

# O papel do dialeto no desempenho de alunos na prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom I*

Rosângela Markmann Messa

## Abstract

This paper investigates the role of *Hunsrückisch*, a dialect spoken by German descendants in South Brazil, in regard to the performance of high school students in the proficiency exam *Deutsches Sprachdiplom (DSD-I)*. The article will first discuss the concept of bilingualism and then analyzes the performance of bilingual students (Portuguese/German) from the *Instituto de Educação Ivoti* in DSD-I exams over the last 5 years.

**Keywords: bilingualism; proficiency; Hunsrückisch.**

## 1 Introdução

O mito segundo o qual o Brasil é um país linguisticamente homogêneo e monolíngüe, no qual se fala uma única língua (português), entendível por todos os falantes, sempre esteve presente em diversas instâncias da sociedade, como a educação e a política. Segundo Cavalcanti,<sup>1</sup> esse mito é eficaz para o apagamento das minorias lingüísticas (nações indígenas, comunidades imigrantes, variedades desprestigiadas do português) e para a manutenção da imagem de estado ideal, longe do “perigo” de qualquer condição proveniente de situações de bi/multilingüismo.

Estudos lingüísticos recentes<sup>2</sup> desvendaram que, ao contrário do que se pensa e se afirma, o Brasil é um país linguisticamente heterogêneo e multilíngüe.

Segundo Cavalcanti,<sup>3</sup> há, no Brasil, a) comunidades indígenas em quase todo território, principalmente, na região norte e centro-oeste; b) comunidades de imigrantes (alemães, italianos, japoneses, poloneses, etc) especialmente na região sul do país; c) comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em região de fronteira; d) comunidades de surdos. Todas essas comunidades estão inseridas em contextos bilíngües e formam, assim, grupos culturais diversos e não comunidades de fala única e homogênea.

Sendo assim, o Brasil é um país “pluricultural e multilíngüe, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro mito, o de que o português é uma língua sem dialetos.”<sup>4</sup> Dessa forma, o monolingüismo deveria ser tratado como caso especial e o bilingüismo deveria ser considerado regra, uma vez que o bilingüismo é predominante em praticamente cada país do mundo. Todavia, segundo Romaine,<sup>5</sup> é o monolingüismo que representa a norma e é ele que é a base para os estudos lingüísticos.

Se pensássemos mais especificamente em um contexto de sala de aula, perceberíamos, então, que entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngüe é a regra,

---

*Mestranda na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Avenida Unisinos, 950, São Leopoldo – RS, Brasil. Fax:(51)3590 8486 Tel: (51)3590 8676; E-mail: markmann@terra.com.br*

enquanto que entrar em uma sala de aula com falantes linguisticamente homogêneos é a exceção.<sup>6</sup> As escolas estão, contudo, preparadas para receber esses alunos bilíngües/multilíngües? Há preocupação com uma educação diferenciada para esses alunos? O professor respeita e incentiva a variedade lingüística de uma criança traz de casa? Ele tem consciência do meio lingüístico em que está inserido? Ele revela sensibilidade em relação ao bilingüismo de seus alunos?

Essas perguntas, aliadas à minha experiência pessoal de ser falante bilíngüe português/alemão (*Hunsrückisch*'), incentivaram-me a analisar a presença do bilingüismo português/alemão na escola em uma comunidade de descendentes de imigrantes alemães em que alunos estudam, na escola, a Língua Alemã como Língua Estrangeira.

Essa motivação para analisar um contexto bilíngüe tornou-se ainda mais intensa quando, no ano de 2005, comecei a lecionar Língua Alemã para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular do município de Ivoti. Os alunos desta turma, em sua maioria, não tinham tido aulas de Língua Alemã em contexto escolar ainda. Eles apenas tinham conhecimento do dialeto *Hunsrückisch* e demonstravam grande interesse pelo estudo da língua, pois esta era a língua de socialização em casa e na sociedade em que estavam inseridos<sup>8</sup>. Inicialmente, a motivação dos alunos para o estudo da língua era apenas cultural e afetiva.

Contudo, com o passar do tempo, outros motivos para o estudo da língua foram surgindo. Um deles era conseguir, no segundo ano do Ensino Médio, proficiência no exame *Deutsches Sprachdiplom*<sup>9</sup> nível I, expedido pelo *Kultusministerkonferenz*<sup>10</sup>. Para tanto, seria necessário desenvolver bem, em pouco mais de um ano, as quatro habilidades na Língua Alemã, ou seja, a produção escrita, a produção oral, a compreensão escrita e a compreensão oral.

Para minha surpresa e a deles, dos 15 (quinze) alunos que fizeram a prova, 13 (treze) foram aprovados com êxito. Motivada com o resultado da prova e com o intuito de verificar se o dialeto ajuda alunos a adquirirem com mais facilidade o alemão padrão - *Hochdeutsch*, fiz um levantamento dos resultados da prova dos últimos cinco anos (de alunos desta escola) e percebi que falantes do dialeto tiveram resultados superiores àqueles que não falavam esta variedade lingüística (ver gráficos na seção 1.3). A pergunta que surgiu, a partir de então, foi: **em que medida o dialeto contribui para ou prejudica a aquisição da Língua Alemã?**

Para conseguir responder essa pergunta, organizei esse artigo da seguinte maneira: primeiramente, discuto algumas definições de bilingüismo e o que a literatura apresenta sobre suas vantagens e desvantagens; em seguida, exponho os resultados dos últimos cinco anos das provas de proficiência *Deutsches Sprachdiplom I* e, por fim, faço a análise dos dados.

## 2 Aquisição bilíngüe da linguagem

*“Quem não conhece línguas estrangeiras, não sabe nada da sua própria”<sup>11</sup>*

(Goethe)

Um indivíduo pode ser considerado monolíngüe, bilíngüe ou multilíngüe. Monolíngüe, segundo Skutnabb-Kangas,<sup>12</sup> é uma pessoa que conhece somente uma língua. Ou, dito de outra maneira pela autora, monolíngüe é uma pessoa que não é bilíngüe ou multilíngüe. Conforme Romaine,<sup>13</sup> os estudos lingüísticos têm como base o indivíduo monolíngüe, pois é ele que representaria a norma.

Contudo, segundo Skutnabb-Kangas,<sup>14</sup> embora a maior parte dos cerca de 200 países do mundo seja considerada oficialmente monolíngüe, são faladas nestes países de 4.000 a 5.000 línguas. Se há cerca de vinte vezes mais línguas do que países no mundo, o que está acontecendo com as demais línguas e seus falantes? Seriam esses falantes realmente monolíngües? Se o são, são de sua língua materna ou da língua oficial do país? Ou seriam eles falantes bilíngües?

Como se vê, há uma série de questionamentos que revela uma divergência entre aquilo que é considerado oficializado no mundo (monolíngüismo) e aquilo que predomina de fato (bilíngüismo). Conforme Romaine,<sup>15</sup> é o bilíngüismo que deveria ser considerado a norma dos estudos lingüísticos e não o monolíngüismo, uma vez que é o bilíngüismo que predomina em praticamente todos os países do mundo.

Jakobson<sup>16</sup> afirma que “o bilíngüismo é [...] o problema fundamental da lingüística”. Se assim é, pode-se entender por que a definição do termo “bilíngüismo” é tão imprecisa. Leonard Bloomfield e John MacNamara apresentam duas concepções extremas sobre bilíngüismo. Segundo Bloomfield, o indivíduo bilíngüe é aquele que possui domínio perfeito de duas ou mais línguas como se fossem nativas.

In the extreme cases of foreign language learning, the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers around him...In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, [the] native-like control of two languages.<sup>17</sup>

Essa definição de Bloomfield não esclarece, contudo, o que significa ter domínio *perfeito* de uma língua. Perfeito segundo quais critérios? Além disso, o que é ter domínio perfeito de uma língua como se fosse *falante nativo*? O que é e quais são as características de um falante nativo? Vê-se, nessa definição, que Bloomfield tem uma expectativa muito grande sobre o indivíduo bilíngüe e o caracteriza como um “falante idealizado”.

MacNamara,<sup>18</sup> por contraste, afirma que ser bilíngüe significa ter algumas habilidades na segunda língua, ou seja, na produção escrita, na produção oral, na compreensão escrita ou na compreensão oral.

Essas duas contraposições, que vão desde ter uma competência “perfeita” até ter uma competência mínima na outra língua, parecem problemáticas para dar conta dos múltiplos graus de bilíngüismo que existem. Uma definição mais adequada está, possivelmente, entre esses dois extremos. Kielhöfer e Jonekeit<sup>19</sup> e Skutnabb-Kangas conseguem, segundo o meu ponto de vista, encontrar esse equilíbrio.

Kielhöfer e Jonekeit,<sup>20</sup> primeiramente, definem o termo “bilíngüismo” sob uma ótica um pouco diferente das outras duas acima apresentadas. Para eles, a instância fundamental para caracterizar o bilíngüe é a do sentimento de se “sentir em casa” nas diferentes línguas, ou seja, o sentimento de se identificar com as línguas.

Skutnabb-Kangas, por sua vez, define bilíngüismo da seguinte maneira:

A speaker is bilingual who is able to function in two (or more) languages, either in monolingual or bilingual communities, in accordance with the sociocultural demands made on an individual’s communicative and cognitive competence by these communities and by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (or all) language groups (and cultures) or parts of them.<sup>21</sup>

Tanto Kielhöfer e Jonekeit como Skutnabb-Kangas definem o termo “bilingüismo” de modo mais amplo e, aparentemente, mais completo, pois eles trazem, dentre outras, uma questão importante quando se fala de bilingüismo, que é a questão da identidade. Todavia, é importante ressaltar que também Skutnabb-Kangas faz uso do termo “competência comunicativa ao nível de falante nativo”, o que, da mesma forma, permite inferências positivas e negativas.

É importante ressaltar que a pesquisa em Aquisição de Segunda Língua e em Aquisição de Língua Estrangeira sempre esteve muito preocupada com o conceito de “falante nativo”. Contudo, definir esse conceito é, conforme Davies,<sup>22</sup> uma tarefa difícil, senão impossível.

Davies discute os vários sentidos do termo falante nativo. Para ele, falante nativo pode ser visto como realidade ou como mito.

O falante nativo real, conforme o autor, é um termo que deve ser empregado sociolinguisticamente. Segundo esse conceito, mesmo dentro de um grupo de falantes nativos, há aqueles que não dominam a língua padrão e que, por isso, podem ser considerados falantes não nativos dentro daquele contexto. Davies sugere que “ser um falante nativo é não ser um falante não nativo”. Para o autor, mesmo o falante nativo, em contextos específicos de uso da língua (como, por exemplo, numa palestra, num júri), pode ser um falante não nativo por não conhecer a linguagem que é usada naquele contexto interacional.

Por outro lado, ainda segundo o autor supracitado, o falante nativo mitológico é um termo que deve ser usado psicolinguisticamente, uma vez que ele é restritamente cognitivista. Sob esta abordagem, o falante é, freqüentemente, comparado a um falante ideal, que faz uso perfeito da linguagem.

Usar tal conceito para distinguir bilíngües de não-bilíngües é tarefa extremamente imprecisa, senão impossível, seja no sentido mitológico, porque trata-se de uma idealização, ou seja no sentido real, porque trata-se, então, de considerar toda a diversidade possível de falantes de uma língua e não se teria um parâmetro que pudesse ser usado como referência de forma inequívoca.

Por isso, proponho um novo conceito de bilingüismo, que não aborde a concepção de “falante nativo” e que pareça ser mais adequado ao contexto da comunidade bilíngüe analisada neste trabalho: o falante bilíngüe (ou multilíngüe) é aquele que tem o domínio de duas (ou mais) línguas em contextos específicos de uso (como, por exemplo, uma conversa entre amigos, uma palestra, um júri). Ser bilíngüe, então, corresponde a um processo ativo, dinâmico, sempre aberto a ampliar-se e/ou modificar-se, dependendo das interações de que o falante necessita, das dificuldades que enfrenta, etc. (comunicação pessoal por e-mail com professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, em 08.01.08).

Como exposto anteriormente, se a própria definição do termo “bilingüismo” já é complexa, tanto mais é o estudo sobre a interação e a educação em contextos bilíngües/multilíngües. Por essa razão, esses contextos são, muitas vezes, simplesmente desconsiderados e ignorados.

Hilgemann<sup>23</sup> sugere que “essa desconsideração em relação à realidade bilíngüe ou multilíngüe (ou plurilíngüe) talvez se deva às controvérsias existentes quanto aos malefícios e benefícios que ele acarreta”. De fato, pesquisas demonstram<sup>24</sup> que, do século XIX até os anos 60 do século XX, afirmava-se que o bilingüismo era visto como causador de problemas nas comunidades ou nos países em que existiu/existe.

Conforme De Heredia,<sup>25</sup> estudos freqüentemente afirmavam que filhos de imigrantes se encontravam em situação de insucesso ou atraso escolar. Essas crianças, segundo o autor, apresentavam um “emprego dificultoso” tanto na parte oral como na parte escrita

da língua, conseqüência da interferência da língua materna ou da “má qualidade dos modelos lingüísticos familiares”. A razão para o insucesso na escola devia-se, conforme o autor, ao fato de a criança saber mais de uma língua, a não legitimada pela escola. Outros fatores, como classe social, problemas de alfabetização, entre outros, não eram levados em consideração.

Além desse estudo, outro<sup>26</sup> que também demonstra o fracasso escolar teria sido comprovado por testes de inteligência realizados no País de Gales (somente em inglês) em populações bilíngües galês-inglês e monolíngües de inglês. Esses testes revelaram que os monolíngües apresentaram uma vantagem em relação aos bilíngües. A partir do resultado desse teste, argumentava-se que “falar duas línguas é não falar bem nem uma e nem outra”.

Outro fator negativo que é apresentado como decorrente do bilingüismo é a mistura de línguas. Segundo De Houwer,<sup>27</sup> até mesmo profissionais, como terapeutas de fala, consideram que a mistura de línguas seja prejudicial e sugerem, por isso, que pais bilíngües falem somente uma língua com suas crianças.

Cadiot,<sup>28</sup> da mesma forma, afirma que a mistura de línguas é “estigmatizada, considerada inaceitável, vergonhosa e associa-se à representação social do impuro”. Esta visão negativa da mistura de línguas também é reforçada pela escola, que não aceita, por exemplo, a língua que a criança traz de casa.

Também Kielhöfer & Jonekeit afirmam que, até 1950, era comum a idéia de que o bilingüismo trazia desvantagens para as crianças. Afirmava-se, por exemplo, que ouvir duas ou mais línguas confunde a criança e traz grandes problemas na aquisição da linguagem; que se aprende melhor a língua principal do ambiente se não há competição com outra língua; que crianças bilíngües não sabem nem uma e nem outra língua; que elas são lingüisticamente atrasadas e que fazem interferências fonológicas, sintáticas e semânticas, etc.

Todavia, o maior problema em relação ao bilingüismo é o preconceito lingüístico. Um exemplo bem típico de preconceito lingüístico é o atribuído às famílias falantes de minorias lingüísticas - em nossa realidade, do dialeto *Hunsrückisch*. Não são raras as vezes em que se afirma que “o falante de dialeto não sabe nem uma língua e nem outra”, ou seja, que ele não sabe nem o português e nem o “alemão”. O exemplo abaixo revela como os próprios falantes desta variedade do alemão são preconceituosos, talvez por repetirem aquilo que sempre escutaram e/ou escutam em relação ao seu dialeto.

Falo alemão como hobby, mas nós somos brasileiros. A igreja não necessita mais de pastores que falem alemão e, em algum tempo, todos falarão português. O alemão de Blumenau não é alemão. É muito difícil falar alemão em Blumenau. Eles não conseguem pronunciar o ü, ö, etc. Sempre pronunciam errado, já tentei corrigir muitas vezes mas não adianta. Nós não falamos alemão e nem português. Uma vez me encontrei com pessoas do Espírito Santo que logo descobriram que eu era de Santa Catarina, pelo sotaque, por isso não sabemos falar português também. Estive seis anos trabalhando na Alemanha e lá era ridicularizado por falar um alemão diferente. O alemão daqui não tem nada a ver como alemão falado na Alemanha. Aqui é mais um dialeto.<sup>29</sup>

O depoimento acima revela uma atitude negativa em relação à variedade lingüística que é falada em Blumenau/SC. Segundo Skutnabb-Kangas,<sup>30</sup> ser bilíngüe, algumas vezes, significa “ser pobre, estúpido e deseducado”. De fato, parece que o depoimento do pastor corrobora a afirmação de Skutnabb-Kangas de que falar duas línguas, neste caso o dialeto

alemão e o português, significa ser deseducado: “eles não conseguem pronunciar o ü, ö, etc. Sempre pronunciaram errado, já tentei corrigir muitas vezes mas não adianta”.

Felizmente, com o passar do tempo, estudos lingüísticos demonstraram que as vantagens apresentadas em relação ao bilingüismo são superiores às ditas desvantagens. Estudos como o de Romaine, por exemplo, contribuíram significativamente para desfazer a imagem negativa do bilingüismo. Romaine cita o estudo de Ronjat, que educou seu filho em duas línguas: a sua – o francês, e a língua da mãe – o alemão, obedecendo ao método de Grammont<sup>31</sup>: “une personne, une langue”. Ronjat concluiu que o bilingüismo não trouxe nenhum prejuízo ao filho; ao contrário, o bilingüismo contribuiu para que o filho percebesse a arbitrariedade da relação entre a palavra e o significado. Em outras palavras, o bilingüismo ajudou o filho de Ronjat a prestar mais atenção aos aspectos semânticos das palavras e ao caráter arbitrário do significante.

Além desse estudo, Romaine apresenta também outro, o de Fantini, que educou seu filho, ao contrário de Ronjat, em uma única língua: o espanhol, que era a língua minoritária, falada pelo pai e pela mãe. Contudo, o filho aprendeu também o inglês, que era a língua falada na comunidade. Conforme relato de Fantini, o seu filho desenvolveu, desde muito cedo, já com quatro anos, uma grande consciência metalingüística.

Clyne<sup>32</sup> corrobora o posicionamento de Fantini e afirma que uma das vantagens do bilingüismo é que as crianças que estão sendo criadas em um ambiente bilíngüe em casa têm mais oportunidades que as crianças monolíngües para desenvolver, desde uma idade precoce, uma consciência sobre a linguagem. Clyne substancia sua afirmação com base em uma série de comentários sobre aspectos estruturais e funcionais da língua produzidos pela sua filha Joanna, que é bilíngüe em alemão/inglês.

Meisel<sup>33</sup> por sua vez, afirma que uma vantagem apresentada pelo bilingüismo é que bilíngües tendem a concentrar-se mais em aspectos formais da linguagem, sendo, portanto, capazes de adquirir certas construções gramaticais mais rápido e com menos erros que muitos ou a maioria dos monolíngües. Esta vantagem apresentada por Meisel poderia justificar, pelo menos em parte, porque os alunos falantes do dialeto *Hunsrückisch* apresentaram melhores resultados na prova *Deutsches Sprachdiplom I*. Eles, por serem bilíngües, conseguiram, em pouco tempo, adquirir construções gramaticais importantes de modo a mostrar a proficiência na prova. É importante ressaltar que isto, até o momento, é apenas uma hipótese, pois até então não foi realizado nenhum estudo mais aprofundado no assunto.

Uma outra vantagem apresentada por De Houwer<sup>34</sup> é que crianças bilíngües fazem, desde muito cedo, escolhas lingüísticas sensíveis ao contexto, que se baseiam em um conhecimento em desenvolvimento de dois sistemas lingüísticos separados. Desse modo, crianças bilíngües teriam a capacidade de alternar as diferentes línguas, tendo em vista o contexto e o interlocutor. O fato de o indivíduo bilíngüe mudar de língua demonstra a sua capacidade lingüística de se adaptar ao contexto lingüístico e ao seu interlocutor.

O seguinte estudo de caso relatado por Pandit é altamente instrutivo nesse contexto:

Uma criança criada num meio multilíngüe aprende muito cedo (entre a idade de dois e três anos) que língua usar com quem e quando. Considere-se uma situação (que é verdadeira e muito comum em Delhi) na qual os pais têm línguas maternas diferentes: o pai fala panjabi e a mãe inglês; a mãe, que é estrangeira (proveniente de uma comunidade monolíngüe), fala apenas inglês. O pai, que é escolarizado, fala panjabi, hindustani e inglês; a língua usada com os serviços de casa é o hindustani; os pais conversam entre si em inglês; as visitas, se se tratar de parentes da família, passarão constantemente do panjabi

para o inglês e vice-versa; os grupos de colegas do filho usam o hindustani na idade mais tenra; o inglês será acrescentado quando o grupo atingir a idade escolar, numa comunidade cosmopolita, porque a maioria das crianças freqüentam escolas de língua inglesa.<sup>35</sup>

Genesee,<sup>36</sup> por sua vez, afirma que a comunicação interpessoal é uma outra área na qual os indivíduos bilíngües algumas vezes se diferenciam. O modo de se comunicar em certas situações sociais ou de expressar certos significados pode ser muito diferente em algumas línguas. Contudo, estudos demonstram que crianças bilíngües, quando em contato freqüente com a língua, adquirem, com facilidade, as habilidades sociais da língua e as maneiras de que necessitam para se expressarem naquela língua.

Sendo assim, pode-se dizer, a partir das pesquisas relatadas acima, que o bilingüismo não é prejudicial ao indivíduo. Se não o é, seria pertinente, então, pensar em uma educação bilíngüe/multilíngüe, que aceita e valoriza a língua que a criança traz de casa?

Cummins,<sup>37</sup> em seu artigo “*Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*”, afirma que os defensores da educação bilíngüe argumentam que a criança não consegue aprender em uma língua que ela não entende e que a instrução na Língua Materna é necessária para diminuir o impacto entre a língua que é falada na escola e em casa.

De fato, a realidade lingüística da qual a criança provém deve ser considerada na escola, principalmente como forma de acolhimento e valorização daquilo que é ensinado e aprendido no lar. Somente respeitando o conhecimento lingüístico da criança é que ela se sentirá valorizada e conseguirá encarar o estudo como algo prazeroso e valioso.

Conforme Oliveira,<sup>38</sup> são falados, no Brasil, por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 (chamadas de línguas alóctones).

Sendo assim, as escolas precisam estar preparadas para receber essas minorias lingüísticas e, acima de tudo, devem valorizar a língua dos alunos e não culpá-la como sendo a responsável pelo fracasso do aprendizado.

### 3 Análise dos dados

Depois de demonstrar o que a literatura apresenta sobre as vantagens e desvantagens do bilingüismo, analisamos, agora, os resultados da prova *Deutsches Sprachdiplom I*, realizada nos anos 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006 no Instituto de Educação Ivoti. Contudo, faz-se necessário, num primeiro momento, contextualizar a escola, a prova e os alunos.

#### 3.1 O Instituto de Educação Ivoti

O Instituto de Educação Ivoti<sup>39</sup>, escola em que os dados do estudo foram gerados, é uma escola da rede particular de ensino, que fica localizada no município de Ivoti-RS. Ivoti é uma pequena cidade no interior do Rio Grande do Sul, distante 55 km de Porto Alegre. A cidade foi, inicialmente, colonizada por imigrantes alemães, recebendo, na década de 60, também imigrantes japoneses.

A escola foi fundada em 1909 por descendentes de imigrantes alemães e é mantida, atualmente, pela Associação Evangélica de Ensino.

O funcionamento do Instituto de Educação Ivoti nos prédios em que está localizado ocorre desde 1966. Antes disso, o “Seminário de Professores Evangélicos”, como era

denominado, estava localizado nas cidades de Santa Cruz do Sul, primeiramente, e São Leopoldo-RS, num segundo momento.

A escola oferece turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal Magistério, Curso Técnico em Informática e Curso Técnico em Design Gráfico. No ano de 2007, a escola tinha 37 turmas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e os Cursos Técnicos, com número total de 780 alunos.

Além dos cursos de educação básica, a escola oferece também diversas atividades extra-classe, como atletismo, dança, teatro, educação financeira, práticas comunitárias, robótica, coral, orquestra, xadrez, aulas de Língua Estrangeira (Língua Alemã, Língua Espanhola e Língua Inglesa), entre outros.

Atualmente, a escola atende, principalmente, alunos de classe média da cidade de Ivoti, mas recebe também alunos da zona rural de diversas cidades do interior do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Estes alunos vêm ao Instituto de Educação Ivoti porque ele é um dos únicos no Brasil com Moradia Escolar (internato).

Os alunos que optam por ficar na Moradia Escolar, o fazem principalmente porque a) provêm de famílias com poucos recursos financeiros; b) não têm a possibilidade de estudar em suas cidades por não existir lá escolas com Ensino Médio; c) não haver boa qualidade nas escolas da região de origem.

É importante ressaltar que a maioria dos alunos que mora no internato da escola recebe bolsa de estudo – parcial ou integral - (algumas provindas da Alemanha e outras de diversas instituições do Brasil) e, por isso, eles têm a oportunidade de estudar numa escola de qualidade.

Uma das tradições e características da escola é o ensino da Língua Alemã como Língua Estrangeira. O Instituto de Educação Ivoti oferece aulas de Língua Alemã da Educação Infantil até o Ensino Médio e possibilita aos seus alunos a chance de realizarem, no período escolar, diversas provas de proficiência, como a ZDP-A+, a DSD I e II.<sup>40</sup>

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o estudo da Língua Alemã é obrigatório. Na Educação Infantil, os alunos possuem uma hora/aula no currículo e no Ensino Fundamental, três horas/aula por semana. Já no Ensino Médio, a Língua Alemã é opcional e acontece no turno inverso ao do curso básico, ou seja, à tarde. No primeiro ano do Ensino Médio, há uma divisão da turma quanto ao nível lingüístico. Alunos que já tiveram alemão em contexto escolar e/ou falam o dialeto *Hunsrückisch*, freqüentam o grupo C; alunos que tiveram pouco contato com a língua, passam para o grupo B; e alunos que não possuem conhecimentos lingüísticos na Língua Alemã participam do grupo A.

### 3.2 A Prova de Proficiência Deutsches Sprachdiplom I

O exame de Proficiência em Língua Alemã DSD nível I é desenvolvido pela *Kultusministerkonferenz*, órgão equivalente ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil, e aplicado em todo o mundo por escolas que oferecem a Língua Alemã em seu currículo. O exame é aplicado duas vezes ao ano: uma vez na primavera e a outra no outono europeu. As escolas do Brasil aplicam as provas no mês de setembro. Os candidatos ao DSD-I precisam ter 800 horas/aula de Língua Alemã.

O exame é constituído de duas partes: uma escrita e a outra oral.

A parte escrita é dividida em quatro etapas: a) produção escrita, na qual o candidato deve i) ou escolher um texto literário/factual e fazer um resumo, ou ii) escolher um dos três temas propostos e escrever uma dissertação. O candidato deve escrever, em média,

300 palavras em 210 minutos; b) compreensão escrita, em que o candidato deve responder, em 50 minutos, questões referentes ao conteúdo do texto; c) gramática/vocabulário: nessa modalidade, o candidato recebe um texto com lacunas em que deve responder, também em 50 minutos, questões de ordem morfológica, sintática e lexical; d) compreensão oral: já nessa parte, o candidato deve responder questões referentes ao texto lido pelo conselheiro da Língua Alemã (*Fachberater*). O texto é lido duas vezes pelo conselheiro que, no período da prova, também é o supervisor da mesma, e o candidato pode fazer anotações durante a leitura. Somente depois de ter escutado o texto duas vezes, o candidato recebe o questionário que deve, então, ser respondido em 25 minutos.

A parte oral, por sua vez, é constituída pela produção oral do candidato. Nessa parte, o candidato deve ler um texto, comentá-lo e falar sobre um tema trabalhado anteriormente em sala de aula. O candidato tem, nessa modalidade da prova, 20 minutos para preparar a leitura do texto e, depois, mais 20 minutos para a realização da prova.

### 3.3 Os sujeitos do estudo

Os alunos que realizaram a prova *Deutsches Sprachdiplom I* freqüentavam o terceiro ano do Ensino Médio e participavam do grupo do alemão “C” no Instituto de Educação Ivoti. Este grupo era (e ainda é) composto, principalmente, como aventado anteriormente, por alunos que falam o dialeto *Hunsrückisch* em casa e na sua comunidade de origem e por alunos que já tenham tido aula de Língua Alemã anteriormente.

Esses alunos tiveram, no primeiro ano do Ensino Médio, 5 horas/aula semanais de Língua Alemã, e, no segundo e no terceiro ano, 6 horas/aula semanais.

### 3.4 Análise dos dados

Os dados que seguem foram gerados a partir dos resultados da prova DSD-I realizada nos anos de 2002 a 2006 no Instituto de Educação Ivoti. Eles não representam todo o universo de candidatos que realizam a prova DSD-I, mas sim, caracterizam o perfil de candidatos à prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti.

Os dados estão organizados em *tabelas* (tabelas 1 a 5) e *gráficos* (gráficos 1 e 2), categorizadas/os da seguinte maneira: resultados gerais; critérios de avaliação; falantes do alemão padrão; falantes do dialeto; não falantes do alemão.

As tabelas apresentam os dados sem correlação entre si; já os gráficos, por sua vez, mostram comparações entre os resultados demonstrados pelas tabelas.

As tabelas abaixo (1 a 3) apresentam as médias dos resultados por modalidade da prova *Deutsches Sprachdiplom I*. Elas estão distribuídas em três categorias: 1) falantes do alemão padrão; 2) falantes do dialeto; e 3) não falantes do alemão. Os dados consideram todos os alunos que realizaram a prova, com exceção dos desistentes.

**Tabela 1. Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti – Falantes do Alemão padrão (2002-2006)**

<i>Ano</i>	<i>% Total Alunos</i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25<sup>41</sup>)</i>	<i>Corr. P. T (12<sup>42</sup>)</i>	<i>Média Oral (45)</i>	<i>% Aprov.</i>
<b>2002</b>	0,0	-	-	-	-	-	-

<b>2003</b>	12,5	78,0	38,0	17,0	6,8	40,0	100%
<b>2004</b>	6,6	77,5	37,5	15,5	6,0	40,0	100%
<b>2005</b>	11,7	86,0	43,8	20,0	7,8	42,3	100%
<b>2006</b>	6,6	79,8	44,0	19,5	10,0	35,8	100%
<b>MÉDIA</b>	7,52	80,3	40,8	18,0	7,65	39,5	100%

A tabela acima (1) demonstra que nos anos do estudo (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006), todos os candidatos falantes do alemão padrão foram aprovados na prova DSD-I. Embora o número de candidatos nessa categoria seja pequeno (de um a dois candidatos por ano), esse é um dado relevante, porque ele mostra que “falantes do alemão padrão” que realizaram a prova nesse período no Instituto de Educação Ivoti possuem grande capacidade lingüística nas quatro habilidades testadas pela prova.

A tabela abaixo (2), por sua vez, mostra que falantes do dialeto obtiveram, na média, um índice de aprovação de 72%. Apesar de esse índice ser inferior ao dos “falantes do alemão padrão” (100%), ele é superior à média dos “não falantes de alemão” (30%).

Esse é um dado importante para o estudo, pois, diferente daquilo que freqüentemente é afirmado (“quem fala dialeto não sabe nem uma língua e nem outra”), falantes de dialeto podem, sim, apresentar um bom desempenho no “alemão padrão”, neste caso, na prova DSD-I.

**Tabela 2. Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti – Falantes do Dialeto (2002-2006)**

<i>Ano</i>	<i>% Total Alunos</i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25)</i>	<i>Corr. P. T (12)</i>	<i>Média Oral (45)</i>	<i>% Aprov.</i>
<b>2002</b>	94,12	65,6	29,6	12,3	4,3	36,0	75%
<b>2003</b>	81,25	66,2	30,0	12,7	3,3	36,3	77%
<b>2004</b>	86,67	69,4	33,2	13,3	3,3	36,2	69%
<b>2005</b>	64,71	62,5	29,5	12,5	3,1	33,0	64%
<b>2006</b>	86,67	58,2	29,4	11,9	4,1	28,8	73%
<b>MÉDIA</b>	82,68	64,4	30,3	12,5	3,6	34,0	72%

Já a tabela 3 (abaixo) demonstra que candidatos não falantes do alemão alcançaram uma média de aprovação de 30%. Apesar de a média geral ser de 30%, há uma grande variação no índice de aprovação ao longo dos anos. Somente nos anos de 2005 e 2006 é que candidatos da categoria “não falantes do alemão” foram aprovados na prova DSD-I. É importante ressaltar que, do mesmo modo que “falantes do alemão padrão”, os “não falantes do alemão” não representam um número significativo de candidatos da amostra (de um a dois candidatos por ano, com exceção do ano de 2005, em que quatro candidatos eram não falantes do alemão).

**Tabela 3. Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti – Não Falantes do Alemão (2002-2006)**

<i>Ano</i>	<i>% Total Alunos</i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25)</i>	<i>Corr. P. T (12)</i>	<i>Média Oral (45)</i>	<i>% Aprov.</i>
<b>2002</b>	5,88	48,5	15,5	0,5	0,0	33,0	0%
<b>2003</b>	6,25	45,0	16,0	6,0	1,0	29,0	0%
<b>2004</b>	6,67	47,0	24,0	9,5	3,5	23,0	0%
<b>2005</b>	23,53	50,7	24,1	10,8	2,0	26,6	50%
<b>2006</b>	6,67	53,7	28,0	12,0	5,0	25,8	100%
<b>MÉDIA</b>	9,799	49,0	22,0	8,0	2,3	27,0	30%

Depois de comparar a média de aprovação dos candidatos nas diferentes categorias, analisaremos, agora, a média dos resultados por modalidade da prova DSD-I, sem fazer distinção por categoria dos candidatos.

**Tabela 4. Média dos resultados por modalidade na prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti (2002-2006)**

<i>Ano</i>	<i>Média Geral</i>								<i>Geral</i>
	<i>Total</i>	<i>Aprov.</i>	<i>Repr.</i>	<i>P.O<sup>43</sup></i>	<i>C.O<sup>44</sup></i>	<i>C.E<sup>45</sup></i>	<i>P.T<sup>46</sup></i>	<i>Gr/V<sup>47</sup></i>	
<b>2002</b>	17	12	5	30,32	5,47	7,62	11,9	9,26	64,59
<b>2003</b>	16	12	4 <sup>48</sup>	30,78	5,5	5,84	12,8	11,5	66,38
<b>2004</b>	15	10	5 <sup>49</sup>	29,83	5,73	8,2	13,2	11,5	68,43
<b>2005</b>	17	11	6 <sup>50</sup>	26,65	5,94	7,74	13	9,24	62,53
<b>2006</b>	30	23	7	24,05	5,03	7,52	12,4	10,3	59,33
<b>MÉDIA</b>	19	13,6	6	28,33	5,54	7,38	12,7	10,4	64,25

A tabela acima demonstra regularidade na quantidade de alunos inscritos nos anos de 2002 a 2005. Em 2006, entretanto, houve um aumento significativo no número de alunos inscritos, tanto que eles passam a representar um terço (1/3) do total de candidatos da amostra.

Percebe-se que, apesar da média geral no último ano do estudo (2006) ter sido a menor de todas, o índice de aprovação foi o maior da amostra (76,67%). Ao tentar encontrar a razão para tal fato, percebeu-se que, somente pelas médias dos resultados por modalidade da prova, não seria possível verificar o porquê do maior êxito dos alunos no ano de 2006.

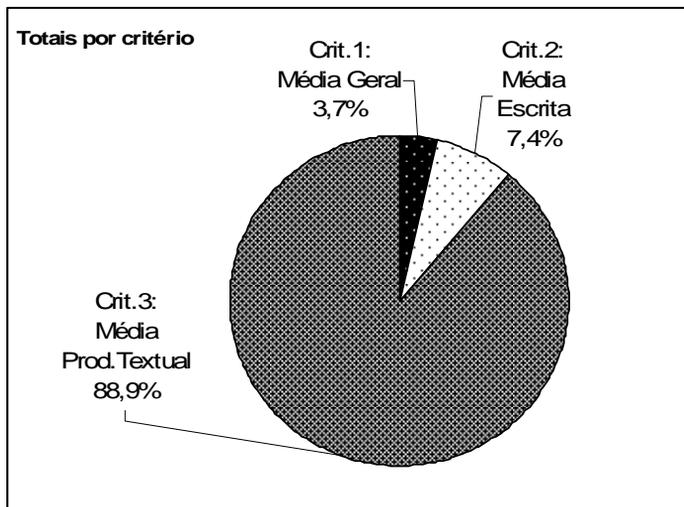
Foi necessário, por isso, avaliar separadamente os resultados dos alunos reprovados (tabela 5) para, então, conseguir chegar a algumas conclusões. A primeira a que se chegou é que 100% das reprovações ocorreram em função da produção escrita (gramática/vocabulário, produção textual e compreensão escrita). A tabela abaixo (5) ilustra o mencionado.

**Tabela 5. Detalhamento das não aprovações pelos critérios da prova DSD-I no Instituto de Educação Ivoti (2002-2006)**

<i>Ano</i>	<i>Total Repr.</i>	<i>Repr. Crit.1<sup>51</sup></i>	<i>Repr. Crit.2<sup>52</sup></i>	<i>Repr. Crit.3<sup>53</sup></i>	<i>Repr. Crit.4<sup>54</sup></i>	<i>Média Geral (100)</i>	<i>Média Escrita (55)</i>	<i>Prod. Textual (25<sup>55</sup>)</i>	<i>Média Oral (45)</i>
<b>2002</b>	5	0	0	5	0	50,4	18,6	6,3	31,8
<b>2003</b>	4	0	0	4	0	48,4	17,8	7,0	30,6
<b>2004</b>	5	0	0	5	0	57,3	25,8	9,0	31,5
<b>2005</b>	6	0	1	5	0	48,8	21,0	8,7	27,8
<b>2006</b>	7	1	1	5	0	48,0	23,4	9,6	24,6
	27	1	2	24	0	50,6	21,3	8,12	29,3

Ao avaliar com mais profundidade em qual parte da prova escrita (gramática/vocabulário, produção textual ou compreensão escrita) os alunos reprovaram, percebeu-se que a maioria deles (88,9%) não atingiu o índice mínimo de 10 pontos (dos 25 possíveis) já<sup>56</sup> na produção textual. O gráfico 1 ilustra o detalhamento das reprovações pelos critérios da prova.

**Gráfico 1. Detalhamento das não aprovações pelos critérios da prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti (2002-2006)**



O fato de que 88,9% dos candidatos reprovados não atingiram o índice mínimo de 10 pontos na produção textual é um dado extremamente significativo, principalmente para professores que preparam alunos para a prova de proficiência DSD-I. Em função disso, foi feita uma análise mais profunda para verificar, a partir dos critérios que são usados para a correção da produção textual, em qual parte específica os alunos tiveram a maior dificuldade.

Percebeu-se, então, que, de 2002 a 2005, a média de pontos no quociente de erros (*Fehlerquotient*) na escrita (que corresponde a quase 50% da produção textual) dos alunos reprovados não superou 0,9 pontos. No ano de 2006, a média de pontos dos alunos reprovados no mesmo indicador foi de 2,9.

Por outro lado, a média no mesmo indicador (quociente de erros) dos alunos que foram aprovados, em todos os anos, não ficou abaixo de 4,8, demonstrando, assim, uma grande disparidade entre aprovados e reprovados de 2002 a 2005, e um maior equilíbrio no ano de 2006.

Cabe ressaltar aqui que, também no ano de 2006, a média dos candidatos reprovados foi de 9,6 pontos na produção textual (a mais próxima dos 10 pontos mínimos de todos os anos), e de 13,3 dos aprovados (a menor de todos os anos)

Pode-se dizer, a partir dos dados acima, que o quociente de erros é um fator importante e decisivo no desempenho de candidatos na produção textual da prova DSD-I.

Sendo a produção textual o principal fator de reprovação dos alunos na prova DSD-I dos anos de 2002 a 2006 no Instituto de Educação Ivoti, é possível inferir a seguinte hipótese:

**Hipótese I: os alunos (em sua grande maioria, falantes do dialeto *Hunsrückisch*) escrevem como falam e, por isso, não se atêm às regras gramaticais da língua escrita.**

Essa hipótese vem ao encontro do que outros pesquisadores, como por exemplo Pupp Spinassé,<sup>57</sup> que já indicaram em seus estudos que é necessário desenvolver um trabalho diferenciado com alunos bilíngües, uma vez que eles já possuem conhecimento prévio da língua e precisam, por isso, se ater a outros detalhes da língua (como, por exemplo, declinação de artigos e adjetivos em todos os casos).

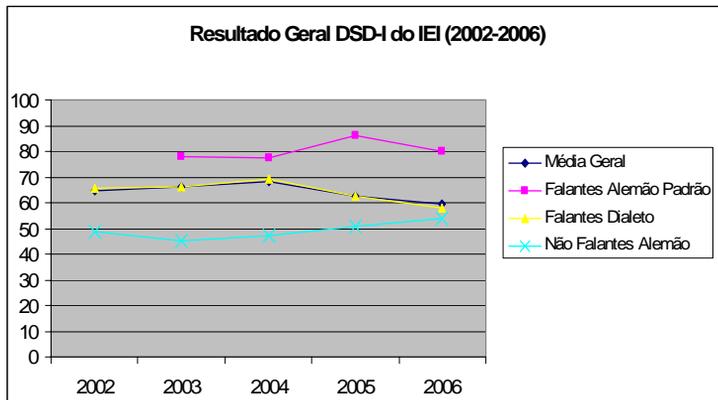
Se por um lado 88,9% dos alunos reprovados não conseguiram atingir a média na produção textual, por outro lado, 100% (!) dos alunos que realizaram a prova de proficiência DSD-I nos últimos cinco anos no Instituto de Educação Ivoti alcançaram o índice mínimo na parte oral da prova (produção oral e compreensão oral). Esse é um dado importante que pode levar à seguinte hipótese:

**Hipótese II: a predominância de falantes do dialeto *Hunsrückisch* na turma facilita o desenvolvimento da compreensão e produção oral de todos os candidatos.**

Possíveis justificativas para tal hipótese seria o uso casual da língua fora do contexto de sala de aula; o vocabulário do dia-a-dia trazido pelos falantes do dialeto para o grupo; a vivência e a difusão da identidade cultural alemã pelos falantes do dialeto e pela instituição.

Concluindo, observa-se que, em todos os anos em que foi feito o levantamento (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006), os alunos falantes de dialeto obtiveram médias superiores (tanto na média geral, como na média da prova oral e da prova escrita) aos não falantes dessa variedade lingüística (gráfico 2), o que nos leva a concluir que o dialeto não prejudica o desempenho dos alunos na prova *Deutsches Sprachdiplom I*. Pelo contrário, poder-se-ia dizer que o dialeto facilita (em pelo menos algumas habilidades, como a produção oral, compreensão oral e a compreensão textual) o aprendizado do alemão padrão.

**Gráfico 2. Média geral da prova DSD-I do Instituto de Educação Ivoti (2002-2006)**



#### 4 Considerações Finais

O desenvolvimento das habilidades lingüísticas exigidas na produção textual da prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom I* é um fator decisivo para aprovação dos alunos. É necessário, portanto, que professores enfatizem a diferença entre a linguagem falada e a linguagem escrita para que os alunos percebam a importância de adequar o vocabulário e as estruturas frasais ao contexto comunicativo que está sendo exigido no ato da prova.

Pode-se dizer, como anteriormente mencionado, que o dialeto *Hunsrückisch* não atrapalha o aprendizado do alemão padrão. Ao contrário, ele pode contribuir (em algumas habilidades lingüísticas) para o êxito dos alunos em provas de proficiência na língua alemã.

O estudo correlato na língua mãe, assim como a comparação dos resultados aqui expostos, peculiares pelo caráter predominante bilingüe, com amostras maiores de alunos não falantes do dialeto alemão, ou até mesmo de outras variedades lingüísticas, ficam como propostas de trabalhos futuros que complementarão o entendimento sobre a hipótese de interferência positiva do dialeto.

#### Notas

<sup>1</sup> CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilingüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. Delta, 15 (especial), p. 385-417, 1999, p. 397.

<sup>2</sup> ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilingües de imigrantes (alemães) no Brasil. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. Frankfurt a. M., 1 (3): 83-93, 2004, p. 92; ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Das bresilionische Deutsch und die deutsche Bresilioner: en Hunsrückisch Red fo die Sprochrechte. *Revista*

*Contingentia*, 1: 39-50, 2006; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolíngüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). *O direito à fala*. Florianópolis: Insular, 2002.

<sup>3</sup> CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. Delta, 15 (especial), p. 385-417, 1999, p. 388.

<sup>4</sup> OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolíngüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). *O direito à fala*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 90.

<sup>5</sup> ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford England, 1995, p. 9.

<sup>6</sup> CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. Delta, 15 (especial), p. 385-417, 1999.

<sup>7</sup> Dialeto falado no sul do Brasil por imigrantes alemães da região do *Hunsrück* na Alemanha.

<sup>8</sup> Considero importante informar que a escola mencionada recebe alunos de várias cidades do interior do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e que, nas comunidades de origem dos alunos, se fala, além do português, o dialeto *Hunsrückisch*.

<sup>9</sup> A prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom* será explicada na seção 3.2.

<sup>10</sup> O conselho europeu elaborou o *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen* para estabelecer clareza e coerência no processo de aprendizagem de língua. O *Referenzrahmen* oferece explicações sobre as competências necessárias para a comunicação em cada nível lingüístico (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), bem como sobre os conhecimentos e habilidades necessárias para o falante em determinadas situações de comunicação.

<sup>11</sup> Tradução livre do alemão: „*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen*“, Goethe, publicado em [www.zitate.de](http://www.zitate.de).

<sup>12</sup> SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to stryggel*. Clevedon: *Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 11.

<sup>13</sup> ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford England, 1995, p. 9.

<sup>14</sup> SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to stryggel*. Clevedon: *Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 9-10.

<sup>15</sup> ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford England, 1995, p. 9.

<sup>16</sup> *Apud* ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford England, 1995, p. 1.

<sup>17</sup> *Apud* APPEL, René & MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism*. London et al.: Arnold, p. 1-9, 1992, p. 2.

<sup>18</sup> *Apud* APPEL, René & MUYSKEN, Pieter. *Language contact and bilingualism*. London et al.: Arnold, p. 1-9, 1992, p. 2.

<sup>19</sup> KIELHÖFER, Bernd & JONEKEIT, Silvie. *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg Verlag, Tübingen, 1983.

- <sup>20</sup> KIELHÖFER, Bernd & JONEKEIT, Silvie. *Zweisprachige Kindererziehung. Stauffenburg Verlag*, Tübingen, 1983, p. 11.
- <sup>21</sup> *Apud* SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to stryggle. Clevedon: Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 22.
- <sup>22</sup> DAVIES, A. *The native speaker: myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- <sup>23</sup> HILGEMANN, Clarice Marlene. *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2004, p. 26.
- <sup>24</sup> DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: *Vermes*, Geneviève & Boutet, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 177-220, 1989; Najab, 1989
- <sup>25</sup> DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: *Vermes*, Geneviève & Boutet, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 177-220, 1989, p. 193.
- <sup>26</sup> DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: *Vermes*, Geneviève & Boutet, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 177-220, 1989, p. 194.
- <sup>27</sup> DE HOUWER, Annick. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brain. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 187.
- <sup>28</sup> CADIOT, Pierre. As misturas de língua. In: *VERMES*, Geneviève & BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, Unicamp, p. 139-154, 1989, 139-140.
- <sup>29</sup> Depoimento de pastor da igreja luterana de Blumenau, in: Mailer, 2003, p. 95, *Apud* ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Brasil. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. Frankfurt a. M., 1 (3): 83-93, 2004, p. 92.
- <sup>30</sup> SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to stryggle. Clevedon: Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 12.
- <sup>31</sup> É importante ressaltar que este método também pode ser encontrado em diferentes bibliografias como “princípio de Ronjat”, apesar de não ter sido Ronjat o “inventor” do método.
- <sup>32</sup> *Apud* DE HOUWER, Annick. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brain. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 186.
- <sup>33</sup> *Apud* DE HOUWER, Annick. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brain. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 186.

- <sup>34</sup> DE HOUWER, Annick. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 207.
- <sup>35</sup> RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 24
- <sup>36</sup> GENESSE, Fred. Bilingual First Language Acquisition: Exploring the Limits of the Language Faculty. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, p. 153-168, 2001.
- <sup>37</sup> CUMMINS, Jim. Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: *Harvard Educational Review*, 56 (1), p. 18-36, 1986, 1986, p. 20.
- <sup>38</sup> OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). *O direito à fala*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 83..
- <sup>39</sup> A menção ao nome original da escola foi autorizado pela direção.
- <sup>40</sup> *Zentrale Deutschprüfung*, nível A1+ e *Deutsches Sprachdiplom*, nível I e II.
- <sup>41</sup> Nota é parte da prova escrita e, por isso, não é somada novamente para a média geral.
- <sup>42</sup> "Correção gramatical na produção escrita", derivado no percentual de erros cometidos na produção textual. Este não é um critério de aprovação, mas constitui uma forte referência em toda preparação para a prova pelos candidatos e para a correção (12% da prova e 45% da Produção Textual). É parte da nota da Produção textual, não devendo ser somada nesta tabela a outras colunas.
- <sup>43</sup> Produção Oral
- <sup>44</sup> Compreensão Oral
- <sup>45</sup> Compreensão Escrita
- <sup>46</sup> Produção Textual
- <sup>47</sup> Gramática e Vocabulário
- <sup>48</sup> Houve desistência de alunos (todos da categoria "Não Falantes de Alemão") e esta não foi considerada.
- <sup>49</sup> SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to strygle. Clevedon: Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 11.
- <sup>50</sup> SKUTNABB- KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to strygle. Clevedon: Multilingual Materrs*, p. 9-44, 1988, p. 11.
- <sup>51</sup> Critério 1 - Média Geral Mínima: 50 pontos dos 100 possíveis.
- <sup>52</sup> Critério 2 - Média Prova Escrita: Mínima de 25 pontos dos 55 possíveis.
- <sup>53</sup> Critério 3 - Média Produção Textual: Mínima de 10 pontos dos 25 possíveis.
- <sup>54</sup> Critério 4 - Média Prova Oral: Mínima de 20 pontos dos 45 possíveis,
- <sup>55</sup> Nota da produção textual está incluída na média da prova escrita; por isso, ela não é somada novamente para a média geral.

<sup>56</sup> É importante mencionar aqui que, ao fazer o levantamento para verificar em qual parte da prova escrita os alunos reprovaram, olhou-se, primeiramente, a pontuação do/a aluno/a na produção textual, pois essa é a única modalidade que tem um critério específico para aprovação: atingir 10 dos 25 pontos. As demais modalidades que fazem parte da prova escrita, não têm critérios específicos e, por isso, não é possível saber em qual das outras partes o/a aluno/a reprovou. Os únicos critérios para aprovação na parte escrita são em relação à produção textual (atingir 10 pontos dos 25) e à média geral da parte escrita (ter, pelo menos, 25 pontos dos 45).

<sup>57</sup> PUPP SPINASSÉ, Karen. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.