

Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto

Valesca T. Altenhofen/Margarete Schlatter

This paper discusses the assessment of German language learners in classes for beginners in a context gathering monolingual Portuguese speakers and bilingual speakers of Portuguese and Hunsrückisch, a German dialect derived from the contact of an immigration language and Portuguese. One of the challenges faced by the teachers of these heterogeneous classes is to assess learners' classroom achievement once dialect speakers' needs are considerably different from novice learners'. It is suggested that teachers make a compromise between the course objectives and the learners' different proficiencies and needs to assess their language progress, incorporating and valuing students' multicultural and experiential backgrounds.

Keywords: foreign language assessment; German teaching; Hunsrückisch.

1 O contexto de ensino de alemão para falantes de dialetos

A existência de comunidades bilíngues, oriundas da imigração iniciada na primeira metade do século XIX, é constantemente usada como argumento para implantar o ensino de alemão como língua estrangeira (LE) em regiões do sul do Brasil. Pouco se discute, porém, as especificidades desse contexto de ensino e os aspectos determinantes da didática para falantes com conhecimentos prévios de uma variedade dialetal. Entre esses aspectos inclui-se a questão da avaliação do desempenho nessa LE, que, no caso desses alunos, equivale à variedade padrão de sua língua materna. Ao contrário do que se esperaria, a experiência nos mostra que, na maioria das vezes, os aprendizes falantes de dialeto são avaliados primordialmente pela ótica da correção gramatical e lexical, convertendo o que seria um argumento favorável para a aprendizagem em um problema para os alunos.

A situação de aulas heterogêneas, reunindo alunos iniciantes e alunos falantes de variedades dialetais do alemão, ocorre em diferentes contextos de ensino (ensino básico, universitário e cursos livres) e, em todos eles, o professor enfrenta o desafio para adaptar a didática, avaliar os alunos com diferentes níveis de proficiência e estabelecer critérios que deveriam nortear as metas de ensino e de avaliação. A atuação de uma das autoras deste trabalho como docente de alemão LE em um curso livre em Porto Alegre, portanto fora da área bilíngüe tradicional, mostra que, dentre um grupo de aproximadamente quinze alunos matriculados em cursos para iniciantes, é comum ter entre três e cinco falantes de dialeto (veja-se também UFLACKER 2006). Na experiência acadêmica dessa autora, que aprendeu alemão “do zero”, conforme uma expressão corrente nesses contextos de ensino, não demorou muito para que ela percebesse que os falantes de dialeto compreendiam muito mais o que o professor falava, além de já possuírem uma pronúncia e uma sintaxe internalizada. A questão que se colocava era como avaliar de forma justa os dois grupos de aprendizes e como promover um desenvolvimento de ambos esses grupos, a partir do ponto em que se encontravam. À primeira vista, a

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Avenida Bento Gonçalves, 9500 Caixa Postal 15.002, 91540-000 Porto Alegre, RS – Brasil. Telefone: (51) 3308-6790 Fax: (51) 3308-7303. E-mail: valtenhofen@yahoo.com.br - margasch@terra.com.br

impressão que fica dessas aulas mistas é que os aprendizes de dialeto, que com uma didática mais adequada ao seu perfil poderiam desenvolver suas habilidades lingüísticas mais rapidamente, são “freados” e que os aprendizes iniciantes, por serem a maioria da turma, não podem ser “atropelados”. Cabe ao professor gerenciar essas diferenças e decidir como levá-las em conta na avaliação.

Além do contexto onde os falantes de dialeto são minoria, também podemos pensar no ensino de alemão em um contexto de bilingüismo societal, onde se inverte a relação, isto é, onde os falantes de uma variedade dialetal se constituem a maioria dos alunos. Este é o caso, por exemplo, de outra experiência de ensino da mesma autora, que envolveu a troca de e-mails entre falantes de Hunsrückisch, do projeto “Além da Escola”, desenvolvido pela Secretaria de Ensino e Cultura (SEC), de Picada Café, e alunos de uma escola de Heidelberg, na Alemanha.¹ Nessa situação, o desafio é construir as condições necessárias para que os iniciantes possam participar de situações de comunicação com os que têm conhecimentos prévios de variedades dialetais. Em ambos os contextos, torna-se fundamental que adaptemos nossa prática de ensino para que responda às necessidades de todos os alunos e, “como professores, elaboradores, aplicadores e corretores de diferentes tipos de avaliações, estejamos cientes do que pode tornar uma avaliação mais justa e mais adequada ao contexto e finalidade que temos em mente” (SCHLATTER et. al., 2005, p.31).

O contexto de ensino com aprendizes que “trazem a língua de casa” ainda é pouco estudado no que diz respeito à metodologias de ensino e de avaliação, não obstante a sua ocorrência bastante significativa no sul do Brasil. Este trabalho pretende colocar em pauta, principalmente, a discussão da avaliação dos falantes de variedades dialetais em aulas de alemão LE. Motivadas pelas experiências relatadas acima e pelos poucos estudos realizados nesses contextos de ensino, nosso objetivo é fazer uma reflexão sobre os princípios norteadores da avaliação de alunos falantes de uma variedade dialetal do alemão, língua materna desses alunos e língua próxima da língua-alvo ensinada na sala de aula (norma padrão do alemão). Partimos das seguintes perguntas:

Quais são os objetivos de um curso de alemão para iniciantes?

Que conhecimentos prévios os falantes de dialeto trazem para a sala de aula? Como essa variedade dialetal contrasta/se compara à variedade focalizada no curso?

Quais os critérios de avaliação relevantes para analisar o desenvolvimento dos falantes de dialeto? Deve haver uma avaliação diferenciada para esses aprendizes?

Este artigo pretende dar início a uma reflexão sobre essas questões. Entendemos que uma avaliação adequada deveria ser pautada pelos objetivos do curso e pelas necessidades e objetivos dos aprendizes. Vale lembrar que, para muitos falantes de dialeto, como foi possível observar a partir das experiências acima relatadas, o estudo do alemão padrão representa muitas vezes uma forma de “melhorar seu alemão” e aprender o que se julga uma “língua correta” (cf. HILGEMANN 2004, p. 115). Por outro lado, tratando-se de sua primeira língua, as aulas são uma oportunidade de valorizar conhecimentos adquiridos em contexto familiar que, assim, podem ser capitalizados para novos contextos de uso da língua.

2 Objetivos de ensino de cursos de alemão para iniciantes

A questão que norteia esta discussão é a imagem construída historicamente nos diferentes contextos de ensino de alemão de que aprendizes falantes de dialeto apresentariam grande fluência, pronúncia adequada, léxico diversificado e recursos comunicativos mais variados, porém uma incidência quantitativamente maior de “erros gramaticais” derivados de transferências de seu dialeto materno para o alemão-padrão. Nesse sentido, o que comunicativamente seria uma vantagem na aprendizagem parece ser anulado por uma avaliação que tem como principal critério a correção gramatical. Por

outro lado, um aprendiz sem conhecimento prévio que produzisse textos com léxico e recursos comunicativos mais limitados obteria uma avaliação mais favorável do seu desempenho, com maior foco no que consegue comunicar do que na acurácia.

O foco ora na competência comunicativa ora na correção gramatical, dependendo da proficiência prévia do aluno, levanta uma reflexão inicial sobre os objetivos do ensino de alemão LE. Tem-se como meta que um aluno se expresse com fluência e riqueza de vocabulário na LE, mesmo apresentando inadequações (se confrontadas com a norma padrão), por exemplo, na declinação de casos ou na pronúncia de determinados sons? Ou o objetivo de um curso para iniciantes deve ser que o aluno use adequadamente a gramática da língua? O foco deve estar nas habilidades de compreensão e produção oral e escrita? Quais habilidades devem ser priorizadas?

No caso dos cursos livres, os objetivos, de maneira geral, abrangem as quatro habilidades de acordo com os conteúdos definidos pelos livros didáticos utilizados. A progressão e o desenvolvimento das habilidades orienta-se, nos livros recentes, pelo quadro de referência europeu (*europäischer Referenzrahmen*), criado para avaliar de forma equivalente os conhecimentos de LE de aprendizes de diferentes línguas da Comunidade Européia. Transcrevemos abaixo o que é avaliado no nível básico A1, considerando as quatro habilidades de uso da LE:²

Quadro 1: Habilidades desenvolvidas no nível básico A1

		A1
C O M P R E E N D E R	Ouvir	Posso entender palavras usuais e frases bem simples relacionadas a mim, a minha família ou a coisas concretas à minha volta, desde que faladas de forma clara e devagar.
	Ler	Consigo entender determinados nomes, palavras e frases bem simples e usuais, como por exemplo em placas, cartazes e catálogos.
F A L A R	participar de conversas	Consigo me fazer compreender de forma simples, quando meu interlocutor está pronto a repetir algo de forma lenta ou dizê-lo de outra maneira, e me ajuda a formular o que tento dizer. Consigo fazer e responder perguntas simples, que tratam de temas essencialmente necessários e conhecidos.
	falar com nexos	Consigo fazer uso de expressões e frases simples, para descrever pessoas que conheço e o lugar onde moro.
E S C R E V E R	escrever	Consigo escrever um cartão postal simples, por exemplo sobre minhas férias. Consigo também preencher formulários, por exemplo em hotéis, indicando nome, endereço, nacionalidade etc.

Ao analisarmos o livro *Tangraml - Deutsch als Fremdsprache* (livro adotado no contexto de ensino de uma das autoras deste trabalho), por exemplo, sobretudo as tarefas de produção escrita, foi possível constatar, no entanto, que são oferecidas poucas oportunidades para desenvolver as habilidades descritas no quadro de referência. Embora o professor possa complementar essas deficiências por meio de atividades e materiais extras (o que é esperado que faça), a orientação é de que sejam trabalhados no semestre de Alemão 1, portanto em uma turma de iniciantes, as lições 1, 2 e parte da 3, de um total

de seis lições do referido livro. Incluem-se aí conteúdos gramaticais e uso da LE nas seguintes situações comunicativas, como mostra o quadro abaixo:

Lição 1	<p>Hallo! Wie geht's? - cumprimentar e apresentar-se, em situação formal e informal, informando sobre país e língua de origem, nome de família e prenome, profissões, número de telefone; números de zero a 100</p>	<p>conteúdos gramaticais: posição do verbo em frase afirmativa; perguntas com pronome interrogativo (<i>W-Fragen</i>) e de resposta <i>Ja/Nein</i>; artigos <i>der, die, das</i></p> <p>formação de palavras: feminino com uso de sufixo <i>-in</i>, em denominações de profissões</p> <p>fonética: acento e prosódia; vogais /a, e, i, o, u/</p> <p>estratégia de aprendizagem: aprender os substantivos com o respectivo artigo</p>
Lição 2	<p>Begegnungen - encontros/interações; endereço e número do telefone; alfabeto (soletrar); informações sobre as pessoas; fazer convites; pedidos em restaurantes</p> <p>Obs.: o livro de exercícios traz atividade relativa a variações no modo de cumprimentar-se em alemão, levando em conta diferenças dialetais</p>	<p>conteúdos gramaticais: perguntas com pronome interrogativo (<i>W-Fragen</i>); conjugação do <i>Präsens</i>; caso nominativo e acusativo; artigo definido, indefinido e negativo</p> <p>fonética: oposição entre vogal longa e breve</p> <p>estratégia de aprendizagem: aprender acento da palavra com gestos; utilizar listas de palavras</p>
Lição 3	<p>Guten Tag, ich suche... - unidades monetárias; números acima de 100; móveis; modos de procurar por moradia; estatísticas; orientar-se e informar-se em lojas; anúncios breves</p>	<p>conteúdos gramaticais: adjetivos; complementos de acusativo; uso pronominal do artigo</p> <p>formação de palavras: formas de plural</p> <p>fonética: vogais arredondadas (<i>Umlaut</i>) “ä” e “ö”</p> <p>estratégia de aprendizagem: aprender os substantivos com o respectivo plural; utilizar listas de palavras; atividade com fichas de palavras</p>

Analisando o quadro acima, poderíamos questionar a relevância desses conteúdos para os falantes de dialeto. Considerando que essas funções e itens gramaticais já fazem parte do seu repertório, esses objetivos poderiam ser trabalhados de modo mais rápido e integrado, tendo em mente que o objetivo para eles seria a aprendizagem de uma nova variedade (e não de uma língua completamente desconhecida). Os números até 100 (lição 1) e acima de 100 (lição 2), os pronomes interrogativos e artigos, entre outros, não serão conhecimentos novos, embora possa haver, por exemplo, alguma diferença de gênero – o que de qualquer forma será trabalhado em diversos níveis do curso. Talvez nesse nível o foco maior recaia nos ajustes das declinações (nominativo e acusativo), que apresentam maior diferença entre as variedades.³ Na verdade, considerando-se as habilidades

previstas pelo quadro de referência europeu para o nível A1 e o conhecimento prévio dos falantes de dialeto, esses aprendizes poderiam concluir, em um curso específico para eles e em um semestre, os conteúdos de todo o livro, até a lição 6,⁴ selecionando-se as atividades que fossem mais relevantes e que focalizassem na leitura e na produção escrita de uma nova variedade, mais do que na compreensão e na produção oral. Uma outra alternativa seria de que os falantes de dialeto fossem dispensados do semestre de nível 1 e iniciassem diretamente no nível 2, tendo em vista seu conhecimento prévio dos conteúdos do curso. Tal posição merece, no entanto, a ponderação de que muitos dos problemas enfrentados por falantes de dialeto na aprendizagem do alemão padrão parecem estar menos ligados ao fato de falarem o dialeto do que às suas práticas reduzidas de letramento (ler e escrever em alemão). O grau de exposição do aluno às modalidades de uso do alemão padrão (leituras, músicas, pessoas de seu convívio falantes da variedade padrão, publicações locais, programação cultural, acesso à Internet, contatos no exterior), anterior ao ingresso no curso, pode constituir um fator determinante para uma aprendizagem mais rápida e eficaz da variedade padrão.

Além da metodologia de ensino, a avaliação desempenha um papel essencial para instruir o ritmo das aulas e a própria seleção dos conteúdos. Nos cursos livres, direcionados, em geral, a falantes não bilíngües, se a avaliação tem como meta medir o rendimento do aprendiz em relação aos conteúdos trabalhados, os instrumentos e critérios de avaliação devem ser coerentes com esses objetivos. Isso vale em igual medida para o falante de português e para o falante de dialeto, mesmo que este demonstre um conhecimento além dos objetivos fixados. Por um lado, se o que é priorizado no curso são as funções comunicativas e os recursos lingüísticos necessários para o desempenho dessas funções, não cabe usar critérios diferentes (somente acurácia) para os que já trazem conhecimentos prévios quanto à habilidade de compreensão e produção da língua-alvo. Por outro lado, se os objetivos e as necessidades desses alunos são diferentes – aprender a falar a variedade padrão e/ou aprender a ler e a escrever em alemão –, é necessário que sejam construídas e explicitadas metas específicas a serem alcançadas, para que critérios de avaliação difusos e inconsistentes – e/ou discriminatórios – não desvalorizem e estigmatizem o conhecimento prévio trazido pelos falantes de dialeto para a sala de aula.

3 A língua materna do aprendiz diante da língua-alvo do ensino

Como vimos, o fato de o conhecimento prévio do aprendiz equivaler ao de um dialeto da língua-alvo tem fortes implicações para a avaliação e, nesse sentido, a visão do professor em relação aos dialetos e à norma padrão pode definir os critérios priorizados nas práticas avaliativas. Se este julgar que o dialeto é “errado” ou que “não é língua”, sua avaliação certamente será preconceituosa e negativa. Qualquer desvio da norma será identificado como uma dificuldade a mais. O contrário também pode ocorrer. Uflacker (2006, p.162) discute o caso de uma “professora que pouco seleciona ou ratifica os alunos sem conhecimento prévio”, e que escolhe prioritariamente os falantes de dialeto para falarem em aula. A autora questiona, a partir dessa constatação, se essa professora “não estará facilitando a aprendizagem dos alunos com conhecimento prévio e dificultando a aprendizagem dos outros”.

Uma outra questão a ser abordada é a facilidade que pode representar esse dialeto para a aprendizagem da língua-alvo. Argumenta-se que a língua-alvo (alemão padrão) possui muitas semelhanças com a língua materna (dialeto alemão), o que beneficiaria a aquisição e a compreensão da língua a ser aprendida (ALMEIDA FILHO 2001), mas dificultaria a avaliação do professor, que necessitaria de procedimentos de avaliação talvez mais detalhados para caracterizar o desenvolvimento do aluno na variedade em estudo. Costuma-se citar a semelhança entre o espanhol e o português para mostrar, por exemplo, que o ensino de espanhol a brasileiros não deve seguir os esquemas e o mesmo ritmo que se usam para ensinar o inglês e o francês (cf. ALMEIDA FILHO, 2001, p.15).

Do mesmo modo, é de se esperar que o ensino de alemão padrão a falantes de um dialeto dessa língua segue caminhos e ritmos diferentes se comparado ao ensino a falantes de línguas mais distantes.

Trata-se, nesta ótica, de línguas próximas. No caso, o dialeto focalizado aqui é o Hunsrückisch. Por *Hunsrückisch* entende-se, seguindo Altenhofen (1996, p. 27), “uma variedade supra-regional do alemão falado no sul do Brasil que tem por base um contínuo dialetal formado essencialmente pelo francônio-renano e pelo francônio-moselano, originários de áreas situadas na Renânia Central, e que recebem, no novo meio, uma forte influência do português e de outras variedades em contato.”⁵

Conforme essa definição, sua origem da área do *Mitteldeutsch* (alemão das regiões centrais da Alemanha) coloca o Hunsrückisch mais próximo do alemão-padrão (*Hochdeutsch*) do que por exemplo o baixo-alemão (*Plattdeutsch*), que se distingue mais fortemente da norma-padrão. Assim, de fato há uma semelhança que teoricamente poderia facilitar a aprendizagem da língua-alvo. Isso vale sobretudo para exemplos como os que seguem, retirados de Altenhofen (1996) e Pupp Spinassé (2005), bem como de Stephani (2005) e Heylmann (2005), duas monografias de especialização na perspectiva de duas professoras que trabalham em contextos com grande presença de aprendizes falantes da variedade Hunsrückisch:

1) Fonética e fonologia:

(+) favorecendo a aprendizagem está a pronúncia de fonemas já familiares ao falante de dialeto e ausentes no português, como as fricativas /ç/ (*ich* ‘eu’, *Milch* ‘leite’) e /x/ (*auch* ‘também’, *Bach* ‘arroio’), a realização de /a/ diante de nasal (como em Kant ‘conhecido filósofo alemão’, *Hand* ‘mão’), ou ainda a oposição entre vogais longas e breves (por exemplo, *bieten* ‘oferecer’ e *bitten* ‘pedir’);

(-) como fonte de dificuldades de aprendizagem, pode-se citar a pronúncia das vogais arredondadas /ü, ö/, ausentes no dialeto Hunsrückisch, onde são pronunciadas como /i, e/ (por exemplo, *mied* ‘cansado’, e não *müde*).

2) Morfossintaxe:

(+) exemplos que favorecem a aprendizagem são a familiaridade com as regras de posição do verbo (*Position 2* e final), como em frases do tipo *Morgen komme ich* ‘Amanhã eu venho’ (em lugar da ordem do português, **Morgen ich komme*), ou no uso do Perfekt (exemplo *Gestern bin ich müde nach Hause gekommen* ‘Ontem cheguei cansado em casa’). Cite-se ainda a facilidade relativa na identificação do gênero dos substantivos e no uso dos verbos modais.

(-) dificultando a aprendizagem, as formações irregulares do participípio, que no dialeto do aluno seguem muitas vezes um padrão próprio (HEYLMANN, 2005, dita, por exemplo, *Ich habe gedenkt*, ao invés de *gedacht* ‘eu pensei’, ou *Er hat Geld gebb* ‘ele deu dinheiro’, ao invés do padrão *Er hat Geld gegeben*), ou ainda a ausência de dativo (por exemplo *mit mich* ‘comigo’ ao invés de *mit mir*), também identificado por Heylmann (2005, p.33).

3) Léxico:

(+) o vocabulário mais amplo já conhecido facilita a compreensão e ampliação de vocabulário; há também conhecimento das regras de formação de palavras (*Komposita* etc.).

(-) os inúmeros empréstimos do português são normalmente apontados como fonte de dificuldade (PUPP SPINASSÉ 2005, p. 183), assim como também a carência de termos técnicos (*Fachwortschatz*) – cf. Stephani (2005).

Nota-se que os exemplos levantados na literatura focalizam, essencialmente, questões de pronúncia, morfossintaxe e léxico específicas, já que os recursos linguísticos para expressar-se nas mais variadas situações do cotidiano já são usados de forma adequada e

fluente. A análise dessas questões também passa pelas noções de *língua* e *dialeto*. São constantes os comentários negativos em relação ao Hunsrückisch como: “não é alemão”, “é língua errada e quebrada”, “é língua de colono”. Isso é exemplificado por levantamentos feitos por Hilgemann (2004), como no depoimento de um professor a respeito de dificuldades dos alunos falantes de dialeto:

Olha, 75% acho que sim (...) porque assim, quando tu vai corrigi uma prova, e eu tenho questões dissertativas, tu não ia acredita no que a gente lê. O “P, B, T, D, M N”, isso é tudo parecido pra eles, eles trocam essas letras, eles não se dão conta que eles escreveram totalmente errado. Pra eles, eles tão expressando aquilo que eles tão falando, né, só que eles escrevem muito errado. Olha, sinceramente, é horrível. **Então os que são mais do interior eles têm três vezes mais dificuldade do que aqueles que não moram no interior e não falam o dialeto.** (HILGEMANN 2004, p. 109, grifo da autora)

Segundo Coseriu (1972), porém, não há entre *língua* e *dialeto* diferença de ordem sistêmica: ambas têm uma gramática e léxico organizados. A diferença está no *status* histórico e social, isto é, o padrão é o dialeto historicamente estabelecido como tal. Constitui, por isso, segundo Coseriu, uma língua histórica. Daí advém também seu prestígio social como língua oficial escrita e ensinada na escola. Apesar da diferença de prestígio e da relação histórica entre língua e dialeto (subsistema da língua),⁶ tem-se que, sob a ótica estritamente lingüística, quer dizer, do sistema da língua (por exemplo, pronúncia, léxico e regras gramaticais), pode-se falar no ensino de duas línguas, Hunsrückisch e Hochdeutsch, como se fala de português e espanhol (historicamente, dialetos do latim). Essa perspectiva de duas línguas talvez pudesse contribuir para uma reflexão entre os professores e alunos sobre as características, funções e contextos de usos de ambas as variedades, no intuito de minimizar os preconceitos lingüísticos que geralmente recaem sobre o dialeto não padrão, freqüentemente considerado, como vimos, “língua errada”, “sem valor” (veja-se, por exemplo para o português, BAGNO 1999).

Em suma, uma maior compreensão do que seja o dialeto do aluno e do que o distingue e o aproxima da norma padrão poderia auxiliar no estabelecimento de objetivos de ensino e de critérios de avaliação do desempenho dos falantes de dialeto. Uma atitude de desconhecimento e/ou preconceituosa em relação ao dialeto leva a uma avaliação equivocada, que pode ter como conseqüência o bloqueio da aprendizagem e o medo do falante de dialeto em produzir “erros” na língua-alvo.

4 Por um ensino e uma avaliação culturalmente sensível

Como vimos, o ensino de alemão para falantes bilíngües, que nos contextos de cursos livres constituem uma minoria, carece de uma discussão mais aprofundada, especialmente no que diz respeito ao que se busca avaliar no desempenho desses aprendizes. Além de um aprofundamento no que diz respeito às características das duas línguas, compreender melhor os princípios que fundamentam uma avaliação de rendimento pode dar subsídios para a busca por critérios mais coerentes e condizentes com o reconhecimento e a valorização de conhecimentos prévios do aluno.

Refletir sobre a tarefa de avaliar aprendizes com níveis de proficiência diferentes exige aceitar que em aulas de LE “a linguagem, além de ser o meio ou veículo do desempenho, também é a meta da avaliação” (SCHLATTER, GARCEZ & SCARAMUCCI 2004, p. 366). No caso da avaliação dos falantes de dialeto, em geral tem-se uma compreensão e produção lingüística sobretudo oral proficiente (linguagem como meio), que muitas vezes está além do conteúdo do ensino do curso (meta). Neste caso, o que se torna o foco da avaliação? O rendimento do aluno no curso ou sua proficiência, que inclui aspectos que não fazem parte do curso para iniciantes?

Para fazer uma avaliação de rendimento, em primeiro lugar é necessário que se tenham objetivos e critérios bem definidos do que se quer medir e do que se quer alcançar. Conforme dissemos anteriormente, deve haver coerência entre os objetivos do curso e os instrumentos de avaliação.

Enquanto a proficiência refere-se a um uso futuro da língua e, como tal, é geral e não tem vínculos ou compromissos com o passado, rendimento é específico e local, na medida em que descreve a aprendizagem de determinado programa. (SCARAMUCCI 2000, p.15)

No caso da avaliação de alunos falantes de dialeto, é fundamental que se distinga entre uma avaliação de rendimento que discrimina e leva em conta todas as marcas do dialeto – em sua maioria aspectos que não fazem parte dos conteúdos tratados no nível de ensino para iniciantes e que, por isso, mais se assemelharia a uma avaliação de proficiência (comparada à variedade padrão) –, e uma avaliação de rendimento que focaliza os objetivos do nível (entre os quais estarão também determinados recursos lingüísticos), já que esses aprendizes se comunicam, são fluentes e compreendem a LE. Entendemos que, da mesma forma que o ensino, a avaliação deva pautar-se por uma prática de “pedagogia culturalmente sensível”, que não reaja “negativamente ao uso [da variedade dialetal do aluno], mas sistematicamente fornece modelos de língua-padrão” (BORTONI-RICARDO & DETTONI 2001, p. 100). Isso implica em valorizar o conhecimento prévio do aprendiz, derivado de sua língua materna, o dialeto, estimulando-o a usá-lo e a relacioná-lo à nova variedade, dando-lhe oportunidades para também ser um analista das diferenças e semelhanças entre as variedades e suas funções em diferentes contextos de uso na sociedade e evitando, assim, a desvalorização do conhecimento do aluno e a manutenção do julgamento do dialeto como algo negativo e um mal a ser eliminado. Por outro lado, é necessário, como defende Gomes (2006), referindo-se ao ensino de português a falantes de espanhol,

construir atividades de uso da língua mais estruturadas (apresentando os recursos lingüísticos necessários para o seu desenvolvimento) e tarefas de sistematização e de maior monitoração dos recursos lingüísticos utilizados. Além disso, a partir de materiais autênticos, deve-se promover a reflexão sobre as características da língua falada. (GOMES 2006, p. 10)

Evidentemente, como já acontece no ensino de português a falantes de espanhol, ou vice-versa, o ideal seria formar uma turma específica de alemão para falantes de dialeto nos cursos livres, com objetivos específicos para o grupo e material didático adaptado ao nível de proficiência no qual eles se encontram. Não temos subsídios para afirmar, com clareza, se o ensino de alemão em contextos de bilingüismo societal, onde os alunos falantes de uma variedade dialetal constituem a maioria, segue parâmetros distintos do de ensino de alemão a falantes de português. No entanto, em ambos os casos, se não houver condições para um ensino especializado, é fundamental que se reflita sobre as especificidades dos objetivos e necessidades dos diferentes alunos nessas turmas heterogêneas e, desta forma, construir critérios de avaliação coerentes e que possam contribuir para a valorização (e não a estigmatização) da variedade falada pelos alunos bilingües.

5 Considerações finais

No presente artigo, procurou-se iniciar uma reflexão sobre o ensino e a avaliação do desempenho lingüístico de falantes de dialeto, no caso uma variedade do alemão, em aulas heterogêneas de ensino de alemão como LE. Argumentou-se a favor de uma prática de ensino e de uma avaliação que levem em conta os objetivos do curso e que respeitem

as necessidades e os objetivos de aprendizagem dos alunos. A avaliação do falante de dialeto será mais adequada e justa se buscarmos um compromisso entre seu rendimento em relação aos objetivos do curso e sua proficiência na LE potencializada pela sua língua materna. Ao invés de usar critérios de avaliação diferentes para os aprendizes monolíngües e bilíngües, optou-se por sugerir uma avaliação que priorize as habilidades de comunicação (sejam elas orais ou por escrito) de forma culturalmente sensível, isto é, que focalize os conteúdos previstos pelo curso para o respectivo nível de ensino e, ao mesmo tempo, valorize e estimule o uso do conhecimento prévio dos falantes de dialeto e sua experiência multicultural.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2. ed. Campinas (SP) : Pontes, 2001.
- ALTENHOFEN, Cléo Wilson. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo : Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.
- COSERIU, Eugenio. *Sentido y tareas de la dialectología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1982.
- GOMES, Cristina Pinheiro. *Português para falantes de espanhol: uma proposta de material didático para desenvolver a produção oral*. Monografia de Conclusão de Curso de Letras, UFRGS, 2006.
- HEYLMANN, Célia Weber. *Probleme mit dem Perfekt und Dativ bei Deutschlernenden mit Hunsrückisch als erste Sprache*. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Alemão. Porto Alegre: UFRGS/UFBA/Instituto Goethe Salvador, 2005.
- HILGEMANN, Clarice. *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües*. Diss. Mestr. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- PUPP SPINASSÉ, Karen. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche interferenzen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2005.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 36, p. 11-22, 2000.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. & SCARAMUCCI, Matilde V.R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 345-378, set. 2004.
- SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre do N.; FORTES, Melissa S. & SCHOFFEN, Juliana R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, Valdir do Nascimento; NAUJORKS, Jane da Costa; REBELLO, Lúcia Sá & SILVA, Deborah Scopel (orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 11-35.
- STEINIG, Wolfgang. Kommunikation im Internet: Perspektiven zwischen Deutsch als Erst- und Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, n. 11 (2), p. 125-156, 2000.
- STEPHANI, Adriana Bühler. *Die Erstsprache als Hilfe und Hindernis*. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Alemão. Porto Alegre: UFRGS/UFBA/Instituto Goethe Salvador, 2005.
- TANGRAM *Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Arbeitsbuch 1A*. DALLAPIAZA, Rosa-Maria; JAN, Eduard von; SCHÖNHERR, Til. Ismaning: Hueber, 1998.
- UFLACKER, Cristina Marques. *As identidades negociadas na aula de alemão em ações que envolvem falantes de dialeto*. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); PPG-Letras, 2006.

Notas

¹ Atividade desenvolvida em conjunto com o professor Cléo Altenhofen (Instituto de Letras/UFRGS) e o professor Wolfgang Steinig (Universidade de Heidelberg – v. STEINIG 2000).

² Tradução livre do original em alemão (www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm).

³ A variedade dialetal Hunsrückish apresenta um número de marcadores de declinação mais reduzido em comparação com o *Hochdeutsch*, devido principalmente à queda de /-n/ final.

⁴ As demais lições envolvem conteúdos como fazer compras, informar preços, nomes de alimentos, informar horas e datas, trabalho e tempo livre, e encerra na lição 6 com um jogo, onde se busca revisar os conteúdos do livro inteiro.

⁵ “*Hunsrückisch* ist der Oberbegriff für eine überregionale Varietät des Deutschen in Rio Grande do Sul / Südbrasilien, die ein Dialektkontinuum darstellt, dessen sprachliche Konstitution auf eine rhein-/moselfränkische Basis zurückgeht und eine Vielfalt sprachkontaktbedingter Elemente anderer deutscher Dialekte sowie insbesondere solche des Portugiesischen einschließt.” (ALTENHOFEN 1996, p. 27)

⁶ “[...] hay, entre ‘lengua’ y ‘dialecto’, diferencia de estatus histórico [...]: un ‘dialecto’, sin dejar de ser intrínsecamente una ‘lengua’, se considera como subordinado a otra ‘lengua’.” (COSERIU 1982, p. 12)