

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA MARQUES CARDOSO MACHAY

LITERATURA INFANTIL NO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ PARA CRIANÇAS:
PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DA SALA DE AULA NO BRASIL

CURITIBA

2024

MARIANA MARQUES CARDOSO MACHAY

LITERATURA INFANTIL NO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ PARA CRIANÇAS:
PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DA SALA DE AULA NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, no Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Viti Mariano.

CURITIBA

2024

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

Machay, Mariana Marques Cardoso

Literatura infantil no ensino de língua alemã para crianças:
perspectivas, práticas e desafios da sala de aula no Brasil. / Mariana
Marques Cardoso Machay. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Thiago Viti Mariano.

1. Língua alemã – estudo e ensino - Crianças. 2. Aquisição da
segunda língua. 3. Literatura infantojuvenil. I. Mariano, Thiago Viti,
1980-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-
Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela 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 dissertação de Mestrado de **MARIANA MARQUES CARDOSO MACHAY** intitulada: **LITERATURA INFANTIL NO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ PARA CRIANÇAS: PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DA SALA DE AULA NO BRASIL**, sob orientação do Prof. Dr. THIAGO VITI MARIANO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

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

CURITIBA, 06 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

12/12/2024 17:01:15.0

THIAGO VITI MARIANO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

07/12/2024 11:39:30.0

JULIANA REICHERT ASSUNCAO TONELLI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica

06/12/2024 18:42:40.0

PAULA GARCIA DE FREITAS

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: 416601

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 416601

AGRADECIMENTOS

Era uma vez uma menina que sonhava em ser professora, mas nunca imaginou que se tornaria professora de alemão. Eu nasci em uma família com muitos professores. Minha avó Zaíra foi professora de francês e meu avô Pedro era professor de Engenharia, com eles aprendi muito sobre diferentes línguas e culturas. Minha avó Lourdes foi professora do antigo “primário” e uma grande inspiração. Um dia, ao visitá-la, escutei uma frase que me marcou. Ela disse: “se eu nascesse de novo, seria professora”. Na época ela já tinha mais de 90 anos, a memória já estava falhando, mas o magistério ela jamais esqueceu. Meu avô Cardoso era militar e o único que não era professor, com ele compartilho o amor por praias e viagens. Agradeço a cada um deles por tantos ensinamentos, tantas lembranças carinhosas e por tanto amor!

Eu cresci em uma família que valoriza muito o estudo e o trabalho. Agradeço aos meus pais por me apoiarem desde a pré-escola até o mestrado. Com vocês aprendi a importância da dedicação e do comprometimento. Obrigada por tanto amor e por cuidarem das crianças para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Sem esse apoio, eu não teria conseguido.

Em 1997, iniciei o curso de magistério em uma escola alemã de São Paulo. Nessa escola tive o primeiro contato com a língua alemã. Lembro de uma professora de alemão que após me entregar um certificado, falou que eu deveria continuar estudando a língua. Levei a sério esse conselho e agradeço a ela por ele. No curso do magistério conheci amigas especiais que são importantes em minha vida até hoje. Agradeço especialmente a minha amiga doutoranda Sylvie pelas trocas e, principalmente, pelo incentivo nos momentos de desânimo.

Em 2001, mudei-me com minha família para Curitiba e iniciei o curso de Pedagogia. Graças aos meus conhecimentos básicos de alemão, consegui um estágio em uma escola internacional, o que me motivou a continuar estudando o idioma. Foi no curso de alemão que conheci o meu amor, Victor, com quem construí uma linda família. Agradeço pela parceria e por compartilhar comigo a missão de educar a Isabela e o Henrique. Minha querida filha Isabela, sou grata por cada desenho e recado carinhoso – eles são os melhores marcadores de páginas. Meu querido filho Henrique, obrigada por me fazer enxergar a vida com outros olhos.

Obrigada por compreenderem minha ausência e por vibrarem com as minhas conquistas. Amo vocês!

Em 2021, cursei minha primeira disciplina como aluna especial no programa de Pós-Graduação em Letras. A disciplina, ministrada pela Profa. Dra. Paula Garcia de Freitas, abordava a Formação de Professores. Essa experiência me levou a refletir sobre minha trajetória profissional e acadêmica, despertando o desejo de ingressar no mestrado. Agradeço à professora Paula por me inspirar e me desafiar com seus porquês. Sou igualmente grata por ter sido apresentada à Profa. Dra. Juliana R. A. Tonelli. A ambas, agradeço pelas valiosas contribuições e por enriquecerem minha pesquisa.

Ainda em 2021, frequentei a disciplina do Prof. Dr. Thiago Viti Mariano, que mais tarde se tornou meu orientador, a quem agradeço por compartilhar seu grande conhecimento e por compreender meu ritmo de escrita. Afinal, conciliar os papéis de mãe, professora e pesquisadora foi um dos maiores desafios deste processo.

Agradeço também aos meus alunos pelas trocas, pelos ensinamentos, pelos desafios e por me motivarem a ser uma professora melhor a cada dia. Obrigada aos professores participantes da pesquisa, que compartilharam comigo suas visões e experiências, possibilitando, assim, a realização deste estudo.

Aprender e ensinar alemão me permitiu conhecer pessoas que marcaram minha vida. Agradeço a Deus por todos esses encontros e por me abençoar com saúde para seguir aprendendo e pesquisando. Este é o fim de um capítulo, mas essa história não termina aqui. Ainda há muito a aprender, pesquisar e ensinar...

RESUMO

O ensino de língua adicional na infância tem se consolidado como uma prática frequente no contexto escolar brasileiro (Tonelli, 2023). Estudos revelam que o ensino precoce de línguas deve priorizar o desenvolvimento integral e a sensibilização às diferentes culturas e identidades, ampliando a visão de mundo da criança e a sua compreensão de um mundo plural (Borges; Pupp Spinassé, 2017; Magiolo; Tonelli, 2020; Patrício *et al.*, 2023). De acordo com Borges e Pupp Spinassé (2017), as crianças aprendem de forma diferente dos adultos e é fundamental pensar o processo de aprendizagem com base nessas especificidades. Diversos autores destacam as contribuições do uso de histórias no ensino de línguas para crianças (Cameron, 2001; Tonelli, 2005; Rocha, 2007; Mourão, 2009; Ellis; Brewster, 2014). Uma das principais contribuições das histórias infantis é a aprendizagem da língua de forma contextualizada, para compreender o que está sendo contado, as crianças buscam superar as “barreiras linguísticas” (Tonelli, 2005). O’Sullivan e Rösler (2013) ressaltam o potencial de identificação que a literatura infantil tem para o público infantil, pois muitos textos têm relação direta com as vivências desta faixa etária. Com o objetivo de compreender a perspectiva dos professores que atuam no contexto escolar brasileiro sobre a literatura infantil no ensino de alemão para crianças, utilizamos uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário digital, por meio do qual buscamos informações sobre os seguintes temas: o papel da literatura infantil na prática pedagógica, os aspectos didático-metodológicos priorizados no trabalho com textos literários e os principais desafios em relação ao uso de literatura infantil. A amostra contou com 22 participantes das regiões Sul e Sudeste do Brasil, todos professores de alemão nos níveis de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os principais resultados indicam que, embora muitos professores relatem o envolvimento e a motivação das crianças nas aulas baseadas em literatura infantil, essa é utilizada apenas ocasionalmente. Os maiores desafios apontados pelos participantes em relação ao uso de literatura infantil foram a carga horária reduzida ou o conteúdo programático extenso e o acesso a livros e histórias. Outro dado importante da pesquisa aponta que metade dos participantes possui uma visão de ensino de língua com foco na ampliação de vocabulário e de estruturas linguísticas. Concluimos que é imprescindível o investimento na formação de professores para ampliar o ensino de línguas voltado à formação integral e com práticas pautadas em atividades lúdicas como a literatura infantil.

Palavras-chave: ensino de línguas na infância; alemão como língua adicional; literatura infantil.

ABSTRACT

Additional language teaching in childhood has become a common practice in Brazilian schools (Tonelli, 2023). Studies show that early language teaching should prioritise holistic development and awareness of different cultures and identities, broadening children's worldview and their understanding of a plural world (Borges; Pupp Spinassé, 2017; Magiolo; Tonelli, 2020; Patrício et al., 2023). According to Borges and Pupp Spinassé (2017), children learn differently from adults and it is essential to think about the learning process based on these specificities. Several authors highlight the contributions of using stories in language teaching for children (Cameron, 2001; Tonelli, 2005; Rocha, 2007; Mourão, 2009; Ellis; Brewster, 2014). One of the main contributions of children's stories is the learning of language in a contextualised way, in order to understand what is being told, children seek to overcome 'language barriers' (Tonelli, 2005). O'Sullivan and Rösler (2013) emphasise the identification potential that children's literature has for children, as many texts are directly related to the experiences of this age group. In order to understand the perspective of teachers working in Brazilian school context on children's literature in the teaching of German to children, we used a quantitative and qualitative methodology. The data collection instrument was a digital questionnaire, through which we sought information on the following topics: the role of children's literature in pedagogical practice, the didactic-methodological aspects prioritised when working with literary texts and the main challenges in relation to the use of children's literature. The sample included 22 participants from the South and Southeast regions of Brazil, all of them were teachers of German at kindergarten and primary school level. The main results indicate that although many teachers report children's involvement and motivation in classes based on children's literature, it is only used occasionally. The biggest challenges pointed out by the participants in relation to the use of children's literature were the reduced workload or extensive programme content and access to books and stories. Another important finding from the research is that half of the participants have a vision of language teaching that focuses on expanding vocabulary and linguistic structures. We conclude that it is essential to invest in teacher training to expand language teaching with a focus on holistic approach and playful practices, such as children's literature.

Keywords: language teaching in childhood; German as an additional language; children's literature.

ZUSAMMENFASSUNG

Der frühe Fremdsprachenunterricht ist in brasilianischen Schulen mittlerweile gängige Praxis (Tonelli: 2023). Studien zeigen, dass der frühe Fremdsprachenunterricht die ganzheitliche Entwicklung und das Bewusstsein für verschiedene Kulturen und Identitäten in den Vordergrund stellen sollte, um die Weltsicht des Kindes und sein Verständnis für eine plurale Welt zu erweitern (Borges; Pupp Spinassé: 2017; Magiolo; Tonelli: 2020; Patrício *et al.*: 2023). Nach Borges und Pupp Spinassé (2017) lernen Kinder anders als Erwachsene und dieser Lernprozess erfordert eine spezifische Vorgehensweise. Zahlreiche Autoren haben die Vorteile des Einsatzes von Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht für Kinder hervorgehoben (Cameron: 2001; Tonelli: 2005; Rocha: 2007; Mourão: 2009; Ellis; Brewster: 2014). Einer der wichtigsten Beiträge von Kinderliteratur ist das Erlernen von Sprache auf kontextbezogene Weise. Um zu verstehen, was erzählt wird, versuchen Kinder, „Sprachbarrieren“ zu überwinden (Tonelli: 2005). O'Sullivan und Rösler (2013) vertreten die Meinung, dass diese Texte ein Identifikationspotenzial haben und einen direkten Zugang zur Lebenswelt der Kinder bieten. Um die Perspektiven der Lehrkräfte, die im brasilianischen Schulkontext tätig sind, auf Kinderliteratur im Deutschunterricht für Kinder zu verstehen, wurden eine quantitative und qualitative Forschungsmethode gewählt. Als Datenerhebungsinstrument diente ein digitaler Fragebogen. Mit diesem Fragebogen wurden Daten zu folgenden Themen erhoben: die Rolle der Kinderliteratur in der pädagogischen Praxis, die didaktisch-methodischen Aspekte, die bei der Arbeit mit literarischen Texten im Vordergrund stehen, und die größten Herausforderungen beim Einsatz von Kinderliteratur. Die Stichprobe umfasste 22 Teilnehmende aus den Regionen Süd- und Südostbrasilien, die alle Lehrkräfte für Deutsch im Kindergarten und in der Grundschule sind. Die wichtigsten Ergebnisse deuten darauf hin, dass viele Lehrkräfte zwar von dem Engagement und der Motivation der Kinder im auf Kinderliteratur basierenden Unterricht berichten, diese Unterrichtsmethode aber nur gelegentlich eingesetzt wird. Die größten Herausforderungen beim Einsatz von Kinderliteratur bestehen laut den Teilnehmenden in der reduzierten Stundenzahl, dem umfangreichen Lehrplan und dem Zugang zu Büchern und Geschichten. Eine weitere wichtige Erkenntnis aus der Umfrage ist, dass die Hälfte der Teilnehmenden eine Vorstellung vom Fremdsprachenunterricht hat, die sich auf die Erweiterung des Wortschatzes und der sprachlichen Strukturen konzentriert. Abschließend wird herausgestellt, dass es unverzichtbar ist, in die Lehrerbildung zu investieren, um den Fremdsprachenunterricht zu erweitern, damit dieser auf eine umfassende Bildung abzielt und sich auf spielerische Aktivitäten wie Kinderliteratur stützt.

Schlüsselwörter: Deutsch für Kinder; Kinderliteratur.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BraDLV	- Associação Brasileira de Professores de Alemão
CNE	- Conselho Nacional de Educação
EF I	- Ensino Fundamental I
EF II	- Ensino Fundamental II
EI	- Educação Infantil
FURB	- Universidade Regional de Blumenau
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFPLA	- Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã
L1	- Primeira língua
L2	- Língua Adicional
LIJ-LA	- Literatura infantojuvenil em língua alemã
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unisinos	- Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS ILUSTRADOS E O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL.....	40
QUADRO 2 – RECORTE 1	70
QUADRO 3 - RECORTE 2.....	71
QUADRO 4 - RECORTE 3.....	72
QUADRO 5 - RECORTE 4.....	72
QUADRO 6 - RECORTE 5.....	73
QUADRO 7 - RECORTE 6.....	73
QUADRO 8 - RECORTE 7.....	74
QUADRO 9 - RECORTE 8.....	74
QUADRO 10 - RECORTE 9.....	75
QUADRO 11 - RECORTE 10.....	78
QUADRO 12 - RECORTE 11.....	78

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LIVRO “ESCONDE-ESCONDE” DE TARO GOMI.....	34
FIGURA 2 - LIVRO “ESCONDE-ESCONDE” DE TARO GOMI.....	34
FIGURA 3 - LIVRO PRIMEIROS ANIMAIS - HAPPY BOOKS	38
FIGURA 4 - LIVRO “UMA PLANTA MUITO FAMINTA” DE RENATO MORICONI ...	39
FIGURA 5 - LIVRO “UMA FOME DE ELEFANTE” DE ÉRIC BATTUT	40
FIGURA 6 - LIVRO “O REI DE QUASE-TUDO” DE ELIARDO FRANÇA.....	41
FIGURA 7 - LIVRO “DIÁRIO DE PILAR NA AMAZÔNIA” DE FLÁVIA LINS E SILVA	42
FIGURA 8 - LIVRO “WASCHBÄR WÄSCHT WÄSCHE” DE SUSANNE STRAßER.	43
FIGURA 9 - LIVRO “FUCHS FÄHRT AUTO” - SUSANNE STRAßER	46
FIGURA 10 - LIVRO “FUCHS FÄHRT AUTO” - SUSANNE STRAßER	47
FIGURA 11 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS PRÁTICAS	82

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ESTADO EM QUE ATUA	64
GRÁFICO 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO.....	66
GRÁFICO 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL DE ALEMÃO	66
GRÁFICO 4 - QUANTIDADE MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA	68
GRÁFICO 5 - PÓS-GRADUAÇÃO	68
GRÁFICO 6 - MAIOR DESAFIO NO TRABALHO COM LITERATURA INFANTIL ...	70
GRÁFICO 7 - CRITÉRIO MAIS IMPORTANTE NA ESCOLHA DE UM LIVRO	76
GRÁFICO 8 - DURAÇÃO DA LEITURA OU CONTAÇÃO DA HISTÓRIA	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENSINO DE LÍNGUAS NA INFÂNCIA	18
2.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO DE LÍNGUA	19
2.1.1 Atividades lúdicas no ensino de línguas.....	23
2.2 O PAPEL DA L1 NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL	24
3 LITERATURA NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL	28
3.1 LITERATURA INFANTIL NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL.....	32
3.2 CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS TEXTOS	37
3.3 ASPECTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS DO TRABALHO COM TEXTOS LITERÁRIOS	48
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL E A LITERATURA INFANTOJUVENIL	52
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	59
5.1 A CONCEPÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIGITAL	61
6 ANÁLISE DOS DADOS	64
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE A - CARTA CONVITE.....	94
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95
APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE PESQUISA	98

1 INTRODUÇÃO

Die Bücher brauchen die Phantasie der Kinder, das ist wahr. Aber noch wahrer ist es, dass die Phantasie der Kinder die Bücher braucht, um zu leben und zu wachsen. Es gibt nichts, was das Buch als Wurzelboden der Phantasie ersetzen kann (Astrid Lindgren in Kümmerling-Meibauer, 2012, p. 7).

De acordo com uma pesquisa, publicada pelo Ministério de Relações Internacionais da Alemanha (Auswärtiges AMT, 2020), aproximadamente 118 mil pessoas aprendem alemão no Brasil, atualmente. Cerca de 73% deste total aprende a língua nas escolas. É importante observar que a porcentagem de alunos que aprende alemão como primeira língua adicional¹ é alta, quase 39% do total de cerca de 80.000 estudantes (Auswärtiges AMT, 2020). Voerke (2021) afirma que a maior parte dessas escolas encontra-se nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, por conta da imigração alemã no século XIX. O autor também ressalta que existem diferentes tipos de escolas no Brasil, com estruturas variadas, algo que se reflete na diversidade de currículos e na intensidade do contato com a língua. Alguns exemplos de escolas que ofertam alemão no Brasil são: escolas bilíngues, escolas internacionais e escolas regulares com oferta de alemão como língua adicional.

A pesquisa de Borges (2015), acerca do ensino de língua alemã na Educação Infantil (EI), aponta que o estado do Rio Grande do Sul possui a maior quantidade de escolas com oferta de língua alemã, cerca de 80 instituições. Em 22 dessas escolas o ensino de língua alemã inicia na EI (Borges, 2015, p. 100-103). Além destes estados mencionados, é possível encontrar ensino de língua alemã a partir da EI nos estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro (Borges; Pupp Spinassé, 2017). Segundo o levantamento das autoras, existem no estado de São Paulo, nove escolas particulares, no Rio de Janeiro, três escolas particulares, no estado do Paraná, duas escolas particulares, em Santa Catarina, sete escolas particulares e quatro escolas públicas, e no Rio Grande do Sul, sete escolas particulares e 15 escolas públicas (2017, p. 254). As autoras também afirmam que os dados foram coletados de forma

¹ Optamos pelo termo *língua adicional*, em vez de *língua estrangeira* ou *segunda língua* (L2), por acreditarmos, assim como Uphoff (2021) e Lôpo Ramos (2021), que este conceito é mais abrangente e adequado. Para Lôpo Ramos (2021) o termo língua adicional corresponde a uma língua que se soma a um conjunto de competências já adquirido anteriormente e implica respeito à língua do outro. Entretanto, em alguns trechos do estudo aparecem outros termos, ao citarmos autores que se utilizam destes conceitos.

on-line e que não há registro oficial desses dados. Apesar de constatarmos que alguns dados da pesquisa de Borges e Pupp Spinassé (2017) estão desatualizados, por exemplo, quanto ao estado do Paraná que possui atualmente uma escola pública e cinco escolas particulares que ofertam alemão desde a EI², não encontramos pesquisas mais recentes nesta área.

O documento regulamentador de ensino mais recente é a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Este documento define a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental (EF) (Brasil, 2018). Magiolo (2021) aponta as lacunas desse documento com relação ao ensino de língua inglesa nos anos iniciais do EF e afirma que o mesmo é falho na definição de diretrizes para o ensino nesta faixa etária. A autora argumenta, com base em Tonelli e Ávila (2020), que o silenciamento da BNCC com relação à regulamentação da oferta de língua adicional na infância, isenta os órgãos públicos de darem condições para que este ensino ocorra. Para Magiolo (2021, p. 43), ao contrário do que acontece na rede privada, na rede pública, o ensino de língua depende de “iniciativas isoladas e boa vontade política”, essa discrepância entre as práticas das escolas públicas e privadas, é intensificada pelo silenciamento dos documentos normativos da educação no Brasil. Em se tratando da língua alemã, existe o agravante de que além de não existir regulamentação para o ensino da língua nos anos iniciais, a sua oferta não é contemplada no ensino obrigatório a partir do sexto ano do EF.

Cameron (2001) afirma que ensinar crianças não é uma tarefa simples e que o professor que trabalha com elas precisa ter habilidades e conhecimentos específicos. O professor deve conhecer como a criança aprende e como ela compreende o mundo. Segundo Pupp Spinassé (2021, p. 75), ensinar língua adicional para crianças demanda um “profissional praticamente inexistente no mercado”, pois não existe uma formação específica para esse profissional. Rocha (2007) defende a importância do investimento em pesquisas, planejamento, formação de profissionais e desenvolvimento de materiais, com o objetivo de consolidar a área de ensino-aprendizagem de línguas na infância.

Ao vivenciar o envolvimento e a participação dos alunos, nas aulas de alemão baseadas em projetos de literatura, surgiu o interesse de aprofundar os

² Levantamento realizado de forma on-line em julho de 2024 pela autora desta pesquisa.

conhecimentos sobre esta prática. De acordo com Tonelli (2008, p. 26), as histórias infantis³ “satisfazem algumas das necessidades características da criança e, por esta razão, conseguem envolver o aluno em sua totalidade, ou seja, suas necessidades emocionais, psicológicas e cognitivas”. É essencial que o foco do processo de ensino-aprendizagem infantil seja o desenvolvimento integral da criança, e que o mesmo não se limite apenas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas (Rocha, 2007; Borges; Pupp Spinassé, 2017; Malta, 2019; Magiolo, 2021; Patrício *et al.*, 2023).

A maioria das pesquisas no Brasil sobre ensino de línguas na infância concentra-se no ensino de inglês (Queroz, 2021), tanto que o presente estudo utiliza grande parte das referências bibliográficas dessa língua. Borges e Pupp Spinassé (2017) afirmam que, apesar do aumento nas pesquisas sobre ensino de alemão para crianças, ainda é preciso avançar nessa área no Brasil. As autoras apontam que não existe um panorama brasileiro das instituições de ensino que ofertam língua alemã desde a Educação Infantil (EI), nem de suas práticas de ensino.

Ghosn (2019), em seu estudo sobre materiais para ensino precoce de línguas, aponta para a necessidade de pesquisas sobre como os professores utilizam os materiais em sala de aula. Burwitz-Melzer e O’Sullivan (2016 *apud* Herz- Gazeau, 2019) ressaltam a existência de poucas pesquisas sobre o uso de literatura infantojuvenil no ensino de língua adicional. Diante deste cenário, justifica-se a realização desta pesquisa, que visa contribuir tanto para os estudos sobre o ensino de línguas na infância, quanto para o ensino de alemão como língua adicional.

Recentemente, percebe-se um aumento de pesquisas centradas no fazer pedagógico das suas autoras (Tonelli, 2023), como é o caso desta pesquisa. Tonelli (2023) afirma que essa mudança de perspectiva revela produções acadêmico-científicas que partem da prática de sala de aula. Compartilhamos a visão de Tonelli (2005) e Magiolo (2021) de que, apesar da escolha pelo uso de literatura ser baseada no conhecimento empírico e prático, esta é também uma escolha com embasamento teórico, que será explorado nos capítulos a seguir. Sendo assim, baseados na nossa experiência, percebemos a importância do professor buscar estratégias de ensino que contemplem as necessidades do educando e contribuam para um ensino significativo e motivante.

³ Termo criado por Tonelli (2005).

Este estudo visa compreender a perspectiva dos professores sobre a literatura infantil no ensino de alemão para crianças. Para alcançar o objetivo principal buscou-se identificar as principais características do ensino de línguas para crianças, compreender e delimitar o trabalho com literatura infantil no ensino de alemão como língua adicional, discutir as principais contribuições da inserção da literatura infantil no ensino de alemão e analisar se o processo de formação dos professores contempla uma formação específica em literatura infantojuvenil. A partir destes objetivos surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual é o papel da literatura infantil na prática pedagógica dos professores de alemão para crianças no contexto escolar brasileiro?
2. Quais aspectos didáticos-metodológicos são priorizados no trabalho com textos literários?
3. Quais os maiores desafios encontrados pelos professores com relação ao uso de literatura infantil?

A pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa e situa-se na área de ensino de alemão como língua adicional para crianças. O primeiro capítulo da pesquisa abordará o ensino de línguas na infância, o desenvolvimento infantil e o papel da primeira língua (L1) no ensino de língua adicional. O segundo capítulo contemplará a literatura infantil no ensino de alemão como língua adicional, os critérios para escolha dos textos e os aspectos didático-metodológicos do trabalho com literatura. O terceiro capítulo discutirá a formação de professores de alemão no Brasil e a literatura infantojuvenil. O quarto capítulo versa sobre a metodologia da pesquisa. No quinto capítulo serão descritos e analisados os dados gerados por meio de questionário sobre o uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças. No último capítulo serão feitas reflexões sobre o estudo realizado.

2 ENSINO DE LÍNGUAS NA INFÂNCIA

Se por um lado o ensino de língua adicional na infância é uma realidade no Brasil, por outro, existe uma escassez tanto de regulamentação, quanto de formação de professores de línguas para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais (Rocha, 2007; Magiolo, 2021). Isso porque os cursos de Pedagogia não preparam professores de línguas e os cursos de Letras preparam os professores para atuar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Machay; Costa, 2024; Patrício *et al.*, 2023; Pupp Spinassé, 2021; Ferreira, 2013; Santos, 2011; Santos; Benedetti, 2009). É o que sintetiza a frase de Martins (2007) sobre a formação dos professores de escolas bilíngues:

No caso das chamadas escolas bilíngues em nosso país, o problema parece ser a formação desse professor. Geralmente, nestas escolas, o profissional com licenciatura em Letras é o que predominante atua como professor. Mas estes professores especialistas, que podem dominar a língua, não têm a formação pedagógica específica para ensinar crianças pequenas ou mesmo crianças das primeiras séries do ensino fundamental (Martins, 2007. p. 128).

Segundo Borges e Pupp Spinassé (2017), existem lacunas na formação de professores de língua alemã, principalmente nos aspectos didáticos específicos para atuação na Educação Infantil. A ausência de formação acadêmica específica faz com que os docentes construam suas reflexões ao longo de sua prática.

Com isso, os professores se tornam responsáveis não apenas pelo planejamento das aulas, mas também pela determinação de parâmetros que abrangem escolha de material didático, formulação de currículo, assim como o desenvolvimento e a adaptação de uma didática bastante específica (Borges; Pupp Spinassé, 2017, p. 253).

Outra questão importante nessa área de ensino é a ausência de regulamentação. Como no Brasil o ensino de língua (inglesa) só é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, não existem diretrizes sobre qual profissional deve atuar na infância e como deve ser esse ensino (Rocha, 2007). Na visão de Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), a ausência de leis brasileiras que regulem o ensino de línguas adicionais na infância contribui para a falta de compreensão sobre o que isso realmente significa. Segundo as autoras, a prática do ensino de línguas na infância ainda é descrita por muitos professores como

uma prática experimental, baseada em tentativas e erros e na capacidade do professor em buscar novos caminhos e se “reinventar”. Malta (2019, p.38) também corrobora esta visão utilizando o termo “aprendiz-docente-autônomo” e afirma que o professor precisa adequar os conhecimentos aprendidos na graduação ao contexto infantil, atuando de forma intuitiva e experimental.

Outro aspecto que precisa ser considerado é sobre o discurso de que crianças aprendem rápido, com naturalidade e sem esforços, se comparada a um adulto. Kawachi-Furlan e Rosa (2020) afirmam que é preciso desmistificar crenças e problematizar o imaginário coletivo que idealiza o ensino precoce de língua, sem refletir sobre o que está envolvido. Carvalho e Tonelli (2016, p. 1) apontam os desafios de ensinar inglês para crianças e afirmam que “quanto mais novos os alunos mais difícil para o professor, pois isso requer formação específica para este profissional”. Dentre os principais desafios abordados na pesquisa em relação à aprendizagem infantil encontram-se: a mediação de conflitos, o planejamento de aulas adequadas a cada faixa etária e a manutenção da atenção dos alunos (Carvalho; Tonelli, 2016).

Borges e Pupp Spinassé (2017) também defendem que o ensino de línguas na infância possui especificidades, uma vez que a criança aprende de forma diferente do adulto. O professor de línguas para crianças, além de possuir o conhecimento específico da língua, deve possuir também o conhecimento sobre desenvolvimento infantil e a respeito das principais características da faixa etária em que atua. Esse conhecimento auxilia o professor no planejamento de atividades adequadas à idade de seus alunos (Magalhães, 2013). Na próxima seção abordaremos os principais aspectos da metodologia de ensino de línguas na infância, bem como o processo de desenvolvimento infantil.

2.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO DE LÍNGUA

Antes de abordarmos o tema ensino de línguas na infância é preciso delimitar dois temas centrais: visão de língua e visão de criança. Assim como Jordão (2013 *apud* Malta, 2019, p. 37), entendemos língua como “uma prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando formas de entender/construir o mundo”. Além de ampliar o repertório linguístico, o ensino de línguas deve proporcionar o partilhar de diferentes perspectivas

contribuindo para ampliar a compreensão de mundo do aprendiz (Oliveira; Sabota, 2021). Partindo deste pressuposto, o ensino de línguas não se reduz à aquisição e memorização de vocabulário. É preciso pensar na formação integral da criança, extrapolando o ensino baseado nas estruturas linguísticas. Malta (2019) afirma que, apesar da relevância do ensino de idiomas, este não pode se sobrepor à formação da criança como indivíduo e a construção da sua identidade. Borges e Pupp Spinassé (2017) e Rocha (2007) defendem que o ensino de línguas deve promover a sensibilização da criança às diferentes culturas e identidades, ampliando a sua visão de mundo e a sua compreensão de um mundo plural.

Patrício *et al.* (2023) também destacam a importância do desenvolvimento integral da criança e do ensino de LE não focar somente no desenvolvimento linguístico. As autoras afirmam que o ensino de LE deve proporcionar “uma aproximação da criança aos insumos linguísticos e culturais do novo idioma, porém sem tornar o conteúdo linguístico o eixo central do processo de ensino-aprendizagem” (2023, p. 88).

Malta (2019) utiliza o termo ensino de línguas *com* crianças e destaca a importância da criança como centro do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão, a criança não tem um papel passivo como ouvinte ou reprodutora de conhecimento, ela se constitui como “autora de seu próprio discurso e protagonista de seu processo de aprendizagem” (Malta, 2019, p. 75). Merlo e Malta (2022) afirmam que o exercício de escuta ativa das crianças possibilita práticas de ensino mais relevantes e contextualizadas. Em outras palavras, a participação dos alunos, suas reações tanto positivas quanto negativas, seus interesses e necessidades precisam assumir um papel central na prática docente.

Assim como Rocha (2007) e Cameron (2001), nos baseamos nos estudos de Vygotsky (1984) e Bruner (1964) e entendemos que o conhecimento é construído ativamente por meio da interação social. Para Vygotsky (1984), a relação do homem com o mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos sociais. Nesta concepção, a aprendizagem ocorre primeiramente no social, seja diretamente com indivíduos do ambiente sociocultural ou por meio dos diversos elementos mediadores deste ambiente e depois é internalizada pela criança. É

o ambiente sociocultural que possibilita o despertar dos processos internos. Cameron (2001) relaciona estes conceitos com a aprendizagem de língua e afirma que, primeiramente, a nova língua é falada pelo professor e pelas crianças e num segundo momento ela é internalizada e compreendida.

Essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro reflete-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A zona de desenvolvimento proximal é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1984 p. 112). Tonelli (2005) acredita que situações que envolvem a solução de problemas e a interação entre os sujeitos, como ao compartilhar histórias, são formas de criar ZDP e contribuir para a construção do saber.

Bruner (1964), assim como Vygotsky, acredita que o conhecimento é construído culturalmente. Olson (2007) destaca que, para Bruner, a aprendizagem consiste em testar hipóteses, explorando o mundo para confirmá-las ou não. Nessa perspectiva, a aprendizagem depende tanto do estímulo, quanto do conhecimento prévio do aprendiz, pois é esse conhecimento que dará significado ao estímulo recebido. Inspirado pela teoria de Jean Piaget, Bruner (1960) propõe que a maneira como a criança compreende o mundo varia de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Na concepção do autor, o desenvolvimento cognitivo possui três formas de representação: a enativa, a icônica e a simbólica (1964). A representação enativa está relacionada à ação e acontece por meio da exploração de objetos concretos. A icônica está baseada na aparência e na imagem. E a simbólica corresponde ao uso de símbolos.

Rocha (2007) corrobora Williams e Burden (1997) sobre a relação entre as formas de representação de Bruner e o ensino de línguas para crianças. A autora ressalta, por exemplo, a importância da manipulação de objetos concretos, do uso de dramatizações e de técnicas como TPR⁴ (resposta física total) na fase enativa, bem como o uso de imagens na fase icônica.

Segundo Bruner, “qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer criança, de alguma forma intelectualmente honesta, em qualquer estágio de

⁴ *Total physical response*

desenvolvimento”⁵ (1960, p. 33). Para o autor, o processo de revisitar conteúdos utilizando níveis mais avançados de representação foi denominado “currículo em espiral”. Nessa concepção, o papel do professor seria “traduzir” o conteúdo, adequando-o à forma como a criança compreende o mundo e ao seu estágio de desenvolvimento (Bruner, 1960).

Uma das implicações práticas da teoria de Bruner é a importância das “rotinas” para a criança (Rocha, 2007; Cameron, 2001). Segundo as autoras, a segurança das repetições atrelada à excitação decorrente do novo contribui para a aprendizagem da língua. As rotinas oportunizam uma aprendizagem significativa e permitem à criança ampliar o seu conhecimento da língua a partir de situações familiares. Cameron (2001) destaca a relação entre rotina e *scaffolding*⁶ ressaltando a importância da modelagem por meio de práticas significativas.

Na nossa visão, o conceito de *scaffolding* aproxima-se da ideia de zona de desenvolvimento proximal, pois consiste em auxiliar a criança em tarefas que ela ainda não consegue realizar com autonomia, sendo ajustada conforme ela se torna mais competente (Olson, 2007). Nessa perspectiva, o adulto controla os elementos que estão acima da capacidade da criança, ou seja, adequa a atividade à zona de desenvolvimento proximal do aprendiz.

Dentre as principais especificidades do ensino de línguas na infância podemos destacar duas: o curto tempo de concentração e o fato de as crianças estarem no início do processo de alfabetização (Rocha, 2007; Tonelli, 2023). Rocha (2007) corrobora a visão de Cameron (2001) e ressalta que as crianças são capazes de se concentrar por um período razoável de tempo quando o tema está relacionado ao seu interesse, porém tendem a perder a atenção com maior rapidez se comparado a um adulto. Segundo Roth (1998 *in* Carvalho; Tonelli, 2016), o tempo de concentração das crianças é mais curto se comparado ao adulto e, por isso, devemos priorizar atividades curtas e variadas. Para Roth (1998), as crianças entre 3 e 6 anos costumam interromper as atividades para chamar a atenção de professores e colegas. Embora essa característica seja

⁵ Texto original “(...) *any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development*”. Todas as traduções de textos em alemão e inglês foram feitas pela autora desta pesquisa.

⁶ Wood, Bruner e Ross (1976) - significa andaime em português.

mais evidente nessa faixa etária, de acordo com a nossa experiência em sala de aula, isso também acontece com frequência em outras idades. Dessa forma, o professor precisa conhecer estratégias para lidar com isso em sala de aula. Uma importante ferramenta para conseguir a atenção das crianças é a utilização de jogos e brincadeiras, tópico que será abordado na próxima seção.

2.1.1 Atividades lúdicas no ensino de línguas

Por atividades lúdicas compreendemos, além de jogos e brincadeiras, as músicas, histórias, dramatizações e atividades artísticas. É consenso para diversos pesquisadores (Piaget, 1975; Vygotsky, 1984) que as crianças aprendem no seu cotidiano por meio das brincadeiras. Freire (2001, p. 25) afirma que:

Quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade. É através do jogo simbólico, do “faz-de-conta”, que a criança assimila a realidade externa – adulta – à sua realidade interna.

Na visão de Freire (2001), ao brincar, a criança reelabora e compreende situações do cotidiano. Vygotsky (1984) discute o papel do brinquedo, em especial a brincadeira de “faz-de-conta”, no desenvolvimento infantil. Para o autor, ao criar uma situação imaginária e definir as regras específicas para exercer um papel na brincadeira, a criança exerce funções cognitivas mais avançadas, como controle de impulsos e pensamento abstrato. Sendo assim, a promoção de brincadeiras que envolvem situações imaginárias também cria uma zona de desenvolvimento proximal e contribui para o seu desenvolvimento.

Muitos pesquisadores destacam a importância do lúdico no ensino de línguas na infância (Rocha, 2007; Mistry; Sood, 2015; Ghosn, 2019). Para Mistry e Sood (2015), o ensino precoce de línguas deve ser divertido. Os autores ressaltam a importância de práticas como: jogos, histórias, canções, atividades manuais, entre outras. Segundo Chaguri (2009), as atividades lúdicas geram entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado e motivam os educandos a se expressar, agir e interagir em sala de aula, facilitando, assim, a aprendizagem.

Rocha (2007) afirma ser consenso entre os teóricos que o jogo é uma ferramenta essencial para a criança compreender o mundo. Para a autora, os jogos, as histórias e as canções infantis são práticas sociais culturalmente organizadas e concebidas como gêneros. Nessa perspectiva, “(...) o trabalho através de gêneros já apropriados pela criança em sua cultura, provavelmente primários⁷, em sua maior parte, faz deles potentes instrumentos para a construção de significados e de conhecimentos na LE” (Rocha, 2007, p. 309). Em outras palavras, esses gêneros já conhecidos pela criança na sua primeira língua podem atuar como mediadores da aprendizagem da língua adicional (Rocha, 2007). Esse e outros aspectos sobre o papel da L1 no ensino de línguas serão explorados na próxima seção.

2.2 O PAPEL DA L1 NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Atualmente, vivenciamos um crescente aumento na oferta de escolas bilíngues, nas quais prevalece o modelo de ensino por imersão. Nesse modelo, o professor deve evitar traduções e utilizar somente a língua adicional (L2). “(...) O ensino sem o uso da primeira língua⁸ se tornou uma questão de honra entre os professores de língua estrangeira, é quase um princípio religioso (...)”⁹ (Butzkamm; Caldwell, 2009, p. 24).

Königs (2015) relata que muitos professores costumam ficar com a consciência pesada quando, ocasionalmente, usam a primeira língua (L1) em sala de aula. Em contrapartida, pesquisas apontam para as contribuições do uso da L1 no ensino de língua adicional (cf. Butzkamm, 2004; Butzkamm; Caldwell, 2009; Königs, 2015). “Há mais argumentos a favor de sua inclusão de forma refletida, limitada e funcional, do que de sua exclusão indiscriminada e descontrolada”¹⁰ (Königs, 2015, p.12).

⁷ Bakhtin (1979) classifica os gêneros em primários e secundários. Os “gêneros primários” estão relacionados à oralidade e a situações de informalidade. Os secundários são, por exemplo: os textos literários e estão relacionados à linguagem escrita.

⁸ Na presente pesquisa, o termo ‘língua materna’, foi substituído por ‘primeira língua’ ou L1.

⁹ Texto original “English-only became a badge of honour among EFL teachers, and MT free lessons almost a religious principle (...)”.

¹⁰ Texto original “Hier spricht mehr für deren reflektierten, limitierten und funktional begründeten Einbezug als für ihren unterschiedslosen und unkontrollierten Ausschluss aus fremdsprachlichem Lernen”.

Segundo Butzkamm e Caldwell (2009), o ensino monolíngue, ou seja, sem o uso da L1 é possível, porém a aprendizagem monolíngue não é. Isso porque ao se aprender uma língua adicional o aprendiz espontaneamente faz uso da sua primeira língua, estabelecendo relações entre as línguas. “A língua materna está sempre presente quando os aprendizes ativam os recursos que têm disponível para o aprendizado de uma língua estrangeira”¹¹ (Königs, 2015, p.7).

Muitas pesquisas apontam a influência da L1 na aprendizagem de L2. Kroll *et al.* (2012) destacam que ambas as línguas estão ativas mesmo durante o uso da primeira língua. De acordo com os autores, o aluno bilíngue não consegue “desativar” a língua que não está em uso. A ativação de ambas as línguas provoca interações bidirecionais (*cross-language interactions*), em outras palavras L2 influencia L1 e vice-versa. “O que nós sabemos agora é que o bilíngue não é dois monolíngues em um (e.g., Grosjean, 1989; Malt; Sloman, 2003), com consequências tanto para L2 quanto para primeira língua”¹² (Kroll *et al.*, 2012, p. 231).

Rocha (2007), embasada em Vygotsky (1984/1998, 2001), defende o papel mediador da L1 na aprendizagem de uma língua adicional. Segundo a autora, o trabalho por meio de gêneros do universo infantil, tais como: jogos, cantigas e histórias, é um instrumento potente para o ensino de línguas para crianças. Estes gêneros já conhecidos pela criança na L1 permitem que ela transfira os conhecimentos para a nova língua. As competências adquiridas em uma língua são compartilhadas com as demais, formando um sistema único. Por intermédio da interação entre as diversas línguas, o aprendiz formula hipóteses e constrói novos conhecimentos. Essa visão também é defendida no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas:

(...) essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

¹¹ Texto original “Die Muttersprache sitzt immer mit im Boot, wenn Lernende ihre Ressourcen aktivieren, die sie für das Lernen einer Fremdsprache zur Verfügung haben”.

¹² Texto original “What we now know is that the bilingual is not two monolinguals in one (e.g., Grosjean, 1989; Malt & Sloman, 2003), with consequences not only for the L2 but also for the native language.

Que o ensino de língua adicional deve acontecer na L2 não cabe discussão, porém muitas pesquisas apontam as contribuições do uso de L1. Para Butzkamm (2004), o uso sistemático e funcional da L1 em contextos específicos pode trazer maiores benefícios para a aprendizagem da língua adicional que o ensino monolíngue. Por exemplo, com o apoio da L1 é possível utilizar textos autênticos mais elaborados. A esse respeito, o autor discute:

O apoio da língua materna permite o uso precoce de textos autênticos e significativos, que faltam nos livros didáticos porque não podem ser trabalhados apenas em língua estrangeira. Esse apoio pode ocorrer de maneira explícita e detalhada, ou de forma esporádica e discreta, dependendo da situação de ensino¹³ (Butzkamm, 2004, p. 99).

Frequentemente, os professores deixam de usar textos autênticos porque eles possuem estruturas gramaticais difíceis que ainda não foram ensinadas (ex. pretérito). Porém, com o apoio da tradução os alunos aprendem essas estruturas como expressões¹⁴. “Yesterday was Sunday” é tão fácil para uma criança de 5 anos quanto “Today is Monday” (Butzkamm; Caldwell, 2009, p. 84).

Outro aspecto que pode ser facilitado pelo apoio da L1 é a compreensão. Pesquisas apontam que as explicações monolíngues podem ocasionar mal-entendidos e insegurança. Butzkamm e Caldwell (2009) afirmam que conceitos mais abstratos são difíceis de serem ilustrados. Os autores destacam que o suporte da L1 pode acelerar o processo de aprendizagem e muitas vezes ser um aliado nos momentos de imersão, por exemplo, nas contações de histórias, nos filmes, entre outros.

Ellis e Brewster (2014) também afirmam que o uso da L1 é uma ferramenta importante na aprendizagem da língua adicional. As autoras listam algumas ocasiões relevantes para o uso da L1 na contação de histórias: para contextualizar a história e relacioná-la ao conhecimento prévio da criança, para

¹³ Texto original - *Muttersprachliche Verstehenshilfen erlauben eine frühe Verwendung gehaltvoller authentischer Texte, die in den Lehrbüchern fehlen, weil sie nicht rein fremdsprachig zu vermitteln sind. Sie können je nach Lehrsituation sowohl explizit und gründlich als auch beiläufig und unauffällig erfolgen.*

¹⁴ Texto original - (...) *pupils learn these forms as a single “one-off” unit* (Butzkamm; Caldwell, 2009 p. 84).

prever o que acontecerá na história, para lembrar o que já aconteceu, para explicar o vocabulário ou alguma informação cultural, dentre outros (2014). Cameron (2001) afirma, baseando-se no estudo de Elley (1989), que a aquisição de novo vocabulário é beneficiada pela explicação do professor.

Os estudos apresentados nesta pesquisa apontam para uma mudança de paradigma sobre o papel da L1 no ensino de língua adicional. Nos últimos anos, a questão central deixou de ser se devemos ou não utilizar a primeira língua no ensino de língua adicional e passou a ser **como e quando** o uso da L1 no ensino de L2 pode ser mais efetivo. Entretanto, sabemos que todo processo de mudança é gradativo e que, muitas vezes, a teoria pode demorar para influenciar a prática docente em sala de aula.

3 LITERATURA NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL

O papel dos textos literários no ensino de línguas modificou-se ao longo dos anos. Até a metade do século XX, os textos literários possuíam um papel central, porém com a introdução do método Audiolingual, a ênfase do ensino de línguas passou a ser a oralidade e, posteriormente, a comunicação (Dobstad; Riedner, 2011). Os textos utilizados eram baseados em contextos de situações cotidianas e de uso pragmático. “O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (Almeida Filho, 1993, p. 36).

A partir do início dos anos 1980, a discussão sobre a inclusão de textos literários no ensino de língua adicional foi retomada (Dobstad; Riedner, 2021). Além dos clássicos da literatura, outros gêneros como, por exemplo, literatura infantojuvenil, também passaram a fazer parte do ensino de línguas. Estudiosos como Weinrich (1985 *apud* Dobstad e Riedner, 2011) afirmam que textos literários, por causa da sua dimensão estética, despertam maior interesse nos alunos que os textos dos livros didáticos. Além disso, textos literários costumam mobilizar emoções, reações e diferentes posicionamentos por parte dos alunos. Bredella (2000), O’Sullivan e Rösler (2013), entre outros autores, defendem a possibilidade de se integrar a literatura no ensino de línguas de forma comunicativa. Ehlers (2010) ressalta que o contato inicial da maioria dos alunos com a língua-alvo acontece por meio de textos, cuja oferta deveria ser a mais diversificada possível.

O trabalho com discussões e conversas motivadas pelos textos literários, é um exemplo de como a literatura pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa. Xavier (2012) afirma que a leitura em uma língua adicional amplia o conhecimento linguístico e cultural dos alunos, desenvolve suas estratégias de compreensão e de raciocínio lógico e crítico, bem como os faz perceber como a língua se manifesta em diferentes contextos comunicativos.

Segundo Dierckx (2010), os textos literários ampliam a compreensão sobre o “outro” e influenciam de forma positiva o desenvolvimento da competência intercultural. Bredella (2000, p. 160) afirma que: “É um privilégio dos textos literários, o fato de eles poderem nos aproximar dos pensamentos e sentimentos dos outros de

forma tão intensa¹⁵. Para o autor, à medida que o leitor interpreta o texto e busca compreender uma outra realidade, sendo confrontado com diferentes valores, regras e convenções, ele expande a sua competência intercultural.

Na visão de Dobstadt e Riedner (2011), a literatura não é “óbvia e transparente”, é preciso que o leitor assuma um papel ativo para compreendê-la. Muschg (*apud* Dobstadt; Riedner, 2011 p. 8) diz que “a linguagem da literatura em todas as línguas - e, portanto, também na língua materna - é uma língua estrangeira (...)”¹⁶. Em outras palavras, a literatura assemelha-se a uma língua “estrangeira”, pois proporciona a reflexão e o conhecimento de diferentes perspectivas e realidades.

Estudos mostram que o papel ativo do educando na construção de significado é essencial para o trabalho com literatura (Bredella, 1987; Dierckx, 2010; Dobstadt *et al.*, 2011; Ehlers, 2010). De acordo com Bredella (1987, p. 166), o conteúdo de um texto não pode ser simplesmente lido, mas exige que o leitor contribua com seu conhecimento prévio linguístico e de mundo, estabeleça relações e faça abstrações.

Um conceito central nessa discussão é a ideia de “*Literarizität*”¹⁷. Para Dobstadt und Riedner (2011, 2021), o que torna um texto literário ou não, é a sua dimensão estética, ou seja, a sua linguagem poética, conceito baseado na definição de Jakobson (1960) sobre a função poética da linguagem. Nesta perspectiva, o foco do trabalho com textos literários não deve ser apenas o conteúdo do texto, mas também a forma como ele é escrito. A literariedade ou a dimensão estética de um texto pode se manifestar na sua aparência, na escolha das palavras, no uso de rimas e até mesmo na disposição do texto no papel (Riedner e Dobstadt, 2011, p. 69). O que difere o texto literário de outros tipos de texto é justamente a literariedade, ou seja, o uso da linguagem figurativa, simbólica e indireta. “Literariedade significa, portanto, falar de forma indireta e não literal”¹⁸ (Riedner; Dobstadt, 2011, p. 69).

Um exemplo de literariedade pode ser encontrado no livro ilustrado “*Das Neinhorn*”¹⁹ (Kling; Henn, 2019). Uma das especificidades da língua alemã é o uso frequente de palavras compostas²⁰. Na literatura infantil, essas palavras compostas

¹⁵ Texto original: “Es ist ein Privileg literarischer Texte, dass sie uns Gedanken und Gefühle Anderer besonders eindringlich nahe bringen können” (BREDELLA, 2000 p. 160).

¹⁶ Texto original: “(...) die Sprache der Literatur in jeder Sprache – und damit auch für den muttersprachlichen Leser – eine Fremdsprache ist (...)”.

¹⁷ Tradução: literariedade (Lobato, 2019).

¹⁸ Texto original: “Literarizität bedeutet daher indirektes, uneigentliches Sprechen”.

¹⁹ Tradução da autora: “O Nãocórnio”.

²⁰ Em alemão *Komposita* - junção de duas ou mais palavras que formam uma nova palavra.

são frequentemente usadas de forma criativa e ilustrativa. No livro citado, a escolha do nome dos personagens brinca com a composição das palavras, criando novas palavras e trazendo humor ao texto. Nessa história, o unicórnio (*Einhorn*) se chama “Nãocórnio” (*Neinhorn*), pois fala não para tudo. Os outros personagens também têm nomes parecidos com os originais em virtude de alguma característica ou comportamento, como o *Wasbär*, um guaxinim (*Waschbär*) que pergunta “o que” (*was*) com frequência. Outro exemplo é o livro *Waschbär wäscht Wäsche*²¹ (Straßer, 2023). A palavra *Waschbär* é uma palavra composta, formada por duas partes:

1. **Wasch** – do verbo *waschen*, que significa lavar.
2. **Bär** – substantivo, que significa urso.

Em uma tradução literal, *Waschbär* seria “urso que lava”, em referência ao comportamento dos guaxinins de lavar ou esfregar seu alimento. Nessa história, o guaxinim lava a roupa de vários personagens, sendo a escolha do personagem principal um reflexo do uso lúdico e criativo da linguagem. A escolha das palavras que compõem o nome do livro reflete uma preocupação da autora com a sonoridade do texto, algo que também está relacionado à dimensão estética da obra, ou à literariedade. Este recurso estilístico, que consiste na repetição de sons é chamado de aliteração. Na seção 3.2 retomaremos esse livro com enfoque nos critérios para escolha dos textos.

De acordo com essa visão, o uso da literatura deve buscar o desenvolvimento de habilidades e estratégias para lidar com a complexidade, a dinâmica e a ambivalência da linguagem (Dobstadt; Riedner, 2021 p. 398). Dobstadt e Riedner (2021) defendem a didática da literariedade que, para os autores, estaria mais no campo do ensino de língua adicional que no da literatura. Lobato (2019) ressalta que a didática da literariedade contribui para que os aprendizes desenvolvam uma postura mais crítica com o texto e com a língua em si.

Kramersch (2006) afirma que, atualmente, a comunicação tornou-se um processo mais complexo. O aprendiz de língua adicional está mais propenso a encontrar indivíduos plurilíngues que vivem em nações multiculturais. Para a autora, apenas aprender a se comunicar não é suficiente, é preciso compreender o processo de produção de sentido e os sistemas simbólicos, que estão envolvidos nesse processo. Kramersch (2006) utiliza o termo “competência simbólica”. Segundo ela (2006), o

²¹ Versão em português: “Oi, guaxinim, pode lavar para mim?” (2024).

trabalho com literatura contribui para o desenvolvimento dos três principais componentes da competência simbólica: a “produção de complexidade”, a “tolerância de ambiguidade” e a “apreciação da forma como sentido”.

Quanto à produção de complexidade, a autora aponta que a comunicação humana “é mais complexa que dizer a palavra certa, para a pessoa certa da maneira certa” (Kramsch, 2006, p. 251). Nos textos literários podemos encontrar contradições e diferentes perspectivas, algo que contribui para a compreensão da ambiguidade presente no processo comunicativo. Para a autora, a apreciação da forma como sentido consiste na observação dos aspectos formais do texto, por exemplo: a escolha das palavras, a descrição do personagem, a escolha das imagens e até mesmo a ausência de determinadas informações, influenciam na construção de sentido.

Coelho (2000) discute em seus estudos a importância da literatura infantil no ensino de português como primeira língua. Entretanto, por considerarmos relevantes os conceitos trazidos pela autora, faremos a transposição destes conceitos para o ensino de língua alemã. Para Coelho (2000 p. 10), o conceito de literatura está baseado em duas ideias centrais:

1. Literatura é um *fenômeno de linguagem* plasmado por uma *experiência vital/ cultural* direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e à determinada tradição histórica.
2. Literatura é *arte* e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (sua consciência do *eu* + o *outro* + *mundo*, em harmonia dinâmica).

A presente pesquisa baseia-se também nos princípios da Teoria da Recepção (*Rezeptionsästhetik*), que percebe o leitor como coprodutor do texto (Spinner, 2013). Nessa perspectiva, a participação do aluno na leitura constitui-se como foco central e o processo de leitura é o resultado da interação entre leitor e texto. À medida que o aluno lê o texto e busca compreendê-lo, ele constrói hipóteses, faz inferências e preenche as “lacunas” (*Leerstelle*²²) do mesmo.

É possível traçarmos um paralelo entre a Teoria da Recepção e a teoria de Bruner (1960), quando ele aponta a influência do conhecimento prévio e das experiências do aprendiz na construção do conhecimento. Enquanto para a Teoria da Recepção o sentido do texto só existe na correlação com o leitor, para Bruner, a

²² Leerstelle - termo utilizado por Wolfgang Iser, 1970.

aprendizagem resulta da ação do aluno e depende da interpretação e das vivências do mesmo.

A Metodologia Ativa (*Handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren*) parte dos mesmos princípios da Teoria da Recepção, porém, a participação ativa do leitor no processo de interpretação do texto acontece por meio de atividades produtivas (Spinner, 2013). A compreensão do texto é traduzida em uma produção do aluno. Alguns exemplos de atividades produtivas baseadas nessa metodologia são: o diário de leitura, a dramatização de histórias, o desenho, a escrita de uma carta para um personagem do texto, dentre outras.

Ambas as teorias contribuem para o desenvolvimento do prazer na leitura, da criatividade e da percepção de si mesmo e do outro, ou até mesmo de uma outra cultura. Além disso, a Metodologia Ativa, por envolver atividades de expressão artística, contribui para formação da percepção estética e da aprendizagem sinestésica (Spinner, 2013). Em outras palavras, a leitura de um texto ou de uma poesia pode nos fazer remeter ao cheiro, ao gosto ou ao som de algo.

Por fim, é importante destacar a importância do uso da literatura como fim em si mesma. Ou seja, os textos literários não devem ser apenas um ponto de partida para o trabalho com a língua-alvo. A compreensão do texto e o aprofundamento em sua análise, de forma ativa por parte do aluno, deve ser o objetivo central da aula.

3.1 LITERATURA INFANTIL NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

De acordo com Coelho (2000 p. 27), “literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte (...)”. Por se tratar de um fenômeno de linguagem que representa uma determinada vivência humana, “(...) a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana” (Coelho, 2000 p. 28). Concordamos com a autora quando afirma que a especificidade da condição humana, torna difícil a definição de literatura, variando de acordo com o momento histórico de cada produção. Em outras palavras, a literatura é um reflexo dos valores e ideais da sociedade.

Coelho (2000 p. 31) adota o conceito de Marc Soriano (1975) e define a literatura infantil como uma “mensagem” (comunicação) entre um autor-adulto (o que possui a experiência do real) e um leitor-criança (o que deve adquirir tal experiência). Para Soriano (1975 *apud* Coelho 2000), o livro é uma mensagem codificada e o ato

de decodificar possui necessariamente uma função pedagógica. Coelho (2000 p. 31) afirma que o processo de ler ou ouvir uma história torna-se um “ato de aprendizagem”. Entendemos que esse conceito, pensado pela autora para o ensino de primeira língua, também se aplica ao ensino de língua adicional.

Nesta pesquisa, entendemos como literatura infantil um conjunto variado de textos, cujo leitor/receptor é a criança. Alguns exemplos destes textos são: livros ilustrados, contos, poemas, histórias em quadrinhos, entre outros. Por se tratar de um termo amplo e abranger diversos tipos de texto, a presente pesquisa restringiu o foco do questionário aplicado aos professores para o uso de livros ilustrados no ensino de alemão. Consideramos os livros ilustrados uma categoria que difere dos livros infantis comuns, em alemão são chamados de *Bilderbücher* e em inglês *icture books*. Mourão (2023) usa o termo “livros-álbum”, porém, por ser um termo pouco conhecido no Brasil, optamos pelo termo livro ilustrado.

O que torna um livro ilustrado diferente é a maneira como as ilustrações e as palavras combinam. Um verdadeiro livro ilustrado conta a história tanto com palavras quanto com imagens. As duas narrativas são importantes e a combinação delas reflete o significado da história. Um livro com ilustrações geralmente inclui imagens como extensões das palavras, onde as figuras não são necessárias para a sua interpretação²³ (Mourão, 2010, *apud* Pinto; Soares, 2012).

O livro ilustrado possui imagens e palavras, sendo ambos importantes para a construção do significado da história. Na visão de Mourão (2015), esses livros são compostos por três textos: o visual, o verbal e a combinação desses dois textos, resultado da construção do leitor. Para a autora, a junção destes elementos produz uma “narrativa viso-verbal” (2015, p. 203). Coelho (2000) diferencia os conceitos de ilustração e imagem. Para ela, a ilustração depende do texto, já a imagem possui uma mensagem em si mesma. Mourão (2009) afirma que as imagens também contam uma história e que este tipo de livro desenvolve a habilidade de decodificação, promovendo o letramento visual. No livro ilustrado “Esconde-esconde”, de Taro Gomi, podemos compreender o conceito de “narrativa viso-verbal” (Mourão, 2015) deste tipo de livro. Na história, o ratinho está brincando de esconde-esconde e se refugia atrás de um monte de feno (figura 1).

²³ Texto original - “What makes a picture book different is the way the illustrations and the words combine in a book format. A true picture book tells the story both with words and pictures. The two narratives are important and the total format reflects the meaning of the story. An illustrated book usually includes illustrations as extensions of the words, where the pictures are not necessary for its interpretation”.

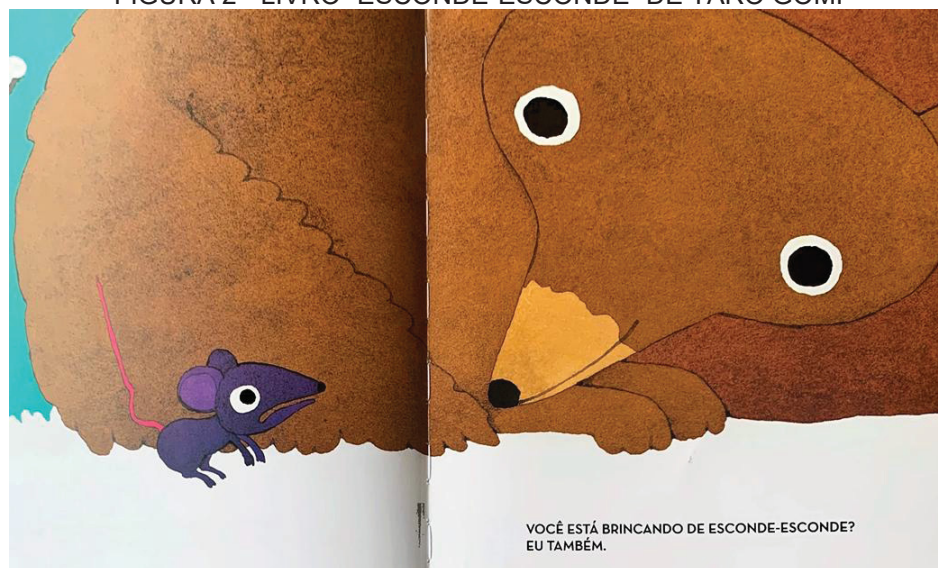
FIGURA 1 - LIVRO “ESCONDE-ESCONDE” DE TARO GOMI



Fonte: Gomi (2013)

Em seguida, o monte de feno fala e o ratinho descobre que estava, na verdade, escondido atrás de um animal (figura 2). Essa estrutura da imagem atribuir um novo sentido ao texto se repete ao longo de todo livro.

FIGURA 2 - LIVRO “ESCONDE-ESCONDE” DE TARO GOMI



Fonte: Gomi (2013)

A dinâmica imagem-palavra dos livros ilustrados pode ser simples ou complexa. Na dinâmica simples, as imagens confirmam as palavras, enquanto na dinâmica complexa existem lacunas entre as imagens e as palavras e as imagens trazem informações diferentes (Pinto; Soares, 2012). Mourão (2015) afirma que os professores de línguas adicionais costumam selecionar livros que possuem a dinâmica simples. “As crianças olham para as ilustrações e o significado é

imediatamente aparente”²⁴ (Mourão, 2015, p. 201). Na seção sobre critérios para escolha dos livros aprofundaremos a discussão sobre o papel das imagens nos livros ilustrados.

Em sua pesquisa, Mourão (2015) compara os três livros mais usados no ensino de inglês, de acordo com três estudos (Mourão, 2010; Schaefer, 2010; Soares, 2011). A autora afirma que dois títulos aparecem nas três listas, a saber: *The Very Hungry Caterpillar*²⁵ e *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* Para Mourão (2015), uma das razões para esses livros serem populares no ensino de inglês, é por abordarem os conteúdos básicos geralmente ensinados nas aulas de inglês (cores, animais, dias da semana, comida e ciclo da vida). Além disso, existem recursos on-line e materiais publicados a respeito destes livros que auxiliam o professor no trabalho em sala de aula. Porém, o mais importante, na visão de Mourão (2015), é o fato da dinâmica imagem-palavra ser simples, algo que facilita a compreensão da história. Segundo a autora, quando as imagens refletem o texto verbal, trata-se de um “livro ilustrado com uma história” (2009). Em contrapartida, na dinâmica complexa, os textos visual e verbal contam histórias diferentes, muitas vezes contraditórias e irônicas, esse livro é considerado “livro ilustrado com duas histórias”.

O’Sullivan e Rösler (2013) defendem o uso da literatura infantil no ensino de língua adicional. Os autores afirmam que a mesma assume a “função de ponte” (*Brückenfunktion*, p. 45) de duas formas. Por um lado, ela estabelece uma relação com o universo infantojuvenil e de outro, como literatura introdutória, que pode contribuir posteriormente para a leitura de outros tipos de textos literários. A ideia de “ponte” está intimamente relacionada com o conceito de “*Einfachheit*”²⁶. Para Lypp (1984 in O’Sullivan; Rösler, 2013), a literatura infantil na sua dimensão estética constitui-se dos princípios poéticos básicos. Para a autora, o conceito de “simplicidade” está relacionado ao nível de experiência literária do leitor que o texto demanda (Lypp, 1984 in Herz-Gazeau, 2019). Nesse sentido, a “literatura para crianças é literatura para iniciantes”²⁷ (O’Sullivan; Rösler, 2013, p. 28).

²⁴ Texto original – „Children look at the illustrations and the meaning is immediately apparent”.

²⁵ A versão em alemão *Die kleine Raupe Nimmersatt* também é muito conhecida e utilizada no ensino de língua alemã.

²⁶ Termo utilizado por Lypp (1984), entendido nesta pesquisa como redução de complexidade ou simplicidade.

²⁷ Texto original - “Literatur für Kinder ist Literatur für Anfänger” (O’Sullivan; Rösler, 2013 p. 28).

O papel de ponte da literatura infantil também se estende ao ensino de línguas para adultos. Devido a sua simplicidade linguística e a sua característica lúdica, a literatura infantil pode ser usada nos cursos de iniciantes (O'Sullivan; Rösler, 2013). Como o foco desta pesquisa é o ensino de línguas na infância, nos ateremos ao uso de literatura infantil para esse público.

Para Coelho (2000), em virtude de sua função básica (simplicidade linguística e ludicidade), até pouco tempo atrás, a literatura infantil era tratada como inferior ou como um gênero secundário. A autora destaca que a valorização da literatura infantil é algo recente, iniciado no século XX, com os estudos da psicologia experimental.

Cameron (2001), Tonelli (2005), Rocha (2007), Mourão (2009), Ellis e Brewster (2014), Ghosn (2019), entre outros autores, apontam os benefícios do uso de histórias no ensino de línguas na infância. Uma das principais contribuições das histórias infantis é a aprendizagem da língua de forma contextualizada, para compreender o que está sendo contado, as crianças buscam superar as “barreiras linguísticas” (Tonelli, 2005). O'Sullivan e Rösler (2013) destacam o potencial de identificação que a literatura infantil tem para o público infantil, pois muitos textos têm relação direta com as vivências desta faixa etária.

Cameron (2001) defende que histórias usam uma abordagem holística. Para a autora, o contexto criado pela história, os padrões de previsibilidade de eventos e de língua e as imagens são suportes para a compreensão de palavras desconhecidas (2001).

Além disso, as histórias infantis são textos conhecidos e significativos para as crianças e, neste sentido, podem contribuir para o sucesso da aprendizagem da língua adicional (Tonelli, 2005; Ellis; Brewster, 2014). De acordo com pesquisas, as crianças em idade pré-escolar já possuem, na sua primeira língua, conhecimento acerca de algumas características da linguagem literária, tais como: a noção de comédia, o conhecimento de algumas figuras de linguagem (metáfora, ironia), uma compreensão rudimentar sobre a perspectiva do narrador, entre outros (Kümmerling-Meibauer, 2012 p. 21). Estes conhecimentos são transferidos para a língua adicional, facilitando sua aprendizagem. É o papel mediador da L1 já mencionado no capítulo 2, seção 2.2 desta pesquisa (Rocha, 2007).

O'Sullivan e Rösler (2013) baseados em Klippel (2000) afirmam que, quando se trata do ensino de língua adicional, a leitura do livro é mais indicada que a contação. Eles justificam o posicionamento afirmando que, desta forma, a história não terá erros,

o texto no caso de uma releitura será exatamente igual, algo que permite a antecipação dos acontecimentos pelas crianças, as ilustrações do livro costumam facilitar a compreensão, entre outros fatores.

Segundo o levantamento do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e Nielsen Bookscan, o mercado editorial para crianças vem crescendo nos últimos anos, sendo responsável por pouco mais de 32% das vendas do varejo de livros no Brasil²⁸. Magiolo (2021) afirma que existe uma grande variedade de gêneros textuais narrativos voltados ao público infantil e que é importante buscar no referencial teórico ferramentas para selecionar as obras. Magiolo e Tonelli (2020) destacam a importância de o professor dedicar tempo e atenção ao processo de escolha dos livros. Tendo em vista a grande diversidade de livros infantis e a importância do processo de seleção para que o professor alcance seus objetivos pedagógicos, na próxima seção discutiremos os principais critérios para a escolha dos livros.

3.2 CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS TEXTOS

Um dos fatores mais importantes no trabalho com literatura infantil é a adequação dos textos às etapas do desenvolvimento infantil (Coelho, 2000). Na visão de O'Sullivan e Rösler (2013), tanto o conteúdo do texto quanto a linguagem devem ser adequados ao aprendiz. Para os autores, ao contrário do que acontece com os livros didáticos, que possuem uma progressão clara de vocabulário e gramática, no caso da literatura infantil é mais difícil determinar a adequação linguística. Isso porque o vocabulário “exótico” dos textos literários pode contribuir para uma aprendizagem mais duradoura que aquela baseada no vocabulário do cotidiano.

Nesse primeiro momento abordaremos os critérios para a escolha de livros em primeira língua. Posteriormente, discutiremos se estes critérios também se aplicam ao ensino de língua adicional. Coelho (2000, p. 33) estabelece cinco categorias de leitor: pré-leitor, leitor iniciante, leitor-em-processo, leitor fluente e leitor crítico e elenca as principais características de acordo com cada faixa etária. A autora destaca que a indicação por idade é aproximativa e que outros fatores como o desenvolvimento

²⁸ Com base no Painel do Varejo de Livros no Brasil, disponível em https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2023/03/SNEL_02_2023_-_02T_2023.pdf

emocional e cognitivo também precisam ser considerados. Ancorados em Coelho (2000) destacamos, a seguir, as principais características de cada categoria:

1. Pré-leitor - Primeira infância (15 meses aos 3 anos)

- A imagem tem papel central nessa fase.
- Os livros devem ser resistentes (pano, plástico ou papel grosso).
- As crianças precisam manipular os livros.

A figura 3 mostra um exemplo de livro desta categoria.



Fonte: Primeiros animais (2017)

2. Pré-leitor - Segunda infância (a partir dos 2/3 anos)

- As histórias devem contemplar situações do cotidiano infantil.
- Pouco texto e predomínio dos elementos visuais. As ilustrações devem ser simples, de fácil comunicação visual e atraentes.
- O humor, mistério e a expectativa são importantes para essa fase.
- A repetição ou reiteração de elementos contribui para manter a atenção e o interesse da criança nesta faixa etária.

Um exemplo de livro desta categoria é o livro “Uma planta muito faminta”. Nesta história, a planta carnívora come desde insetos até um avião. O padrão textual “a planta cresceu, a fome também” se repete ao longo de quase todo o livro. No final do livro tem uma mudança no padrão e no texto. Esse é um exemplo do que Cameron (2001) chama de padrão previsibilidade-surpresa ou repetição-mudança. O tema repetição de estruturas será retomado no final do capítulo.

FIGURA 4 - LIVRO “UMA PLANTA MUITO FAMINTA” DE RENATO MORICONI



Fonte: Moriconi (2021)

3. Leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos)

- A imagem deve prevalecer em relação ao texto.
- A narrativa precisa ser simples e linear (com início, meio e fim).
- O humor continua sendo importante nessa fase.
- Os personagens podem ser reais (humanos) ou simbólicos (animais, objetos, etc.), mas devem ter traços de caráter bem definidos (ex. bom ou mau). “Embora o *maniqueísmo* seja atualmente recusado como visão do mundo, a verdade é que para as crianças (cujo conhecimento de mundo está ainda em formação) essa delimitação é necessária” (Coelho, 2000, p. 35).
- O texto deve conter frases curtas nominais ou absolutas e a repetição de elementos facilita a compreensão.
- As histórias podem contemplar situações do cotidiano infantil ou do imaginário, da fantasia. Histórias em que a inteligência vence o mal costumam atrair as crianças nessa fase.

O livro “Uma fome de elefante” é um exemplo de livro para essa faixa etária. Esse livro conta, com humor, a história de uma aranha que prepara o elefante para o jantar (situação cotidiana).

FIGURA 5 - LIVRO “UMA FOME DE ELEFANTE” DE ÉRIC BATTUT



Fonte: Battut (2022)

4. Leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos)

- As ilustrações devem dialogar com o texto.
- Os textos com frases simples devem prevalecer, porém é possível introduzir gradativamente períodos compostos por coordenação.
- A narrativa precisa ser linear e ter um conflito ou problema como questão central, algo que será resolvido até o desfecho final.
- O humor, as situações inesperadas, o realismo e o imaginário são de grande interesse para a faixa etária.

Um exemplo de livro desta categoria é o livro “O Rei de Quase-Tudo”, cujo problema central da história é o fato de o rei querer guardar tudo em seu castelo (flores, animais, estrelas, etc.). A solução do problema é algo inesperado que leva o leitor a refletir sobre o assunto.

FIGURA 6 - LIVRO “O REI DE QUASE-TUDO” DE ELIARDO FRANÇA

Então o Rei de Quase-Tudo não quis mais nada.
Mandou que devolvessem as flores aos campos
e que entregassem as terras conquistadas.
Mandou que plantassem árvores
para que dessem frutos e que soltassem os pássaros.
Mandou que distribuíssem as estrelas pelo céu
e que libertassem o sol.



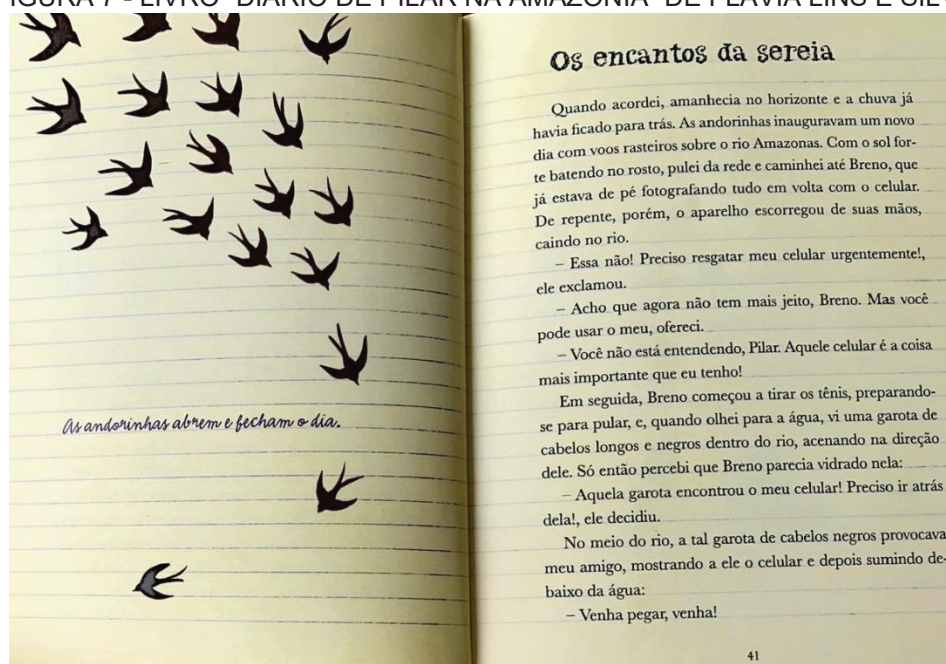
Fonte: França (2011)

5. Leitor fluente (a partir dos 10/11 anos)

- As ilustrações não são mais essenciais.
- As personagens que despertam maior interesse são os heróis com características humanas, ou seja, pessoas comuns que lutam por um ideal.
- A linguagem pode ser mais elaborada e abstrata.
- As histórias que narram grandes aventuras e desafios, costumam atrair as crianças nessa fase. Histórias de amor e de fantasia, principalmente quando o elemento mágico interfere na vida cotidiana também despertam interesse.

Os livros da coleção “Diário de Pilar” são exemplos de livros para essa faixa etária. Pilar é uma menina que viaja para diferentes lugares do mundo e vivencia muitas aventuras.

FIGURA 7 - LIVRO “DIÁRIO DE PILAR NA AMAZÔNIA” DE FLÁVIA LINS E SILVA



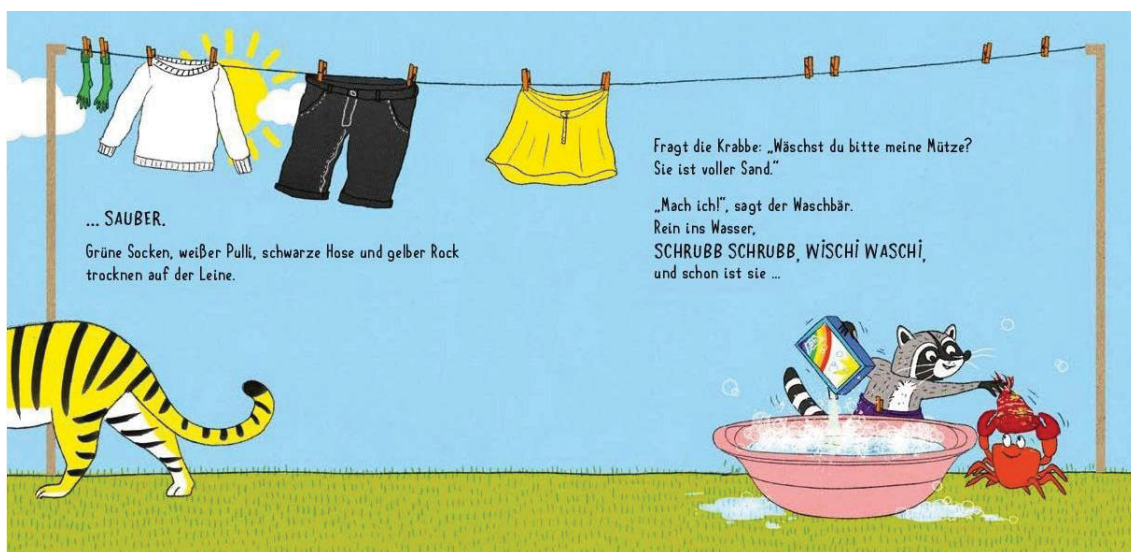
Fonte: Lins e Silva (2019)

A última categoria (leitor crítico - a partir dos 12/13 anos) foge do escopo desta pesquisa e por isso não será explorada. Quanto à adequação dos critérios ora citados, acreditamos que a maioria deles também se aplica ao ensino de língua adicional para crianças. Entretanto, na língua adicional é preciso recorrer a livros com menor complexidade linguística e que muitas vezes são indicados para a faixa etária anterior. Tings (2005, *apud* O'Sullivan e Rösler, 2013) afirma que livros ilustrados que foram escritos para crianças da Educação Infantil são adequados ao ensino de língua adicional para crianças no Ensino Fundamental. Segundo a autora, um livro que pode ser entediante ou inadequado para idade na L1, pode ser motivante na L2 (2005, *apud* O'Sullivan; Rösler, 2013, p. 56).

Cameron (2001) destaca que a repetição de estruturas e padrões como: previsibilidade e surpresa ou repetição e mudança promovem um suporte natural para a aprendizagem da língua. A autora cita o exemplo da história da Chapeuzinho Vermelho, quando ela pergunta ao lobo, fantasiado de vovozinha: “vovó, por que esses olhos tão grandes?”. Mourão (2009) também afirma que os livros devem conter uma linguagem repetitiva e previsível e que, em torno de 75% da linguagem do texto deve ser familiar para a criança. Para a autora, a previsibilidade do texto presente na repetição e nos textos acumulativos, encoraja as crianças a participarem na contação/leitura da história.

Segundo Malkina (2014), a história deve conter um encadeamento de estruturas e rimas, repetições, palavras de ação e palavras que representam sons. Tonelli (2005, p. 42) também destaca a importância da “repetição natural do vocabulário chave e estruturas linguísticas”, algo que auxilia o aluno a prever a história, envolvendo-o na narrativa. Straßer (2024) destaca que a repetição de padrões traz segurança e torna as crianças “cúmplices” da história. No capítulo 2 abordamos a importância das rotinas (Rocha, 2007; Cameron, 2001) e a relação entre rotina (repetição) e *scaffolding*. Entendemos, neste estudo, que a repetição de estruturas linguísticas dos livros infantis possui a mesma função da rotina no ensino de línguas, consistindo em um “andaime”²⁹ ou suporte para a aprendizagem em um contexto significativo. No livro *Waschbär wäscht Wäsche*³⁰, de Susanne Straßer, é possível observar a repetição de vocabulário e a reiteração de elementos tão importantes na aprendizagem de língua adicional.

FIGURA 8 - LIVRO “WASCHBÄR WÄSCHT WÄSCHE” DE SUSANNE STRAßER



Fonte: Straßer (2023)

Nesse conto acumulativo diversos animais pedem para o guaxinim lavar alguma peça de roupa. Cada vez que uma nova peça de roupa é colocada no varal, todos os elementos são repetidos. No excerto a seguir estão as estruturas linguísticas que se repetem a cada novo personagem.

- Oi, guaxinim, você pode lavar _____ para mim?

²⁹ Conceito de *scaffolding* abordado no capítulo 2.1.

³⁰ Versão em português: “Oi, guaxinim, pode lavar para mim?” (2024).

- Deixa comigo! – diz o guaxinim. Já pra água!

ESFREGA, ESFREGA, LAVA, LAVA,

*E logo ela fica.... limpa!*³¹

Burwitz-Melzer (2000 *apud* O’Sullivan; Rösler, 2013) afirma que um dos principais critérios para a seleção de livros deve ser a possibilidade que o texto oferece de os alunos reproduzirem a história com as próprias palavras. Ou seja, se após a leitura os alunos são capazes de recontar a história brevemente, então o livro é adequado ao grupo.

Ao analisarmos as categorias supracitadas, é possível perceber que as imagens possuem um papel central nos livros por quase toda a infância. Já no ensino de língua adicional o elemento visual possui uma função ainda mais relevante, pois funciona como um “andaime” que possibilita a compreensão do texto. Por esse motivo, a análise das ilustrações representa um importante critério de seleção. Além das imagens precisarem ser simples e de fácil compreensão, como afirma Coelho (2000), elas precisam refletir o texto verbal. É preciso se certificar se realmente o texto visual contribui para a compreensão do texto verbal. “A bola vermelha é realmente vermelha, ou parece laranja? O sapo parece feliz ou emburrado?”³² (Mourão, 2009, p. 24). Em outras palavras, no ensino de línguas adicionais, é importante que as ilustrações e o texto estejam sincronizados, oferecendo um suporte visual para compreensão da história (Ellis; Brewster, 2014).

Mourão (2015) defende também a utilização de livros com a dinâmica imagem-palavra complexa, na qual as imagens não refletem necessariamente as palavras (ver seção 3.2) para crianças mais velhas (quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental). Para a autora, esses livros oferecem temas mais desafiantes, que podem envolver os alunos de maneira questionadora e crítica, promovendo discussões e o uso da língua.

Cameron (2001) afirma que histórias de qualidade têm personagens e enredo que envolvem as crianças (...) e o final proporciona um forte sentimento de satisfação. Para a autora, um final convincente inclui o leitor no “e viveram felizes para sempre”. Cameron também ressalta que para que as crianças entrem no mundo imaginário da história é preciso que elas conheçam a realidade dos personagens e se identifiquem em alguma medida com eles. É por isso que muitas histórias trazem personagens

³¹ Tradução de Julia Bussius.

³² Texto original “Is the red ball, really red, or does it look orange? Does the frog look happy or grumpy?”

imaginários (monstros, animais, etc.) em contextos familiares do universo infantil (alimentando-se à mesa, dormindo em camas, etc.). No quadro 1 resumimos as principais características dos livros ilustrados e estabelecemos a relação entre estas características e o ensino de língua adicional.

QUADRO 1 - PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS ILUSTRADOS E O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS ILUSTRADOS	CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL
• pouco texto e predomínio dos elementos visuais; • combinação de um texto verbal e visual, sendo ambos importantes para a construção do significado; • as imagens confirmam as palavras (dinâmica imagem-palavra simples);	• o contexto da história e as imagens contribuem para a compreensão de palavras desconhecidas. • as imagens oferecem um suporte visual e facilitam a compreensão da história.
• abordam temas do cotidiano infantil; • trazem personagens imaginários (monstros, animais, etc.) em contextos familiares: alimentando-se a mesa ou dormindo em camas, por exemplo.	• aprendizagem contextualizada e relação com o universo infantil; • as situações já conhecidas pelas crianças promovem a identificação com os personagens e facilitam a compreensão da língua alvo.
• possuem repetição de estruturas e textos acumulativos;	• a linguagem repetitiva e previsível promove um suporte natural para a aprendizagem (conceito de <i>scaffolding</i>, ver capítulo 2). • motivam as crianças a participarem da contação/leitura da história;

Fonte: a autora, adaptado de Coelho (2000), Cameron (2001), Tonelli (2005), Rocha (2007), Mourão (2009, 2015) e Ellis e Brewster (2014).

Os critérios para escolha dos textos literários são subjetivos e dependem da avaliação do professor. É preciso avaliar os interesses do grupo, o nível de aprendizado, levando em consideração que o texto escolhido deve ser motivante, desafiador e precisa, ao mesmo tempo, proporcionar aprendizagem de sucesso. Ou seja, o texto ou livro escolhido precisa ser do universo infantil do público-alvo e ser um fator de motivação para que o grupo busque o conhecimento. Porém, o limite entre um texto desafiador, que instiga o aprendiz e um texto difícil que pode sobrecarregá-lo, é tênue.

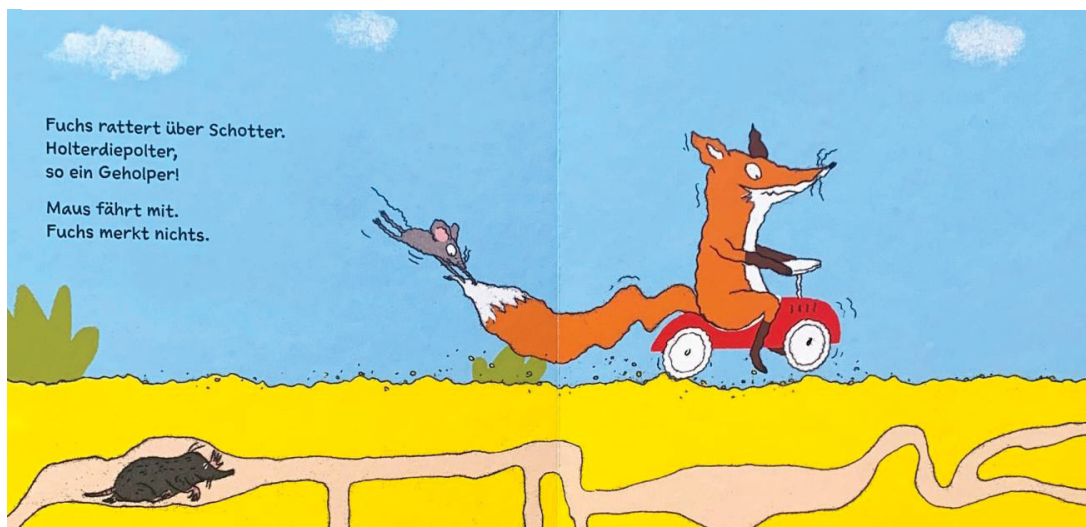
A arte de um professor consiste, portanto, na seleção de textos que vão até o limite, que desafiam os alunos em termos de linguagem, conteúdo e

estética, mas que os deixam com uma sensação de realização após a sua leitura³³ (O’Sullivan; Rösler, 2013, p.56).

Analisaremos a seguir o livro ilustrado *Fuchs fährt Auto*³⁴, da escritora alemã Susanne Straßer, para apontarmos exemplos dos critérios supracitados. O livro conta a história de uma raposa que anda de carro e diversos animais pegam carona com ela. Segundo a maioria dos temas de seus livros são do cotidiano infantil. As características visuais e textuais (pouco texto, predomínio dos elementos visuais, ilustrações simples e de fácil comunicação visual) correspondem a livros para a categoria pré-leitor - a partir de 2 ou 3 anos de idade (Coelho, 2000) em L1.

A dinâmica imagem-palavra é simples, ou seja, o texto visual reflete o verbal (Mourão, 2009). Para exemplificar esta dinâmica podemos citar uma parte da história em que raposa “tremelica nos pedregulhos”³⁵ (Figura 9), na qual a imagem da raposa também está tremida, facilitando a compreensão do ouvinte.

FIGURA 9 - LIVRO “FUCHS FÄHRT AUTO” - SUSANNE STRAßER



Fonte: Straßer (2020)

Ao mesmo tempo que o texto visual dá suporte para a compreensão do texto verbal, ele também conta uma história em paralelo. O próximo animal que vai pegar carona com a raposa aparece “escondido” na página anterior, o que ajuda a criança a antecipar a história. Um exemplo disso é a imagem da toupeira que aparece na figura

³³ Texto original - Die Kunst eines Lehrenden besteht also gerade darin, Texte auszuwählen, die an die Grenze gehen, die die Lernenden sprachlich, inhaltlich und ästhetisch fordern, sie aber aus der Lektüre mit einem Erfolgserlebnis wieder herauskommen lassen.

³⁴ “A raposa vai de carro” - versão em português e tradução de Julia Bussius.

³⁵ Na versão em alemão - “Fuchs rattert über Schotter”.

9 e a imagem do besouro na figura 10. Em uma parte da história, a raposa bate em uma macieira; nas páginas seguintes, os animais aparecem comendo maçãs (Figura 10) e jogando o talo fora. Essa pequena história acontece apenas visualmente e é uma das características dos livros ilustrados apontada por Mourão (2015).

FIGURA 10 - LIVRO “FUCHS FÄHRT AUTO” - SUSANNE STRAßER



Fonte: Straßer (2020)

A história é acumulativa e apresenta a repetição de estruturas “O rato (a toupeira, etc.) vai com ela. A raposa nem dá trela³⁶”. Esta previsibilidade textual facilita a compreensão da história, estimula a participação oral das crianças e é importante para a aprendizagem da língua-alvo (Cameron, 2001; Mourão, 2009). Straßer (2024) afirma que a repetição cria uma expectativa na criança, que geralmente é quebrada por uma reviravolta inesperada e a história termina com um final feliz. Com base no exposto, entendemos que este livro atende aos principais critérios de seleção e é um exemplo adequado para ser utilizado nas aulas de alemão, como língua adicional para crianças, da Educação Infantil até o segundo ano do Ensino Fundamental.

³⁶ Na versão em alemão “Maus fährt mit. Fuchs merkt nichts.”

3.3 ASPECTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS DO TRABALHO COM TEXTOS LITERÁRIOS

Ao contrário dos livros didáticos, os textos literários não foram escritos com foco no ensino-aprendizagem de língua adicional, ou seja, não possuem “propósitos didáticos” e são, portanto, considerados materiais autênticos (Wucherpfennig, 2021). Outros critérios importantes para a classificação de materiais autênticos são: “o uso real da língua, a presença de marcas do gênero textual, ou seja, um registro linguístico estável e um formato determinado, a existência de uma intenção comunicativa real, além do fato de terem sido produzidos por falantes-autores reais para ouvintes-leitores reais” (Wucherpfennig, 2021, p. 198). Segundo Riedner (2018 *apud* Wucherpfennig, 2021, p. 199), os “falantes-autores reais” não precisam ser obrigatoriamente falantes nativos, já que no mundo globalizado atual, o aprendiz de língua tem mais chances de encontrar indivíduos plurilíngues (ver capítulo 3).

Para Andrade e Silva (2016, p. 36), existem três graus de autenticidade:

1. Texto autêntico - produzido para um contexto de comunicação externo ao ensino e utilizado no ensino de língua adicional sem alterações.
2. Texto adaptado - texto autêntico que foi simplificado ou alterado em sua estrutura gramatical e/ ou no vocabulário.
3. Texto semiautêntico - produzido para fins didáticos, porém possui as características de gênero de textos autênticos.

No questionário utilizado nesta pesquisa usamos os termos: texto original e texto adaptado, que correspondem aos termos: texto autêntico e texto adaptado, na classificação de Andrade e Silva (2016). Andrade e Silva (2017, p. 4) apoiando-se em autores alemães como Neuner, Krüger e Grever (1981) e Edelhoff (1985), afirma que, para os autores citados, um texto autêntico não é um texto “intocado” e que os mesmos podem ser adaptados para fins didáticos. Para esses autores, o importante quando utilizamos textos autênticos no ensino de línguas são os elementos que caracterizam o gênero textual (aspectos formais, destinatário e função comunicativa). Já o vocabulário e a gramática ficam em segundo plano, podendo ser adaptados ao nível dos alunos (Andrade e Silva, 2017).

Outra questão importante para o processo de didatização dos textos literários são as atividades prévias e de aprofundamento (após a leitura da história). Acreditamos que as atividades prévias, que antecedem a história, tais como:

organização da sala e disposição dos alunos, conversa sobre os personagens, apresentação de objetos ou palavras desconhecidas, entre outras, auxiliam na compreensão e no acionamento do conhecimento prévio dos alunos, imprescindível para a aquisição de novos conhecimentos. Wright (1995) ressalta a importância do “estado de espírito” para ouvir uma história e afirma que metade do sucesso da história depende desta preparação.

Após a leitura ou contação da história consideramos importante a realização de atividades de aprofundamento. Coelho (1999) chama tais atividades de “atividades de enriquecimento”, destacando que elas podem estar associadas a outras práticas artísticas, tais como: dramatização, pantomima, desenho, brincadeira, entre outras. É possível traçarmos um paralelo entre as atividades supracitadas e as atividades produtivas mencionadas no capítulo 3. Segundo Nünning e Surkamp (2003), por meio de atividades de reescrita, continuação ou modificação do texto, o aluno confronta-se com o texto de forma criativa.

Cameron (2001) chamou essas atividades de atividades preparatórias e subsequentes. A autora traz exemplos destas atividades e afirma que o primeiro contato com a história é apenas o início do processo de aprendizagem. Nesse primeiro momento, a criança busca compreender a história como um todo. Quando a criança gosta da história, ela terá prazer em ouvi-la diversas vezes, buscando perceber os detalhes. Para Cameron (2001), a repetição da história é importante, pois reativa padrões linguísticos e gramaticais, oferecendo a oportunidade para a criança de perceber aspectos da língua-alvo que muitas vezes passam despercebidos na primeira vez que escutam a história.

O trabalho com literatura infantil na infância frequentemente é organizado em Projetos de Literatura, que consistem na exploração de uma história de forma holística e interdisciplinar. Por exemplo, ao trabalharmos com o livro “*Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*”³⁷ (Baltscheit, 2008), é possível aprofundar a história com atividades relacionadas aos personagens da história, nesse caso animais, ou explorar o gênero textual “carta”, que aparece na história, dentre outras possibilidades. “Para isso, é preciso pensar o ensino de inglês para crianças numa perspectiva transdisciplinar, propondo a interação do indivíduo com o mundo e

³⁷ Tradução: “A história do leão que não sabia escrever” (Baltscheit, 2008).

compreendendo que aprender uma LE (língua estrangeira) significa transcender a sala de aula” (Silva; Freitas, 2013, p. 217).

Borges (2015) aponta, em sua pesquisa sobre o ensino de alemão na Educação Infantil, que a maioria das propostas para essa faixa etária, está baseada na interação na língua-alvo, no lúdico e em projetos. Borges e Pupp Spinassé (2017) afirmam, com base na pesquisa de Borges (2015), que as sequências didáticas a partir de projetos de literatura são ideais para o ensino de alemão na infância. As autoras questionam a falta de continuidade desses projetos no EF, tendo em vista os resultados positivos observados na EI. Dentro desta perspectiva, os projetos de literatura costumam muitas vezes substituir o livro didático. Na visão de O’Sullivan e Rösler (2013), os textos literários não substituem os livros didáticos, pois ambos possuem funções diferentes. O livro didático tem o objetivo de selecionar e organizar os conteúdos de forma progressiva. Os autores não veem a necessidade de optar por um deles e acreditam que os professores podem acrescentar textos literários sempre que considerarem necessário/adequado.

Wucherpfennig (2021) corrobora com essa visão e afirma que o uso complementar de materiais autênticos pode preencher uma lacuna presente em grande parte dos livros didáticos. A autora, baseando-se em Andrade e Silva (2016), aponta que a maioria dos livros didáticos mostra uma realidade “envernizada ou até distorcida” com pessoas bonitas e histórias de sucesso (Wucherpfennig, 2021, p. 210). Para Wucherpfennig (2021), a inclusão de materiais autênticos proporciona aos aprendizes o contato com representações diferenciadas que rompem com as representações superficiais e artificiais encontradas na maior parte dos materiais.

Já Ghosn (2019) defende que o ensino precoce de línguas deve ser baseado em rimas, músicas, jogos, atividades de movimento e livros ilustrados. Segundo a autora, esses materiais são mais adequados ao ensino de línguas na infância do que os livros didáticos tradicionais. Magiolo (2021) destaca que o ensino de L2 para crianças, por se tratar de um processo diferente do ensino para adultos demanda outras estratégias de ensino. Segundo a autora, o ensino de criança está relacionado ao campo das experiências (Brasil, 2018) e que, dessa forma, deve estar baseado na experiência física e na concretude do pensamento (2021).

Rocha (2007) propõe que o ensino de línguas na infância seja baseado em gêneros já conhecidos pela criança, provavelmente primários (jogos, histórias e canções infantis), conforme já apontado no capítulo 2.1.1 sobre atividades lúdicas.

Para Magiolo e Tonelli (2020), o ensino baseado em histórias infantis leva a criança a romper barreiras culturais, amplia seus horizontes e promove o desenvolvimento integral. As autoras defendem a importância de “ir além da aprendizagem meramente formal, isto é, a língua pela língua ou a língua simplesmente como ferramenta para uma comunicação eficaz, com listas de vocabulário segmentado e sem contexto” (2020, p. 113).

Magiolo (2021) defende que o uso de histórias infantis rompe com os paradigmas das propostas de ensino convencionais, muitas vezes descontextualizado, cujo foco não consiste na formação integral e crítica do aluno. Borges e Pupp Spinassé (2017) defendem que crianças e adultos possuem formas distintas de aprendizagem e, por isso, não devemos utilizar com crianças uma metodologia pensada para adultos. Conforme já explorado no capítulo 2, concordamos com a visão de que o ensino de língua adicional na infância não deve ser baseado em estruturas linguísticas. Desta forma, entendemos que o uso do livro didático é mais adequado ao ensino de adultos que o de crianças, pois baseia-se na lógica formal de aprendizagem do adulto. Em outras palavras, quando falamos de aprendizagem infantil, o uso de literatura infantil pode ser uma alternativa mais adequada.

O trabalho com literatura infantil requer do professor um esforço maior na seleção e preparação dos materiais, já que poucos livros de literatura possuem material complementar didatizado para o ensino de língua adicional. Isso resulta na reformulação do papel docente garantindo uma maior responsabilidade e independência em relação ao livro didático (Wucherpfennig, 2021). No próximo capítulo discutiremos sobre a formação de professores de alemão no Brasil e se essa formação contempla o trabalho com literatura infantojuvenil.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL E A LITERATURA INFANTOJUVENIL

De acordo com a Resolução nº 04/2024, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), entende-se que a formação inicial desses profissionais “deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos” (CNE, 2024, Art. 2º, Inciso III). Outro ponto importante contemplado na Resolução é quanto à necessidade de articulação entre teoria e prática pedagógica, por meio da realização de atividades práticas, baseadas na realidade educacional em que o futuro profissional atuará (CNE, 2024).

Pesquisas e publicações acadêmicas sobre a formação de professores de alemão no Brasil têm crescido nos últimos anos (Voerkerl, 2019). Segundo Voerkerl (2021), a formação destes professores acontece em instituições de ensino superior (IES), por meio de cursos de graduação em Letras Alemão. No Brasil existem 17 IES³⁸ que ofertam cursos de graduação em Letras Alemão, sete na Região Sul, sete na Região Sudeste, duas no Nordeste, uma no Norte e nenhuma na Região Centro-Oeste (Voerkerl, 2021).

Voerkerl (2019) apresenta em seu artigo os principais resultados da sua tese de doutorado (2017). Em sua pesquisa, Voerkerl (2019) descreve o quadro docente, perfil dos alunos e dos cursos de graduação de Letras-Alemão ofertados no Brasil. Esses cursos são oferecidos em duas modalidades: licenciatura (voltado para a formação de professores) e bacharelado (com enfoque em literatura, linguística ou tradução, a depender da instituição de ensino) (Soethe, 2010 *apud* Voerkerl, 2019, p. 105). Na maioria das instituições, o curso de Letras-Alemão é ofertado como dupla habilitação alemão-português,

³⁸ Para a relação completa das IES vide Voerkerl (2021).

porém a habilitação única também pode ser encontrada em algumas universidades. Os resultados da sua pesquisa mostram que 80% dos estudantes optam pela licenciatura (Voerkerl, 2017, p. 264).

As principais áreas de conhecimento ofertadas nos cursos são: Língua (aquisição da língua-alvo), Linguística, Literatura, Cultura, Didática e Estágio, sendo que apenas as áreas de: Língua, Literatura e Estágio estão presentes em todos os cursos de Letras-Alemão no Brasil (Voerkerl, 2019, p. 114). A área de Língua concentra a maior carga horária, variando entre 450 e 972 horas, já as disciplinas de literatura possuem carga horária entre 68 e 300 horas e nas de estágio entre 90 e 486 horas (Voerkerl, 2017, p. 278 - 284).

A maioria dos estudantes, exceto os alunos do Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA), possui pouco conhecimento da língua alemã ao ingressar na universidade (Voerkerl, 2019, p. 113). Lobato (2019) destaca que, apesar do conhecimento linguístico ser essencial no curso de Letras, o mesmo difere de um curso de idiomas, sendo importante aliar esse conhecimento à reflexão sobre aspectos linguísticos e literários. Voerkerl (2019) aponta em sua pesquisa que a aquisição de língua-alvo é a área de maior importância na visão dos docentes de todas as regiões do Brasil.

Muitos docentes das instituições de ensino superior acreditam que o campo de atuação para professores de alemão é restrito e que poucos egressos optam por esse trabalho (Voerkerl, 2019). Por isso, defendem o enfoque em outras áreas de atuação como: tradução, pesquisa e na área cultural. Contudo, os dados da pesquisa de Voerkerl (2017, 2019) demonstram que a maior parte dos egressos atua como professores em escolas (privadas ou públicas) e em cursos de línguas (escolas de idiomas, aulas particulares). Voerkerl (2021) compara as competências adquiridas na universidade com seu uso na atuação profissional. O autor afirma que as maiores discrepâncias estão nas seguintes competências: “Domínio da língua alemã”, “Competências didáticas e metodológicas”, “Competências na gestão do tempo e no planejamento”, “Uso da empatia” e “Tolerância a situações ambíguas e de frustração”. Para Voerkerl (2021, p. 71), essas “cinco competências mencionadas são essenciais para o ensino de língua, o que aponta que os cursos de Letras Alemão mostram debilidades precisamente na área em que os estudantes deveriam sair mais bem preparados, a saber: ensino de língua”.

Conforme apontado no capítulo 2, quando falamos sobre ensino de alemão na infância, a formação inicial em Pedagogia também costuma ser frequente. Machay e Costa (2024) discutem as lacunas existentes em ambos os cursos de graduação. As autoras concordam com Patrício *et al.* (2023) e afirmam que a formação ideal do profissional que atua no ensino de língua adicional para crianças deveria contemplar os conteúdos das duas áreas (Letras e Pedagogia).

Borges e Pupp Spinassé (2017, p. 269) defendem “(...) ser necessário um intercâmbio de teorias entre a área da Educação e da Linguística Aplicada, viabilizando a integração do ensino de línguas no desenvolvimento integral da criança, despertando a curiosidade para o aprendizado e favorecendo a conscientização linguística”. Além disso, é fundamental a existência de disciplinas específicas sobre ensino de língua adicional na infância nos cursos de graduação (Machay; Costa, 2024; Tonelli, 2023; Malta, 2022; Santos; Benedetti, 2009). Rocha (2007) destaca que o professor que atua nesta área necessita de habilidades e conhecimentos específicos, que divergem daqueles necessários ao ensino de adultos.

Machay e Costa (2024) apontam algumas IES que vêm buscando complementar a formação do curso de Letras, com disciplinas sobre ensino de língua adicional na infância. A maioria destas ofertas se concentra nos cursos de Letras Inglês. É possível também encontrar exemplos desta oferta no curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e no curso de Licenciatura em Letras Italiano da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Patrício *et al.*, 2023, p. 89). Já nos cursos de Letras Alemão não foram encontradas ofertas semelhantes. Segundo Borges e Pupp Spinassé (2017), nos cursos de Licenciatura em Letras Alemão não são ofertadas disciplinas sobre o ensino de línguas para crianças a partir da EI.

O Instituto Ivoti oferta, desde 2019, o curso de graduação em Pedagogia, segunda licenciatura, ênfase em educação bilíngue. Segundo o instituto, o egresso deste curso estará habilitado ao magistério bilíngue na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental³⁹. Se observarmos a oferta de cursos de graduação desta instituição: Letras Português e Alemão, Letras Português e

³⁹ As informações sobre o curso foram acessadas de forma on-line, no endereço eletrônico do Instituto Ivoti. <https://www.institutoivoti.com.br/faculdade/pedagogia-2a-licenciatura>

Inglês, Música e Pedagogia, podemos concluir que a oferta deste curso parece refletir a busca por formação complementar dos egressos de cursos de Letras.

Embora não exista uma formação inicial específica para o professor de língua adicional na infância, observa-se que este profissional tem buscado, de modo geral, complementar a sua formação e refletir sobre a sua prática pedagógica, resultando em abordagens cada vez mais adequadas e eficazes (Borges, 2015; Pupp Spinassé, 2021; Machay; Costa, 2024). No caso da língua alemã, alguns exemplos de formação continuada nessa área são: o curso *DLL 8⁴⁰* do Instituto Goethe, o curso de Especialização em Planejamento e Prática do Ensino da Língua Alemã por Competências ofertado desde 2021 pelo Instituto Ivoti em parceria com o Centro de Aperfeiçoamento de Professores (*Zentrum für DaF-Lehrerbildung - ZfA*) e os cursos, seminários e encontros ofertados pela Associação Brasileira de Professores de Alemão (BraDLV) e por demais associações regionais.

Queroz (2021) afirma que, recentemente, com o aumento da oferta de alemão nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), vem aumentando também a oferta de cursos de formação nessa área. Como exemplo, ela cita o 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, realizado em 2018, cujo tema era “Quanto mais cedo, melhor!”.

Com relação à literatura infantil, foco desta pesquisa, O’Sullivan e Rösler (2013) apontam que na Alemanha e em outros países, a formação de professores para a primeira língua geralmente contempla o uso de literatura infantil. Em contrapartida, na formação de professores para o ensino de língua adicional isso raramente acontece. Os autores destacam que existe um paradoxo. Apesar dos inúmeros estudos sobre a importância do uso da literatura infantil no ensino de línguas, este tema é pouco explorado nos cursos de formação de professores. Lobato (2016) também ressalta que existe uma lacuna nessa área nos cursos de formação de professores de alemão no Brasil. Em sua pesquisa argumenta sobre a necessidade de implantação de uma disciplina optativa específica de literatura infantojuvenil em língua alemã (LIJ-LA) na Universidade de São Paulo (USP).

⁴⁰ *Deutsch Lehren Lernen* - tradução: ensinar e aprender alemão. O módulo 8 aborda o ensino de alemão para crianças.

No Brasil é possível observar uma situação semelhante ao apontado por O’Sullivan e Rösler (2013). Ao analisarmos as matrizes curriculares dos 17 cursos de graduação que oferecem Letras Alemão⁴¹, constatamos que diversas IES ofertam disciplinas sobre literatura infantojuvenil brasileira, porém apenas uma delas possui disciplina específica de LIJ-LA. A USP oferta desde 2023 a disciplina optativa “Literatura infantojuvenil em língua alemã”.

Além disso, consultando as ementas das disciplinas de 8 dessas 17 IES, disponibilizadas on-line, encontramos apenas três que contemplam o conteúdo de LIJ-LA em seus programas, a saber: a Universidade Regional de Blumenau (FURB), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Campus de Araraquara. A UFSC oferta a disciplina obrigatória Literatura de Língua Alemã III, na qual constam em seu conteúdo programático os contos de fadas dos irmãos Grimm. Da mesma forma, a FURB, nas disciplinas Literatura Alemã I e II, aborda a LIJ-LA clássica e contemporânea. Já a UNESP possui a disciplina obrigatória Gêneros da Literatura Alemã, cujo conteúdo programático contempla os contos de fadas (*Volksmärchen* e *Kunstmärchen*). Cabe destacar que a Universidade Federal do Ceará (UFC) oferece a disciplina optativa de Literatura infantojuvenil universal, algo que não aparece em nenhum outro programa (Lobato, 2015).

Na coleta de dados desta pesquisa, duas novas instituições foram mencionadas, a saber: o IFPLA e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) - São Leopoldo. Acreditamos que a disciplina possa ser a mesma, pois o IFPLA mantinha parceria com a Unisinos até 2012. Atualmente, a Unisinos não oferta mais o curso de Letras Alemão. Segundo quatro participantes da pesquisa, o tema LIJ-LA foi abordado em disciplina regular na graduação destas instituições. A coordenação do IFPLA afirmou que não ofertam uma disciplina específica sobre LIJ-LA, porém o tema é abordado na disciplina Laboratório de Ensino de Língua Alemã, na qual, são trabalhados alguns livros de literatura infantil alemã, geralmente em forma de projetos de ensino.

Mariano (2020) propõe, com base em seu estudo empírico, a inclusão de conteúdos sobre a didática da literatura nos cursos de graduação Letras-Alemão. Para o autor, apesar da grande oferta de disciplinas sobre literatura, a articulação

⁴¹ As matrizes curriculares e ementas das disciplinas foram acessadas de forma on-line, no endereço eletrônico das IES.

deste conteúdo com a prática de sala de aula raramente faz parte do currículo. Mariano (2020) afirma que a formação do professor de alemão deveria contemplar, além da dimensão estética dos textos literários, a metodologia para inserção destes textos. Não basta apenas conhecer as principais obras literárias, é preciso saber como explorar esses textos na sala de aula.

Lobato (2019) também defende a inclusão de conteúdos sobre a didática da literatura e a ampliação do uso do texto literário infantojuvenil nos cursos de Letras-Alemão. A autora desenvolveu e aplicou, em sua pesquisa de mestrado, uma sequência didática com alunos do curso de Letras Alemão da USP. A sequência didática buscou promover a reflexão sobre a língua alemã, a partir da análise dos elementos textuais de uma obra da literatura infantojuvenil. Esse estudo baseou-se nos conceitos da didática da literariedade e da competência simbólica (estes tópicos foram trabalhados no capítulo 3). Segundo Lobato (2019), o objetivo foi parcialmente atingido, pois muitos alunos não entenderam a proposta. Para a autora, uma das razões seria o fato dessa proposta ser diferente das habituais nos cursos de Letras, que em geral priorizam o “desenvolvimento comunicativo em situações cotidianas e pragmáticas e que tem pouco enfoque no desenvolvimento da reflexão” (2019, p.51).

Conforme Voerkerl (2021), os cursos de Letras Alemão estão falhando, principalmente na área de formação de professores. Acreditamos que as propostas de Mariano (2020) e Lobato (2019) podem suprir algumas das lacunas destes cursos e são uma forma de incluir mais conteúdos voltados para o ensino da língua alemã. Outro exemplo de enfoque que articula a literatura e a prática de sala de aula é a disciplina Laboratório de Ensino de Língua Alemã ofertada pelo IFPLA e mencionada anteriormente. Ao analisarmos a ementa da disciplina podemos perceber a preocupação em articular a teoria e a prática, assim como a ação e a reflexão, ao selecionar materiais didáticos e elaborar projetos de ensino.

Reflexão sobre metodologias de ensino de línguas adicionais, a fim de fazer observações qualificadas de situações de sala de aula para identificação dos métodos de ensino de alemão como língua adicional. Planejamento de sequências didáticas e avaliação de aprendizagem a partir da observação concreta de contextos educacionais de ensino da língua alemã em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Elaboração de projeto de ensino de língua alemã baseado nas informações colhidas nas experiências de observação e análise em estabelecimentos de ensino, na perspectiva do ensino baseado em

tarefas. Trabalho em equipe, submetendo planos de ensino à discussão por colegas professores e aperfeiçoando tais planos com base em debates coletivos. Problemática da questão do ensino de língua alemã no contexto escolar observado, a partir de uma visão comprometida com a multibilinguagem e com o alargamento dos horizontes culturais do aluno. Realização de seleção qualificada de material didático autêntico de língua alemã, com vistas a seu uso em diferentes situações de ensino de alemão como língua adicional (Ementa IFPLA).

Em resumo, acreditamos, assim como Lobato (2019), e como o exemplo da disciplina citada, que é preciso ampliar as práticas de ensino que integram a aprendizagem de língua, a reflexão sobre a mesma e a literatura infantojuvenil. No próximo capítulo abordaremos a metodologia desta pesquisa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para investigar qual a visão dos professores sobre a literatura infantil no ensino de alemão para crianças, utilizamos uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário digital, por meio do qual buscamos coletar dados a respeito das seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual é o papel da literatura infantil na prática pedagógica dos professores de alemão para crianças no contexto escolar brasileiro?
2. Quais aspectos didáticos-metodológicos são priorizados no trabalho com textos literários?
3. Quais os maiores desafios encontrados pelos professores com relação ao uso de literatura infantil?

Nas pesquisas realizadas sob o paradigma interpretativo, não se busca uma análise objetiva do fato científico, mas uma interpretação narrativa. Essa abordagem possibilita ao pesquisador compreender um fenômeno em seu contexto social. Nesse modelo de estudo, o pesquisador alterna entre observação, reflexão e interpretação (Gil, 2002).

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. A pesquisa qualitativa busca compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los e praticá-los (Bogdan; Biklen, 1994). Dentro desta perspectiva, nosso objetivo não é encontrar respostas, mas sim refletir e compreender a visão dos professores sobre a sua prática.

A primeira etapa da pesquisa foi bibliográfica e consistiu na revisão de literatura a respeito do ensino de línguas na infância e o uso de literatura infantil

no ensino de alemão. Além disso, realizamos um levantamento sobre a oferta de disciplina sobre literatura infantil em língua alemã nos cursos de graduação em Letras Alemão no Brasil. A partir da revisão bibliográfica e do levantamento de informações, elaboramos o questionário digital. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 75822123.3.0000.0214 e aprovada com o Parecer nº 6.650.978, emitido em 15 de fevereiro de 2024.

A segunda etapa da pesquisa foi a coleta de dados. Como instrumento de pesquisa utilizamos um questionário digital com acesso pela plataforma Google Forms. Os pesquisadores enviaram a Carta Convite (em anexo) para a Associação Brasileira de Professores de Alemão (BraDLV) e para as Associações Regionais de Professores de Alemão que fizeram a divulgação entre os associados. O questionário foi divulgado e ficou disponível para preenchimento on-line entre os dias 05 de março e 14 de junho de 2024.

A amostra dos participantes foi por conveniência, na qual 22 participantes foram selecionados por estarem disponíveis para responder ao questionário (Maia, 2020, p. 17). Os participantes da pesquisa são professoras e professores de alemão, no Brasil, que atuam em escolas regulares nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. Do total de 22 participantes, 18 são da região sul e 4 da região sudeste. Esse resultado já era previsto no início da pesquisa, pois a oferta de alemão é maior nestas regiões. Inicialmente, a pesquisa contava com 24 participantes, porém dois deles foram excluídos do estudo, pois não atuavam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, anos iniciais.

Na terceira e última etapa, os dados coletados foram analisados. A participação na pesquisa é anônima e por esse motivo os nomes utilizados são fictícios. Com base na pesquisa bibliográfica inicial, as respostas dos participantes foram comparadas, buscando-se encontrar similaridades entre eles baseando-se, por exemplo, na visão de ensino de língua, no encaminhamento didático-metodológico, entre outras. Foram utilizados recortes das respostas, estabelecendo reflexões e analisando-as por categorias, de forma semelhante ao estudo de Tonelli (2023).

5.1 A CONCEPÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIGITAL

De acordo com Riemer (2016), o uso de questionários está relacionado a uma série de vantagens. A autora afirma que os questionários são relativamente fáceis de usar e flexíveis em termos de tempo e organização, uma grande quantidade de dados pode ser coletada com pouco esforço e as perguntas podem ser formuladas com clareza e precisão. Se por um lado o questionário apresenta vantagens no que diz respeito ao tempo necessário para a coleta e análise dos dados, não devemos subestimar o esforço necessário para elaborá-lo. Para Riemer (2016), a elaboração do questionário e a seleção dos tópicos são etapas decisivas. “Uma pesquisa é tão boa quanto o seu questionário – e um questionário é tão bom quanto os seus itens⁴²” (Riemer, 2016, p. 159).

Ao contrário do método de observação, por exemplo, que se baseia nos acontecimentos e no comportamento, o questionário se concentra na perspectiva individual de cada participante (Daase *et al.*, 2014). Conforme discutido no capítulo anterior, o objetivo desta pesquisa é compreender a visão dos professores sobre a literatura infantil no ensino de língua alemã. Por esse motivo entendemos que o questionário é um instrumento adequado para alcançar o objetivo proposto.

O questionário utilizado nesta pesquisa é composto por questões fechadas (com alternativas de respostas), questões semiabertas (com alternativas e a opção “outro”) e questões abertas (Maia, 2020). Ele foi elaborado, em língua portuguesa, pelos autores desta pesquisa. Optamos pelo uso da língua portuguesa por se tratar da primeira língua para a maioria dos participantes, facilitando, assim, o preenchimento do questionário e restringindo, desta forma, possíveis dificuldades de compreensão das perguntas ou de elaboração das respostas. A escolha do formato digital objetivou enriquecer e facilitar a coleta de dados, à medida que possibilitou a divulgação simultânea do mesmo para professores nas diversas regiões do Brasil.

A primeira parte do questionário é composta por 9 perguntas fechadas ou semiabertas, com o objetivo de delimitar o contexto de atuação dos participantes da pesquisa e o perfil desses participantes. Com relação ao contexto de atuação

⁴² Texto original: “Eine schriftliche Befragung ist nur so gut wie ihr Fragebogen - und ein Fragebogen ist nur so gut wie seine Items”.

dos participantes, as perguntas abordam os seguintes tópicos: nível de ensino (EI, EF e/ou Ensino Médio) em que atua, estado brasileiro em que trabalha, tipo de escola (pública ou privada), carga horária semanal de alemão e quantidade média de alunos por turma. Para identificar o perfil do participante foram utilizadas as seguintes perguntas: “Há quantos anos você atua no ensino de alemão para crianças?”, “Qual a sua formação inicial?”, “Você possui uma segunda graduação?” e “Você possui pós-graduação?”.

Na segunda parte do questionário buscamos coletar dados a respeito do foco principal deste estudo: a literatura infantil no ensino de língua alemã. Com o objetivo de identificar se o processo de formação dos professores contempla uma formação específica em literatura infantojuvenil formulamos a pergunta fechada número 10. Já a pergunta número 11 é uma extensão da pergunta anterior: “Caso você possua formação específica no uso de literatura infantil através de disciplina regular na graduação, por favor informe abaixo o nome e país da instituição de ensino”.

As perguntas 12, 13 e 15 visam coletar dados sobre o papel da literatura infantil na prática pedagógica dos professores de alemão. A pergunta número 12 está relacionada às contribuições do uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças. A pergunta 15 pede que o participante conte sobre a sua experiência com o uso de literatura infantil. Ambas as perguntas são abertas, com a intenção de não limitar a resposta do participante e permitir, assim, a multiplicidade de olhares. Segundo Riemer (2016), as perguntas abertas precisam ser respondidas pelos participantes com suas próprias palavras, o que aumenta a profundidade e a diversidade das respostas.

Já a pergunta 13 aborda a frequência com que a literatura infantil é inserida em sala de aula. Tendo em vista que existem diversos modelos de ensino de língua alemã e que a carga horária semanal também pode variar muito, optamos por alternativas que relacionam a frequência à porcentagem das aulas: na maioria das aulas (de 70% a 100% das aulas), com frequência (de 40% a 70% das aulas), ocasionalmente (até 40% das aulas) ou não utiliza.

As perguntas 14 e 16 a 23 estão relacionadas aos aspectos didáticos-metodológicos do trabalho com textos literários. A pergunta 14 é uma pergunta semiaberta sobre o processo de escolha dos livros de literatura e visa compreender a participação dos professores nesse processo. A pergunta 16 é

fechada: “Ao ler ou contar uma história em alemão você costuma traduzir para a língua materna?”. Esta pergunta busca coletar dados sobre o uso da L1 no ensino de língua adicional. As duas perguntas subsequentes versam sobre o material utilizado. A pergunta 17 é fechada e aborda os critérios de seleção: “Qual dos critérios abaixo você considera o mais importante na escolha de um livro?”. Enquanto a pergunta semiaberta 18 questiona sobre o tipo de texto (original ou adaptado).

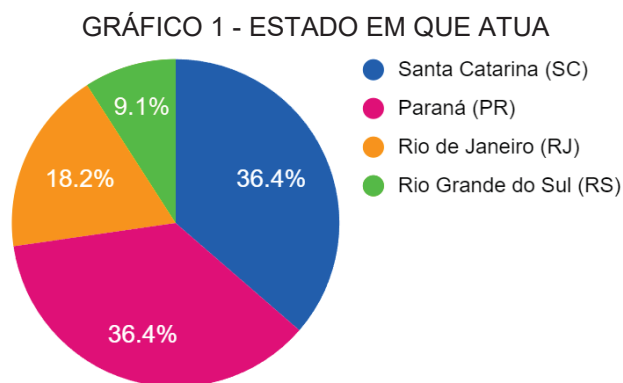
As perguntas 19 e 20 são sobre a realização de atividades prévias. A pergunta 19 é fechada com duas alternativas (sim e não) e a 20 é uma pergunta aberta solicitando que o participante cite exemplos de atividades prévias já realizadas. A pergunta 21 é semiaberta e visa compreender o processo de leitura/ contação da história. Nesta questão, o participante deve escolher entre as seguintes opções: contar a história toda em uma aula, sem recontá-la nas aulas seguintes; contar a história toda em uma aula e recontá-la nas aulas seguintes; dividir a história e contá-la em mais de uma aula ou outra opção.

As perguntas 22 e 23 são sobre a realização de atividades de aprofundamento. A pergunta 22 é fechada com duas alternativas (sim e não) e a 23 é uma pergunta aberta solicitando que o participante cite exemplos de atividades de aprofundamento já realizadas. A última pergunta é semiaberta e busca coletar dados a respeito dos maiores desafios encontrados pelos professores com relação ao uso de literatura infantil.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo iniciaremos com a análise dos dados das perguntas objetivas de caráter quantitativo que visam delimitar o contexto de atuação dos participantes da pesquisa bem como o perfil deles. Em relação à área de atuação dos participantes da pesquisa, a maioria deles (19 professores) trabalha no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e apenas 4 professores atuam também ou exclusivamente na Educação Infantil. Pouco mais da metade dos participantes atua exclusivamente em um nível de ensino, 10 participantes atuam apenas no EF I (1º ao 5º ano) e 2 participantes apenas na EI. Os outros 10 participantes atuam em diferentes níveis, sendo que a combinação de áreas de atuação mais frequente foi EF I e EF II com 7 participantes.

Quanto à localização das escolas, mais de 80% dos participantes trabalham na região sul do Brasil. Conforme podemos observar no gráfico 1, apenas 4 estados foram mencionados na pesquisa, a saber: Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Em Santa Catarina atuam 8 participantes, o que corresponde a 36,4% e no Paraná também 36,4% (8 participantes). No Rio de Janeiro atuam 4 participantes o que corresponde a 18,2% e no Rio Grande do Sul trabalham 9,1% (2 participantes).



Fonte: os autores.

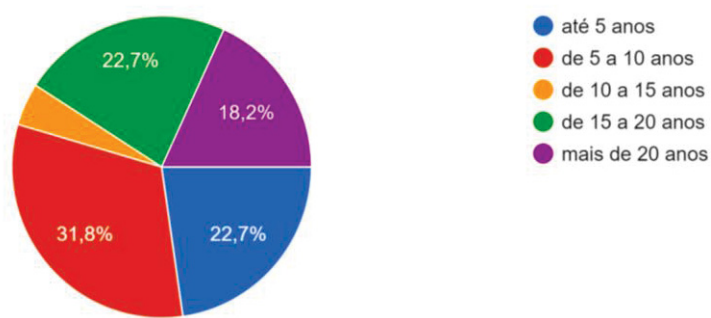
Esse resultado já era esperado, pois, conforme apontado no primeiro capítulo, a maioria das escolas que ofertam alemão estão nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Voerkerl, 2021). Apesar da oferta de alemão ser

maior no Rio Grande do Sul, o Paraná possui uma representação maior em número de participantes neste estudo. Isso se deve, possivelmente, ao fato de os pesquisadores residirem no Paraná, algo que contribui na divulgação da pesquisa, aumentando o acesso ao questionário neste estado. Segundo Borges e Pupp Spinassé (2017), o ensino de alemão a partir da EI pode ser encontrado em todos os estados da região sul e no sudeste, nos estados do Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. Dentre os estados mencionados, apenas o estado de São Paulo não conta com participantes, possivelmente em virtude de uma menor divulgação do questionário ou de baixa adesão por parte dos professores.

Sobre o tipo de escola: pública ou privada, cerca de 64% dos participantes atua em escolas privadas, enquanto 36% em escolas públicas. Se considerarmos que o ensino de línguas adicionais é obrigatório apenas após o 6º ano do EF e a ausência de regulamentação e políticas públicas já abordadas no capítulo 2, a quantidade de participantes que atua em escola pública é significativa. A maior parte dos participantes que trabalha em escolas públicas se concentra no estado de Santa Catarina, dos 8 participantes de Santa Catarina, 6 deles atuam em escolas públicas. Os outros dois professores que aparecem nos dados coletados atuam em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. Esse é um dado novo, pois no levantamento de Borges e Pupp Spinassé (2017), apresentado no primeiro capítulo, não foram mencionadas escolas públicas que ofertam alemão para crianças no estado do Rio de Janeiro. Por meio de pesquisa on-line constatamos que a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro introduziu em 2018 o currículo bilíngue português-alemão em três escolas municipais da cidade.

Com relação à experiência profissional, perguntamos no questionário sobre o tempo de atuação no ensino de alemão para crianças (Gráfico 2).

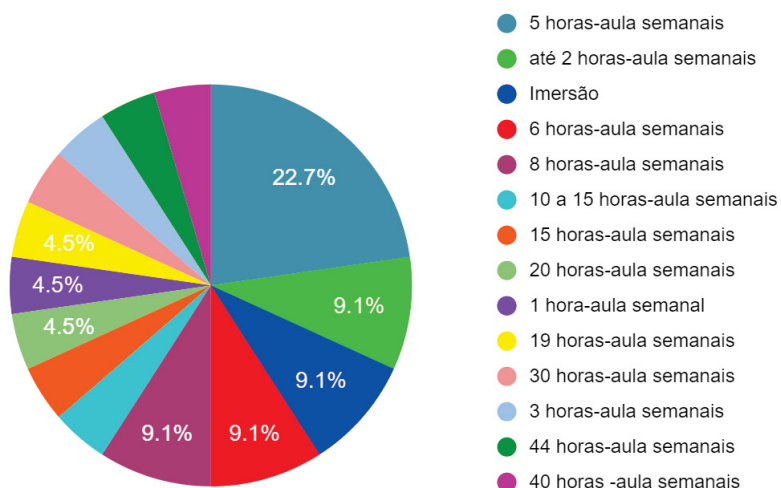
GRÁFICO 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO



Fonte: os autores.

O Gráfico 2 mostra que o maior grupo de participantes, 31,8% (7 pessoas), possui entre 5 e 10 anos de experiência profissional. Já o segundo maior grupo, 22,7% (5 pessoas), afirma ter entre 15 e 20 anos de experiência. Se somarmos o segundo e o terceiro grupos, 18,2% (4 pessoas com mais de 20 anos de experiência) mais de 40% dos participantes contam com 15 anos ou mais de experiência. Apenas 22,7% (5 pessoas) possuem menos de 5 anos de atuação profissional. Com base nessas informações podemos concluir que a maioria dos participantes desta amostra são professores com grande experiência profissional.

GRÁFICO 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL DE ALEMÃO

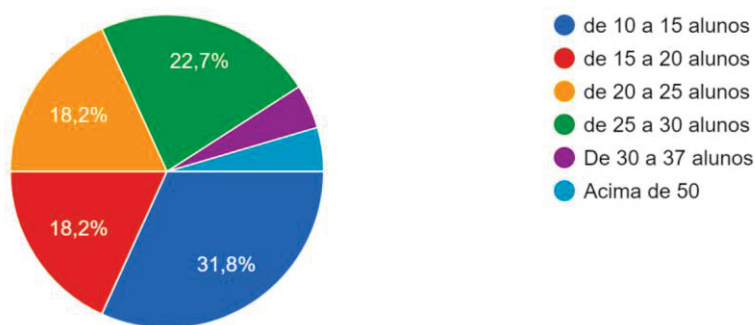


Fonte: os autores.

O gráfico 3 reflete a diversidade de modelos de ensino de língua alemã no Brasil, corroborando o estudo de Voerke (2021) explorado no primeiro capítulo desta pesquisa. Borges (2015), em sua pesquisa sobre o ensino de alemão na região metropolitana de Porto Alegre, também afirma que a carga horária de alemão fica a critério de cada escola. O maior grupo com pouco mais de 22% (5 pessoas) trabalha em escola que oferta 5 horas-aula semanais. Em segundo lugar, com 9% (2 pessoas) estão quatro categorias: até 2 horas-aula semanais, 6 horas-aula semanais, 8 horas-aula semanais e imersão. É importante destacar que, além das três opções pré-estabelecidas, surgiram outras onze respostas diferentes. Alguns participantes afirmaram ter uma carga horária de 30 horas-aula semanais ou mais. Percebemos uma falha na formulação desta pergunta, pois acreditamos que estes professores preencheram com a sua carga horária de aulas. Isso porque se os alunos tivessem mais de 20 horas-aula de alemão já seria imersão. De qualquer forma, mesmo se analisarmos apenas as escolas com carga horária de até 15 horas-aula semanais, podemos perceber que a intensidade do contato com a língua alemã varia bastante de escola para escola. Dos 17 participantes que atuam em escolas com carga horária de até 15 horas-aula, obtivemos 9 respostas diferentes, sendo que a carga horária varia de 1 hora-aula semanal a 15 horas-aula semanais.

Sobre a quantidade média de alunos por turma também é possível constatar grande diversidade nos dados levantados. O gráfico 4 mostra que o maior grupo de participantes, 31,8% (7 pessoas), possui turmas com 10 a 15 alunos. O segundo maior grupo, 22,7% (5 pessoas), trabalha com turmas de 25 a 30 alunos. Enquanto os outros dois grupos, 18,2% (4 participantes) trabalham com turmas de 15 a 20 alunos ou de 20 a 25 alunos. Dois participantes preencheram com categorias acima de 30 alunos, que não estavam pré-estabelecidas e atuam em escolas públicas.

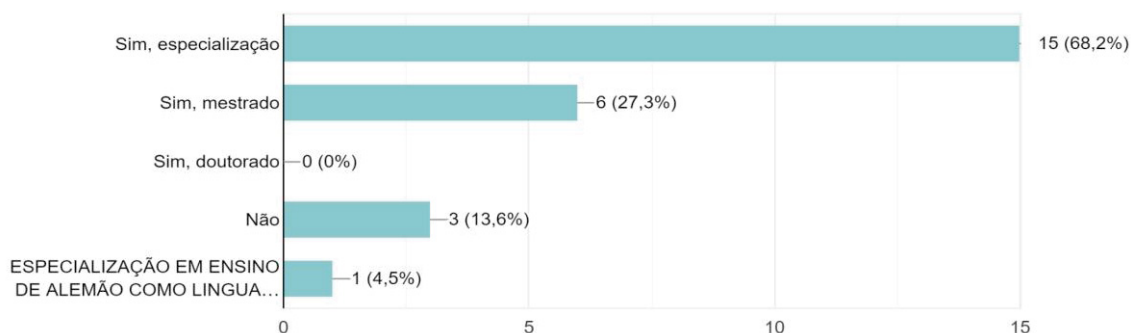
GRÁFICO 4 - QUANTIDADE MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA



Fonte: os autores.

Em relação à formação inicial (graduação), a maioria dos participantes, quase 80% (17 pessoas), estudou Letras Alemão/Português. Apenas dois participantes, pouco mais de 9%, cursaram Pedagogia. Quase metade dos participantes, 45,5% (10 pessoas) não possui uma segunda graduação. Os quatro participantes que possuem Pedagogia como segunda graduação, cursaram Letras Alemão/Português na sua primeira graduação. Um dos participantes, que possui segunda graduação em Letras Alemão/Português, cursou inicialmente Pedagogia. Esses dados reforçam o que foi discutido no capítulo 4 sobre formação de professores. A ausência de uma formação específica para atuar com ensino de línguas para crianças faz com que os professores busquem formação complementar e, muitas vezes, uma segunda graduação. Isso também aparece no gráfico 5 sobre pós-graduação. Apenas três participantes não possuem pós-graduação, o que corresponde a 13,6% do total de participantes.

GRÁFICO 5 - PÓS-GRADUAÇÃO



Fonte: os autores.

Com essa questão sobre a pós-graduação encerramos a primeira parte da análise de dados que visa delimitar o contexto da pesquisa. Na segunda parte da pesquisa buscamos encontrar informações acerca da literatura infantil no ensino de alemão. Quanto à formação específica em literatura infantil, 59% dos participantes afirmaram não possuir. Enquanto 22,7% possuem curso complementar (formação continuada) e apenas 18,2% (4 pessoas) afirmam ter estudado sobre literatura infantil em disciplina regular na graduação. Duas instituições foram citadas na pesquisa, o Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) - São Leopoldo. Acreditamos que a disciplina possa ser a mesma, pois o IFPLA mantinha parceria com a Unisinos até 2012. Atualmente, a Unisinos não oferta mais o curso de Letras Alemão. Esses dados reforçam a reflexão apontada no capítulo 4 sobre a dificuldade em encontrar formação específica em literatura infantil nos cursos de formação de professores de alemão no Brasil.

Sobre a frequência com que utilizam a literatura infantil em sala de aula, quase 70% dos participantes utilizam ocasionalmente (menos de 50% das aulas). Essa alternativa é a menos frequente, ficando acima apenas da opção 4: não utilizo. Pouco mais de 27% dos participantes utilizam com frequência (50% a 70% das aulas) e apenas um participante insere a literatura infantil na maioria das aulas. Ao compararmos esses resultados com os resultados da pergunta sobre qual o maior desafio no uso de literatura infantil, podemos deduzir que a carga horária reduzida ou conteúdo programático extenso, principal desafio na visão de quase 41% dos professores, é possivelmente um fator responsável pela baixa frequência de seu uso em sala de aula.

Conforme apontado no início deste capítulo, a grande maioria dos professores participantes desta pesquisa atua no EF I. Em geral, a estrutura das aulas nesse nível possui conteúdo programático maior que na EI. Além disso, grande parte das escolas costuma adotar o livro didático para as aulas de alemão no EF. Borges (2015) aponta em sua pesquisa os resultados positivos observados na EI com projetos a partir de livros de literatura infantil e critica a falta de continuidade desses projetos no EF. Outro dado importante, apontado nos resultados da questão 15: “Conte um pouco sobre a sua experiência no uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças”, é sobre a perspectiva de alguns professores de que a literatura infantil é algo mais adequado às

crianças menores, em geral da EI. Isso pode ser observado nos recortes do quadro 2. É interessante observar que o participante 11 atua tanto na EI, quanto no EF, nos anos iniciais e finais.

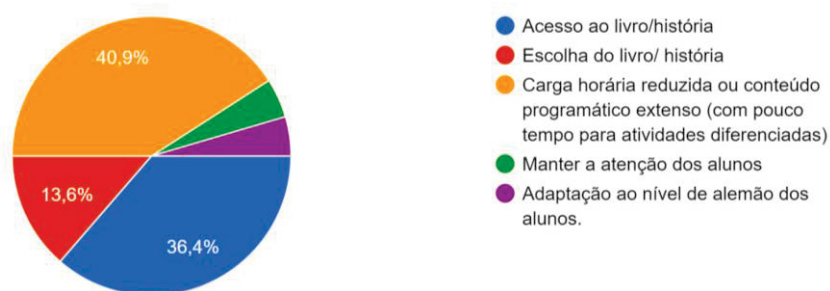
QUADRO 2 - RECORTE 1

P9: <i>“No tempo em que trabalhava na Ed Infantil, de acordo com o programa e calendário incluíamos sempre a hora da estória.”</i>
P18: <i>“Como só trabalho do quinto em diante nos últimos anos, não utilizo tanto o ensino de literatura.”</i>
P11: <i>“Minha experiência atual é contar histórias no pré, por ter mais disponibilidade com eles.”</i>

Fonte: a autora.

Com base no exposto anteriormente, podemos afirmar que, possivelmente, se a maioria dos participantes desta pesquisa atuasse na EI, a frequência da utilização de literatura infantil seria maior. Quanto aos demais desafios, podemos observar no gráfico 6 que, na opinião de 36,4% dos participantes, o maior desafio é o acesso ao livro/história. Para 13,6% dos professores a escolha do livro/história é a maior dificuldade. Apenas um participante afirmou ser um desafio manter a atenção dos alunos. Outro participante disse que o maior desafio é adaptar a história ao nível de alemão dos alunos.

GRÁFICO 6 - MAIOR DESAFIO NO TRABALHO COM LITERATURA INFANTIL



Fonte: os autores.

A quantidade de professores (8 pessoas) que afirma ter dificuldade no acesso aos livros é expressiva. Ao contrário do que acontece com a língua inglesa, a língua alemã não é tão presente nas lojas e bibliotecas do Brasil. Os livros custam caro e dependem com frequência do investimento privado do professor, algo que, muitas vezes, inviabiliza uma oferta diversificada. Esse desafio é encontrado tanto por professores da rede pública, quanto da rede

particular. Na amostra desta pesquisa, dos 8 participantes que afirmaram encontrar essa dificuldade, 5 trabalham em escolas particulares e 3 em escolas públicas.

Sobre como é feita a escolha dos livros de literatura infantil, assim como os resultados apresentados no início do capítulo (gráfico 3), é possível perceber nestes também a diversidade de modelos de ensino. O maior grupo (9 pessoas), cerca de 41% dos participantes, faz a escolha em reunião com a participação da coordenação e do corpo docente. O segundo maior grupo (8 pessoas), 36% dos professores, escolhe de forma individual. As outras cinco opções são respostas que contam com apenas um participante. As opções mencionadas foram: escolha da coordenação sem a participação do corpo docente, escolha individual e apresentação de projeto à coordenação de área, utilização de material próprio, escolha da bibliotecária e escolha de acordo com o conteúdo.

Com base nos resultados apresentados é possível concluir que mais de 90% dos professores participam da escolha dos livros, algo que reflete uma visão democrática no ensino de língua alemã. Além disso, se somarmos os participantes que escolhem de forma individual, com os dois participantes que utilizam material próprio ou que apresentam o projeto à coordenação, teremos um total de 10 professores que atuam com autonomia na escolha do material. Esse resultado corrobora o estudo de Borges e Pupp Spinassé (2017), apresentado no capítulo 2 desta pesquisa, que aponta que os professores de alemão, além de terem a responsabilidade pelo planejamento das aulas, também são responsáveis pela escolha de material didático, formulação de currículo e adaptação de uma didática específica para o ensino com crianças. Um dos participantes aparenta ter uma visão restrita do trabalho com literatura infantil, que difere do proposto por esta pesquisa. Conforme o excerto no quadro 3, na perspectiva deste professor, o uso de literatura infantil consiste no contato com os livros na biblioteca.

QUADRO 3 - RECORTE 2

P16: *“A nova bibliotecária comentou que preparará os livros que poderão ir para as salas de aula em uma caixa. Até o ano passado a bibliotecária anterior preparava na biblioteca 1 vez a cada 15 dias, a mesa cheia de livros, e cada turma de primeiro a nono ano do Ensino Bilingue (Português- Alemão) ia à biblioteca na sua vez para 1 aula (45min.) fazer leitura.”*

Fonte: a autora.

Esta visão também aparece na pergunta sobre as contribuições do uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças, como podemos observar no quadro 3.

QUADRO 4 - RECORTE 3

P16: *“A escuta e proximidade com obras literárias em Alemão, a atenção e estímulo à compreensão, o manuseio de livros em Alemão permitindo à criança encontrar e identificar as letrinhas e palavras aprendidas no folhear dos livros...”*

Fonte: a autora.

Com relação às contribuições do trabalho com literatura infantil, quatro categorias se destacam: vocabulário, cultura, ludicidade e motivação. Segundo 11 participantes da pesquisa, o que corresponde a 50% da amostra, o uso de literatura infantil contribui, dentre outras áreas, para a ampliação de vocabulário e de estruturas da língua. No quadro 5 podemos observar exemplos desta visão.

QUADRO 5 - RECORTE 4

P1: *Aquisição de vocabulário e “melodia da língua”.*

P2: *“Por meio da literatura infantil nas aulas de língua alemã, os alunos e as alunas estimulam não só sua imaginação e criatividade, mas têm ganhos em termos de vocabulário e estruturas da língua, podem se aproximar culturalmente de outras realidades, como também lidar melhor com suas próprias emoções ao passo que se identificam com personagens das histórias e refletem acerca de seus próprios sentimentos.”*

P17: *“(…) Desenvolvimento do Vocabulário: Livros infantis apresentam vocabulário básico de forma contextualizada e repetitiva, o que é ideal para o aprendizado de línguas. (...)”.*

Fonte: a autora.

No segundo capítulo desta pesquisa discutimos sobre a visão de ensino de língua adicional para crianças. Um dos principais pontos discutidos neste capítulo é quanto à importância do foco no desenvolvimento integral da criança e que o ensino de língua adicional na infância não deve se limitar à aquisição e memorização de vocabulário. Ao relacionarmos essa perspectiva com os resultados da pesquisa, podemos afirmar que as discussões no campo teórico muitas vezes não se refletem na prática pedagógica. Em outras palavras, o discurso de sensibilização para línguas, muitas vezes fica em segundo plano, pois a preocupação com a ampliação de vocabulário e a aprendizagem de estruturas linguísticas acaba se sobrepondo.

A segunda categoria mais citada pelos participantes está relacionada ao contato com uma cultura diferente. 10 participantes, cerca de 45%, mencionaram

termos relacionados a essa categoria, tais como: interculturalidade, transculturalidade ou *Landeskunde*⁴³, conforme mostra o quadro 6.

QUADRO 6 - RECORTE 5

P6: *“Introdução ao meio literário, contato com produção cultural, elaboração de assuntos complexos em formato simplificado, expansão da compreensão escrita e diversificação de vozes (não apenas a professora e o material didático, mas outros autores com outras vivências)”.*

P17: *“(...) Exposição à Cultura Alemã: A literatura infantil muitas vezes reflete a cultura e os valores do país de origem, proporcionando aos alunos insights sobre a vida cotidiana na Alemanha. (...)”.*

Fonte: a autora.

Assim como Dierckx (2010), acreditamos que o trabalho com literatura contribui para o desenvolvimento da competência intercultural, discutido no capítulo 3. Entretanto, é preciso cuidar com o conceito de cultura, para não reproduzir estereótipos. Além disso, entendemos que a língua alemã não é falada apenas na Alemanha e que, portanto, a cultura dos outros países, como Áustria e Suíça, também precisam fazer parte do ensino de língua alemã.

A terceira categoria citada por 9 participantes está relacionada a ludicidade, imaginação e criatividade. Alguns excertos desta categoria estão no quadro 7.

QUADRO 7 - RECORTE 6

P7: *“Bem importante, pois além do prazer, da ludicidade, há a formalização, mesmo que ainda lúdica, da estrutura narrativa e ampliação vocabular.”*

P22: *“Despertar curiosidade, diversificação do vocabulário, aprendizagem da língua a partir do lúdico, transculturalidade. (...)”.*

Fonte: a autora.

O quarto grupo, com 8 participantes, aponta que a literatura infantil desperta o interesse e a curiosidade das crianças, contribuindo para a motivação em aprender a nova língua. Essa perspectiva corrobora o estudo de Rocha (2007), que destaca o papel mediador dos gêneros primários (jogos, canções e histórias) na aprendizagem da língua-alvo (ver capítulo 2.1.1). Tonelli (2005) também ressalta que uma das principais contribuições das histórias infantis

⁴³ Termo alemão relacionado a aspectos culturais e históricos (tradição, costumes, etc.) do local onde a língua-alvo é falada. Tradução dos autores.

consiste no ensino contextualizado, pois para entender a história, é necessário superar as “barreiras linguísticas” (ver capítulo 3.1).

QUADRO 8 - RECORTE 7

P10: <i>“Muitas histórias os alunos conhecem em português e isso facilita no alemão na compreensão.”</i>
P14: <i>“Vínculo afetivo com a língua e Landeskunde”.</i>
P12: <i>“Motivação, aumentar vocabulário e despertar o interesse pelo alemão”.</i>
P17: <i>“Motivação e Engajamento: A literatura infantil é frequentemente colorida, divertida e envolvente, o que ajuda a manter o interesse das crianças no aprendizado da língua alemã. Personagens cativantes, enredos interessantes e ilustrações vibrantes podem motivar os alunos a se envolverem com o material de aprendizagem. (...)”.</i>

Fonte: a autora.

Uma visão semelhante também aparece nos dados coletados na pergunta 15 “Conte um pouco sobre a sua experiência no uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças”. Conforme podemos constatar nos exemplos do quadro 9, 7 participantes abordam o envolvimento das crianças nas atividades de literatura infantil.

QUADRO 9 - RECORTE 8

P7: <i>“As crianças gostam muito! Amam ouvir a mesma história várias vezes. Após vários anos com uma mesma turma, fiquei surpresa quando uma aluna citou várias histórias trabalhadas ainda na educação infantil (...)”</i>
P5: <i>“Gosto muito de utilizar a literatura, vejo que as crianças se sentem incluídas pq as histórias costumam ter relação com a vida delas, e também as palavras aprendidas são guardadas mais facilmente, no meu ponto de vista.”</i>
P20: <i>“Amo literatura infantil e trabalho com os poemas de Fritz Müller. Trabalho em forma de projeto. As crianças amam.”</i>
P12: <i>“Os alunos gostam muito, se identificam com os personagens e ficam encantados com as histórias.”</i>

Fonte: a autora.

Além disso, assim como os resultados apresentados no início do capítulo, é possível perceber nesta pergunta também, uma variedade de estruturas, que refletem a diversidade de modelos de ensino. Algumas escolas oferecem uma aula semanal de literatura, já em outras as atividades de literatura podem estar relacionadas a projetos ou a alguma outra disciplina, conforme os excertos do quadro 10.

QUADRO 10 - RECORTE 9

P2: “Com alunos de 2° e 5° ano, a leitura de diferentes textos literários nas aulas de LA é mais frequente, especialmente na disciplina Literatura⁴⁴. No 6° ano, quando não há mais a disciplina semanal de Literatura, proponho em minha turma a leitura de três livros por ano e projetos de leitura (com confecção, por exemplo, de lapbooks ou histórias em quadrinhos de trechos do livro) com apresentação oral ou gravação de podcast sobre a leitura feita. (...)”

P1: “Duas vezes por ano as turmas participam de um projeto de literatura. Às vezes a história é lida para os alunos, e às vezes os próprios alunos leem o livro. São feitas oficinas de trabalho manual, culinária ou até mesmo teatro de bonecos ou de sombra, relacionadas à história. As crianças gostam bastante de ouvir histórias e de participar da “Werkstatt⁴⁵”.”

P9: “De 8 períodos semanais, um nós passamos na biblioteca da escola. Há a leitura de um livro em alemão pela professora para os estudantes e eles retiram um livro em português e um em alemão para levarem por uma semana para casa. Em alguns períodos há atividades pré e pós leitura a serem feitas sobre o livro, mas seria mais ou menos uma por mês.”

P16: “Já usei livros de contos como “Hänsel und Gretel (João e Maria), contando a história, mostrando as ilustrações e mesclando com intervenções em Português para as crianças do primeiro ano Bilíngue nas aulas de Kunst⁴⁶ e desenvolvi atividades de pintura e colagem a partir dessa Contação de história.”

Fonte: a autora.

Os resultados que analisaremos a seguir estão relacionados aos aspectos didáticos-metodológicos do trabalho com textos literários. Na pergunta 16, sobre o uso da L1 no ensino de língua adicional, mais de 77% dos participantes (17 professores) afirmam traduzir para a L1 apenas algumas palavras e expressões. Pouco mais de 13% dos participantes (3 professores) costumam traduzir a história toda e cerca de 9% (2 participantes) não utilizam a L1. Esses resultados apontam que a prática docente da maioria desta amostra está de acordo com os estudos apresentados no capítulo 2.2. Em outras palavras, eles utilizam a L1 de forma sistemática e funcional em contextos específicos, assim como defende Butzkamm (2004), dentre outros pesquisadores.

Com relação aos critérios de escolha dos livros, mais de 63% (14 participantes) consideram a adequação do tema ao grupo (faixa etária, interesses da turma, etc.) o critério mais importante. Em segundo lugar, com 31% (7 participantes), ficou o critério: adequação do texto/ das estruturas linguísticas ao nível de aprendizagem do grupo na língua-alvo. Apenas um participante (4,5%) considera ser o critério mais importante, a adequação do texto/ das estruturas linguísticas ao conteúdo a ser trabalhado. A quarta alternativa:

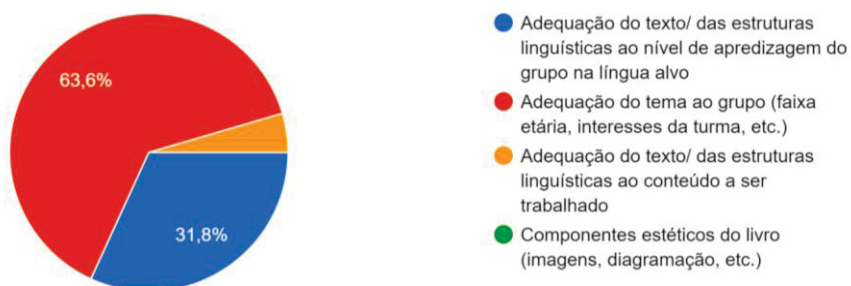
⁴⁴ Tradução: literatura.

⁴⁵ Tradução: oficina.

⁴⁶ Tradução: Artes.

componentes estéticos do livro (imagens, diagramação, etc.), não foi mencionada por nenhum participante.

GRÁFICO 7 - CRITÉRIO MAIS IMPORTANTE NA ESCOLHA DE UM LIVRO



Fonte: a autora.

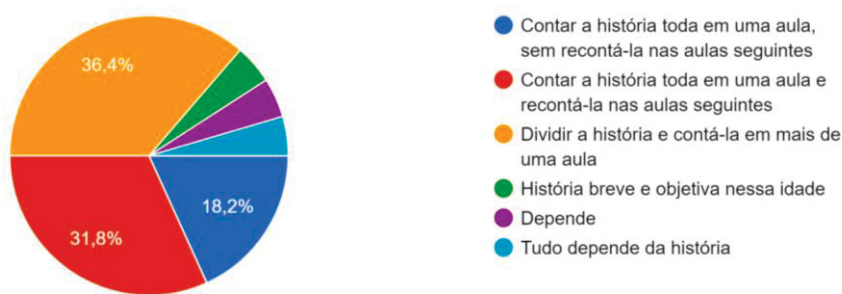
Com base nos resultados desta pergunta é possível perceber que a maioria dos professores desta pesquisa possui uma visão semelhante ao exposto no capítulo 2 deste estudo, quanto à importância da participação dos alunos. Nesta perspectiva, a prática docente deve se pautar nos interesses, nas reações, tanto positivas quanto negativas, e nas necessidades das crianças. Assim como defendem Merlo e Malta (2022, p. 180), “(...) ao olharmos para nossas crianças como coprotagonistas em sala de aula, possibilitamos que sua voz seja ouvida e legitimada e, a partir desse exercício de escuta, podemos também transpor a proposição de práticas descontextualizadas e acolher práticas mais relevantes para o contexto em questão”.

Os resultados obtidos na pergunta 18 sobre o tipo de texto usado (original ou adaptado) mostram que metade dos professores (11 pessoas) costuma utilizar o texto adaptado (por exemplo, frases mais curtas, alterações de estruturas gramaticais, etc.), enquanto 45,5% dos participantes (10 pessoas) preferem usar o texto original. Um participante (4,5%) afirmou utilizar livros em português e contá-los em alemão, possivelmente pela dificuldade de acesso ao livro em alemão. Este mesmo participante afirmou que o maior desafio no uso da literatura infantil era o acesso ao livro ou à história. Conforme discutido no capítulo 3.3, o texto original ou autêntico (Andrade e Silva, 2016) pode ser modificado em suas estruturas gramaticais e vocabulário. Segundo Andrade e Silva (2017), o texto adaptado, que sofreu alterações continua sendo um texto autêntico. A autora, baseando-se em autores alemães, afirma que o importante

é manter os elementos que caracterizam o gênero textual (aspectos formais, destinatário e função comunicativa), pois o vocabulário e a gramática podem ser adaptados ao nível dos alunos (Andrade e Silva, 2017).

Com relação à duração da leitura/contação de história, podemos observar no gráfico 8 que, 36,4% dos participantes (8 pessoas) dividem a história em partes e a contam em mais de uma aula. Já quase 32% (7 pessoas) tendem a contar a história toda em uma aula e recontá-la nas aulas seguintes. Se somarmos os dois maiores grupos, mais de 68% dos participantes costumam retomar a história em mais de uma aula. Esse resultado corrobora Cameron (2001), que destaca a importância da repetição da história para que a criança perceba aspectos da língua-alvo que, muitas vezes, passam despercebidos na primeira vez que escutam a história (ver capítulo 3.3). Pouco mais de 18% dos participantes (4 pessoas) frequentemente contam a história toda em uma aula, sem recontá-la nas aulas seguintes. Dois participantes (9%) afirmaram que a duração da atividade depende da história, enquanto um participante (4,5%) disse que utiliza histórias breves e objetivas na EI.

GRÁFICO 8 - DURAÇÃO DA LEITURA OU CONTAÇÃO DA HISTÓRIA



Fonte: a autora.

Quanto à realização de atividades prévias que antecedem a contação da história, mais de 72% dos participantes (16 pessoas) costumam realizar algum tipo de atividade. Pouco mais de 27% dos professores (6 pessoas) afirmam não realizar atividades prévias. No quadro 11 podemos encontrar exemplos de atividades já realizadas pelos participantes. Ao analisarmos as atividades citadas podemos perceber uma preocupação por parte dos professores em

contextualizar a história, ativar o conhecimento prévio dos alunos, trabalhar o vocabulário para uma melhor compreensão da história ou criar uma expectativa sobre o que está por vir. Além disso, a associação da história com atividades lúdicas como: jogos, brincadeiras e músicas também foi citada por seis participantes, de um total de 15 respostas recebidas (a pergunta 21 não era obrigatória). A partir destes resultados podemos compreender que a prática da maioria dos participantes desta pesquisa está de acordo com o referencial teórico discutido nos capítulos 2 e 3.3, no que diz respeito à importância de atividades lúdicas e do acionamento do conhecimento prévio dos alunos, para aquisição de novos conhecimentos.

QUADRO 11 - RECORTE 10

P4: <i>“Introdução de vocabulário, dinâmica com objetos, levantamento prévio de conhecimento sobre o assunto principal do livro, músicas.”</i>
P5: <i>“trabalhar o vocabulário principal ou contextualizar a história (tempo, ambiente, etc).”</i>
P9: <i>“Atividades que tratem do tema, dos personagens, vocabulário ou algo que facilite a compreensão póstuma.”</i>
P10: <i>“leitura de imagem da capa, apresentação dos personagens”.</i>
P19: <i>“Atividades que situem os alunos melhor na contação de história, por exemplo, geograficamente, quando a história se passa em outro lugar, cidade, país, etc.”</i>

Fonte: a autora.

A última pergunta a ser analisada é referente à realização de atividades de aprofundamento após a leitura ou contação de história. Os dados coletados nesta questão mostram que as atividades de aprofundamento são mais frequentes que as atividades prévias. Quase 87% dos participantes (19 pessoas) afirmam realizar tais atividades. Apenas 3 professores (13,6%) disseram que não realizam atividades de aprofundamento. Conforme podemos observar no quadro 12, as atividades citadas pelos participantes se assemelham às atividades produtivas abordadas no capítulo 3. Exemplos de atividades produtivas baseadas na metodologia ativa são: o diário de leitura, a dramatização de histórias, o desenho, a escrita de uma carta para um personagem do texto, entre outras.

QUADRO 12 - RECORTE 11

P4: <i>“Recontar a história a partir de um personagem, criar uma obra de arte, ampliar para os tempos atuais.”</i>

P5: *“releitura da história para outro tipo de mídia ou texto”*

P6: *“Diário de leitura, atividades de vocabulário, carta ao protagonista, recriação de parte da história, reescrita por meio de outra perspectiva (outro personagem se torna o narrador).”*

P9: *“Atividades em que eles possam se colocar no lugar do personagem, criar uma nova versão, tratar de temáticas importantes que apareceram na história etc.”*

P19: *“Adaptação e encenação da história em grupos, lista de vocabulário, adaptação da história em texto com imagens que substituem palavras (Bilderbuch).”*

Fonte: a autora.

De modo geral podemos concluir que os resultados apresentados neste capítulo, no que tange os encaminhamentos didático-metodológicos, mostram que a prática docente da maioria desta amostra está de acordo com o referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a perspectiva dos professores sobre a literatura infantil no ensino de alemão para crianças. Neste capítulo retomaremos as perguntas de pesquisa que nortearam a coleta de dados e sintetizaremos os resultados analisados no capítulo anterior.

1. Qual é o papel da literatura infantil na prática pedagógica dos professores de alemão para crianças no contexto escolar brasileiro?
2. Quais aspectos didáticos-metodológicos são priorizados no trabalho com textos literários?
3. Quais os maiores desafios encontrados pelos professores com relação ao uso de literatura infantil?

Com relação ao papel da literatura infantil na prática pedagógica dos professores participantes desta pesquisa, podemos perceber um paradoxo. Apesar de muitos participantes destacarem a motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas com literatura infantil, essa prática aparentemente é vista como mais adequada à Educação Infantil, não sendo utilizada com tanta frequência no Ensino Fundamental. É importante lembrar que 19 professores, do total de 22 que compõem a amostra deste estudo, atuam no EF I e apenas 4 atuam também ou exclusivamente na EI. No capítulo 2 desta pesquisa discutimos as especificidades do ensino de línguas na infância e entendemos que estas características podem ser observadas tanto na EI quanto no EF I. Em outras palavras, acreditamos que as atividades lúdicas, tais como: jogos, músicas e histórias, também deveriam integrar a prática pedagógica com crianças maiores. Dessa forma, ressaltamos que a literatura infantil, especialmente o livro ilustrado, deveria ser uma prática mais frequente também nesse nível de ensino. O aprofundamento desta discussão foge do escopo desta pesquisa e poderá ser investigado em trabalhos futuros.

Ao observarmos os dados da terceira pergunta sobre os maiores desafios encontrados pelos professores com relação ao uso de literatura infantil, podemos compreender melhor a razão de 68% dos participantes utilizarem ocasionalmente a literatura infantil. Para quase 41% dos professores, o principal desafio é a carga horária reduzida ou conteúdo programático extenso, enquanto 36% afirmaram ter dificuldade em acessar livros e histórias. Sendo assim, para

pouco mais de 67% dos participantes o desafio está relacionado à implementação da literatura infantil na sua prática pedagógica. Outros desafios apontados na pesquisa foram: a escolha do livro/história (13,6%), manter a atenção dos alunos (4,5%) e adaptar a história ao nível de alemão da turma (4,5%).

Conforme abordado na análise de dados, a quantidade de participantes que afirma ter dificuldade no acesso ao livro é expressiva (8 professores). Essa dificuldade é observada tanto na rede pública (3 professores) quanto na rede particular (5 professores). No Brasil, a oferta de livros em alemão é reduzida e o investimento é alto, o que pode inviabilizar a diversidade de materiais. Algo que poderia contribuir para aumentar a frequência desta prática seria uma oferta maior de livros digitais. Compartilhamos essa dificuldade tanto com relação ao acesso à literatura infantil no cotidiano escolar, quanto no que diz respeito ao referencial teórico para a realização da pesquisa. Como existem poucas pesquisas no Brasil sobre o ensino de alemão para crianças e o acesso a livros estrangeiros depende de investimento, foi necessário incluir na fundamentação teórica pesquisas sobre o ensino de inglês para crianças.

Com relação às contribuições do trabalho com literatura infantil, 50% dos participantes apontaram benefícios relacionados à aquisição de vocabulário e estruturas da língua. Esse resultado aponta que metade dos participantes possui uma visão de ensino de língua voltada para a ampliação de vocabulário e de estruturas linguísticas. Outro dado que corrobora essa visão é o de que cerca de 41% dos professores afirmam que o maior desafio é a carga horária reduzida ou conteúdo programático extenso. Isso porque, quando o foco é o desenvolvimento integral do aluno e a sensibilização para a língua, a aula costuma ser organizada de forma diferenciada. Conforme discutido nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa, o ensino de línguas na infância deve estar pautado em gêneros já conhecidos pela criança, como jogos, histórias e canções infantis.

Acreditamos que a melhor forma de mudar essa realidade e ampliar o ensino de línguas baseado em literatura infantil seja a formação de professores. No capítulo 4 deste estudo discutimos os desafios relacionados à formação de professores de alemão e a ausência de formação específica em literatura infantil. Na figura 11 sintetizamos a nossa visão sobre a relação entre a formação de

professores e implementação de novas práticas pedagógicas, que incluem o uso de literatura infantil.

FIGURA 11 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS PRÁTICAS



Fonte: a autora.

Com relação aos encaminhamentos didáticos-metodológicos, a prática da maioria dos participantes deste estudo está de acordo com seu referencial teórico. Um exemplo disso é o uso de L1 para mediar as histórias e auxiliar na compreensão. Mais de 77% dos participantes afirmam traduzir para a L1 algumas palavras e expressões. Outro exemplo é a realização de atividades prévias que são essenciais para o acionamento do conhecimento prévio dos alunos e, conseqüentemente, para aquisição de novos conhecimentos. Pouco mais de 72% dos professores costumam contextualizar a história, ativar o conhecimento prévio dos alunos, trabalhar o vocabulário para uma melhor compreensão da história ou criar uma expectativa sobre o que está por vir.

Quanto às atividades de aprofundamento, apenas 3 professores disseram não as realizar. Desta forma, as atividades de aprofundamento são práticas mais frequentes que as atividades prévias. 87% dos participantes afirmaram realizar

atividades como: diário de leitura, a dramatização de histórias, o desenho, a escrita de uma carta para um personagem do texto, entre outras. As atividades citadas pelos participantes se assemelham às atividades produtivas abordadas no capítulo 3. Sobre o uso de texto original ou adaptado, metade dos participantes acredita que o vocabulário e a gramática dos textos utilizados devem ser adaptados ao nível dos alunos.

Cabe ainda ressaltar que a diversidade de modelos de ensino ficou bastante evidente na coleta de dados. As áreas em que é possível perceber uma maior diversidade de modelos são: carga horária semanal de alemão, quantidade média de alunos por turma, escolha dos livros e organização das aulas de literatura (semanal, interdisciplinar, baseada em projetos etc.). Apesar da escolha dos livros ser organizada de diferentes formas, mais de 90% dos professores participam desta escolha. Esse é um dado importante, pois reflete uma visão democrática no ensino de alemão.

Além disso, a pesquisa traz novos dados, por exemplo, sobre a oferta de alemão em escolas públicas, que apontam para a necessidade de um levantamento atualizado sobre o ensino de alemão em contexto escolar brasileiro a partir da EI. Assim como, a necessidade de mais pesquisas na área, pois este estudo é um pequeno recorte, diante da quantidade de professores que atuam no ensino de alemão no Brasil.

Outro ponto sobre os encaminhamentos didático-metodológicos que está de acordo com o referencial teórico discutido no capítulo 2 é a importância de a prática docente estar pautada nos interesses, nas reações e nas necessidades das crianças. Para mais de 63% dos professores, o critério mais importante na seleção de livros é a adequação do tema ao grupo (faixa etária, interesses da turma, etc.). Aqui novamente destacamos a importância da formação do professor no processo de planejamento das aulas e escolha de materiais. É preciso que ele tenha conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sobre as necessidades e potencialidades do grupo, para que possa escolher obras adequadas e assim atingir o seu objetivo principal.

Esses resultados corroboram as discussões do capítulo 4, pois, apesar de 59% dos participantes afirmarem não possuir formação específica em literatura infantil e de não existir uma formação inicial voltada para o professor de língua adicional na infância, esses profissionais têm investido em formação

continuada e na reflexão sobre sua prática pedagógica, o que resulta em abordagens mais adequadas.

Um dos maiores desafios encontrado na realização desta pesquisa foi o longo processo para aprovação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR. Com o objetivo de agilizar esse processo elaboramos o instrumento de pesquisa no início do estudo. Ao longo da pesquisa constatamos algumas falhas na elaboração do questionário, que poderiam ter sido evitadas se o mesmo tivesse sido feito após a escrita da fundamentação teórica. Por exemplo, o questionário poderia ter uma pergunta sobre os livros ilustrados mais utilizados pelos professores. Outro grande desafio foi quanto à divulgação do questionário e a disponibilidade dos professores em respondê-lo. Foi preciso buscar novas estratégias de divulgação para alcançar o número de 20 participantes (proposto no projeto da pesquisa).

Em resumo, destacamos a importância de um maior investimento na área de formação de professores, principalmente quanto à inclusão de disciplinas que abordem o ensino de língua adicional na infância e a articulação entre teoria e prática no contexto escolar. Por fim, compreendemos que o processo de formação de professores é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e, sobretudo, coerentes, e esperamos que essa pesquisa possa contribuir nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Ed. Pontes, 1993.

ANDRADE E SILVA, M. K. **Textos autênticos, adaptados e semiautênticos no ensino de alemão como língua estrangeira: reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação**. 2016. 166 p. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-01032016-143905/pt-br.php> Acesso em: 02 jun. 2024.

ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, Brasil, v. 20, n. 31, p. 1–29, 2017. DOI: 10.11606/1982-883720311. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/133586> Acesso em: 3 jun. 2024.

ARANTES, P. C. C. Formação docente em língua alemã: avanços e desafios de institucionalização de sentidos em documentos oficiais da licenciatura. In: UPHOFF, D. *et al.* (Orgs). **Alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas**. São Paulo: Humanitas, 2019. p. 11-33.

AUSWÄRTIGES AMT. **Deutsch als Fremdsprache weltweit**. Datenerhebung 2020. Berlin: Auswärtiges Amt, 2020. Disponível em: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BALTSCHKEIT, M. **Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte**. Weinheim Basel: Beltz, 2008.

BATTUT, E. **Uma fome de elefante**. Tradução Luciana Veit. 1. ed. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORGES, C. L. **Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre**. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BORGES, C. L.; PUPP SPINASSÉ, K. Os rumos do ensino de alemão na educação infantil: da teoria à prática ou da prática à teoria? In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 253-271.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BREDELLA, L. 1987. Lesen als "Gelenktes Schaffen": Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. **Die Unterrichtspraxis / Teaching German**, v.20, n.2, p. 166–184. <https://doi.org/10.2307/3530080>

BREDELLA, L. Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Ders./Meißner, Franz-Joseph/Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (Hrsg.). **Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?** Tübingen: Gunter Narr, p. 133-164, 2000.

BRUNER, J. S. **The Process of Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

BRUNER, J. S. The course of cognitive growth. **American Psychologist**, v. 19, p. 1-15, 1964.

BUTZKAMM, W. **Lust zum Lehren, Lust zum Lernen**: eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 2004.

BUTZKAMM, W. CALDWELL, J. A. W. **The Bilingual Reform**: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. Tübingen: Gunter Narr, 2009.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The younger the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **REVELLI -Revista de Educação, Linguagem e Literatura** (ISSN 1984-6576), v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

CHAGURI, J. P. O ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros. **Revista X**, v. 2, 2009.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7 ed., São Paulo: Moderna, 2000.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referências para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3vhL4QC>. Acesso em: 3 de abril de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2024. **Resolução CNE/CP 4/2024**. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2024 – Seção 1 – pp 26-29.

CORDEIRO, G. S. Apresentação à 2ª Edição. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2013.

DAASE, A.; HINRICHS, B.; SETTINIERI, J. Befragung. In: SETTINIERI, J.; DEMIRKAYA, S.; FELDMEIER, A.; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N.; RIEMER, C. (Hrsg.). **Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014, p. 103-121.

DIERCKX, H. **Literatur als Weg zum Fremden**: Der Beitrag belletristischer Texte zu interkultureller Kompetenz am Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur über Südamerika. Marburg: Tectum, 2010.

DOBSTAD, M.; RIEDNER, R. Fremdsprache Literatur: Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. **Fremdsprache Deutsch**. Heft 44, 5-14, 2011.

DOBSTAD, M.; RIEDNER, R. Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache In: ALTMAYER, C. *et al.* **Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Berlin: J. B. Metzler, 394-411, 2021.

EDELHOFF, C. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: EDELHOFF, C. (org.). **Authentische Texte im Deutschunterricht**: Einführung und Unterrichtsmodelle. Munique: Hueber, 1985, p. 5-30.

EHLERS, S. Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: KRUMM, H. *et al.* (Hrsg.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1530-1544, 2010.

ELLIS, G.; BREWSTER J. **Tell it again! The storytelling handbook for primary teachers**. Harlow: Pearson Education Limited, 2014.

FERREIRA, A. J. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças e a Formação de Professores. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2013.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRANÇA, E. **O Rei de Quase-Tudo**. 15. ed. São Paulo: Global, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHOSN, I-K. Materials for early language learning. In: GARTON, S. COPLAND, F. **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. London: Routledge, 2019.

GOMI, T. **Esconde Esconde**. Tradução Stéphanie Havar. 1ª ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores, 2013.

HERZ-GAZEAU, R. LINK, K. (Hrsg). **Kinder- und Jugendliteratur im universitären DaF-Unterricht**. Berlin: Peter Lang, 2019.

ISER, W. **Die Appelstruktur der Texte**. Konstanz: Universitätsverlag, 1970.

JAKOBSON, R. Linguistics and Poetics. In: Sebeok, T. A. (Hg.): **Style in Language**. Cambridge, 350–377, 1960.

JORDÃO, C. M. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Kleber Aparecido da Silva - Rodrigo Camargo Aragão (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Cassilândia, v. 1, n. 1, p. 21-34, jul./dez., 2020. Acesso em: 26 mar. 2023.
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940/4589>

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re (thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 467- 496, 2021.

KLING, M.; HENN, A. **Das Neinhorn**. Hamburg: Carlsen, 2019.

KLIPPEL, F. **Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemässen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4**. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000.

KÖNIGS, F. G. Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 20, n. 2, 2015.

KRAMSCH, C. From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: **The Modern Language Journal**, v. 90, n. 2, p. 249–252, 2006.

KROLL, J. F., DUSSIAS, P. E., BOGULLSKI, C. A., & KROFF, J. R. V. Juggling two languages in one mind: What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. In B. H. Ross (Ed.), **The psychology of learning and motivation** (p. 229–262). Elsevier Academic Press, 2012.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394393-4.00007-8>

KÜMMERLING-MEIBAUER, B. **Kinder- und Jugendliteratur: eine Einführung**. Darmstadt: WBG, 2012.

LOBATO, E. R. R. Literatura infantojuvenil em língua alemã e o contexto universitário: possibilidades e benefícios. In: **Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos**. São Paulo: ABEG, 2016.

LOBATO, E. R. R. Aprendizagem e reflexão sobre a língua alemã no ensino superior: uma proposta a partir da literatura infantojuvenil. In: UPHOFF, D. *et al.* (Orgs). **Alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas**. São Paulo: Humanitas, 2019. p. 35-55.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 7 nov. 2024.

LYPP, M. **Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur**. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 1984.

MACHAY, M. M. C.; COSTA, G. M. M. Letras ou Pedagogia? Uma reflexão sobre a formação docente no ensino de língua adicional com/para crianças. **Revista Letras**, Curitiba: UFPR, n. 110, p. 66-84, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/issue/view/3727/1081>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MAGALHÃES, V. B. O Perfil e a Formação Desejáveis aos Professores de Língua Inglesa para Crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2013.

MAGIOLO, G. M. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 238f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que Inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Revista SIGNUM Estudos da Linguagem**. v. 23, n. 3, Londrina, 2020 p. 98-116. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831> . Acesso em: 3 abr. 2024.

MAIA, A. N. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MALKINA, N. **Storytelling for the very young**. Conference Proceedings from Early Language Learning: Theory and Practice. Umeå, 12-14 June 2014.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MALTA, L. S.; Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. GATTOLIN, S. R. B [Orgs.] **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 127- 145

MARIANO, T. V. Deutschlehrausbildung in Brasilien: Plädoyer für eine stärkere Einbeziehung literaturdidaktischer Inhalte. In: Paulo Astor Soethe. (Org.). **Weltgermanistik, Germanistiken der Welt Begegnungen in Lateinamerika - Jahrbuch für Internationale Germanistik**. 1 ed. Berlin: Peter Lang Verlag, 2020, v. , p. 169-194.

MARTINS, M. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

MERLO, M. MALTA, L. S. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. **Papéis - Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens – UFMS**, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022.

MISTRY, M.; SOOD K. **English as an additional language in the early years: linking theory to practice**. New York: Routledge, 2015.

MORICONI, R. **Uma planta muito faminta**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

MOURÃO, S. Using stories in the primary classroom. **BritLit: Using literature in EFL classrooms**. London, 2009, p. 17 a 26.

MOURÃO, S. The potential of picture books with young learners. In: BLAND, J. **Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds**. London: Bloomsbury Academic, 2015, p. 199 a 217.

MOURÃO, S. Picture books for Intercultural Learning in Foreign Language Education. A Scoping Review. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 28, n n. 1, p. 173–209, 2023. <https://doi.org/10.48694/zif.3620>

NEUNER, G.; KRÜGER, M.; GREWER, U. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlme Munique, Langenscheidt, 1981.

NÜNNING, A. SURKAMP, C. Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht und Fremdverstehen. In: BACH, G.; TIMM, J. (Hrsg.). **Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis**. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 149-171, 2003.

OLIVEIRA, J. R. de; SABOTA, S. Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações. **Cadernos de Gênero e Diversidade, [S. l.]**, v. 6, n. 3, p. 284-406, 2021. Acesso em: 1 maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38392>. Acesso em: 3 abr. 2024.

OLSON, D. R. **Jerome Bruner: the cognitive revolution in educational theory**. New York: Bloomsbury, 2007.

O’SULLIVAN, E.; RÖSLER, D. **Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Stauffenburg, 2013.

PATRÍCIO *et al.* Capítulo 3: Repensando a formação de professoras e professores para educação linguística na e para infância em cursos de Letras. In: TONELLI, J. R. A. *et al.* **Panorama da Educação Linguística na Infância: possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29327/5203106>

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, C. F.; SOARES, H. Using children's literature in ELT a story-based approach. **Sensos**, v. II, n° 2, 2012.

Primeiros Animais. Gaspar: Happy Books, 2017.

PUPP SPINASSÉ, K. Ensino de alemão na educação infantil. In: PORTINHO-NAUIACK, C.; BOHUNOVSKY, R.; WRUCK, V. **Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos**. Curitiba: UFPR, 2021. p. 75-92.

QUEROZ, J. C. S. **O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura**: a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na educação infantil. 2021. 274f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RIEDNER, R.; DOBSTADT, M. Aktuelles Fachlexikon. In: **Fremdsprache Deutsch**. Heft 44, 68-70, 2011.

RIEMER, C. Wie lernt man Sprachen? In: QUETZ, J.; HANDT G. (Hrsg.) **Neue Sprachen lehren und lernen**: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.

RIEMER, C. Befragungen. In: CASPARI, D.; KLIPPEL, F.; LEGUTKE, M. K.; SCHRAMM, K. (Hg.). **Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik**. Tübingen: Narr, 2016. 155-173.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273- 319, 2007.

ROTH, G. **Teaching Very Young Children**: pre-school and early primary. London: Richmond Publishing, 1998.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)**, v. 11, p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. . **Professor de língua estrangeira para crianças**: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 48, p. 333-351, 2009.

SILVA, F. L. **Diário de Pilar na Amazônia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

SILVA, V. R.; FREITAS, C. C. Who wants to go on the bus? Eventos de Storytelling e a interação professor-aluno em uma sala de aula bilíngue. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2013.

SPINNER, K. H. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: FREDERKING, V. *et al.* (Hrsg.) **Literatur- und Mediendidaktik**. S. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 319-333, 2013.

STRASSER, S. **Fuchs fährt Auto**. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 2020.

STRASSER, S. **Waschbär wäscht Wäsche**. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 2023.

STRASSER, S. Palestra Escrever, ilustrar e ler para crianças. In: **Festival Literário Internacional de Pomerode**, 2º, 2024, Pomerode-SC.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino de Língua Inglesa para Crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. O uso de Histórias Infantis no Ensino de Inglês para Crianças: analisando o gênero textual história infantil sob perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, vol. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

TONELLI, J. R. A. **Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas**: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(62.1): jan./abr. 2023, p. 58-73.

TONELLI, J. R. A; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **REVISTA X**, v. 15, p. 243-266, 2020.

UPHOFF, Dörthe. DaF, DaZ, DaT, Língua Adicional: Wissensordnungen und Subjektpositionen in der Didaktik des Deutschen als Nicht-L1. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 43, p. 38–65, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/182285>. Acesso em: 24 abr. 2024.

VOERKEL, P. Alemão como oportunidade: formação, qualificação e desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil. In: PORTINHO-NAUIACK, C.; BOHUNOVSKY, R.; WRUCK, V. **Ensinar alemão no Brasil**: percursos e procedimentos. Curitiba: UFPR, 2021. p. 53-74.

VOERKEL, P. Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, chances e desafios. In: UPHOFF, D. *et al.* (Orgs). **Alemão em contexto universitário**: modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2019. p. 103-121.

VOERKEL, P. **Deutsch als Chance**: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. 2017. 719f. Tese (Doutorado). Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 2017a. Disponível em https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 Acesso em: 26 maio 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WILLIAMS, M.; BURDEN, M. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. Great Britain: Pergamon Press. Vol. 17, p. 89 - 100, 1976.

WRIGHT, A. **Storytelling with Children**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

WUCHERPFENNIG, N. Materiais autênticos no ensino de línguas: novas discussões sobre um conceito antigo. In: PORTINHO-NAUIACK, C.; BOHUNOVSKY, R.; WRUCK, V. **Ensinar alemão no Brasil**: percursos e procedimentos. Curitiba: UFPR, 2021. p. 197-213.

XAVIER, R. P. **Metodologia do Ensino de Inglês**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

APÊNDICE A - CARTA CONVITE

Prezado professor/ Prezada professora,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada **“Literatura infantil no ensino de língua alemã para crianças: perspectivas, práticas e desafios da sala de aula no Brasil”**, que tem como objetivo compreender a perspectiva dos professores sobre a literatura infantil no ensino de alemão para crianças. Os resultados desta pesquisa serão tornados públicos por meio de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

Ao optar por participar do estudo você responderá a um questionário digital com acesso pela plataforma Google Forms. O tempo estimado para preenchimento do questionário é de 15 minutos. A pesquisa é anônima e destina-se exclusivamente aos **professores/as de alemão no Brasil que atuam em escolas regulares nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais**.

O questionário pode ser acessado por meio do link:

<https://forms.gle/hZ7DrKct4Rt22CW17>

Agradecemos desde já a valiosa colaboração,

Prof. Dr. Thiago Viti Mariano

Mariana M. Cardoso Machay.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Literatura infantil no ensino de língua alemã para crianças: perspectivas, práticas e desafios da sala de aula no Brasil

Pesquisador/a responsável: Thiago Viti Mariano

Pesquisador/a assistente: Mariana Marques Cardoso Machay

Local da Pesquisa: Universidade Federal do Paraná

Endereço: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 10º andar, PPGLet, Curitiba – Paraná

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Literatura infantil no ensino de língua alemã para crianças: perspectivas, práticas e desafios da sala de aula no Brasil, tem como objetivo compreender a perspectiva dos professores sobre a literatura infantil no ensino de alemão para crianças.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: responder um questionário digital com acesso pela plataforma Google Forms. O tempo estimado para preenchimento do questionário é de 15 minutos.

Desconfortos e riscos:

- i) Desconfortos e riscos: você poderá sentir cansaço ao responder o questionário ou se sentir constrangido com alguma pergunta;
- ii) Providências e cautelas: caso você sinta algum desconforto, constrangimento ou cansaço, você será dispensado da participação na pesquisa;

iii) Forma de assistência e acompanhamento: a pesquisadora está à disposição para dar assistência e disponibiliza o e-mail para contato: marycardoso@hotmail.com

iv) Benefícios: os benefícios desta pesquisa são de ordem psicológica e intelectual. O preenchimento do questionário pode contribuir para a reflexão sobre a sua prática pedagógica, algo que pode instigar o professor a buscar novos conhecimentos e novas práticas. Além disso, a pesquisadora divulgará os resultados do estudo aos participantes da pesquisa que manifestarem interesse, contribuindo assim com a formação continuada dos participantes.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Res. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: arquivo digital.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

Ressarcimento e indenização: a pesquisa será realizada de forma digital e não prevê despesas para o participante.

Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelo (s) pesquisador (es). Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Os resultados desta pesquisa serão tornados públicos por meio de dissertação de Mestrado. Além disso, a pesquisadora divulgará os resultados do estudo via e-mail aos participantes da pesquisa que manifestarem interesse.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Thiago Viti Mariano

Endereço: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 10º andar,
PPGLEtras, Curitiba – Paraná

Telefone: 33605102

E-mail: marycardoso@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar através do link disponibilizado no questionário.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 75822123.3.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.650.978, emitido em 15 de fevereiro de 2024

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar (assinalar no questionário).

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE PESQUISA

Literatura infantil no ensino de alemão para crianças

* Indica uma pergunta obrigatória

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a visão dos professores sobre o uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças. A pesquisa é anônima e destina-se exclusivamente aos professores/as de alemão no Brasil que atuam em escolas regulares nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. Após ter lido o documento em anexo com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informe abaixo se aceita participar da pesquisa.*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

☐ Li e aceito participar da pesquisa.

1. Qual a sua área de atuação? Essa pergunta admite mais de uma resposta. *

Marque todas que se aplicam.

- Ed. ☐ Infantil
Ensino ☐ Fundamental I (1º ao 5º ano)
Ensino ☐ Fundamental II (6º ao 9º ano)
Ensino ☐ médio
Outro: ☐
-

2. Em qual estado você trabalha?

- ☐ Acre (AC)
☐ Alagoas (AL)
☐ Amapá (AP)
☐ Amazonas (AM)
☐ Bahia (BA)

- ☐ Ceará (CE)
- ☐ Distrito Federal (DF)
- ☐ Espírito Santo (ES)
- ☐ Goiás (GO)
- ☐ Maranhão (MA)
- ☐ Mato Grosso (MT)
- ☐ Mato Grosso do Sul (MS)
- ☐ Minas Gerais (MG)
- ☐ Pará (PA)
- ☐ Paraíba (PB)
- ☐ Paraná (PR)
- ☐ Pernambuco (PE)
- ☐ Piauí (PI)
- ☐ Rio de Janeiro (RJ)
- ☐ Rio Grande do Norte (RN)
- ☐ Rio Grande do Sul (RS)
- ☐ Rondônia (RO)
- ☐ Roraima (RR)
- ☐ Santa Catarina (SC)
- ☐ São Paulo (SP)
- ☐ Sergipe (SE)
- ☐ Tocantins (TO)

3. A escola em que você trabalha é: *

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Outro:

4. Há quantos anos você atua no ensino de alemão para crianças? *

- ☐ até 5 anos ☐ de 5 a 10 anos ☐ de 10 a 15 anos

☐ de 15 a 20 anos ☐ mais de 20 anos

5. Qual a carga horária semanal de alemão na escola em que você trabalha? *

- ☐ Imersão até 2 horas-aula por semana
- ☐ 5 horas-aula por semana
- ☐ Outro

6. Qual a quantidade média de alunos por turma nas aulas de alemão? *

- ☐ de 10 a 15 alunos
- ☐ de 15 a 20 alunos
- ☐ de 20 a 25 alunos
- ☐ de 25 a 30 alunos
- ☐ Outro:
-

7. Qual a sua formação inicial (graduação)? *

- ☐ Letras Alemão/Português
- ☐ Pedagogia
- ☐ Outro: _____

8. Você possui uma segunda graduação? *

- ☐ Sim, em Letras Alemão/Português
- ☐ Sim, em Pedagogia
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

Você possui pós-graduação? Essa pergunta admite mais de uma resposta. *

Marque todas que se aplicam.

Sim, ☐ especialização

Sim, ☐ mestrado

Sim, ☐ doutorado

Não ☐

Outro: ☐

9. Você possui formação específica no uso de literatura infantil em sala de aula?*

(disciplina, curso de contação de histórias, *Storytelling*, entre outros)

☐ Sim, disciplina regular na graduação

☐ Sim, disciplina optativa na graduação

☐ Sim, curso complementar (formação continuada)

☐ Não

10. Caso você possua formação específica no uso de literatura infantil através de disciplina regular na graduação, por favor informe abaixo o nome e país da instituição de ensino.

11. No seu ponto de vista quais as contribuições do uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças? *

12. Qual a frequência que você utiliza literatura infantil em sala de aula? *

- ☐ Na maioria das aulas (70% a 100% das aulas)
- ☐ Com frequência (40% a 70% das aulas)
- ☐ Ocasionalmente (até 40% das aulas)
- ☐ Não utilizo.

13. Como é feita a escolha dos livros de literatura infantil na sua escola? *

- ☐ A coordenação faz a escolha sem participação do corpo docente
- ☐ Em reunião com a participação da coordenação e do corpo docente
- ☐ Escolha individual de cada professor(a)
- ☐ Outro: _____

14. Conte um pouco sobre a sua experiência no uso de literatura infantil no ensino de alemão para crianças?

15. Ao ler ou contar uma história em alemão você costuma traduzir para língua * materna?

- ☐ Sim, apenas algumas palavras ou expressões
- ☐ Sim, toda história
- ☐ Não

16. Qual dos critérios abaixo você considera o mais importante na escolha de um livro?

- ☐ Adequação do texto/ das estruturas linguísticas ao nível de aprendizagem do grupo na língua alvo
- ☐ Adequação do tema ao grupo (faixa etária, interesses da turma, etc.)
- ☐ Adequação do texto/ das estruturas linguísticas ao conteúdo a ser trabalhado
- ☐ Componentes estéticos do livro (imagens, diagramação, etc.)

17. Qual tipo de texto você costuma usar? *

- ☐ Texto original
- ☐ Texto adaptado (por ex. frases mais curtas, alterações de estruturas gramaticais, etc).
- ☐ Outro: _____

18. Você costuma realizar atividades prévias que antecedem a leitura/contação da * história?

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. Cite por favor alguns exemplos de atividades prévias já realizadas.

20. Com relação à duração da leitura/contação de história, na maioria das vezes você costuma:

- ☐ Contar a história toda em uma aula, sem recontá-la nas aulas seguintes
- ☐ Contar a história toda em uma aula e recontá-la nas aulas seguintes
- ☐ Dividir a história e contá-la em mais de uma aula
- ☐ Outro: _____

21. Você costuma realizar atividades de aprofundamento após a leitura/contação * da história?

- ☐ Sim
- ☐ Não

22. Cite por favor alguns exemplos de atividades de aprofundamento já realizadas.

23. Na sua visão qual o maior desafio no uso de literatura infantil? *

- ☐ Acesso ao livro/história
- ☐ Escolha do livro/ história
- ☐ Carga horária reduzida ou conteúdo programático extenso (com pouco tempo para atividades diferenciadas)
- ☐ Manter a atenção dos alunos
- ☐ Outro:

24. Caso queira receber os resultados desta pesquisa, por favor indique um e-mail abaixo.

25. Escreva aqui demais comentários ou observações.
