Ich bin studiare.

Ao efetuar a análise do Texto 5.2 encontramos o fenômeno recorrente de aprendizes brasileiros, tanto de alemão quanto de inglês, quando utilizam o verbo *ter*, ou seja, *have* em inglês e *haben* em alemão. Em inglês a expressão *es gibt* (tanto singular quanto plural) seria *there is* (singular) e *there are* (plural) (vide Texto 2.2, Texto 5.3 e Texto 5.4). Na sentença: *habe is garden von blumen* (sic) – uma tentativa de grafar: *Es gibt einen Blumengarten*, em português: há um jardim de flores. E: *habe in Joinville ein Rathaus* (sic) uma tentativa de grafar: *In Joinville gibt es ein Rathaus*, em português: em Joinville há uma prefeitura. Na primeira sentença a palavra jardim, *Garten* em alemão, é grafada como *Garden*, sua forma inglesa. Além disso, no início aparece a palavra *Brazilian* numa tentativa de grafar *Brasilien*, isto é, Brasil. Contudo, o autor acabou usando o termo que significa brasileiro em inglês: *Brazilian*. Na tentativa de grafar *Zentrum* em alemão, o autor optou por manter a palavra centro em português. Uma possível explicação é a proximidade das palavras em sua estrutura ou até mesmo o fato de que na região de origem do autor, falantes de dialetos e substratos linguísticos com parcial origem alemã utilizam a palavra centro. **Portanto, mais uma vez fica constatada a influência do repertório linguístico anterior do autor na produção do alemão.**

Texto 5.3

Tema proposto: meine Stadt

meine Stadt ist groß. Sie ist fernelle.
 meine familie leben in Stadt. Haben
 Stadt in der Disco, in Hotel, in der Supermarkt, und
 Apotheke. Haben groß parkplatz Blumen
 und Garden. Ich wohne in fernelle
 achtunddruzig alt.

Na análise do Texto 5.3, voltamos a encontrar o fenômeno bastante recorrente em aprendizes brasileiros, tanto de alemão quanto de inglês, quando de início utilizam o verbo *ter*, ou seja, *have* em inglês e *haben* em alemão. Em inglês a expressão *es gibt* (tanto singular quanto plural) seria *there is* (singular) e *there are* (plural) (vide Texto 2.2 e Texto 5.4). A sentença: “Haben Stadt in der Disco, in Hotel, in der Supermarkt und Apotheke. Haben groß parkplatz Blumen und Garden” (sic) – uma tentativa de escrever a sentença: „In der Stadt gibt es eine Disco, ein Hotel, einen Supermarkt und eine Apotheke. Es gibt einen großen Parkplatz, Blumen und einen Garten“ – em português: “Na cidade há uma discoteca, um hotel, um supermercado e uma farmácia. Há um grande estacionamento, flores e um jardim.” Na mesma sentença, a palavra jardim, *Garten* em alemão, como em outras análises, é grafada como *Garden*, sua forma inglesa. **Sendo assim, mais uma vez fica evidenciada a influência das línguas anteriores do autor na produção de texto em alemão.**

Texto 5.4

Tema proposto: MEINE STADT

ICH WOHNE IN ITAPOÁ. SIE IST KEINE GROß STADT. SIE IST
IN SANTA CATARINA. ^{NORD.} ~~WENN SIE~~ SIE HABEN 20 Tausand PERSONE
ES GIBET PORTO ITAPOÁ IM DER STADT. ES GIBET EINE
GROß STRAND IN ITAPOÁ. SEHR MANN ARBEITEN ~~ALLES~~ MIT
FISCH. SIE IST EINE SCHÖN STADT. SIE IST GUTE ALS
WOCHENENDE UND FREIZEIT. SIE HABEN KEINEN KINO,
SPORTPLATZ, ODER EINHAUFENZENTRUM. IST GUT LIEBE IN
ITAPOÁ.

Na análise do Texto 5.4 ficou evidente a influência de línguas já conhecidas pelo autor na produção em alemão. Como já demonstrado por meio de ocorrências anteriores nas análises textuais (vide Texto 2.2.), é bastante recorrente que aprendizes brasileiros, tanto de alemão quanto de inglês, de início utilizem o verbo *ter*, ou seja, *have* em inglês e *haben* em alemão em vez de *es gibt* (tanto singular quanto plural). Na sentença “*sie haben keinen Kino*” (sic) com significado de – ela (a cidade) não tem cinema –, o que em alemão padrão seria “*In der Stadt gibt es kein Kino*”, o autor recorreu à construção mais próxima no português. No entanto, quando houve a ocorrência da grafia do algarismo mil em alemão, ou seja, *tausend*, o autor grafou *tousand* (sic), certamente por influência da versão inglesa do numeral: *thousand*. **Isto é, novamente fica clara a influência das línguas entre si, e o inglês figura novamente presente, especialmente pela estrutura tipológica da palavra e sua proximidade ao alemão.**

5.1 Conclusão da análise dos textos

Como já informado anteriormente, o Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR teve três turmas no total. **As primeiras duas turmas eram majoritariamente compostas por professores de língua inglesa. Apenas a última turma é que abriu a possibilidade da participação de formados em pedagogia. O questionário usado neste trabalho foi pilotado na Turma I, em qual a maioria dos participantes fala e exerce a docência do inglês. Na Turma III a situação foi quantitativamente diferente, sobretudo pela questão da possibilidade de portadores de diploma de pedagogia poderem participar.** No entanto, os textos produzidos, denotam haver de maneira expressiva influência de outras línguas, especialmente do inglês no alemão. Assim sendo, é necessário levar em consideração qual o formato de requisito é estabelecido para admissão em programa de formação semelhante.

Por meio da análise dos textos ficou clara a presença de uma interação interlinguística em alguma medida. Sobretudo, termos oriundos da língua inglesa foram registrados. O uso reiterado da palavra *garden*, “jardim”, dada a proximidade tipológica com a palavra alemã *Garten*, evidenciou esse fenômeno. As cidades do Norte catarinense, em especial do Vale do Itajaí, região com forte influência de imigração de fala alemã, contam com inúmeras expressões culturais relacionadas a essa origem. No mês de outubro ocorre a *Oktoberfest* em Blumenau e a presença do termo *Biergarten*¹²² é muito comum nesse tipo de acontecimento. Mesmo com o contato com a palavra (escrita) por meio de propagandas, prevaleceu a associação com o termo em inglês.

Nos textos 2.2. e 4.3., escritos por autores distintos, ocorreu fenômeno semelhante quando, na tentativa de usar o adjetivo público, em alemão *öffentlich*, usou-se o termo inglês *public*. O uso das preposições *in* – *aus* – em/de na língua portuguesa e *in/from* na língua inglesa – aparece diversas vezes misturado. Há possibilidade de entender que se trata de uma sentença

¹²² Tirando a tradução literal do alemão como o Jardim das Cervejas, *Biergarten* tem mais significados, ligados ao conceito de aproveitar os momentos de uma boa cerveja ao ar livre, em mesas coletivas e num ambiente de descontração.

puramente memorizada, mas não há reflexão sobre o real significado de cada uma dessas preposições no nível de aprendizagem A1.

Ficou claro por meio dos textos que, além da língua materna, também a estrangeira anteriormente aprendida influencia em alguma medida a aprendizagem/produção da língua estrangeira subsequente. Sendo assim, o fenômeno de interação linguística está totalmente presente em formatos de instrução como o curso de segunda licenciatura. O contexto de oferta recomenda e propicia a aplicação da didática do plurilinguismo de Meissner (2004) e da metodologia de *DaFnE* proposta por Hufeisen (2003, 2005).

5.2 Análise do questionário baseado na pesquisa de Ferrari (2012)

No total, 20 participantes participaram respondendo ao questionário baseado na pesquisa de Ferrari (2012). O consentimento de participação, por orientação da profa. Britta Hufeisen, foi realizado tanto de maneira física quanto de maneira eletrônica. O modelo dos termos físicos de consentimento encontra-se em anexo neste trabalho (vide Anexo III). Os termos físicos preenchidos estão sob guarda do pesquisador. O questionário foi aplicado no início do ano de 2019 por ocasião do ingresso dos alunos da Turma 3 no Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão. Uma versão anterior do questionário havia sido pilotada no ano de 2017 na Turma 1.

Depois de discussões acerca do formato e das informações durante o período de pesquisa em Darmstadt, fui aconselhado a alterar o formato das perguntas. Após obter as respostas e analisar o material em formato de gráficos, busquei transcrever as informações coletadas para texto no sentido de facilitar a compreensão do leitor. Tomei especial cuidado de reproduzir fielmente as informações fornecidas, sendo assim, há informações que podem não ter um alto grau de precisão conceitual¹²³, no entanto, elas representam a

¹²³ As respostas representam diretamente a compreensão dos informantes sem qualquer intervenção do pesquisador.

percepção dos informantes. Quanto à variação do número de respostas em cada pergunta, por nem sempre corresponder ao número exato de informantes (20 ao todo), cabe dizer que o questionário foi desenvolvido no sentido de não ser necessário preencher todas as respostas em totalidade.

O questionário inicial foi composto de três partes. A primeira parte levanta informações pessoais e a biografia linguística dos participantes. A segunda parte levanta informações acerca da aprendizagem de línguas e as percepções individuais dos participantes sobre esse processo. A terceira parte é a produção de um texto e contém informações básicas que haviam sido adaptadas do trabalho de Ferrari (2012). Optei por não usar o modelo de texto proposto no questionário neste trabalho, pois posteriormente, em conversa com a profa. Britta Hufeisen, em Darmstadt, em fevereiro de 2019, surgiu ideia da realização de textos sequenciais dentro da própria disciplina e que são analisados neste trabalho.

A caracterização sociocultural dos participantes será descrita na sequência. Os dados completos encontram-se em um Apêndice, ao fim do trabalho.

Em relação à naturalidade dos participantes, 5 são de Juaraguá do Sul, 1 de Fraiburgo, 4 de Joinville, 1 de Schroeder, 1 de São Carlos, 1 de Videira, 1 de Corupá, 1 de Lages, todas cidades catarinenses; naturais do Paraná há 1 participante de Medianeira, e 1 de Mariópolis; provenientes do estado de São Paulo há 1 participante de São Caetano do Sul e 2 da capital, São Paulo. Dos 20 participantes, 19 têm nacionalidade brasileira e apenas um participante tem tanto nacionalidade brasileira quanto nacionalidade alemã¹²⁴. As idades dos participantes eram muito variadas, o participante mais jovem com 26 anos de idade e o participante mais velho com 60 anos. Em relação à formação acadêmica, 5 participantes informam ter nível de graduação, 14 participantes informam ter nível de pós-graduação *lato sensu* e um único participante informa

¹²⁴ Ao apresentar essa informação em um colóquio de doutorandos em Darmstadt em 2019, os participantes ficaram muito surpresos com a homogeneidade de nacionalidade na turma, algo incomum no espaço europeu. A profa. Britta Hufeisen afirmou que turmas homogêneas assim, ou seja, com biografias linguísticas similares, eram vistas apenas até o início da década de 1980 na Alemanha. Ela chamou atenção para necessidade de reflexão do docente quando o público de alunos tem línguas e origens diversas.

ter nível de doutorado. 19 participantes informam ter formação na área de licenciatura e 1 único participante informa ter formação em bacharelado.

Em relação à atuação profissional, 4 participantes informam trabalhar na Educação Infantil. 15 participantes informam trabalhar no Ensino Fundamental, 6 informam trabalhar no Ensino Médio e apenas 1 informa trabalhar no Ensino Superior. **Pelas respostas fica evidente que alguns participantes têm jornada dupla, atuando em níveis educacionais distintos.** 18 participantes informam nunca ter residido no exterior, apenas 2 participantes confirmam ter tido residência em outro país. 1 participante informou ter residido “por quase 2 meses na Philadelphia pelo PDPI - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês, parceria da Capes e Fulbright” e outro “Seis meses 08/2010 a 02/2011, Dresden - Alemanha; Intercâmbio acadêmico”¹²⁵. Chama atenção o fato do período de residência de ambos informantes terem relação direta com aperfeiçoamento profissional.

3 participantes informam terem certificação internacional em língua inglesa, são elas “Tofel A2 (sic); TOEFL ITP B1; B2”, enquanto 17 informam não ter. Em relação à certificação internacional em língua alemã, ao ingressar no Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão, 18 participantes informaram não ter certificação e 2 participantes informam já serem certificados: “Fiz a muito tempo no Icba/Goethe(sic); A2”. Em relação a haver ou não prática de língua estrangeira no âmbito familiar, 10 participantes afirmam haver essa prática e 10 afirmam não haver. 9 participantes informam que a prática é de língua alemã, 2 informam haver prática de inglês e 1 informa haver prática de polonês. **Essa informação denota a existência de um ambiente doméstico plurilíngue em pelo menos metade das famílias dos participantes.**

Em relação ao repertório linguístico dos participantes, 12 informam ter alemão como primeira língua estrangeira, 5 apontam o inglês, 1 afirma ser o espanhol, 1 aponta ser o francês e 1 diz ser o polonês¹²⁶. Sobre a

¹²⁵ As informações prestadas pelos participantes são reproduzidas de maneira integral e sem qualquer alteração/correção.

¹²⁶ Apesar de anteriormente os informantes narrarem prática das línguas em casa, eles consideram a língua como sendo estrangeira.

aprendizagem da primeira língua estrangeira, 11 afirmam ter aprendido com a família, 2 informam ter sido com a comunidade, 6 dizem ter aprendido na escola ou em centro de línguas, 1 em período de intercâmbio e 1 no Ensino Básico. Em relação à compreensão da primeira língua estrangeira, 8 afirmam compreender razoavelmente, 7 alegam compreender bem e 3 dizem ser pouco. Em relação à fala, 6 afirmam falar bem, 5 dizem falar razoavelmente e 5 afirmam falar pouco. Em relação à leitura, 7 afirmam dominar razoavelmente, 6 dizem ser bem e 4 pouco. Na habilidade da escrita, 7 afirmam escrever pouco, 3 dizem razoavelmente e 6 dizem escrever bem.

Em relação à frequência de uso da primeira língua estrangeira, apenas 18 participantes deram informações.

8 afirmam usar a língua raramente “(não tenho contato com falantes nativos, não tenho necessidade de usar a língua”, 7 informam ser “diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)” e 3 “eventualmente (em viagens ao exterior/leitura de textos científicos)”.

Em relação à importância dada a essa língua estrangeira, 10 participantes afirmam que ela é muito importante, e 8 participantes dizem que ela é fundamental.

Quando questionados sobre em que áreas da vida essa língua é considerada importante (1. família 2. trabalho 3. amigos), família e trabalho despontam como sendo os aspectos mais destacados.

O formulário eletrônico possibilitava a inclusão de mais uma língua estrangeira. Dos 19 participantes dispostos a prestar informação, 16 informaram não querer cadastrar mais uma língua e 2 optaram por seguir informando. 2 informam o inglês como segunda língua; e 2 informam como segunda língua o alemão. 1 participante afirma ter aprendido alemão por conta da origem familiar e 2 informam ter aprendido em âmbito formal (faculdade, escola, centro de línguas).

Em relação à própria avaliação de nível de proficiência, 2 afirmam compreender razoavelmente e 1 afirma compreender pouco. Em relação à fala, 2 informam pouco desempenho e 1 informa desempenho razoável.

Quanto à leitura, 2 informam ter pouco desempenho e 1 aponta ter desempenho razoável.

No aspecto escrita, 2 afirmam escrever pouco e 1 afirma escrever de maneira razoável.

Todos os informantes que cadastraram a segunda língua estrangeira afirmam ter prática muito rara (“não tenho contato com falantes nativos, não tenho necessidade de usar a língua”). No entanto, 2 informantes atribuem muita importância a essa segunda língua estrangeira, enquanto 1 a considera indiferente. Os três informantes dizem que essa língua é importante no contato com “amigos, família e trabalho”.

O formulário ainda tinha espaço para cadastramento de mais línguas que pudessem fazer parte dos repertórios, no entanto, nenhum participante fez uso do recurso.

Parte II

Especificamente em relação à aprendizagem do alemão, 19 informantes responderam a seguinte pergunta:

Faz uso de estratégias de aprendizagem como, por exemplo, comparar alemão com outras línguas aprendidas anteriormente? (no caso de alemão e inglês, Haus-house, good-gut)?¹²⁷

15 informantes afirmam comparar alemão com outras línguas e usar estratégias, enquanto 4 informantes dizem não fazer a comparação.

Seguem as demais perguntas e, na sequência, a descrição das respostas prestadas:

Neste processo de comparação entre as línguas, você tem o costume de utilizar uma língua aprendida anteriormente para facilitar o processo de aprendizagem?

¹²⁷ Para marcar a reprodução da pergunta do questionário, optei por sublinhar e tornar a leitura mais fácil.

15 aprendizes afirmam apoiar-se no conhecimento de uma língua conhecida previamente, mas 4 informantes alegam não fazer isso.

Acredita que, ao se apoiar em uma língua aprendida anteriormente, esta interfira na sua aprendizagem de forma negativa? (em relação à pronúncia, entonação, gramática, vocabulário etc.)?

3 informantes acreditam que usar o recurso disponível pelo conhecimento de uma língua anterior pode causar prejuízos, mas 16 participantes discordam da informação.

Vê grande presença de internacionalismos no alemão? (p.ex. *Kommunikation/communication/comunicación/communication*)

Apenas 14 participantes afirmam identificar a presença de internacionalismos em alemão, somente 5 participantes dizem não identificar essa categoria de palavras na língua.

Para aqueles que aprenderam o inglês antes do alemão, veem semelhança entre as línguas?

14 afirmam haver essa semelhança entre alemão e inglês, apenas 1 participante diz não perceber essa relação.

Na descrição dos tópicos em que os participantes identificam maior semelhança entre alemão e inglês, 14 informantes participaram.

12 apontam haver bastante semelhança no Vocabulário, enquanto 7 informam perceber semelhança na Gramática. Apenas 1 informante percebe proximidade na Ordem de palavras. 2 identificam proximidade na Entonação das palavras e frases. 7 percebem semelhança na Ortografia, nenhum verifica proximidade entre os Tipos de texto, 1 informa perceber semelhança nos Temas abordados e 4 dizem reconhecer semelhança entre os Sons das línguas.

De acordo com a sua opinião, uma língua estrangeira aprendida anteriormente ajuda ou atrapalha a aprendizagem de outra língua subsequente?

18 informantes entendem que o conhecimento de outra língua ajuda. Apenas 2 participantes alegam que esse conhecimento atrapalha no processo.

(Em relação à pergunta imediatamente anterior, sobre língua anterior ajudar ou atrapalhar o aprendizado, seguiu a pergunta:) Por quê?¹²⁸¹²⁹

Informante 1

“Ajuda, pois no caso inglês e alemão serem parecidos, é possível associar muitas palavras e até regras de gramática.”

Informante 2

“Acredito que, quanto mais idiomas você aprende, mais fácil fica para aprender outros.”

Informante 3

“Penso que saber inglês ajuda na aprendizagem do alemão pela semelhança na ortografia.”

Informante 4

“Eu mesma sei um pouquinho de inglês e me confundo bastante na hora de pronunciar palavras em alemão.”

Informante 5

“Ajuda a criar um hábito de estudo, buscar conteúdos de imersão na língua.”

Informante 6

“Penso que os procedimentos utilizados para aprender outra língua também é válido para aprender a segunda; facilita estabelecer relações quando a palavra, ou expressão seja originária dessa língua.”

¹²⁸ Optou-se por reproduzir as respostas exatamente como foram informadas pelos participantes sem qualquer correção.

¹²⁹ 13 participantes optaram por não responder à pergunta.

Informante 7

“Você já aprendeu que um segundo idioma é uma nova língua. Que este idioma tem suas próprias regras, e o que é mais importante absorver primeiro.”

(A seguir, foi proposta:) QUESTÃO OPCIONAL (SOMENTE PARA AQUELES QUE APRENDERAM ALEMÃO DEPOIS DE INGLÊS)

No caso do alemão ser aprendido depois do inglês, de que forma você acredita que esse conhecimento anterior do inglês ajude/atrapalhe? (com base na sua experiência de aprendizagem do alemão)

Apenas 4 informantes optaram por responder de maneira pormenorizada ao questionamento acima:

Informante 1

“Em várias situações, fazer um comparativo entre pontos gramaticais dos dois idiomas fazem com que eu compreenda melhor a utilização daquele assunto no alemão.”

Informante 2

“Em relação a parte gramatical, como em algumas coisas são muito parecidas, isto ajuda na fixação da aprendizagem.”

Informante 3

“No meu caso, nas estruturas, como nos tempos ‘perfect’ e também no pensar filosoficamente sobre os usos de palavras, como por exemplo, o fato de em inglês não ‘ter’ idade e sim ‘ser’ anos velho”.

Informante 4

“Esta pré-visualização auxilia no aprendizado e reflexões acerca dos dois idiomas”.

Apesar de apenas 4 participantes terem optado por responder ao questionamento de maneira discursiva, fica evidente que todos eles têm uma percepção positiva acerca de aprendizagem do alemão após o inglês.

Em relação ao aspecto de dificuldades formulou-se a seguinte pergunta:

Qual(is) são suas maiores dificuldades quando da aprendizagem do alemão?

9 informantes apontam a Pronúncia como sendo uma dificuldade, 18 participantes entendem ser a Gramática, para 6 é o Vocabulário. 7 dizem ser Entonação e apenas 1 aponta ser Entender a língua em um modo geral.

Dentro das áreas apresentadas aos participantes no questionário, os seguintes pontos foram apresentados como sendo as principais dificuldades deles:

Para 14 participantes Conjugação verbal (tempo, modo), 14 participantes também apontam Artigos (definido: *der, das, die*/indefinido: *ein, ein, eine*), já 16 pessoas informam ser Declinação de substantivos, adjetivos e pronomes. Somente 1 informante diz ser Acentuação das palavras e frases, para 6 informantes é Ordem dos elementos na frase e para 7 pessoas são Verbos regulares e irregulares.

8 pessoas informam ser os Pronomes (no nominativo e acusativo), para 6 pessoas são Preposições, 7 informantes apontam Formas de tratamento (*Du/Sie*), para 17 participantes Casos nominativo/acusativo/dativo, para 5 informantes são Verbos separáveis (*aufstehen/zusammenpassen*) e apenas para 1 informante Comparativo/ Superlativo.

Como evidenciado por meio das respostas, há uma maioria significativa de participantes com a percepção de que o conhecimento de línguas anteriormente aprendidas colabora e facilita no processo de aprendizagem de mais uma língua subsequente. Podemos concluir que o grupo tende a valorizar tal abordagem e empregar de maneira consciente estratégias que facilitem a aprendizagem do alemão por meio de comparações e associações.

O perfil dos alunos da Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR, os posicionamentos expressos em suas respostas, ainda que de modo superficial, e o formato da oferta são propícios ao emprego da Didática do

Plurilinguismo de Meissner (2004), amparado pela metodologia *DaFnE* proposta por Hufeisen (1991, 2005).

7 Considerações finais e perspectivas

Na introdução deste trabalho, apresento o seguinte questionamento: **O perfil apresentado pelos alunos da segunda licenciatura é uma garantia para o emprego da didática do plurilinguismo de Meissner amparado pela metodologia *DaFnE* proposta por Hufeisen?** – Após a apresentação da revisão bibliográfica que ampara esta pesquisa e da análise dos textos produzidos pelos participantes, bem como das respostas dadas ao questionário, podemos concluir que o perfil dos alunos é totalmente ideal. O projeto foi um grande sucesso e modificou profundamente o destino pessoal e até pessoal de muitos participantes.

Há poucos anos o *British Council* (2015, p. 10) afirmava em relação ao ensino de inglês no Brasil que “ficou claro que a melhoria do sistema público requer ações conjuntas por parte de diversas instâncias e atores que participam do sistema, especialmente a integração entre secretarias estaduais e municipais e os gestores e professores das escolas”. Desde a implementação da BNCC (2017) e respectivas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passaram a prescrever a obrigatoriedade do ensino de inglês no currículo brasileiro, tem-se por um lado a garantia da oferta desse idioma imprescindível, mas se percebe, por outro lado, que a medida ocorreu em detrimento das demais línguas estrangeiras, que cumpriam o dever de oferta de uma Língua Estrangeira segundo decisão da comunidade escolar, conforme prescrito pela LDB até então.

Deixamos claro que a oferta de línguas estrangeiras, sobretudo alemão e inglês, focos desta pesquisa, foi afinal muito instável nas últimas décadas, em nosso País. Ficou evidente, de outra parte, que existiu um forte componente multi- e plurilíngue em nossa sociedade, ainda presente em muitos contextos.

Pelo fato de, sobretudo na esteira dessa tradição, a língua alemã ainda ter estado presente na educação básica brasileira nas últimas três décadas, em diferentes contextos e sob diversas iniciativas, há hoje a **demand a por formação docente especializada de alto nível**. Isso ainda pode promover e enriquecer a oferta de línguas estrangeiras, sob uma perspectiva e opção

plurilíngue, como estímulo ao fomento de relações culturais e melhor inserção de cidadãos e cidadãos capacitados no contexto de internacionalização.

Isso também traz consigo, de todo modo, muitos questionamentos e novos desafios para os administradores, assim como para os profissionais atuantes na área. Para estes últimos, um dos grandes desafios é a reflexão e implementação didática de um possível ensino plurilíngue.

Tavares de Souza & Elias Soares (2014) afirmam que “a constituição da República Federativa de 1988 é um exemplo de novo paradigma que se assenta no multilinguismo e na manutenção e fortalecimento das línguas minoritárias”. Os autores ainda informam que as constituições anteriores, como a primeira, do ano de 1824, desconsideravam totalmente as comunidades nativas e suas línguas respectivamente. Na atualidade, a discussão e a presença sobre o reconhecimento dos diversos falares, seja das comunidades nativas, bem como as das que aqui se estabeleceram com a imigração, está muito mais pavimentada e presente.

Por uma questão lógica de como está formatada e já estabelecida a oferta de línguas estrangeiras no Brasil, é claro que, desde o início da vigência da BNCC, o alemão raramente (e apenas no Ensino Fundamental I) será aprendido como primeira língua estrangeira. Essa situação é um terreno ainda mais fértil para uma política educacional e linguística que não exclua esse idioma e que almeje a aplicação de uma abordagem desenvolvida na constelação *DaFnE*. Há décadas essa reflexão e prática vem se tornando cada vez mais presentes na área acadêmica de Germanística Internacional e influenciando trabalhos desenvolvidos na América do Norte, na Europa e na Oceania. *DaFnE*, *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*, implica uma situação em que o Alemão ocupa a posição de segunda língua estrangeira e permite uma abordagem diferenciada daquela comumente utilizada na aula de *DaF* (*Deutsch als Fremdsprache*) ou *DaZ* (*Deutsch als Zweitsprache*), que é a situação comum às aulas de EFL (*English as a Foreign Language*) e ESL (*English as a Second Language*). Há vinte anos Marx (2004, p. 66) já observava que apenas uma parcela muito pequena de linguistas tinha comprometimento com o tema da aprendizagem simultânea de línguas. Hoje,

no entanto, é possível constatar um aumento significativo do interesse pela temática e uma maior produção de trabalhos ocupando-se da aprendizagem simultânea de várias línguas.

Na última década trabalhos brasileiros dentro dessa perspectiva, como Ferrari (2011), Santos (2014), Silva (2016) e Bein (2016, 2020), também foram publicados. Além deles, cabe mencionar aqui os trabalhos de Altenhofen e Broch (2011), Meyer (2014) e Pupp Spinassé (2005, 2006, 2011 e 2016), que discutem o ensino de alemão em comunidades autóctones, sobretudo no sul do Brasil, onde variedades da língua alemã já fazem parte da paisagem linguística, ou seja, em comunidades sabidamente multilíngues.

Foi meu objetivo contribuir com a discussão sobre formas efetivas de estruturar a oferta de alemão de maneira geral em vários níveis e frentes. Em conversas com colegas docentes, são recorrentes questionamentos sobre como agir em salas de aulas com alunos com biografias linguísticas distintas. Apesar das inúmeras possibilidades linguísticas, o alunado brasileiro geralmente tem português como língua materna, inglês como primeira língua estrangeira e posteriormente busca alemão. É uma discussão ampla e com diversas formas de interpretação. Ela foi o foco principal deste trabalho, sob a convicção de que a didática *DaFnE* é resposta efetiva a diversos desafios que surgem nesse contexto, em especial quanto ao aspecto da formação de professores, como em turmas formadas em programas como o da Segunda Licenciatura em Língua Alemã da UFPR.

Pois a formação multidisciplinar do professor de línguas estrangeiras traz consigo, além de inúmeros desafios, muitos benefícios de caráter pessoal e profissional. Obter uma formação e uma licenciatura complementar na área de Letras Estrangeiras traz aos docentes a oportunidade de vivenciar a sala de aula de língua estrangeira sob uma perspectiva construtiva e ampla, visto que além de ser um espaço para a transmissão e recepção de conhecimento, ela também se caracteriza como espaço de produção de conhecimento a partir da ativação e compartilhamento de conhecimentos anteriores, que em muitos casos os discentes trazem consigo. O docente em formação, sob o duplo papel de profissional da educação e aprendiz, amplia sua capacidade de trabalho,

aperfeiçoa suas técnicas e reflete sobre a aprendizagem, ao vivenciá-la novamente durante seus estudos.

Quanto às condições administrativas e jurídicas, a experiência da Segunda Licenciatura evidenciou haver em alguns sistemas de ensino uma dificuldade burocrática: a compreensão de que a atuação na nova área do licenciado possa se caracterizar como desvio de função ou acúmulo de função. O desvio de função ocorre quando o colaborador acaba realizando atividades para as quais não havia sido anteriormente contratado. Já no caso do acúmulo de função, o colaborador desempenha, geralmente, atividades de maior complexidade e responsabilidade do que aquelas que haviam sido previstas no contrato.

O desvio de função também é uma prática ilegal prevista no art. 5º-A da lei 6.019/74¹³⁰, o qual preconiza: "é vedada à contratante a utilização dos trabalhadores em atividades distintas daquelas que foram objeto do contrato com a empresa prestadora de serviços".

Por mais que, em alguns casos, tenha havido iniciativa e interesse por parte dos egressos em ofertar aulas de alemão em suas instituições de origem, especialmente em instituições públicas, a questão burocrática acabou por limitar-lhes a atividade. Professores com contratos municipais tiveram mais facilidade, mas professores estaduais de Santa Catarina encontraram resistência e impossibilidade. O último concurso do magistério estadual de Santa Catarina foi regido pelo edital Nº 2271/2017/SED¹³¹ da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. As vagas da área de Letras estavam divididas entre alemão, inglês e português. Havia opção de realizar a prova em mais de uma disciplina, mas não bastaria que o profissional fosse habilitado em outra área além daquela do concurso para que pudesse atuar nela, se a vaga

¹³⁰ <https://www.migalhas.com.br/depeso/371538/distincao-e-especificidades-do-acumulo-e-desvio-de-funcao>_Disponível em 08 mar. 2023.

¹³¹ Concurso Público de Ingresso no Magistério Público Estadual para atuação nos seguintes cargos: Professor, Assistente de Educação, Supervisor Escolar, Administrador Escolar e Orientador Educacional, da Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina.

almejada fosse outra. Alguém habilitado em alemão que prestasse concurso para inglês, por exemplo, não poderia atuar como professor de inglês e de alemão, caso aprovado.

Por interesse pessoal, após ser aprovado e convocado para uma vaga de língua inglesa naquele certame, fiz contato com a administração da SED e até mesmo com o próprio secretário da pasta, à época, Natalino Uggioni. As respostas sobre a possibilidade de eu atuar no ensino de alemão foram negativas. Nas palavras do secretário, seria difícil evoluir o assunto, pois “devemos observar os aspectos legais”. **Buscando efetivamente debelar tais dificuldades e criar condições administrativas mais flexíveis, seria mais interessante a abertura de editais com características multidisciplinares criando assim desde o início da contratação a possibilidade de que o professor com mais de uma formação tenha possibilidade e anuência legal do empregador para poder lecionar mais de uma disciplina.**

Tal medida criaria condições favoráveis para a administração pública; para o profissional contratado, que teria um leque mais amplo de atuação; e especialmente para os alunos, que teriam à disposição professores mais capacitados e habilitados para ofertar mais disciplinas. Haveria então um ambiente escolar mais diverso e plural, além de uma formação linguística mais sofisticada, especialmente para alunos da rede pública de ensino. Particularmente, considero uma lástima muito grande que profissionais competentes e comprometidos não tenham a permissão de atuar em mais de uma área do conhecimento, sendo que eles dispõem de condições científicas e técnicas para tanto, mas encontram-se limitados por aspectos exclusivamente burocráticos.

Como já apresentado, a atitude de discutir esse tema nas administrações escolares e nos órgãos competentes é fundamental para sanar o problema. São os profissionais da área da educação junto a seus prepostos que têm condições de buscar encontrar meios para facilitar a atuação de professores multidisciplinares. Cabe, a meu ver, valorizar o formato de atuação múltipla, quando há profissionais com diversas formações e dispostos a atuar em diversas áreas. Tanto mais no caso de aulas de Línguas Estrangeiras!

Como recomendação para o trabalho com a promoção do pluri- e do multilinguismo na formação docente, deixo a sugestão de que em aulas de Didática e Metodologia os participantes sejam incentivados a conhecer trabalhos em que tenham sido desenvolvidas a Didática do Plurilinguismo e aspectos específicos como a Metodologia da Intercompreensão Linguística, de modo a que possam com isso enriquecer as abordagens de ensino já estabelecidas.

Afinal, como postulado por Franz-Joseph Meissner (2004), a aplicação da Didática do Plurilinguismo é muito mais o fruto de uma colaboração que pode ser conjugada a abordagens já estabelecidas, e não tanto uma maneira totalmente nova e autônoma de trabalhar. Ela traz, por certo, muitos aspectos de discussão que podem ser vinculados ao contexto brasileiro, servindo e orientando o desenvolvimento de projetos nacionais relacionados à promoção do plurilinguismo e sua didática na formação de professores.

Como apregoou Wandruszka (1979), o professor (de línguas) deve reconhecer-se como um educador para o plurilinguismo, sempre valorizando os saberes prévios e buscando estabelecer conexões entre as experiências anteriores e as de agora. O curso de Segunda Licenciatura foi um espaço favorável à formação de professores multidisciplinares e promotores de abordagens plurilíngues que possam valorizar os saberes anteriores dos aprendizes, bem como todo seu capital linguístico no intuito de desenvolverem uma aprendizagem mais autônoma e (linguisticamente) consciente.

Referências

ALMEIDA, José R. P. **Instrução pública no Brasil: 1500-1889**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

AMMON, Ulrich. **Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt**. 1. ed. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 26 dez. 2014. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110241075/html?lang=de>. Acesso em: 22 dez. 2023.

ANDRZEJSKA, Ewa. «Eigene Lernwege von Kindern beim Wortschatzerwerb im grundschulischen Fremdsprachenunterricht – Untersuchung zu Lernstrategien» (w) Sprachen lehren – Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych . (red. C. Badstübner -Kizik, R. Rozalowska- Żądło, A. Uniszewska). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego : 176-189. 2004.

AUER, Peter; WEI, Li. Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem?. In: AUER, Peter; WEI, Li. **Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication**. Berlin, New York: De Gruyter Mouton; 2007. p.1-14.

AUSWÄRTIGES AMT. **Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2015**. Berlin, 2015. Disponível em: <http://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/150421-deutschlerner/271036>. Acesso em: 7 ago. 2022.

AUSWÄRTIGES AMT. **Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020**. Berlin, 2020. Disponível em: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.

ARCHANJO, Renata. Globalização e multilinguismo no Brasil: competência linguística e o programa Ciências Sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 621-656, 2015.

ARON, Irene; HEISE, Eloá. Auslandsgermanistik am Beispiel der Universität S. Paulo. **PROJEKT**, São Paulo, v. 14, p. 10-14, 1994.

ARONIN, Larissa; HUFSEIN, Britta. The Exploration of Multilingualism: **AILA Applied linguistics** series 6. ed. Amsterdam: John Benjamins B.V., p. 103 – 120, 2009.

ARONIN, Larissa; SINGLETON, David. Multilingualism as a new linguistic dispensation“. In: **International Journal of Multilingualism** 5:1, p. 1-16, 2008.

BALLWEG, Sandra. **Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht.**Tübingen: Narr, 2015.

BALLWEG, Sandra; *et al.* **Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?: Deutsch lehren Lernen, Einheit 2.** München: Langenscheidt, 2013

BARBOSA, P. M. R. Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. **Revista Educação Pública.** Rio de Janeiro, jun, 2012. : www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html Acesso em: 20 ago. 2022

BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen. **Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.** Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2010.

BEIN, Gabriel Caesar Prática de Alemão como Língua Estrangeira após Inglês (DaFnE) no Brasil. **Projekt Revista dos Professores de Alemão no Brasil,** Curitiba, n. 54, p. 21 - 25, dez. 2016.

BEIN, Gabriel Caesar; BRITO, Karim Siebeneicher. DaFnE no Brasil: reflexões para implementação do Currículo Integrado de Línguas. **Projekt Revista dos Professores de Alemão no Brasil,** n. 57, p. 16-22, dez. 2019. Disponível em: http://issuu.com/abrapa/docs/revista_projekt_2019-pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras”, *In*: DEPER/FLUP (Orgs.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 57-69.

BODMER, Frederick. **The Loom of Language**: A Guide To Foreign Languages For The Home Student, Primers for the Age of Plenty, No. 3. London: George Allen & Unwin, 1944.

BOHUNOVSKY, Ruth (Org.). **Ensinar alemão no Brasil**: contextos e conteúdos. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação–PNE, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. BNCC, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 12 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRAUNMÜLLER, Kurt. Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages: A description of a scenario. *In*: THIJE Jan D. ten; ZEEVAERT Ludger (eds.) **Receptive multilingualism**. Amsterdam: John Benjamins. 25-47. 2007.

BRITO, Karim Siebeneicher. **Multilinguismo individual**: uma introdução. Curitiba: Appris, 2019.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf Acesso em: 14 mai. 2022.

BUSCH, Albert; STENSCHKE, Oliver. **Germanistische Linguistik: Eine Einführung**. Tübingen: Gunter Narr, 2008.

BUSCH, Brigitta. Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick – zum Konnex von Politik und Spracherleben. *In*: BUSCH, Brigitta. **Mehrsprachigkeit**. Stuttgart: facultas wuv UTB, 2013.

CAMPOS, Vanja R. V. de; LEITE, Sérgio A. da S. As Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua Alemã: Afetos Positivos. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 26, n. 49, p. 221-250, 2023. DOI: 10.11606/1982-88372649221. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/208725>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. **The Modern Language Journal** 95:3, p. 356-369, 2011.

CANDELIER, Michel *et al.* **Janua Linguarum – The gateway to languages**. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Kapfenberg: Council of Europe Publishing, 2004.

CANDELIER, Michel. Awakening to languages and Language policy. *In*: CENOZ, J. e HORNBERGER, N. **Encyclopedia of language and Education**, 2. edition, v. 6. Knowledge about Language. Berlin: Springer, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

CRUZ-FERREIRA, Madalena. Multilingualism, language norms and multilingual contexts. *In*: Cruz-Ferreira, Madalena. **Multilingual Norms**. Berlin: Peter Lang, 2010, p. 1-17.

DAAD-LÄNDERSACHSTAND BRASILIEN. Kurze **Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten 2018**. <https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen->

studien/laendersachstand/brasilien_daad_sachstand.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

DAVEL, Marcos Alede Nunes. O inglês na educação básica: Um desafio para o professor. Revista X Volume I Pag. 102. UFPR, 2016.

DE ANGELIS, Gessica. **Third or Additional language Acquisition**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters; 2007.

DEWAELE, Jean-Marc. Becoming bi- or multi-lingual later in life“. *In*: AUER, Peter; WEI, Li. **Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication**. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2007. p.101-130.

DIKOVA, Venzislava; MAVRODIEVA, Ljubov; STANKULOWA, Krystyna. Curriculum für Deutsch als zweite Fremdsprache in der bulgarischen allgemeinbildenden Oberschule. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** 5: 3. 24 pp. 2001. Disponível em: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2880/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DUESBERG, Peter. Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder. **Info DaF** 33/5, p. 411-437, Out. 2006. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2006-0503/html?lang=de#APA>. Acesso em: 22 Dez. 2023.

EDMONDSON, Willis; HOUSE, Juliane. **Einführung in die Sprachlehrforschung**. Tübingen: Francke, 1993.

ELLIS, Nick C. Introduction to Part I. Acquisition. *In* J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.) **Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches**. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 3 - 7.

English Proficiency Index - EF (2021). EF English Proficiency Index 2021. EF. <https://bit.ly/3LmOPxT> Acesso em: 28 jun. 2023.

EUROPARAT/ GOETHE-INSTITUT INTER NACIONES (2001): Gemeinsamer europäischer Referenz Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

FALK, Ylva; BARDEL, Camila. The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art". *In: IRAL* 48:2-3, 185-2019. 2010.

FARIA, I. F; Oliveira, G. M.. O ensino superior multilíngue e pluricultural: Princípios para autonomia e valorização cultural na Amazônia". **Revista Platô**, v. 1, n. 1. 2012.

FERRARI, Bianca. **Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros: a influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

FISCHER, Rotraut; HUFEISEN, Britta: Textproduktion und Sprachenfolge – Wie beeinflusst die Vorfremdsprache L2 die Textproduktion in der L3 Deutsch als Fremdsprache? Methodische Vorüberlegungen zu einer explorativen Studie. *In: KNORR, Dagmar; VERHEIN-JARREN, Annette (Hrsg.). Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2012, 228 S.

FOUQUET, Carlos. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil 1808-1824-1974**. São Paulo: Instituto Hans Staden, 1974.

FRANCESCHINI, Rita. The genesis and development of researching multilingualism: Perspectives for future research. *In: ARONIN, Larissa; HUFEISEN, Britta. The Exploration of Multilingualism. AILA Applied linguistics* series 6. ed. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2009, p. 27-61.

FREITAS, Mirelle da S.; MACHADO, Patrícia R. de A. C. Os cursos de letras e a formação profissional dos professores de LE em perspectiva histórica. **Revista HELB**, Universidade de Brasília, ano 7, n. 7, 1/2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=213:os-cursosde-letras-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GERVAL, Solange Maria Sanches. Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII. São Paulo: 184-194, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILENO, R. S. da S. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. IN: MONTEIRO, D. C.; NASCENTE, R. M. M. (Orgs.). **Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa**: olhares e possibilidades. Araraquara: Cultura Acadêmica Editorial, 2013, p. 13-44. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n-18.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GOMES, L. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, L. **1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para não resultar**. Porto: Porto Editora, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Brasil: País Multilíngüe**. *Ciência e Cultura*, vol. 57, no. 2, São Paulo, abri./jun. 2005.

HAUGEN, Einar. Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia. **Sociological Inquiry**, v. 36, p. 280-297.,abr. 1966.

HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. (Orgs.). Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. *In*: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. (Orgs.). **Handbuch Fremdsprachendidaktik**. Gießen und Marburg, 2009, p.302-307.

HAMMARBERG, Björn. The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 48:2-3, p. 91-104, jul. 2010.

HINRICHS, Uwe (Org.): Handbuch der Eurolinguistik. Wiesbaden: Harrassowitz., 2010.

HENDRIKSEN, Carol; AUWERA, Johan van der. The Germanic languages. *In*: KÖNIG, Ekkehard; AUWERA Johan van der (eds.). **The Germanic languages**. New York: Routledge. 1994, p. 1-18.

HUFEISEN, Britta: A European Perspective – Tertiary languages with focus on German as L3. *In*: ROSENTHAL, Judith W.: **Handbook of undergraduate second language education**: English as second language, bilingual, and foreign language instruction for multilingual world. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000, S. 209-229.

HUFEISEN, Britta. **Englisch als erste und deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.

HUFEISEN, Britta. Deutsch als Tertiärsprache. *In*: Helbig, Gerd; Götze, Lutz; Henrici, Gert und Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001), 2001, S. 648-653.

HUFEISEN, Britta. *DaFnE, EuroComGerm, EaG. Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums*. *In*: MARTINEZ, Hélène/REINFRIED, Marcus (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. ed. Tübingen, Gunter Narr, 2006.111-122 p.

HUFEISEN, Britta. *Die Tertiärsprachendidaktik*. *In*: BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke 2010. 334 p.

HUFEISEN, Britta. **Englisch als erste und deutsch als zweite Fremdsprache**. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.

HUFEISEN, Britta. L3-Didaktik für polnische Deutschlernende. *In*: STASIAK, Halina. Hallo! kannst du schon Englisch? Jetzt ist es Zeit, Deutsch zu lernen - Materialien für den Studienbegleitenden den Deutsch-Unterricht an Fremdsprachenlektoren in Polen. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk, 2003.

HUFEISEN, Britta. NEUNER, Gerhard. **Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch**. Straßburg: Council of Europe Publishing, p. 13 – 34, 2003.

HUFEISEN, Britta; MARX, Nicole (Hrsg.). Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004.

HUFEISEN, Britta. *Mehrsprachigkeit und Bildung. Sprachen ohne Grenzen. Ein Projekt des Goethe Instituts in den Jahren 2008 und 2009*. München 2009. p. 14-15.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard (Orgs.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg, 2005.

HUFEISEN, Britta. "Ich lerne (Fremd)Sprachen, also bin ich?" Sprachenlernen und Identität im Fremdsprachenunterricht. *In*: BURWITZ-MELZER, Eva, KÖNIGS, Frank G.; RIEMER, Claudia (Org.). **Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung**. ed. Tübingen, Narr, 2013, p. 80-89.

HUFEISEN, Britta. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. *In*: BAUR, Rupprecht; HUFEISEN, Britta (Orgs.): **"Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe**. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2011, p. 265-282.

HUFEISEN, Britta; GIBSON, Martha. „Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens“ *In*: FRANCHESCHINI, Rita; HUFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike; LÜDI, Georges (Orgs.). **Gehirn und Sprache: Psycho**

linguistische Ansätze. Darmstadt: Bulletin suisse de linguistique appliquée 78, ed. 2003, p. 13 - 22.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. **Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch**. ed. Straßburg, Europarat (Segunda Edição Revisada), 2005.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Nikolas. Mehrsprachigkeitsforschung und Gesamtsprachencurriculum. *In:* BEHR, Ursula (Hg.) **Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit II**. Jena, Materialien des Zentrums für Didaktik Bd. ed. 2006.6, p. 60-72.

JANSON, Tore. **A história das línguas: uma introdução, tradução de Marcos Bagno**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JESSNER, Ulrike. **Linguistic awareness in multilinguals**: English as a third language. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

JUHÁSOVÁ, Jana. Sprachbewusstheit und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** 21: 2, s. 27-41. 2016. <http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/> Acesso em: 10 mar. 2023.

KÄRCHNER-OBER, Renate. **"The German Language is Completely Different from the English Language."** Gründe für die Schwierigkeiten des Lernens von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch bei malaysischen Studenten mit verschiedenen nicht-Indo-Europäischen Erstsprachen. Eine datenbasierte, sozio-ethnografische Studie. ed. Tübingen, Stauffenburg, 2009.

KAUFMANN, Göz. Deutsch und Germanistik in Brasilien. *In:* ROLOFF, H.-G. (Org.). **Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXV/1**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003, p. 29-39.

KLEIN, Horst G. **Entwicklungsstand der Eurocomprehensionsforschung**. Frankfurt, 2002.

KNIVET, Anthony. **As Incríveis Aventuras e Estranhos Infortúnios de Anthony Knivet**. Rio de Janeiro: editora Zahar, 2007.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis. Issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.

KRETZENBACHER, Heinz L. Deutsch nach Englisch: didaktische Brücken für syntaktische Klammern. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching** v. 6, n.1. Melbourne: 2008, p. 88-99.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. *In*: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

KURSISA, Anta; NEUNER, Gerhard. **Deutsch ist easy!**: Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber, 2006.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, D. C. de. (org.). **Ensino de língua inglesa**: conversas com professores da escola pública. Campinas, SP: Pontes, 2017.

LIMBERGER, Bernardo. O desempenho de bilíngues e multilíngues em tarefas de controle inibitório de compreensão auditiva. 2014, Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

LIMBERGER, Bernardo. Processamento da leitura multilíngue e suas bases neurais: um estudo sobre o hunsriqueano. 2018, tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

LUCHTENBERG, S. Language Awareness. *In*: AHRENHOLZ, Bernt; OOMENWELKE, Ingelore. **Deutsch als Zweitsprache**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017, p. 150-162.

LÜDI, Georges. The Swiss model of plurilingual communication. *In*: THIJE, Jan D. ten; ZEEVAERT, Ludger (eds.). **Receptive Multilingualism**: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 159-178.

LUNA, José Marcelo de; SEHNEM, Paulo Roberto (Orgs.). **O programa Ciências Sem Fronteiras em avaliação**. Campinas: Pontes, 2017.

MANÇOS, Guilherme de Roços. Mobilidade acadêmica internacional e colaboração científica: subsídios para avaliação do programa Ciências Sem Fronteiras. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Modelagem de Sistemas Complexos, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2017. 143 f. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100132/tde-08052017-161322/>>. Acesso em: 7 abr. 2022.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. Reflexões sobre o ensino de alemão para crianças em uma escola pública do Rio de Janeiro. *In*: EMMEL, Ina; FRIESEN, Rosvitha; HEIDERMAN, Werner (Orgs.). **ANais** do II Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanistas, Florianópolis, 2017, p. 266-274.

MARX, Nicole. Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. *In*: HUFISEN, Britta; MARX, Nicole (Hrsg.). **Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004, S. 65 -79.

MARX, Nicole. EuroCom und die Wiederaufnahme früher Einsichten in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. *In*: BOGNER, Andrea; EHLICH, Konrad; EICHINGER, Ludwig M. et All. (Hrsg.): **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Intercultural German Studies, Band 36**. Iudicium: München, 2010, S. 161-172.

MARX, Nicole. Von DaF zu DaFne und DaT zu DimK und zurück zu DaF (bzw. DaZ)? Ein Streifzug durch die Tertiärsprachenforschung und –didaktik in Deutsch als Fremdsprache. *In*: MERKELBACH, Chris; SABLONY, Manfred (Hrsg.). **Darmstädter Vielfalt in der Linguistik**. 10 Jahre Fachgebiet

Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 2018, S. 19-36.

MARX, Nicole. Is it necessary to train learners in interlingual comprehension strategies? *In*: GIBSON, Martha; HUFSEISEN, Britta; PERSONNE, Cornelia (eds): **Mehrsprachigkeit: lernen und lehren**. Multilingualism: Learning and Instruction. Plurilinguisme: apprendre et enseigner. O plurilinguismo: aprender e ensinar. Selected papers from the L3 conference in Freiburg/Switzerland 2005. 2008, p. 135-150.

MARX, Nicole: Wozu die Modelle? - Sprachlernmodelle in neueren DaFLehrwerken - am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. *In*: **Fremdsprache Deutsch** 38. ed. 2008, p. 19-25.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. *In*: LOBO, T. et al. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador/BA: EDUFBA. 2012, 726 p.

MEHLHORN, Grit: Lebenslanges Lernen und Mehrsprachigkeit: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch im russischsprachigen Kontext. *In*: **Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2012/2013**. S. 177-193. Disponível em: <http://www.daad.ru/wort/wort2012/18+Mehlhorn.pdf> Acesso em: 26 dez. 2023

MEISSNER, Franz-Josef. **EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik**: zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. St. Augustin: Asgard, 2004.

METZ, Martin. **Alemão nas escolas em Santa Catarina: levantamento da situação e tarefas pedagógicas**. Perspectiva, 4(8), p. 81-96, 1987.

MEYER, Martina. **Phonetisches Training auf Sprachinseln**: Möglichkeiten der Lernintegration und -kooperation in bilingualen deutschbrasilianischen Schulgemeinden in Südbrasilien. Curitiba: Universidade Federal do Paraná; Universität Leipzig, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAVCSIK, E. **Introducing language typology**. Cambridge: Cambridge University: Press, 2013. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511978876> Acesso em: 26 dez. 2023.

NAIMAN, Neil *et al.* **The Good Language Learner**. Foreword by Christopher Brumfit. Cleveland/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.

NASCIMENTO, Jhessyca. C. do; PEREIRA, Rogéria C. A Linguística Contrastiva Português/Alemão e seus Mecanismos de Comunicação Científica . **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 26, n. 48, 2022. DOI: 10.11606/1982-88372648127. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/204082>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NEUMANN, Gerson. **Brasilien ist nicht weit von hier!** Die Thematik der deutschen Auswanderung nach Brasilien in der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert (1800- 1871). Frankfurt am Main, Peter Lang, 2005.

NEUNER, Gerhard. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die Drittsprache Deutsch. *In: Deutsch als Fremdsprache* 4/96, 1996, S. 211-217.

NEUNER, Gerhard. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. *In: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. European Centre for Modern Languages, 2005.

NEUNER, Gerhard; HUFEISEN, Britta (Orgs.) : **Deutsch als zweite Fremdsprache**. München: Langenscheidt, 2009.

OKSAAR, Els. Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt. *In: NELDE, Peter H. (Hg.). Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: F. Steiner, 1980, S. 43-52.

OKSAAR, Els. **Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung**. Stuttgart: Kohlhammer, 2003.

OLMO, Francisco Calvo del; ESCUDÉ, Pierre. **Intercompreensão a chave para as línguas** - 1ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa, v. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J.C. (Orgs.) Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. Cap. 3, p. 53-84.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Centro de Línguas Estrangeiras Modernas*, 2012. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/curitiba/arquivos/File/Eq%20Disciplinar/Instrucao019CELEM.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023

PARFOR, CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PICKBRENNER, Minka B. O acesso lexical em multilíngues inglês (L2) e alemão (L3) no reconhecimento de palavras tipologicamente similares. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

POLIT, D.F; HUNGLER, B.P. **Nursing research**: principles and methods. 3rd ed. Philadelphia, J.B. Lippincott, 1987.

PUPP SPINASSÉ, Karen: **Deutsch als Fremdsprache in Brasilien**. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen. Frankfurt, 2005.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didáticopedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 103-119, 2016.

PUPP SPINASSÉ, Karen. O Ensino de línguas em contextos multilíngues. *In*: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso. **Os Contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 423-443.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 01-10, 2006.

RAUPACH, Manfred. Das mehrsprachige mentale Lexikon. *In*: BÖRNER, Wolfgang; VÖGEL, Klaus (Hrsg.): **Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb**. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr, 1994, S. 19-37.

REHBEIN, Jochen; THIJE Jan D. ten; VERSCHIK, Anna. Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism. **International Journal of Bilingualism**. 16. p. 248-264, 2012.

RIEHL, Claudia Maria. **Mehrsprachigkeit**. Eine Einführung. ed. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG), 2014a.

RIEHL, Claudia Maria. **Sprachkontaktforschung**. Eine Einführung. 3., überarb. Auflage. Tübingen: Narr, 2014.

RIEMER, Claudia ; SOETHE, PAULO A. . Dhocho3 und die internationale Zusammenarbeit in der Hochschulbildung DaF und Germanistik: Chancen und Herausforderungen. *In*: Deutscher Akademischer Austauschdienst. (Org.). **Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung**. 1ed. Bonn, Alemanha: DAAD, 2023, v. 1, p. 22-33.

RINGBOM, Håkan. **Cross-linguistic similarity in foreign language learning**. Clevedon, UK, 2007.

ROCHA, Simone . O Poder da Linguagem na Era Vargas: O abasileiramento do imigrante. *In*: Celsul - **Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2004, Florianópolis. Celsul. Florianópolis: UFSC, 2004. v. 6. p. 190-191. http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/O

[%20PODER%20DA%20LINGUAGEM%20NA%20ERA%20VARGAS%20O%20ABRASILEIRAMENTO%20DO%20IMIGRANTE.pdf](#) Acesso em: 26 dez. 2023

ROCHE Jörg. **Mehrsprachigkeitstheorie:** Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie. Tübingen: Narr 2013.

ROZENFELD, Cibele C. de F.; MARQUES-SCHÄFER, Gabriele. Ensino e aprendizagem de alemão com mídias digitais: introdução ao dossiê temático. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 1-5, 2021. DOI: 10.11606/1982-883724421. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176688>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SALGO, Anna. Die Tertiärsprachendidaktik als ein Beitrag für den DaF-Unterricht in Brasilien: Zur Entwicklung einer brasilienspezifischen L3-Didaktik. Darmstadt, 2009.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Gabriel Caesar Antunes dos (2013): Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Brasilien. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR. <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/36196/R%20-%20D%20-%20GABRIEL%20CAESAR%20ANTUNES%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 26 dez. 2023

SARTINGEN, Kathrin. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: HELBIG, Gerhard; GÖTZE, Lutz; HENRICI, Gert; KRUMM, HansJürgen (Orgs.), **Deutsch als Fremdsprache:** ein internationales Handbuch, Bd. 2, Berlin/New York: Gruyter, 2001,. p. 1445-1449.

SEYFERTH, Geralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: Fausto, B. (org). **Fazer a América**. 2ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 273-314.

SEYFERTH, Geralda. Deutsche Einwanderung nach Brasilien. *In*: Costa, S. *et al.* (Orgs.). **Brasilien heute: geographischer Raum, Politik, Wirtschaft, Kultur**. 2. ed. Frankfurt am Main: Vervuert, 2010, S. 739-756.

SILVEIRA, Ana Clara N.; UPHOFF, Dörthe. Atividades de estágio na licenciatura em língua alemã: processos de conscientização no planejamento de aula. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 26, n. 49, p. 196-220, 2023. DOI: 10.11606/1982-88372649196. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/208724>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SCHMIDT, Cristiane. Estudo do livro didático de língua alemã: abordagem sociocomunicativa e intercultural. Cascavel, 2016, 226f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel – PR, 2016.

SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen; ENDRUSCHAT, Annette. **Einführung in die portugiesische Sprachwissenschaft**. Tübingen, 2006.

SILVA, Marina G. L. **A influência do inglês na aprendizagem do alemão: transferência, interferências e usos das formas verbais do passado**. São Paulo, 2016.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?** Mahwah, N.J. London: Lawrence Erlbaum, 2000.

SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S.; BETTIOL, C. A. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis**, v.11, n. 19, 2017, p. 58 - 75.

SOETHE, Paulo. Deutsch in Brasilien. *In*: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Orgs.), **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch**, Berlin/New York: Gruyter, 2010, p. 1624-1627.

SOETHE, PAULO A. ; CHAVES, G. L. R. . Zur Germanistik in Curitiba. *In*: Voerke, Paul; Uphoff, Dörthe; Gruhn, Dorit Heike. (Org.). **Germanistik in Lateinamerika**. 1ed.Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, 2021, v. 106, p. 311-336.

SOETHE, P. A.; WEININGER, M. **Interkulturelle Zusammenarbeit im akademischen Bereich**: Geschichtsbewusstsein, Multidisziplinarität und Reziprozität als Rezept für erfolgreiche Projekte. Wie kann man vom „Deutschen“ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009.

SOETHE, Paulo. Germanistik in Südbrasilien. *In*: BARNER, Wilfried et al. (Orgs.). **Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft**. Internationales Organ für neuere deutsche Literatur, Bandnummer: 54, Göttingen: Wallstein Verlag, 2010, p. 531-534.

SOETHE, Paulo Astor. Forschungsperspektiven und Anschlussfähigkeit einer international vernetzten Germanistik in Lateinamerika. *In*: PÉREZ, Olivia C. Díaz. *et al.* **Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit in der Literatur**, Band 2, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2014, p. 229-243.

SOUSA DE, Socorro Cláudia; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. *In*: **Revista de Letras**, número 3, Vol. 01, jan-jul, 2014.

SPIEGEL, C. Argumentieren schriftlich - mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. *In*: BEHRENS, U.; ERIKSSON-HOTZ, B. **Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit**. Bern: hep verlag, 2011, p. 35-54.

STASIAK, Halina. Der aktuelle Stand des Fremdsprachenunterrichts in Polen. Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. **Convivium**. Germanistisches Jahrbuch Polen. Bonn: Reihe Germanistik, p. 233–239, 1994.

TANG, Chaoju; HEUVEN, Vincent J. van. **Mutual intelligibility of Chinese dialects experimentally tested**. *Lingua*, v. 119, p. 709-732, 2009.

TANG Chaoju; HEUVEN Vincent J. van. Predicting mutual intelligibility of Chinese dialects from multiple objective linguistic distance measures. **Linguistics** 53, p. 285-311, 2015.

THIJEN, Jan D. ten; ZEEVAERT, Ludger. **Receptive Multilingualism**. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

TOKARNIA, M. **Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico.** Agência Brasil, 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>. Acesso em: 26 dez. 2023

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology.** London, Methuen, 1970.

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. *In*: BOHUNOVSKY, R. (Org.) **Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos.** Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 13-30.

VOERKEL, Paul. **Deutsch als Chance:** Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. Jena, 2017. Disponível em: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 Acesso em: 26 dez. 2023.

VIDGREN, Noora. **Deutsch nach Englisch und Schwedisch:** Subjektive Theorien finnischer DaF-Lernender über das Lernen von mehr als einer Fremdsprache und die zwischensprachliche Interaktion (Tese de doutorado), Darmstadt, 2017.

VIDOTTI, J. A presença britânica e a língua inglesa na corte de D. João. **HELB** - História do Ensino de Línguas no Brasil. Ano 4. n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br>. Acesso em: 26 dez. 2023.

VIDOTTI, J.; DORNELAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil - período de 1808 - 1930. **HELB** - História do Ensino de Línguas no Brasil, Ano 1 n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br>. Acesso em: 26 dez. 2023.

WANDRUSZKA, Mario. **Die Mehrsprachigkeit des Menschen.** München ; Zürich: R. Piper & Co. Verlag, 1979.

WYPUSZ, Joanna. Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaF/E) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. **Glottodidactica**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 81–91, 2015. DOI: 10.14746/gl.2015.42.1.6. Disponível em:

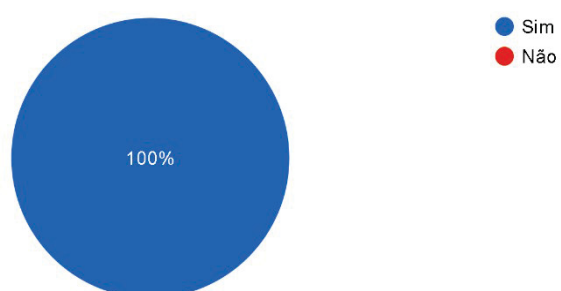
<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gi/article/view/4159>. Acesso em: 26 dez. 2023

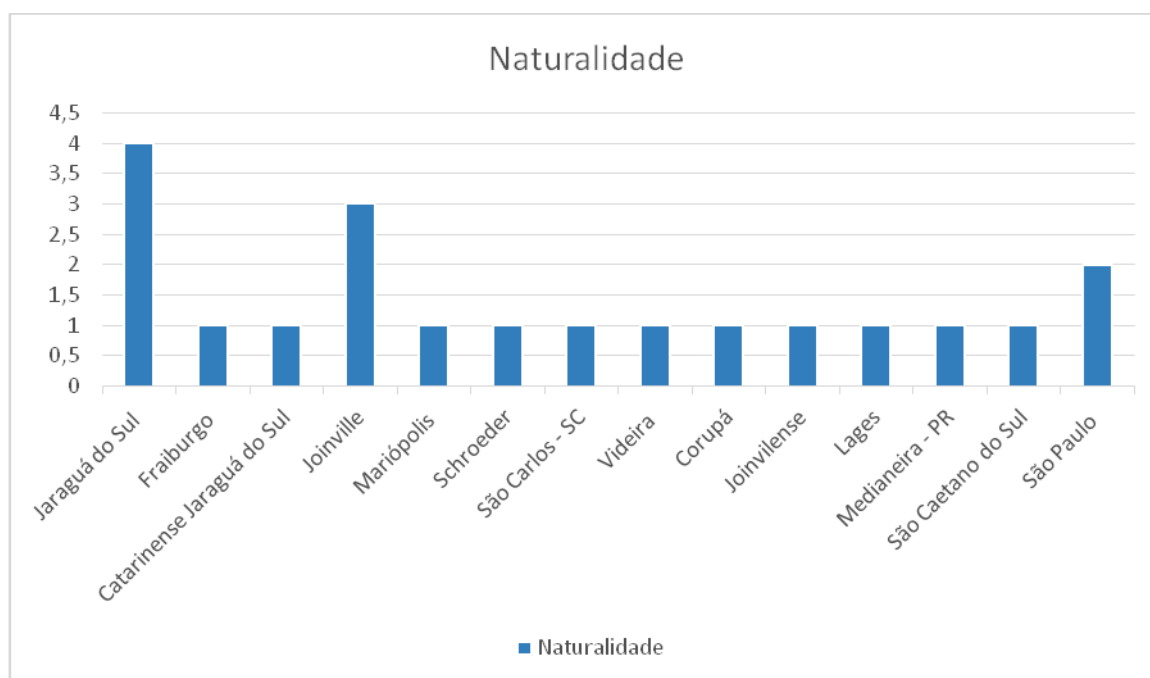
APÊNDICE I



CONCORDO

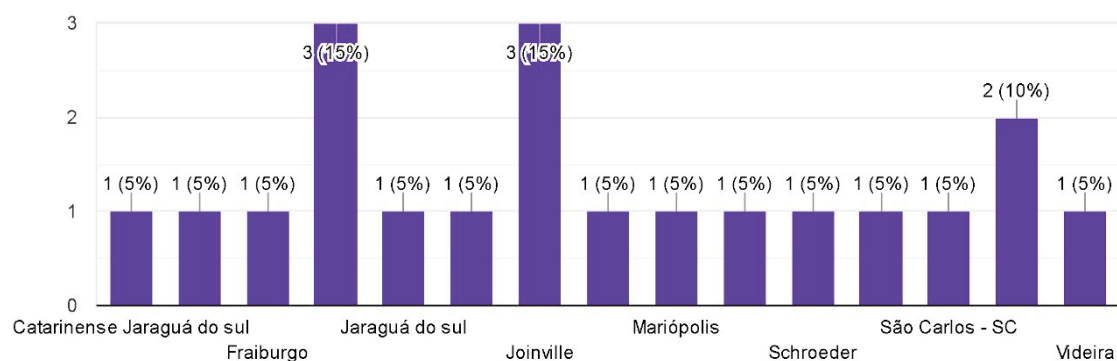
20 respostas





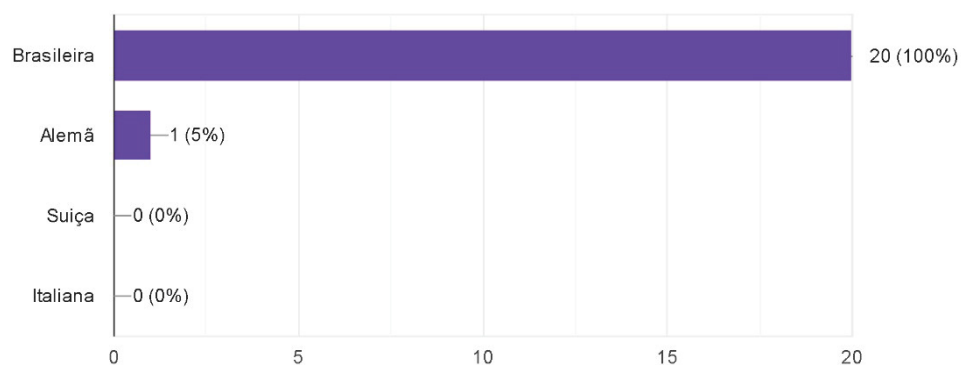
Naturalidade

20 respostas



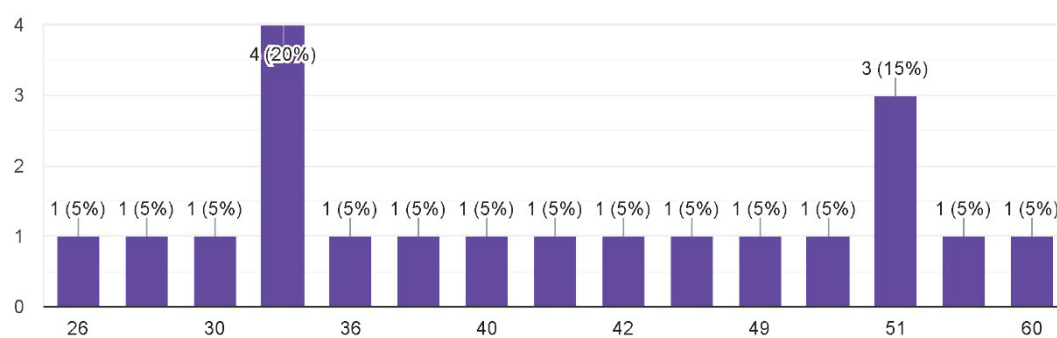
Nacionalidade(s)

20 respostas



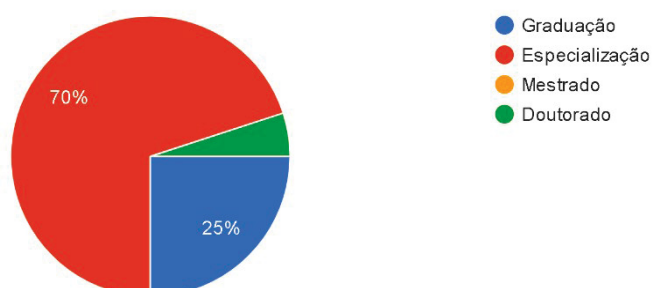
Idade

20 respostas



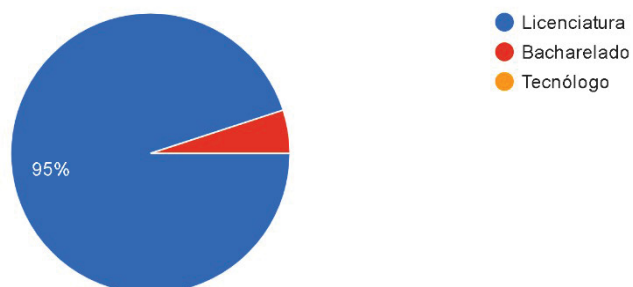
Formação Acadêmica

20 respostas



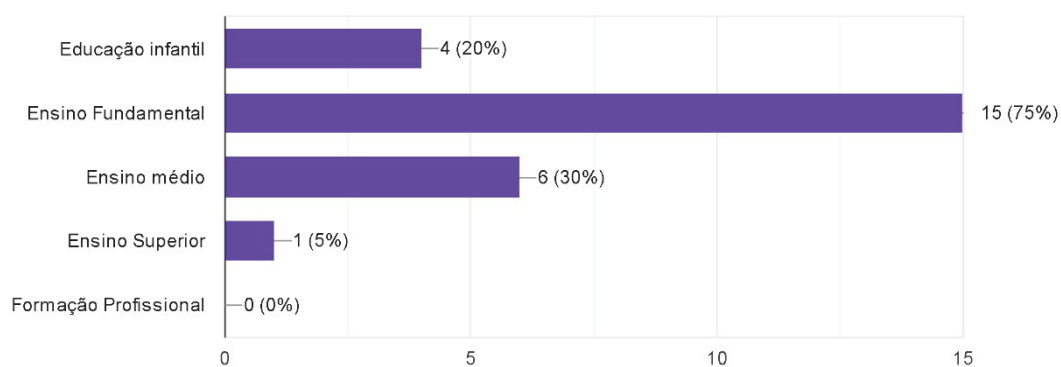
Área de formação

20 respostas



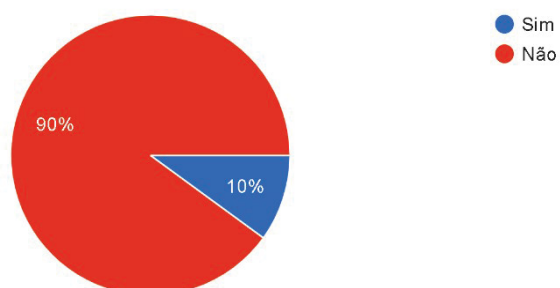
Área de atuação profissional

20 respostas



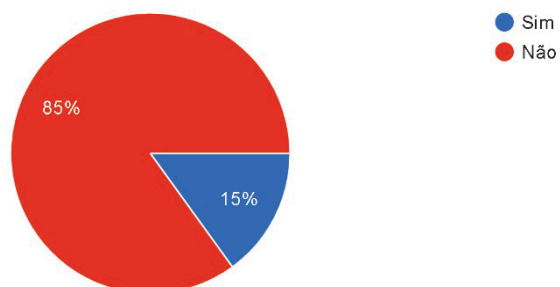
Já residiu no exterior?

20 respostas



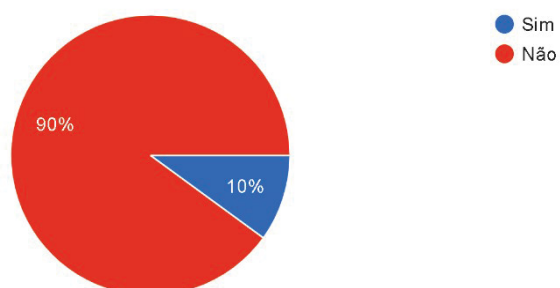
Possui certificação internacional em Inglês

20 respostas



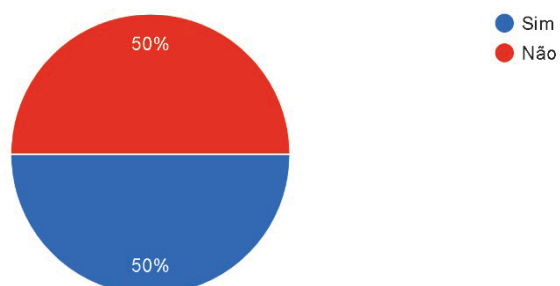
Possui certificação internacional em Alemão

20 respostas



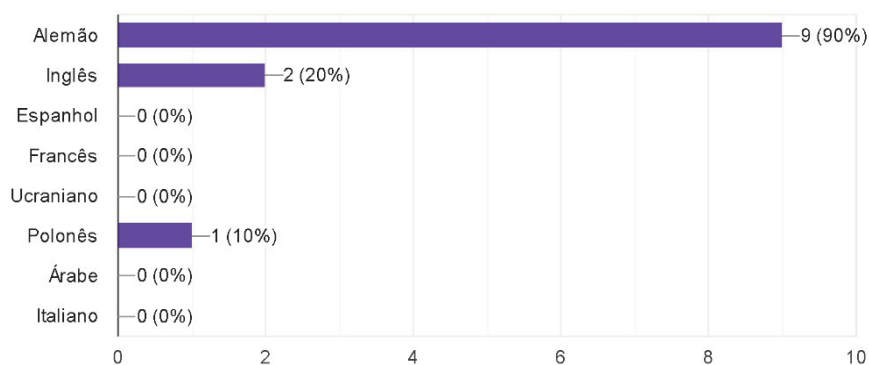
Há prática de língua estrangeira em sua família?

20 respostas



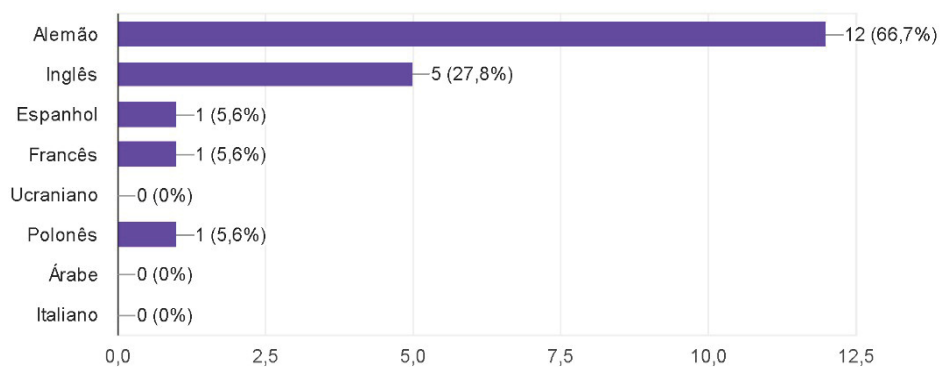
Se sim, qual/quais?

10 respostas



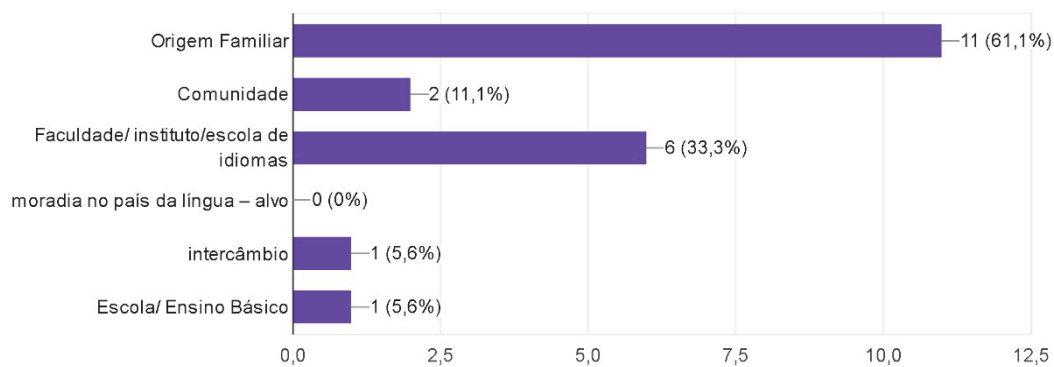
Língua 1

18 respostas

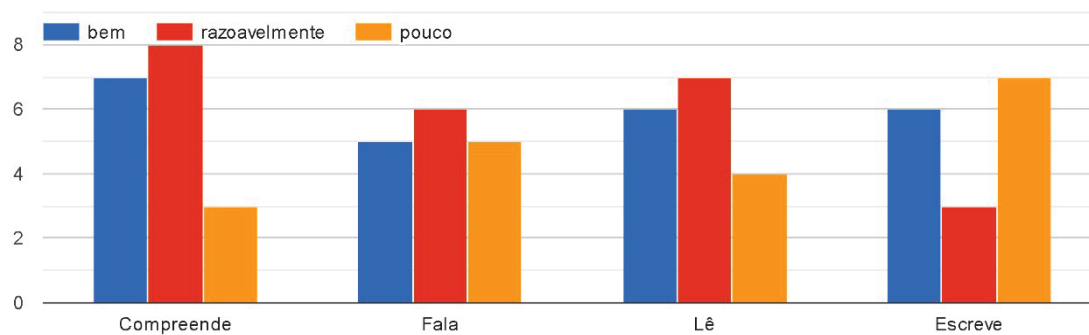


Local onde aprendeu a língua 1

18 respostas

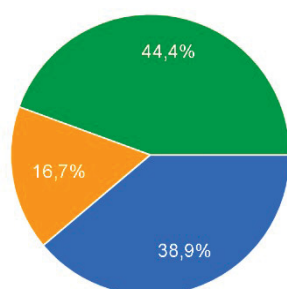


Nível de proficiência no idioma 1 adquirido:



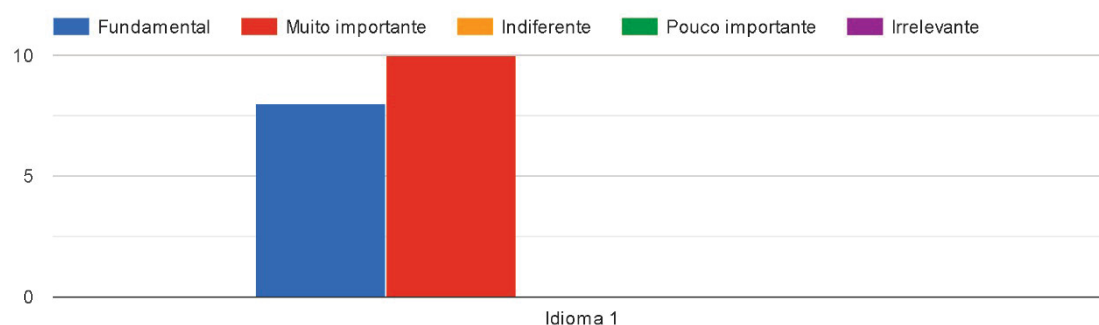
Faz uso desse idioma 1 com qual frequência?

18 respostas

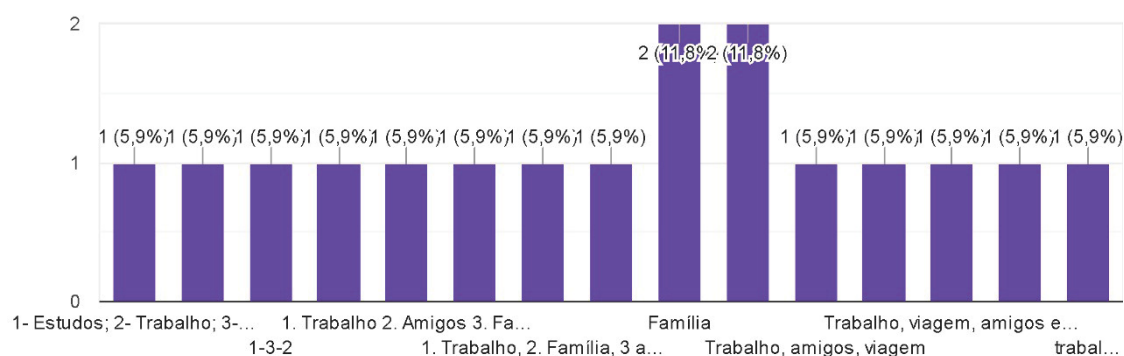


- Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)
- Frequentemente (contato com falantes nativos, em reuniões/ apresentações específicas, etc.)
- Eventualmente (em viagens ao exterior/ leitura de textos científicos)
- Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idi...

De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma 1 em sua vida cotidiana

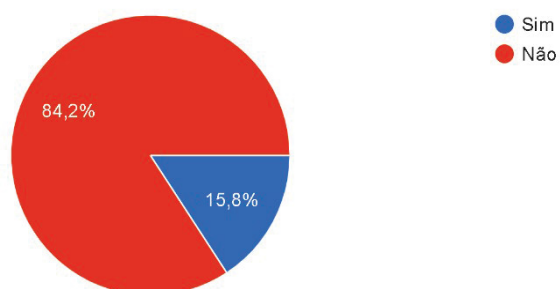


Em qual(is) área(s) de sua vida cotidiana você considera que o uso desse idioma 1 seja mais importante? (OBSERVAÇÃO: Devem ser citadas por ordem de relevância) Ex: 1. família 2. trabalho 3. amigos
17 respostas



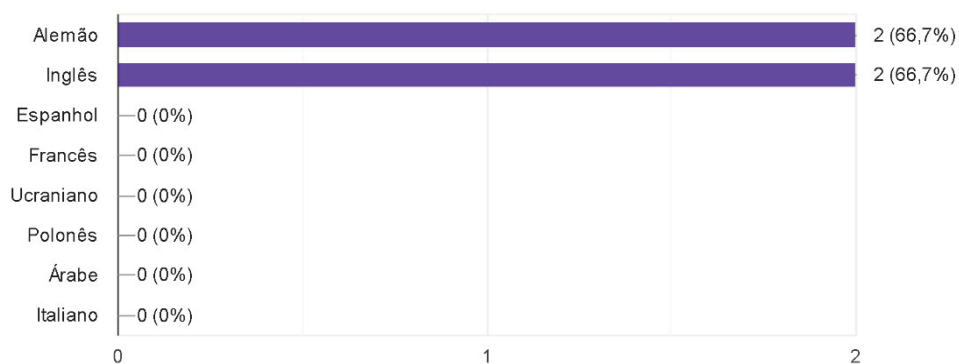
Deseja cadastrar Idioma 2?

19 respostas



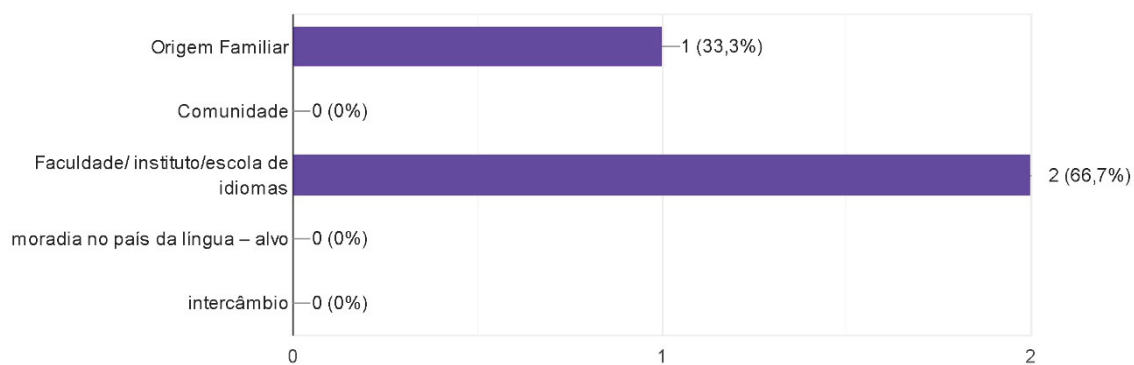
Lingua 2

3 respostas

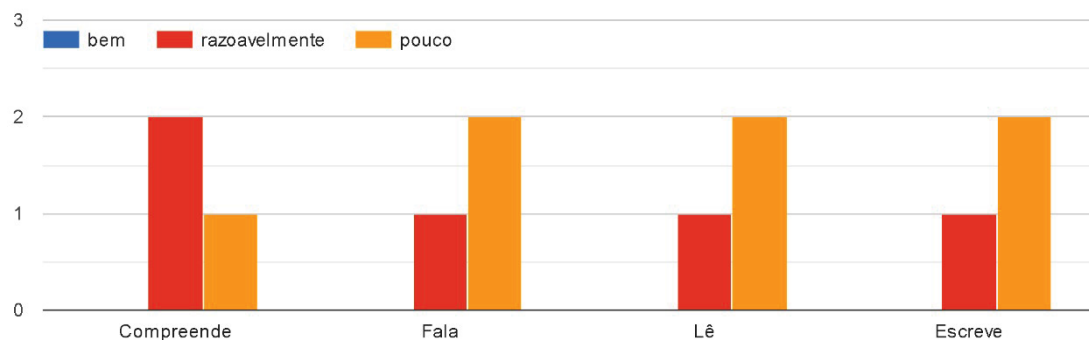


Local onde aprendeu a língua 2

3 respostas

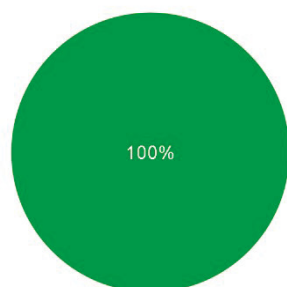


Nível de proficiência no idioma 2 adquirido:



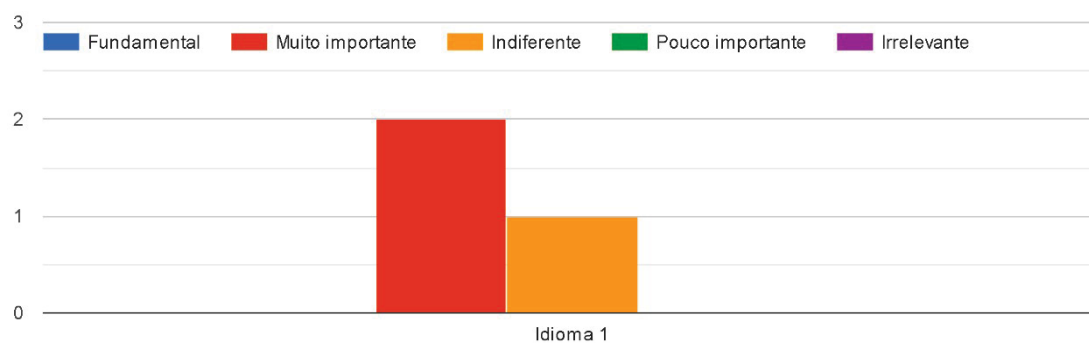
Faz uso desse idioma 2 com qual frequência?

3 respostas



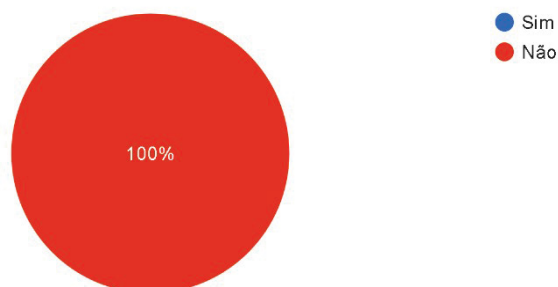
- Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)
- Frequentemente (contato com falantes nativos, em reuniões/ apresentações específicas, etc.)
- Eventualmente (em viagens ao exterior/ leitura de textos científicos)
- Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idioma...)

De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma 2 em sua vida cotidiana

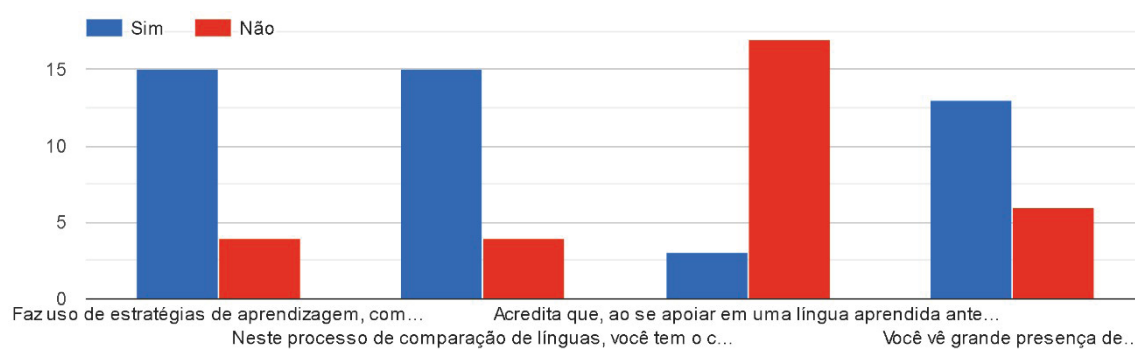


Deseja cadastrar Língua 3?

3 respostas

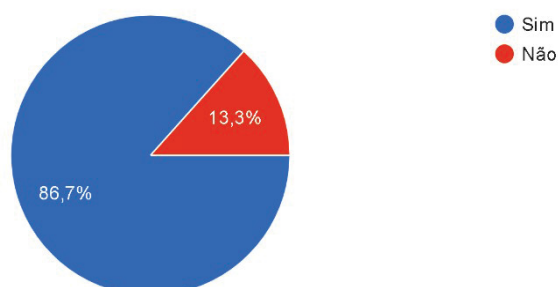


1) Ao longo de sua aprendizagem do alemão, você...



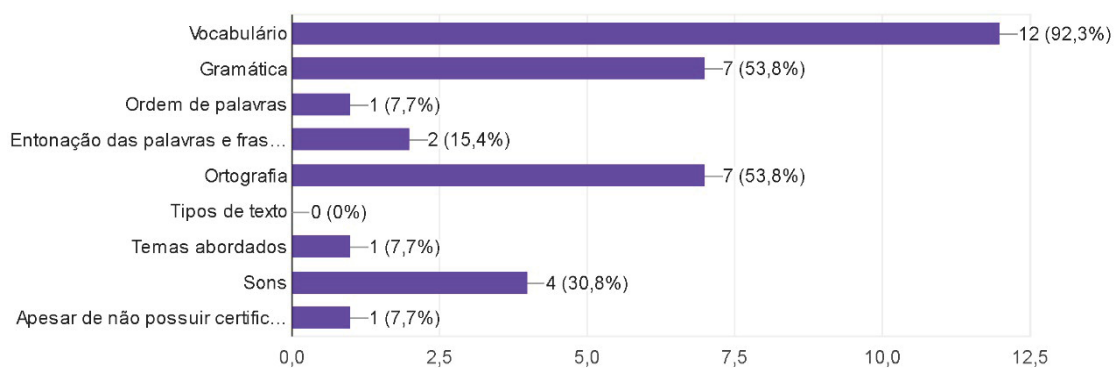
Para aqueles que aprenderam o inglês antes do alemão, Veem semelhança entre as línguas?

15 respostas



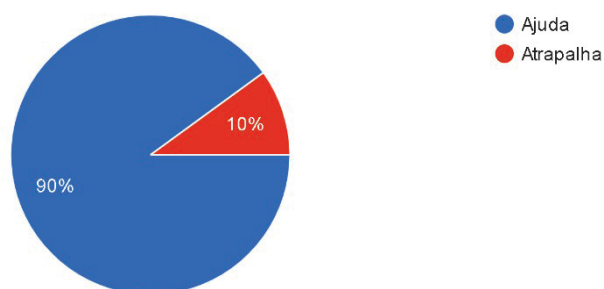
Em quais áreas?

13 respostas



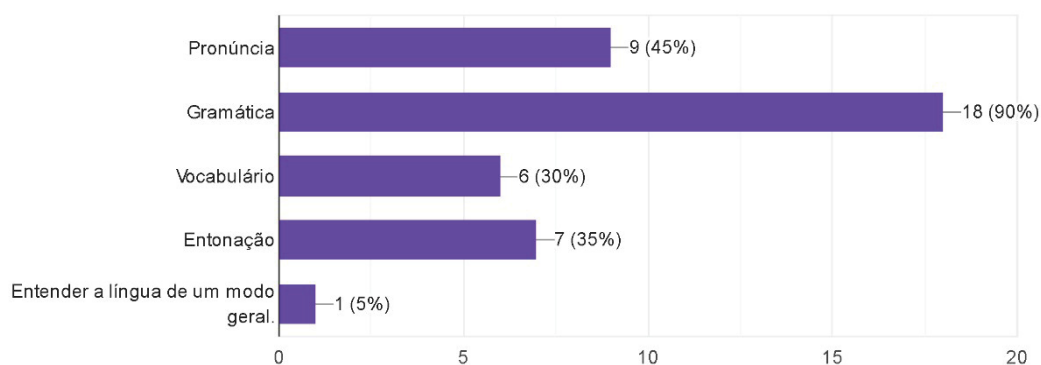
De acordo com a sua opinião, uma língua estrangeira aprendida anteriormente ajuda ou atrapalha a aprendizagem de outra língua subsequente?

20 respostas



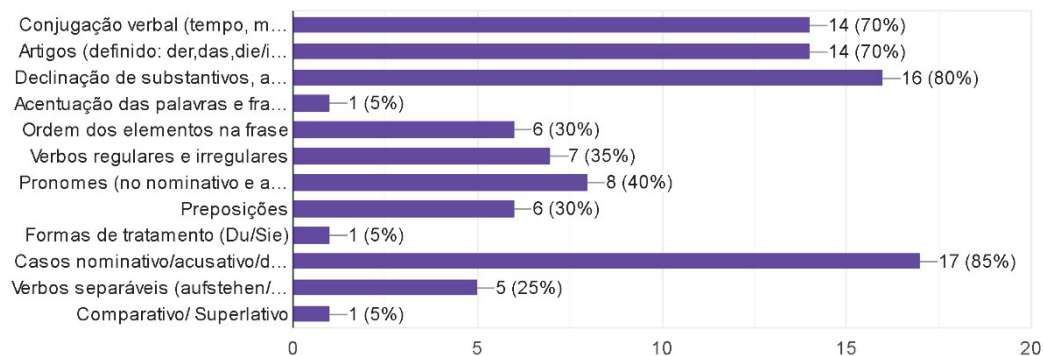
Qual(is) são suas maiores dificuldades quando da aprendizagem do alemão?

20 respostas



Dentro das áreas citadas acima, marque as alternativas abaixo que correspondem às suas principais dificuldades:

20 respostas



Anexo I

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Estudo sobre o Multilinguismo na formação docente na constelação: DaFnE

Introdução: Gostaríamos de pedir-lhe para responder as seguintes questões que dizem respeito à aprendizagem da língua alemã após a inglesa. A pesquisa é conduzida pelo pesquisador Gabriel Caesar A S Bein e tem como objetivo investigar questões concernentes à formação de docentes na constelação DaFnE. Para cada um dos questionamentos a seguir não existe uma resposta “certa” ou “errada”, visto que estamos interessados em sua opinião. Por favor, dê suas respostas da forma mais sincera possível, pois isto garantirá o sucesso da pesquisa em questão. Muito obrigado pela sua participação.

Nome: _____
 Pseudônimo: _____
 Endereço de e-mail: _____
 Número de telefone: _____
 Naturalidade: _____
 Nacionalidade(s): _____
 Idade: _____

Formação acadêmica:
 () Graduado () Pós-graduando () Pós-graduado
 Nível: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área de formação (licenciatura, bacharelado):

Área de atuação profissional (ensino básico, médio ou superior) :

Já residiu no exterior? Se sim, por qual período, onde e com que objetivo?

Possui certificação internacional em:

Inglês () Nota/Nível: _____

Alemão () Nota/Nível: _____

_____ () Nota/Nível: _____

Há prática de língua estrangeira em sua família? Se sim, qual/quais?

PARTE I

Línguas estrangeiras aprendidas/adquiridas: (OBSERVAÇÃO: Enumere-as de acordo com a sequência de aprendizagem.)

L1:

Local onde aprendeu (origem familiar, comunidade, colégio, instituto de idiomas, moradia no país da língua – alvo, intercâmbio, etc.)?

Nível de proficiência atingido

Compreende bem () razoavelmente () pouco ()

Fala bem () razoavelmente () pouco ()

Lê bem () razoavelmente () pouco ()

Escreve bem () razoavelmente () pouco ()

Faz uso desse idioma com qual frequência?

() Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)

() Frequentemente (contato com falantes nativos, em reuniões/apresentações específicas, etc.)

() Eventualmente (em viagens ao exterior/leitura de textos científicos)

() Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idioma em meu ambiente de trabalho, etc.)

De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma em sua vida cotidiana (01 – Fundamental; 02 – Muito importante; 03 – Indiferente; 04 – Pouco importante; 05 – Irrelevante)?

01 ()

02 ()

03 ()

04 ()

05 ()

Em qual(is) área(s) de sua vida cotidiana você considera que o uso desse idioma seja mais importante? (OBSERVAÇÃO: Devem ser citadas por ordem de relevância)

1º _____

2º _____

3º _____

L2:

Local onde aprendeu (origem familiar, comunidade, colégio, instituto de idiomas, moradia no país da língua – alvo, intercâmbio, etc.)?

Nível de proficiência atingido

Compreende bem () razoavelmente () pouco ()

Fala bem () razoavelmente () pouco ()

Lê bem () razoavelmente () pouco ()

Escreve bem () razoavelmente () pouco ()

Faz uso desse idioma com qual frequência?

() Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)

- () Frequentemente (contato com falantes nativos, em reuniões/apresentações específicas, etc.)
 () Eventualmente (em viagens ao exterior/leitura de textos científicos)
 () Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idioma em meu ambiente de trabalho, etc.)

De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma em sua vida cotidiana (01 – Fundamental; 02 – Muito importante; 03 – Indiferente; 04 – Pouco importante; 05 – Irrelevante)?

01 () 02 () 03 () 04 () 05 ()

Em qual(is) área(s) de sua vida cotidiana você considera que o uso desse idioma seja mais importante? (OBSERVAÇÃO: Devem ser citadas por ordem de relevância)

1º _____

2º _____

3º _____

L3:

Local onde aprendeu (colégio, instituto de idiomas, moradia no país da língua – alvo, intercâmbio, etc.)?

Nível de proficiência atingido de acordo com sua própria percepção

Compreende bem () razoavelmente () pouco ()

Fala bem () razoavelmente () pouco ()

Lê bem () razoavelmente () pouco ()

Escreve bem () razoavelmente () pouco ()

Faz uso desse idioma com qual frequência?

() Diariamente (no ambiente de trabalho, com colegas, em cursos, em casa, etc.)

() Frequentemente (contato com falantes nativos, em reuniões/apresentações específicas, etc.)

() Eventualmente (em viagens ao exterior/leitura de textos científicos)

() Raramente (não tenho contato com falantes nativos, não necessito do idioma em meu ambiente de trabalho, etc.)

De 01 a 05, qual é a importância que você atribui a esse idioma em sua vida cotidiana (01 – Fundamental; 02 – Muito importante; 03 – Indiferente; 04 – Pouco importante; 05 – Irrelevante)?

01 () 02 () 03 () 04 () 05 ()

Em qual(is) área(s) de sua vida cotidiana você considera que o uso desse idioma seja mais importante? (OBSERVAÇÃO: Devem ser citadas por ordem de relevância)

1º _____

2º _____

3º _____

PARTE II

1) Ao longo de sua aprendizagem do alemão, você...

	SIM	NÃO
Faz uso de estratégias de aprendizagem como, por exemplo, comparar o alemão com outras línguas aprendidas anteriormente? (no caso de alemão e inglês, Haus-house, good-gut)?		
Neste processo de comparação entre as línguas, você tem o costume de utilizar uma língua aprendida anteriormente para facilitar o processo de aprendizagem?		
Acredita que, ao se apoiar em uma língua aprendida anteriormente, esta interfira na sua aprendizagem de forma negativa?(em relação à pronúncia, entonação, gramática, vocabulário, etc.)?		
Vê grande presença de internacionalismos no alemão? (p.ex. Kommunikation/communication/ comunicación/communication)		

Para aqueles que aprenderam o inglês antes do alemão,
Veem semelhança entre as línguas?

() Sim

() Não

Em quais áreas?

- () Vocabulário
- () Gramática
- () Ordem de palavras
- () Entonação das palavras e frases
- () Ortografia
- () Tipos de texto
- () Temas abordados
- () Sons
- () Outro(s)

Qual(is)? _____

De acordo com a sua opinião, uma língua estrangeira aprendida anteriormente ajuda ou atrapalha a aprendizagem de outra língua subsequente?

- () Ajuda
- () Atrapalha

Por quê?

QUESTÃO OPCIONAL (SOMENTE PARA AQUELES QUE APRENDERAM ALEMÃO DEPOIS DE INGLÊS)

No caso do alemão ser aprendido depois do inglês, de que forma você acredita que esse conhecimento anterior do inglês ajude/atrapalhe? (com base na sua experiência de aprendizagem do alemão)

10) Observações gerais:

a) Qual(is) são suas maiores dificuldades quando da aprendizagem do alemão?

- () Pronúncia
- () Gramática
- () Vocabulário
- () Entonação
- () Outro(s):

b) Dentro das áreas citadas acima, marque as alternativas abaixo que correspondem às suas principais dificuldades:

- () Conjugação verbal (tempo, modo)
- () Artigos (definido: der,das,die/indefinido: ein,ein,eine)
- () Declinação de substantivos, adjetivos e pronomes
- () Acentuação das palavras e frases

- () Ordem dos elementos na frase
- () Verbos regulares e irregulares

- () Pronomes (no nominativo e acusativo)
- () Preposições
- () Formas de tratamento (Du/Sie)
- () Casos nominativo/acusativo/dativo
- () Verbos separáveis (aufstehen/zusammenpassen)
- () Comparativo/ Superlativo

Adaptação do questionário de Ferrari (2013)

PARTE III

11) Schreiben

Schreiben Sie eine kleine Selbstpräsentation. Schreiben Sie etwas zu allen Punkten. Benutzen Sie die Antworten der Leitfragen.

- Wie heißen Sie?
- Wie alt sind Sie?
- Was sind Sie von Beruf?
- Wo wohnen Sie?
- Wo arbeiten Sie?
- Was studieren Sie?
- Haben Sie Hobbys? Welche?

Anexo II



Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências Humanas
Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas
Curso de Formação em Segunda Licenciatura - Alemão (PARFOR)
Gabriel Caesar

Estudante: _____

Data: _____

Título do texto: _____

Assinale os problemas apresentados no texto original

- ☐ conjugação verbal
- ☐ palavra inventada
- ☐ palavra errada
- ☐ palavra de outra língua estrangeira
- ☐ problema de sintaxe
- ☐ palavra do português
- ☐ construção do português traduzida ao alemão
- ☐ outra percepção: _____

Escreva uma frase sobre os pontos de dificuldade que você identificou em fazer o texto original:

Anexo III

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa sobre formação docente em constelação multilíngue (Inglês+Alemão) no Brasil, que tem como pesquisador responsável Gabriel Caesar A S Bein (Universidade Federal do Paraná/Universidade Técnica de Darmstadt) orientado pela professora doutora Britta Hufeisen (Universidade Técnica de Darmstadt), que podem ser contatados pelos e-mails: ogabrielcaesar@hotmail.com - hufeisen@spz.tu-darmstadt.de O presente trabalho tem por objetivo analisar minha percepção acerca de minha aprendizagem de língua alemã após a língua inglesa em um curso de licenciatura, consistindo minha participação em preencher um questionário de pesquisa, esclarecer minhas crenças e percepções sobre o tema. Aceito disponibilizar meu endereço de e-mail para eventuais questionamentos e posso, eventualmente, dar uma entrevista por telefone ou por videoconferência. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo suas diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome

Data

Anexo IV

Reprodução integral das respostas às perguntas descritivas contidas no questionário

De acordo com a sua opinião, uma língua estrangeira aprendida anteriormente ajuda ou atrapalha a aprendizagem de outra língua subsequente?

RESPOSTA 1

Ajuda, pois no caso inglês e alemão serem parecidos , é possível associar muitas palavras e até regras de gramática.

RESPOSTA 2

Acredito que, quanto mais idiomas você aprende, mais fácil fica para aprender outros.

RESPOSTA 3

Penso que saber inglês ajuda na aprendizagem do alemão pela semelhança na ortografia.

RESPOSTA 4

Eu mesma sei um pouquinho de inglês e me confundo bastante na hora de pronunciar palavras em alemão.

RESPOSTA 5

Ajuda a criar um hábito de estudo, buscar conteúdos de imersão na língua.

RESPOSTA 6

Penso que os procedimentos utilizados para aprender outra língua também é válido para aprender a segunda; facilita estabelecer relações quando a palavra, ou expressão seja originária dessa língua.

RESPOSTA 7

Você já aprendeu que um segundo idioma é uma nova língua. Que este idioma tem suas próprias regras, e o que é mais importante absorver primeiro.

QUESTÃO OPCIONAL (SOMENTE PARA AQUELES QUE APRENDERAM ALEMÃO DEPOIS DE INGLÊS) No caso do alemão ser aprendido depois do inglês, de que forma você acredita que esse conhecimento anterior do inglês ajude/atrapalhe? (com base na sua experiência de aprendizagem do alemão)

RESPOSTA 1

Em várias situações, fazer um comparativo entre pontos gramaticais dos dois idiomas fazem com que eu compreenda melhor a utilização daquele assunto no alemão.

RESPOSTA 2

Em relação a parte gramatical, como em algumas coisas são muito parecidas, isto ajuda na fixação da aprendizagem.

RESPOSTA 4

No meu caso, nas estruturas, como nos tempos "perfect" e também no pensar filosoficamente sobre os usos de palavras, como por exemplo, o fato de em inglês não "ter" idade e sim "ser" anos velho.

RESPOSTA 5

Esta pré-visualização auxilia no aprendizado e reflexões acerca dos dois idiomas.