

CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE ALEMÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BILÍNGUE PORTUGUÊS-HUNSRÜCKISCH

Clarissa Leonhardt BORGES

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: O ensino de língua alemã em regiões de contato linguístico português-hunsrückisch apresenta características específicas que devem ser consideradas no planejamento pedagógico. Este artigo apresenta uma reflexão acerca da formação de professores de línguas para a Educação Infantil e a visão destes acerca do ensino de alemão em áreas de imigração alemã no Rio Grande do Sul. Concomitantemente será analisada a importância de uma abordagem que promova uma conscientização linguística assim como o papel dessa abordagem no contexto bilíngue de contato.

Palavras-chave: formação de professores; conscientização linguística; ensino de alemão; hunsrückisch; Educação Infantil.

1 Introdução

O ensino de língua alemã em contexto bilíngue de contato português-hunsrückisch ainda apresenta muitos questionamentos em relação às peculiaridades do contexto bilíngue (PUPP SPINASSÉ, 2006), mas também com relação à política linguística (ALTENHOFEN, 2004; OLIVEIRA & ALTENHOFEN, 2011, SCHNEIDER, 2012) e à avaliação (ALTENHOFEN & SCHLATTER, 2007). O aprendizado de alemão por falantes de hunsrückisch tem características próprias que podem beneficiar o aprendizado da língua alvo pelos aprendizes falantes da variedade oriunda da imigração no início do século XIX, devido às suas similaridades (STEFFEN, 2008; SPINASSÉ, 2005). Busco neste artigo verificar se essas vantagens estão sendo aproveitadas (e de que forma) no ensino de língua alemã na Educação Infantil. Neste estudo investigo outro tópico ainda pouco pesquisado: características de formação e visão dos professores de alemão na Educação Infantil (doravante EI) e o papel da conscientização linguística (*language awareness*) (BOLITHO & TOMLINSON, 1980 apud GARCÍA, 2008) no contexto bilíngue de contato.

2 Conscientização linguística e conscientização multilíngue

García (2008) defende que a pedagogia da conscientização multilíngue (*multilingual awareness*) deveria ser o núcleo de todos os programas de formação de professores. A autora retoma a origem do termo conscientização linguística (*language awareness*), que surgiu com a publicação de Bolitho e Tomlinson (1980 apud GARCÍA, 2008) *Discover English: A Language Awareness Workbook* e desde então é vastamente empregado no campo do ensino de línguas. Entretanto, a idealização de uma disciplina escolar que levasse à conscientização

linguística, que solucionasse as falhas no letramento em inglês e as dificuldades para aprender línguas estrangeiras, já existia há cerca de uma década no Reino Unido. Em 1971, Halliday referiu-se pela primeira vez a “*awareness of language*”, que poderíamos chamar de consciência da linguagem e que, conforme a sua concepção, deveria ser trabalhada com os estudantes nos anos finais da escolarização e acadêmicos futuramente atuantes na área de ensino¹. Da página da *Association for Language Awareness (ALA)*, García extrai uma das definições do termo conscientização linguística: “conhecimento explícito sobre a linguagem e percepção consciente e sensibilidade no aprendizado de línguas, ensino de línguas e uso das línguas”². Thornbury (1997, p. X) une a concepção de conscientização linguística ao ensino de línguas, afirmando que o professor de línguas deve ter não só fluência na língua que ensina, mas também compreensão do funcionamento desta.

García também apresenta os objetivos de Wright (2002 apud GARCÍA, 2008) em relação à conscientização linguística, sendo o primeiro relativo à formação de professores, que devem se tornar “radares linguísticos”, desenvolvendo, através da conscientização linguística, uma sensibilidade para lidar com a linguagem. O segundo objetivo considera a conscientização linguística um método, uma tarefa ou tipo de atividade e contato dos estudantes com formas autênticas da língua alvo. Conscientização linguística, portanto, como aqui se pretende esclarecer, não está somente relacionada aos objetivos de ensino: perpassa também a formação e a noção de língua por parte dos professores.

O senso comum costuma aceitar a proficiência em uma língua estrangeira o suficiente para que o falante se torne professor da língua. Vian Jr critica essa crença em relação ao inglês, o que não exclui o alemão e o espanhol dessa mesma situação:

Infelizmente o ensino de inglês tornou-se um campo em que basta um mínimo de vivência com a língua para que a pessoa seja considerada um professor de inglês, não sendo requerido dela um diploma de formação em Letras com habilitação em inglês. (2010, p. 63)

Como o pesquisador defende, a formação do professor de línguas deve ser levada a sério e deve subsidiar a complexidade e responsabilidade do ensino:

O advogado, o médico, o engenheiro, o cobrador de ônibus, o faxineiro, o balconista, o vendedor, enfim, qualquer profissional é falante de língua portuguesa, mas isso não os habilita a ensinar a língua. Isso equivale a dizer que saber a língua é diferente de saber ensinar a língua (VIAN JR, 2010, p. 63)

García, baseada nas reflexões de outros pesquisadores (ANDREWS, 1999, 2001; WRIGHT, 2002; WRIGHT & BOLITHO, 1993, 1997; EDGE, 1988 apud GARCÍA, 2008) expõe um triângulo que representa os alicerces do ensino de línguas: o Conhecimento Sobre a Língua (CSL, em inglês, *Knowledge About Language - KAL*), que inclui formas e funções do sistema, como gramática, fonologia e vocabulário, enquanto que o conhecimento da língua significa a proficiência, ou seja, saber se expressar na apropriadamente língua em várias

¹ “Each one of us has this ability (to use language) and lives by it; but we do not always become aware of it... there should be some place for language in the working life of the secondary school pupil; and it might be added, of the student in a College of Education...” (DOUGHTY et al, 1971 apud HAWKINS, 1999 , p. 125)

² Tradução nossa de: “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”.

situações, além da consciência quanto às normas sociais e pragmáticas. E o terceiro elemento é a prática pedagógica do professor de línguas, que deve criar oportunidades de aprendizado da língua e interação em sala de aula (GARCIA, p. 385). Também Vian Jr admite a necessidade do desenvolvimento de uma visão de linguagem que embasa a prática pedagógica dos professores (2010, p. 62). Resumindo, o professor de línguas deve concatenar conhecimentos da e sobre a língua que ensina e prática pedagógica. Mas, em um contexto de línguas em contato ou multilíngue, somente esses três elementos não são suficientes. García descreve o que são escolas multilíngues e a sua complexidade:

Escolas multilíngues trazem para o primeiro plano, mais do que qualquer outro tipo de escola, práticas linguísticas que frequentemente diferem significativamente da forma como a variedade padrão do estado-nação é usada na escola. Adicionalmente, essas diferentes práticas linguísticas são frequentemente manifestações de lutas sociais, políticas e econômicas. (2008, p. 387)³

Na sequência, a autora cita Fairclough (1990, 1999 apud GARCÍA, 2008) com o intuito de explicar o quarto entendimento, que complementa o triângulo anteriormente citado e que, apesar de ser importante a todos os professores, é essencial ao professor em contexto multilíngue: "o entendimento das lutas sociais, políticas e econômicas que circundam o uso das duas línguas", o que, como afirma García, se tornou conhecido como consciência linguística crítica (2008, p. 387). É exatamente essa consciência linguística crítica que esperamos dos professores aqui entrevistados, profissionais que pensem o ensino de línguas

a partir de uma perspectiva multidisciplinar em que se considere a sala de aula como ambiente sociocultural e do qual fazem parte indivíduos que estão ali para aprender algo e, conseqüentemente, partilhar experiências (...). (VIAN JR, 2010, p. 73)

3 Contexto da pesquisa

As três escolas aqui pesquisadas, localizadas no entorno de Nova Petrópolis, Rio Grande do Sul, têm características semelhantes que as tornaram alvo deste estudo. As características relevantes para o recorte metodológico aqui proposto são o ensino de língua alemã na EI e alunos falantes de hunsrückisch, dialeto de base alemã predominante no Rio Grande do Sul. Este consiste em um

conceito guarda-chuva usado para uma variedade supra-regional do alemão do Rio Grande do Sul/ do sul do Brasil, que representa um contínuo dialetal, cuja constituição linguística remete a uma base francônio-renana/francônio-moselana, incluindo uma gama de elementos determinados pelo contato linguístico com outros dialetos alemães assim como (e principalmente) com o português. (ALTENHOFEN, 1996, p. 27)

³ Tradução nossa de: "Multilingual schools bring to the foreground, more than any other type of schooling, language practices that often differ significantly from the ways in which the standard variety of the nation-state is used in school. Additionally, these different language practices are often manifestations of social, political, and economic struggles".

Esta pesquisa visa a analisar características de formação acadêmica, perspectivas e metas de ensino dos professores de alemão na EI atuantes no contexto bilíngue de contato português-hunsrückisch, mas se faz necessária também uma análise das políticas educacionais regulamentadoras da ação pedagógica.

4 Referenciais e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

As orientações brasileiras quanto ao trabalho desenvolvido por instituições de EI ainda é bastante recente. A Resolução CEB nº1, de 7 de abril de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e de caráter compulsório, que surgiram para guiar e normatizar as práticas da EI, principalmente quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos. Conforme Martins (2007, p. 12), essas diretrizes

(...) estabelecem, entre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas na educação infantil, a adoção da metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Nas diretrizes constam orientações às propostas pedagógicas desenvolvidas em locais onde há povos de origem indígena e moradores de áreas rurais. Entretanto, em momento algum, menciona-se a herança cultural das comunidades em área de imigração. Sob o título *Proposta pedagógica e diversidade* percebe-se essa lacuna: "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2010, p. 21). De forma alguma, deve-se rechaçar tais abordagens, pelo contrário, são avanços que podem contribuir para uma sensibilização cultural. Entretanto, como afirma Altenhofen (2003),

Ao lado das questões linguísticas ligadas ao ensino de português, aos direitos das populações indígenas no Brasil e às relações entre os países membros do MERCOSUL, as questões ligadas às línguas de imigrantes talvez sejam as que mais se encontram em aberto, no contexto brasileiro, tanto em termos da necessidade de uma educação mais adequada às situações de bilinguismo, quanto em relação à própria defesa dos direitos linguísticos e à carência de pesquisas que dêem conta das relações sociais e linguísticas presentes nessas áreas. (p. 83)

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, referentes à Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 1999, que definem Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas a crianças de 0 a 5 anos de idade, as creches e pré-escolas procederão à "(...) elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências" (BRASIL, 2010, p. 27). Valoriza-se, portanto, a autonomia da escola e abre-se espaço para uma reflexão sobre o

“fazer pedagógico” voltado às características da sociedade local e dos alunos que frequentam a escola.

A questão do ensino de língua na EI é também abordada no Referencial, sem referências, no entanto, a línguas estrangeiras ou adicionais: "aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade" (BRASIL, p. 117). Entretanto, se transferirmos tal premissa para o contexto de ensino de língua alemã em localidades onde se fala hunsrückisch no cotidiano, podemos levantar questões essenciais para promover a consciência linguística dos aprendizes. Vários questionamentos podem ser direcionados aos aprendizes para que reflitam sobre a língua da comunidade e a língua alvo aprendida na escola, principalmente para romper com o desprestígio da variedade. Como indica Pupp Spinassé (2009),

Apesar de o hunsrückisch se mostrar, em relação a outros dialetos de base alemã falados no Brasil, como uma das variedades mais próximas do alemão-padrão, os próprios falantes nem sempre reconhecem essa proximidade, atendo-se apenas às divergências com o alemão-padrão, (Cf. STEFFEN, 2008, 74) classificando sua fala como um “alemão errado” ou um “alemão ruim”. Pudemos observar esse fato em vários âmbitos nos contextos bilíngues visitados, inclusive no discurso dos alunos pesquisados, os quais declaravam que as aulas na escola serviam para “consertar” o seu alemão.

Ainda conforme a pesquisadora, a obtenção de resultados mais representativos em tais contextos depende de uma abordagem que leve em consideração “aspectos extralinguísticos, como motivação, atitudes, crenças, metodologias, política pedagógica da escola, política linguística da Secretaria de Educação local etc.” (PUPP SPINASSÉ, 2009). Portanto, uma reflexão sobre a linguagem em um ambiente de desprestígio da língua minoritária tende a tornar o aluno consciente das diferentes variedades de sua língua e das línguas com ele em contato (SPINASSÉ *et al*, 2009), além da adequação a cada situação social ou linguística. Uma concepção de ensino que considere as diferentes variedades das línguas está proposta no Referencial Curricular para a Educação Infantil:

A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 121).

É elogiável a atitude das duas escolas em contexto bilíngue português-hunsrückisch, selecionadas para este estudo, em adotar o ensino da língua alemã desde a EI, mesmo sem caráter de obrigatoriedade como foi possível verificar na legislação correspondente à EI. Em visitas anteriores a escolas no mesmo contexto bilíngue, professores de alemão lamentaram a perda da variedade falada no âmbito familiar, de origem alemã, no momento em que as crianças ingressavam na escola. Em muitos casos, fato que ocorre ainda hoje, a língua alemã é ofertada no currículo escolar apenas a partir do sexto ano. Conforme o relato de professores que trabalham nessas escolas, até o sexto ano o aluno já não fala mais a língua que seus avós ou pais falavam com ele, passando a adotar a língua que seus colegas e amigos falam, principalmente a língua falada no ambiente escolar. Ao iniciar o aprendizado do alemão, aprende-o como língua estrangeira. No caso das escolas que oferecem o ensino de alemão

desde a EI, a língua é aprendida como língua adicional⁴ e é possível aproveitar os pré-conhecimentos do aluno para desenvolver a língua alvo. Tal situação favorece o aprendizado: conforme Bloch e Alexander (2003, p. 99) um dos princípios pedagógicos importantes para um bom rendimento escolar do aluno é construir o ensino a partir do que a criança já sabe, tratando a língua sempre como um recurso e não como um problema.

5 Metodologia

Os dados apresentados nesse artigo foram coletados através de um questionário enviado via e-mail a duas professoras de Escolas Municipais na região de Nova Petrópolis. O contato com as docentes já fora estabelecido há cerca de um ano, com outro foco de estudo. As questões a elas endereçadas se referiam à sua formação acadêmica, tempo de atuação no ensino de línguas para a EI, se ainda existem alunos falantes da língua de imigração ingressantes na EI e sua opinião quanto ao objetivo do ensino de línguas para crianças assim como o ensino de língua alemã em contexto de imigração alemã.

Acompanhando o questionário, estava uma carta apresentando-o e garantindo anonimato das professoras entrevistadas e das escolas às quais são vinculadas. O objetivo desse procedimento foi não influenciar nas respostas. Por este motivo serão empregados nomes fictícios: professora Ana, professora Maria e professora Cláudia.

6 Dados obtidos das professoras entrevistadas quanto ao ensino de alemão na EI

A professora Ana, formada em Magistério e Pedagogia, atua na EI há oito anos. Não possui formação específica para atuar no ensino de língua alemã e hunsrückisch é sua língua materna. Frequenta o curso de extensão “Língua Alemã para professores das Séries Iniciais”, iniciado em 2006 e em andamento até o momento da entrevista. A professora considera de suma importância o ensino de línguas para crianças nos tempos atuais, pois aprender mais de uma língua desde cedo pode favorecer oportunidades no futuro. Especificamente em relação à importância do ensino de língua alemã no contexto de imigração alemã, afirma que: “É uma forma de manter viva uma cultura trazida de fora do nosso país e que está tão difundida por aqui. Além disso, é uma língua que vem cada vez mais sendo requisitada e tem oportunizado grandes experiências tanto profissionais como de intercâmbios culturais e de estudo”. O que levou a professora Ana a ensinar alemão na EI foi a sua língua materna e, através do curso de extensão busca especialização na área em que atua. Conforme a entrevistada, não há uma abordagem específica para quem fala hunsrückisch e, como afirma a professora Ana, “cada professor conhece a sua realidade e adapta conforme necessário”. Pela fala da professora, o curso de formação de professores não aborda o ensino de alemão em contextos bilíngues, caso da maioria das turmas da região. Ou seja, prioriza-se a questão metodológica, principalmente

⁴ Optou-se pelo termo Língua Adicional neste contexto em conformidade com os Referenciais do Rio Grande do Sul (2009) e com Judd *et al* (2001). O principal motivo se deve às semelhanças entre o hunsrückisch e o alemão-padrão, sendo inapropriado, portanto, o termo Língua Estrangeira neste caso.

a produção e seleção de materiais didáticos e a questão linguística, sem um enfoque sociolinguístico.

A língua materna da professora Maria é também hunsrückisch. Ela tem formação em Letras português e alemão, cursou Magistério e, atualmente é pós-graduanda em Neurociências em Educação. Há 5 anos trabalha na EI. A professora afirma que “Quanto antes uma criança aprender uma língua estrangeira, tanto melhor, pois a criança está 'livre' dos pré-conceitos; ela possui uma plasticidade neuronal muito grande, o que amplia as suas conexões neuronais e por isso tem também facilidade em adquirir o conhecimento e memorizá-lo; ela não tem vergonha em repetir o que o professor fala, não tem tanto medo de errar; ela amplia suas memórias auditivas, o que facilitará a compreensão e a sua comunicação oral posteriormente”. Quanto ao ensino de alemão no contexto bilíngue, defende que se trata da “valorização das nossas origens, de uma cultura, de uma língua estrangeira muito importante nos dias de hoje. Além disso, aprender a Língua Alemã é chance de poder compreender familiares que ainda falam a língua”, entretanto, cita que são poucos os alunos da EI que falam hunsrückisch em casa com os familiares; no Ensino Fundamental esse número aumenta um pouco (a professora não especifica a informação). A professora Maria já demonstra uma percepção aguçada em relação às especificidades do contexto em que trabalha. Conforme ela, para valorizar o conhecimento dos alunos falantes de hunsrückisch, os convida a atuarem como “ajudantes da professora”, com o intuito de auxiliar os alunos com dificuldades de compreensão. Além disso, Ana afirma que os alunos têm liberdade para utilizar suas línguas maternas em aula e que eles mesmos alteram suas falas naturalmente quando percebem que algum item lexical é diferente na língua alvo. A professora lamenta que na sua formação não houve um direcionamento ao contexto bilíngue, foi na prática que aprendeu a adequar sua didática.

A terceira professora entrevistada é graduada em Geografia e cursou Magistério. Não possui formação específica para atuar na Educação Infantil, nem no ensino de Alemão, mas participa do mesmo curso de extensão de que participa a professora Ana e, assim como as demais, é falante de hunsrückisch. A professora considera o ensino de línguas para crianças importante, pois “auxilia muito no desenvolvimento da aprendizagem ampla: favorece a concentração, a motricidade, a memória, a socialização, a dicção... Está comprovado que as crianças nesta idade apresentam mais facilidade em aprender uma língua estrangeira”. Questionada sobre o ensino em áreas de imigração, afirma que “aos poucos, os pais estão percebendo a importância de resgatar a língua alemã, através das diversas oportunidades que os filhos podem ter. Também estão superando o antigo receio de que o sotaque atrapalharia o aprendizado de alemão-padrão, pois percebem que os filhos estão aprendendo fluentemente, sem ter este receio. Também está sendo retomado o amor pela origem, a valorização e o orgulho de serem descendentes de imigrantes”. Como ressaltam Edwards e Newcombe (2006), não é surpreendente o fato de os pais se sentirem em dúvida quanto a ter filhos bilíngues, afinal muitos são os mitos negativos, mas se forem informados quanto ao valor do bilinguismo e tiverem acesso a argumentos positivos, poderão optar seguros de sua decisão. No contexto bilíngue, onde a língua da comunidade sofre de desprestígio, tal esclarecimento é ainda mais importante e o relato da professora Cláudia mostra que exemplos podem auxiliar na escolha dos pais.

Cabe aqui retomar os preceitos de Thornbury (1990) sobre a proficiência do professor de línguas e a compreensão do funcionamento da língua que ensina e de Wright (2002 apud GARCÍA, 2008), que toma o professor como um “radar linguístico”. Não se questiona aqui a proficiência das professoras na língua que ensinam e considera-se o fato de suas línguas

maternas serem o hunsrückisch uma vantagem, já que as professoras sabem a língua que muitos dos alunos trazem de casa e podem atuar com propriedade no acesso à língua alemã como língua adicional. O que deve ser analisado é se, em algum momento, durante a formação das professoras, é posto em reflexão o fato de alguns alunos falarem uma língua com traços semelhantes à língua alvo ou se esse pré-conhecimento é ou não levado em conta, pois, como afirma Cummins (2000), a valorização da língua materna do aprendiz é essencial para o aprendizado de outras línguas. Na entrevista, as professoras consideraram a língua da comunidade uma vantagem para o aprendizado de alemão, e até mesmo como valorização da identidade, mas a amostragem é pequena e não permite generalizações.

7 Considerações Finais

Na entrevista às professoras de alemão na EI foi possível perceber, em oposição ao que se constatava há alguns anos, prestígio do hunsrückisch, tanto em relação ao aprendizado de alemão quanto em relação à manutenção da herança histórica cultural. A partir desses dados parciais percebe-se que as reflexões por parte das docentes acerca do ensino de alemão em contexto bilíngue surgiram na prática, sem uma fundamentação teórica aprofundada. Ainda não foi possível analisar profundamente se os professores no contexto bilíngue conseguem associar os conhecimentos da e sobre a língua que ensinam de forma a promover uma prática pedagógica que leve a uma consciência linguística crítica. Caberia aqui um estudo mais aprofundado e longitudinal, que mostrasse a prática escolar e se a língua da comunidade é mantida afastada das aulas de língua alemã.

Esse estudo aponta lacunas na formação de professores de língua alemã, algumas delas relatadas pelas docentes aqui entrevistadas. Os resultados servem para alertar as instituições responsáveis pela formação de professores de língua alemã sobre a importância de contemplar aspectos didáticos específicos para a atuação na EI assim como um enfoque no contexto bilíngue de contato recorrente no Rio Grande do Sul.

Referências Bibliográficas:

ALTENHOFEN, C. V. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen**. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996.

ALTENHOFEN, C. V. **Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil**. 2004

ALTENHOFEN, V. T.; SCHLATTER, M. Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto. **Revista Contingentia**. Porto Alegre, v. 2, novembro de 2007, p. 101-110. Acesso em: 22 jul 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.atual/9%20valesca%20margarete.pdf>

BLOCH, Carole; ALEXANDER, Neville. A Luta Continua!: The Relevance of the Continua of Biliteracy to South African Multilingual Schools. Language Policy and Planning in South Africa. In: HORNBERGER, Nancy H. (Org.) **Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings**. Great Britain: Cromwell Press Ltd., 2003. p. 91 - 121.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 3º vol., 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2º vol., 2010.

EDWARDS, V.; NEWCOMBE, L. P. Back to Basics: Marketing the Benefits of Bilingualism to Parents. In: García, O.; SKUTNABB-KANGAS, T.; TORRES-GUZMAÁN, M. E.(eds.). **Imagining multilingual schools. Languages in education and globalization**. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 2006. p. 137 - 149.

HILGEMANN, C. M. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngües**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GARCÍA, O. Multilingual language awareness and teacher education. In: Cenoz, J. & Hornberger, N. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed. Vol 6. Knowledge about Language. New York: Springer Science, 2008, p. 385-400.

HAWKINGS, E. H. **Foreign language study and language awareness**. In: Language Awareness, v. 8, n. 3&4, p. 124 - 142, 1999.

JUDD, E., TAN, L. & WALBERG, H. (2001). **Traditional additional languages**. Educational Practices Series 6, International Academy of Education. Bellegrade, France: UNESCO.

MARTINS, M. G. L. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngüe**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, São Paulo, USP, 2007.

PUPP SPINASSÉ, K. **O Aprendizado do alemão-padrão por alunos bilíngües: pesquisas e ações**. *Revista Contingentia*. Porto alegre, v. 4, n. 2 2009. Acesso em 22 jul 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/11421/6768>.

PUPP SPINASSÉ, K. **As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngües**. *Pandaemonium Germanicum*. 10/2006 p. 339-362.

SCHNEIDER, M. N. A manutenção do hunsrückisch e do pomerano e o ensino de alemão em comunidades teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul. **Anais do Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR. 24 a 26 de outubro de 2012.

SPINASSÉ, K. P.; KÄFER, M. L.; MORAES, R. G. A didatização de regras ortográficas do Hunsrückisch como fator de facilitação para o aprendizado do Alemão-Padrão como língua

estrangeira. In: **X Seminário Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-brasileiras**. 2009, Ivoti. Imigração: do particular ao geral. Porto Alegre: Corag, 2009. p. 300-307.

THORNBURY, S. **About Language – Tasks for teachers of English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VIAN JR, O. A educação linguística do professor de línguas. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. Da. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.