UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SEN*SU EM LETRAS - NÍVEL DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

CRISTIANE SCHMIDT

ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ALEMÃ:
ABORDAGEM SOCIOCOMUNICATIVA E INTERCULTURAL

CASCAVEL – PR
2016

CRISTIANE SCHMIDT

ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ALEMÃ:

ABORDAGEM SOCIOCOMUNICATIVA E INTERCULTURAL

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutor em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Ciro Damke.

CASCAVEL – PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S376e

Schmidt,Cristiane

Estudo do livro didático de língua alemã: abordagem sociocomunicativa e intercultural. /Cristiane Schmidt.— Cascavel, 2016.

226 f.

Orientador: Prof. Dr. Ciro Damke

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Língua alemã como língua estrangeira. 2. Língua alemã no ensino superior. 3. Livro didático. 4. Competências sociocomunicativa e intercultural. I. Damke, Ciro. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 438.24

CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

CRISTIANE SCHMIDT

ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ALEMÃ:
ABORDAGEM SOCIOCOMUNICATIVA E INTERCULTURAL

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Ciro Damke
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientador

_____
Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
Membro efetivo (convidado)

_____
Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Membro efetivo (convidado)

_____
Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro efetivo (da Instituição)

_____
Prof. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro efetivo (da Instituição)

Cascavel, 16 de dezembro de 2016

Dedico este trabalho

a Deus

a Minha Mãe Dolores Catarina Schmidt

ao meu esposo Prof. Dr. Antonio Carlos Santana de Souza

e aos meus filhos Luana e Lucas Benjamin.

Meus agradecimentos para...

O Prof. Dr. Ciro Damke, por ter me aceito e me acolhido no Programa, assim como pela sua orientação, sem a qual este estudo não teria sido realizado.

A Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel por sua contribuição teórica para este trabalho e pelas leituras e discussões pertinentes nos Seminários de Estudos da Linguagem.

A Profa. Dra. Laura Amato pela sua leitura atenta deste trabalho ainda na Qualificação e por suas sugestões para a melhoria final deste trabalho.

A Profa. Dra. Rosemary Zanette pelas contribuições interessantes ainda no Seminário de Tese e por suas sugestões de leitura.

A Profa. Dra. Sanimar Busse pelos questionamentos e direcionamentos feitos na etapa da Qualificação.

Aos demais professores da Linha de Pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino – em particular a Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes pelas contribuições científico-metodológicas.

A amiga do coração Clarice Engelsing pelo empenho em me enviar livros didáticos e teóricos da Alemanha e por seu auxílio na tradução do resumo. Sem essa ajuda preciosa este estudo não teria se concluído.

Aos participantes deste estudo – os professores de língua alemã das universidades brasileiras e aos autores dos livros didáticos alemães – os quais contribuíram significativamente para a geração de dados e a viabilização desta Tese.

As amigas Sandra, Tânia e Cristiane, pelas palavras de incentivo e apoio no processo de construção desta tese.

Aos colegas do Doutorado em Letras – em especial a Ana Maria – pelos momentos de confraternização nos cafés e aprendizado coletivos.

A Tatiane funcionária da Secretaria de Pós do Programa pelos seus auxílios no tocante às documentações.

A minha mãe e meus irmãos – pelo exemplo de determinação e compreensão que vale mais do que todo o conhecimento que uma escola poderia me dar.

A minha família – o meu querido esposo, pela sua dedicação e auxílio nos momentos de maior dificuldade e aos meus filhos, por aceitarem a minha ausência necessária.

Todos que de uma e de outra forma contribuíram para a realização deste sonho.

“Produzir um material de ensino equivale metaforicamente a escrever uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões. Escrever uma partitura inclui tradicionalmente a codificação de ações premeditadas ao redor de conteúdos previstos para as unidades”.

José Carlos Paes de Almeida Filho

SCHMIDT, Cristiane. *Estudo do livro didático de língua alemã:* abordagem sociocomunicativa e intercultural. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

RESUMO

Esta tese versa sobre o processo de ensino de língua alemã no contexto universitário brasileiro, mediado por materiais didáticos. Apesar da centralidade desses recursos, sobretudo do livro didático enquanto elemento institucionalizado e naturalizado nas aulas de línguas estrangeiras, os estudos com foco nesses materiais constituem-se incipientes. Além disso, os livros didáticos de língua alemã, em sua maioria, são produzidos na Alemanha e tendem a não contemplar a realidade linguística e sociocultural de outros contextos. Considerando essa problematização, o estudo considera três pressupostos, a saber: (i) o livro didático de língua alemã orienta a atuação docente na formação de professores no ensino superior no Brasil; (ii) os textos e as estratégias didático-pedagógicas, presentes nos livros didáticos contemplam as dimensões cultural, sociocomunicativa e linguística; e (iii) as vozes dos usuários/professores e dos produtores/autores têm repercussão na constituição e no papel dos livros didáticos. Nesse sentido, a tese tem como propósito investigar os aspectos sociocomunicativos e interculturais presentes (ou não) em livros didáticos para aprendizes iniciantes de língua alemã, destacando em que medida contribuem para o ensino desse idioma no referido contexto. Como fundamentação teórica, o estudo dialoga com os pressupostos da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, estabelecendo relações com os principais métodos utilizados no contexto formal de ensino de línguas e com o objeto desta investigação. Para tanto, a metodologia da pesquisa adotada vale-se da abordagem qualitativa, baseada no método interpretativista e na análise documental. Dentre os principais procedimentos metodológicos empregados para a geração de dados constam: (i) a quantificação dos cursos de formação de professores de língua alemã no contexto acadêmico atual e contato com respectivos professores; (ii) o levantamento dos livros didáticos adotados nessas instituições; (iii) a seleção do c*orpus* da pesquisa – os livros didáticos *DaF kompakt, studio d* e *Menschen –,* conforme os parâmetros pragmático e cronológico; (iv) o envio de questionário a docentes e autores dessas obras didáticas; (v) a pesquisa documental. Os resultados apontam para o predomínio do livro didático orientando a prática pedagógica no âmbito da formação de professores de língua alemã e também para o destaque das dimensões linguística e sociocomunicativa em detrimento ao desenvolvimento da competência intercultural. Além disso, as vozes dos participantes do estudo, evidenciaram aspectos similares e distintos; sendo que da parte dos professores formadores, ressaltou-se a necessidade de adaptações nos livros didáticos, para adequação ao contexto sociolinguístico e cultural brasileiros. Em contrapartida, as vozes dos autores não convergiram neste aspecto, pois um manifesta desconhecer isso e outros reiteram que a obra didática pode ser adequada a contextos culturais diversos, como o brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Alemã como Língua Estrangeira; Língua Alemã no Ensino Superior; Livro Didático; Competências Sociocomunicativa e Intercultural.

SCHMIDT, Cristiane. *Untersuchung des deutschsprachigen Lehrwerkes:* soziokommunikativer und interkultureller Ansatz. 2016. 224 S. Doktorarbeit (Doktorat) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Lernprozess der deutschen Sprache unter Verwendung didaktischer Lehrwerke im brasilianischen universitären Kontext. Trotz der zentralen Bedeutung solcher Materialien, vor allem des Lehrbuchs als institutionalisiertem und etabliertem Element im Fremdsprachenunterricht, sind die Untersuchungen zu diesen Lehrmitteln nicht ausreichend. Darüber hinaus sind die deutschsprachigen Lehrwerke mehrheitlich in Deutschland hergestellt, und berücksichtigen in der Regel dadurch nicht die sprachliche und soziokulturelle Realität anderer Kontexte. In Anbetracht dieser Problematik geht die vorliegende Arbeit von drei Annahmen aus: (i) das deutschsprachige Lehrwerk orientiert die Lehrtätigkeit in der Lehrerausbildung an den Hochschulen in Brasilien; (ii) die Texte und die in den Lehrwerken vorhandenen didaktisch-pädagogischen Strategien schließen die kulturelle, soziokommunikative und sprachliche Dimension mit ein; und (iii) die Sichtweisen der Nutzer / Lehrer und der Verlage / Autoren haben Auswirkungen auf den Inhalt und die Bedeutung der Lehrwerke. In diesem Sinne verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, die vorhandenen (oder auch nicht vorhandenen) soziokommunikativen und interkulturellen Aspekte in den Lehrwerken für Deutschlerner (Anfänger) zu untersuchen, und dabei herauszuarbeiten, in welchem Umfang diese für das Erlernen der Sprache im besagten Kontext beitragen. Als theoretische Grundlage stützt sich die Untersuchung auf die Annahmen der Angewandten Linguistik und der Soziolinguistik; sie etabliert dabei Verbindungen zu den wichtigsten angewandten Methoden im formalen Kontext des Sprachenlernens sowie zum Gegenstand dieser Untersuchung. Die Untersuchungsmethodik stützt sich im Folgenden auf einen qualitativen Ansatz, basierend auf einer interpretativen Methodik und einer dokumentarischen Analyse. Zu den wichtigsten methodologischen Verfahren zur Datensammlung zählen: (i) die Quantifizierung des Kursangebots in der Deutschsprachlehrerausbildung im aktuellen akademischen Kontext und der Kontakt mit den Lehrern selbst; (ii) die Bestandsaufnahme der zugrunde gelegten Lehrwerke in diesen Institutionen; (iii) die Auswahl der Lehrwerke - *DaF kompakt*, *studio d* und *Menschen* – entsprechend pragmatischer und chronologischer Überlegungen; (iv) die Versendung von Fragebögen an Lehrer und Autoren der Lehrwerke und (v) die Recherche auf Dokumentenbasis. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Lehrbuch in der Tat die pädagogische Praxis in der Ausbildung der Deutschlehrer orientiert, und dass des weiteren die sprachlichen und soziokommunikativen Dimensionen anstelle der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz im Zentrum stehen. Darüber hinaus bestätigten die Aussagen der TeilnehmerInnen der Untersuchung ähnliche und divergierende Aspekte; seitens der Ausbildungslehrer wurde die Notwendigkeit betont, die Lehrwerke anzupassen, um sie für den soziolinguistischen und kulturellen Kontext Brasiliens geeigneter zu machen. Im Gegensatz dazu waren die Autoren der Lehrwerke in diesem Aspekt nicht dieser letzteren Meinung. Für einen der Autoren war diese Problematik völlig unbekannt, während andere behaupteten, dass das didaktische Lehrwerk an unterschiedliche kulturelle Kontexte angepasst werden könnte, wie zum Beispiel jenem Brasiliens.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache; Deutsche Sprache in der Hochschulausbildung; Lehrwerk; Soziokommunikative und interkulturelle Kompetenz.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapeamento da distribuição de aprendizes de língua alemã no mundo... 47

Figura 2 - Estatística de Aprendizes de Língua Alemã no Mundo 48

Figura 3 - Alemão como língua estrangeira no contexto mundial 49

Figura 4 - A Casa do Imigrante 56

Figura 5 - Trajetória da pesquisa em Linguística Aplicada 66

Figura 6 - Formação de metodologias no ensino/aprendizagem de L2 79

Figura 7 - Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados (Consulta Textual: Letras-Alemão) 122

Figura 8 - Etapas da construção da pesquisa 129

Figura 9 - Capa do livro texto e exercícios Daf kompakt A1..... 138

Figura 10 - Capa do livro texto e exercícios *studio d* A1 142

Figura 11 - Recursos midiáticos do *studio d* 144

Figura 12 - Capa do livro texto e exercícios de *Menschen* A1.1 146

Figura 13 - Estações de cinema 154

Figura 14 - Cumprimento e despedida 155

Figura 15 - Suíça: um país de muitas línguas 156

Figura 16 - Viver e trabalhar na Suíça 157

Figura 17 - Multilinguismo na Europa 158

Figura 18 - Falar sobre países e línguas 159

Figura 19 - Você ou Senhor/a? 160

Figura 20 - Treinamento básico..... 167

Figura 21 - Gênero textual gráfico: *DaF kompakt* 170

Figura 22 - Gênero textual gráfico: studio d 172

Figura 23 - Os sobrenomes 174
Figura 24 - Aspectos culturais 175
Figura 25 - Morar entre culturas 177
Figura 26 - O churrasco 178
Figura 27 - Literatura 1 180
Figura 28 - Literatura 2 180
Figura 29 - Resumo gramatical 1.....183
Figura 30 - Resumo gramatical 2 183
Figura 31 - Gramática: verbos 185
Figura 32 - Gramática: artigos 185
Figura 33 - Gramática 188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das Línguas Minoritárias no Brasil 43

Quadro 2 - Tópicos de pesquisas desenvolvidas em dissertações e teses envolvendo livros didáticos de línguas estrangeiras em Programas de Pós-graduação no Brasil 69

Quadro 3 - Quadro de Competências para os Níveis de Ensino de Línguas..... 117

Quadro 4 - Mapeamento das Instituições de Ensino Superior em Língua Alemã no Brasil 121

Quadro 5 - Panorama dos livros didáticos adotados nas Instituições de Ensino Superior em Língua Alemã no Brasil 130

Quadro 6 - Livros didáticos: sistematização dos aspectos gerais 151

Quadro 7 - Textos presentes no livro didático *DaF kompakt* A1 162

Quadro 8 - Textos presentes no livro didático *studio d* A1 164

Quadro 9 - Textos presentes nos livros texto e de exercícios do material *Menschen*

A 1 165

Quadro 10 - Professores de ensino de língua alemã no contexto acadêmico 191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de aprendizes de alemão no Brasil 50

Tabela 2 - Imigração Alemã no Brasil 57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Livros didáticos de língua alemã adotados nas Instituições de Ensino Superior Alemã no Brasil 132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LALE	Língua Alemã como Língua Estrangeira
LA	Língua Alemã
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
COE	Conselho da Europa
ALE	Alemão como Língua Estrangeira
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
DaF	*Deutsch als Fremdsprache*
IFPLA	Formação de Professores de Língua Alemã
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 19

2 O OBJETO E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA 23

3 OBJETIVOS DE ESTUDO 29

3.1 Objetivo Geral 29

3.2 Objetivos Específicos 26

4 PRESSUPOSTOS DO ESTUDO 30

5 MOTIVAÇÕES PELO ESTUDO 30

6 ORGANIZAÇÃO DA TESE 31

PRIMEIRA PARTE – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1: O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ: CONTEXTUALIZAÇÃO 33

1.1 LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E BILINGUISMO: REVENDO A TERMINOLOGIA 35

1.1.1 A Língua Alemã como Língua Materna 42

1.1.2 A Língua Alemã como Língua Estrangeira (*Deutsch als Fremdsprache: DaF)* 46

1.2 A LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS 54

1.2.1 Crenças sobre a Língua e a Cultura Alemã: positivas ou negativas? 59

CAPÍTULO 2: TEORIAS DE LINGUAGEM E MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS 64

2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E A SOCIOLINGUÍSTICA: INTERFACES POSSÍVEIS? 64

2.1.1 A Linguística Aplicada e o Livro Didático de Línguas Estrangeiras 64

2.1.2 A Sociolinguística e o Livro Didático de Línguas Estrangeiras 71

2.2 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS 78

2.2.1 Métodos Pré-comunicativos 80

2.2.2 Abordagens Pós-comunicativas 91

CAPÍTULO 3: O LIVRO DIDÁTICO: UM RECURSO NECESSÁRIO? 101

3.1 CONCEITUANDO LIVRO DIDÁTICO 101

3.1.1 O Livro Didático de Língua Estrangeira 105

3.2 E OS ASPECTOS CULTURAIS: ONDE ESTÃO? 112

3.3 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIAS PARA LÍNGUAS 116

SEGUNDA PARTE – PERCURSO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4: ASPECTOS METODOLÓGICOS 120

4.1 DIAGNÓSTICO DO ENSINO SUPERIOR DE LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL 121

4.2 ENVIO DE QUESTIONÁRIO A DOCENTES E AUTORES DE LIVROS – OUVINDO AS VOZES 124
4.3 PESQUISA DOCUMENTAL 128

TERCEIRA PARTE – RESULTADOS E DISCUSSÕES
CAPÍTULO 5: FOCO NO E SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: DISCUSSÕES E RESULTADOS 130
5.1 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO SUPERIOR: LEVANTAMENTO DE DADOS 130
5.2 FOCO NOS LIVROS DIDÁTICOS 136
5.2.1 O Livro Didático *DaF kompakt: Deutsch als Fremdsprache* für *Erwachsene* 136
5.2.2 O Livro Didático *studio d: Deutsch als Fremdsprache* 141
5.2.3 O Livro Didático *Menschen: Deutsch als Fremdsprache* 145
5.3 FOCO NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 153
5.4 FOCO NAS VOZES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ALEMÃ .. 190
5.4.1 As Vozes dos Professores 190
5.4.2 As Vozes dos Autores 197

CONSIDERAÇÕES FINAIS 204
REFERÊNCIAS 209
APÊNDICES 221

INTRODUÇÃO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente estudo pretendemos investigar a heterogeneidade linguística e sociocultural, no que tange ao processo de ensino **de Língua Alemã como Língua Estrangeira**[1] (doravante LALE**)** em contextos específicos de formação de professores desse idioma no Brasil, os quais são permeados pelo **livro didático.**

De uma parte, questões voltadas para os usos de línguas na sociedade vem se acentuando como interesses de pesquisa, considerando que o contexto socioeconômico e cultural contemporâneo sugere que as línguas (sobretudo as estrangeiras) destacam-se de forma positiva no tocante às oportunidades de participação em âmbito local e global.

De outra parte, pensar no contato e no ensino e aprendizagem de uma cultura e língua em espaços institucionalizados, remete, necessariamente, aos agentes desse processo educativo, como os professores, os alunos, a comunidade, e as ferramentas que permeiam as práticas linguísticas e de ensino. Por conseguinte, em relação ao emprego dos materiais de ensino de língua, o papel do **livro didático** na prática pedagógica é concebido como um dos elementos mais característicos e, "por isso, já se institucionalizou, ou seja, apresenta-se como algo natural, que 'constitui' o processo de educação*"* (PESSOA, 2009, p. 53).

E partimos do pressuposto que na realidade brasileira sua presença é ainda mais recorrente, visto ser um recurso essencial, constituindo-se, em sua maioria, no único material disponível no ensino e aprendizagem de idiomas, para não dizer, se tornando em diversas situações educativas, o programa do curso de línguas. No entanto, destacamos que o livro didático não pode ser a única voz do processo educativo, muito menos que anule a voz[2] do professor, mas um recurso que auxilie na aprendizagem dos conteúdos linguísticos e socioculturais.

---

[1] O termo 'Língua Adicional', no entendimento de Broch (cf. Tese apresentada ao PPGL/UFRGS, 2014), é considerado mais adequado ao contexto escolar, pelo fato de englobar tanto as línguas estrangeiras, como as línguas minoritárias, especificamente, a LIBRAS, as línguas indígenas e as línguas de imigração, assim como qualquer variedade linguística, sendo ela estrangeira ou não. Contudo, optamos pelo uso de língua estrangeira, em concordância com a terminologia empregada nos documentos oficiais e nas obras didáticas de línguas contemporâneas.

[2] Conforme a teoria polifônica de Bakhtin (2003[1979]), todo enunciado sendo essencialmente dialógico, remete a uma multiplicidade de vozes que podem ser ouvidas no mesmo lugar. Nesse sentido, o livro didático de ensino/aprendizagem de língua alemã, enquanto enunciado dialógico

Também destacamos que esses materiais representam uma fonte de saber da língua e a cultura-alvos, uma fonte de informação no contexto pedagógico de ensino de línguas estrangeiras, em especial no âmbito da educação básica, mas também no ensino superior e nos cursos de línguas. Com isso, o livro didático exerce considerável influência no **que** se ensina e **como** se ensina línguas[3].

Entendemos que para os professores trata-se de um apoio, visto auxiliar na economia de tempo na seleção de materiais (textos, imagens) e no preparo das aulas. E sua existência não é contestada pela maioria dos professores, fazendo referência ao ensino de língua alemã (doravante LA) como idioma estrangeiro no Brasil, ao passo que, excepcionalmente, o trabalho pedagógico é conduzido por materiais próprios e/ou alternativos (UPHOFF, 2008).

Por outro lado, quando se foca nos materiais didáticos de línguas estrangeiras, no caso brasileiro a língua inglesa, espanhola, alemã, italiana, francesa, dentre outras, é necessário ressaltar a importância desses livros atenderem às necessidades e expectativas dos aprendizes brasileiros, procurando adequação ao seu contexto sociocultural e linguístico.

No entanto, sabemos que tal aspecto raras vezes é contemplado, considerando a procedência internacional dos livros didáticos, e seu caráter homogeneizante e, de certa forma, universal, visto serem produzidos para o atendimento do mercado global. Muito pouco se é discutido e relacionado sobre a cultura da língua-alvo e a cultura do aprendiz. “Como poderiam abordar a cultura da língua materna do leitor projetado se não são voltados para uma cultura específica?” (TILIO, 2012, p. 139).

Em contrapartida, destacamos que os livros didáticos podem propor atividades de reflexão e de compreensão crítica da realidade, como no caso de desvelamento de preconceitos e estereótipos, assim como propiciar relação com o contexto social e cultural do aluno.

---

compreende dentre essa diversidade, a voz do destinatário real que são os professores e os aprendizes de língua alemã e para os quais o mesmo se organiza e se destina; bem como a voz do autor, a qual tem vinculação direta com assumir uma posição axiológica, uma vez que o autor é portador de um posicionamento valorativo que perpassa o livro didático do começo ao fim.

[3] Convém reiterar que na atualidade vem crescendo a diversidade de cursos de idiomas ofertados não na modalidade presencial, mas em cursos online, mediados por diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC´s) e, nesses o livro didático não constitui a base do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras modernas. Nesse sentido, mesmo considerando essa visibilidade, enfatizamos que as TIC´s não são o foco do presente estudo, assim não serão devidamente investigados.

Contudo, embora seja inegável a importância e a utilidade dos materiais didáticos ao facilitarem o contato com a diversidade de informações e a riqueza de ideias, é fundamental reconhecer que tais livros, ao mesmo tempo, "produzem discursos, constroem identidades sociais e difundem componentes culturais ao ensinar uma língua estrangeira" (TILIO, 2012, p. 123).

Em se tratando da LA no cenário mundial, ela é "uma das mais difundidas línguas dentre as ensinadas como língua estrangeira" (SAVEDRA, LIBERTO; CAPARETO-CONCEIÇÃO, 2010, p. 18). Já, no contexto nacional, conforme a pesquisadora Spinassé (2009), o idioma ocupa um espaço significativo, devido à Alemanha ser um parceiro comercial do Brasil e uma nação desenvolvida, assim como pelo fato da história de imigração de falantes de LA, influenciando as tradições culturais e folclóricas brasileiras.

A autora Bohunovsky (2009) ressalta, ainda, a influência do Quadro Europeu Comum de Referência (doravante QECR)[4] para o Ensino de Línguas como diretrizes para confecção de obras didáticas[5] de algumas línguas europeias, especificamente o inglês, o francês, o alemão, o espanhol, o italiano e o português, visto serem essas as mais ensinadas internacionalmente como línguas estrangeiras.

Esse documento produzido pela Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa (doravante COE), cuja sede localiza-se na França, fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames oficiais, manuais no contexto europeu e, por sua vez, em outros onde essas línguas são ensinadas.

Ainda, o QECR descreve aquilo que os aprendizes de uma língua precisam dominar, visando uma comunicação eficiente nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua interação. Sendo que esse conhecimento será mensurado nos níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2, os quais correspondem às várias fases de conhecimento da língua e

[4] Conselho da Europa. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/_alemao_quadro_europeu_comum_referencial.pdf> Acesso em: 26 jan. 2016.

[5] As obras didáticas publicadas a partir de 2001 estão pautadas no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para Línguas definido pelo Conselho da Europa, cujo objetivo está em fornecer uma base comum para o planejamento de curso de idiomas, a partir de seis níveis de aprendizagem (o nível A1- básico até o nível C2 - avançado); da elaboração de exames; assim como da produção de materiais de ensino. Disponível em: <http://languagesapprentice.wordpress.com/2012/09/30/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas/> Acesso em: 20 ago. 2015.

que se refletem em situações reais de uso dela. Nesse sentido, esse referencial define vários tipos de competências comunicativas, a saber: a linguística, a sociolinguística e a pragmática.

Conforme os autores desse documento prescrevem, as abordagens (dessa forma também os materiais didáticos) para o ensino e aprendizagem dessas línguas estrangeiras serão a comunicativa e a intercultural, pois se pretende:

> [...] dar uma imagem clara das competências (conhecimentos, capacidades, atitudes) que os utilizadores da língua constroem no decurso da sua experiência de uso da língua e que lhes permite responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais (ou seja, realizar tarefas comunicativas e atividades nos vários contextos da vida social com as condições e as limitações que lhes são próprias (COE, 2001, p. 13).

Conforme podemos verificar na prática pedagógica, esse aspecto vem implicando uma maior homogeneização dos conteúdos abordados nos livros didáticos de ensino e aprendizagem de LA, assim como esses tendem considerar um público de aprendizes de línguas estrangeiras mais homogêneo.

Reiteramos que trabalhar com a língua estrangeira exige, muitas vezes, do profissional dedicação e criticidade, principalmente em relação à escolha dos materiais didáticos – no caso o livro didático, de modo que seja, de fato um recurso metodológico e não um instrumento de limite e/ou controle da sua prática pedagógica.

Nesse sentido, consideramos o papel do professor e o uso dos materiais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de línguas de extrema importância. Dessa forma, é vital a compreensão do tratamento atribuído aos diferentes textos, sejam eles orais, escritos e multimodais, na perspectiva de um aprendiz discursivamente confiante, capaz de interagir com a diversidade desses textos em circulação.

Conforme exposto, destacamos ser consenso a presença do livro didático, enquanto um instrumento para auxiliar o ensino e a aprendizagem de idiomas. Assim, ter a crença que determinado livro ou recurso didático possa ser melhor do que o outro, infere em abdicar de uma diversidade de estratégias, de materiais alternativos e de autoprodução; enfim, de um leque maior de possibilidades que sejam eficientes (ou não) na promoção da aprendizagem de línguas.

Novamente, compete ao professor a busca pela autonomia e a criatividade, visando um bom resultado no fazer pedagógico, pois que ensinar é uma tarefa complexa e implica diversas inferências, seja na dimensão da sala de aula (micro), seja na dimensão sociocultural (macro).

Ainda, reiteramos que o livro didático não pode ser adotado como receita, nem tampouco como a voz da verdade; mas sim, num recurso que pode e deve, se necessário, ser adaptado para as diversas aulas, considerando as especificidades e níveis de conhecimento linguístico e cultural dos aprendizes.

Finalmente, enfatizamos a importância da função social do profissional de línguas, no sentido de não ignorar as diferenças culturais que são inerentes ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a fim de não incorrer ao erro de julgar determinado hábito cultural como inadequado ou errado. Pois que as práticas linguísticas e culturais são providas de significados, os quais são construídos pelos seus falantes e podem ser apreendidos pelos demais.

Nesse sentido, o presente estudo se insere nessa perspectiva, quer seja, no reconhecimento da diversidade linguística e cultural atestada nos segmentos socioculturais e educativos, através da investigação de alguns livros didáticos utilizados em contextos formativos. Isso implica uma perspectiva teórico-metodológica para com as diferenças como maneiras distintas de significar o mundo.

Conforme Gimenez (2009, p. 8), “fazer pesquisa sobre ensino de línguas estrangerias em nosso país requer um engajamento na busca de soluções para tornar o ensino/aprendizagem mais produtivo [...]”. Em outras palavras, esses trabalhos investigativos qualificam-se como emergentes, considerando o papel das línguas na atualidade, bem como a necessidade de uma formação e prática pedagógica preocupada com resultados envolvidos com a transformação de realidade socioeducativa e cultural.

2 O OBJETO E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Consideramos ser uma necessidade intrínseca dos seres humanos comunicarem-se e interagirem com o(s) outro(s) em diversas circunstâncias de sua vida, a fim de manterem com seus semelhantes interações, tanto linguísticas quanto culturais – visando sua vivência em sociedade.

Nas palavras de Coseriu, isso diz respeito a uma das dimensões da linguagem, pois que “[...] a essência da linguagem está no diálogo, no ‘falar-um-com-o-outro’, isto é, está intimamente vinculada àquilo que os interlocutores têm em comum” (COSERIU, 1987, p. 18). Ou ainda: “[...] o sujeito criador de linguagem pressupõe outros sujeitos, ou seja, por ser a consciência criadora de linguagem uma consciência aberta para outras” (COSERIU, 1987, p. 29).

Nessas interações linguísticas e culturais, as pessoas expressam suas intenções e necessidades, verbalizam suas concepções de mundo e deixam marcados seus posicionamentos; enfim, vão se constituindo como sujeitos, logo construindo suas identidades.

A partir disso, destacamos a importância da temática das línguas estrangeiras no contexto sociocultural e institucional contemporâneo (dimensão macro) e no nível interpessoal (dimensão micro). Reiteramos que o domínio de língua(s) estrangeira(s) traduz-se numa necessidade no contexto atual, considerando a demanda social e a política de formação do cidadão num mundo bi/multilíngue e, de certo modo, compreendido como sem fronteiras.

Podemos verificar no cenário recorrente, marcado pela globalização, pelo avanço tecnológico e midiático, que as distâncias e as barreiras linguísticas, culturais e econômicas diminuíram e que virtualmente as pessoas se aproximaram, sendo que as línguas estrangerias adquiriram um novo significado, uma nova função social ao mediarem a comunicação.

Ao mesmo tempo, a interatividade é condição para o convívio social e a atuação profissional, sendo as tarefas cada vez mais textualizadas e diversificadas, nas quais convivem a linguagem verbal e a não verbal. As necessidades vêm crescendo na proporção da complexidade das transformações de um mundo globalizado, justificando o trabalho com as práticas linguísticas e culturais. A diversidade dos campos de trabalho, por exemplo, modificou a comunicação interpessoal no âmbito familiar, empresarial e social, assim como ampliou o uso de ferramentas tecnológicas e de informação.

Além disso, a importância do ensino e aprendizagem de diferentes sistemas linguísticos implica a disposição de mais de uma língua para se atribuir significados e se compreender os fatos; enfim, interagir com o contexto sociocultural e histórico. Para Bakhtin (2004), a importância em aprender uma língua estrangeira está na percepção de que não se é único, ou seja, de que essa maneira de viver não é a

única possível, mas que são diversas e múltiplas. Podemos inferir dessa forma, considerando os fatores mencionados, que o papel e a importância das línguas adquiriu um novo patamar na sociedade brasileira.

No processo de ensino de línguas (materna, língua estrangeira, segunda língua), destacamos a importância dos materiais didático-pedagógicos, sobretudo do livro didático. Dessa forma, entendemos o livro didático, como um objeto complexo e multifacetado, mais especificamente um gênero do discurso secundário, conforme os estudos de Bunzen (2005, 2008, 2009), acerca do livro didático de língua portuguesa, ao se valer da perspectiva bakhtiniana.

A noção de complexidade não se remete à dificuldade, mas "trata-se de um posicionamento de cunho epistemológico e metodológico em relação à própria construção do objeto de investigação pelo pesquisador" (BUNZEN, 2005, p. 558). E, a concepção do livro didático como um gênero discursivo, por sua vez, justifica-se por ser um objeto construído sócio-histórico e culturalmente. Isso nas palavras desse autor fundamenta-se pelo fato de que o livro didático:

> [...] procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); e por isso mesmo não podemos de deixar de perceber o sistema de valores que participa o processo de socialização e aculturação do público a que se destina. [...] ele pode ser finalmente encarado como um instrumento pedagógico, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época (BUNZEN, 2005, p. 260).

Ao mesmo tempo, não temos a intenção de cairmos no lugar comum, no sentido de tecermos julgamentos ou críticas acerca do livro didático de LA; porém, pretendemos investigar se e em que medida esse objeto orienta a formação de professores desse idioma na atualidade no Brasil, mediante o estudo das funções e dos saberes linguístico-culturais veiculados por esse material.

Com base nessa perspectiva, valemo-nos de uma busca no sistema de Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, (2005 a 2016)[6], em que constatamos as seguintes pesquisas, cujo enfoque foram a análise de metodologias de ensino de alemão em livros didáticos:

(i) AMATO, Laura Janaina Dias (2005, UFPR): *Aspectos culturais no Ensino de Alemão como LE: uma análise de livros didáticos.* O objetivo dessa dissertação

[6] Banco de Teses da Capes. Disponível em:<http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 20 jan. 2016.

centrou-se no desenvolvimento de uma análise sobre os aspectos culturais dos livros didáticos '*Themen Aktuell* 1' e '*Berliner Platz*1' produzidos na Alemanha após a elaboração do QECR e publicados na versão alemã no ano de 2002. Essa pesquisa é uma crítica ao material didático estrangeiro sob o aspecto da formação intercultural do estudante do ensino fundamental e médio.

(ii) UPHOFF, Dörthe (2009, UNICAMP): *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua*. A tese focalizou-se na relação de poder entre o professor e o livro didático no ensino de alemão como língua estrangeira (doravante ALE), procurando identificar os motivos dessa prática, bem como seus efeitos para a posição discursiva do professor. A pesquisa apresentou como resultados que o livro didático, além de ser um apoio ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, constitui-se num moldador da ação docente, além de ser um fator determinante do planejamento curricular.

(iii) NAUIACK, Catarina Portinho (2011, UFPR): *Um brasileiro no livro didático: análise cultural de aspectos de um livro didático brasileiro para alemão como LE* (doravante ALE*).* O trabalho analisa o livro didático de alemão para brasileiros com João Ubaldo Ribeiro em Berlin, pautadas nas vertentes de abordagem intercultural dentro da área de ALE, assim como discute os conceitos de cultura e interculturalidade. A análise das temáticas apresentadas no livro apontam para uma abordagem crítica dos aspectos culturais elencados. Já, a análise dos exercícios revela que o livro didático se propõe a trabalhar criticamente com os temas abordados, porém esse objetivo é alcançado parcialmente.

(iv) MATOS, Julia Vasconcelos Gonçalves (2012, UNB): *A Autonomia do Aluno: uma análise em livros didáticos de língua alemã como língua estrangeira.* A pesquisa procurou verificar a relação entre quatro livros didáticos – *'Studio D A1', 'Schritte Plus 1* e *2*', '*Berliner Platz 1*' e '*Passwort Deutsch 1*' – de quatro editoras renomadas alemãs, voltados para o ensino de LALE, explicitando como e se estes livros incorporam a autonomia do aprendiz. As análises desses materiais didáticos demonstraram-se relevantes não apenas para a constatação de uma relação ou não dos livros didáticos com a autonomia do aluno, mas também para uma compreensão de algumas das diferentes posturas adotadas por professores e alunos em sala de aula.

(v) CUNHA, Max Clark de Castro (2013, USP): *Análise de Estratégias de ensino/aprendizagem em Materiais Didáticos de Alemão como Língua Estrangeira:*

perspectivas pós-comunicativas. A dissertação investigou se as lições *Start auf Deutsch* e *Café D*, ambas do livro didático 'Studio D B1 (2008), ' estão sedimentadas com base nos princípios pós-comunicativos, assim como se analisou se as estratégias didáticas presentes nessas lições estão fundamentadas na abordagem intercultural.

(vi) ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de (2016, USP): *Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de Alemão como Língua Estrangeira: reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-método e da aprendizagem como participação.* O objetivo dessa dissertação centra-se em repensar o papel dos textos autênticos, especificamente os gêneros textuais entrevista e notícia de jornal, no ensino de LA em contexto universitário, com base em alguns livros didáticos para aprendizes iniciantes (A2 do QECR). Nesse sentido o estudo verificou a pouca presença de tais textos nos materiais investigados e, ao mesmo tempo, mostrou que a escolha dos materiais didáticos utilizados tem interferência positiva e/ou negativa na concretização de um ensino mais crítico e participativo.

Mediante essa realidade, entendemos que a produção de pesquisas voltadas para a temática do processo de ensino de línguas estrangeiras mediado pelos materiais didáticos merece investigação[7], em se considerando a centralidade do livro didático nessa dinâmica. Sobre a relevância de estudos com enfoque nos materiais de ensino de línguas estrangeiras, Pessoa afirma que:

> [...] o uso do livro didático no ensino de línguas estrangeiras — sobretudo **nos cursos de licenciatura — é uma das práticas que merecem ser analisadas,** pois pode não só limitar as possibilidades de ação do professor, como também comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social (PESSOA, 2009, p. 54 *[grifo nosso]*).

Trazendo essa discussão para a procedência do livro didático no ensino de LA no Brasil, os estudos de Uphoff (2008) e Bohunovsky (2009) destacam que os materiais didáticos são elaborados, exclusivamente, na Alemanha. Fato que se

[7] Conforme participação de Rogério Tílio (UFRJ) na Mesa Redonda intitulada "Linguística Aplicada para além das fronteiras e o Programa Nacional do Livro didático" no Congresso Brasileiro da Linguística Aplicada (Campo Grande/UEMS, 2015), as pesquisas com livro didático de línguas estrangeiras vêm crescendo, no entanto, ainda são concebidas como algo de conotação menor pela CAPES). Vale destacar que, dentre as mesas propostas no referido evento, essa obteve maior número de ouvintes, demonstrando o interesse e a pertinência desse objeto na prática pedagógica e investigativa, seja no tocante ao material didático em língua materna, seja nas línguas estrangeiras.

restringe ao estudo desse idioma, pois que para outras línguas, como no caso do inglês, existe produção nacional. Para uma das autoras: “[...] o aprendiz brasileiro que estuda a língua alemã se aproxima dessa língua com base num livro feito para um público-alvo do qual não faz parte” (BOHUNOVSKY, 2009, p. 336).

Em parte, o ensino sem o uso do livro didático é concebido como um desafio metodológico, pelo fato de esses materiais ocuparem espaço de destaque no fazer pedagógico, assim como a metodologia do ensino e a forma como o professor utiliza os materiais disponíveis, constituírem-se num campo de interesses muito amplo e complexo (UPHOFF, 2009); logo, pertinentes ao processo investigativo.

Por outro lado, apesar dessa importância, o livro didático pode, ao mesmo tempo, representar um elemento limitador do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo de LA, pois esse material, em sua maioria não considera as particularidades linguísticas e culturais da realidade socioeducativa brasileira, seja no contexto regional, estadual ou nacional, no qual ele é adotado.

Considerando essa problematização apresentada, pelo fato de haver uma lacuna teórico-metodológica, visto serem incipientes as pesquisas voltadas ao papel e à função do livro didático no processo de ensino e aprendizagem desse idioma no cenário nacional, **justificamos** o presente estudo.

Tendo em vista essa realidade constatada, defendemos a importância do professor-pesquisador refletir sobre o uso dos recursos pedagógicos, visando uma autonomia teórico-metodológica. Sobretudo, que ele possa ter condições de refletir sobre o que as pessoas fazem como usuários/falantes de idiomas, ao agirem e interagirem nos diversos contextos socioculturais.

Conforme Almeida Filho (2005), a importância da formação do pesquisador na área de línguas, é sua atuação diferenciada “ no planejamento de cursos, na análise e preparação de materiais, na prática de produção de exames e avaliações, na formação de outros professores entre outras tarefas de cunho aplicado” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 52).

Com base no exposto, destacamos que **a questão desencadeadora** da presente pesquisa consiste em indagar **se** e **de que forma** o livro didático de LA orienta a atuação docente no contexto de formação de professores no ensino superior brasileiro. Dessa questão central, desmembram-se outras:

- Se sim, em que medida os textos e as estratégias didático-pedagógicas, presentes nos livros didáticos fazem referência às dimensões cultural, sociocomunicativa e linguística?
- E ainda, quais as representações de usuários – os professores – e de produtores – os autores de obras didáticas – sobre esse material de ensino?

3 OBJETIVOS DE ESTUDO

A partir dessas perguntas de pesquisa, os objetivos centrais que delineiam este estudo se traduzem em:

3.1 Objetivo Geral:

Investigar os aspectos sociocomunicativos e interculturais presentes (ou não) em livros didáticos para aprendizes iniciantes[8] de LALE, destacando em que medida contribuem para o ensino desse idioma no contexto acadêmico brasileiro.

3.2 Objetivos Específicos:

a) Fazer um levantamento dos materiais didáticos, especificamente do livros didáticos adotados em Instituições de Formação de Professores de Língua/Literatura Alemã e respectivos Cursos de Línguas no Brasil;

b) Realizar o estudo dos gêneros textuais[9] e das variedades linguísticas presentes (ou não) em alguns livros didáticos voltados para aprendizes iniciantes de LA, sob a perspectiva da Sociolinguística;

c) Identificar os aspectos socioculturais presentes em algumas obras didáticas produzidas na Alemanha, destacando em que medida contemplam a realidade linguística e sociocultural de outros contextos, em especial, o brasileiro;

d) Conhecer o papel dos aspectos gramaticais que subjazem alguns materiais

[8] Como delimitação do objeto do presente estudo, destacamos que as descrições e as análises aqui apresentadas centram-se em alguns livros didáticos indicados para aprendizes iniciantes de língua alemã e empregados em âmbito acadêmico; dessa forma, deter-nos-emos em **investigar os livros do nível A1 do QECR para Línguas** dessas obras didáticas.

[9] Aqui adotaremos a denominação “gêneros textuais” apresentada por Bronckart em *Atividades de linguagem, textos e discursos.* São Paulo: Martins fontes, 19997, tendo em vista a familiaridade dos interlocutores dos documentos oficiais com o referido termo.

de ensino de aprendizagem de LA adotados nas instituições de ensino superior no contexto nacional;

e) Analisar as concepções teórico-metodológicas de professores formadores e autores de obras didáticas, acerca do papel do livro didático de LA adotado em instituições de ensino superior no contexto brasileiro.

4 PRESSUPOSTOS DO ESTUDO

Pressuposto 1: O livro didático de LA orienta a atuação docente no contexto de formação de professores no ensino superior brasileiro.
Esse pressuposto está pautado nas pesquisas de Uphoff (2008; 2009), Pessoa (2009), Blume (2011) e Evangelista (2015).

Pressuposto 2: Os textos e as estratégias didático-pedagógicas, presentes nos livros didáticos contemplam as dimensões cultural, sociocomunicativa e linguística.
Esse pressuposto tem as pesquisas de Almeida Filho (2008), Tilio (2008), Nauiack (2011), QECR para Línguas (2011) e Cunha (2013) como fundamentação.
Pressuposto 2a: Pressupõe-se que a dimensão cultural seja a menos comtemplada e a dimensão sociocomunicativa a mais explorada nos livros didáticos.

Pressuposto 3: As vozes dos usuários/professores e dos produtores/autores têm repercussão na constituição e no papel dos livros didáticos.
Esse pressuposto encontra nos estudos de Bunzen (2005, 2009) e Bohunosky (2009) suporte teórico.

5 MOTIVAÇÕES PELO ESTUDO

Destacamos a importância do envolvimento da parte do pesquisador e de sua postura ético-profissional, procurando não dissociar seu trabalho investigativo de sua atuação como docente, sobretudo na formação de futuros professores. Cabe aqui destacar que se entende por professor-pesquisador, aquele que reflete sobre sua própria prática, que tem uma postura indagadora, no sentido de que procura assumir

a sua própria realidade socioeducativa como objeto de reflexão, análise e pesquisa.

Nessa perspectiva, o professor-pesquisador concebe as dimensões teoria e prática como indissociáveis, visto ter uma relação intrínseca entre as mesmas. A pesquisa, no entendimento de Pimenta e Lima (2010), configura-se numa possibilidade de leitura e revelação da dialética do movimento da realidade, ao passo que a pesquisa auxilia transposição da aparência para a essência, numa visão de totalidade da realidade.

Por isso, reafirmamos a importância do docente conciliar a prática investigativa, isto é, a pesquisa propriamente dita, com o trabalho pedagógico. O professor- pesquisador tem um compromisso com a busca de ideias, conhecimentos e estratégias; enfim, teorias que possam atribuir significados e orientar a prática, possibilitando, dessa forma, o avanço nos campos teórico, metodológico, ético e social.

A partir do exposto, reiteramos que as motivações da escolha do objeto de estudo – o livro didático de LA e abordagens de ensino – tem relação com a identificação ideológica e a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora.

Quer dizer, inicialmente na vivência como falante de uma variedade dialetal da LA no âmbito familiar e social numa comunidade rural situada na cidade de Toledo/PR; posteriormente em contato com o alemão-padrão em âmbito acadêmico no Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA) no Estado do Rio Grande do Sul; assim como na atuação profissional na condição de professora de língua/cultura alemã e colaboradora do processo de formação de futuros professores de línguas.

Nesse percurso, em contato com diferentes falares e materiais didáticos, algumas inquietações se fizeram presentes, tais como:

(i) Por que em algumas situações houve a necessidade do afastamento da identidade linguística/individual?

(ii) Porque a dicotomia do certo e errado se sobrepõe à noção da diversidade?

(iii) Como organizar o fazer pedagógico, em que a pluralidade de recursos favoreça a autonomia e a criatividade no ensino de língua?

(iv) Qual metodologia de ensino auxilia, efetivamente, na aprendizagem de língua estrangeira?

6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente tese contempla a seguinte estrutura organizacional, iniciando-se pela introdução, na qual constam as considerações introdutórias, a temática investigada e a delimitação do objeto. Também apresenta a problematização, os objetivos e a questão central desta investigação. Além disso, elenca as motivações e os pressupostos deste estudo.

Na sequência, na **primeira parte**, encontram-se os pressupostos teóricos, que compreendem três capítulos, sendo que o primeiro capítulo contextualiza a LA em âmbito mundial e nacional. Ainda, no capítulo um, contém uma revisão de conceitos pertinentes ao estudo, tais como língua materna, segunda língua e LALE.

O capítulo seguinte versa sobre a Linguística Aplicada e a Sociolinguística, estabelecendo relações entre elas e, sobretudo, com o objeto de estudo. O capítulo dois, ainda, desenvolve um panorama acerca dos principais métodos utilizados no contexto formal de ensino de línguas, destacando seus fundamentos teórico-metodológicos.

No capítulo três discute-se sobre o livro didático e sua pertinência para o ensino da língua estrangeira, assim como para o ensino da LA no contexto brasileiro. Ao mesmo tempo, questiona-se sobre os aspectos culturais nas abordagens de ensino de línguas e respectivos materiais didáticos.

A **segunda parte** desta tese discorre sobre o percurso metodológico, nesse sentido, no capítulo quatro estão descritos os procedimentos metodológicos empregados para a geração de dados e o desenvolvimento do estudo.

Na **terceira parte** são apresentados e discutidos os resultados quanto ao ensino superior de LA no contexto nacional. Dessa forma, o capítulo cinco foca suas descrições, discussões e análises nos livros didáticos adotados na prática pedagógica em contexto de formação docente. Ainda, tematiza, as vozes de professores e autores sobre o livro de LALE, com base em questionários enviados aos mesmos.

Por fim, as considerações finais, as referências e os apêndices contemplam a presente pesquisa.

PRIMEIRA PARTE – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1: O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ: CONTEXTUALIZAÇÃO

Em se tratando do conceito de língua, Damke advoga que a língua apesar de ser um fato social é “ao mesmo tempo individual, porque é o indivíduo, no momento da fala, que a utiliza, como meio de comunicação e interação” (DAMKE, 1998, p. 21). Para esse pesquisador, a língua é entendida como algo integrante do próprio ser humano, semelhante a necessidade do sujeito se alimentar, reproduzir e de se locomover.

Nisso centra-se a natureza da língua, como possibilidade de comunicação e interação, assim como constituinte de significados, conhecimentos e valores. A língua “é uma ação humana (ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia, transforma, etc.) ” (MORATO, 2005, p. 317).

Essa concepção encontra suporte teórico-metodológico nos estudos de Mikhail Bakhtin e do seu Círculo[10], para quem a língua é vista como uma atividade humana, sendo constitutivo e constituinte do sujeito socialmente e historicamente situado. Nas palavras de Bakhtin “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 261).

Ao admitirmos a natureza eminentemente social e dialógica da língua, conforme a acepção bakhtiniana, implica entender que a língua não está pronta, mas é objeto de apropriação do sujeito, que a usa segundo suas necessidades específicas. Segundo Geraldi (2011), a língua não está acabada a priori, mas sempre está se fazendo e refazendo, da mesma forma que os sujeitos se tornam sujeitos pelo fato de interagirem uns com os outros, na história. Compreender o

[10] Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975) é um pensador russo reconhecido mundialmente por suas contribuições para os estudos da linguagem, quer artística ou não. Seu nome evoca alguns conceitos, categorias e/ou noções que, de diferentes maneiras, interferiram, e continuam interferindo nos estudos linguísticos, literários e nas Ciências Humanas em geral. No denominado Círculo, incluem-se, além de Mikhail Bakhtin, Valentin N.Volochínov (1895- 1936), Pável N. Medviédev (1891-1938), Matvei I. Kagan (1889-1937), Liev. V. Pumpiánski (1891-1940), Ivan I. Sollertínski (1902-1944), Maria Iúdina (1899-1970); K. Váguinov (1899-1934), Borís Zubákin (1894-1937), I. Kanaev (1893-1983). Tratava-se, dessa forma, de um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniram regularmente entre o período de 1919-1929. Beth Brait. **Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais).** Disponível em: <http://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/Bakhtin.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

fenômeno de interação verbal é entender que, nesse processo dialógico (cf. Bakhtin), há mudanças em todos os envolvidos nesse processo.

Corroborando com essa perspectiva, Moita Lopes (2012) concebe a língua como um espaço específico de construção da vida social. Nas palavras do linguista aplicado, o ser humano é um ser do discurso que se (re)constrói pela palavra, sendo que essa é a matéria essencial das aulas de línguas. Ao entender a língua como uma prática social de construção de sentidos, no momento em que se ensina língua também se ensina formas de entender e de construir o mundo, implicando desenvolver atitudes respeitosas em relação aos sentidos de outras pessoas e culturas.

> Muito mais do que ensinar e aprender um código, mas também aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são construídos, valorizados, distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos (JORDÃO, 2013, p. 77-78).

Essa concepção de língua reconhece o processo interacional como espaço de construção de sujeitos, assim como se configura num desafio para a prática pedagógica, pois que pretende partir do reconhecimento, da valorização e do respeito da competência linguística dos alunos/aprendizes; assim como procura-se ampliar o repertório comunicativo dos falantes, considerando os usos mediante as necessidades de sociointeração. Trata-se de uma tarefa delicada, sofisticada que exige mais do que a prática tradicional de reprimir os erros, de zombar dos sotaques e de impor a norma-padrão (BAGNO, 2007).

A língua adquire “uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista com um fenômeno carregado de significados culturais” (PARANÁ, 2008, p. 55). Nesse sentido, o fenômeno linguístico apresenta-se como sistema heterogêneo e carregado de ideologia, estando em consonância com a sociedade complexa e dinâmica.

Além disso, a língua apresenta relação intrínseca com a cultura, no sentido de que para Certeau (2008); Damke e Savedra (2013), há o caráter de dinamicidade e indissolubilidade da língua e da cultura, assim como sua construção social e histórica. Isso também Calvet (2002, p. 12), afirma: “[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

Esses pesquisadores destacam que a cultura não está reservada a um grupo social, nem se define como um código estável e aceito por todos.

Nesse sentido, o usuário dispõe de uma variedade, quer dizer, de diversos modos de falar, uma espécie de feixe de variedades linguísticas, as quais se centram na situação de uso real, precisamente, no contexto de interação sociocultural.

Considerando essa dinamicidade presente na realidade heterogênea contemporânea, evidenciamos a necessidade de um preparo perante os desafios provenientes do encontro com a diversidade linguística e cultural, visando melhores condições para interpretar os possíveis deslocamentos dele decorrentes, no sentido de considerar os benefícios.

A importância do ensino e aprendizagem de diferentes sistemas linguísticos implica a disposição de mais de uma língua para se atribuir significados e se compreender os fatos; enfim, interagir com esse contexto sociocultural. Conforme Bagno (2007) toda grade de avaliação social não tem a ver com o fato linguístico em si, mas com os juízos e valores sociais atribuídos aos usuários falantes. Para esse autor, cabe a Sociolinguística um papel fundamental na (re)educação linguística dos cidadãos brasileiros, precisamente no reconhecimento da heterogeneidade intrínseca da sociedade e da realidade linguística.

No entanto, apenas reconhecer essa realidade multifacetada e heterogênea não é condição de valorização, assim entendemos a necessidade de tematização e problematização disso em contextos institucionais, bem como consolidação de políticas públicas que auxiliem na visibilidade e na consciência linguística dos sujeitos falantes.

Nesse sentido, o tratamento do fenômeno da variação linguística no ensino/aprendizagem requer um trabalho sistemático com as práticas de letramentos, com os estudos dos diversos gêneros textuais, visando o reconhecimento da diferença e da diversidade linguística como riqueza na cultura brasileira. As instituições formativas são espaços de interseção entre o saber erudito-científico e o senso comum, sendo que isso deve ser empregado em favor do aluno e da formação da sua cidadania.

1.1 LÍNGUA MATERNA, PRIMEIRA LÍNGUA, SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E BILINGUISMO: REVENDO A TERMINOLOGIA

Pensar na aquisição e no ensino e/ou aprendizagem de língua(s), implica considerar diversos conceitos, tais como língua materna, primeira língua, língua segunda ou segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, língua de herança, língua de imigração, línguas minoritárias, dentre outros. Assim, não se pode falar de uma língua sem falar de outra ou de um conceito sem focar no outro, visto estarem, de certo modo, inter-relacionados. Contudo, para a presente investigação, vamos nos deparar com algumas dessas terminologias e respectivos significados, os quais consideramos pertinentes para nosso objeto de estudo.

Conforme Altenhofen (2002) em seu artigo intitulado “O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português)” não existe, no entanto, no plano oficial, um consenso em relação ao conceito de língua materna, visto ter uma diversidade de sentidos verificadas no uso. Trata-se de um conceito complexo, dinâmico e, por sua vez, de difícil definição, que “ultrapassa o plano meramente linguístico, para abranger adicionalmente aspectos de ordem histórica, social, política, educacional e psicológica” (ALTENHOFEN, 2002, p. 142).

Para esse pesquisador, são diversos os problemas responsáveis pela complexidade na definição do conceito de língua materna, dentre os quais destacam-se:

(i) A oscilação do sentido averiguadas nos censos demográficos em países como Canadá, EUA e Brasil, entre os anos de 1910 e 1950.

(ii) O problema em relação ao sujeito bilíngue e a aparente impossibilidade de identificação da(s) língua(s) materna(s), podendo gerar atitudes de preconceito em relação a uma criança bilíngue, como se não tivesse uma língua materna.

(iii) O terceiro problema de ordem conceitual insere-se na necessária distinção entre a visão do senso comum com a visão científica, já que na visão popular são empregadas diversas conotações de língua materna, como “língua mais dominante, língua aprendida da mãe, primeira língua, dialeto de casa” (ALTENHOFEN, 2002, p. 146).

(iv) A origem da expressão língua materna (*Muttersprache*) tem conotação depreciativa, cuja fundamentação encontra-se no contexto medieval, especificamente dentre os monges, ao referirem-se à língua falada no âmbito familiar (fala dos iletrados) em oposição ao latim, considerada uma língua culta (língua escrita e literária). Trata-se, dessa forma, de um problema de cunho histórico.

(v) O outro problema insere-se na ordem sociocultural, visto que o processo de aquisição da linguagem, não se atribui exclusivamente, a função da mãe; podendo ser mediado por outros, na interação com outras crianças, com o pai, com parentes e vizinhos.

(vi) Em virtude da aquisição da língua materna nem sempre suceder-se mediante a interação com a mãe, aceita-se o uso do termo a primeira língua aprendida, assim como a primeira língua (*Erstsprache*). Essa mudança terminológica pode desencadear outro equívoco, porque "nem sempre a primeira língua aprendida permanece viva e forte para o resto da vida do falante" (ALTENHOFEN, 2002, p. 150).

(vii) Os aspectos que configuram o processo de aquisição da língua materna no âmbito familiar atribuem uma carga valorativa de afetividade à pessoa no desenvolvimento de sua identidade.

(viii) O oitavo problema discutido consiste no fato de que o conceito de língua materna se remete a noção de essa ser a língua dominante.

Apesar dessa problemática em relação à conceitualização do que vem a ser língua materna, podemos conceber a primeira língua como sendo um sinônimo de língua materna. "De fato, a primeira língua a ser aprendida é geralmente considerada a língua materna, ou seja, ambas as designações são sinônimas; distinguem-se pelos contextos em que se aplicam" (SOUZA, 2014, p. 102).

Conforme Spinassé (2006), apesar do conceito de língua materna ser tratado como uma denominação um tanto óbvia, (posicionamento com o qual não concordamos integralmente, visto a problemática discutida anteriormente) encontram-se poucas definições para o termo. Apoiando-se na pesquisa de MUES (1970) na obra sobre o que é a língua *'Sprache: Was ist das*?', a autora cita: "A língua materna é a língua que cada ser humano aprende como primeira e, por isso, é o fundamento de sua formação quanto homem (MUES, 1970 apud SIPANSSÉ, 2006, p. 4 *[Tradução nossa]*).[11]

Considerando essa definição, destacamos que a mesma carrega aspectos relevantes, primeiramente sua justaposição com o conceito de primeira língua e, em segundo plano, com o fator identitário que carrega, uma vez que o falante se identifica, se aproxima de alguma forma com a língua materna. A aquisição de uma

[11] No original em alemão: "Muttersprache ist die Sprache, die jeder Mensch als erste lernt und die somit die Grundlage seines Menschwerdes ist".

primeira língua ou da língua materna faz parte da formação da pessoa, pois junto à competência linguística se somam valores subjetivos e socioculturais (SPINASSÉ, 2006). Dessa forma, a língua materna, de certa forma, configura o processo inicial da constituição identitária (seja no âmbito pessoal, social, étnico e linguístico-cultural) da pessoa.

> A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia a dia (SPINASSÉ, 2006, p. 4).

O uso da língua materna, está relacionada, inicialmente, ao contexto familiar nas interações mais simples, imediatas e cotidianas, aqueles que ocorrem nos primeiros anos da infância; sendo também estendida às situações de cunho social, como na socialização com os vizinhos e em contextos institucionalizados, como nas escolas, em igrejas, em clubes.

Da mesma forma Damke relaciona a língua com a identidade, já que "não se pode falar em língua [...] sem que esteja ligada à identidade do próprio falante" (DAMKE, 1998, p. 19). Entretanto, a constituição identitátia do sujeito assume uma dimensão mais ampla por estar relacionada a outros aspectos, assim, ela tem relação direta com o aspecto cultural, étnico e, dessa forma, com a própria identidade linguística do sujeito (DAMKE, 1998).

Referindo-se à identidade linguística, Rajagopalan (1998), também faz a ligação entre língua e identidade[12], sendo que "a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa" (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). Segundo esse linguista, como a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, o indivíduo não possui uma identidade fixa anterior e fora da língua.

No tocante ao termo segunda língua, Souza (2014) designa como sendo sempre aquela língua aprendida depois da língua materna e pode ser considerada

[12] Conforme as contribuições teóricas de Stuart Hall (2003), a identidade se forma, ao longo do tempo, mediada por processos inconscientes, sendo que permanece sempre incompleta, estando sempre em construção. A identidade não se caracteriza com algo inato e fixo, mas está sujeita a mudanças e pode ser reposicionada. Sua definição, dessa forma, está em constante fluxo, prestando-se a reformulações e manipulações. Hall destaca a identidade cultural – a que tem como fundamento a origem, as raízes, aquilo que define o sujeito de maneira autêntica, ao mesmo tempo, caracteriza-se como aquela que configura o sujeito contemporâneo marcado pelo hibridismo. HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

uma língua estrangeira. Da mesma forma Revuz enfatiza que “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância” (REVUZ, 1998, p. 215).

Segundo SPINASSÉ (2006), o termo segunda não significa que haverá o aprendizado de uma terceira, quarta ou mais línguas; mas está em contraposição a outra língua, que não a primeira (a língua materna), sendo que a ordem dessa aquisição não é significativa. A aquisição de uma segunda língua ocorre quando a pessoa tem o domínio parcial ou total da sua língua materna, isso significa que ela está num estágio avançado da aquisição da sua primeira língua.

Assim, é necessário destacar que a aprendizagem de língua estrangeria só é possível, porque o sujeito manteve contato prévio com uma língua materna, aquela aprendida primeiro e que o inscreveu no mundo.

Nesse sentido, “[...] uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (SPINASSÉ, 2006, p. 6). Essa segunda língua desempenha um papel na comunicação diária e na integração social, sendo ela usada pelo falante para que o mesmo consiga desempenhar suas funções nos contextos de interação, como no ambiente escolar ou na comunitário.

Procurando apresentar, também, uma distinção conceitual entre segunda língua e língua estrangeira, Souza enfatiza que:

> A designação de língua estrangeria emprega-se num contexto de aprendizagem de qualquer língua não materna, tendo em conta uma situação linguística de falantes-ouvintes que partilham uma outra língua que não a língua alvo. A segunda língua será aquela que é aprendida por falantes-ouvintes estrangeiros na comunidade onde essa língua desempenha geralmente um papel institucional [...]” (SOUZA, 2014, p. 103).

O que pode ser, em contrapartida, levado em consideração quanto ao processo da aquisição de segunda língua e língua estrangeira refere-se ao fato de que seja desenvolvido por pessoas que já possuem habilidades linguísticas de fala. Ou seja, o indivíduo já possui um processamento cognitivo e uma organização de pensamento, assim como um conhecimento de mundo. A segunda língua pode, ainda, ser definida como aquela aprendida por um estrangeiro no país onde ela é falada, em contrapartida à língua estrangeira, entendida como aquela a ser aprendida pelo falante sem sair de seu país natal (GRABE, 1991; LEFFA, 1998).

Na tentativa de sistematizar e distinguir, tem-se atualmente o conceito de língua adicional ou seja, a(s) língua(s) que visa(m) complementar a língua materna e não substituí-la e, por sua vez, remetem a um contexto de bilinguismo social e individual.

Em contrapartida, no contexto brasileiro, apesar de haver uma diversidade linguística/cultural explícita – evidenciada, por exemplo, na alta percentagem de falantes bilíngues no sul do Brasil, como os alemães, os italianos, os ucranianos, entre outros – ainda se concebe o Brasil como sendo um país oficialmente monolíngue[13] (CAVALCANTI, 1991).

Silva (2011), por exemplo, corrobora essa perspectiva, destacando que o objetivo da sua obra intitulada *'Línguas em contato: cenários de biliguismo no Brasil'*, centra-se em dar visibilidade aos estudos linguísticos, considerando que o fenômeno de línguas em contato no Brasil é muito maior que se julga, além de procurar desmantelar a imagem do país monolíngue.

Pensar em um país monolíngue somente contribui para a estigmatização de diversas culturas (ou de determinadas categorias sociais), pela imposição do certo e do errado, desconsiderando a competência linguística do falante/aprendiz. Assim, a diversidade, seja ela de caráter linguístico, seja cultural, deve ser concebida como um fator de enriquecimento, e não, de empobrecimento.

Em contrapartida, entendemos que os sujeitos bilíngues, dispõem de mais de uma língua para atribuir significados, compreender os fatos, assim como tem mais de um sistema para expressão do que está a sua volta; enfim, interagir com o contexto sociocultural.

Nesse sentido, em oposição ao monolinguismo, estão os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo. No entendimento de Broch (2014) o multilinguismo se refere à presença de línguas num dado território, portanto, de ordem societal; já o plurilinguismo remete à habilidade do sujeito, logo de ordem individual, saber usar várias línguas em níveis distintos de proficiências, visando propósitos distintos.

[13] Vale destacar que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi reconhecida pela nação brasileira como a Língua Oficial da Pessoa Surda, com a publicação da Lei nº 10.436 e a Lei n. 10.098, ambas datadas no ano de 2002. A Língua Brasileira de Sinais configura-se num sistema lingüístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual e com estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa falada no Brasil. Disponível em: <http://www.artelibras.com.br/ewadmin/download/Lingua_Brasileira_de_Sinais_Uma_Conquista_Historica. pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

Assim, nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 27) “o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo”.

Em se tratando dos estudos sobre bilinguismo no contexto nacional, merecem destaque as pesquisas de Jürgen Heye (1974, 1999, 2006) ao conceituar esse fenômeno como sendo "a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas" (HEYE, 2006, p. 393).

Para Silva (2011), o bilinguísmo social é marcado por relações assimétricas de poder entre os grupos sociais, sendo que por fatores de ordem socioeconômica, étnica e sociocultural, atribuem maior prestígio a determinada língua em detrimento da outra.

Dessa forma, a língua prestigiada assume funções mais significativas numa detemindada comunidade, passa a ser a língua oficial, por conseguinte a língua do poder público, dos meios de comunicação, e aquela usada em situações formais. Já, a língua de prestígio inferior assume funções secundários, caracterizadas como de menor valia social e política que se resumem ao uso em contextos informais e de cunho mais íntimos, tais como em espaços privados, na interação com os amigos e familiares.

Em relação ao bilinguísmo individual, dois fatores devem serem considerados:

(i) Atitudes linguísticas: dizem respeito às atitudes das pessoas em relação ao uso das línguas e aos seus falantes, especificamente, ao modo como o falante se julga ou é julgado pelos seus pares em relação ao seu comportamento linguístico.

(ii) Motivação dos aprendizes: tem relação ao desejo ou ao impulso que desencadeia uma ação da parte do sujeito/aprendiz para atingir um objetivo específico. A motivação, por sua vez, pode ser intrínseca (fatores internos) e extrínseca (fatores externos ou variáveis socioculturais, como objetivos, crenças sobre si mesmo e a língua/cultura do outro) (SILVA, 2011).

Pensar no fenômeno do bilinguismo/multilinguismo, no sentido do contato linguístico-cultural, remete a um processo que, em certa medida, nem sempre ocorre de forma harmoniosa, mas o conflito pode permear essas relações. A situação conflituosa é, muitas vezes, decorrente do contato entre falantes de línguas, cujo status é diferente (uma é mais valorizada que a outra).

Contudo, no tocante ao contato entre línguas tidas como oficiais com as línguas minoritárias, as últimas, em sua maioria, não apresentam prestígio social, nem vantagem econômica para seus falantes.

1.1.1 A Língua Alemã como Língua Materna

No contexto europeu, a LA ocupa, atualmente, a posição de língua oficial nos países da Alemanha, Áustria, parte da Suíça, Lichtenstein, Luxemburgo (que também tem outras línguas como oficiais) e na parte ocidental da Bélgica (região da comunidade alemã).

Conforme Ferrari (2012 apud AMMON, 1991), a LA qualifica-se como uma dentre as línguas maternas mais faladas na Europa, com um número que ultrapassa os 90 milhões de falantes residentes nesses países, nos quais é tida como língua dominante. Já, na região norte da Itália, precisamente na província de Bozen (no Tirol), essa língua também é amplamente utilizada, porém não assume caráter de língua nacional.

Dentre os falantes de alemão como primeira ou segunda língua, o número é aproximadamente 125 milhões de pessoas, sendo que o alemão é um dos idiomas mais significativos do mundo e um entre três europeus fala alemão como língua materna ou estrangeira, conforme atestam os dados informados pelo Instituto Goethe[14].

Além disso, em diversos países da Europa, a LA é língua oficial de algumas comunidades linguísticas (minorias), como na Rússia, na Ucrânia, na Polônia, na Romênia, entre outros. No contexto americano, em algumas regiões, como no caso do norte do Canadá, do sul da Argentina, do Chile e do Brasil, há minorias que têm o alemão, sendo a variante padrão (*Hochdeutsch*), além de variantes dialetais, como língua materna. Particularmente esse fenômeno é identificado em algumas comunidades linguísticas da região do sul do Brasil, nos Estados do RS, SC e PR, onde encontram-se, ainda, falantes desse idioma (AMMON, 2004)[15].

---

[14] Dados encontrados no site do Instituto Goethe. Disponível em: <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/ggd/pt5479068.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

[15] Cf. adaptação da obra de Ulrich Ammon'Zur Stellung der deutschen Sprache in der heutigen Welt' localizada na *Revista DaF Brücke*, no. 6, 2004. Disponível em: <http://www.abrapa.org.br/DaF-Brucke.php>. Acesso em: 10 jul. 2015.

Acerca do processo inicial de adaptação dos imigrantes alemães no sul do Brasil, sob a perpspectiva linguística, os falantes de alemão desenvolveram as chamadas ilhas linguísticas[16]. Tratavam-se de comunidades linguísiticas, nas quais havia poucas interações, contatos com a língua portuguesa. Conforme Sipnassé (2008, p.119-120): "Aqueles que aprendiam o português não substituiam o seu alemão por essa língua. A língua da família era e continou sendo o alemão. [...] Tratava-se da língua da mãe, a língua do pai [...] língua com a qual se tinha uma relação afetiva".

Para evidenciar essa perspectiva, destaca-se a pesquisa de Damke (1997) intitulada "*Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien*", a qual, – contrapondo-se aos estudos sobre a diminuição, até mesmo o desaparecimento da competência e do uso de línguas maternas em ilhas linguísticas, – mostrou que em muitas comunidades da ilha linguística alemã no contexto sul-brasileiro, a variante dialetal se mostra bem estável em relação a outras línguas em situações similares de línguas em contato.

Os dados apresentados pelo pesquisador, precisamente mais de 500 palavras/frases geradas com base em entrevistas e/ou conversas livres na comunidade investigada, a Região das Missões/RS, atestam para o fato da continuidade do uso dessa mescla linguística por diversas gerações, sendo que, nesse contexto sociolinguístico, o caminho percorrido foi a adequação/ajuste e a continuidade do uso da língua e das práticas culturais pelos falantes.

Em se tratando do panorama da pluralidade linguística atual no contexto brasileiro, conforme o Guia de Pesquisa e Documentação para Inventário Nacional da Diversidade Linguística (COSTA CHACON, *et al*., 2014)[17], a LA é considerada uma das chamadas línguas de imigração e, por sua vez, se insere na categoria das Línguas Minoritárias, conforme quadro próximo (Quadro 1).

Quadro 1 – Classificação das Línguas Minoritárias no Brasil

[16] "Ilha linguística é uma comunidade linguística formada a partir de uma assimilação cultural e linguística retardada ou evitada, que, como minoria linguística, é cerceada e/ou pressionada e até mesmo é excluída por uma maioria étnica e linguística diferente e que é discriminada pela sociedade dominante por causa de sua disposição social e individual para a singularidade" (DAMKE, 2008, p. 4).

[17] Cf. Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística, do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (IPHAN, 2014). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/GuiadePesquisaeDocumentaçãoparaoINDL-Volume1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

CATEGORIZAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DA LÍNGUA
Categoria 1	Línguas indígenas
Categoria 2	Variedades dialetais da língua portuguesa
Categoria 3	Línguas de imigração
Categoria 4	Línguas de comunidades afro-brasileiras
Categoria 5	Línguas brasileiras de sinais
Categoria 6	Línguas crioulas

Fonte: ALTENHOFEN (2013, p. 111, [*adaptação nossa]*)

Essas línguas de imigração compreendem em torno de cinquenta e seis línguas alóctones trazidas durante processos imigratórios europeus para o Brasil a partir do final do século XIX. “Com o passar das gerações, adquiriram uma configuração própria que reflete a história da formação da sociedade brasileira” (COSTA CHACON, *et al*., 2014, p. 21).

Especificamente sobre a história das línguas minoritárias no Brasil – o caso dos alemães no Estado do Rio Grande do Sul –, Altenhofen (2013, p. 108) reitera que esse período “foi caracterizado, de modo geral, pelo silêncio e indiferença em relação às línguas alóctones, apesar de já se fazerem notar manifestações de preocupação com a assimilação dos novos inquilinos”. Ainda no entendimento desse pesquisador, língua minoritária refere-se à “modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante” (ALTENHOFEN, 2013, p. 94).

Conforme Raso, Mello e Altenhofen (2011) acerca da presença dos imigrantes no contexto brasileiro, os autores postulam que essas línguas/variedades advindas foram trazidas de fora do Brasil por distintos grupos de falantes, como no caso os alemães, a partir do ano de 1824. Essas línguas, mesmo sendo vistas, inicialmente, como marginais, podem ser consideradas como língua materna de novas gerações, descendentes de alemães “principalmente na metade do Sul do país, sua representatividade histórica, demográfica, sociocultural e geográfica é atestada em diversos levantamentos e estudos” (RASO; MELLO; ALTENHOFEN, 2011, p. 37).

Da mesma forma, Damke (2009) questiona que, apesar de decorridos quase duzentos anos, a língua e a cultura dos falantes alemães – referindo-se aos imigrantes alemães e seus descendentes que usavam uma variedade dialetal do

alemão, chamada *Hunsrück* (região que localizada no sudoeste da Alemanha) nas interações socioculturais – ainda se conservam vivas e são usadas, atualmente, por falantes com relativa frequência em diversas regiões do Brasil, sobretudo no sul.

> O fato de os descendentes de imigrantes alemães ainda cantarem músicas populares alemãs com a intensidade que se conhece, depois de quase dois séculos de aculturação, mostra justamente que estas têm um profundo significado para eles, em outras palavras, estas fazem parte da própria identidade (DAMKE, 2009, p. 4).

O autor declara que esse processo se encontra em regressão, porém, considerando o tempo decorrido desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães no solo brasileiro, é preciso destacar que sua conservação está mais longa do que se esperaria dentro da ótica vigente.

Isso esse pesquisador reafirma em suas pesquisas atuais (Damke, 2013), em que comprova que as músicas populares alemãs (*Volkslieder*)[18], as quais foram trazidas pelos imigrantes alemães ainda são conhecidas e cantadas, sobretudo no Oeste do Estado do Paraná.

> É nisto que reside a importância em se estudar o significado da representação das músicas populares alemães para os cantores/falantes alemães, ou seja, tentar saber até que ponto estas fazem parte da própria maneira de ser dos descendentes de imigrantes alemães que ainda hoje falam a língua alemã, muitas vezes até como língua materna [...] Tentar conservar a língua e cultura maternas, este é um direito, mas ao lado de assumir do dever de assumir a identidade de cidadãos da nova pátria, esta é, em resumo, a bandeira que defendemos ao longo de nossos estudos (DAMKE, 2013, p. 210).

> Mesmo que se deva reconhecer que o uso da língua e a prática da cultura alemã por descendentes de imigrantes alemães, como no contexto pesquisado, estejam em fase de regressão, é necessário reconhecer também, que está havendo uma resistência cultural por parte destes (DAMKE, 2013, p. 47).

Nessa investigação, o autor afirma que dentre seus entrevistados – os falantes/cantores – constam alguns que têm a LA, no caso qualquer variedade dialetal, como sua língua materna; já outros compreendem e falam alemão bem;

[18] Cf. Damke, as músicas populares alemãs são definidas como textos em forma de canções registradas e cantadas na língua alemã, seja na variedade padrão, seja em qualquer outra variedade regional, e que vem sendo repassadas entre as gerações desde a vinda dos primeiros imigrantes no Brasil até os dias atuais.

assim como alguns têm conhecimentos elementares (principalmente os paricipantes mais jovens) deste idioma (DAMKE, 2013).

Para ele, trata-se de uma reafirmação e de um esforço em favor da manutenção de uma identidade étnica e cultural. Em parte, representam a diversidade linguística e cultural atestadas, sobretudo no sul do Brasil, manifestadas nas vozes e nas práticas culturais desse grupo minoritário. O que, corresponde com a perspectiva do respeito e a defesa ao pluralismo de línguas e culturas, em oposição ao monolinguismo.

Nessa mesma ótica, destaca-se o estudo de Luersen (2009) sobre o plurilinguismo (variedades dialetais do alemão e do português) em dois estados brasileiros (Westfália/RS e Rio Fortuna/SC). Segundo a autora, o isolamento dessas comunidades linguísticas, “foi responsável pela manutenção das línguas alóctones e, consequentemente, contribuiu para a manutenção de situações de multilinguismo que contradizem a concepção inicial de um país monlíngue” (LUERSEN, 2009, p. 73).

Em outros trabalhos, os resultados procuram, em contrapartida, versar que o processo de alteração linguística/cultural das comunidades de imigrantes no Brasil, trata-se de algo em expansão. Nas palavras de Von Borstel:

> A cultura e a identidade de minorias linguísticas surgem a partir das considerações da heterogeneidade linguística que se dá em grupos restritos no país. Pois atualmente, as comunidades linguísticas de imigrantes encontram-se em um processo de perda cultural e linguística, pois os grupos étnicos estão limitados a pequenos grupos que falam a língua materna, restrita à rede familiar em determinadas comunidades de formação étnicas culturais. [...] O que se observou nestas duas comunidades interétnicas é que os jovens estão cada vez mais assimilando a cultura nacional e deixando de lado a língua e a cultura materna (VON BORSTEL, 2003, p. 144).

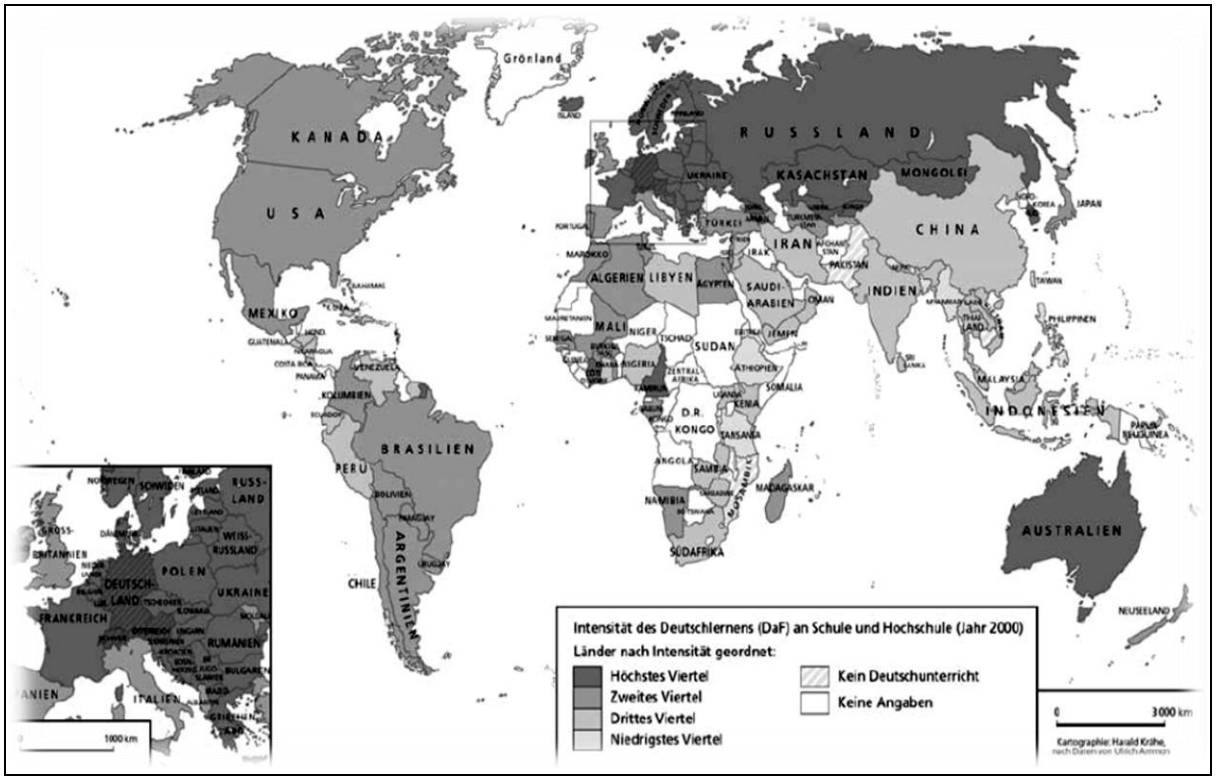
Podemos ressaltar que, como verificado nas pesquisas citadas anteriormente, existem posicionamentos que se distinguem sobre a evolução e adaptação da língua alemã como língua minoritária no contexto brasileiro. Nesse sentido, destacamos que essas diferenças são decorrentes das particularidades de cada contexto sociolinguístico dos diversos grupos étnicos.

1.1.2 A Língua Alemã como Língua Estrangeira (*Deutsch als Fremdsprache: DaF)*

Conforme artigo de Ulrich Ammon na Embaixada e Consulados Gerais da Alemanha no Brasil, a LA é a segunda língua estrangeira mais falada na União Europeia, sendo que esse idioma é ensinado e estudado em mais de 100 países em escolas e universidades em termos mundias (AMMON, 2015)[19].

No mapeamento posterior (Figura 1), Ammon (2009) apresenta uma abordagem global do ensino da LALE datada no ano de 2000 em escolas e universidades distribuídos em diversos países. Esse mapeamento indica, mediante a intensificação da marcação, os países nos quais a aprendizagem ocorre em maior número. “A intensidade das cores corresponde a intensidade dos aprendizes, a qual foi adquirida com base na divisão entre o número de estudantes de ALE com o número de habitantes do país”. (AMMON, 2009, p. 42, [*Tradução nossa]*)[20].

Figura 1: Mapeamento da distribuição de aprendizes de língua alemã no mundo [21]



[19] Disponível em: <http://www.brasil.diplo.de/__Zentrale_20Komponenten/Ganze-Seiten/pt/dt-Sprache/Sprache__weltweit__gelernt.html?site=383815>. Acesso em: 15 ago. 2015.

[20] No original alemão: “Die Intensität der Einfärbung entspricht der Intensität des Lernens, die errechnet wurde, indem jeweils die Lernerzahl für Deutsch als Fremdsprache durch die Einwohnerzahl des Landes dividiert wurde”.

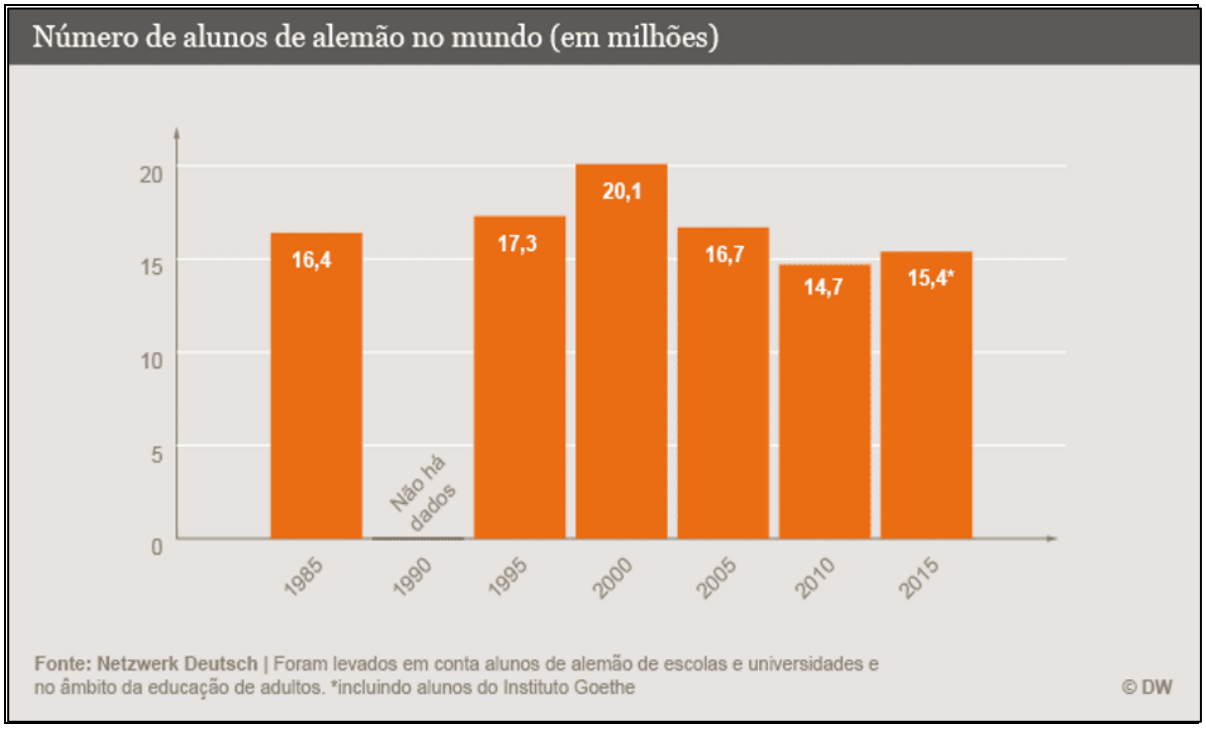
[21] O Mapa do Mundo demonstra a quantidade de aprendizes de língua alemã como língua estrangeira na escola e na universidade, considerando o ano de 2000. Para tanto, os países estão ordenados por quatro intensidade da cor cinza, variando de um tom mais instensa (onde constam a maior concentração de aprendizes de língua alemã), para o de menor intensidade (países nos quais o número de esudantes é menor); assim como a legenda indica em quais países não há ensino de língua alemã e dos quais locais não se tem dados.

Fonte: AMMON, (2009, p. 42)[22]

Conforme os dados mostrados na figura anterior, podemos evidenciar que esse idioma é estudado em praticamente todos os países em âmbito global, sendo que a maior concentração de ensino e aprendizagem do alemão encontra-se no continente europeu, seguidos pelo continente australiano e o americano. Também essa figura anterior indica em quais países não constam ensino de LA, como por exemplo em Moçambique, e sobre os quais não se tem informação, como no Sudão, no Kongo, em Angola e outros países do continente africano.

Esses dados, são igualmente demonstrados pela "*Deutsche Welle*"[23], em que consta uma estabililidade do aprendizado do idioma alemão , processo registrado pela primeira vez em mais de uma década, sendo que o interesse pelo idioma foi especialmente significativo na Ásia e na América Latina, conforme pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2: Estatística de Aprendizes de Língua Alemã no Mundo



Fonte: *Deutsche Welle* (2015)

[22] Revista *Projek*t, n.47. Disponível em:< http://www.abrapa.org.br/pdf/Projekt2009.pdf.> Acesso em: 20 ago. 2015.

[23] Cf. artigo publicado em 21.04.2015 na Deutsche Welle. Disponível em: <http://www.dw.com/pt/interesse-pelo-idioma-alem%C3%A3o-aumenta-mundo-afora/a-18396679>. Acesso em: 17 ago. 2015.

De acordo com a fonte (DEUTSCHE WELLE, 2015), a maioria dos aprendizes a nível mundial encontra-se no contexto escolar – por volta de 88% de todos os que aprendem a língua; ao passo que as universidades ocupam o segundo lugar, pois abrigam 8,6% dos alunos de alemão; e o terceiro é ocupado pelo campo da educação de adultos, com 2,8% do total mundial.

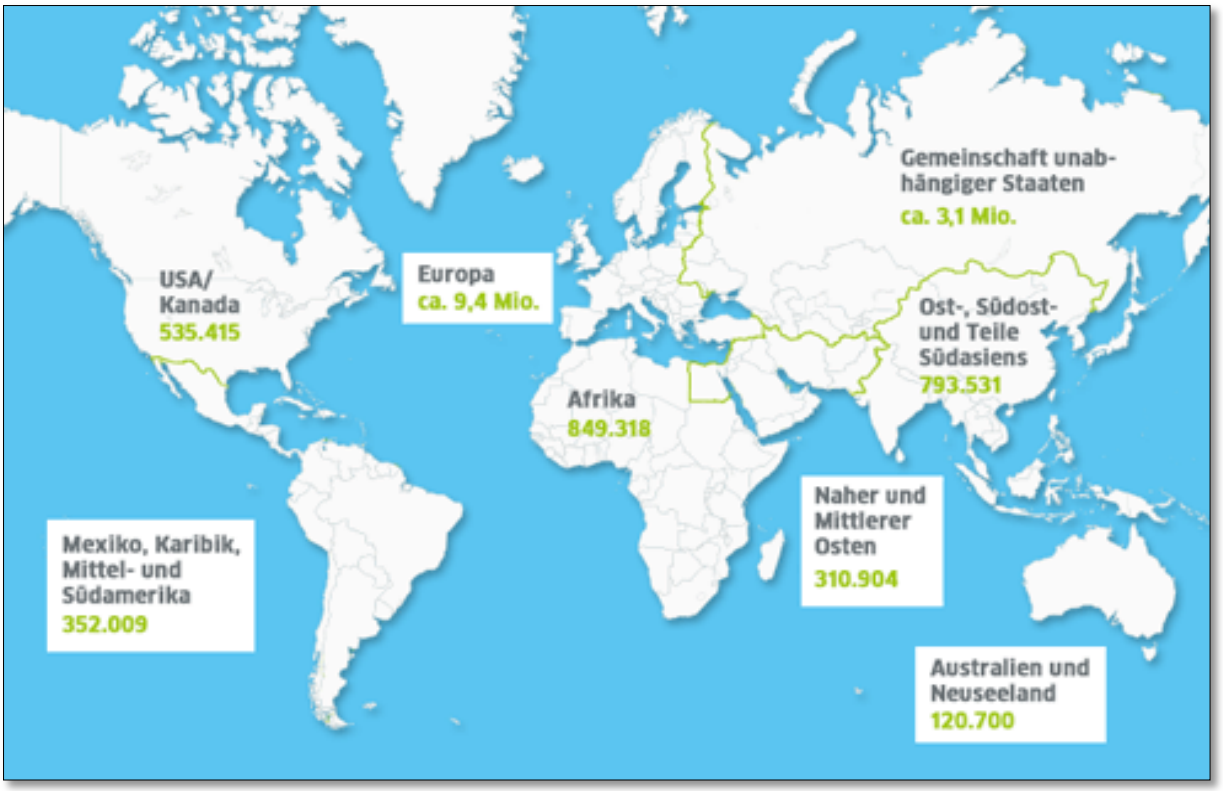
Segundo outro levantamento realizado pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, pela Agência Central para as Escolas de Alemão no Exterior e pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), o número de brasileiros que estudam o idioma aumentou 30% em relação a 2010 e está em torno dos 135 mil.

Podemos depreender que dentre as motivações pelo aprendizado da língua da parte de muitos jovens, tenha relação com a intenção de estudar na Alemanha e/ou países onde se fala alemão, podendo desenvolver e aperfeiçoar conceitos, mediante o contato e o conhecimento de novos referenciais conceituais. Ao mesmo tempo, essa motivação pode decorrer da dimensão profissional, em que o estudante pretende trabalhar na Alemanha e, assim, ter outras chances profissionais.

Da mesma forma, a figura seguinte (Figura 3) apresenta dados recentes sobre a quantidade de aprendizes de alemão nos diferentes continentes.

Figura 3: Alemão como língua estrangeira no contexto mundial[24]

[24] O Mapa do Mundo demonstra a quantidade de aprendizes de língua alemã como língua estrangeira, considerando o ano de 2015. Para tanto, há o registro da quantidade de aprendizes de alemão nos diferentes continentes, como por exemplo na Europa onde encontram-se constam cerca de 9,4 milhões de alunos de alemão.



Fonte: Instituto Goethe (coleta de dados, 2015)[25]

Na figura anterior (Figura 3), é possível se averiguar um panorama mundial em relação à procura pela aprendizagem da LA, sendo que os dados sinalizam para uma maior expressividade no continente europeu, onde constam cerca de 9,4 milhões de aprendizes de alemão; e, em segundo lugar está a Comunidade dos Estados Independentes (CEI) – os conhecidos países da antiga União Soviética, com cerca de 3,1 milhões de alunos de alemão ou 20% do total mundial; seguido pelos países asiáticos, com 793.531 de aprendizes e uma diminuição na Austrália, onde o número é de 120.700 de estudantes.

Esse levantamento feito pelo Instituto Goethe enfatiza que o objetivo central está na promoção da língua e, dessa forma, no aumento do auto interesse dos países em acolher o alemão como língua estrangeira e de reforçar o multilinguismo no sistema de ensino, visto que a grande maioria dos alunos de alemão são ainda estudantes (88%).

Ainda, conforme esse instituto, a quantificação atual do número de alunos de alemão em todo o mundo qualifica-se como uma fonte valiosa de informação para a

[25] Disponível em: <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html>. Acesso em: 20 ago. 2015.

promoção do ALE no contexto mundial. Trata-se de um inventário que mostram as tendências e o desenvolvimento para o interesse pela LA em todo o mundo.

Nesse sentido, em relação aos aprendizes de alemão nas Américas Central e do Sul, houve um aumento de 352.009, especificamente 39,91%, se comparado à totalidade de aprendizes de alemão em 2010, que era de 251.590.

O mesmo endereço eletrônico (Instituto Goethe da Alemanha), apresenta um levantamento, no qual constam os dados atuais referentes ao número de aprendizes de alemão em diferentes países, dentre eles, o Brasil, conforme a Tabela 1, a seguir.

MODALIDADE DE ENSINO	NÚMERO DE APRENDIZES
Aprendizes de língua alemã como língua estrangeira em âmbito universitário	12.910
Aprendizes de língua alemã como língua estrangeira pela internet ou através de métodos de "*e-learning*", aprendizado eletrônico (sem o Instituto Goethe)	33.014
Aprendizes de língua alemã como língua estrangeira em âmbito escolar	79.541
Total de aprendizes de língua alemã	134.588

Tabela 1: Quantidade de aprendizes de alemão no Brasil

Fonte: Instituo Goethe (coleta de dados, 2015 [*adaptação/tradução nossa]*))

Vale ressaltar que essa estatística (Tabela 1) compreende apenas à quantidade de aprendizes atuais de alemão, não retratam o número daqueles que são falantes dessa língua. De forma geral, esse levantamento retrata o número de alunos alemães no Brasil é positiva, sobretudo, isso se verifica dentre os jovens que reconhecem a importância do conhecimento de línguas estrangeiras, tendo em vista uma economia globalizada, além de representar um impacto positivo acerca de oportunidades profissionais.

Além disso, o artigo destaca o crescente interesse pela língua no âmbito escolar, ou seja, nessa modalidade de ensino encontra-se a maior quantidade de alunos, conforme podemos verificar na Tabela 1. Esse número, é decorrente em partes, de programas, como o “Schulen: Partner der Zukunft” (PASCH) (Escolas: uma parceria para o futuro), que desde 2008, conecta uma rede global de mais de 1.800 escolas PASCH, distribuídas em mais de 100 países, dentre esses, o caso do Brasil.

Trata-se de uma iniciativa cujos princípios contemplam a ampliação de horizontes através do multilinguismo, o acesso à língua e à educação, e orientação conjunta para problemas futuros como uma comunidade internacional de aprendizagem. E, na educação brasileira, constam 19 estabelecimentos de ensino da educação básica que estão inseridos nesse programa, sendo três no Estado do Paraná – o Colégio Maria Mãe de Deus, na cidade de Londrina; o Colégio Martinus, em Curitiba; e o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, no município de Guarapuava[26].

Da mesma forma, houve um aumento do números de acadêmicos que estudam a LA no contexto nacional. O artigo chama a atenção para um aspecto central, o chamado Programa Ciência sem Fronteiras do governo brasileiro, que prioriza a internacionalização das instituições de ensino superior, sobretudo, as instituições públicas. Ao mesmo tempo, consta ainda que o governo brasileiro planeja adicionar a esse programa, um outro – o Idiomas sem Fronteiras, para promover especificamente, neste contexto, a LA. Vale destacar que já está em vigor esse programa.

Conforme o site, esse programa disponibilizou entre os anos de 2011-2014 mais de 4.000 bolsas para a Alemanha, repassadas aos estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação, os quais não tinham a necessidade de demonstrar conhecimentos básicos da LA. A referida fonte (Instituto Goethe) chama a atenção para o fato de que as universidades brasileiras não podem cumprir em parte porque há uma falta de professores adequadamente qualificados para dar conta dessa demanda.

Também, destacam-se no âmbito do ensino superior, os diversos Cursos de Formação de Professores de Língua e Literatura Alemã (ver Quadro 4, na seção 4.1), os quais são, em sua maioria, oferecidos por universidades situadas nas regiões sul e sudeste do Brasil, no caso são sete instituições localizadas na Região Sul e sete na Região Sudeste, somando 14 dentre os 17 cursos existentes no cenário atual – o que pode ser justificado pela presença dos imigrantes alemães, assim como pelas inúmeras empresas alemãs afixadas nesse contexto (EVANGELISTA, 2011).

Concordamos com esse posicionamento, uma vez que, em virtude das relações econômicas, comerciais e socioculturais que a Alemanha mantém nessas

[26] Disponível em: http://www.goethe.de/ins/br/lp/lhr/pas/sch/ptindex.htm>. Acesso em: 15 de out. 2015.

regiões, há o interesse de incentivar o aprendizado da LA, tanto da parte do governo brasileiro, quanto por parte do governo alemão. Além disso, o fato de terem ainda falantes de variedades dialetais, sobretudo nos três estados sul-brasileiros, interfere quantitativamente em relação ao número de aprendizes desse idioma nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Também no contexto acadêmico, o ensino na área de Letras/Alemão conta com o auxílio do DAAD que disponibiliza na atualidade nove professores leitores (*Lektoren*) na área de ALE em oito universidades públicas do Brasil[27].

Conforme dados do sítio eletrônico do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico no Rio de Janeiro, essas universidades são: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no CEL - Centro e Ensino Línguas, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de São Paulo (USP), e Universidade Federal do Paraná (UFPR), sem representante no momento.

Esses professores leitores atuam no ensino e na pesquisa de língua, literatura e cultura alemãs, assim como auxiliam nos serviços de consultoria para programas e bolsas de estudo na Alemanha e cooperação em pesquisas.

Além dessas inciativas e programas visando a propagação da língua e cultura alemães, no Brasil a LALE pode ser aprendida em Cursos de Idiomas, como o Instituto Goethe[28], presente em seis cidades (Porto Alegre, Curitiba, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília e Salvador). Somam-se a isso as associações, como a ABRAPA (Associação Brasileira de Professores de Alemão), que vem atuando desde o ano de 1989 como representante das sete associações, existentes nos estados do RS, SC, PR, MG, SP, RJ e nas Regiões Norte e Nordeste.

Em se tratando especificamente do Estado do Paraná, tem-se o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), no qual oferta-se o Curso de LA desde o ano de 1986 aos alunos da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Segundo

[27] Disponível em: http://www.daad.org.br/pt/18309/index.html. >. Acesso em: 15 de mai. 2016.
[28] Conforme a pesquisa de Uphoff (2008), a criação do Instituto Goethe consta do ano de 1951, tendo como primeira tarefa ofertar cursos de aperfeiçoamento para professores de alemão procedentes de outros países. Já, no ano de 1953, esse isntituto incicou suas atividades de ensino no exterior e implantou filiais em diversos países, como se verifica na atualidade. Sendo uma instituição vinculada ao governo alemão, ele tem como metas, além de propagar a língua, também o intercâmbio cultural com outros países, bem como a divulgação de uma imagem positiva da Alemanha em outros países.

consta no Portal Educacional do Estado do Paraná[29], são oferecidos alemão em onze cidades paranaenses, dentre as quais as cidades de Toledo, Cascavel, Marechal Cândido Rondon e Quatro Pontes, situadas na Região Oeste.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira do Estado do Paraná, pautadas na perspectiva bakhtiniana, destacam que não se reduz ao repasse de informações, mas que se qualificam como "possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados" (PARANÁ, 2008, p. 63).

Dentre os propósitos centrais do ensino de língua estrangeira no contexto estadual está a formação de sujeitos capazes de interagir com pessoas de outras línguas e culturas e, por sua vez, com distintos modos de pensar e de agir. Pois que "ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades" (PARANÁ, 2008, p. 55).

Concebemos esse projeto estadual como uma possibilidade valiosa para o contato, o aprendizado e a divulgação da LA aos estudantes do ensino público. Como participante, na qualidade de aluna e professora de alemão no contexto oeste-paranaense, entende-se os diversos aspectos limitadores, sobretudo no tocante ao número de aprendizes, à formação de profissionais e à falta de materiais; no entanto, considerando que já se decorreram trinta anos da criação do CELEM, é possível destacar seus benefícios, tanto no contexto regional, como no estadual.

1.2 A LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS

A temática acerca da língua e cultura alemãs no território brasileiro remete, necessariamente, ao processo migratório iniciado no século XIX da parte de falantes da língua alemã, oriundos de diversas regiões da Alemanha e de outras localidades da Europa. "[...], no entanto a maioria dos autores [...] afirmam que o imigrante provindo da região do *Hunsrück* predominou sobre os demais e, por isso, seu dialeto teria predominado sobre as outras variedades (DAMKE, 2010, p. 119).

De uma parte, esse processo de emigração "se insere no contexto de motivações gerais da emigração europeia, causadas por transformações políticas, econômicas, sociais e culturais" (GREGORY, 2013, p. 11).

[29] Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>. Acesso em: 23 ago. 2015.

Sobre o fenômeno da migração europeia, Gregory concebe como sendo

> [...] a passagem física de um lugar para outro, uma experiência que abarca velhos e novos mundos e que continua por toda a vida do migrante e pelas gerações subsequentes. São processos em que migrantes se estabelecem em novas terras, podendo afetar estilos de vida que podem ser recriados e modificados (GREGORY, 2013, p. 9).

De outra parte, no contexto brasileiro, em que predominava o sistema político Imperialista, bem como o regime escravagista, o qual, apesar de apresentar amostras visíveis de declínio, ainda representava a base das relações econômicas. Essa situação foi se modificando, a partir do ano de 1808, com decretos promulgados por D. João, quando se deu o início da política de estabelecimento de colônias agrícolas, e, por conseguinte, a concessão de sesmarias aos imigrantes, com vistas a aumentar a lavoura e, ao mesmo tempo, branquear o novo Estado Brasileiro, visando trazer um contingente populacional europeu que não fosse de origem portuguesa (VITAL JUNIOR, 2011).

Spinassé (2008), referindo-se ao estabelecimento dos primeiros imigrantes alemães, infere que os mesmos se instalaram na região sul-brasileira, uma vez que o governo brasileiro os enviou para o sul, por motivos de ser pouco povoado e, principalmente, para proteger as fronteiras com os países hispânicos. Ainda, o enlace matrimonial entre a Princesa Dona Leopoldina e o Imperador Pedro I favoreceu a consolidação desse processo.

Nesse sentido, o processo inicial de imigração alemã no Brasil, trata-se de uma política intencional da parte dos governos brasileiro e alemão, já que no Brasil havia a necessidade de mão de obra e no continente europeu ela, naquele período, era excedente. Dessa forma, “havia uma equação possível entre a carência de trabalhadores que existia no Brasil com a necessidade de espaço e trabalho das populações europeias” (VITAL JUNIOR, 2011, p. 162).

Eles – os colonos[30] –, por sua vez, emigraram em decorrência dos problemas econômicos nos países de origem, e motivados pela propaganda das companhias

[30] Na era do Governo Imperial, colono era o indivíduo que se fixava numa colônia, e fazia referência ao homem do campo, ao trabalhador rural. A categoria colono *(Kolonist*, em alemão) era utilizada na Alemanha, tendo por significado o homem que desbrava e cultivava a terra. No caso da Região Sul do Brasil, colono representava o trabalhador dos núcleos coloniais estabelecidos pelo governo no século XIX. Tratava-se dos imigrantes alemães, os quais recebiam um pequeno lote, especificamente uma área ou porção de terreno para cultivar, podendo trabalhar também nas fazendas ao redor. As primeiras levas de imigrantes receberam terras do governo brasileiro, porque o sistema escravagista

de imigração, as quais priorizavam os três estados do Sul do Brasil como destino. Sendo que, ao chegarem aqui, não encontraram uma estrutura preparada para o trabalho na agricultura e a manutenção da sua família; ao contrário, havia uma floresta virgem, a qual eles desbravaram. Assim, as promessas estipuladas foram cumpridas parcialmente.

Esses fatores facilitaram o surgimento de diversas pequenas comunidades, – as colônias, precisamente comunidades rurais de trabalho agrícola, com uma ascendência centro-europeia e cultivo de uma identidade linguística, cultural e religiosa – as quais foram se organizando e vivendo, assim como foram mantendo seus dialetos locais.

Acerca da data oficial da imigração alemã no Brasil, consta o dia de 25 de julho do ano de 1824, quando um grupo de imigrantes desembarcou às margens do Rio dos Sinos, e se instalou numa casa[31] (Figura 4) situada na Colônia Alemã de São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul. Ou seja, o município de São Leopoldo qualifica-se como o berço da colonização alemã no solo brasileiro.

Figura 4: A Casa do Imigrante

estava decadente e isso alertava os políticos para uma nova forma de colonizar. (Cf. ROCHE, Jean. *A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Editora Globo, 1969).

[31] Construída em 1788 e conhecida como 'A Casa do Imigrante' ou 'Casa da Feitoria', situa-se no então denominado Real Feitoria do Linho Cânhamo. Na época, parte de uma estância conduzida pela coroa portuguesa, onde a produção de linho cânhamo (planta utilizada na produção de fibras para velas e cordas para as naus portuguesas) era explorada na região. Em março de 1824, a Real Feitoria foi desativada, dando lugar em 25 de julho abrigo aos primeiros imigrantes alemães, iniciando-se então a primeira colônia alemã na cidade de São Leopoldo, com caráter de *célula-mater*, modelo de tantas outras colonizações. No decorrer dos anos, a casa teve diversos donos até o ano de 1939, quando sofreu uma restauração, passando a ser um museu destinado a história da imigração alemã. O antigo prédio da Feitoria de arquitetura Lusitana, modificou sua estrutura para estilo enxaimel, lembrando os imigrantes ali abrigados em 1824. Hoje tombado como Patrimônio Histórico Estadual, o interior do local reúne um acervo peculiar da época. Disponível em: <http://www.hagah.com.br/a-casa-do-imigrante-feitoria-3249>. Acesso em: 8 de nov. 2015.

Fonte: Museus do Vale dos Sinos (2015)[32]

Conforme Damke (1997), atualmente nesta data se comemora o Dia do Colono, sendo que antigamente era chamado Dia do Imigrante Alemão. O pesquisador ressalta esse mesmo ano como sendo o início da colonização alemã, ao dizer que: “[...] mesmo que já houvesse a presença de alemães no Brasil muito antes desta data, o ano de 1824, [...] é reconhecido, oficialmente, como o início da imigração alemã para o Brasil” (DAMKE, 2008, p. 6).

No primeiro momento do processo de imigração, em que os contatos e as interações eram mínimos, pois viviam como se fossem ilhas linguísticas, os alemães procuraram se estruturar de forma autônoma no que tange à escola, à igreja e ao lazer, uma vez que o governo brasileiro pouco lhes dava auxílio no suprimento desses aspectos socioculturais e educativos. Essa primeira fase caracterizou-se, essencialmente, por um período de muitas dificuldades para os primeiros imigrantes, em virtude das precárias condições de vida em que se encontravam e, em especial, foi marcado pelo isolamento sociocultural e linguístico.

Apesar de se manterem em grupos inicialmente isolados, aos poucos os imigrantes foram divulgando sua língua, cultura, valores, crenças, doutrinas religiosas e suas tradições. Ou seja, eles procuraram disseminar suas raízes germânicas e manter sua identidade. Para tanto, aprendiam a LA nas escolas, já que o professor era um imigrante e os cultos eram feitos no idioma deles, assim como as festas e as canções eram representações da cultura de seu país de origem.

Além disso, mais tarde eles foram encontrando outros meios para preservar suas raízes, a exemplo das diversas publicações feitas em idioma alemão em “jornais, cartilhas, manuais de orientação religiosa e familiar, manuais técnicos, boletins informativos e livros de história e literatura inspirados na vida dos imigrantes” (BOLOGNINI; PAYER, 2005, p. 44).

Em relação ao processo da imigração alemã no Brasil, é necessário destacar que, segundo os dados de Mauch (1994) apresentados na tabela seguinte (Tabela 2), houve diferentes fluxos de migrantes no período entre 1824 a 1969.

Tabela 2: Imigração Alemã no Brasil

[32] Disponível em: <http://museusdovaledossinos.blogspot.com.br/2012/06/casa-do-imigrante.html>. Acesso em: 8 de nov. 2015.

PERÍODO	TOTAL
1824-47	8.176
1848-72	19.523
1872-79	14.325
1880-89	18.901
1890-99	17.084
1900-09	13.848
1910-19	25.902
1920-29	75.801
1930-39	27.497
1940-49	6.807
1950-59	16.643
1960-69	5.659

Fonte: Mauch e Vasconcelos (1994, p. 165)

Os dados da Tabela 2 mostram que o fluxo de migração foi intenso entre os anos de 1848 a 1872, quando houve uma ampliação na produção de café no Brasil. E, entre os anos de 1910 a 1939, os dados evidenciam um índice mais elevado do fluxo migratório, decorrente de questões internacionais, precisamente as duas Guerras Mundiais e, durante esse período há o registro do maior número de entrada de falantes de alemão no país, aproximadamente 300 mil.

Em relação a esse processo de migração e, sobretudo, às políticas do governo para com a língua e a cultura dos falantes bilíngues (alemães) no contexto sul-brasileiro, Altenhofen sinaliza para o fato de que “a política linguística para essas populações de imigrantes se alternou *entre momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas*” (ALTENHOFEN, 2004, p. 83). Para esse pesquisador, tratava-se da política de nacionalização, período no qual não era permitido aos imigrantes, sobretudo os alemães e os italianos, de fazer uso da sua língua.

No seu entendimento, apesar desse rechaço, a língua dos imigrantes não foi extinta, mas continua em andamento, apesar de não serem consideradas na legislação vigente. Ainda no seu entendimento, além do papel do Estado na definição das políticas linguísticas, é necessário que sejam contempladas instâncias menores, como a família, a igreja e a escola, para as escolhas e decisões, pois estas servem de aplicação das escolhas da parte do governo.

Nesse sentido, Altenhofen (2004), aborda diversos mitos e concepções linguísticas, a saber:

(i) Visão do Brasil como país monolíngue: Esse mito é, igualmente, discutido para quem essa homogeneidade linguística, ou seja, a visão de que o Brasil é dominado pelo português em toda a sua extensão, "tem contribuído em maior ou menor grau, para ofuscar a presença de populações e áreas bilíngues oriundas da imigração" (ALTENHOFEN, 2004, p. 87).

(ii) Mito nacionalista: Esse mito tem relação com o fato de que para ser brasileiro, era preciso que se falasse português, sendo que servir de civismo e abrasileiramento dos falantes de línguas de imigrantes, sobretudo no período de guerras mundiais.

(iii) Má-vontade contra valorização da língua materna: Esse mito refere-se ao fato de que os imigrantes fantes de línguas minoritárias não terem desejo de assimilar o português e se fecharem na sua língua materna.

(iv) A proibição da língua minoritária como prática política e didática: Esse mito diz respeito à proibição do uso da língua dos imigrantes no contexto escolar, o que, efetivamente, não resolve essa questão, mas é decorrente da incapacidade por parte dos gestores frente às situações do bilinguismo.

(v) Língua de imigrantes como culpada do fracasso escolar: Esse mito refere-se à atitude discriminatória que se estende às variedades linguísticas. Assim como o mito de que o bilíngue não sabe bem nem uma nem outra língua.

De forma geral, os resultados do processo imigratório, sobretudo em se tratando da alemã, apresentam aspectos positivos, no sentido de que os imigrantes colonizadores teriam trazido a modernização econômica para um estado considerado tradicional, o *ethos* do trabalho, assim como a disposição para a ordem na vida cotidiana (GERTZ, 2013).

São concepções e crenças sobre as formas de ser e viver em sociedade e sobre a cultura e a língua desses antepassados que, de certa forma, atravessaram gerações e vem se perpetuando no contexto sociocultural brasileiro, assim como podem interferir no ensino dessa língua.

1.2.1 Crenças sobre a Língua e a Cultura Alemã: positivas ou negativas?

Conforme Mattjie (2010) conceituar crenças não é fácil, pois que têm caráter

pessoal e subjetivo. Elas são convicções que se tem sobre alguém ou alguma coisa. São ideias e opiniões que se tem ou se faz de algo e que, por sua vez, são consideradas como verdadeiras.

Essas convicções não são fixas e prontas, mas “variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage” (SILVA, 2003, p. 53). Para esse autor, a complexidade em se definir precisamente advém da existência de diversos termos utilizados para se fazer referência às crenças.

Calvet procura mostrar que a relação entre o falante e sua língua nunca é neutra. Ele argumenta que “existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam” (CALVET, 2002, p. 65).

Em se tratando das investigações sobre crenças na perspectiva da Sociolinguística, Busse (2010) expõe que as crenças e atitudes são o passaporte para a mudança linguística, pois esta se dá em ambiente complexo mediante a atuação de forças sociais, com uma tendência para a manutenção ou implementação de formas advindas de grupos com maior prestígio. Ainda no entendimento de Dalleaste e Busse (2013), tais estudos vêm se consolidando no contexto nacional, sendo que essas pesquisas se qualificam como suporte teórico-metodológico relevante para os cursos de formação docente, no sentido de oferecerem reflexões sobre os fenômenos linguísticos, culturais e identitários.

Trazendo essa discussão para o ensino de línguas, Barcelos (2004) reitera que as crenças consistem em “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (BARCELOS, 2004, p.73).

Em relação à natureza das crenças, Barcelos e Abrahão (2006) destacam que as mesmas são dinâmicas, ou seja, que podem mudar através de um período de tempo ou de uma situação; são emergentes, pois são construídas socialmente e situadas contextualmente; são experienciais, paradoxais e contraditórias, pois podem agir como instrumento de empoderamento ou serem obstáculos ao processo de ensino/ aprendizagem de línguas.

No tocante aos aprendizes de língua estrangeira, as autoras apresentam três crenças: “a aprendizagem como aquisição de aspectos gramaticais, a

responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno e a aprendizagem rápida, eficiente e ideal na língua-alvo" (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p. 165). Para elas, é fundamental que se tenha consciência acerca dessas imagens dos aprendizes, uma vez que elas podem interferir na aprendizagem dos mesmos. Essas pesquisadoras, alertam também que no contexto brasileiro, as representações que os alunos têm sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira retrata uma metodologia centrada no professor, ao passo que essa prática pedagógica dificulta a autonomia do aprendiz e estimula sua postura passiva.

Assim, entendemos que o aluno, ao iniciar o estudo de um idioma estrangeiro, traz determinadas crenças sobre aprendizagem de língua e cultura. Isso se qualifica como um aspecto significativo e, portanto, pode ser objeto de problematização e discussão por parte dos professores e pesquisadores. Da mesma forma, alunos de língua e cultura alemãs no contexto brasileiro carregam determinadas representações acerca dos falantes e dos países de LA e das respectivas manifestações culturais.

Essa temática vem sendo objeto de investigação, como na pesquisa de Rozenfeld (2007) na qual a autora apresenta as convicções de alunos brasileiros de alemão em curso iniciante, relacionadas com imagens do alemão como língua difícil e pertencente a um grupo diferente, e do povo alemão associado à história, em especial às guerras. Para essa pesquisadora, elas são construídas socialmente e perpetuadas pela mídia ou interpretação do estranho, sendo que essas imagens podem representar um bloqueio à aprendizagem ou interação com a cultura.

Rozenfeld (2007) destaca o papel fundamental do professor de línguas em relação à desmistificação de crenças, pois que muitas delas podem ser nocivas à aprendizagem, uma vez que estão permeadas de estereótipos. Nesse sentido, o estudo destaca a função do profissional em induzir os aprendizes à reflexão crítica sobre tais representações, possibilitando aquisição de tolerância em relação ao outro, assim como possibilitar a inferência nas configurações das imagens já existentes, no intuito de (re)configurá-las.

Nessa mesma direção, destaca-se a pesquisa de Schneider (2007), que apresenta questões importantes em relação às crenças de professor e alunos sobre a LA, assim como a formação de professores de língua estrangeira. Nesse sentido, a autora reitera que é possível se depreender que a valoração negativa do sotaque alemão, possivelmente, fundamenta-se na estigmatização que a repressão

linguística do Estado Novo destinou às variedades alemãs e aos seus falantes ao proibir o uso de alemão e no fato de a variedade dialetal *Hunsrück* ser associada à fala do colono alemão, em contrapartida ao uso da norma padrão. Essa pesquisa salienta a importância da formação sociolinguística, com vistas a desconstrução de preconceitos linguísticos e a promoção de reflexões e práticas sociais que fomentem a inclusão social e a cultura do multilinguismo.

Também a pesquisa de Couto (2009), apresenta como crenças centrais a dedicação e a exigência dos alunos, pois a LA é vista como um idioma complexo, difícil com regras rígidas, enfim, um desafio. Assim como a satisfação, pois falar o alemão representa uma recompensa, um sentimento de orgulho, devido à escolha pelo idioma ser uma decisão pessoal, realização de um sonho (língua rara, é um diferencial, é um orgulho), os aprendizes manifestam prazer na aprendizagem e demonstram gostar de estudar.

Garcia (2012), em seu artigo, versando sobre as representações de alunos brasileiros aprendizes de ALE, destaca que a crença na importância da explicitação de conteúdos gramaticais continua sendo amplamente difundida entre alunos de línguas estrangeiras, mesmo aqueles que frequentam cursos de características marcadamente comunicativas.

A autora reitera que, dentre as crenças identificadas entre os informantes da pesquisa, percebem-se com frequência algumas contradições, cuja origem encontra-se em dois discursos distintos. O primeiro deles é aquele presente nos manuais e livros didáticos mais recentes, que defendem um ensino de gramática contextualizado, reflexivo e voltado para a comunicação; já, o segundo tipo de discurso vem se perpetuando no ensino de línguas e difunde, ainda, a abordagem da gramática e tradução, especificamente, o ensino da gramática normativa como um fim em si mesmo.

Nesse sentido, essa pesquisa chama a atenção não apenas para o ensino tradicional de línguas maternas e estrangeiras como fonte das concepções dos aprendizes acerca do aprendizado de língua estrangeria e do papel da gramática nesse processo, mas também para o papel que se atribui, também na atualidade, à gramática em cursos contemporâneos de línguas estrangeiras baseados nas propostas da abordagem comunicativa e do QECR.

Essas discussões são também tecidas por Bechara (2014), ao indagar para quem se faz uma gramática. O autor destaca que “elabora-se uma gramática para

preparar o usuário da língua a, através dela, aperfeiçoar sua educação linguística" (BECHARA, 2014, p. 30). No entanto, para ele, apesar do movimento de que todas as variedades linguísticas são merecedoras de estudo e têm validade, quem produz gramáticas sempre empregou e emprega a norma-padrão. Sendo que essas "ideias não invadiram os cursos de formação de professores de línguas estrangerias, os quais se esforçam por ensinar a linguagem das pessoas cultas dos respeitados países" (BECHARA, 2014, p. 29).

Igualmente a pesquisa de Schäfer (2013), em que os dados revelam imagens acerca dos mais diversos aspectos que envolvem a aprendizagem de língua estrangeira. Dentre elas, destacaram-se aquelas relativas à aprendizagem da gramática alemã, como o treino de regras gramaticais durante as aulas contribui para a formação e para a consolidação da crença de que a aprendizagem da gramática é a parte mais importante da aprendizagem de língua.

Conforme a autora, essa imagem abordada constitui obstáculos em relação a uma maior democratização da LA, que mantém cada vez mais uma imagem de acessível apenas a um seleto grupo de corajosos, que gostam de enfrentar grandes desafios, bem como àqueles que teriam sido agraciados com o famoso dom de aprender línguas.

Podemos verificar nessas pesquisas, que a complexidade da LA, assim como a gramática enquanto maior obstáculo à aprendizagem da língua-alvo, são as imagens que mais se salientaram em alunos brasileiros. Essas representações, atestam a centralidade dos aspectos normativos em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira, da parte dos aprendizes. De certa forma, a disseminação da ideia de que o alemão é uma língua difícil e desafiadora constitui-se num obstáculo ao estudo desse idioma.

As crenças dos aprendizes sobre uma determinada língua e cultura estrangeira exercem influência positiva e/ou negativa sobre o processo de aprendizagem de cada um deles. Como sugerem os resultados apresentados nas pesquisas, tais convicções podem restringir o uso de estratégias de aprendizagem e provocar desmotivação.

Os resultados evidenciam, também, que o processo de desmistificação de crenças contribui para uma nova representação da língua e da cultura alemã, como sendo um estudo interessante, prazeroso e significativo. No entanto, apesar de as mesmas serem consideradas como dinâmicas e mutáveis, pois são uma construção

social e histórica, algumas tendem a se perpetuar.

Nesse aspecto, destacamos a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, que procure oferecer aos alunos estratégias e experiências de aprendizagem pautadas na reflexão crítica e na revisão das crenças linguísticas. As aulas de língua estrangeira são, essencialmente, espaços em que a língua e a cultura do outro devem ser objeto de análise e de problematização. Aí consta a utilização adequada dos materiais de ensino, sobretudo dos recursos oferecidos pelo próprio livro didático, os quais podem contribuir para a desconstrução de certas imagens, que são tidas como nocivas ao efetivo ensino de língua estrangeira.

Finalmente, enfatizamos a função social do profissional de línguas, no sentido de que o mesmo não ignore as diferenças culturais que são inerentes ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, evitando o julgamento de determinado hábito cultural como inadequado, nem tampouco errado. Pois que as práticas linguísticas e culturais são providas de significados, os quais são construídos pelos seus falantes e podem ser apreendidos pelos demais.

CAPÍTULO 2: TEORIAS DE LINGUAGEM E MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E A SOCIOLINGUÍSTICA: INTERFACES POSSÍVEIS?

Além dos aspectos de caráter mais geral, como o fato de a Linguística Aplicada e a Sociolinguística irem se constituindo como teorias em contexto e épocas similares, ambas concebem a língua e sua relação intrínseca com os fatores sociais. O que as aproxima, ainda, é que ambas surgem de situações relacionadas com a prática, nesse caso, com o uso da língua nas interações sociais. A observação da prática desencadeia novas abordagens da língua e, por sua vez, novas formas de investigar e compreender o fenômeno linguístico-social, ou seja, os usos da linguagem.

Para a Linguística Aplicada, a língua é compreendida com uma prática social; logo o estudo da língua implica o estudo da sociedade e da cultura das quais ela faz parte. Essa perspectiva requer sua observação no uso que se faz dela nos distintos contextos socioculturais por sujeitos socialmente e historicamente situados; dessa forma, não homogêneos. E, a Sociolinguística vem enfatizando, desde o seu início, que o comportamento linguístico e sociocultural não é homogêneo, mas que existem diferenças, sendo que essas são sistemáticas e coerentes, assim como a sociedade é heterogênea, complexa e multifacetada. Nesse sentido, necessariamente, para se estudar a língua deve-se estudar a cultura e a sociedade da qual ela é parte constitutiva e constituinte.

2.1.1 A Linguística Aplicada e o Livro Didático de Línguas Estrangeiras

O desenvolvimento da Linguística Aplicada como área de conhecimento objetivo, sistemático, encontra-se num contexto de durante e pós-guerra mundial, a partir dos anos de 1940 nos Estados Unidos, quando houve uma necessidade premente de se estabelecer comunicação entre os falantes de diferentes línguas (ALMEIDA FILHO, 2005). Ao mesmo tempo, nessa época o método de ensino de línguas estrangeiras vigente, especificamente o Método de Tradução e Gramática, cujo foco estava na leitura e tradução de textos clássicos literários, começava a ser questionado.

Conforme Schmitz (1987, p. 72) “[...] é bom lembrarmos que o termo ‘*Applied Linguistics’* foi usado pela primeira vez há quarenta anos atrás, em 1948, como sinônimo de aprendizagem de línguas [...]”. Por isso, a gênese dessa teoria está relacionada com sua aplicação ao ensino de línguas.

Na década seguinte, a Linguística Aplicada em coexistência com a teorias do Estruturalismo e do Gerativismo, procurou constituir seu objeto de estudo, ou seja, a linguagem em uso real, voltada para o ensino e aprendizagem de línguas em contextos reais de interação e para a solução de problemas inerentes a esse processo, sendo que isso lhe atribuiu um caráter não produtora de teorias, e sim de consumidora das teorias linguísticas, uma subárea da Linguística (CELANI, 1992).

Igualmente Cavalcanti (1986, p. 50), destaca que essa concepção marcou a trajetória inicial dessa teoria, pois ela “foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação de linguística (Teórica) à prática de ensino de línguas”. Dessa forma, o ensino de línguas, – seja língua materna, seja língua estrangeira (em especial a língua inglesa) – constitui-se desde o início num campo atuação da Linguística Aplicada, contudo pautado numa concepção de língua, não como um sistema de regras imutáveis, nem de falantes ideias, mas numa dimensão mais ampla dos estudos linguísticos e educacionais.

Em busca dessa ampliação de horizontes e de uma autonomia teórico-metodológica, associado ao crescimento dos linguistas voltados ao ensino de línguas e à aplicação das teorias, a Linguística Aplicada, a partir dos anos 60, vem procurando se legitimar numa área de pesquisa independente, faceta que a atravessa até a atualidade pelos órgãos de fomento à pesquisa no Brasil (CELANI, 1992).

De certa forma, essa teoria tinha um status científico secundário, pois era entendida como “[...] uma atividade, e não um estudo teórico, que usa os resultados de estudos teóricos para o ensino de línguas” (CELANI, 1992, p. 18). Já, na década de 1990 ela, “[...] é considerada como área interdisciplinar, dedicada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem” (CELANI, 1992, p. 20).

Em relação à diversidade de temas e tipos de pesquisas na Linguística Aplicada, Schmitz (1987) discute acerca da importância de um embasamento unificador:

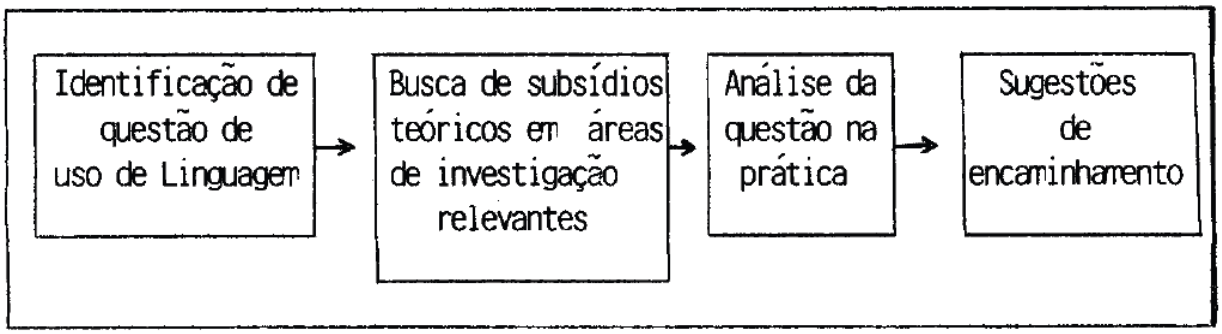
> Dada a variedade de interesses dos que fazem a LA, não vemos nem a necessidade nem a possibilidade de ter um único embasamento teórico com uma única direção metodológica no que se refere ao enfoque das pesquisas. Se o enfoque da LA fosse o estudo de problemas pertinentes ao ensino/aprendizagem de língua pátria, a escolha das linhas de pesquisa e a metodologia empregada seria diferente daquela que se faria, se o enfoque fosse os problemas teóricos da tradução ou a aquisição da segunda língua (SCHMITZ, 1987, p. 75).

Conforme esse mesmo autor (SCHMITZ, 1987), os termos, aplicada ou aplicação não se qualificam em nada de estranhos, uma vez que existem várias disciplinas aplicadas, com fundamentação teórica e metodológica próprias, mas que procuram subsídios em outras disciplinas.

Concordamos com esse modo de conceber a Linguística Aplicada, no sentido de que os diálogos e as interlocuções com outros campos do saber e outras áreas do conhecimento tendem a facilitar a compreensão dos objetos de estudo e dos fenômenos, seja de cunho linguístico, cultural, social. Temos o exemplo da área das Ciências Sociais, que também se qualificam como aplicadas.

É o que se observa na figura posterior (Figura 5), em que Cavalcanti apresenta as principais etapas do percurso teórico e prático da Linguística Aplicada. “Em sua trajetória de pesquisa, [...] pode contribuir para o desenvolvimento de teorias linguísticas ou de teorias em outras áreas de investigação” (CAVALCANTI, 1986, p. 6).

Figura 5: Trajetória da pesquisa em Linguística Aplicada



Fonte: CAVALCANTI (1986, p. 6)[33]

Dentre essas áreas, com as quais a Linguística Aplicada dialoga e procura aporte teórico, estão a Educação, a Antropologia, a Sociolinguística, a Psicologia, a Filosofia e a Etnografia da Fala. E a pesquisa pode ser tanto qualitativa como

[33] Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/issue/view/163>. Acesso em: 27 ago. 2015.

quantitativa, ao passo que combinar esses dois tipos, também é considerado aceitável (CAVALCANTI, 1986).

Nesse sentido Cavalcanti manifesta sua preocupação em ampliar a visão da mesma, para que o foco não se centre, necessariamente, no âmbito do ensino de línguas, mas volte-se para as questões do uso da linguagem em contexto social mais amplo (CAVALCANTI, 1986). Dessa forma, essa teoria na atualidade vem reconfigurando seu objeto de estudo, mediante uma postura interdisciplinar, quer seja estabelecendo conversas com outras ciências, com objetivo de investigar os fenômenos linguísticos, social, cultural e historicamente relevantes (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

É o que afirma Moita Lopes (2006) referindo-se à teoria na atualidade, a qual está numa nova era e busca novos modos de teorizar. De acordo com esse pesquisador, a Linguística Aplicada utiliza-se não apenas dos conhecimentos teóricos produzidos pela Linguística, mas também procura estabelecer diálogo com as descobertas de uma variedade de campos dos saberes, portanto, visa transcender os limites disciplinares. Ou seja, defende um hibridismo teórico-metodológico, já que uma única área de investigação encontra dificuldades de entender um contexto fluido, globalizado, complexo e contraditório.

Ainda no entendimento desse linguista aplicado, o termo ‘INdisciplinar’ causa desconforto para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, nas quais predominam as verdades absolutas, únicas e imutáveis.

No Brasil, a Linguística Aplicada vem se constituindo numa área de investigação relativamente estabelecida, sobretudo com a criação de diversos programas de pós-graduação, pesquisadores renomados (CELANI, CAVALCANTI, KLEIMAN, MOITA LOPES) e associações de professores de línguas, assim como com a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), a partir do ano de 1990 (MOITA LOPES, 2006).

Considerando isso, entendemos que a reflexão sobre como se tem trabalhado com a questão dos usos da língua dentro ou fora do contexto educativo, logo em materiais convencionais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, seja de interesse do linguista aplicado. Uma vez que é muito difícil se encontrar uma situação de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em que esse material não esteja presente, servindo em diversos contextos de referencial para organização curricular e programas de cursos de línguas.

Em relação ao papel dos livros didáticos no ensino de línguas, Bohunovsky (2009) destaca que o material didático é apenas um dos fatores que determinam um aprendizado efetivo de uma língua estrangeira. Mas, apesar disso, o livro didático ocupa um espaço influente nas aulas de línguas, a saber:

> [...] geralmente substitui o planejamento curricular, pois determina de antemão a progressão temática e gramatical, o papel atribuído às diferentes competências comunicativas, assim como, em muitos casos, os procedimentos metodológicos dos professores (BOHUNOVSKY, 2009, p. 23).

Uma vez que o livro didático tem uma relação direta com o planejamento de um curso, no sentido de oportunizar o contato e a discussão de determinado conteúdo, seja em relação aos aspectos linguísticos, seja em relação aos aspectos socioculturais, além de direcionar a concepção teórico-metodológica dos professores, “não há dúvida de que a importância deste não deva ser subestimada” (BOHUNOVSKY, 2009, p. 23), sobretudo para a Linguística Aplicada.

Conforme o entendimento dessa autora, o livro didático deve ter a conotação de um roteiro no ensino de língua estrangeria, não tendo a necessidade de oferecer tudo, porém constituindo-se um ponto de referência para o planejamento e a ação docente, assim como um apoio para os aprendizes.

Já Almeida Filho, enfatiza que o livro didático apresenta um ‘prato feito’, sendo que para tentar modificá-lo exige-se “formação profissional sólida e bastante tempo disponível para levar a efeito a sua reformulação fundamentada” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19). A estrutura desses materiais tende a ser demasiadamente arbitrária e rígida, o que dificulta uma possível abertura.

Vale destacar a contribuição teórica de Renato Caixeta da Silva no texto intitulado ‘Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira’ (2010), no qual consta um levantamento das investigações acadêmico-científicas nacionais entre os anos de 1998-2008, publicado pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada.

Já, no que tange ao contexto anterior a sua pesquisa, Silva reitera que se tem notícias apenas da publicação organizada por Coracini (1999), intitulada ‘Interpretação, autoria e legitimação do livro didático’, e do artigo de Moita Lopes (1999), – ambos referentes ao mesmo período – e que versam exclusivamente sobre a temática dos livros didáticos de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.

Especificamente sobre a pesquisa feita por Moita Lopes (1999)[34], – a qual é resgatada por Silva, visto ser um marco nos estudos da área –, constam os tópicos das dissertações e teses com foco na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras no período de 1968 a 1999 no Brasil. Mesmo sendo um levantamento remoto, as informações nele contidas nos mostram que dos dezessete tópicos elencados dentre as pesquisas sucedidas nos trinta primeiros anos dessa teria linguística, apenas três ocupam-se de aspectos relativos aos materiais didáticos.

Precisamente nesse levantamento feito por Moita Lopes, os materiais de ensino de língua estrangeira ocupam posições de primeiro lugar, com o foco no ensino/aprendizagem de qualquer aspecto da língua estrangeira, excluindo leitura, produção escrita e compreensão oral; oitavo lugar com o foco na avaliação de material didático; e décimo primeiro lugar com foco na elaboração de material didático. Depreendemos que o livro didático é abordado de forma indireta, não sendo a tônica dessas investigações.

Com vistas ao atendimento do seu objetivo, Silva (2010) nos apresenta um panorama mais recente de tópicos de pesquisas com foco nos materiais didáticos, conforme quadro próximo (Quadro 2).

QUADRO 2: Tópicos de pesquisas desenvolvidas em dissertações e teses envolvendo livros didáticos de línguas estrangeiras em Programas de Pós-graduação no Brasil

TÓPICOS		**NÚMEROS DE PESQUISAS**
Habilidades	Leitura Produção Escrita Compreensão Oral	10 20 2
Conteúdo Linguístico	Atos de Fala Verbos Adjetivos Colocações Variação Linguística Vocabulário	2 3 10 1 1 1
Representações	Por parte de professores Da escola em livros De povos, identidades e culturas De gêneros	2 1 12 1
Gêneros Discursivos		4
Multimodalidade (imagens)		2

[34] Os tópicos foram transcritos sem alteração da publicação. Cf. o autor, as informações foram cedidas pelos professores pesquisadores das seguintes universidades (UFPE, UECE, UNICAMP, UFP, UFRGS, PUC-SP, UFPEL). MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada no Campo de Línguas Estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.,* São Paulo, n. 15, p. 419-435, 1999.

Aspectos de produção do livro didático		1
Aspectos do uso	Por alunos Por professores	6 1
Análise do discurso do LD como um todo		4
Tratamento de aspectos culturais		3
Avaliação de atividades		1
Literatura e ensino de língua		1

Fonte: SILVA (2010, p. 217 [*adaptação nossa]*)

Dentre a totalidade de dissertações e teses localizadas por Silva, precisamente oitenta e nove pesquisas, grande parte delas versa sobre o ensino das habilidades, em especial a escrita, com vinte investigações e a leitura com dez estudos, representando os objetos de maior interesse das pesquisas de pós-graduandos. Isso, em partes, demonstra uma preocupação com o tratamento dado em livros didáticos às modalidades da escrita e da leitura da língua estrangeira.

Ao mesmo tempo, esses dados comprovam que os livros de ensino e aprendizagem no contexto nacional estão em concordância com os postulados legislativos vigentes, no caso os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), nos quais se privilegiam a competência da produção e leitura de textos.

Para esse autor: “O panorama aqui traçado mostra que tem havido um crescente aumento em trabalhos sobre livros didáticos de línguas estrangerias em Linguística Aplicada no Brasil, bem como mostra uma variação dos temas estudados” (SILVA, 2010, p. 224).

Nesse sentido, na atualidade, apesar do uso de tecnologias de comunicação e informação cada vez mais frequentes nos processos formais de ensino de línguas estrangeiras, o livro didático tem posição central como referencial para os atores desse processo (professores, aprendizes, instituições de ensino), sendo que: “[...] é importante que pesquisas sobre livros didáticos de línguas estrangeiras no Brasil tenham constantes atenções, envolvendo professores que deverão usar os livros” (SILVA, 2010, p. 208).

É o que destaca Bolognini, referindo-se à área de língua alemã como língua estrangeira no contexto nacional:

> O papel do livro didático na sala de aula, a análise de seu conteúdo, os pressupostos sobre o que é linguagem, ensino e aprendizagem que nortearam os autores durante sua elaboração, são, entre outros

> assuntos, objeto de estudo, pesquisa e análise do linguista aplicado (BOLOGNINI, 1991, p. 43).

Assim, apesar da relevância do livro didático para a área da Linguística Aplicada e do Ensino de Línguas, verifica-se uma lacuna em relação às pesquisas e publicações, sobretudo em relação aquelas que não estejam direcionadas aos materiais de língua inglesa.

2.1.2 A Sociolinguística e o Livro Didático de Línguas Estrangeiras

A Sociolinguística é uma área da Linguística que trata das relações entre a língua e a sociedade, no sentido de que estão indissoluvelmente entrelaçadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra. Para Calvet (2002), a posição dominante consiste em manter essas duas entidades como distintas; entretanto não são ciências separadas, visto o objeto de estudo da Sociolinguística não ser apenas a língua, mas a comunidade sob o aspecto linguístico.

A gênese dessa teoria, centra-se numa mudança de abordagem da língua, precisamente, numa concepção da língua a partir de uma perspectiva social. Não se discorda que todo e qualquer sistema linguístico tem regas e uma estrutura, disso não se pode prescindir. Sendo que essas normas requerem a compreensão e a aceitação, uma vez que são necessárias para qualquer sistema linguístico. O que, no entanto, os estudos sociolinguísticos enfatizam é, justamente, a conciliação das regras com o uso social. Ora: “[...] a heterogeneidade não necessariamente exclui a noção de sistema; ao contrário, sistematicidade e heterogeneidade equacionam-se entre si, em um tipo de relação 1 = 1” (TARALO, 1994, p. 81). Assim, a língua na perspectiva da Sociolinguística é composta por regularidades e por elementos que variam.

Nesse aspecto, essa perspectiva teórica distingue-se do Estruturalismo e de seu representante maior – o linguista suíço Ferdinand de Saussure –, pois mesmo assumindo que a língua é um fato social, não considerou tanto seu uso nessa dimensão. “Mas o que é a língua? [...]. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1973, p. 17).

Acerca das características da língua, Saussure enfatiza que:

> Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode criá-la nem modificá-la [...]. A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. [...] Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas (SAUSSURE, 1973, p. 22-23).

Conforme Calvet (2002), referindo-se ao Estruturalismo, admite que Saussure centrando seus estudos na língua (no sistema em si) e não a fala, fez com que ele se afastasse da interface língua e sociedade e buscasse descrever os fatos estruturais que organizam o sistema linguístico, sem considerar, na íntegra, o aspecto social.

Ainda para esse sociolinguista, de forma geral, a origem desse conflito epistemológico, em partes desencadeada por Antoine Meillet, ao romper com a escolha de Saussure, postula que não se pode compreender a língua, sem fazer referência à diacronia, visto que para esse sociolinguista, a estrutura só pode ser explicada com base na história. Dessa forma, pela insistência de Meillet em sublinhar que "a língua é para ele, *ao mesmo tempo*, um 'fato social' e um 'sistema que tudo contém' [...] faz dele um precursor" (CALVET, 2002, p. 16 [*grifos do autor*]).

Essa concepção, também, foi impulsionada pelas pesquisas de William Labov, em meados da década de 1960, "sobre as relações entre linguagem e classe social, e sobre as variedades do inglês não-padrão usadas por diferentes grupos étnicos dos Estados Unidos" (SOARES, 1997, p. 43). De suas investigações, nascerá a corrente conhecida como a teoria da variação ou a linguística variacionista (CALVET, 2002). Apesar de Labov[35] não ser o fundador da Sociolinguística, ele é um dos mais reconhecidos, por apresentar uma abordagem de cunho teórico-metodológica para aquele contexto.

Destacamos que sua contribuição está em procurar desmistificar a teoria da deficiência/privação linguística correlacionada às dificuldades de aprendizagem em contextos institucionais, por parte dos seus sujeitos investigados **–** às minorias

[35] O Aspecto social da língua fora interesse, em certa medida, de Saussure, no início do século XX, porém isso começou a ser investigado com maior seriedade pelos pioneiros como Uriel Weinreich, Paul Jules Antoine Meillet, Charles Ferguson e Joshua Fishman, os quais chamaram a atenção para os fenômenos da diglossia e os efeitos do contato linguístico. Mas a figura chave foi Labov, ao investigar sobre a variação linguística, que revolucionaram a compreensão acerca de como os falantes utilizam a língua, acabando por resolver o paradoxo de Saussure. Ou seja: como os falantes continuam usando uma língua de maneira eficaz, se essa língua está em constante mudança? (Cf. TRASK, R.L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. Tradução: Rodolfo Ilari; Revisão técnica: Ingedore V. Koch e Thaïs C. Silva. São Paulo: Contexto, 2008).

étnicas socialmente desfavorecidas (SOARES, 1997).

Conforme Weinreich; Labov e Herzog (2006 [1968]), os princípios empíricos dessa ruptura epistemológica estão em entender que: (i) A língua funciona enquanto muda; (ii) A heterogeneidade não compromete o funcionamento da língua, sendo que a homogeneidade e a invariabilidade seriam disfuncionais em uma comunidade linguística e culturalmente diversificadas; (iii) A variação faz parte do sistema da língua, que é heterogêneo e composto por regras e unidades variáveis; (iv) A variação é potencialmente a atualização, já que a mudança implica variação, mas a variação não implica necessariamente mudança; (v) A variação não é aleatória; (vi) A mudança linguística pode ser estudada diretamente através da análise da variação observada em cada estado de língua.

Conforme Coseriu (1998), ao se distanciar da definição da língua como instrumento de comunicação, uma vez que ela se torna um instrumento sem na verdade o ser na sua essência, reitera que a língua muda mediante o seu uso, que depende da criação do falante e do ouvinte – ou seja, dessa interatividade verbal. Pois que, para Coseriu (1988), a verdadeira língua é a variação da língua.

Assim no entendimento desse autor (1979), a língua nunca está pronta, no sentido de que a cada geração, até mesmo a cada nova situação comunicativa, cada falante tende a recriar a língua; logo ela está sujeita a alterações e a inovações nesse processo de recriação.

Considerando que os falantes não usam a língua na forma como ela está registrada na gramática ou nos dicionários, não como algo abstrato, mas vão usando a língua e modificando-a numa perspectiva diacrônica. Em partes, consideramos a metalinguagem como um conhecimento necessário, sobretudo no tocante ao processo de formação docente, visto toda língua necessitar de determinadas regras e estrutura, porém, não se pode desconsiderar a diversidade, a variação dos fenômenos linguísticos.

Calvet também discorre acerca dessa concepção de língua:

> Um instrumento é realmente um utensílio de que se lança mão quando se tem necessidade e que se deixa para lá em seguida. Ora, as relações que temos com nossas línguas e com os outros não são bem desse tipo: não tiramos o instrumento-língua de seu estojo quando temos necessidade de nos comunicar, para devolvê-lo ao estojo depois [..]. Com efeito, existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna

> superficial a análise da língua como simples instrumento (CALVET, 2002, p. 16 [*grifo do autor*]).

Trata-se da concepção de língua, não como algo pronto para ser utilizado, mas algo constantemente renovado, visto ser a língua aqui entendida como uma atividade livre, criativa, como um sistema aberto, conforme a perspectiva bakhtiniana. A língua em uso difere do que se encontra em manuais de gramática e nos dicionários, uma vez que as pessoas, mediante seu uso real, vão modificando-a. E, sobretudo, uma língua só existe e é viva pelo fato de ser usada por sujeitos, os quais são constituídos por um determinado contexto sociocultural e histórico.

Coseriu (1998), destaca que o objetivo de criar uma língua como língua é tido como absurdo. Ao mesmo tempo, esse autor expressa a sua oposição à construção de línguas perfeitas e completas que devem evitar os defeitos e erros das línguas naturais. Também condena aqueles que aspiram construir línguas perfeitas e completas, com significados definidos de uma vez por todas, visto ser isso uma tarefa absurda e radical, em que se pretende transformar a fala numa outra coisa que ela própria é.

Outra preocupação de Coseriu (1998) tem relação com o lugar adequado que a mudança linguística deve ocupar na teoria linguística. Para tanto, divide em três áreas problemáticas, a saber: (i) problema racional (Por que a língua muda?); (ii) problema geral (Como as línguas mudam?); (iii) problema histórico (Como uma língua muda no decorrer dos tempos?).

Nesse sentido, os Estudos Sociolinguísticos desenvolveram-se, a fim de compreender essa heterogeneidade linguística e social, entendida como desordenada pelos estruturalistas e gerativistas que defendem a necessidade da estrutura para funcionamento eficiente da língua, carregando consigo uma concepção marcada pela exclusão de falares que não se adequam à estrutura normativa, ressaltando a estigmatização da variação.

No entendimento dessa teoria qualquer língua apresenta variações, já que “todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas” (MOLLICA, 2003, p. 9), sendo que podem ser sistematizadas, o que implica no estudo, na descrição e análise da língua, em especial na modalidade falada, em seu contexto social, quer seja, em situações de uso. Ao estudar a variação e mostrar que ela pode ser sistematicamente explicada, a sociolinguística variacionista contribui para a compreensão de que a língua não é regular e sua

variação é passível de estudo, sendo que as mesmas coexistem nas mais diversas comunidades de fala, sofrendo pressões sociais e políticas.

Para Camacho (2013), a teoria variacionista contribuiu para desfazer o mito de que as limitações cognitivas dos falantes estariam associadas à maneira pela qual ele se utiliza da língua, comprovando por meio dos estudos que todas as variações são adequadas ao uso e que todo falante possui a mesma capacidade linguística, “independente do tipo de agrupamento social a que elas pertencem” (CAMACHO, 2013, p. 33).

Da mesma forma, Kumaravadivelu (2006), destaca que a Sociolinguística, em especial nos anos de 60, 70 e 80, discordando da idealização de uma comunidade linguística de fala homogênea, vem dedicando atenção à contestação das polaridades, quer sejam: homogêneo X heterogêneo; padrão oral X letrado; particular X universal. Ou seja, esse autor reitera que a tarefa dessa teoria, desde o início, consistia em mostrar que o comportamento linguístico e cultural dos grupos tidos como não padrão, era sistemático e coerente.

Nessa mesma perspectiva de conceber a língua e a sociedade como entidades interligadas, temos as contribuições de do sociólogo francês Pierre Bourdieu referentes à Sociologia da Linguagem, em que ao refutar o Estruturalismo, advoga que a língua não pode ser desvinculada do seu uso social. Para ele, “a noção de erro gramatical é deslocada para a noção de inadequação ao contexto social de uso da linguagem” (GRILLO, 2004, p. 515).

Trazendo essa discussão para o contexto desta pesquisa, quer seja o ensino de língua e a respectiva formação docente no contexto brasileiro, entendemos que os aspectos normativos, referindo-nos ao funcionamento da língua, fazem parte do estudo descritivo da mesma; contudo, apesar de a língua prescindir de uma estrutura, logo de normas, isso não corresponde a sua essência, nem a sua totalidade. Assim, não concebemos adequada uma concepção que priorize a gramática prescritiva em detrimento aos usos linguísticos de acordo com as situações sociais específicas, nem consideramos adequada como orientação teórico-metodológica para acadêmicos em processo inicial de sua formação como futuros professores de língua alemã.

> Portanto, não foi apenas com a concepção de língua como sistema heterogêneo que a sociolinguística promoveu a sua ruptura epistemológica com o estruturalismo, foi preciso que esse modelo

> produzisse todo um aparato metodológico que se articulasse com essa concepção de língua. É com esse arcabouço teórico-metodológico que a sociolinguística vai, a partir da década de 1960, reorientar em grande parte da pesquisa linguística, colocando-se como modelo alternativo na disputa pela hegemonia do seio da ciência da linguagem (LUCCHESI, 2004, p. 203-204).

No tocante, então, a aplicação dessa teoria ao ensino, precisamente, ao tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa no contexto nacional, Bagno (2007), concebe essa temática como problemática. Segundo esse autor, nessas obras é possível se verificar a intenção de se combater o preconceito linguístico e de se valorizar a diversidade linguística; entretanto, elas carecem de um suporte teórico consistente para um trabalho acerca desses fenômenos.

Da mesma forma, é pertinente que essa temática seja tratada pelos livros didáticos de língua estrangeira. Em relação a essa problemática, Uphoff (2009), referindo-se à área da LALE, chama a atenção para os problemas que tais materiais podem gerar no processo de ensino, uma vez que os mesmos não dão subsídios linguísticos e culturais amplos. Em contrapartida, eles, muitas vezes, apenas contemplam alguns aspectos que fazem alusão ao país e à cultura-alvos, em detrimento à realidade sociocultural do aluno.

Mediante busca em pesquisas recentes que discutam esses aspectos, pode-se constatar que não existem publicações (teses e dissertações) que relacionam o ensino de LA à variação linguística. O que se encontrou, foram três pesquisas na área da língua inglesa e uma na área do italiano.

A dissertação desenvolvida por Daniel de Sá Rodrigues intitulada *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua inglesa* (UECE, 2005), apresenta uma análise de dois materiais utilizados em algumas escolas de Fortaleza no ensino médio. Com base num roteiro de analítico, Rodrigues investiga o material textual, as atividades propostas para a exploração do texto, o vocabulário e os itens gramaticais presentes no livro do aprendiz. O resultado desse trabalho mostra que os livros investigados não são suficientemente adequados para o ensino das variedades linguísticas da língua inglesa.

Conforme Rodrigues (2005), os materiais de ensino de língua estrangeira deveriam oferecer subsídios para que o aluno tivesse condições de interagir nas diferentes situações comunicativas. Uma vez que a língua é de natureza

heterogênea, esses aspectos deveriam contemplar as variações da língua-alvo, considerando os fatores geográficos, sociais e culturais.

No estudo seguinte, Taís Briani Felipe versa sobre textos localizados no livro didático de língua inglesa adotado no ensino público no Estado do Paraná (UNIOESTE, 2011). O foco desta dissertação centra-se na investigação dos aspectos socioculturais e pragmáticos presentes nesses materiais de ensino. Sendo uma pesquisa de caráter aplicativa, a mesma procurou apresentar reflexões e, ao mesmo tempo, sugestões para o trabalho com a língua estrangeira na perspectiva da heterogeneidade linguística no contexto estadual.

Nesse sentido, a pesquisadora reitera que as aulas de língua estrangeira podem ser um espaço de transformação e formação, com vistas a compreensão de concepção de língua como heterogênea, na qual não se privilegiem apenas os aspectos formais e prescritivos.

Na outra pesquisa, Ana Paula Domingos Baladeli (UNIOESTE, 2012) discute acerca das representações sobre as identidades socioculturais presentes em cinco textos digitais de duas coleções didáticas empregadas no ensino de língua inglesa no contexto nacional. Pautados nos pressupostos teórico-metodológicos do Letramento Crítico e da Análise do Conteúdo, o estudo procura identificar, especificamente, quais são as imagens sobre o povo brasileiro e sobre o Brasil nesses materiais investigados.

Dentre as conclusões apresentadas, a autora destaca a necessidade da problematização de tais temas na prática pedagógica, visto serem as representações sobre a identidades socioculturais equivocadas e marcadas por estereótipos. Ainda, salienta a importância das aulas de língua estrangeira como espaço para discussão da diversidade cultural e linguística.

Por fim, a pesquisa intitulada *As variedades linguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros de italiano para estrangeiros* de autoria de Graziele Frangiotti (USP, 2014), faz uma análise dos dois livros mais usados no estado de SP no ensino desse idioma. A autora analisou como e em que medida essas obras expõem os aprendizes às variedades linguísticas a língua italiana, a fim de que os mesmos desenvolvam competência sociolinguística.

Dentre os resultados obtidos, estão que um dos livros explora de forma implícita os fenômenos da variação; sendo que a outra coleção trata das questões fonológicas das variedades regionais. Dessa forma, esse corpus se mostrou

insuficiente para que o aluno consiga desenvolver a competência sociolinguística e possa compreender e empregar a língua em diversos contextos comunicativos.

Trazendo essa discussão para o contexto desta pesquisa, quer seja, o ensino da LA e a respectiva formação docente no contexto brasileiro, podemos destacar o papel fundamental dos aspectos normativos/prescritivos para a concepção de língua. Como já exposto anteriormente, toda língua prescinde de uma estrutura, de uma forma, mas isso não corresponde a sua essência, nem tão pouco a sua totalidade. Assim, não concebemos adequada essa concepção como orientação teórica-metodológica para acadêmicos em processo inicial de sua formação como professores de língua alemã, assim como entendemos que essa perspectiva não deva pautar a futura atuação profissional.

2.2 MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Convém, inicialmente, apresentar a diferença entre método, metodologia e abordagem. Sabe-se que o conceito de abordagem tem sido, por muitas vezes, ocupado pelo conceito de método e, muitos são os autores que se dedicam para explanar a distinção entre esses conceitos.

No entendimento de Almeida Filho (2005), “a metodologia está afeita ao estudo do método ou de como se explica o que se processa de fato na experiência com e na nova língua” (Almeida Filho, 2013, p. 17). Já “método é manifestação concreta dos materiais apenas codificados e portadores de instruções composto por compositores didáticos ou produtores autores de materiais” (Almeida Filho, 2013, p. 19). E, por abordagem esse linguista aplicado concebe como sendo um conjunto de crenças e conceitos que orientam e explicitam as experiências diretas e as dimensões do conceito complexo do ensino de uma língua estrangeira.

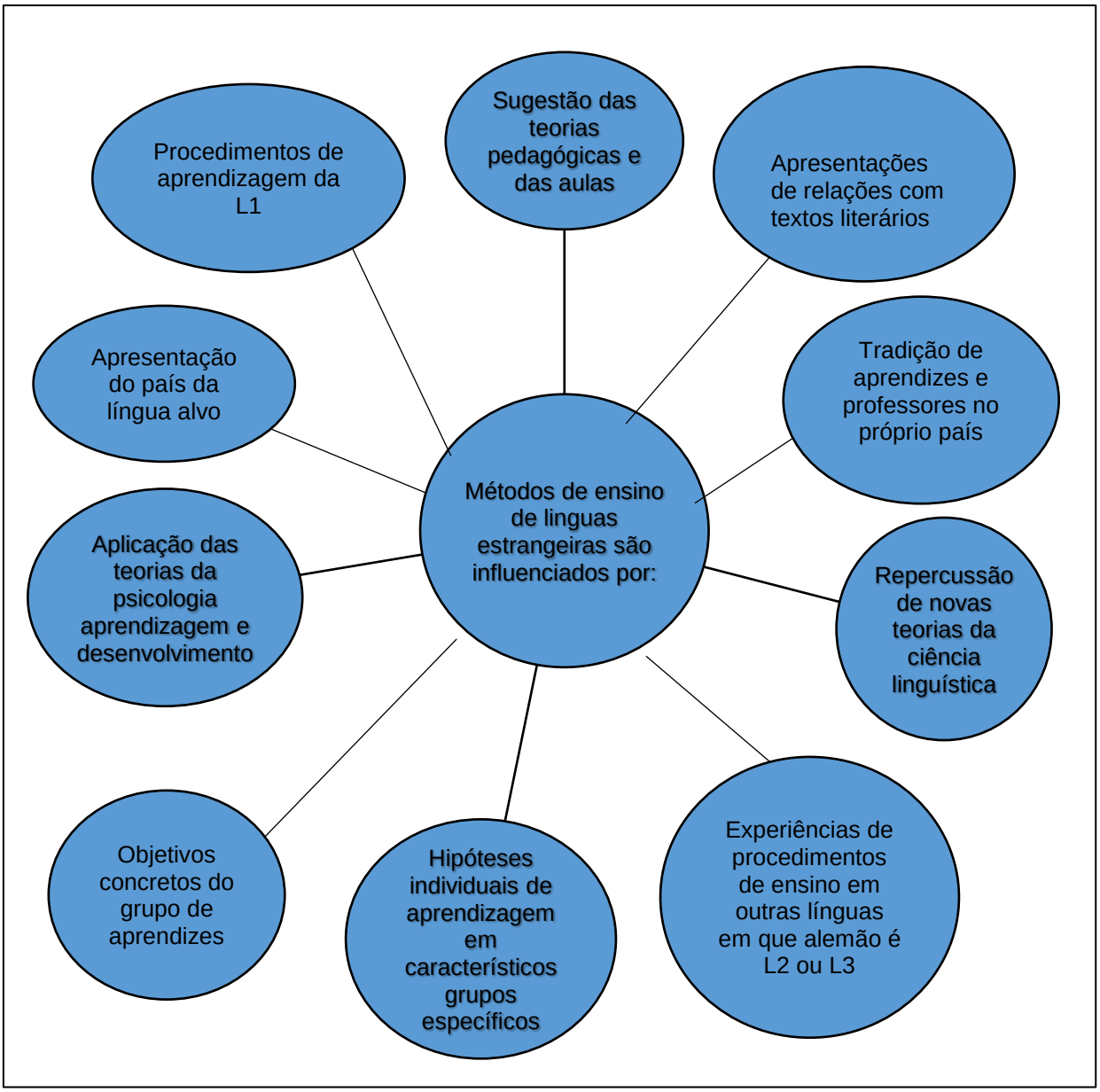
No entendimento de Leffa, **abordagem** é um “termo mais abrangente [que método] ao englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”. “[...] as abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos” (LEFFA, 1998, p. 211-212).

Para Pedreiro (2013), abordagem remete a “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas” (PEDREIRO, 2013, p. 7). Além disso, a autora também reitera que

em relação à hierarquia entre abordagem, método, técnicas, uma abordagem apresenta um nível muito mais abstrato, colocando-se em um nível superior ao método, ou ainda, a técnica.

A figura seguinte (Figura 6) procura explicitar como funciona o aprendizado de línguas estrangeiras e quais os aspectos que tem influência direta neste processo. A formulação de novos métodos, conforme Neuner e Hunfeld (1993), podem ser influenciados por inúmeras questões, a saber: estudos científicos na área da linguística, pedagogia e psicologia, assim como as questões socioculturais e linguísticas.

Figura 6: Formação de metodologias no ensino/aprendizagem de L2



Fonte: Neuner e Hunfeld (1993, p. 9 [*adaptação/tradução nossa]*)

Na obra intitulada *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*, Neuner e Hunfeld (1993), ao considerarem essas variáveis na formulação de métodos de ensino de línguas estrangeiras, explicitam que as crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem e os objetivos propostos, desempenham papel importante na formulação de estratégias e recursos didáticos empregados na prática do ensino da língua estrangeira. No entendimento desses autores:

> Livros didáticos tentam concretizar e tornar precisas as ideias e os princípios dos métodos de ensino de tal forma que originam um conceito de aula bem específico [...] Não é coincidência que em alguns países e línguas os conceitos "livro didático" e "método" sejam usados como sinônimos (NEUNER; HUNFELD (1993, p. 16 [*tradução nossa*])[36].

Conforme Rösler (2012), a definição de método configura-se como sendo problemática. "Método é o caminho, o qual deve ser empregado para se alcançar determinado objetivo de ensino" (RÖSLER, 2012, p. 66 [*tradução nossa*])[37]. Para tanto, professores precisam refletir sobre quais atividades, eles levarão aos seus aprendizes a atingirem esse objetivo, assim como se apropriarem de determinado método, configura-se numa prática docente diária.

Para esse pesquisador da área de língua alemã como segunda e língua estrangeira (*Deutsch als Zweit-und Fremdsprache*), a partir da metade dos anos de 1970, vem se empregando o conceito de método global, ou também orientação e abordagem. Trata-se de uma mudança de terminologia, na qual em vez de se empregar o método comunicativo ou o método intercultural, fala-se de abordagem comunicativa e abordagem intercultural (RÖSLER, 2012).

2.2.1 Métodos Pré-Comunicativos

A divisão dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras em dois momentos distintos, precisamente os considerados anteriores e os posteriores a

[36] No original em alemão: "Lehrwerke versuchen, die Vorstellungen und Prinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und zu konkretisieren, dass ein ganz bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht. [...] Es ist kein Zufall, dass in manchen Ländern und Sprachen die Begriffe 'Lehrbuch' und 'Methode' als Synonyme gebraucht werden".

[37] No original em alemão: "*Eine Methode ist der Weg, der eingeschlagen werden muss, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen".*

denominada era pós-comunicativa, está baseada em Funk (2010). Para esse pesquisador, trata-se de um marco nas propostas metodológicas de ensino de línguas, sendo que surgem como crítica aos métodos pré-comunicativos.

No presente estudo, adotamos essa didatização quanto aos métodos, sendo que entendemos que na atualidade, conforme o entendimento de alguns autores, estamos numa era conhecida como pós-método. Considerando isso, seguem os principais métodos utilizados no contexto formal de ensino de línguas, bem como alguns de seus fundamentos teórico-metodológicos.

Inicialmente, o **Método da Gramática e Tradução** foi predominante até as primeiras décadas do século XX, sendo inspirado no ensino das línguas clássicas. O princípio maior desse método consistia no estudo das regras gramaticais e na tradução das tidas boas obras literárias, especificamente, as latinas e as gregas, as quais eram lidas, traduzidas da língua estrangeira para a língua materna, e serviam para a análise gramatical/sintática.

No entendimento de Neuner e Hunfeld (1993), os fundamentos desse método se traduzem em “Quem domina a gramática domina a língua estrangeira” e “Quem pode traduzir corretamente, mostra que realmente domina a língua estrangeira” (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 19).

Ainda, de acordo com esses pesquisadores, a literatura tinha a função de ser o modelo correto da língua a ser estudada, assim como ser “testemunho dos valores intelectuais e culturais da cultura em questão (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 30).

Conforme esses autores, diversos materiais didáticos eram fundamentados nesse método, sendo que os conteúdos eram apresentados mediante esquemas de sistematização, não estando diluídos durante as lições, mas sempre vinham estruturados, de forma compacta, considerando os critérios morfossintáticos. Os aspectos gramaticais eram apresentados sem haver um contexto, numa lógica operacional e dedutiva.

Os exercícios eram fixos, dessa forma não oportunizavam a liberdade e a criatividade dos alunos de língua estrangeira. Os fundamentos pedagógicos do método da tradução e gramática previa aprendizes homogêneos e era adequado para um público mais culto.

No tocante as demais habilidades, sobretudo a fala, não havia espaço para seu aprendizado, pois não consistia num objetivo no ensino de língua. E atividades relacionados à escrita eram feitos mediante pequenos ditados e resumo dos textos e

traduções. *"*Havia um claro **domínio de textos escritos**, tanto no âmbito da recepção como da produção, em contraposição a fala e a audição que eram com isso, bem menos significativos"[38] (RÖSLER, 2012, p. 68, *grifos do autor [tradução nossa]*).

Em relação à crítica a esse método, constam diversos aspectos, tais como: a não relação do uso da língua em contextos do dia a dia; a língua-alvo é pouco empregada nas aulas, sobretudo no que se refere a competência da fala; a construção do método é sintético, dedutivo e reprodutivo, com supremacia dos aspectos formais e estruturais da língua estrangeira.

Nas palavras de Neuner e Hunfeld (1993), o Método da Gramática e Tradução representa tornar (assim como ensinar), mediante o uso de regras, uma língua viva numa língua morta, uma vez que a língua é muito mais que palavras soltas ou frases isoladas, sem significado e contextualização. Aprender uma língua mediante o treinamento da repetição é um aprendizado mecânico, no qual não há espaço para a problematização.

Diante dessa insatisfação em relação a esse método, também conhecido como tradicional, surgiu a partir dos anos de 1890 o **Método Direto**, com vistas a atender novos anseios sociais e, com uma proposta contrária sobre o que vinha sendo o ensino de línguas estrangeiras. Esse novo método também foi denominado de método anti-gramática, método da reforma, método indutivo, método natural e método analítico (NEUNER; HUNFELD, 1993).

Como obra que desencadeou o movimento por uma reforma no ensino de línguas, consta a publicação da obra de Wilhelm Viëtor (1882), - um professor catedrático da Universidade de Magburg/Alemanha -, intitulada "O ensino de línguas precisa mudar" (*Der Sprachunterricht muss umkehren*). Conforme Viëtor, uma língua viva não pode ser ensinada/aprendida como uma língua que já não é mais falada numa comunidade linguística, em referência ao latim e ao grego.

É uma orientação a favor de um ensino ativo da língua estrangeira, sem interferência direta da língua materna, tida como obstáculo. A língua materna deveria o mínimo possível ser empregada nem comparada com a língua alvo (NEUNER; HUNFELD, 1993).

---

[38] No original em alemão: *"*Es gab eine klare **Dominanz von geschriebenen Texten** sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich, Sprechen und Hören waren verglichen damit weniger bedeutsam".

Como foco do Método Direto está o uso da língua na modalidade falada, partindo-se da realidade sociocultural do aluno, de situações do seu cotidiano. “O objetivo do Método Direto é o domínio da língua falada, exatamente o domínio oral da língua”[39] (RÖSLER, 2012, p. 70 [*tradução nossa*]). Para tanto, as temáticas sobre o contexto familiar e escolar foram inseridas nos livros didáticos, em detrimento ao estudo de textos literários clássicos.

Segundo Pedreiro (2013), nesse método o instrutor comunica-se com os alunos apenas no uso da língua-alvo, por isso a aula passa a ser monolíngue e a tradução deixa de ter importância.

Ao mesmo tempo, são inseridas imagens e ilustrações, as quais ocupam um espaço relevante nas aulas de línguas e servem para o ensino de sentenças e vocabulários que fazem parte do dia a dia dos estudantes. Objetos concretos da sala de aula eram nomeados e murais serviam de materiais de apoio na aula do idioma. E se perguntava ao aluno: ‘O que é isso?’ (*Was ist das?)* Dessa forma, dispensava-se a interferência da língua materna do aluno.

Outro aspecto do Método Direto centra-se numa perpesctiva contrária ao estudo dos fenômenos normativos da língua estrangeira, visto que a língua não pode ser um pretexto para o ensino de regras. Isso se configura num ensino desprovido de significado, porém os aprendizes devem refletir sobre a língua de forma indutiva. Os alunos devem saber identificar se determinada sentença está correta ou errada, não atentar para as regras normativas da língua a ser apreendida.

Os fundamentos pedagógicos desse método pautam-se no aprendizado mediado pelo emprego oral da língua, no qual o professor é um modelo linguístico e os alunos imitadores desse exemplo. A audição e a repetição são os mais importantes caminhos para o domínio da língua estrangeira (NEUNER; HUNFELD, 1993).

Dessa forma, o ensino de línguas valia-se de um aprendizado natural, como ocorre com as crianças que reproduzem palavras e diálogos. Neste contexto, foram desenvolvidos os estudos sobre a fonética que, por sua vez, deram impulsos aos estudos científicos.

Conforme Uphoff (2009), o **Método Audiolingual** foi desenvolvido a partir dos de 1940 nos EUA, cujo objetivo consistia na preparação, de forma acelerada, de

[39] No original em alemão: “Das Ziel der direkten Methode ist die Beherrschung der gesprochene Sprache, genauer die mündliche Berrschung der Sprache”.

militares para a Segunda Guerra Mundial, sendo que teve seu auge, no ensino de língua alemã a partir da década de 1960. Tal situação é decorrente de uma necessidade pontual, o fato de que muitas pessoas necessitavam de diversas línguas devido a intercâmbios científicos e culturais.

O audiolingualismo teve como pressuposto a teoria psicopedagógica behaviorista, cujo maior expoente foi o Skinner, que preconiza a influência dos estímulos externos no aprendizado. Os princípios de estímulo e reação desenvolvidos por ele, encontram-se na base do Método Audiolingual. Nessa perspectiva, a língua é concebida como um processo mecânico de hábitos, o qual é fortalecido mediante o binômio do estímulo e da resposta, precisamente através de imitação e repetições constantes, sendo que as respostas corretas são reforçadas positivamente.

“Nesse paradigma, o desempenho linguístico é considerado um comportamento a ser automatizado através do hábito, mediante que visam à imitação e repetição mecânica de determinadas estruturas do idioma alvo (*pattern drills*)” (UPHOFF, 2009, p. 68). Assim, o aprendizado de língua estrangeira implicava o treinamento constante.

No entendimento dos especialistas Neuner e Hunfeld (1993), esse método leva o aprendiz a comunicar-se na língua-alvo através do condicionamento e da formação de novos hábitos linguísticos. As aulas típicas desta perspectiva consistiam na audição e na repetição de um diálogo na língua estrangeira, de maneira que fosse memorizado.

Dessa forma, esse método valoriza as habilidades primárias – ouvir e falar, em detrimento as mais secundárias – ler e escrever. E, os diálogos versavam sobre temáticas do cotidiano, sendo que textos literários desapareceram praticamente do ensino de línguas nesse método. E as questões culturais apareciam nesses diálogos do dia a dia.

Ainda conforme esses autores, nesse método de ensino o aprendiz devia aprender por indução e pela repetição, e não por análises e explicações gramaticais. Nos livros didáticos a configuração do método consistia na apresentação de uma imagem que representasse a situação de um determinado texto na língua estrangeira, seguido de questões pontuais feitas pelo professor, acerca das informações presentes no texto (NEUNER; HUNFELD, 1993).

Além disso, o Método Audiolingual sofreu influência do Estruturalismo, que

preconiza uma concepção de língua como um sistema fixo, sem considerer seu uso e, dessa forma utilizava a sentença como unidade linguística (NEUNER; HUNFELD, 1993; RÖSLER, 2012).

Para Rösler, esse método predominava “um conceito de ensino de línguas que era predominantemente *baseado na sentença*”[40] (RÖSLER, 2012, p. 71 [*grifos do autor]*). No ensino de línguas estrangeiras dava-se importância à análise de estruturas, as quais eram confrontadas com outros idiomas. Essas estruturas (diálogos) eram intensivamente treinadas, sobretudo nas habilidades de audição e da fala.

Esse método ao focar na expressão oral, desenvolveu recursos tecnológicos para o aprimoramento da pronúncia e compreensão auditiva dos alunos. Trata-se do laboratório de língua, no qual o aluno podia aprender de forma individualizada e ser corrigido, sempre mediante modelos acústicos. Assim, não havia a possibilidade do contato com outros aprendizes, pois cada aluno aprendia de forma isolada, sem interação.

Como forma clássica dos exercícios feitos nos laboratórios de línguas, cabia ao aprendiz: escutar algo; reagir perante isso; escutar a resposta correta; e se auto corrigir mediante uma nova fala (RÖSLER, 2012). Para esse pesquisador, a gramática não desapareceu nesse método, ao contrário, ela novamente obteve relevância e aparece nos modelos de diálogos apresentados e exaustivamente estudados.

Em contrapartida a esse método, mais especificamente no final dos anos de 1960, diversas mudanças teóricas e conceituais se sucederam na Línguística e na área do ensino de línguas. Nesse sentido, pesquisadores como Dell Hymes e John Gumpers apresentaram a noção de competência comunicativa, rompendo com a noção de falante ideal em uma comunidade de língua homogênea. Para esses autores, mais do que adquirir as regras formais da língua, os falantes nativos também adquirem outras regras – sociolinguísticas – que podem igualmente ser analisadas e descritas (GUMPERS, 1991).

Vale destacar, que o termo competência comunicativa foi, primeiramente, definido por Hymes (1967), no âmbito da Sociolinguística e da Etnografia da

[40] No original em alemão: “Befördert wurde durch diesen Ansatz ein Konzept von Sprachunterricht, das überwiegend *satzbezogen war*”.

Comunicação e diz respeito à capacidade de produzir enunciados corretos gramaticalmente e adequados ao contexto social de fala.

> Para Hymes, em poucas palavras, competência – conceito que execede tanto o falante, quanto a forma linguística – se refere basicamente às habilidades dos indivíduos inscritos numa comunidade de falantes cujo contexto é marcado pela desigualdade de oportunidades de uso (MORATO, BENTES, 2002, p. 37).

Conforme Morato (2008), referindo-se ao conceito de competência linguística desenvolvido por Dell Hymes na década de 1970, como não sendo condição suficiente para que o indivíduo consiga falar uma determinada língua, mas requer que ele esteja inserido numa comunidade de falantes; para tanto, Hymes amplia esse conceito em várias competências: social, sociolinguística, comunicativa, linguística. Em sua noção (que se distancia do conceito apresentado por Chomsky[41]), ele acrescenta a descrição das regras de uso social da língua, "e não apenas o conhecimento gramatical ou o sistema de regras internalizado dos falantes" (MORATO, 2008, p. 45). Nesse sentido, o pesquisador a amplia por considerar que ela é necessária; porém não suficiente para que possa comunicar.

Ainda no entendimento de Hymes (1967)[42], os estudos sobre a competência comunicativa devem entender que o usuário (falante/escritor) se preocupa com o gênero textual oral e ou escrito em tratar sobre a habilidade gramatical, a habilidade sociolinguística e a habilidade pragmática em sua forma de interação. A proposta do autor é de uma teoria linguística que seja integrada com uma teoria de comunicação e cultura, e que, portanto, deve abranger o que é formalmente possível; o que é viável, considerando os modos de implementação disponíveis; o que é contextualmente apropriado; e o que é de fato realizado pelos membros da comunidade.

Para Morato

> A partir de uma perspectiva sociolinguística, Hymes abriu caminhos

[41] Conforme Noam Chomsky, a competência é a capacidade que todo falante e/ou ouvinte tem de produzir e compreender todas as frases da língua, não interessando a *performance*, isto é, o desempenho de falantes específicos em seus usos concretos, mas a capacidade que todo falante e/ou ouvinte ideal tem. Para ele, dessa forma, essa capacidade é instrínseca ao ser humano, pois já nasce com a mesma. Cf. ORLANDI, Eni P. **O que é Linguística.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

[42] Com o desenvolvimento de estudos na área de metodologia e ensino de línguas estrangeiras, Canale (1983) retoma esta definição de competência comunicativa como a integração de quatro competências inter-relacionadas, a saber: competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

> alternativos à concepção de competência como faculdade mental no campo dos estudos da linguagem. A partir dessa perpesctiva, introduziu na reflexão sobre competência os falantes e seus propósitos comunicacionais, a heterogeneidade das funções sociais da linguagem, a construção de um saber em uso que não pode ser considerado apriorístico e independente dos processos de significação interatuantes nas práticas humanas (MORATO, 2008, p. 63).

Posteriormente, a competência foi discutida em outros campos teóricos, como por Pierre Bourdieu em sua Sociologia da Linguagem (1982)[43] que procura apresentar sua definição, não considerando-a como uma faculdade inata aos seres humanos, conforme a perspectiva chomskiana, e sim afirmando que ela diz respeito às interações e às ações sociais. Logo, a competência comunciativa é entendida antes como uma prática do que uma capacidade cognitiva natural e individual (MORATO, BENTES, 2002). O estudo de Bourdieu, ao entender a competência comunicativa como não-internalista e não-estruturalista, destaca que nada de natural pode ser chamado de competência e sim, um saber em uso (MORATO, 2008).

Nesse interém, a Pragmática se aplicou ao campo da Linguística. Conforme o pragmatismo, a língua deve ser aprendida pelo seu aspecto comunicativo, sendo que interessa saber o que o falante faz efetivamente com a língua. Porque quem estuda línguas estrangeiras, tem intenção de utilizá-la, de forma prática, em situações reais.

Também nesse contexto se desenvolveu a Linguística Textual, trazendo para o ensino de línguas uma nova unidade linguísitca – o texto. O que tinha valor não era mais um conjunto de sentenças isoladas e descontextualizadas, geralmente artificiais no ensino de línguas estrangeiras, logo também nos materiais didáticos, mas um todo coerente e coeso, no qual a forma e o conteúdo eram considerados relevantes.

Para Schneider (2010), a partir de 1980 se incorporou uma orientação

[43] Conforme Cruz (1991), Bourdieu, em seu artigo "L'Economie des ÉchangesLinguistiques", critica a linguística, no entanto esse sociólogo está analisando uma postura própria de uma corrente — o Gerativismo. Isso se verifica quando ele enuncia que por competência, a linguística entende implicitamente a competência propriamente linguística como capacidade de gerar indefinidamente um discurso gramaticalmente adequado. Mais adiante, contudo, ele afirma que a competência chomskyana é uma abstração. Boudieu apresenta, dessa forma, a competência ampliada e destaca que o problema não é a possibilidade de produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes, mas a possibilidade de utilizar de maneira coerente e adequada uma infinidade de frases num número infinito de situações. CRUZ, Maria de Loudes Otero Brabo. **Bourdieu e a Linguistica Aplicada**. Alfa, São Paulo, v.35, p. 79-84, 1991. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3859/3555. Acesso em: 15 de out. 2016.

pragmática no ensino de línguas, com base nos princípios pragmático-funcional. “Na perspectiva da linguística pragmática, a língua não é um sistema de formas, mas um aspecto da interação humana” (SCHNEIDER, 2010, p. 69). O foco dessa perspectiva está no que os falantes fazem ao empregarem uma língua para comunicação.

Concomitante a essas mudanças na área da Linguística e na concepção de língua, algumas alterações no contexto socioeconômico foram responsáveis por essa nova abordagem no ensino de línguas. Na Europa, a partir dos anos de 1970 iniciou-se uma intensificação de processo de imigração de diversos trabalhadores, os quais não tinham conhecimentos na língua inglesa.

Nessa época, devido ao novo perfil de estudantes de língua (trabalhadores estrangeiros, adultos e participantes de cursos de profissionalização), sentiu-se a necessidade de mudança no método de ensino. Isso, desencadeou uma abordagem de ensino de línguas centrada nos aprendizes, como sujeitos do processo de aprendizagem.

Com fundamentação nesses princípios, desenvolveu-se a **Abordagem Comunicativa.** Segundo Schneider (2010), essa abordagem orienta-se em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa e parte das experiências, aspectos culturais trazidos pelos estudantes visando o melhor aprendizado e desenvolvimento da comunicação com a língua.

A Abordagem Comunicativa, pautada na orientação pragmática-funcional concebe o ensino de línguas com vistas a atender a comunicação no dia a dia (*Alltagskommunikation*), no sentido de estabelecer contato com pessoas e se fazer entender e entender os outros, expressar opiniões e desejos; enfim, atuar e interagir na e com a língua estrangeira.

Nas palavras de Rösler (2012, p. 76 *[tradução nossa]*): “Ser capaz de orientar-se na vida cotidiana da língua-alvo, era um objetivo importante”[44]. Para esse autor, outro aspecto relevante dessa abordagem, centrou-se na exigência por autenticidade, o que pode ser entendido como um marco importante no desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras.

Conforme apontam os autores Neuner e Hunfeld:

> Para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, a orientação pragmática inicialmente significou uma expansão do objetivo [...] para

[44] No original em alemão: “Sich im Alltag der Zielsprache zurechtfinden zu können, wurde ein wichtiges Ziel”.

> utilizar conhecimentos de línguas estrangeiras na vida cotidiana (em lidar com as pessoas que usam a língua estrangeira como um meio de comunicação, lidar com a mídia em língua estrangeira, etc.) [...] mas o desenvolvimento de habilidades de língua estrangeira, ou seja, de competências em línguas estrangeiras (ouvir, falar, ler e escrever em uma língua estrangeira (NEUNER & HUNFELD, 1993, p. 85 *[tradução nossa]*).[45]

Na Abordagem Comunicativa, aprender e ensinar línguas não é entendido como algo automático, mecânico, mas um processo complexo que solicita uso da língua, contato e interação. Nesse sentido, são abordadas e trabalhadas as quatro competências comunicativas e/ou as quatro habilidades, que são as etapas norteadoras dessa abordagem e dos materiais didáticos.

Ressaltando que essa abordagem de ensino tem por objetivo fazer com que os aprendizes utilizem a língua estrangeira-alvo, e eles se encontram numa posição de destaque nas aulas. Quer dizer, procura-se ativar a atuação dos aprendizes no processo de ensino e estimular a interação com os demais, mediante atividades interativas e dialogadas. O professor, passa não mais a monopolizar o uso da língua nas aulas, nem ser um especialista nas tecnologias, mas um mediador do processo de ensino.

No entendimento de Almeida Filho (2008), essa perspectiva requer no ensino de línguas uma postura comunicativa do professor, que poder ser evidenciada nas seguintes atitudes:

(i) percepção às diferentes formas do aluno aprender e as implicações afetivas, tais como: ansiedade, empatia com os povos e a cultura-alvo, inibições;

(ii) entendimento da função de apoio da língua materna na aprendizagem de outras ínguas;

(iii) apresentação e problematização de temáticas relativas ao contexto do aprendiz e foco no conteúdo dos textos;

(iv) espaço na sala de aula para o estudo consciente das regularidades da língua, sobretudo quando for solicitação do aprendiz;

---

[45] No original em alemão: “Für den Fremdsprachenunterricht im Schulbereich bedeutete die pragmatische Orientierung zunächst eine Erweiterung der Zielsetzung [...] Fremdsprachenkenntnisse im Alltag anzuwenden (im Umgang mit Leuten, die die fremde Sprache als Verständigungsmittel benutzen; im Umgang mit fremsprachlichen Medien usw.) [...] sondern die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache) ”.

(v) uso de uma terminologia condizente com o nível de conhecimento dos alunos, no sentido de que para se ensinar uma língua e esclarecer suas regras, precisa-se de uma terminologia para descrevê-la.

Para Leffa “o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa” (LEFFA, 1988, p. 21).

Em relação aos temas estudados nessa perspectiva, estão aqueles que procuram orientar o aprendiz/usuário da língua a se fazer entender nessa nova língua e cultura. Dentre esses assuntos, podemos destacar a apresentação do aluno, cumprimentos, nomeação de objetos, identificação de números e atividades do dia a dia, vestuário, alimentos, profissões, família, dentre outros. São, dessa forma, conteúdos que sejam significativos para o aluno, tais como os que são da sua realidade e estejam pautadas nas suas experiências e que, especialmente, desenvolvam sua competência comunicativa.

No tocante ao papel dos textos, Schneider (2010) infere que eles ocupam espaço fundamental no método comunicativo, sendo que os aprendizes são levados à compreensão e produção de diferentes gêneros textuais (orais e escritos), os quais são autênticos para a comunicação cotidiana.

Para ela,

> Na aplicação do princípio pragmático-funcional, o texto (oral e escrito) constitui o ponto de partida. O trabalho com textos literários é substituído pelo trabalho com textos autênticos sobre a comunicação cotidiana (formulários, anúncios, e-mails, cartas, prospectos, receitas, etc.). Esta mudança de paradigma tem por objetivo promover atividades que levam o aluno ao aprendizado do entendimento da língua como ela realmente é usada na cultura-alvo (SCHNEIDER, 2010, p. 69).

Corroborando Rösler (2012) destaca que se a autenticidade é um princípio da Abordagem Comunicativa, é visto que é importante que os alunos não escrevam nem falem qualquer texto, mas que eles produzam oralmente e por escrito, de forma adequada, diversos tipos de texto. São textos e temáticas que tem significado para os alunos e que, por sua vez, ativam a participação dos aprendizes. Além disso, alteram-se as formas de trabalho e a disposição dos alunos nas aulas, de modo a poderem comunicar-se em duplas e em pequenos grupos, afastando-se da sala de aula tradicional/frontal.

Em concordância com as diferentes possibilidades de estudo da língua a partir do texto como objeto central, em que se privilegia o uso da comunicação e não dos aspectos estruturais ou normativos, já que o objetivo consiste no alcance considerável da competência comunicativa por parte do aprendiz.

De forma geral, é inegável a importância dos textos orais e escritos na atualidade**,** pois estes permeiam as esferas individuais em todos os níveis, tanto familiares, como profissionais e sociais. Embora o domínio eficiente do texto oral e escrito não sejam garantia de ascensão social, esses ampliam as possibilidades de inserção do usuário de línguas no mundo contemporâneo.

Já, no que se refere ao papel da gramática, ela passa a ter um papel secundário, de modo que ela deva ser ensinada como apoio do processo de comunicação, mas não um fim em si mesmo. Quer dizer, a aquisição da competência comunicativa na língua-alvo deprende, também, do conhecimento e uso das convenções da língua, de seus aspectos normativos. Contudo, passam a ser introduzidos num momento didátido-pedagógico adequado, de modo a favorecerem a descoberta dos alunos da nova estrutura linguística.

Em relação a isso, Schneider frisa que

> [...] cabe ao pofessor averiguar se a forma como a obra didática apresenta os fenômenos gramaticais favorece a aquisição da competência comunicativa, bem como definir a quantidade de gramática aconselhável e a forma adequada de apresentá-la, visto que esses aspectos dependem do grupo-alvo (SCHNEIDER, 2010, p. 70).

Conforme Rösler (2012), a crítica feita para com a Abordagem Comunicativa insere-se nos aspectos de que ela tem uma orientação unilateral em relação às situações cotidianas e temáticas do dia a dia dos países da língua-alvo, assim como ela negligenciou textos literários e não leva em conta os contextos culturais dos alunos.

Já para a realidade brasileira, segundo Almeida Filho (2001), essas novas expectativas de mudança educacional trazidas pela abordagem comunicativa não se concretizaram, considerando-se que as regras gramaticais continuam a ser ensinadas nas escolas, sem quase nenhuma referência a um ensino comunicativo e significativo da língua-alvo.

Também Bolognini (1991), enfatiza que a proposta dessa abordagem é deficitária, uma vez que não procurou incorporar o pensar crítico do aprendiz. Nessa

perspectiva, o aluno está fazendo exercícios de linguagem, sem considerar o caráter social da língua, precisamente, o uso social da língua como fator de interação entre falantes, na qualidade de aprendizes e usuários de língua estrangeria.

Nesse sentido, considerando sobretudo, a tendência a banalização das temáticas e a não consideração da perspectiva dos alunos, desencadeou uma discussão e uma posição oposta na área de alemão como língua estrangeira, anteriormente as outras línguas estrangeiras, quer seja, a chamada Abordagem Intercultural.

2.2.2 Abordagens Pós-Comunicativas

Conforme exposto anteriormente, a **Abordagem Intercultural** seguiu e ampliou a Abordagem Comunicativa. Em partes, não é apenas necessário que as pessoas saibam se comunicar no dia a dia no contexto do país-alvo, mas que os aprendizes de línguas saibam estabelecer conversas com os falantes. Sendo que nessa interação, eles possam, por exemplo, emitir opiniões sobre seu país de origem, sobre suas próprias experiências, impressões e diferenças entre seu própriro mundo e o contexto alemão e nomear quais eventos culturais gostariam de conhecer.

De forma geral, a Abordagem Intercultural e a Perspectiva Sociointeracionista pretendem acrescentar insumos à Abordagem Comunicativa, principalmente no tocante à ênfase de que os conceitos de língua e cultura são amplos e indissociáveis, assim como à consideração do contexto sociocultural, procurando valorizar à realidade linguística e cultural dos aprendizes.

Diante de uma mudança de paradigma linguístico-cultural, as aulas de língua estrangeira passaram a abordar e a problematizar diferentes temas e situações referentes à realidade nova a ser contatada e apreendida. Nesta nova visão de ensino, o mundo idílico e idealizado (o qual é recorrente nas obras didáticas com base em outros métodos) e o discurso unitário deveriam, paulatinamente, dar espaço a uma percepção mais plural da sociedade e cultura-alvos.

O conceito de Abordagem Intercultural surge a partir dos pilares da relação entre língua e cultura na interação e vem ganhando força no contexto contemporâneo, marcado pela globalização, pela rápida troca de informações e pelo intercâmbio cultural e pela mobilidade social.

Nas palavras de Rösler, o ensino de língua estrangeira deve considerar: “[...] que os alunos procedem de outra parte do mundo e trazem **o seu próprio ponto de vista sobre fenômenos e eventos no âmbito da língua-alvo**” (RÖSLER, 2012, p. 82 *[grifos do autor, tradução nossa*]):[46]. É com afirmações como entender a cultura estrangeira, desconstruir preconceitos, e ser capaz de ter tolerância, que ela tem sido circunscrita.

Por conseguinte, parece razoável pensar sobre a cultura e a interculturalidade. Conforme o dicionário eletrônico *Duden,*[47] a cultura depreende diversas acepções, a saber: 1. Cultura, aquela que se cultiva; 2. Cultura, a que se tem; 3. Cultura, na qual se vive; 4. Cultura, aquela que se pode apreciar. Já, o termo intercultural, depreende-se que o prefixo latino *inter* significa a relação entre culturas e conexão de dois (ou mais culturas) – a cultura-nativa e a cultura-alvo.

De acordo com Damke (2013), a cultura é algo inerente ao ser humano, fazendo parte integrante da pessoa e da sua constituição identitária. Sendo que a pessoa faz uso da cultura para expressar seus sentimentos e emoções. Para esse autor, a cultura apresenta um caráter dinâmico, assim como espelha “a realidade sócio-histórica em que esta é praticada pelos indivíduos” (DAMKE, 2013, p. 110).

A interculturalidade, não no sentido de interação entre as culturas em termos de intercâmbio de cada cultura, mas destina-se a um campo intermediário que está emergindo no intercâmbio de culturas como novo conhecimento que só possível pela identificação da diferença. A competência intercultural objetiva o desenvolvimento da capacidade de interação de forma eficaz e adequada com os membros da cultura de língua-alvo.

Compactuamos com Edleise Mendes (2010), ao destacar uma associação direta entre língua e cultura, sendo que o estudo da língua deve considerar o contexto sociocultural de uso dos falantes e a utilização de materias didáticos culturalmente significativos como fonte de estudo. Essa abordagem que toma a cultura como elemento central no processo de ensino/aprendizagem, pauta-se nos princípios que estão relacionados como se percebe o outro, o diferente, a maneira de ser e estar no mundo e de compartilhar as vivências, assim como a forma como se interage e se dialoga com esse outro.

---

[46] No original em alemão: “dass die Lernenden aus einem anderen Teil der Welt kommen **und eigenen Blick auf Phänomene und Ereignisse des zielsprachigen Raums** mitbringen”.
[47] DUDEN. Disponível em: <http://www.duden.de/abgerufen>.

Além disso, a interculturalidade requer uma atitude aberta, com a capacidade de aceitar e respeitar o fato de que as pessoas são diferentes. Isso significa abertura que a minha maneira de pensar e agir não é a única possível. Perguntas como: Quem sou eu?; Quem somos nós? e Quem é o outro (s), o desconhecido (s)?, operam como um atual e constante conceito de identidade.

Schneider (2010), informa que essa abordagem no âmbito de línguas estrangeiras, começa a ter destaque na década de 1990, sendo que os estudos, em sua maioria, procuravam investigar as semelhanças e as diferenças entre as culturas. No entanto, entendemos que no contexto do ensino de línguas estrangeiras a interculturalidade não pode ser aprendida como um elenco de costumes, hábitos ou traços exóticos de um país ou uma cultura específica. Meramente o fato de conhecer peculiaridades de uma dada cultura não implica que teremos uma compreensão dessa cultura a ponto de conseguirmos estabelecer um diálogo intercultural.

Essa perspectiva tem como princípio estabelecer o diálogo no ensino de línguas e culturas entre o eu/ *das Eigene* (aquele/aquilo que é familiar, próprio) com o outro/ *das Fremde* (aquele/aquilo que é estranho, distante). Nesse contexto, é vital que haja aceitação de que os estudantes de línguas iniciam seu processo de ensino trazendo experiências de aprendizagens e representações sobre línguas e culturas.

Para Medeiros et al. (2013) ao discutirem sobre a língua e a competência intercultural, afirmam que:

> [...] ao aprendermos uma outra língua, há necessidade de desenvolvermos também a habilidade intercultural de compreender criticamente a cultura estrangeira, partindo da nossa própria cultura (perspectiva interna) e também de uma perspectiva externa, em que o aprendiz procura compreensões a partir da visão do 'outro', a 'língua do outro', a 'cultura do outro', isto é, o 'outro' representado pela língua-cultura estrangeira, em contraste e/ou conflito com a língua-cultura materna do 'eu' (MEDEIROS et al., 2013, p. 27).

Por isso, essa abordagem tem a preocupação particular com a sensibilização dos aprendizes para com as diferenças entre as culturas, procurando desconstruir preconceitos, problematizar estereótipos e desenvolver princípios de tolerância para com o diferente (no caso a língua e a cultura).

Em relação ao confronto entre culturas, o professor de línguas e respectivos materiais de ensino tem um papel significativo, não no sentido de indagar qual cultura é melhor ou pior, nem se determinado aspecto é correto ou não, mas

caracteriza-se como uma possibilidade concreta para lidar com essas questões nas aulas. É o início do aprendizado em relação a diversidade linguística e cultural, considerando as competências inerentes ao mundo plurilíngue e multicultural.

Dentre esses aspectos, os estereótipos culturais assumem uma dimensão significativa. Quer dizer: “A aula de língua estrangeira é vista como um local apropriado para a tematização e relativização de estereótipos porque, devido às suas características, é fonte de estereotipização e uso de estereótipos” (FARIAS, 2012, p. 103).

Ao mesmo tempo, tratar exclusivamente de estereótipos no ensino de línguas também não é considerado adequado, pois os alunos devem primeiro refletir sobre a auto-imagem e ter consciência de quem eles são, de sua própria imagem e identidade. Assim, os professores e os materiais didáticos também devem transmitir diferentes estratégias sobre como conduzir o processo de recepção do parceiro de comunicação através do processo de produção.

Ademais, o termo estereótipo, em muitos casos na atualidade, é associado a atributos negativos de determinados países, e respectivas culturas e falantes. É o que Zanette (2013), destaca em relação ao grau de aceitação dos espereótipos, pois na medida em que uma imagem negativa acerca de um determinado grupo social é difundida, essa passa a ser aceita como verdade; assim como a generalização, em que esses atributos negativos passam a ser homoneamente distribuídos por todo grupo de uma determinada contexto sociocultural.

Acerca desse processo, a autora salienta que:

> A primeira questão é a de considerar a parte pelo todo. Analisa-se um grupo. Por meio de uma possível característica de um indivíduo desse grupo, por exemplo, esse atributo é aplicado a todos os seus componentes (ZANETTE, 2013, p. 47).

Como, por exemplo, quando nos reportamos ao alemão como sendo uma pessoa rígida e antipática. No entanto, os esterótipos também denotam conotação positiva, como quando caracterizamos os alemães como pessoas organizadas. Ambas as sentenças podem ser entendidas como estereótipos, pois retratam generalizações e pressupostos relativos à especifidades comportamentais de grupos sociais específicos ou tipos de pessoas, no caso o alemão.

Vale ressaltar que na análise de livros didáticos, os aspectos culturais são temáticas que devem ser contempladas, a fim de evitar o choque de culturas no

processo de ensino. Esses materiais podem conduzir o ensino intercultural, na medida em que abordam informações sobre caracterísitcas e fatos acerca do país da língua-alvo.

No entanto, esse material, por si só, apesar de definir quais temas serão discutidos, não pode prever como os alunos irão em contato direto com a cultura-alvo entender e tratar tais aspectos. Dessa forma, o professor tem um papel de extrema relevância, uma vez que ele irá apresentar, esclarescer e discutir esses temas com os estudantes de línguas.

Também Schneider reitera que:

> [...] o desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender sobre a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, principalmente, vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais comumente veiculados pela mídia. Saber reconhecer semelhanças e diferenças interculturais e estar aberto para aprender não somente 'sobre', mas, primordialmente 'com' a cultura do outro, parece ser o principal requisito para desenvolver a competência intercultural – cada vez mais uma qualificação central na vida profissional em um mundo interligado por redes de comunicação. **É, portanto, fundamental que as obras didáticas e os professores viabilizem a aprendizagem intercultural** (SCHNEIDER, 2010, p. 73 *[grifo nosso]*).

Corroborando Farias (2012), sinaliza que mesmo sendo relevante que se trabalhe a abordagem intercultural, também conhecida como *Landeskunde,* cujo objetivo é sensibilizar os aprendizes quanto aos aspectos existentes entre as culturas, diversos materiais didáticos abordam superficialmente o contato entre a cultura brasileira e a cultura dos países falantes de língua alemã.

Essa perspectiva possibilita que determinadas convenções e certos padrões sociais e culturais, enquanto possibilidades de interpretar a sua cultura e a cultura do outro, sejam objeto de discussão nos materiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Os temas dessa perspectiva dizem respeito a todas as representações da cultura-alvo e sua importância para a cultura do aprendiz. Também implica o desenvolvimento de competências, estratégias e habilidades em saber lidar com culturas e sociedades estrangeiras.

Nesse sentido, a Abordagem Intercultural ressalta o fato de que cada novo idioma (inserem-se aí todos os textos, as novas palavras, as ilustrações) a ser

apreendido abre para os alunos a porta para um mundo novo e, de certa forma, estranho.

Disso resulta que no ensino de língua estrangeira ocorre não só um avanço no conhecimento sobre esse estranho – o outro –, mas também, inevitavelmente, as questões de mundo, como procurar entender porque para nós determinado aspecto cultural é assim e para eles/os outros é diferente. Parte-se do princípio da não aceitação por parte dos alunos de impressões unilaterais, mas uma imagem diversificada e heterogênea do país e da cultura-alvos. Essa visão de cultura não está, portanto, vinculada a um discurso unitário, que flui de forma homogênea (história sem conflitos), porém é vista como ponto de encontro de opiniões contraditórias (as mais diversas vozes sociais).

Sendo assim, deu-se primazia a competência mais crítica em contrapartida a mera transmissão de informações, como aspectos da geografia, lugares turísticos, costumes ou gastronomia no tocante ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeria, desencadeando o desenvolvimento de uma nova vertente de ensino. O ensino de línguas passou a buscar, em uma perspectiva intercultural, a reflexão, a sensibilização e a compreensão de aspectos da cultura-alvo, assim como sobre a própria cultura do aprendiz.

Paralelo a essa tendência teórico-pedagógica, também a partir dos anos de 1980 desenvolveu-se a **Abordagem Sociointeracionista**, que apesar de não estar diretamente atrelada ao ensino de línguas estrangeiras, apresenta pressupostos que fundamentam materiais de ensino e práticas pedagógicas. Nesta abordagem destaca-se como mentor Lev Vygotsky, para quem todo o processo de aprendizagem estava diretamente relacionado à interação do indivíduo com o meio externo (meio este que levava em conta não apenas os objetos, mas os demais sujeitos).

Dentro dessa perspectiva, está o conceito central conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal, que advoga que aquilo que um indivíduo é capaz de realizar assistido por outro, seja um parceiro, seja um instrutor, seja até mesmo instrumentos como livros, lições, calculadoras, computadores, será apto a realizar sozinho posteriormente (VYGOTSKY,1998).

Nesse caso, a criança no processo de aquisição da linguagem, sendo auxiliada por outra pessoa hoje, será capaz de falar sozinha amanhã. Esse teórico ressalta esse processo como algo dinâmico, vivo e mediado pela e na interação.

Dentro dessa concepção de ensino e aprendizagem é fundamental haver uma relação colaborativa, no caso um adulto e/ou outro responsável, a quem cabe esse papel de mediar esse processo.

Ao aprendiz, cabe o papel ativo, enquanto sujeito capaz de aprender, de vivenciar, de crescer, de produzir, de se manifestar e de participar. Além disso, Vygotsky afirma ser necessário que se criem motivos/necessidades para que a criança queira aprender determinado conhecimento.

Com isso podemos ressaltar a importância de se trabalhar em pares ou em grupos no tocante ao ensino de línguas, pois os menos capacitados serão colaborados pelos mais experientes, o que destaca a importância da ZDP (a distância entre o que o aluno já sabe e o que ele pode aprender), uma vez estando inserido num ambiente de troca de informações, assim como utilizando a língua-alvo em situação real de uso.

Corroborando com essa perspectiva teórico-metodológica, Funk et al. (2014), destaca a importância do aprendizado de línguas estrangeiras mediante o processo da interação. Para esses pesquisadores da área de alemão como língua estrangeira, o conceito da interação refere-se a diversas ações relacionadas[48], sendo que no processo de ensino distinguem-se diferentes relações, a saber:

(i) a interação entre aprendizes e professor;

(ii) interação entre próprios aprendizes;

(iii) interação com uso de recursos didáticos-pedagógicos, tais como um texto ou a mídia interativa (lousa interativa e os computadores); e

(iv) interação do professor com oportunidades de aprendizagem ao fornecer tarefas, ao estabelcer formas de trabalho e ao utilizar materiais e meios de comunicação.

Para esses autores (FUNK et al., 2014), a interação designa todos os processos comunicativos na sala de aula. Para tanto, fazem parte do processo interativo no contexto educativo diferentes formas cooperativas, como exemplos do trabalho em grupo, visando uma participação ativa do aluno. Cada interação social no ensino de línguas estrangeiras promove a motivação para aprender melhor e auxilia numa melhor apropriação do que foi apreendedido.

Além disso, esses pesquisadores advogam a favor da utilização da língua estrangeira em contextos de ensino por parte dos aprendizes quantas vezes forem

[48] No original em alemão: “Der Begriff Interaktion bezeichnet aufeinander bezogene Handlungen” (FUNK, et al., 2014, p. 48).

possíveis. Os alunos devem falar sobre temas e conteúdos, os quais são do interesse dos alunos, devem experimentar a língua e empregar a língua estrangeira no diálogo, na negociação de significados e na troca de opiniões. Para tanto, os professores devem não apenas transmitir conhecimentos sobre a língua, mas também oportunizar aos seus alunos que os mesmos possam atuar e interagir, ou seja, **agir com** e **na** língua estrangeira (FUNK et al., 2014).

No entendimento de Costa-Hübes, a abordagem Sociointeracionista implica, ainda, a aceitação da diversidade linguística no processo de ensino de línguas, pois que "as variedades linguísticas como elementos históricos e sociais, representativos de determinados grupos de falantes que devem ser respeitados" (COSTA-HÜBES, 2011, p. 1).

Nessa perspectiva, a língua se desloca do seu caráter material e passa a priorizar a interação verbal, em que os sujeitos concretos atribuem sentidos aos seus discursos. O Sociointeracionismo privilegia a natureza social e interativa da linguagem, em contrapartida ao tratamento da língua desvinculada do uso social.

Costa-Hübes, ainda infere que:

> Compreendida dessa forma, numa situação real de interação, não há mais lugar para conceber a linguagem como unilateral (emissor que fala para receptor), como se apenas um falasse e o outro demonstrasse nenhuma reação. Trata-se de entender tal processo numa relação de interlocução, momento em que os sujeitos envolvidos no discurso (locutor e interlocutor) trocam ideias por meio do uso da linguagem, influenciados pelo contexto sócio-histórico-ideológico no qual estão inseridos (COSTA-HÜBES, 2011, p. 10).

Nessa perspectiva, toda interação que depreende necessariamente do uso da língua, logo interação verbal, se efetua "por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 2003[1979], p. 280). Esses enunciados, como esferas de usos da linguagem, são chamados de gêneros discursivos por Bakthin, que circulam socialmente. Nas palavras de Bakhtin (2003[1979], p. 280), "cada campo de utilização da linguagem elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso".*

Os gêneros, fazendo parte do uso da língua no cotidiano, uma vez que ao interagirmos com outros, fazemos uso dessas formas estáveis já existentes no contexto sociocultural, considerando determinados interlocutores, os quais estão situados num momento e local específicos.

Nesse sentido, destacam-se na atualidade no ensino de línguas, os gêneros digitais, tais como o *blog*, o *e-mail*, os sites de relacionamento e o envio de mensagens imediatas, com vistas a evidenciar as novas e diferentes interações e linguagens presentes no cotidiano dos usuários, seja de língua materna e/ou estrangeira (XAVIER, 2005).

> Em outras palavras, os gêneros textuais nascem para atender a essa diversidade de condições físicas, emocionais e econômicas que pressionam o usuário da língua a utilizá-la de uma certa forma e não mais de outra. A internet como um microcosmo virtual do mundo real reflete essa pluralidade de contextos comunicacionais, e, dessa maneira, oferece as condições sócio-técnicas para a emergência de novos gêneros textuais e formas alternativas de utilização das convenções da escrita (XAVIER, 2005, p. 7).

Dessa forma, volta-se para o uso efetivo da língua, quer dizer, que o usuário saiba interagir linguisticamente nas diversas situações reais e concretas, fazendo as escolhas mais adequadas à respectiva situação sociocomunicativa. Quer dizer, refletir sobre o que as pessoas fazem como usuários/falantes de idiomas, ao agirem e interagirem nos diversos contextos sociais e culturais.

Por isso, é fundamental que no ensino de línguas predomine a prática reflexiva, assim como o uso de recursos pedagógicos adequados, possibilitando a compreensão acerca do uso, da intencionalidade e do contexto de produção dos diversos enunciados e situações sociocomunicativas.

No entendimento de Celani (2010), não se pode considerar este ou aquele método como melhor, nem mesmo perfeito, visto que o aprendizado depreende de diversos fatores, sendo que fundamental são os objetivos do aprendiz ao aprender o idioma. É importante entender o por quê, para quê, como e o que ensinar - nessa exata ordem. De forma geral, as instituições de ensino, o governo e a sociedade, necessitam valorizar o estudo de línguas, de forma a entender qual a importância de aprendê-las para a educação dos sujeitos, especificamente, no sentido de que os idiomas possam auxiliar na compreensão das diferenças culturais e no respeito para com as mesmas.

E, para fechar a seção sobre métodos e abordagens de ensino de línguas, destacamos que o ensino de LALE não deve estar condicionado ou ordenado a um método específico, mas sim, deve estar aberto a outras perspectivas e a abordagens integradas.

CAPÍTULO 3: O LIVRO DIDÁTICO: UM RECURSO NECESSÁRIO?

3.1 CONCEITUANDO LIVRO DIDÁTICO

De forma geral, conforme Tânia Braga Garcia (2016)[49], há mais de um século os livros escolares ou didáticos, também chamados de manuais, fazem parte da cultura escolar no contexto nacional. Esses materiais apresentam uma diversidade de formas, porém têm características comuns, pois contemplam os conteúdos que devem ser ensinados e também indicam caminhos pelos quais isso poderia acontecer, tanto por meio de sua estruturação didático-metodológica quanto pelas atividades propostas.

Conforme essa pesquisadora da UFPR, na realidade brasileira tem-se um relativo consenso em torno da ideia de que em determinadas situações muitos alunos têm nos livros a única fonte de conteúdo, além das exposições feitas pelos professores. Por isso, os livros didáticos podem ser materiais de leitura e de consulta, assim como podem fornecer informações com as quais os professores e alunos trabalham para reelaborar o conhecimento em questão.

Para Garcia (2016), as pesquisas – que são incipientes no Brasil – mostram que alguns professores notificam não fazerem uso de livros didáticos, preferindo preparar seus próprios materiais, já outros professores dizem que usam os livros para estudar o conteúdo, suprindo lacunas na sua formação; e ainda outros afirmam que os livros são guias para a organização das aulas, orientando temas e atividades que o professor seleciona de acordo com as orientações da escola ou com seu planejamento individual. Para essa pesquisadora, essa diversidade de usos revela a importância que os livros continuam tendo em nossa cultura escolar, embora pouco se tenha estudado ainda sobre a presença desse material nas aulas, sobre o uso que fazem dele alunos e professores.

No entendimento dessa autora, esses materiais apresentam aos alunos e professores um saber sistematizado sobre variados temas e situações, sendo que ora privilegiam alguns e ora ignoram e silenciam outros, como resultado dos processos de escolha e seleção pelos quais passaram os conteúdos e as formas de didatização desses conteúdos. Esses processos acabam por se expressar no

[49] Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>. Acesso em: 14 de mai. 2016.

conjunto de manuais disponibilizados para a escolha dos professores, evidenciando embates e disputas sociais, mas também pedagógicas e didáticas.

Corroborando com esse ponto de vista, Coracini (1999) infere que o livro didático de línguas é o único instrumento de que dispõem professores e alunos para terem contato com a língua e a cultura estudadas; e vai além dizendo que em alguns casos, ainda que esse material não esteja presente na mesa do aprendiz, é com base nele que os docentes baseiam suas aulas.

Conforme Almeida Filho (2013), todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender exitoso de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de uma língua-alvo em uso. Dessa forma, a seleção de material didático não deve ser intuitiva, sendo preciso que professores tenham o devido preparo através de reflexões e estudos.

Rösler nos apresenta uma definição de material didático:

> Um livro didático deveria reivindicar, acompanhar ou controlar o processo de aprendizagem por um determinado período de tempo e tratar da diversidade dos fenômenos linguísticos e culturais da língua-alvo [...] Um livro didático normalmente consiste de vários componentes, refere-se a um certo nível de linguagem a ser atingido e públicos específicos (RÖSLER, 2012, p. 41 [*tradução nossa*])[50].

No entendimento de Upfoff (2009), o livro didático possui essencialmente dois aspectos que o distinguem dos demais materiais didáticos, a saber: a ordem dos conteúdos distribuídos na linha do tempo e a extensão dos processos de ensino e aprendizagem dispostos pelo material.

Para essa pesquisadora, o livro didático tem um propósito didático-metodológico, por isso fazem um recorte de determinado objeto (conteúdo propriamente dito) e indica como ele pode e/ou deve ser abordado no ensino e que tratamento será dado a esse objeto na sala de aula. Para tanto, “Materiais didáticos

[50] No original em alemão: “Ein Lehrwerk sollte den Anspruch erheben, den Lernsprozess für einem bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuren und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln. [...] Ein Lehrwerk besteht normalerweise aus verschiedenen Komponenten, es bezieht sich auf einen bestimmten zu erreichenden Sprachstand und bestimmte Zielgruppen”.

pressupõem, portanto, um certo modo de trabalho pedagógico e incentivam determinados processos de ensino do idioma" (UPHOFF, 2009, p. 55).

E essa pesquisadora vai mais além, frisando que:

> [...] o livro didático, em seu formato convencional, deve ser visto como um dos principais eixos estruturadores do ensino, já que interfere em decisões fundamentais do professor acerca do planejamento do processo de ensino e aprendizagem, tais como a seleção de conteúdos didáticos e a definição da linha metodológica (UPHOFF, 2009, p. 55).

Rösler (2012), corrobora afirmando que os livros didáticos podem determinar o ensino, sendo que isso sempre acontece, no momento em que na prática esse material é trabalhado passo a passo. Esse uso dá, em partes, segurança para os professores e alunos, mas, ao mesmo tempo, implica uma heteronomia completa do processo de aprendizagem.

Diante dessas definições, entendemos ser fundamental, sobretudo, nos pautarmos nos estudos de Clecio Bunzen em reação ao livro didático. Para esse autor (BUNZEN, 2005, 2008, 2009), o livro didático do ponto de vista linguístico e discursivo poder ser concebido como um gênero complexo e multifacetado, conforme a perspectiva bakhtiniana[51], sendo constituído sociocultural e historicamente por uma rede complexa de inter-relações e marcado por aspectos gráficos e editoriais.

Ao assumir esse posicionamento, o autor compreende e analisa o livro didático (mesmo reportando-se ao livro didático de língua portuguesa, valemo-nos desse conceito também para caracterizar os livros de ensino de língua estrangeira) como um gênero do discurso secundário, procurando sistematizar e organizar os conhecimentos conforme um modelo didático. E por isso, não se pode desconsiderar o sistema de valores e a ideologia que estão implícitas no material, nem o processo de socialização e aculturação do público a que se destina.

---

[51] Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado e qualificam-se como ponto de partida para muitos trabalhos. Nessa concepção, os gêneros são definidos por apresentarem três dimensões constitutivas, a saber: (i) o conteúdo temático, que consiste no objeto de discurso dizível por meio do gênero; (ii) o estilo, que diz respeito à seleção de recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos; (iii) a construção composicional, que se refere à seleção de procedimentos composicionais para a organização verificada na estrutura dos textos pertencentes a um determinado gênero. Esses elementos fundem-se "indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação" (BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 307-335, 2003[1979].

Nesse sentido, sendo um material historicamente datado, atende a uma determinada esfera de circulação e de produção, da qual retira seus temas (que são os objetos de ensino carregados de valor ideológico), elabora suas formas de composição (segundo um conjunto de vozes – os interlocutores –, como autores, editoras, professores, alunos, avaliadores) e apresenta um estilo didático próprio (BUNZEN, 2008, 2009).

Bunzen, em suas pesquisas sobre o livro didático de língua portuguesa, declara que a maioria dos trabalhos investigativos sobre esse objeto apresentam "um caráter essencialmente avaliativo, ou seja, procuram avaliar os objetos de ensino, os aspectos gráficos e metodológicos ou os conteúdos ideológicos" (BUNZEN, 2005, p. 557).

Reiteramos que nossa perspectiva procura, justamente, não apresentar esse viés avaliativo acerca do nosso objeto de investigação, mas propomo-nos a investigar e a compreender como uma fonte significativa no estudo da construção das práticas e dos saberes no contexto de formação docente no ensino superior.

Em contrapartida a esse determinismo, surgiu a partir dos anos de 1980 nos países europeus a concepção do livro didático como pedreira (*Lehrwerk als Steinbruch*), mediante a qual os professores utilizam no livro didático apenas o material que eles consideram relevante para seus alunos. A metáfora do livro como pedreira sinaliza que os professores sabem avaliar a função dos materiais didáticos e que são capazes de produzir materiais alternativos, bem como adaptar materiais específicos para seu grupo de alunos.

Para tanto, Rösler (2012) frisa que quanto mais os livros didáticos e respectivas análises fizerem parte da formação inicial e continuada de professores, mais fácil será saber lidar com livros como pedreiras. Já, quanto mais inseguros os professores forem na manipulação dos livros e quanto menos tempo tiverem para projetar bons materiais alternativos, ainda mais significativa será a função controladora desses materiais didáticos.

Também compreendemos que essa prática na formação de professores qualifica-se como significativa, uma vez que, os licenciandos ao manterem contato com os materiais de ensino e ao se debruçarem sobre os mesmos no sentido de serem objeto de estudo e análise, facilitará que esses futuros profissionais estejam mais preparados para, de maneira crítica, saberem escolher, reescrever, adaptar, complementar e adotar os livros didáticos, considerando as necessidades de seu

alunado. Assim, a escolha em adotar determinado material didático não precisa, necessariamente, estar atrelada aos critérios econômicos nem tampouco às sugestões ou indicações de editoras, mas pode estar voltada aos interesses e às necessidades do grupo específico de estudantes.

3.1.1 O Livro Didático de Língua Estrangeira

Conforme Tilio (2008) em seu artigo intitulado *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira,* um dos aspectos relevantes em relação a esses materiais diz respeito a origem dos mesmos. O autor destaca que os livros são produzidos internacionalmente, sendo que "visando o mercado global, não conseguem incorporar a realidade sociocultural do aprendiz, pois não possuem um público-alvo específico" (TILIO, 2008, p. 131).

Ele ainda reitera que, apesar disso, são esses os materiais mais aceitos, pois sendo produzidos por falantes nativos da língua, adquirem maior legitimidade e autoridade se comparado a falantes não nativos, no caso por pessoas que não vivenciaram a cultura do idioma ensinado. Por isso, Tilio destaca a necessidade de se investir numa formação de professores conscientes, que saibam "estabelecer comparações entre a língua e a cultura(s) estrangeiras e a língua e cultura(s) maternas do aprendiz, tornando-o consciente e levando-o a pensar criticamente" (TILIO, 2008, p. 131).

Outro aspecto relevante discutido nesse artigo diz respeito ao mercado consumidor dos livros didáticos, ao procurarem fazer desse material um negócio lucrativo. Assim, os livros deixam de ter uma função primordial pedagógica, e sim comercial, quer dizer, os autores se preocupam mais com o público consumidor do que com a educação propriamente dita.

O livro precisa vender, para indicar que está bem-sucedido e, dessa forma, obterá aprovação das editoras para novas edições e publicações. "Mais uma vez, a vontade da editora em publicar aquilo que é economicamente mais viável pode se sobrepor ao desejo do autor de publicar algo com maior fundamento pedagógico" (TILIO, 2008, p. 137).

Bunzen destaca, ainda, que na análise do livro didático deve haver o entendimento de que se trata de um produto de consumo, uma mercadoria. Nesse sentido, a comercialização e a distribuição do mesmo dependem das estruturas do mundo da edição, como também do contexto econômico, político e legislativo. Esse

pesquisador também enfatiza que dentre as “opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de sedução que são desenvolvidas, não podem ser desarticuladas das características do mercado” (BUNZEN 2005, p. 558).

Novamente a função do professor e sua postura crítica para com os materiais de ensino, no sentido de tentar problematizar e desmistificar o lugar de verdade absoluta na prática pedagógica.

> Mesmo em meio a tantas abordagens, métodos, e reestruturações de políticas de ensino, o livro didático sobrevive, tanto no Brasil quanto em outros países, por satisfazer necessidades de alunos e professores, constituindo-se num facilitador, fonte de atividades, direcionador, um guia que pode orientar o ensino e a aprendizagem” (SILVA, 2010, p. 212).

Para Almeida Filho (2013, p. 15),

> [...] materiais exaustivos, completos, cuidadosamente sequenciados e resolvidos para os professores não mais correspondem ao ideal profissional contemporâneo [...]. O horizonte que mantenho para materiais de ensino de línguas é o de materiais-fonte incompletos como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos.

Esse linguista aplicado, no entanto, tece críticas ao professor que utiliza o livro didático como uma receita, como sendo um profissional ineficaz e desestimulador do processo de ensino e aprendizagem. Isso, se acentua no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, se a realidade, os costumes e as curiosidades tocantes ao idioma forem ignorados (ALMEIDA FILHO, 2013).

Além disso, convém ressaltar que o uso de novos recursos tecnológicos, precisamente as novas TICs, vem tendo um crescente no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo que o livro didático se constitui um dos componentes desses verdadeiros pacotes pedagógicos – as coleções didáticas, visto que:

> Atualmente, publicações de diversas editoras – nacionais e estrangerias – oferecem aos professores e alunos vários componentes: livro-texto e caderno de atividades – geralmente acompanhados de *CD* para uso em sala de aula e para uso complementar em casa, manual do professor, *DVD* para uso em sala, *CD-Rom* para atividades interativas, sites com atividades e recursos pedagógicos *online* para professores e alunos, livros de referências como dicionários e gramáticas, livros paradidáticos, livros de atividades fotocopiáveis e, mais recentemente, materiais para uso na lousa interativa (OLIVEIRA, 2013, p. 186).

Esses novos recursos multimidiáticos mediados pela rede mundial de computadores (*internet)* procuram integrar várias habilidades linguísticas, sendo que o foco da língua está em contextos sociais autênticos. Essas novas tecnologias configuram-se como espaços interativos sincrônicos entre professor-alunos e alunos-alunos, assim como entre usuários do mundo todo.

Conforme Oliveira (2013), as práticas interativas são fatores fundamentais para aprendizes de línguas e elas são maximizadas pelos recursos tecnológicos atuais. Elas, por sua vez, nem sempre garantem o aprendizado de línguas, pois "não constituem 'um novo método' de ensino e, sim, importantes instrumentos complementares aos que já são utilizados pelos professores de línguas em salas de aula (OLIVEIRA, 2013, p. 210).

Já para Silva et al. (2015), ao trazerem uma reflexão sobre a importância do livro didático no ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional e ao defenderem que tal material de ensino tem sido, assim como provavelmente continuará sendo um dos (senão o) mais importante material de ensino utilizado em contextos escolares públicos ou privados, regulares ou não, inferem que mesmo que os novos recursos didáticos (reportando-se aos de base digital) sejam incorporados cada vez mais no cotidiano dos alunos e no processo de ensino/aprendizagem no contexto escolar, o livro didático, em virtude de sua praticidade e sua importância política, econômica e cultural, dificilmente deixará de ser adotado.

Além disso, para esses autores, ainda se está longe no contexto brasileiro de uma situação educacional, na qual o docente tenha tempo suficiente para a preparação de materiais e do planejamento, nem se tem conhecimento de uma equipe integrada de todo corpo docente que seja responsável por essa tarefa.

Concordamos, de uma parte, com esses posicionamentos, uma vez que o livro didático adotado no ensino de língua estrangeira apresenta diversos materiais ricos, tanto no que tange aos textos escritos, orais e multimodais, assim como traz temáticas e elementos relativos à língua e à cultura a ser apreendida; sendo, dessa forma, fonte importante de insumo.

Sobretudo, pelo aspecto da pragmaticidade, porque na realidade educacional brasileira, mesmo no ensino superior, os materiais didáticos auxiliam na etapa de preparação e no planejamento do curso e das aulas, considerando o tempo, por vezes limitado, que o professor dispõe e/ou destina para execução dessa tarefa pedagógica.

No entanto, de outra parte, não podemos conceber que o papel do livro didático possa ser limitador, nem tampouco controlador da criatividade e da autonomia do profissional de línguas estrangeiras, gerando conformismo, repetição mecânica e ausência de postura reflexiva. Nesse sentido, defendemos a conciliação da adoção de materiais didáticos já disponíveis no mercado com a criação de materiais alternativos e/ou próprios, que sejam adequados ao contexto sociocultural e educativo, que contemple as necessidades específicas, tanto linguísticas quanto culturais, do alunado.

Ao mesmo tempo, seguir e imitar rigorosamente um modelo – referindo-nos ao livro didático – não corresponde com nossa experiência com a prática de ensino de LA, pois não concebemos a atuação docente pautada na imitação, nem na reprodução de propostas didático-pedagógicas prontas, acabadas, como se fossem verdades cristalizadas. É preciso espaço nas aulas de línguas estrangeiras para lidar com a pesquisa, a busca por materiais diferenciados e a superação da adoção de manuais, que se aplicam igualmente a qualquer contexto.

Em outras palavras, a articulação entre ensino e pesquisa, assim como a interação entre as dimensões teoria e prática – visto não serem áreas autônomas, independentes uma da outra – são essenciais no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com sua ação pedagógica. A pesquisa e a teoria encontram na prática o seu ponto de partida, contudo necessitam que a partir disso se desenvolvam as determinações e mediações da prática, a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo.

Além disso, os diálogos constantes entre a prática e a teoria são necessários, considerando que a realidade é distinta e requer adaptações para o enfrentamento prático das situações vivenciadas no ensino e aprendizagem de língua. Esses fundamentos qualificamos como encaminhamento teórico-metodológico adequado para o contexto de formação de professores de língua estrangeira no Brasil.

No tocante, especificamente, ao uso dos livros didáticos de ensino e aprendizagem de LA existem posicionamentos diversos, por ora até divergentes. Funk (2004), ao questionar se a análise de obras didáticas alemãs se configura como área de pesquisa atual, infere que alguns argumentos parecem, à primeira vista, fazer da análise desses materiais uma temática irrelevante. Isso posto que a maioria dos livros de editoras alemãs ter formato semelhante, pois atualmente quase

todos perceberam o significado da fonética e o valor de resumos gramaticais; também trazem *CDs* para o livro e oferecem páginas virtuais, assim como todos se referem explicitamente aos níveis das diretrizes para línguas da Europa.

Além disso, conforme Funk (2004), parece que todos encomendam as suas fotos com as mesmas agências, pois os *designers* utilizam as mesmas cores, fotografias e tendências; são apresentadas pessoas jovens, dinâmicas, alegres e que procedem de diferentes origens. Então, por que a análise de livros didáticos?

Num estudo posterior, esse teórico (FUNK, 2010), evidencia a importância do livro didático de língua estrangeira, sobretudo de LA e do profissional de línguas no processo de ensino.

> Embora o papel do professor não seja a de teórico, os materiais didáticos, que são produtos destes estudos, podem auxiliar na aplicabilidade de novas discussões no âmbito de abordagens e estratégias de ensino de língua alemã, assim como podem dar subsídios para a utilização de ferramentas que possibilitem o aprendizado autônomo (FUNK, 2010, p. 943-944).

Nesse sentido, esse pesquisador (FUNK, 2004, 2010) reitera que os materiais didáticos são instrumentos que permitem ao professor focar nas necessidades individuais do aprendiz, aliviando-os na preparação de aulas e materiais de pesquisa, bem como na própria sala de aula, por exemplo investindo sequências de aprendizagem auto-sustentáveis - mesmo gramática - sem a intervenção constante do professor no curso.

Em se tratando da realidade brasileira, Uphoff (2009) reafirma em sua pesquisa a importância dos livros didáticos no tocante ao aprendizado da língua e da cultura alemãs.

> Materiais didáticos constituem importantes fontes de insumo para os aprendizes de uma língua. Em regiões geograficamente afastadas dos países onde se fala o idioma alvo, como é o caso do Brasil em relação aos países de língua alemã, esses dispositivos, e em especial os livros didáticos, costumam representar **o principal ou até mesmo o único meio de contato com o idioma e a cultura estrangeira.** Em certa medida, isso também vale para os professores, que muitas vezes não têm a possibilidade de viajar com frequência para a Europa e adquirir livros, filmes etc. em língua alemã (UPHOFF, 2009, p. 58 *[grifo nosso]*).

Ainda: “Para o âmbito brasileiro, há de se supor, que os saberes valorizados quanto à metodologia de ensino e escolha de conteúdos, [...] tenham vindo de fora, ao passo que saberes originados no próprio país costumavam ser menosprezados

(UPHOFF, 2009, p. 35). Ela ainda advoga que o livro didático tem um propósito didático-metodológico e faz um recorte de determinado objeto e indica como ele pode e/ou deve ser abordado no ensino. “Materiais didáticos pressupõem, portanto, um certo modo de trabalho pedagógico e incentivam determinados processos de ensino do idioma” (UPHOFF, 2009, p. 55).

Bohunovsk e Bolognini (2005), acerca do ensino de alemão no Brasil e a adoção de livros didáticos importados, destacam que os mesmos são produzidos com o intuito de ensinar grupos multinacionais. No entanto, os estudantes brasileiros estão baseando seus estudos sobre a língua e a cultura alemã com obras que são voltadas para um público específico para o qual eles não pertencem.

Elas ressaltam que os materiais pedagógicos utilizados no Brasil para o ensino/aprendizagem de ALE foram publicados na Alemanha e estão voltados ao mercado mundial e, dessa forma, não podem confrontar aspectos culturais de duas culturas específicas, no caso a alemã e a brasileira, assim como eles ignoram que outros países falam língua alemã.

Outro ponto problematizante em relação ao uso de livros importados na sala de aula no Brasil é a imagem dos países de LA que é mediada por esses livros. De acordo com essas pesquisadoras, a Alemanha é descrita nos livros, mediante apresentação de temáticas que mostram como sendo um país culturalmente desenvolvido, com uma tecnologia altamente desenvolvida, sendo que os produtos são produtos de consumo de outros países (BOHUNOVSK; BOLOGNINI, 2005).

O problema, para as essas autoras, não deve ser visto no fato de que muitas dessas representações da realidade são mostradas, mas que deve haver discussão crítica sobre o país da língua-alvo. O argumento está no fato de que os materiais de ensino podem ajudar a preservar relações de poder hierárquicas historicamente enraizadas entre Brasil e Alemanha, ou podem desestabilizar e/ou esconder. De certa maneira, um contato entre um brasileiro e um alemão nunca ocorre em campo neutro, mas está mediado por determinados mundos imaginários que ambos os lados têm.

Para as pesquisadoras (BOHUNOVSK; BOLOGNINI, 2005), outro ponto que se configura como relevante nas discussões atuais sobre o ensino de línguas no Brasil, é o fato de que o Brasil é um país com um passado colonial. Isso remete a muitos preconceitos enraizados, associados a um pensamento colonial de inferioridade (síndrome do vira-lata). O próprio país é visto pelos brasileiros como um

lugar de problemas políticos e sociais, enquanto que os países conhecidos como sendo do “Primeiro Mundo” aparecem como locais de justiça social, de uma organização perfeita e uma alta qualidade de vida.

De certa forma, os materiais didáticos carregam por vezes essas representações e ajudam a fortalecer e a reproduzir, não promovendo uma visão crítica dos estudantes. Esses livros didáticos parecem vender a imagem extremamente positiva da cultura e do país-alvos, mostrando imagens com ambientes perfeitos, sem problemas, parecendo um verdadeiro paraíso social. Tratam-se de materiais com caráter de cartão postal idílico no tocante ao país da língua-alvo.

Essa particularidade, por exemplo, já foi evidenciada anteriormente na análise feita por Bolognini (1991)[52] acerca do livro didático “*Themen Neu*”, apontando para o fato de que os materiais de ensino de LA apresentam, em diversos momentos, uma imagem idílica da cultura-alvo, voltadas demasiadamente para o propósito de viagem à Alemanha. Nas suas palavras:

> A abordagem comunicativa propiciou a produção de livros didáticos que se destacam pela sua apresentação já no primeiro contato. Esses manuais são muito ilustrados e sua diagramação é bem cuidada. Eles deixaram de ser um simples livro, e assumiram também a função de cartão postal do país onde se fala a língua-alvo, retratando regiões muito bonitas, monumentos históricos, tal qual os cartões postais (BOLOGNINI, 1991, p. 46).

A autora advoga a necessidade de subversão ao livro, com o objetivo de tornar o conteúdo relevante também àqueles que não pretendem viajar, destacando que na aprendizagem da língua, está implícita o confronto de duas culturas e de duas sociedades, – o que representa uma grande possibilidade de crescimento e

[52] Cf. Ruth Bohumosky (2005), o passo inicial no tocante às discussões no contexto acadêmico sobre os aspectos ideológicos do material de ensino de alemão como língua estrangeira foi Carmen Z. Bolognini em sua Tese intitulada “O lugar de interlocução de brasileiros e alemães na história de suas relações de contato” (1996). A autora analisa o livro *Themen Neu* e defende que esse material didático ajuda a manter, estabilizar e silenciar as relações hierárquicas de poder que existem entre o Brasil e a Alemanha desde os inícios da colonização europeia até hoje. A pesquisadora parte do pressuposto de que os lugares de interlocução, os quais marcam as relações entre brasileiros e alemães estão ancorados na história das relações entre os dois países. Assim, ao se descrever a Alemanha apenas como berço de grandes realizações culturais como um país desenvolvido, com tecnologia avançada, cujos produtos são objetos de consumo de outros países, ou como um lugar onde os conflitos, quando surgem, são sempre resolvidos – como acontece no material didático analisado por Bolognini –, contribuir-se-ia para estabilizar efeitos de sentido produzidos durante os últimos séculos em favor da manutenção da suposta posição superior da Europa frente ao Brasil. Tal discurso sugeriria, conforme defendido nesse estudo, uma postura ideológica que acabaria reforçando o lugar de interlocução supostamente inferior do brasileiro em relação ao alemão (BOHUMOSKY, 2005, p. 91).

enriquecimento pessoal para o aprendiz. Além disso, para essa pesquisadora, esse material ajuda a manter e silenciar as relações de hierarquia existentes entre o contexto brasileiro e o alemão, a contar da colonização europeia até atualidade.

Dessa forma, os livros didáticos de língua estrangeira, assim como o de LA, exercem uma grande influência na imaginação dos estudantes daqueles que acreditam que a comparação é inevitável, uma vez que há problemas apenas no Brasil, visto ser um país colonizado.

Já, no tocante às condições dos estudantes brasileiros, as autoras (BOHUNOVSK; BOLOGNINI, 2005) mencionam que deva-se presumir que apenas uma pequena parte dos alunos esteja preparada para uma estadia iminente na Alemanha, especialmente nas classes iniciantes no Brasil. Conforme a situação financeira de muitos alunos não permite que eles adquiram um livro importado com acompanhamento de material suplementar, cujo preço é muito acima dos preços habituais dos livros no país.

O aspecto financeiro pode aqui ser mencionado como uma primeira vantagem possível para o uso de um livro didático produzido no Brasil, sendo que, todavia, são praticamente inexistentes obras didáticas para o ensino de alemão de autoria e produção nacionais.

Em contrapartida, o estudo de Andrade e Silva (2016) reitera o papel significativo do livro didático sendo dotado de credibilidade para seus usuários (professores e alunos), uma vez que o mesmo é elaborado por especialistas na área de alemão como língua-alvo e publicado por editoras renomadas. Segundo a autora, os aprendizes iniciantes na LA, em sua maioria, possuem poucas referências culturais acerca dos países falantes desse idioma e, dessa forma, eles têm um imaginário bastante reduzido sobre essas culturas. “E com isso, o livro didático, ao apresentar biografias, histórias e situações vividas por pessoas nesses países, tem papel crucial na formação desse imaginário [...]” (ANDRADE E SILVA, 2016, p. 139).

Desse modo, os livros podem contribuir com as imagens relativas às comunidades linguísticas e culturais dos países de LA, assim como mostrar uma visão utópica e midiática sobre os mesmos, conforme problematizado anteriormente.

3.2 E OS ASPECTOS CULTURAIS: ONDE ESTÃO?

Para Schneider (2010), mesmo que as obras didáticas abordem diversos aspectos culturais, referindo-se aos livros de ensino LA, o professor tem uma participação fundamental no tocante ao modo como essas questões serão abordadas; isso se elas forem objeto de abordagem nas aulas de línguas estrangeiras. Nem sempre o professor trabalha com esses aspectos, por não achar isso essencial, assim como por não se sentir devidamente preparado para apresentar ou discutir sobre a cultura da língua-alvo.

Outro motivo, pelo qual nem sempre são considerados os aspectos culturais nas aulas de língua, dizem respeito à concepção sistêmica de língua da parte dos professores. No entanto, uma vez que o ensino de língua implica diretamente o contato com uma nova cultura, se nas aulas de línguas estrangeiras não forem abordados os aspectos culturais, perder-se-á uma oportunidade valiosa de motivar os aprendizes para conhecer e interagir com essa nova cultura.

Uma vez que, quem quer aprender uma língua, não o faz exclusivamente por interesses linguísticos, mas também tem interesse pela cultura, pelos falantes dessa língua e pelo país. Considerar aspectos culturais pode aumentar a motivação do aluno pelo processo de aprendizagem, por isso “a formação intercultural dos professores de língua é fundamental, para poderem dar o tratamento adequado às diferenças e semelhanças interculturais e, dessa forma, fomentar o interesse pela cultura-alvo” (SCHNEIDER, 2010, p. 71).

Nessa perspectiva Rozenfeld (2007) advoga a favor da inclusão de aspectos culturais nas aulas de LA, assim como de um ensino cultural, de modo que os aprendizes poderão fazer comparações entre as estruturas linguísticas de sua língua materna com a língua estrangeria, para perceberem a existência de outras formas e ferramentas para expressar desejos, opiniões, costumes; enfim aspectos socioculturais.

Nesse momento, “ocorre não só o reconhecimento de que o outro vive e se comunica de forma diferente, com o mesmo direito que *eu*, mas que o mundo até então absolutamente tomado como próprio e *normal* é relativo (ROZENFELD, 2007, p. 73 *[grifos do autor]*).

Também Dutra (2011), em seu artigo sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil, destaca alguns dos benefícios do aprendizado de línguas, no sentido do conhecimento de outra língua implicar o aumento da percepção cultural do aprendiz.

A autora enfatiza que:

> [...] a importância de um ensino de línguas que parta de discussões sobre a identidade dos alunos: quem somos, que língua falamos, que língua queremos aprender e para quê. O desenvolvimento da percepção sociolinguística é uma habilidade essencial não somente para o sucesso linguístico no uso da língua materna ou segunda língua, mas para as relações humanas (DUTRA, 2011, p. 451).

Ao mesmo tempo, considerando-se que os livros didáticos de alemão apresentam diversas facetas da cultura alemã e dos falantes desse idioma, ainda cabe ao professor uma tarefa importante, no sentido de conhecer esses materiais e compactuar (ou não) com o seu conteúdo. Trata-se de um trabalho pedagógico com vistas ao aprendizado dos aspectos culturais não como conhecimento de fatos, mas voltado para uma sensibilização dos aprendizes acerca dos aspectos culturais próprios e do outro.

Além disso, o professor necessita treinar sua capacidade reflexiva e questionar porque determinados aspectos (e outros não) constam numa obra didática; porque eles aparecem dessa forma, e qual o significado deles? Em outras palavras: ensinar língua estrangeira depreende muita dedicação, tempo, criatividade, pesquisa e reflexão, visando somar o máximo possível de informações adicionais.

Em relação ao fato de ser professor de língua estrangeira no processo de ensino no contexto brasileiro, Celani (2008) questiona se isso é concebido como uma ocupação ou uma profissão. Dentre os diversos aspectos que a pesquisadora discute, destacamos que para Celani, o professor de línguas é além de um educador, um profissional que deve ter uma postura crítica e reflexiva.

Para ela, o ensino não se trata, essencialmente, de uma atividade neutra. Além disso, ser crítico no ensino de língua estrangeira é essencial, a fim de se garantir que “os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica [...] (CELANI, 2008, p. 37).

Para tanto, no entendimento dessa autora, esse profissional requer um processo de educação permanente, construindo o conhecimento com base na prática, não a partir de um método ou de um modelo teórico, mas deve estabelecer relações constantes entre a teoria e a prática, dialogando com as outras áreas do conhecimento, quer dizer, tendo uma postura transdisciplinar.

Por isso reforçamos a importância da formação desse profissional, sobretudo na etapa inicial, *locus sui generis* para a reflexão e teorização sobre língua e cultura,

sobre a constituição identitária profissional, sobre a interculturalidade, sobre os materiais e métodos de ensino/aprendizagem, sobre o papel social das línguas estrangerias e do professor de línguas; enfim, diversas questões que perpassam a docência.

Celani finaliza, enfatizando que:

> O professor de línguas estrangeiras do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade; essa será uma rede de pesquisadores de suas próprias práticas. Isso também requer uma preparação para enfrentar os riscos e as incertezas do processo de transformação. Envolve o querer (CELANI, 2008, p. 40).

Voltando para a questão dos aspectos culturais nos livros didáticos de língua estrangeira, Tilio adverte que:

> Mais do que o desenvolvimento intelectual e crítico do leitor, livros didáticos, em geral, têm uma preocupação com a perpetuação dos valores da sociedade das culturas ensinadas, incluindo modelos culturais e ideológicos. Editoras, que são poderosas empresas fundamentais na existência dos livros didáticos, normalmente exigem que **os livros tratam questões culturais de forma cuidadosa, que não gerem polêmica ou discussão**. [...] **não tratam de cultura seriamente, ou seja, de forma a levar os alunos a pensar criticamente.** Tratar de questões culturais na maioria dos livros significa apenas mencionar o estereótipo, nada mais do que falar dos hábitos, costumes e comida do grupo cultural da língua estrangeria ensinada, muitas vezes até mesmo perpetuando certos preconceitos (TILIO, 2008, p. 137-138 [*grifos nossos*]).

Nessa discussão, Medeiros et al. (2013), ao refletirem sobre a língua, alteridade e aspectos culturais, inferem que:

> Atualmente sabemos que, ao ignorarmos as diferenças culturais que circundam o ensino e aprendizagem de língua, corremos o risco de julgarmos erroneamente a cultura de outros países, pois um hábito pode apresentar significados para ambos, falantes e aprendizes, ou obter novo significado para quem estiver aprendendo esta nova língua. Diante disso, o ensino de uma nova língua deve valorizar as variedades de modos de como vivemos, modos estes que são chamados de cultura (MEDEIROS et al., 2013, p. 25).

Os autores, em contrapartida, apesar de entenderem como fundamental atrelar ao ensino de língua estrangeira o ensino de cultura, nem sempre isso tem sido levado em consideração em contextos brasileiros, já que as diferenças culturais

nem sempre são postas em discussão. E, dessa forma, não sendo apresentadas e debatidas as diferenças e semelhanças, quer dizer, os aspectos relacionados à cultura-alvo, em virtude de fatores diversos, os alunos utilizam seu próprio sistema cultural para o entendimento dessas novas/outras práticas culturais.

3.3 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIAS PARA LÍNGUAS

O QECR, na qualidade de um documento, ao considerar o contexto europeu, no qual uma grande quantidade de pessoas transita diariamente por diversos países e está em contato com diferentes línguas, tem preocupação de apresentar diretrizes com vistas a contemplar essas questões linguísticas e orientações para o campo educacional.

Conforme Rösler (2012), as diretrizes devem representar a base para planos de ensino, provas e livros didáticos na Europa. Mediante os seus níveis de ensino, o referencial apresenta mais transparência e coerência nas avaliações e certificações de conhecimentos linguísticos[53].

Da mesma forma, o estudo de Colls e Sercu (2006), acerca de duas obras didáticas alemãs com base nos referenciais para línguas postula que o objetivo primordial dado pelo COE está em promover o multilinguismo e em obter a comparabilidade das competências linguísticas pela descrição das metas de aprendizagem globais.

Já, o fundamento teórico-metodológico do QECR pressupõe uma orientação comunicativa e interativa, no sentido de focar nos conhecimentos e habilidades necessárias para (inter)agir **com** e **nas** línguas. Isso significa que nos diversos níveis previstos, não constem uma descrição de uma infinidade de conhecimentos linguísticos, porém a competência comunicativa.

Estão descritas diversas ações comunicativas que os alunos necessitam apreender segundo as competências linguísticas de um determinado nível. Esses níveis estão separados em três campos, a saber: A para o elementar; B para o independente; e C para o usuário proficiente. Sendo que dentre esses três níveis,

[53] No original em alemão: “Er solte die Basis für Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke in Europa schafen. Mit seinem Niveaustufen versucht er, mehr Transparez und Kohärenz in der Beurteilung und Zertifizierung von Sprachkenntnissen zu schaffen” (RÖSLER, 2012, p. 265 [*tradução nossa*]).

ainda estão subdivididas em duas fases, de forma que se têm seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 3: Quadro de Competências para os Níveis de Ensino de Línguas

NÍVEL	COMPETÊNCIAS
A1	Consegue interagir em situações simples do dia a dia, como expressar desejos, necessidades, vontades e falar sobre e sua rotina diária.
A2	Consegue interagir em situações um pouco mais complexas, como descrever pessoas, lugares, objetos e situações e emitir opiniões de maneira simples e objetiva.
B1	Consegue demonstrar opiniões através de raciocínios simples, discernir com mais clareza sobre passado, presente e futuro.
B2	Consegue se expressar com mais profundidade em assuntos em que possui maior grau de conhecimento, dar exemplos, identificar problemas e apontar soluções.
C1	Consegue falar, ler, ouvir e escrever com maior grau de fluência, participar ativamente em uma negociação, argumentar, concordar ou discordar de forma adequada ao contexto.
C2	Consegue se expressar espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Fonte: QECR (2001)[54]

Essa distinção pode ser comparada com a tradicional separação entre iniciantes, intermediários e avançados, assim como outras terminologias que diferentes instituições costumam empregar (RÖSLER, 2012).

Esse pesquisador destaca que para os aprendizes de ALE, o mais importante marco está no nível B1, de forma que, a maioria dos livros didáticos, os quais iniciam com os aprendizes principiantes, visam preparar os alunos para esse nível. Isso porque, para o nível B1 há certificação, no sentido de que os aprendizes comprovarem que sabem lidar linguisticamente com as mais comuns situações do dia a dia na língua a ser aprendida. No entanto, esse nível não é o suficiente para participar da vida acadêmica no país da língua-alvo, já que a maioria das universidades solicita principalmente o nível C1.

No entendimento de Funk et al. (2014), o QECR influenciou a metodologia e a didática do ensino de línguas estrangeiras, partindo da compreensão fundamental da língua como ação. Nesse sentido, todas as atividades de aprendizagem em sala

[54] Disponível em: <http://languagesapprentice.wordpress.com/2012/09/30/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas/>. Acesso em: 8 de nov. 2015.

de aula devem ser destinadas no intuito de conduzir os alunos para que os mesmos saibam (inter)agir linguisticamente em situações comunicativas autênticas.

Em relação à produção de materiais de ensino de línguas, conforme exposto anteriormente “praticamente todos os livros didáticos produzidos após 2001 procuram se adequar às escalas e descrições dos níveis de proficiência propostos pelo Quadro” (UPHOFF, 2009, p. 78).

Mesmo que não tenha sido a intenção de ser prescritivo, e sim ter um caráter de referência e de orientação, o QECR se tornou praticamente uma bíbilia para quase todos os estabelecimentos de ensino de línguas e para as editoras de materiais didáticos na comunidade linguística europeia (UPHOFF, 2009).

Vale, contudo, destacar que essa diretriz modifica a noção de competência comunicativa e a subdivide em outras mais gerias: a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática. O referencial concebe a competência linguística como sendo o estudo do vocabulário (elementos lexicais) e dos aspectos gramaticais (fonéticos, fonológicos, sintáticos), sem o contexto cultural.

“A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 169). Essa competência foca a cultura e a sociedade da língua- alvo, ou seja, às condições socioculturais do uso da língua, tais como convenções sociais, regras de etiqueta, provérbios, expressões idiomáticas, diversos níveis de registros (formal, informal, familiar, etc.) e variação linguística (dialetos e sotaques).

E a competência pragmática refere-se às funções da língua e construção textual e discursiva (tipos e formas de textos, coerência e coesão), no entendimento do documento.

Em partes o QECR adota uma perspectiva plurilíngue e pluricultural, segundo o qual, a educação linguística, mediante o contato com a diversidade de línguas e culturas, contribui para o desenvolvimento da competência linguística e cultural das pessoas. Para esse documento:

> [..] conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feito pelo Conselho da Europa. [...] A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a sociedade em geral e, depois para as línguas de outros povos

> (aprendidos na escola, na universidade ou por experiências diretas), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se interrelacionam e interagem (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23).

Não se apregoa e se almeja o falante nativo ideal, no sentido de se ter maestria numa determinada língua, mas o referencial pontua que é necessário o desenvolvimento de um repertório linguístico, precisamente o desenvolvimento da competência plurilíngue. Para tanto, ele enfatiza que a oferta de línguas em instituições deva ser diversificada, ao passo que o aprendizado de línguas consiste numa tarefa permanente, quer dizer, para o longo da vida das pessoas.

No entanto, como uma das críticas ao documento consta a não mensuração aos aspectos culturais, como bem frisa Rösler: “Graves são especialmente as indicações, que faltam escalas para a competência intercultural e que os aspectos afetivos e estéticos raramente são levados em conta”[55] (RÖSLER, 2012, p. 269, [*tradução nossa*]).

Nesse sentido, o documento tem um caráter pragmático e claro enfoque na abordagem comunicativa, deixando, em contrapartida, os aspectos culturais e a diversidade linguística em segundo plano.

[55] No original em alemão: “Schwerwiegend sind besonders die Hinweise, dass Skalen zur interkulturellen Kompetenz fehlen und dass affektive und ästhetische Aspekte kaum angemessen berücksichtigt werden”.

SEGUNDA PARTE – PERCURSO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4: ASPECTOS METODOLÓGICOS

O processo de tessitura de um trabalho empírico requer do pesquisador envolvimento, de modo que a investigação faça parte de sua vida. A escolha da temática não é neutra, visto ter vinculação com suas preferências, interesses, valores e princípios, de modo que pesquisar é um ato político (ALVES, 1984). Conforme Severino (2002), a pesquisa tem o intuito de atribuir respostas a uma problematização vivenciada e que seja relevante para o pesquisador. Portanto é um ato político e não existe neutralidade na escolha do tema de pesquisa.

De acordo com esses olhares que temos da realidade, da visão de mundo e do contexto ao qual o estudo se remete, bem como dos sujeitos envolvidos e do trabalho; enfim, da vida, é que vamos depreender a posterior observação, descrição, interpretação e análise do objeto de estudo, através de um método a ser escolhido.

Dessa forma, escolher (ou ser escolhida) a temática de abordagens de ensino de LA em contexto de formação de professores mediante adoção de livro didático tem relação direta com as vivências e as experiências advindas da prática, bem como pontos de vista acerca da mesma. Logo, o paradigma de compreensão do objeto de estudo, implica uma natureza interpretativista, em que a subjetividade é recorrente.

Considerando o exposto, a metodologia da presente pesquisa terá abordagem qualitativa, baseada no método interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). Para essa autora, a natureza interpretativa da pesquisa se centra na observação das práticas sociais e respectivos significados, os quais procuram descrever e interpretar a problemática focada. Para ela “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Além disso, a pesquisa qualitativa de caráter descritiva e interpretativista se justifica em decorrência da geração dos dados, provenientes do contato direto do pesquisador com a situação estudada, sendo que será dada ênfase ao processo em detrimento ao resultado (JESUS; DOMINGUES, 2000). Na pesquisa qualitativa, os

sujeitos podem expressar suas opiniões, seus desejos e sentimentos, além de poderem contribuir com sugestões e críticas.

No que tange aos procedimentos metodológicos, várias ações foram necessárias para compreensão do objeto de estudo em questão. Para tanto, a geração dos dados está dividida em três etapas distintas.

4.1 DIAGNÓSTICO DO ENSINO SUPERIOR DE LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL

Com base num levantamento feito, mediante contatos efetivados no 9º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão em São Leopoldo/RS em julho de 2015, assim como mediante busca em sites institucionais sobre a quantidade de IES, – com foco nos Cursos de Licenciatura – Formação de Professores de Língua/Literatura Alemã – e/ou Cursos de Idiomas no Brasil que oferecem LALE Brasil na atualidade, chegamos ao mapeamento acerca da quantidade de cursos de graduação no contexto brasileiro. Dessa forma, podemos visualizar os dados sintetizados no panorama apresentado a seguir (Quadro 4).

Quadro 4 – Mapeamento das Instituições de Ensino Superior em Língua Alemã no Brasil

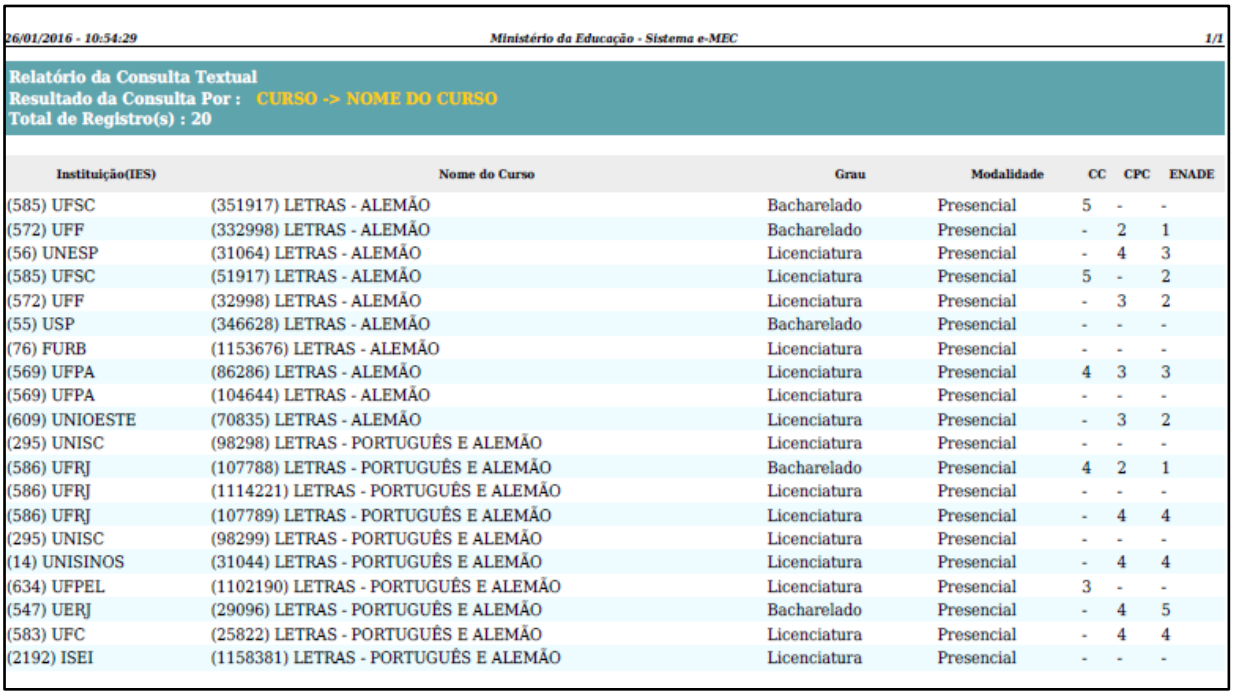
REGIÃO	ESTADO DA FEDERAÇÃO	INSTITUIÇÃO	INSTITUTO / CURSO	TOTAL DE CURSOS
Nordeste	Ceará	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Departamento de Letras Estrangeiras: Casa de Cultura Alemã	1
Nordeste	Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Departamento de Letras Germânicas	1
Norte	Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas	1
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Faculdade de Letras - Letras Anglo-Germânicas	1
Sudeste	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Instituto de Letras; Departamento de Letras Anglo/ Germânicas; Departamento LAG Anglo-saxão	3
Sudeste	São Paulo	Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – (UNESP) *Campus* de Araraquara e *Campus* de Assis	Departamento de Letras Modernas; Departamento de Letras Modernas; Faculdade de Letras	3

Sul	Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas; Instituto de Letras	2
Sul	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras; Instituto de Letras	2
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Departamento de Línguas Moderna; Instituto de Letras; Instituto de Letras	3
4	**9**	**16**		**17**

Fonte: Dados levantados pela autora (2015).

Ao mesmo tempo valemo-nos de outra fonte de pesquisa, a fim de comprovar oficialmente a existência de cursos de Graduação (Letras – Alemão), conforme apresentado na figura posterior. Trata-se do Ministério de Educação (MEC) que informa por meio do seu site de Regulação, o número de cursos de Licenciatura em Letras-Alemão.

Figura 7 – Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados (Consulta Textual: Letras-Alemão)



26/01/2016 - 10:54:29 *Ministério da Educação - Sistema e-MEC* *1/1*

Relatório da Consulta Textual
Resultado da Consulta Por : CURSO -> NOME DO CURSO
Total de Registro(s) : 20

Instituição(IES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE
(585) UFSC	(351917) LETRAS - ALEMÃO	Bacharelado	Presencial	5	-	-
(572) UFF	(332998) LETRAS - ALEMÃO	Bacharelado	Presencial	-	2	1
(56) UNESP	(31064) LETRAS - ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	4	3
(585) UFSC	(51917) LETRAS - ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	5	-	2
(572) UFF	(32998) LETRAS - ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	3	2
(55) USP	(346628) LETRAS - ALEMÃO	Bacharelado	Presencial	-	-	-
(76) FURB	(1153676) LETRAS - ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	-	-
(569) UFPA	(86286) LETRAS - ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	4	3	3
(569) UFPA	(104644) LETRAS - ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	-	-
(609) UNIOESTE	(70835) LETRAS - ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	3	2
(295) UNISC	(98298) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	-	-
(586) UFRJ	(107788) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Bacharelado	Presencial	4	2	1
(586) UFRJ	(1114221) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	-	-
(586) UFRJ	(107789) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	4	4
(295) UNISC	(98299) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	-	-
(14) UNISINOS	(31044) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	4	4
(634) UFPEL	(1102190) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	3	-	-
(547) UERJ	(29096) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Bacharelado	Presencial	-	4	5
(583) UFC	(25822) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	4	4
(2192) ISEI	(1158381) LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	-	-

Fonte: MEC (2016)[56].

Considerando ser a realidade socioeducativa essencialmente dinâmica, logo está sujeita a alterações e atualizações constantes. Quer dizer, em relação aos dados disponibilizados pelo site de Regulação do MEC e ao mapeamento das instituições, destacamos que as universidades UNISINOS e UNISC, mesmo constando e estando cadastradas no relatório de consulta, não oferecem o Curso Letras-Alemão.

No caso específico da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISNOS, com a qual o Instituto de IFPLA, em São Leopoldo/RS, mantinha um convênio desde o ano de 1976, conta agora com um convênio com o Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI)[57], na cidade de Ivoti/RS.

Convém, no entanto, frisar que o IFPLA tem convênio desde sua criação com o Departamento Central para Escolas no Exterior (*ZfA*) e se propõe a formar especificamente professores de LA, dando ênfase às questões linguísticas, metodológicas e pedagógicas no processo formativo. Além disso, os estudantes, na última etapa dos seus estudos fazem uma formação complementar, especificamente, um intercâmbio acadêmico (por um período de dois meses) em universidades na Alemanha. Para o ingresso nesse curso, são exigidos conhecimentos básicos no idioma e os acadêmicos precisam manifestar desejo na futura atuação profissional na referida área.

Essa particularidade, difere-se nos demais cursos superiores de Letras-Alemão no contexto brasileiro, pois conforme Blume (2011), um dos desafios desses cursos consiste no fato de que os acadêmicos podem ingressar sem terem conhecimentos prévios desse idioma – o que requer que grande parte do currículo seja dedicado ao ensino da língua no nível iniciante. Da mesma forma, isso implica o fato de que os futuros profissionais egressos desses cursos nem sempre tenham um nível linguístico proficiente ao iniciarem suas carreiras como docentes.

A autora infere que, considerando essa situação, algumas disciplinas (no caso as de formação geral e as disciplinas teóricas nos primeiros semestres) são ministradas na língua portuguesa, já que os licenciandos têm dificuldade em entender conceitos, bem como participar de discussões sobre temas mais abstratos, típicos, por exemplo, nas aulas de literatura alemã (BLUME, 2011).

---

[56] Disponível em: <http://www. http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2016.
[57] Ver o site do IFPLA. Disponível em: <http://www.ifpla.com.br/>.

Voltando para a sequência de ações, como segundo momento da etapa inicial, foram feitos contatos prévios nos meses de outubro e novembro de 2015 (via *e-mail* e/ou telefônico), no intuito de se obter um levantamento acerca da quantidade de universidades que oferecem curso de graduação (Licenciatura em Letras/Alemão) e cursos extracurriculares (Curso de Idiomas para a comunidade acadêmica), bem como dos materiais didáticos usados nesses estabelecimentos de ensino.

Para tanto, foram encaminhados dezesseis *e-mails* personalizados para as instituições que estão relacionadas no Quadro 4, sendo que foram direcionados aos professores que oferecem curso de graduação, conforme modelo apresentado no Apêndice 1. Ao mesmo tempo, foi realizada uma apresentação às coordenações ou responsáveis pela área de LA dos cursos elencados (cf. dados do Quadro 4) sobre as principais motivações e os encaminhamentos metodológicos da presente pesquisa.

Nesse sentido, nessa primeira etapa da geração de dados foram identificadas as fontes – os livros didáticos – com vistas a se obter um levantamento da realidade brasileira no que tange ao ensino no contexto acadêmico do referido idioma (conforme pode ser visualizado no capítulo posterior).

A partir desse *corpus*, selecionamos as três fontes – **os livros didáticos *DaF kompakt, studio d*** e ***Menschen*** –, visto serem os materiais didáticos de LA mais adotados na prática pedagógica em âmbito do ensino superior (parâmetro pragmático), assim como são livros atuais (parâmetro cronológico de publicação), visando o estudo analítico dessas obras didáticas. Essas três fontes, dessa forma, foram escolhidas, uma vez que são adotadas por onze instituições. Mais detalhamentos dessa seleção de fontes encontram-se no capítulo seguinte, na seção 5.1.

4.2 ENVIO DE QUESTIONÁRIO A DOCENTES E AUTORES DE LIVROS – OUVINDO AS VOZES

Na segunda etapa, manteve-se novo contato com alguns docentes da área de alemão, a fim de obter dados acerca do uso dos materiais didáticos. Nesse momento, foram enviados *e-mails* personalizados a dez professores que adotam um dos três livros didáticos de LA, visto serem os materiais didáticos de língua alemã –

o livro DaF *kompakt, o livro studio d* e *o livro Menschen* –, os que constam como os mais empregados na atuação docente (conforme critério pragmático).

Nesse sentido, o encaminhamento desses *e-mails* personalizados foi direcionado a professores que atuam na formação docente nas seguintes instituições: Universidade Federal Fluminense; Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade de São Paulo; Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (conforme *e-mail* que pode ser visualizado no apêndice 2).

Entendemos que essa ação é essencial para que possamos ter mais elementos e informações, no caso dados que auxiliem na compreensão do processo de ensino e aprendizagem de língua e cultura alemãs mediado pelo material didático.

Sobretudo, partimos do fato de que todo livro didático apresenta temas, textos orais e escritos, imagens, elementos da cultura e da língua, dentre outros aspectos, os quais são trabalhados na prática. São precisamente os conteúdos, quer dizer, **aquilo que se ensina**. Mas **o como se ensina** tem relação intrínseca com a atuação do professor, bem como da sua concepção de língua, método e material didático; portanto, está relacionado com a forma como o profissional aborda esses conteúdos.

Assim, cabe-nos perguntar e procurar entender:

(i) Quem são os docentes formadores e como são formados os futuros professores de LA?

(ii) Quais são as concepções de língua, cultura e de material de ensino que estão imbricados nesse processo formativo?

(iii) Qual é o papel da Universidade e as condições de formação para o ensino de LA de qualidade, considerando que os licenciandos possam ter conhecimentos elementares ao ingressarem no ensino superior?

(iv) E ainda: Quais são as imagens sobre ser professor e em que medida elas contribuem ou configuram-se como aspectos limitadores para a escolha da

docência? Quais as implicações das vivências, das representações e dos discursos na construção da identidade do profissional de línguas[58]?

Também destacamos que, em se tratando de pesquisa com sujeitos participantes deve prevaler a ética, que preconiza que os mesmos devam ser tratados sem uma exposição indevida. Isso procuramos contemplar, desde o momento do contato incial da geração dos dados até a fase da discussão dos resultados.

Para tanto, foi enviado no mês de junho de 2016 (via correio eletrônico) um instrumento investigativo a esses professores formadores, convidando-os para darem sua contribuição para a pesquisa sobre o livro didático de alemão. Esse instrumento, intitulado 'Questionário – avaliação qualitativa do livro didático' compreende duas partes distintas, a saber:

a) Na primeira parte, constam algumas questões gerais referentes à identificação do professor participante: nome; formação profissional; tempo de atuação na área de LA; nome do livro didático adotado; e tempo de adoção do livro pela instituição.
b) Na parte seguinte, encontram-se questões abertas que versam especificamente sobre o livro didático de ensino desse idioma. Essa parte do questionário contempla oito questões, as quais tratam de diversos aspectos, como conceito de livro didático, adequação do material à realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro; motivação pela adoção do livro na instituição; vantagens e desvantagens no uso do livro didático, dentre outros aspectos que podem ser vistos no Apêndice 2.

Ao mesmo tempo, também consideramos importante estender um questionário aos autores dessas obras selecionadas. Para efetivar esse contato, fez-

[58] Mesmo não sendo o foco deste estudo, a questão da identidade profissional configura-se como central, em se tratando da formação docente. Nesse sentido, as discussões apresentadas por Bohn sobre a identidade do profissional de línguas auxiliam a compreender a consitutição desse processo. Para esse linguista aplicado, a identidade é fruto de um sistema de relações entre diferentes vozes, ou seja, trata-se de uma polifonia de vozes que se manifesta nos diferentes espaços e tempos em que se movimenta o sujeito, em seu meio social e ao longo da sua história. São as diversas vozes que contribuem para a constituição dos traços identitários, tais como: a voz institucional (teóricos, os professores formadores e as instituições que se expressam nos discursos pedagógicos); a voz do governo (os documentos oficiais); a voz da sociedade; as vozes dos colegas da profissão e a voz da família; enfim, diversos olhares, crenças ou representações que os 'outros' possuem acerca da docência, assim como as vozes que mediante tal relação configuram-se como colaboradores desse processo. BOHN, Hilário A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações:** Linguística Aplicada e Teoria Literária. Recife: UPE, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

se necessário uma pesquisa em *sites* das respectivas editoras, preenchimento de formulários, bem como algumas conversas com o espaço destinado no *site* ao atendimento ao cliente. Assim, foi possível dispor dos *e-mails* pessoais ou institucionais desses autores.

Essa mediação transcorreu em LA, assim como o *e-mail* encaminhado aos autores, cujo assunto consta como um convite para participação em pesquisa. Também, foi feita uma contextualização sobre a pesquisa, isto é, os objetivos e o andamento do presente estudo, assim como foi informado aos autores que a obra didática de sua autoria consta como material didático mais adotado na realidade educativa brasileira atual, conforme levantamento feito em instituições de ensino superior, conforme consta no Apêndice 3.

Nesse sentido, foi encaminhado no mês julho um questionário denominado 'Questionário para autor de livro didático de língua alemã como língua estrangeira' a três autores, visando gerar dados que auxiliem na compreensão do objeto de estudo.

Esse questionário está estruturado em duas partes, sendo que na primeira, estão as questões acerca da identificação do autor, tais como sua formação acadêmica; tempo de atuação como autor de obras didáticas na área de LA; e se o autor atua em outra profissão. Na outra parte desse instrumento constam perguntas específicas sobre o livro didático de ensino dessa língua. Os aspectos tratados nessas questões versam sobre:

(I) o processo de criação do livro;

(II) a proposta metodológica e a concepção de língua/cultura da obra didática;

(III) a adequação (ou não) do livro à realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro;

(IV) as vantagens do uso do livro por parte de professores de LA, dentre outros tópicos que estão mencionados no Apêndice 3.

O intuito dessas ações consistiu na identificação de informações, posicionamentos e impressões, especificamente, são as vozes de usuários – os professores – e dos produtores – os autores –, sobre esses materiais de ensino e aprendizagem de LA. Nesse sentido, essas vozes poderão auxiliar na análise dos aspectos teóricos e metodológicos, quer seja, das abordagens sociocomunicativa e intercultural inerentes (ou não) nos livros didáticos de idioma.

"Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos

qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo" (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 15).

Da mesma forma, Telles (2002) destaca a importância da relação entre a compreensão do contexto do pesquisador e dos sujeitos envolvidos para o processo da construção da metodologia da pesquisa. Nas suas palavras, a metodologia refere-se às visões de mundo e às concepções teóricas do pesquisador que, por sua vez, fundamentam o conjunto de procedimentos a serem empregadas na tessitura da pesquisa.

A partir dos dados gerados nas duas etapas anteriores, voltou-se, no terceiro momento, ao estudo dos três materiais didáticos, quer seja, a pesquisa desses documentos.

4.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Para Oliveira (2007) a pesquisa documental é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora, a autora pontua que é um tipo de "estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica" (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Essa teórica argumenta que a principal finalidade da pesquisa documental é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: "o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico" (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Como técnicas principais desse tipo de pesquisa, destacam-se:

a) A **leitura**, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado. Para tanto, a pesquisa documental, requer leituras sucessivas desses materiais, a fim de obter os elementos necessários para a compreensão do fenômeno investigado. Dessa forma, o método requer um roteiro de leitura, que prevê diferentes momentos do ato de ler, compreendendo uma leitura do reconhecimento do material; seguida de uma leitura seletiva; e, por fim, uma leitura interpretativa e crítica (SALVADOR, 1986).

b) A **análise de conteúdo**, pois nela as “[...] categorias ou temas são codificados: os dados brutos são sistematicamente reunidos e condensados em categorias em unidades que permitam a descrição das características mais relevantes do conteúdo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 118).

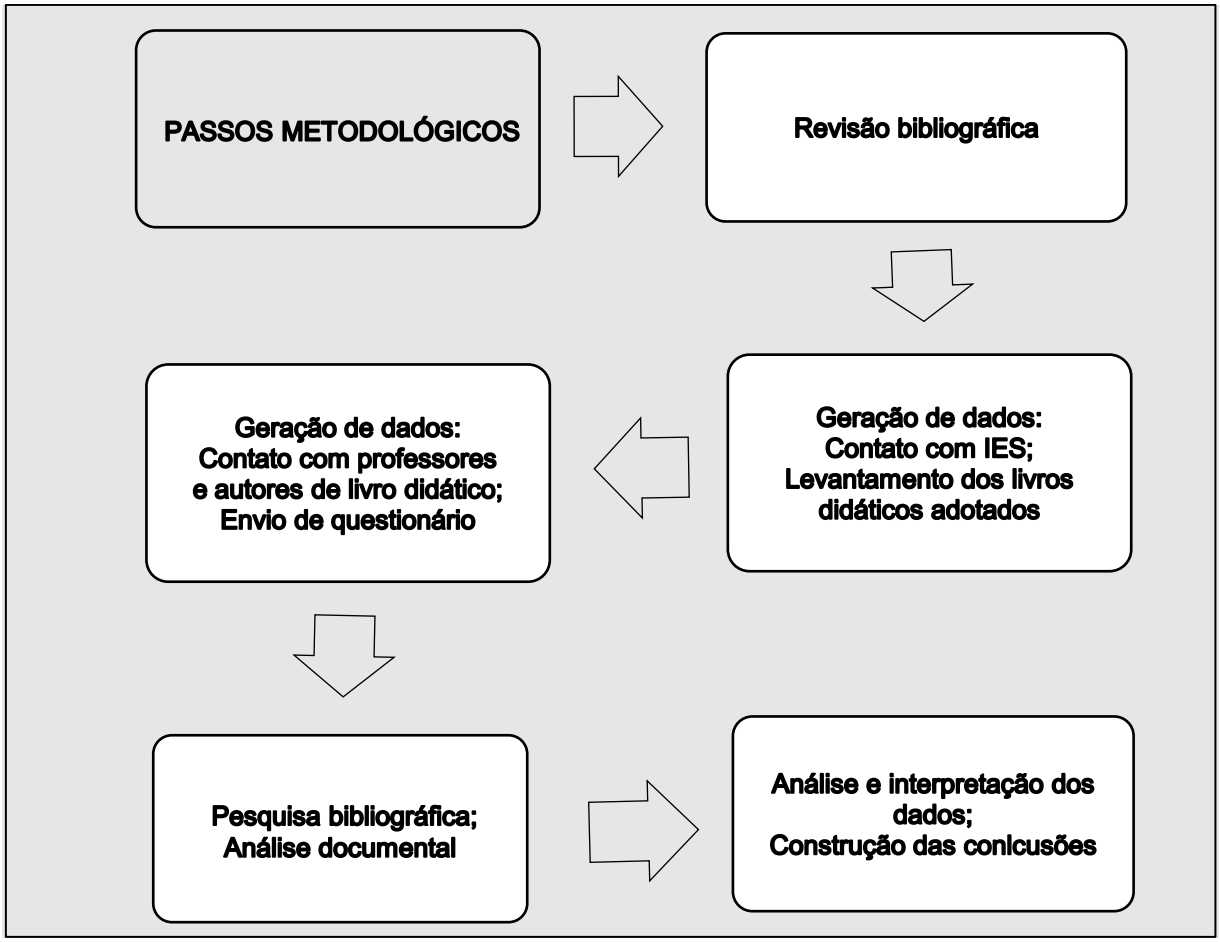
Ainda conforme Chizzotti, essa técnica é uma forma de interpretar os dados de um texto visto ser “[...] um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares que compõem produtos documentares: palavras-chave, léxico, termos específicos, **categorias,** temas [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p. 115 [*grifo nosso*]).

O levantamento dessas unidades elementares que representa a interpretação e a discussão dos dados ocorreu em forma de **categorias de análise ou analíticas**, mediante exemplificação e ilustração de fragmentos (textos, exercícios, imagens) dos livros, tidos como pertinentes ao estudo. Reiteramos que essas categorias foram criadas, visando a sistematização da análise, com base no referencial teórico e nos objetivos elencados no presente estudo.

Dessa forma, esse método possibilita a investigação dos documentos, no caso obras didáticas do ensino de língua/cultura alemã como língua estrangeira, as quais foram elaboradas por sujeitos falantes de língua alemã e, por conseguinte, revelam e representam facetas culturais, sociais e linguísticos do país-alvo.

Para finalizar esse capítulo, a Figura 8 traduz, em forma de esquema, os passos empregados na pesquisa.

Figura 8: Etapas da Construção da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A figura anterior (Figura 8) ilustra as diversas etapas que envolveram o processo de construção do presente estudo, com destaque às etapas referentes ao processo de geração dos dados e execução da pesquisa.

TERCEIRA PARTE – RESULTADOS E DISCUSSÕES

CAPÍTULO 5: FOCO NO E SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: DISCUSSÕES E RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se alguns dados referentes aos livros didáticos de língua alemã adotados no ensino de língua alemão em âmbito de formação de professores na realidade brasileira, bem como posicionamentos de professores formadores e de autores acerca desse objeto a ser investigado.

5.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ALEMÃ NO ENSINO SUPERIOR: LEVANTAMENTO DE DADOS

Dado os objetivos desta tese, alguns passos de geração de dados e análise foram necessários. Assim, primeiramente, buscou-se contatar as Instituições que ofercem Cursos de Formação de Professores de Língua/Literatura Alemã (modalidade curricular) e respectivos Cursos de Idiomas (modalidade extracurricular) no contexto brasileiro, com intuito de realizar um levantamento dos materiais didáticos, especificamente dos livros didáticos adotados nesses estabelecimentos.

Para tanto, chegamos aos resultados elencados no quadro seguinte (Quadro 5) e no gráfico posterior (Gráfico 1).

Quadro 5: Panorama dos livros didáticos adotados nas Instituições de Ensino superior em Língua Alemã no Brasil

NOME DA INSTITUIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	**LIVRO DIDÁTICO ADOTADO NO CURSO DE LICENCIATURA**	**NOME DO CURSO EXTRACURRICULAR DA INSTITUIÇÃO**	**LIVRO DIDÁTICO ADOTADO NO CURSO DE IDIOMAS**
- Universidade Federal do Ceará	-*studio d* - *Studio 21*	- Casa de Cultura	- *Menschen*
- Universidade Federal do Pará	- *Optimal* (Alemão A1.2-B1)	- não oferece	- não consta
- Universidade Federal da Bahia	- *studio d* (livro base) - *Menschen* (livro complementar) - *Themen* (livro complementar)	- Curso de extensão (NUPEL) - Curso de língua institucional (PROFICI)	- *studio d* (livro base); - *Menschen e Themen* (livro complementar)
- Universidade Federal de Minas Gerais	- *DaF kompakt*	- não oferece	- não consta

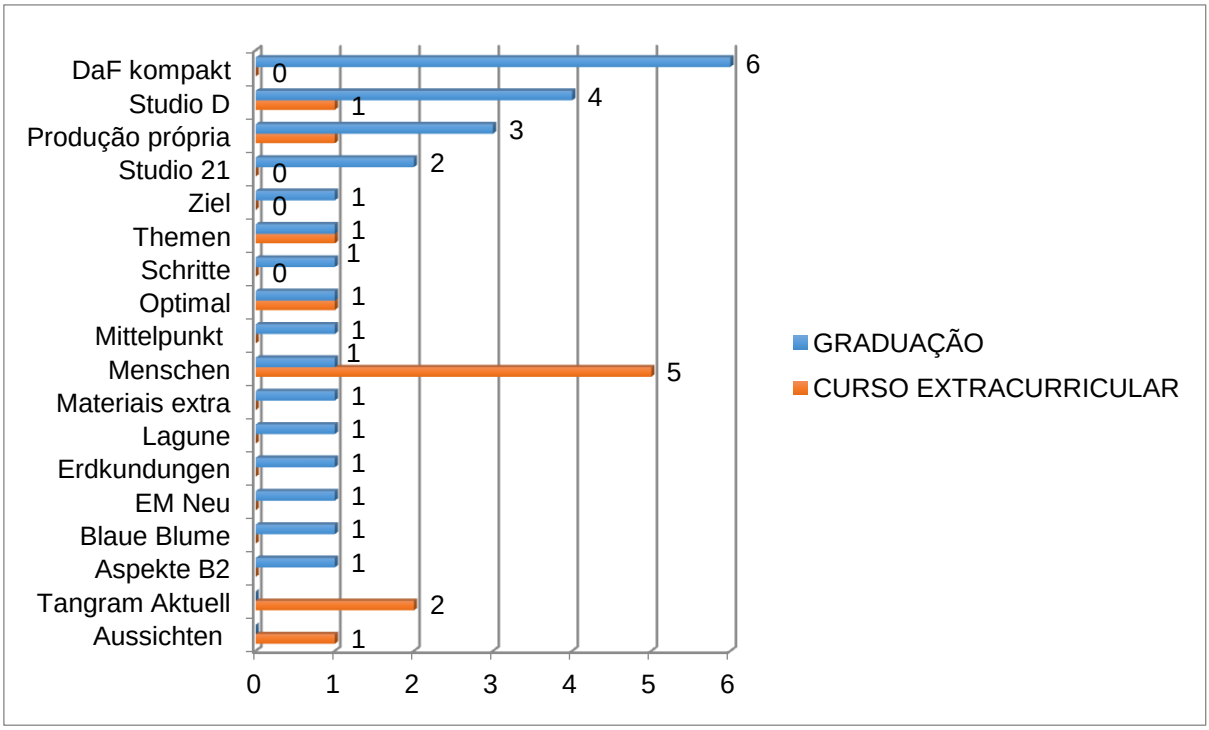
- Universidade Federal Fluminense	- *DaF Kompakt*	- não oferece	- não consta
Universidade Federal do Rio de Janeiro	- *DaF kompakt* (A1, A2 e B1)[59] - *Ziel* (B2)	- não oferece	- não consta
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro	- *DaF kompakt* (A1, A2 e B1) - *Mittelpunkt* (B2)	- não oferece	- não consta
- Universidade de São Paulo	- *DaF kompakt* (A1, A2 e B1)	- não oferece	- não consta
- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	- *studio d* (A1, A2 e B1) - Materiais extra: internet, outros livros didáticos	- não oferece	- não consta
- Universidade Federal do Paraná	- *Blaue Blume* (Língua 1 a 3) - *Aspekte B*2 (Língua 4) - *Erdkundungen* (Língua 5 e 6)	- Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN)	- *Aussichten* (A1, A2 e B1); - *Menschen*
- Universidade Estadual do Oeste do Estado do Paraná	- *Lagune* - *Menschen* (livro complementar) [60]	- Programa de Ensino de Línguas (PEL)	- *Menschen* - *Optimal* A1 e A2)
- Universidade Federal de Santa Catarina	- *Schritte* - *M*aterial próprio	- não oferece	- não consta
- Universidade Regional de Blumenau	- *studio d*	- não oferece	- não consta
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul	- *DaF-Kompakt* (Língua 1 a 4) - Materiais de produção própria (Língua 5 a 8)	- Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE)	- *Tangram Aktuell*
- Instituto Superior de Educação Ivoti	- Material de produção própria	- ISEIdiomas	- *Menschen*
- Universidade Federal de Pelotas	- studio d 21(Língua 1 a 6); - EM Neu (língua 7/8)	- não oferece	- não consta

Fonte: Dados levantados pela autora (novembro de 2015 a fevereiro de 2016).

[59] Cumpre reiterar que as obras didáticas publicadas a partir de 2001 seguem as diretrizes propostas pelo QECR para Línguas, cujo intuito está em fornecer uma base comum para o planejamento de curso de línguas, a partir de seis níveis de aprendizagem (os níveis A1 e A2 - básico; os níveis B1 e B2 – intermediário e os níveis C1 e 2 - avançado); da elaboração de exames; assim como da produção de materiais de ensino. Nesse sentido, por exemplo, no nível A1 é esperado do aprendiz que ele consiga interagir em situações simples do dia a dia e expressar desejos, necessidades, vontades e falar sobre si e sua rotina; já no nível B1, o aprendiz deve saber opinar através de raciocínios simples, saber discernir com mais clareza sobre passado, presente e futuro. Disponível em: <http://languagesapprentice.wordpress.com/2012/09/30/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas/> Acesso em: 20 ago. 2015.

[60] Cumpre destacar que o livro didático Menschen passou a ser adotado no Curso de Graduação em Letras/Alemão a partir do ano letivo de 2016, conforme informação da professora da referida instituição.

Gráfico 1: Livros didáticos de língua alemã adotados nas Instituições de Ensino Superior Alemã no Brasil



Fonte: Dados levantados pela autora (novembro de 2015 a fevereiro de 2016).

Inicialmente, destacamos o grau de comprometimento da parte dos docentes dos cursos de Graduação em Letras (Licenciatura) consultados, no sentido de que houve retorno de todas as instituições contatadas – precisamente as dezesseis (16) – acerca dos materiais didáticos usados pelos mesmos. Isso, em parte, sugere que esses professores formadores demonstram interesse pela temática da pesquisa, assim como revela a importância e a centralidade que o objeto deste trabalho – o livro didático – ocupa na prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, ressaltamos que essa etapa de contato inicial com as universidades e respectivos coordenadores dos cursos de graduação e responsáveis pela área da LA transcorreu por um período de cinco meses (outubro de 2015 - fevereiro de 2016). Foram enviados *e-mails* nesses dois primeiros meses, sendo que em algumas instituições, houve a necessidade de se contatar diversos profissionais, para se obter o contato direto com o professor responsável pelo departamento de língua alemã.

Nesse sentido, se fez necessário uma pesquisa extensiva em sites institucionais e currículos, assim como, em alguns momentos, contatos telefônicos, a fim de se conseguir os endereços eletrônicos desejados (visto os mesmos não

serem do conhecimento da pesquisadora ou estarem desatualizados). No entanto, para nossa satisfação, todos se mostraram muito atenciosos e dispostos a cooperar com nossa solicitação e emitiram as respostas.

Sobre esse retorno, a maioria desses professores contatados respondeu nos meses de novembro e dezembro do ano de 2015 e, dois retornaram nos meses de janeiro e fevereiro do ano seguinte. Além disso, as respostas de diversos professores demonstram-se muito significativas, pois além de nos notificarem os nomes das obras didáticas, também socializaram outras informações pertinentes e, sobretudo, manifestavam estarem abertos a contatos posteriores.

Dentre essas informações, julgamos importante destacar que numa instituição, nosso contato nos enviou o plano de ensino da disciplina, contendo dados sobre os materiais empregados no ensino desse idioma. Em outra, o nosso informante repassou sugestões de leitura acerca da temática da presente pesquisa.

Ainda dois profissionais justificaram a escolha pelo determinado livro didático e apresentaram alguns dados relativos ao contexto de atuação, no que diz respeito às especificidades dos aprendizes e os objetivos do curso.

Num desses relatos descritivos, nosso contato, na qualidade de Coordenador do Setor de Língua e Literatura Alemã nos destacou que no curso ofertado pela sua instituição não há exigência de conhecimentos prévios de alemão para o ingresso dos licenciandos. E a escolha do livro didático empregado atualmente, decorre de julgamentos baseados em experiências de longo prazo. Visto que, entre os anos de 1994 a 2005 adotavam determinado livro e no período de 2004 a 2012 adotavam outro, os quais, segundo nosso contato, não são considerados boas experiências. E, conforme nosso respondente, em 2013 escolheram um livro didático que acompanha de perto as novidades da área da LA, referindo-se ao livro didático *DaF kompakt.*

No outro relato, nosso informante, na qualidade de titular da disciplina de Prática de Ensino de LA e responsável pelo Setor de Língua e Literatura Alemã, nos repassou que a instituição recentemente havia adotado o livro didático *DaF kompakt* no curso de graduação. Nesse caso, julgamos pertinente buscar os motivos pela troca desse material. Ela também frisou que esse material é adotado apenas nas turmas iniciantes na língua, sendo que nas turmas avançadas se faz uso de materiais personalizados.

Olhando, no entanto, com mais atenção para os resultados, diversos aspectos podem ser destacados, como, principalmente, pelo fato de que no universo de dezesseis (16) instituições contatadas – as quais, por sua vez, deram retorno – quinze (15) adotam livros didáticos, o que, de certa forma, atribui relevância, assim como viabiliza e justifica a presente pesquisa.

Além disso, os dados revelam uma variedade de livros utilizados na atuação docente, precisamente são dezessete (17) materiais distintos, sendo que as obras intituladas ***DaF kompakt*** e ***studio d*** são as que mais se evidenciaram no critério de pragmaticidade nos cursos de graduação (Licenciatura em Letras/Alemão). Para explicitar isso, reforçamos que o livro *DaF kompakt* é adotado *por s*eis cursos de formação docente, seguido pelo material *studio d* que apresenta cinco ocorrências, sendo quatro na graduação e uma em curso de línguas.

Já o material ***Menschen*** configura-se como o livro didático mais utilizado nos cursos extracurriculares (curso de línguas voltado exclusivamente para os acadêmicos e/ou também para a comunidade acadêmica) oferecidos nas instituições, especificamente com cinco ocorrências, assim como aparece como material complementar adotado em dois cursos de graduação, dos quais um é como livro didático complementar e outro como livro referencial/básico[61].

Essas informações sinalizam para a análise dos livros mencionados acima, uma vez que são os mais empregados na formação de professores de LA – o que corresponde como um dos critérios para a composição do *corpus* de análise desta tese, precisamente o de parâmetro pragmático.

Considerando, dessa forma, essa ampla adoção de livros didáticos nos cursos de formação de professores de língua e cultura alemã, é importante investigar **se** e **em que medida** ocorre a adaptação desses materiais, de modo que haja adequação aos conteúdos programáticos necessários. Ao mesmo tempo, como forma-se o acadêmico para que ele possa conhecer a língua e saiba refletir sobre ela, uma vez que se tratam de cursos de licenciatura, e que, por sua vez, diferem-se de cursos de línguas oferecidos em escolas de idiomas.

Em contrapartida, outro dado relevante se salienta nesses resultados e, por sua vez, merece futura investigação. Trata-se da utilização de materiais de ensino

[61] Vale reiterar novamente que a realidade socioeducativa é dinâmica e está em constante modificação e ajuste. Nesse sentido, segundo dados fornecidos por uma professora em abril de 2016, o livro didático *Menschen* passou a ser adotado como material básico no Curso de Graduação em Letras/Alemão a partir do corrente ano.

de produção própria[62], os quais somam quatro ocorrências, sendo três em curso de graduação e uma num curso extracurricular.

Esse aspecto revela o interesse dos professores em atender as necessidades e especificidades da instituição e respectivo alunado, como também demonstram a autonomia e criatividade desses profissionais. Assim, entende-se como válido um contato posterior com as universidades e com os respectivos materiais, qualificados como de cunho mais personalizado.

Isso se verifica em especial numa instituição, na qual a justificativa feita da parte do responsável pela Área de Alemão pela escolha de materiais próprios corresponde com a dificuldade de adequação às turmas, visto estas serem muito heterogêneas.

Já nos outros cursos, os materiais alternativos são utilizados não para aprendizes iniciantes de língua, mas nos níveis mais intermediários, em que sua utilização tem relação com a especificidade do público-alvo, ou seja, volta-se para futuros profissionais da LA. Nesse caso, a instituição busca trabalhar com mais textos, história da língua e aspectos linguísticos.

Podemos depreender que os materiais se configuram como um recurso necessário, sob o aspecto da pragmaticidade. Eles contribuem para atuação do professor de línguas, auxiliando no planejamento de suas aulas, uma vez que os mesmos disponibilizam uma diversidade de textos (escritos/orais), imagens e exercícios, implicando um melhor aproveitamento do tempo dos docentes. Dessa forma, o concebemos como um recurso valioso para o ensino de língua estrangeira.

Assim, procurando responder a uma das questões norteadoras da presente pesquisa, é possível destacar que o livro didático orienta a prática pedagógica na formação de professores de LALE no contexto brasileiro atual, conforme evidenciam os dados apresentados e brevemente descritos.

[62] Materiais de produção própria podem ser concebidos como materiais ‘fonte’, aqueles que decorrem de um “planejamento constituído por materiais que apenas sustentam a direção de um conteúdo programático, suficientemente aberto prever, na formulação deste, um espaço de alocação de cocriação por professor e alunos, no sentido de reaproveitar, na mediação oral e escrita, o rico insumo que surge das vozes dos participantes e de seus conhecimentos, sobre o mundo, como meio de aprender a língua e desenvolver conhecimentos de culturas” (GOTTHEIM, 2013, p. 73).

5.2 FOCO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Considerando o objetivo geral desta pesquisa que consiste em investigar os aspectos sociocomunicativos e interculturais presentes (ou não) em livros didáticos para aprendizes iniciantes de LALE, destacando em que medida contribuem para o ensino desse idioma no contexto acadêmico, seguem as descrições e as análises com base nos dados gerados.

Vale ressaltar que essas discussões estão centradas nos livros indicados para aprendizes iniciantes, aqueles que desejam adquirir conhecimentos linguísticos e culturais tidos como elementares, conforme a distribuição de níveis dos referenciais para algumas línguas europeias. Portanto, nos restringimos em investigar **os livros** (assim como materiais complementares) **do nível A1 dessas coleções didáticas.**

Dessa forma, inicialmente faremos uma apresentação dos três livros de ensino e aprendizagem de língua alemã (pertencentes a três renomadas editoras alemãs), os quais são, conforme levantamento de dados, os mais adotados no contexto atual pelas instituições de ensino superior brasileiras.

5.2.1 O Livro Didático *DaF kompakt: Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*

No tocante a um dos livros didáticos que compõem o corpus da presente investigação destacamos a coleção intitulada *DaF kompakt* (Alemão como língua estrangeira compacto) da editora *Klett,* cuja primeira publicação data do ano de 2011. Vale ressaltar que no nome da obra consta a palavra *kompakt* em letra minúscula, sendo categorizada como um adjetivo.

Dessa forma, não tem a função de nome ou substantivo, já que na LA todos os substantivos são registrados em letra maiúscula, mas está caracterizando o alemão como língua estrangeria para adultos, e sugerindo que os conhecimentos serão compactos, enxutos, condensados; poderíamos supor, apenas os mínimos necessários.

Ao mesmo tempo, numa outra perspectiva, esse aspecto pode ter uma conotação positiva, no sentido de procurar atribuir ao livro didático a ideia de algo que está bem agrupado, organizado, bem compactado, demonstrando objetividade.

Nesse caso, o livro comportaria apenas os conhecimentos linguísticos tidos como fundamentais, não havendo espaço para conteúdos com importância menor.

Assim como essa compacidade pode remeter a noção de melhor aproveitamento do tempo do usuário desse livro didático e aprendiz de língua, que em menos tempo, poderia adquirir tanto ou mais conhecimentos como mediante a adoção de outros livros. Trata-se de um recurso estilístico e propagandístico.

É o que justamente a editora e o grupo de autores enfatizam na página de abertura, no primeiro e parágrafo do livro, ao interagirem com o usuário desse livro: *Você quer alcançar rapidamente o nível B1? Pois você precisa de alemão p. ex. para o estudo ou para a profissão. Então* ***DaF*** *compacto é justamnete o ideal para você.* Aqui há o destaque para a rapidez quanto ao aprendizado da língua alemã e também quanto às necessidades específicas do estudante, direncionado o usuário e definindo o o público-alvo. Adiante no segundo parágrafo consta: ***DaF kompakt*** *- como o nome sugere -* ***compacto****: Em 30 lições [...] você encontra o conteúdo programático de A1 a B1 em forma* ***concentrada***[63] (SANDER *et al.,* 2011, p. 3).

De certa forma, isso remete a realidade educacional brasileira, tanto no âmbito do ensino básico, como do ensino superior, em que as disciplinas e a grade curricular dedicam menos espaço e tempo para as aulas de línguas estrangerias, em comparação com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, tais obras didáticas são atrativas e atendem as necessidades do público-alvo, justificando, em certa medida, o porquê de o **DaF kompakt ser o livro didático mais adotado** pelas instituições formativas de professores de língua e literatura alemã no Brasil.

Em relação à caracterização dessa coletânea, com base no sítio eletrônico da editora *Klett,* nos deparamos com a afirmação de que *DaF kompakt* é um novo livro didático para iniciantes adultos (*Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*) que conduz, num único volume, do nível A1 ao nível B1. Ao lado da edição em um volume está também disponível uma edição de três volumes[64].

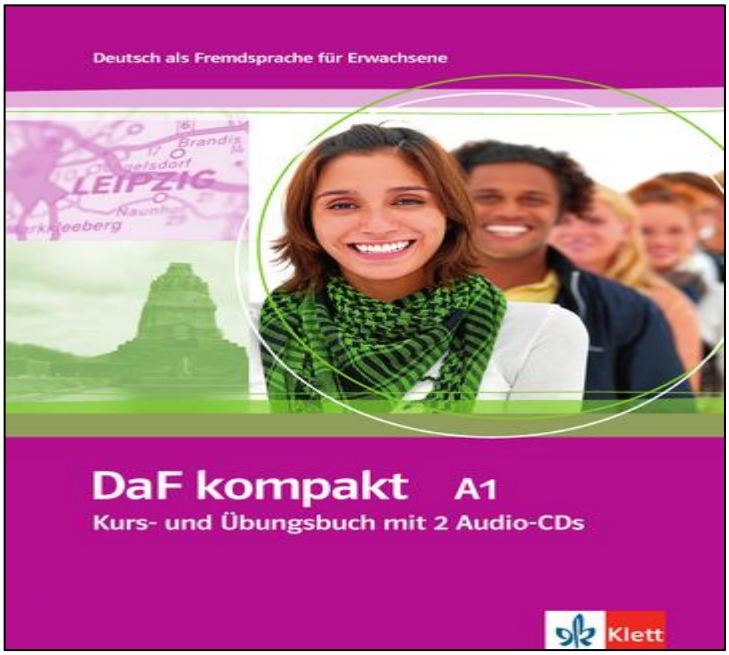
Assim, para cada nível de ensino, consta um livro, no qual encontram-se o livro texto (*Kursbuch* A1*),* o livro de exercícios *(Übungsbuch* A1*)* e dois *CDs.* Isso se verifica, por exemplo na capa do livro do nível A1, como mostra a Figura 9 abaixo.

---

[63] "Sie möchten rasch das Niveau B1 errreichen? DennSie benötigen Deutsch z.B. für Studium oder den Beruf. Dann ist DaF kompakt genau das Richtige für Sie. [...] **DaF kompakt** ist – wie der Name sagt – **kompakt:** In 30 Lektionen [...] finden Sie den Lernstoff von A1 bis B1 in konzentrierten Form".

[64] No original em alemão: "Das neue Anfängerlehrwerk für Erwachsene führt in einem Band von A1 bis B1. Neben der 1-bändigen Ausgabe ist auch eine 3-bändige Ausgabe erhältlich".

Figura 9: Capa do livro texto e exercícios Daf kompakt A1



Fonte: Daf kompakt (SANDER et al., 2011)

Observando os aspectos que constam na capa desse livro (Figura 9), temos em primeiro plano alguns jovens, de ambos os gêneros e de etnias distintas, e que conforme suas expressões faciais, demonstram alegria, satisfação e positivismo. No segundo plano dessa ilustração, precisamente ao centro na margem esquerda da capa, encontram-se dois contextos geográficos diferentes: acima, está o mapa da cidade de Leipzig[65], localizada aproximadamente a duzentos quilômetros de Berlim, no Leste da Alemanha e abaixo, podemos visualizar um monumento histórico, porém sem identificação específica.

Nesse sentido, a capa desse livro didático nos sugere uma diversidade de pessoas e de origem étnicas, assim como locais diferentes, remetendo à comunidade europeia, marcada pelo multiculturalismo e multilinguismo; enfim uma sociedade que está em constante contato com diversas raças, culturas e línguas.

[65] Leipzig é uma das mais conhecidas cidades da Alemanha e tem uma longa tradição na música, sendo até hoje, uma referência nas artes plásticas. Leipzig é conhecida por causa dos compositores famosos que por ela passaram, como Johann Sebastian Bach e Felix Mendelsohn. Bach esteve à frente do coro da Igreja de São Tomás até a sua morte, em 1750. O coro de meninos da igreja é um dos mais antigos da Alemanha e continua em atividade até hoje. Além disso, a arquitetura também é uma atração dessa cidade. Disponível em: http://www.dw.com/pt/conhe%C3%A7a-o-charme-de-leipzig-cidade-das-artes-e-da-vida-noturna/a-15428080 >. Acesso em: 23 de jun. 2016

Vale destacar que esses aspectos estão em concordância com o QECR para Línguas.

Esses aspectos remetem ao que Funk (2004), destacou sobre as obras didáticas alemãs atuais, as quais parecem encomendar suas fotos com as mesmas agências publicitárias. Quer dizer, elas empregam as mesmas cores, fotografias e tendências temáticas, pois apresentam pessoas jovens, dinâmicas, alegres e que procedem de diferentes origens nas capas dos livros, bem como no interior do material.

Em relação à contracapa do livro, temos a presença de um mapa da Europa Central com a identificação dos países, especificamente aqueles que fazem fronteira geográfica com a Alemanha, Áustria, Suíça e Lichtenstein, os chamados DACHL-países (*DACHL – LÄNDER*). Essa sigla também está registrada na parte superior da contracapa. Também há a referência verbal e visual desses países e de suas cidades, asssm como a ilustração dos seus mapas. Nesse sentido, o aprendiz ao entrar em contato com a língua e a cultura alemã, mediante esse material didático, terá conhecimentos mais amplos sobre os países, nos quais o alemão consta como língua oficial.

Voltando para site da editora *Klett*, há a ênfase desse livro didático como sendo destinado a estudantes que já aprenderam uma língua estrangeira, *sendo ideal para alunos que precisam do alemão para estudo ou profissionalmente e que querem alcançar rapidamente o nível B1*[66]*,* discurso esse que aparece no livro, conforme exposto anteriormente. Ele sugere que é ideal para treinamento intensivo, como por exemplo, nas aulas de línguas em universidades ou institutos Goethe.

Também o site destaca que esse livro ensina com entusiasmo, como pelo fato das histórias apresentadas no livro, em que os aprendizes podem se identificar e que prepara os alunos para situações comunicativas do dia a dia autênticas. Outro aspecto positivo desse material está na tematização de diferenças culturais.

Ainda enfatiza que o livro conduz os alunos ao sucesso, já que sua estrutura clara permite ensino e aprendizagem eficaz; possilibita que os alunos desde o início escrevam textos; assim como atende as recomendações descritas pelo QECR para Línguas, inclusive preparando os alunos para os respectivos exames. Essa

[66] No original em alemão: “DaF kompakt richtet sich an Lernende, die bereits eine Fremdsprache gelernt haben, und eignet sich besonders für Lernende, die Deutsch für das Studium oder den Beruf benötigen und schnell das Niveau B1 erreichen möchten”. Disponível em: <http://www.klett-sprachen.de/daf-kompakt/r-1/67#reiter=titel&niveau=A1>. Acesso em: 22 de jun. 2016

coletânea didática disponibiliza alguns materiais midiáticos suplementares, tais como uma página com exercícios *online* para o aluno, um teste de nivelamento com o respectivo gabarito e um curso na modalidade *Moodle.*

Em termos estruturais, o livro didático *DaF kompakt A1* contém oito lições, as quais são fragmentadas em três sublições, quer seja em três partes, que apresentam uma temática relacionada ao tema gerador. Assim por exemplo, na primeira lição temos a temática do “Eu e os outros” (*Ich und die anderen*) e compreende a parte A, com o título “Bom dia!” (*Guten Tag!),* a parte B, com o tema “Me alegra” (*Freut mich*!) e a parte C, intitulada “Burocracia de A a Z” (*Burokratie von A bis Z*).

Assim, cada lição tem uma estrutura composicional fixa, sendo que cada sublição ocupa duas páginas do livro e, após cada bloco, no caso ao final das três partes, o livro apresenta quatro páginas adicionais, uma espécie de síntese – (*Alles auf einen Blick*). Nessas páginas adicionais estão elencadas uma lista do vocabulário, as estuturas frasais e a gramática, também há o destaque para a o uso da língua nas habilidades auditiva e oral.

As lições contemplam oito temas principais, que são: informações sobre si mesmo e sobre os outros; agenda e organização do horário; empresa familiar; atividades de lazer e diversão; moradia; vestuário e novos amigos; cumprimentos no contexto da Suíça; e alimentação. Dentro dessa organização constam os aspectos gramaticais, as estruturas linguísticas, o vocabulário, sendo alternadas as habilidades comunicativas, iniciando-se pela audição, seguido da escrita.

Conforme a conversa inicial feita da parte da editora e do grupo dos autores (SANDER et al., 2011, p. 3 [*adaptação e tradução nossa*]), cada lição no livro-texto inclue uma história de aula correspondente, sendo que, o foco está nas pessoas que se encontram em situações, nas quais o aprendiz também pode vir a estar em um contexto de interação na língua alemã. Por exemplo, em uma aula, um aluno procura um quarto e uma mobília adequados; em outra, amigos saem para comer e planejar uma festa. Esta abordagem está orientada para a situação, para os atos de fala que correspondem às reais necessidades comunicativas e dão a oportunidade do estudante se encontrar nessas histórias. Com isso, sempre são solicitadas ao estudante também uma comparação cultural.

Já, os tópicos de gramática são decorrentes do contexto dos temas, dos textos e dos atos de fala; a gramática é, assim, adaptada aos objetivos de

aprendizagem e está direcionada conforme as descrições de saber fazer algo. No livro-texto, os respectivos fenômenos gramaticais são apresentados, sendo que o aprendiz pode usar as regras com significado, forma e função de forma independente[67].

Conforme Uphoff (2015)[68], a escolha por esse livro didático na Universidade de São Paulo decorre de alguns aspectos, pois esse material é mais adequado para o público acadêmico; fornece textos mais longos, os quais apresentam excesso de insumos, sendo que esses devem ser transpostos com a ajuda de diferentes estratégias. Além disso, *DaF kompakt* fornece mais atividades para promover a reflexão, como no caso da gramática que é pautada no método indutivo.

5.2.2 O Livro Didático *studio d: Deutsch als Fremdsprache*

No que diz respeito à apresentação do outro livro didático que compõe o *corpus* da presente pesquisa, destacamos a coleção didática *studio d* da editora *Cornelsen,* cuja primeira publicação data do ano de 2005.

Na palavra inicial, precisamente no prefácio do livro, intitulado 'Orientações quanto ao vosso Livro Didático' (*Hinweise zu Ihrem Deutschlehrwerk*), os autores, em forma de conversa com os queridos aprendizes de alemão e os queridos professores de alemão (*Liebe Deutschlernende, Liebe Deuschlehrende*), destacam que *studio d* é um livro para aprendizes de LALE voltado para o público adulto sem conhecimentos linguísticos prévios. Também informam que o livro está estritamente orientado no níveis de ensino A1 até B1 do QECR para Línguas, bem como conduz os alunos para a certificação na LA.

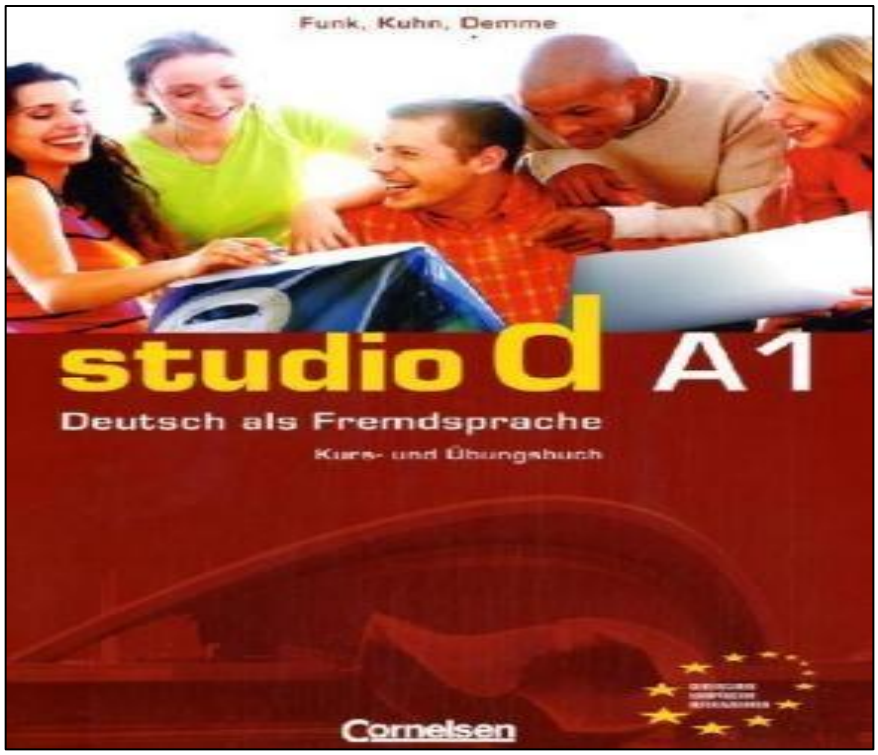
---

[67] Die Lektionen im Kursbuch enthalten jeweils eine in sich abgeschlossene Lektionsgeschichten. Im Mittelpunkt stehen Personen, die sich in Situationen befinden, in die auch Sie in einem deutschsprachigen Umfeld kommen können. In einer Lektion sucht ein Student ein Zimmer und passende Möbel, in einer andere, gehen Freunde essen und planen eine Party. [...] Durch diese situationsorientierte Herangehenweise entsprechen die Sprachhandlungen relaen kommunikativen Bedürfnissen und geben Ihnen die Möglichkeit, sich in den Lektionsgeschichten wiederzufinden. Dabei werden Sie immer wieder auch zum kulturellen Vergleich aufgefordert. [...] Die Grammatikthemen ergeben sich aus dem Kontekt der Themen, Texte uns Sprachhandlungen; die Grammatik ist somit auf die Lernziele, auf die Kanbeschreibungen, abgestimmt. Im Kursbuch werden die jeweiligen Grammatikphänomene so vorgestellt, dass Sie die Regeln zu Bedeutung, Form und Funktion eigenständig erarbeiten können.

[68] Conforme participação de Dörthe Uphoff (USP) e Norma Wucherpfennig (UNICAMP) na Comunicação intitulada "Lehrwerke für DaF im universitären Kontext: ‚Blaue Blume' und ‚DaF kompakt' im Vergleich" no Congresso Brasileiro de Professores de Língua Alemã (São Leopoldo/UNISINOS, 2015), os acadêmicos que ingressam no Curso de Letras têm conhecimentos linguísticos elementares, e por isso o referido material didático auxilia na aprendizagem rápida. Disponível em:<http://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2016/03/9cbpa.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2016.

De forma geral, essa obra didática é composta por três livros, os quais compreendem os níveis A1, A2 e B1. *Studio d* disponibiliza para cada nível de ensino, um livro composto pelo livro texto (*Kursbuch* A1*)* e livro de exercícios *(Übungsbuch* A1*),* como se verifica na capa do livro do nível A1 ilustrada na figura próxima.

Figura 10: Capa do livro texto e exercícios *studio d* A1



Fonte: studio d (FUNK et al., 2013)

Na capa do livro para aprendizes iniciantes (Figura 10), nos deparamos com alguns aspectos, sendo que o destaque está para a imagem de pessoas jovens, de ambos os gêneros e de etnias distintas, as quais estão numa situação de interação. Essas pessoas, conforme sugere a ilustração, encontram-se num contexto de leitura e estudo, visto estarem com materiais, como papel, folder, mapa, caneta e transferidor e a atenção das mesmas (no caso os olhares, assim como o gesto indicativo de um desses jovens) volta-se para o conteúdo desses materiais.

Também podemos destacar que esses jovens estão interagindo e trabalhando em forma de grupo, numa perspectiva de projeto de ensino (*Projektunterricht*) – o que é indicado para o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao mesmo

tempo, todas demonstram satisfação, motivação e prazer em realizarem essa dinâmica.

Outro aspecto que a ser considerado está no fato de que a obra *studio d* sinaliza, especificamente, no canto direito na parte inferior da capa do livro a logomarca do QECR para Línguas, demostrando ao público consumidor que ela está em concordância com as recomendações das referidas diretrizes.

No que diz respeito à contracapa do livro tem-se um mapa contendo os nomes dos países europeus que fazem fronteira geográfica com a Alemanha, a Áustria e a Suíça. Também consta o registro do nome desses países na parte superior central da página e no mapa estão registrados as cidades principais dos três países.

O livro didático *sutido d* contém doze unidades com uma progressão temática e gramatical. Nessa organização composicional, o livro, inicialmente traz uma unidade intitulada ‘Começar o alemão’ (*Start auf Deutsch*) que contém 8 páginas e quatro subdivisões, sendo sequenciadas pela unidades (espécie de blocos, formados por quatro lições e/ou unidades), demonstrando uma estrutura fixa.

Ao final de cada bloco, quer seja, após quatro unidades, segue uma parte que é chamada de estação; assim o livro tem a *Station 1, Station 2* e a *Station 3.* Nessas estações, o aprendiz ao fazer as paradas, depara-se com materiais que oportunizam a revisão, o aprofundamento e a avanço do conteúdo programático desenvolvido nas diferentes unidades. Essas estações incluem diversos textos e propostas de trabalho que desenvolvem as quatro habilidades comunicativas, bem como consta um espaço para o próprio aprendiz possa avaliar seus conhecimentos quanto ao vocabulário, a gramática e a fonética. Alé disso, apresenta uma seção de vídeos (*Videostation),* que versam sobre distintas regiões e cidades alemãs.

Studio d contempla doze lições que trabalham temas, como primeiros contatos, pontos turísticos e línguas na Europa, países e pessoas, compromissos e horários, profissões e rotina, férias e viagens, comidas e bebidas, vestuário e tempo saúde, festividades, dentre outros. Nessa organização estrutural são abordados e trabalhados diversos textos, a gramática, os aspectos culturais, o vocabulário, os atos de fala e a fonética. Vale destacar que se trata de um livro extenso, em comparação com os outros dois, por apresentar duzentos e cinquenta e cinco páginas; em comparação com o *DaF kompakt* que têm cento e cinquenta e duas páginas.

Já, numa consulta ao *site* da editora *Cornelsen*, temos acesso à página virtual e interativa do livro didático *studio d.* Na página inicial, são dadas as boas-vindas ao usuário e em seguida, encontramos uma propaganda sobre o material. Nesse sentido, o site menciona que *o adulto que quer aprender alemão, precisa de um livro de primeira classe: um livro como studio d, no qual se pode confiar.* Pois foi testado de várias formas na prática e apresenta uma estrutura clara diversidade de mídia integrada. Também que esse *livro promove o sucesso, estando baseados em métodos da neurociência.* O livro aborda tema motivacionais tornando a aprendizagem mais fácil[69].

Em relação ao conceito do material, o *site* informa que é composto pela coleção multimidiática (conforme Figura 11 a seguir), sendo que o foco volta-se para os livros texto e de exercícios, os quais se encontram no centro da imagem.

Figura 11: Recursos midiáticos do *studio d*

Fonte: Página virtual da coleção didática

[69] Disponível em: <http://www.cornelsen.de/studio_d/>.Acesso em: 24 de jun. 2016

Podemos visualizar na Figura 11 diversos recursos midiáticos e suportes interativos complementares que contribuem no estudo da LA. *Studio d* oferece para o professor e aluno:

- um vídeo (também disponível em pacote extra) com a diversidade de falares e contextos e com exercícios que podem ser encontrados nos folhetos;
- o livro opcional de treinamento (*Sprachtraining*) e formação linguística e um CD-ROM (*Lerner-CD-Rom*) para os aprendizes;
- a plataforma de aprendizagem Moodle para apoiar a aprendizagem autónoma fora da sala de aula e proporcionar oportunidades de interação social cooperativa entre os aprendizes;
- aulas interactivas no CD-ROM, contendo também comentários didáticos e inúmeros materiais adicionais;
- um planejador de distribuição digital de materiais (*Stoffverteilungsplaner*) que propõe um mapa personalizável do livro do curso e livro de exercício;
- a lousa interativa (*Interaktive Tafelbilder*); o treinamento áudio e o minilaboratório de língua móvel (*Audiotraining und Mini-Sprachlabor*) que são adequados para alunos iniciantes, visando trabalhar a fluência oral e compreensão da língua; e
- os cadernos (*Testvorbereitungshefte)* que preparam os alunos para os exames e certicados de conhecimentos na língua alemã, dentre outros materiais suplementares.

Especificamente para o professor estão disponíveis diversos materiais complementares gratuitos (como downloads folhas de exercícios e jogos didáticos) que auxiliam na preparação das aulas e que, por sua vez, estão baseados no livro. E, para o aluno, também constam diversas possibilidades de uso da língua, como os exercícios interativos *on-line*, que desenvolvem o vocabulário e a gramática, assim como as habilidades da leitura e na compreensão auditiva, além dos recursos mencionados anteriormente.

Além disso, essa página virtual também reitera que o *studio d* preenche todos os requisitos de um livro moderno, visto que aplica de forma transparente os objetivos de aprendizagem propostos no QECR para Línguas.

5.2.3 O Livro Didático *Menschen: Deutsch als Fremdsprache*

Em relação ao terceiro livro – objeto do presente estudo – está a coleção didática denominada *Menschen: Deutsch als Fremdsprache*[70], (Pessoas: alemão como língua estrangeira) da editora *Hueber,* cuja primeira publicação consta do ano de 2012.

Já, no prefácio, os autores e a editora declaram, numa espécie de conversa com as/os queridas/os leitoras/es (*Liebe Leserinnen, Liebe Leser*), que *Menschen* é um livro para iniciantes, sendo que esse livro conduz esses aprendizes aos níveis de A1 até B1 do QECR para Línguas, bem como prepara os alunos para o teste de conhecimentos linguísticos dos respectivos níveis[71].

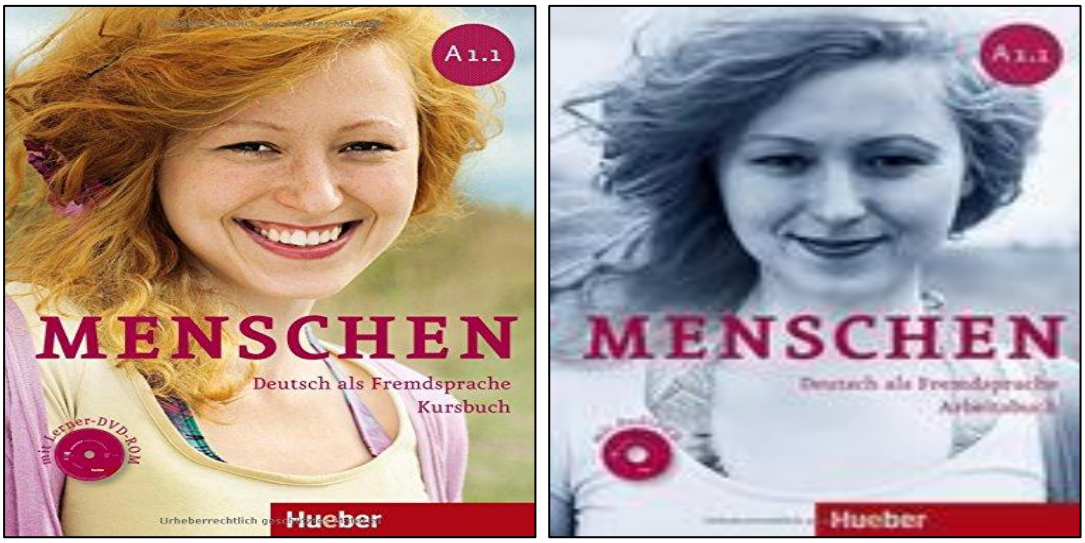
Esse material didático se destina a jovens e adultos aprendizes de LALE e, apesar de estar dividida em três níveis (A1, A2, B1), cada nível depreende duas etapas distintas, como A1.1 e A1.2.

Em se tratando de aspectos gerais, *Menschen* apresenta dois livros didáticos para cada nível de ensino, sendo que o livro texto (*Kursbuch A1.1)* e o livro de exercícios *(Arbeitsbuch A1.1),* conforme podemos visualizar na figura posterior, constam na capa a ilustração de pessoas jovens – ora do gênero feminino, ora do masculino –, de ascendência europeia e mostram as imagens de pessoas com expressões fisionômicas felizes e satisfeitas, ou seja, são imagens de pessoas afirmativas, positivas.

Figura 12: Capa do livro texto e exercícios de *Menschen* A1.1

[70] A escolha do objeto de estudo – o livro didático intitulado "*Menschen: Deutsch als Fremdsprache A1.1"* decorre, principalmente, pelo fato do mesmo fazer parte do *corpus* desta pesquisa, precisamente apresenta seis ocorrências num total de quinze materiais a serem investigados. Além disso, conforme informações fornecidas por uma professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná no mês de junho de 2016, o livro passou a ser adotado no curso de Letras/Alemão no presente ano. Ao mesmo tempo, tem relação com a trajetória profissional da pesquisadora, na vivência enquanto professora de língua/cultura alemã junto à comunidade acadêmica. Nesse sentido, esse material foi adotado para o desenvolvimento do Projeto de Extensão denominado "Língua e Cultura Alemã", coordenado pela autora no ano de 2013 junto à Comunidade Interna da UNIOESTE – *Campus* de Toledo.

[71] No original em alemão: "Menschen ist ein Lehrwerk für Anfänger. Es führt Lernende ohne Vorkenntnisse in jeweils zwei Bänden zu den Sprachnieaus A1, A2 und B1 des Gemeinsamen Europäisischen Referenzrahmen und bereitet auf die gängigen Prüfungen der jeweiligen Sprachniveaus vor" (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 6).



Fonte: *Menschen* (GLAS-PETERS et al., 2012)

Podemos depreender que essas pessoas, o que corresponde as demais capas dos outros livros dessa coleção, são pessoas tidas como seres reais, e que se sentem realizadas por estarem tendo contato com outras formas de entender a realidade sociocultural e linguística. E, conforme o sítio eletrônico da editora *Hueber* declara no tocante a esse livro didático 'Livro texto - emoção e sucesso: isso movimenta!' *(Kursbuch - Emotion und Erfolg: Das bewegt*!)[72].

Assim, podemos inferir que essas pessoas são bem-sucedidas e, portanto, todas as pessoas podem se encontrar numa situação semelhante; quer dizer, ao estudar a língua e a cultura alemã, os aprendizes poderão se emocionar, serem pessoas de sucesso, uma vez que o ensino mediante o uso do livro *Menschen* mobiliza os estudantes.

O que, por sua vez, chama a atenção é o fato de que, apesar do livro fazer menção ao substantivo no plural (pessoas) em todas as capas dos livros encontra-se uma única pessoa sozinha, isolada, não interagindo com outros indivíduos, nem estando inserida num contexto específico. E na contracapa do livro, há a presença de um mapa contendo apenas os países da Alemanha, Áustria e Suíça, sem destaque para outros elementos visuais e/ou verbais.

O livro didático *Menschen A1.1* contém doze lições curtas, que são agrupados em quatro módulos, cada um com três lições. Cada lição é organizada em diferentes etapas, que, de certa forma, apresentam uma estrutura fixa. Sendo assim, cada lição

[72] Disponível em:< https://www.hueber.de/seite/pg_info_kb_lektionsaufbau_00_mns>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

ocupa quatro páginas do livro e seguem uma estrutura transparente e repetitiva[73], iniciando-se pela página de abertura/entrada (*die Einstiegsseite*), seguida pela página dupla (*die Doppelseite*) e, finalizando a lição com a página final (*die Abschlussseite*); sendo que após cada módulo, no caso três etapas, o livro inclui quatro páginas adicionais (*die Zusatzseiten*).

A página de abertura apresenta uma narrativa, uma breve história, frequentemente combinada com uma imagem/foto acústica, que procura aguçar as emoções do aluno e despertar o interesse em aprender o conteúdo. Essa situação introdutória tem por objetivo dar o impulso inicial. Nisso constam as primeiras atividades, que conduzem à introdução ao tema da lição.[74]

Na seção da página dupla, visto serem duas páginas da lição, nas quais são apresentadas e trabalhados os conteúdos centrais, quer sejam as estruturas linguísticas e gramaticais. O novo vocabulário temático da lição é devidamente apresentado no cabeçalho como um dicionário de imagem[75].

Na página final consta um exercício oral e escrito ou encontra-se um mini-projeto, que procura recuperar novamente o conteúdo da lição[76]. Já, as quatro páginas adicionais oferecem informações interessantes e impulsos que podem ser processados novamente através de outros canais para aprendizado do conteúdo programático[77]. Nelas constam uma seção de leitura (*Lesemagazin*), a estação do cinema (*Film-Stationen)* (ver Figura 13) e o projeto sobre cultura (*Projekt Landeskunde*), que é um um projeto interessante que trata de um tema sobre um país e um texto de leitura adicional; ao final consta uma música (*Ausklang*) com sugestões para uma utilização criativa no ensino[78].

---

[73] No original em alemão: “Die 12 Lektionen des Kursbuchs umfassen je vier Seiten und folgen einem transparenten, wiederkehrenden Aufbau: [...]” (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 6).

[74] No original em alemão: “Der Einstieg in jede Lektion erfolgt durch ein ineressantes Foto, das oft mit einem Hörbild kombiniert wird und den Einstiegsimpuls darstellt. Dazu gibt es erste Aufgabe, die in die Thematik der Lektion einführen.” (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 6).

[75] No original em alemão: “Auf der Doppelseite werden neue Strukturen und Redemittel eingeführt und geübt. Das neue Wortfeld der Lektion wird in der Kopfzeile prominent und gut memorierbar als Bildlexikon präsentiert” (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 6).

[76] No original em alemão: “Auf der vierten Seite jeder Lektion ist eine Aufgabe zum Sprechtraining, Schreibtraining oder zu einem Mini-Projekt zu finden, die den Stoff der Lektion nochmals aufgreift” (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 6).

[77] No original em alemão: “Vier zusätzliche Seiten runden jedes Modul ab und bieten weitere interessante Informationen und Impulse, die den Stoff des Moduls nochmals über andere Kanäle verarbeiten lassen” (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 7).

[78] No original em alemão: “Projekt Landeskunde: ist ein interessantes Projekt, das ein Landkundliches Thema aufgreift und einen zusätzlichen Lesetext bietet. Ausklang: ein Lied mit Anregungen für einen kreativen Einsatz im Unterricht” (GLAS-PETERS et al., 2012, p. 7).

As lições abordam diferentes temáticas, tais como: informações pessoais, profissões, utensílios domésticos, tecnologias de informação, família, idiomas, países e pessoas, atividades de lazer, comidas e bebidas, viagens, rotinas de trabalho, festividades, dentre outros. Nessa organização são abordados e trabalhados aspectos gramaticais, estruturas linguísticas, vocabulário e expressões idiomáticas, sendo alternadas as habilidades comunicativas, iniciando-se pela compreensão auditiva e pela fala, seguidas pela leitura e a escrita.

Mediante uma consulta ao site da editora *Hueber*[79]*,* é possível termos acesso a diversos serviços relativos às obras didáticas publicadas aos aprendizes de LA. Nesse sentido, no tocante à obra *Menschen*, estão disponibilizadas diversas informações e serviços de apoio didático-pedagógico aos usuários, sendo um espaço interativo destinado exclusivamente aos professores e aos alunos.

Na página de boas-vindas do sítio eletrônico da referida editora[80] consta uma propaganda sobre o livro Menschen, como sendo *o livro didático básico para alemão como língua estrangeira* e ainda, fazendo um chamamento interativo, precisamente um *marketing* para o usuário, destacando que esse livro é indicado *para quem quer se movimentar mais no ensino*[81]*.*

Em relação à concepção da obra, o sítio enfatiza que se trata de um conceito claro, no qual (i) o conteúdo pretende despertar do interesse e as emoções dos estudantes; (ii) as lições são correspondentes ao tempo de atenção dos alunos; (iii) ocorre a introdução de gramática sistemática, apoiada por cores para sinalizar os aspectos gramaticais; (iv) constam textos diversificados, atuais e autênticos; (v) diversidade e versatilização de atividades; (vi) existem fases de revisão dos conhecimentos com a possibilidade de auto-verificação rápida; dentre outros aspectos que correspodem ao referido material didático.

Além disso, o site destaca que o livro tem uma apresentação que agrada a todos os sentidos, visto que faz uso frequente de imagens, procura integrar a internet e a mídia digital, assim como desenvolve uma orientação de trabalho com a

[79] Disponível em: < https://www.hueber.de/menschen>. Acesso em: 21 de jun. 2016.
[80] Disponível em:< https://www.hueber.de/seite/pg_info_willkommen_mns>. Acesso em: 20 de jun. 2016.
[81] No original em alemão: “Menschen: Das Grundstufen-Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache - Wollen Sie im Unterricht mehr bewegen? ”

língua em forma de projetos. Conforme registra esse site, tratam-se de aulas de língua fundamentadas na neurodidática.[82]

O livro, conforme esse sítio da editora *Hueber*, volta-se para o emprego de métodos que procuram ativar conhecimentos e habilidades individuais. Nesse sentido, existe a preocupação com o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, levando em conta os interesses dos mesmos; há a vinculação de imagens ao vocabulário, para acessar o léxico mental existente; também há a integração de outros idiomas, mediante comparações, visando beneficiar as competências linguísticas já existentes.

Além desses recursos didático-pedagógicos complementares, essa coletânea didática disponibiliza um *CD* para o professor e outro *CD* para o aluno, assim como materiais midiáticos suplementares, tais como um glossário virtual, uma página com exercícios *online* para o aluno, portfólio, dentre outras diversas possibilidades de contato e uso da LA, voltadas para o professor e para o aluno.

Nesse sentido, ela apresenta ao final de cada módulo a seção de filmes que podem ser vistos também no site da editora e trabalhados de forma coletiva (*DVDs* interativos), visando a fixação de determinados aspectos linguísticos e culturais. Conforme informações disponibilizadas no sítio eletrônico, são filmes interativos dedicados ao treinamento da compreensão oral e visual.

Dessa forma, destacamos que os três livros didáticos, no que se refere à apresentação e à descrição dos mesmos, possuem diversos recursos e suportes, seja na versão impressa, seja na versão virtual/midiática. São todos espaços que tendem a contribuir, de forma atrativa e positiva na divulgação do livro (enquanto discurso midiático e mercadológico), e no processo de ensino e aprendizagem (enquanto material didático). Isso Bunzen nos chama a atenção ao enfatizar que dentre as “opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de

---

[82] O termo ‘Neurodidática’ foi proposto em 1988 pelo professor de educação matemática Gerhard Preiss da Universidade de Freiburg, na Alemanha, e foi divulgado pela primeira vez em 1996. O trabalho intitulado *Neurodidática – contribuições teóricas e práticas* descreve que essa ciência não é apenas um instrumento científico teoricamente coerente e inovador, mas pode ser aplicada beneficamente na prática educativa. No entendimento de Ulrich Herrmann (2012), a Neurodidática é, antes de tudo, uma nova perspectiva sobre as condições, estruturas e processos de aprendizagem e memória. Ela estuda os benefícios e as adversidades no processo de aprendizagem por meio das funções cerebrais. Além disso, a Neurodidática procura explicar por que o cérebro deve ser sempre estimulado.
Cf. MÜLLER, Carla. A contribuição da Neurodidática para o aprendizado de uma língua estrangeira. *Signos,* ano 36, n. 1, p. 147-153, 2015.
Disponível em:< http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1400/754>. Acesso em: 28 de jun. 2016.

sedução que são desenvolvidas, não podem ser desarticuladas das características do mercado" (BUNZEN, 2005, p. 558).

Outro aspecto que destacamos vai ao encontro do que Rösler (2012), destacou sobre os livros didáticos e os conhecimentos necessários para aprendizes de ALE, os quais tendem ao preparo até nível B1. Da mesma forma, Uphoff (2009), afirma que as diretrizes referenciais para línguas se tornaram quase uma bíbilia para todas as editoras de materiais didáticos na comunidade linguística europeia, fato esse que os autores e a editoras fazem questão de explicitar nas primeiras linhas dos livros em questão.

Nesse sentido, em relação as três obras didáticas apresentadas, conforme pode ser visualizado figuras exibidas anteriormente (Figuras 9, 10 e 12), os livros atendem ao referencial do QECR, visto que sinalizam os níveis de proficiência, no caso esses são para estudantes que se encontram no nível "A1" de conhecimentos linguísticos.

Além disso, é digno de menção a página de abertura/prefácio (*Vorwort*) desses materiais didáticos, que apresentam alguns aspectos distintivos, quanto aos emissores e aos receptores, quer seja, os interlocutores do gênero livro didático. Nesse sentido, os emissores (autores e a editora) do livro *Daf kompakt* dirigem-se a um receptor desconhecido e/ou de caráter generalizante, manifestando um certo grau de formalidade e distanciamento expresso no uso do pronome de tratamento Senhor/a (*Sie*).

Já quanto aos emissores do livro *studio d*, apesar de não estarem explicitamente identificados, podemos supor que sejam os autores dessa obra estabelecendo uma relação de proximidade com os usuários desse material, visto reportarem-se aos mesmos como queridos aprendizes de alemão e os queridos professores de alemão.

E no livro *Menschen* os emissores identificados (no caso os autores e a editora) dirigem-se às queridas leitoras e aos queridos leitores sem, no entanto, definir quem é o público-alvo, apresentando um certo distanciamento.

Considerando a apresentação de cunho descritivo-interpretativista feita acerca dos livros didáticos *DaF kompakt, studio d* e *Menschen*, segue um quadro comparativo (Quadro 6) que procura sistematizar os aspectos distintos e semelhantes de ordem mais gerais.

Quadro 6: Livros didáticos: sistematização dos aspectos gerais

REFERÊNCIA DO LIVRO	- *DaF kompakt* (SANDER, et al., 2011)	- *studio d* (FUNK, et al., 2013)	- *Menschen* (Glas-Peters, et al., 2012)
NOME DA EDITORA	- Editora Klett	- Editora Cornelsen	- Editora Hueber
QUANTIDADE DE NÍVEIS	- Nível A1 – B1	- Nível A1- B1	- Nível A1- B1
CARACTERIZAÇÃO DA CONTRACAPA	- presença de um mapa da Europa e respectiva identificação dos países, com destaque para a Alemanha, Áustria, Suíça e Lichtenstein (*DACHL – LÄNDER*)	- presença de um mapa contendo os nomes dos países europeus e com destaque para a Alemanha, Áustria e Suíça.	- presença de um mapa contendo os países da Alemanha, Áustria e Suíça.
CARACTERIZAÇÃO DA CAPA	- Apresentação de jovens e contextos geográficos (diversidade étnica, cultural) demonstrando alegria e satisfação	- Interação de jovens de gêneros e etnias distintas e numa situação de estudo, demonstrando motivação e prazer	- Apresentação de uma pessoa jovem de ascendência europeia, demonstrando felicidade e positivismo
PREFÁCIO: IDENTIFICAÇÃO DOS INTERLOCUTORES	- Emissor: autores e a editora - Receptor: Senhor/a (*Sie*) caráter generalizante, formalidade e distanciamento	- Emissor (não está explicitamente identificado) - os autores - Receptor: queridos aprendizes de alemão e queridos professores de alemão (relação de proximidade com os usuários)	- Emissor: autores e a editora - Receptor: queridas leitoras e aos queridos leitores (indeterminado)
PÚBLICO-ALVO	- Obra para ensino de LALE para adultos	- Obra para ensino de LALE	- Obra para ensino de LALE
MATERIAIS DO NÍVEL A1	- Um livro texto com o livro de exercícios; dois CDs	- Um livro texto com o livro de exercícios.	- Um livro texto e um livro de exercícios; dois CDs e DVD
ESTRUTURA DO LIVRO	- Contém oito lições, que são subdidividas em três partes; - Cada parte tem uma estrutura composicional fixa, ocupado duas páginas do livro; - Ao final das três partes: quatro páginas adicionais (síntese)	- Contém doze unidades temáticas; abertura (*Start auf Deutsch*); na sequência os três blocos, formados por quatro lições e/ou unidades) - uma estrutura fixa. - Ao final de cada bloco: parada/ três estações (revisão, aprofundamento, auto-avaliação e seção de	- Contém doze lições curtas, que são agrupados em quatro módulos, cada um com três lições. - Apresenta uma estrutura fixa: cada lição ocupa quatro páginas: página de abertura; página dupla; página final; - Ao final de cada módulo: quatro páginas adicionais

		vídeos)	
OCORRÊNCIA DE MATERIAS EXTRA	- Apresenta materiais complementares	- Apresenta diversos recursos midiáticos e suportes interativos	- Apresenta recursos didáticos complementares e suportes interativos

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Com base nas considerações tecidas quanto às particularidades e aos aspectos de caráter mais geral dos livros *DaF kompakt, studio d* e *Menschen*, daremos sequência ao estudo das mesmas.

Neste momento, nosso olhar voltar-se-à aos dados brutos, os quais estão reunidos e sistematizados em categorias, visando a compreensão dos aspectos conteudísticos mais relevantes.

5.3 FOCO NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir dos dados gerados pela presente pesquisa, damos sequência ao estudo dos livros didáticos, com base no método da **leitura** e da **análise do conteúdo** dos mesmos. Para tanto foram depreendidas dos livros didáticos apresentados na seção anterior, as **categorias de análise**, enquanto unidades elementares, as quais foram identificadas, sistematizadas (embora todas estejam imbricadas e estabeleçam inter-relação) e, posteriormente, analisadas. As categorias procuram discutir a competência sociocomunicativa, a competência intercultural, a adequação dos textos e o papel dos aspectos gramáticos nessas três fontes.

Essa categorização visa explicitar se e em que medida esses materiais de ensino e aprendizagem de LA contemplam as abordagens sociocomunicativa e intercultural – tema nuclear da presente investigação –, assim como procura auxiliar o leitor a uma melhor compreensão da mesma. Reiteramos que a análise do conteúdo é mediante amostra e discussão dessas unidades elementares, encontradas, por exemplo, nas atividades propostas, nas imagens e, sobretudo, nos textos desses materiais didáticos.

Também esclarecemos que o objetivo específico b, visando facilitar as delineações da análise, foi desmembrado e está sendo discutido em duas categorias

analíticas, de forma que o estudo das variedades linguísticas compete à categoria da competência sociocomunicativa e o estudo dos gêneros textuais, insere-se na categoria da adequação dos textos.

A – Competência Sociocomunicativa

Dados os objetivos específicos que procuram (i) realizar o estudo das variedades linguísticas presentes (ou não) nos livros didáticos voltados para aprendizes iniciantes de LA, sob a perspectiva da Sociolinguística; (ii) identificar os aspectos socioculturais presentes nesses materiais produzidos na Alemanha, destacando em que medida contemplam a realidade linguística e sociocultural de outros contextos, em especial, o brasileiro, seguem as discussões.

Considerando isso, na figura apresentada a seguir (Figura 13) podemos verificar que *Menschen* A1 contempla, em alguns momentos, as diferentes comunidades de falantes da LA, precisamente a diversidade linguística, quer seja a língua de uso na Alemanha, na Áustria e na Suíça.

Figura 13: Estações de cinema

Fonte: GLAS-PETERS et al. (2012, p. 22)

Na atividade de interação proposta pelo livro Menschen (Figura 13), os aprendizes de língua e cultura assistem ao filme, destacando algumas variações da língua manifestadas nas diferenças regionais e nos respectivos dialetos. Nessa situação específica, a interação retrata formas distintas de saudação matinal, como *"Moin, moin*", usual na região norte (especificamente na cidade de Hamburg); em

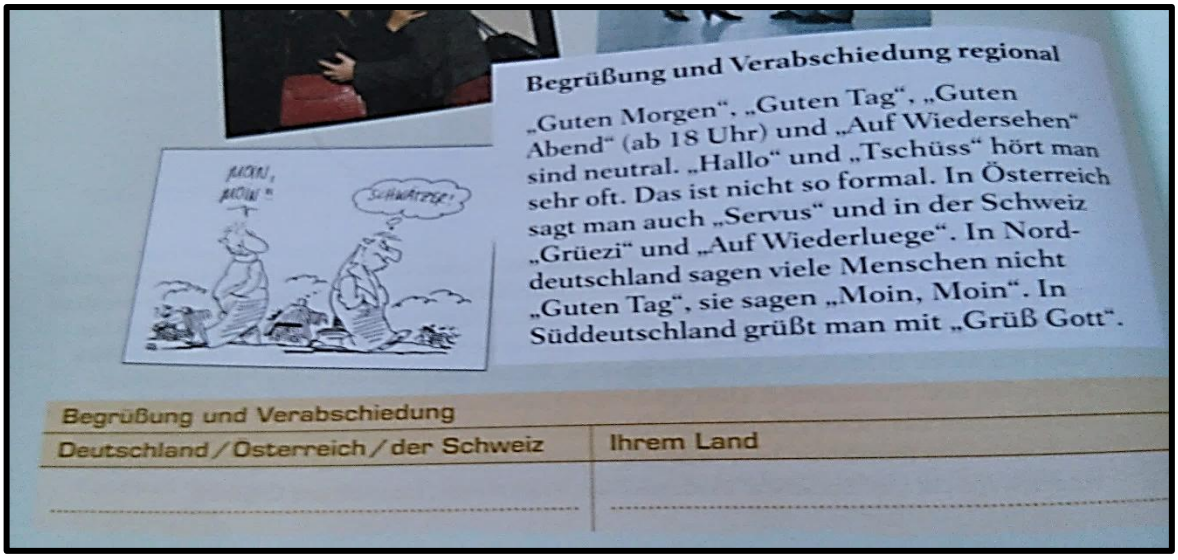
relação a região central que utiliza a expressão *“Guten Tag*”, (correspondente ao alemão padrão); ambas formas diferentes do sul da Alemanha (na cidade de München), onde os falantes se cumprimentam com *“Grüß Gott”.*

Nesse exemplo, há a possibilidade de os usuários do livro refletirem sobre as diversidades linguísticas e culturais e as condições socioculturais do uso da língua, no sentido de se familiarizarem e perceberem que existem diferentes maneiras usuais das pessoas se cumprimentarem e se despedirem na cultura e na sociedade da língua-alvo.

Vale destacar que a forma “*Guten Tag”* (Bom dia!) pode ser usada, tanto para o período da manhã como da tarde, sendo que é indicada a partir de um determinado momento do dia, precisamente, em torno das 10:00 h do dia e se estende até o final do dia. Esse aspecto diferencia-se para o contexto brasileiro, no qual temos expressões específicas para cumprimentos no período matutino (Bom dia!) e no vespertino (Boa tarde!).

Sobre essa especificidade da LA e suas variações regionais, o livro *studio d* também apresenta um texto, seguido de atividades de organização de informações, procurando trazer para o conhecimento e a discussão a temática da variação linguística. Isso se verifica na Figura 14.

Figura 14: Cumprimento e despedida



Fonte: FUNK et al. (2013, p. 76)

Além disso, no excerto anterior (Figura 14), o material solicita aos aprendizes que relacionem quais são as formas linguísticas usuais nos países de LA, no caso, na Alemanha, na Áustria e na Suíça, assim como no país de procedência do estudante de língua. Nesse sentido, esses exemplos reiteram que a variação e a mudança são inerentes ao idioma, pois que, conforme Mollica (2003, p. 9), "todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas".

Em contrapartida, o *Alemão Standart (*também denominado de *Hochdeutsch*), pelo fato de ter o estatuto de língua oficial na Alemanha, na Áustria e na Suiça consta como a língua-alvo para os estudantes desses materiais didáticos.

Nesse mesmo posicionamento, o livro didático *Menschen*, conforme pode ser visualizado na ilustração posterior (Figura 15), destaca que está em concordância com o contexto europeu globalizado e sem fronteiras geográficas. Trata-se da perspectiva do plurilinguismo, observando o multilinguismo[83] e o multiculturalismo decorrente do contato de línguas e culturas inerentes em sociedades em fluxo e mobilidade constantes.

Nessa atividade, há o destaque para o exemplo concreto da LA falada na Suíça, um país no qual se fala quatro línguas (*Ein Land – viele Sprachen*). Tratam-se do alemão, do francês, do italiano e do romanche, línguas essas que são reconhecidas como línguas nacionais/oficiais faladas nesse contexto.

Ao mesmo tempo, na atividade seguinte da Figura 15 (alternativa b), o material solicita que os usuários/aprendizes informem quais línguas são faladas pelos mesmos. Nesse sentido, podemos depreender que, em se tratando de uma sala de aula, os alunos sendo oriundos de diferentes contextos socioculturais e sejam falantes de diversas línguas – situação essa tida como normal em cursos de idiomas na sociedade europeia.

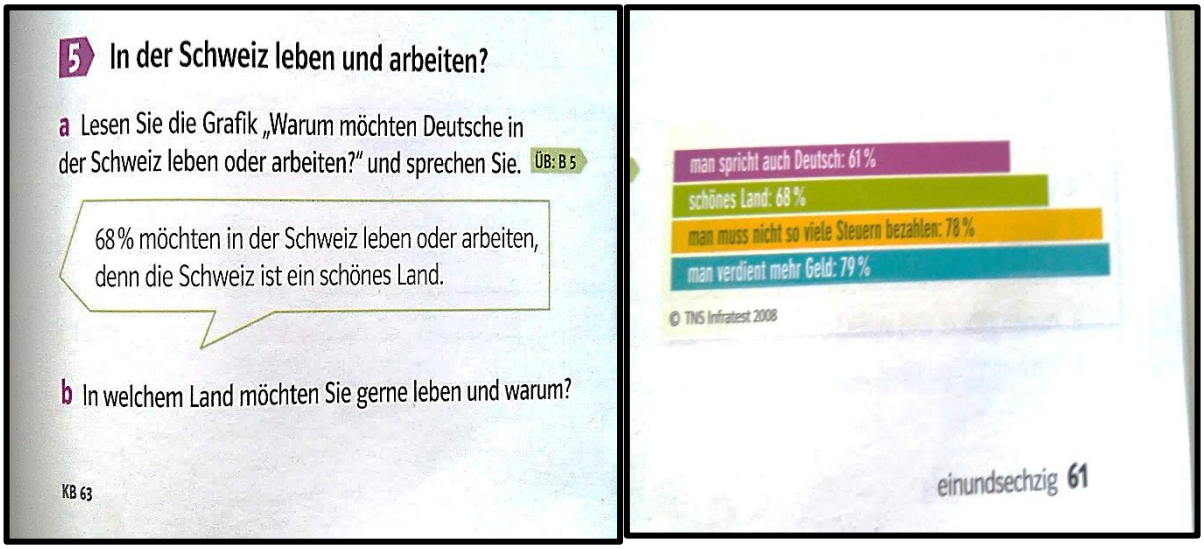
Figura 15: Suíça: um país de muitas línguas

[83] O termo multilinguismo aplica-se a uma situação na qual diversas línguas são faladas numa dada área geográfica e à capacidade de uma pessoa dominar várias línguas. Assim, o multilinguismo é uma característica-chave da Europa em ambas as suas acepções.

Fonte: GLAS-PETERS et al. (2012, p. 20)

Para esse fenômeno, o livro didático *DaF kompakt* apresenta uma atividade de leitura e discussão sobre viver e morar na Suíça *(In der Schweiz leben und arbeiten?)* que pode ser visualizado na figura na sequência (Figura 16). Para tanto, o material mostra algumas razões representadas em forma de gráfico, pelas quais os habitantes da Alemanha optam por residerem no país vizinho.

Figura 16: Viver e trabalhar na Suíça?



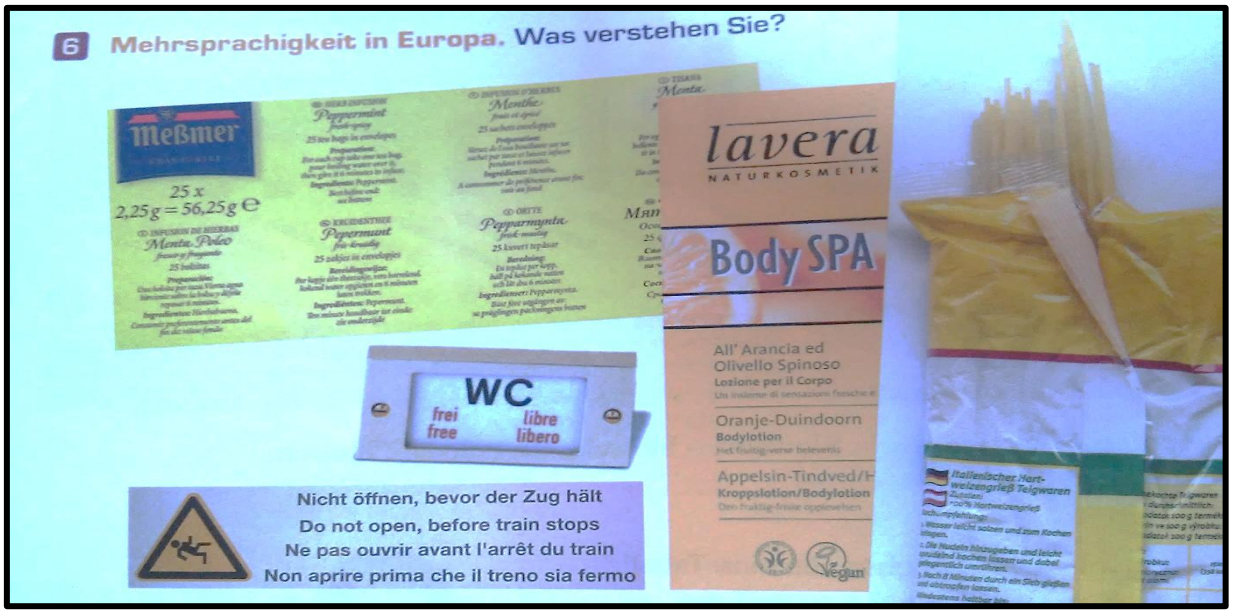
Fonte: SANDER et al. (2011, p. 61)

Dentre esses motivos, constam que 68% querem morar e trabalhar na Suíça, pois é um país bonito (*68% möchten in der Schweiz leben und arbeiten, denn die Schweiz ist ein schönes Land) e* 61% deseja morar, pois lá também se fala alemão (*man spricht auch Deutsch: 61%).* Ainda, esse material pergunta ao aprendiz em qual país ele gostaria de morar que qual a razão disso (*In welchem Land möchten Sie gerne leben und warum?).* Além, disso, *DaF kompakt* trabalha os aspectos linguísticos e culturais da Suíça num capítulo específico, intitulado Bom dia na Suíça (*Grüezi in der Schweiz*).

Sobre o multilinguismo Broch (2014) destacou que se refere à presença de línguas num dado território, portanto, de ordem societal; já o plurilinguismo refere-se à habilidade do falante (caráter individual) saber usar várias línguas em níveis distintos de proficiências, visando propósitos distintos. Também para Rajagopalan (2003, p. 27), “o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo”, sendo que essa dinâmica é retratada nos livros didáticos em questão.

Como exemplo disso, o material *studio d* destaca o multilinguismo no contexto europeu e, para tanto, dispõe de uma colagem de anúncios, nos quais constam diferentes sistemas linguísticos (Figura 17).

Figura 17: Muitilinguismo na Europa



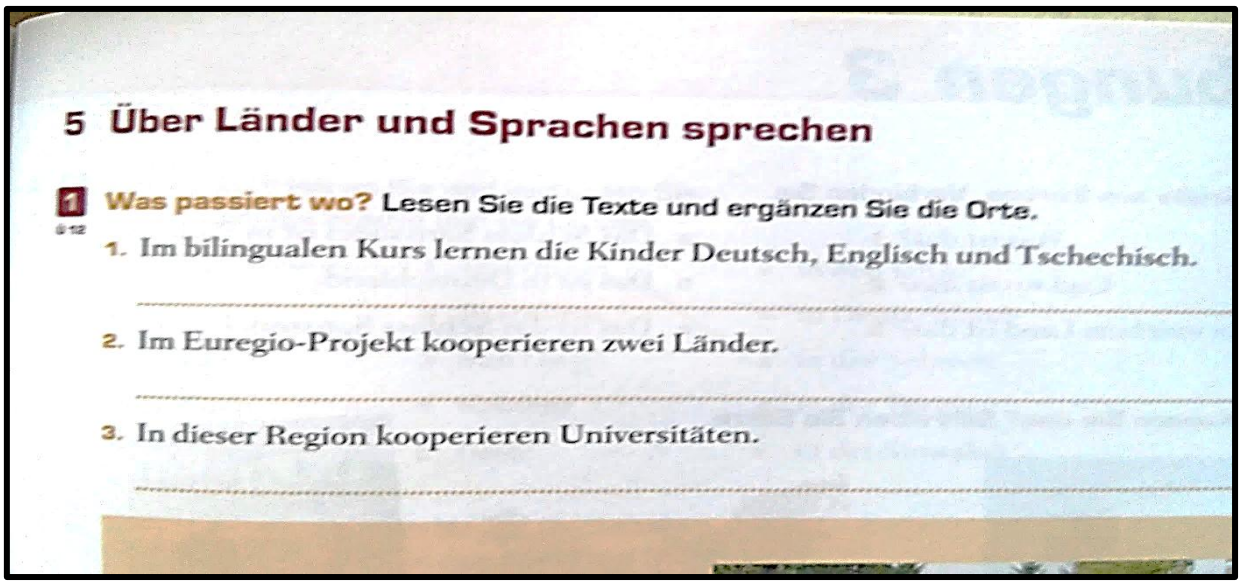
Fonte: FUNK et al. (2013, p. 50)

Nessa ilustração, (Figura 17), o aprendiz é convidado a se deparar com uma diversidade de textos e temáticas, assim como diferentes línguas para expressar informações; sendo que o aluno pode mencionar o que ele entende sobre isso (*Was verstehen Sie?).* Esse livro, também, solicita que o estudante faça inferências sobre o multilinguismo no seu país e, para tanto, nomeie exemplos. Trata-se de uma oportunidade para se abordar, discutir e problematizar o multilinguismo nas aulas de LA, já que, nem sempre há continuidade dessa temática nos materiais didáticos; por constar de forma pontual e superficial.

Conforme Uphoff (2009), é pertinente que essa temática seja tratada pelos livros didáticos de LALE. Entretanto, em relação a essa problemática, a pesquisadora nos alerta para os problemas que tais materiais podem gerar no processo de ensino, uma vez que os mesmos não dão subsídios linguísticos e culturais amplos. Essas obras, muitas vezes, apenas contemplam alguns aspectos que fazem alusão ao país e a cultura-alvo, em detrimento à realidade sociocultural do aluno.

Ainda nesse mesmo material didático (*studio d*), está proposta uma discussão sobre o bilinguismo em instituições de ensino, como podemos visualizar na figura próxima (Figura 18).

Figura 18: Falar sobre países e línguas



Fonte: FUNK et al. (2013, p. 51)

O exercício anterior (Figura 18), inicialmente questiona o que acontece e onde isso acontece (*Was passiert wo*?), sendo que o estudante de LA, precisa fazer a leitura de textos para poder completar essas localidades. Esses textos, que constam na mesma página (FUNK et al., 2013, p. 51), versam sobre experiências de ensino bilingual numa escola secundária da Alemanha e a cooperação entre universidades de países no âmbito da formação profissional.

Nesse contexto, valemo-nos de Heye (2006), ao conceituar o fenômeno do bilinguismo como sendo a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social. Aqui o contexto não envolve a sociedade como um todo, porém são espaços educacionais institucionalizados, nos quais coexistem dois sistemas linguísticos como forma de comunicação e interação sociocomunicativa.

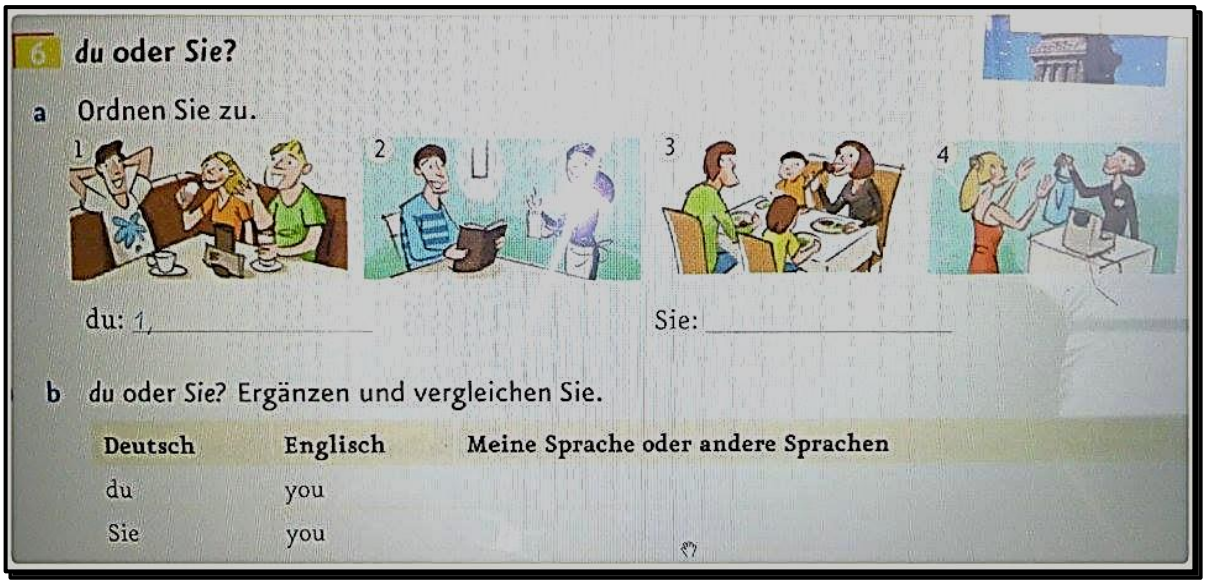
Isso remete à educação bilíngue que tem sido usada na sua acepção mais abrangente para incluir todas as situações em que duas ou mais línguas estão em contato. No entendimento de Mello (2010), quando se usa a expressão escola bilíngue, está se fazendo referência à possibilidade de ocorrência de uso de mais de uma língua nesses espaços, sendo que a expectativa é que uma única língua seja usada na maior parte das interações que ocorrem nesses ambientes.

Ao mesmo tempo, no tocante ao uso da LA em diferentes situações sociocomunicacionais, o livro *Menschen* chama atenção para uma especificidade da

língua e cultura alemãs. Trata-se do uso do tratamento informal – segunda pessoa do singular (*Du-Form*) – usado na interação com pessoas que são íntimas, familiares, e o uso do tratamento formal – pronome de tratamento/senhor/a (*Sie-Form*) –, indicado para ser empregado no contato com pessoas desconhecidas e/ou de idades cronológicas distintas; enfim visa adequar o usuário aos diferentes contextos sociais, quer sejam com os diversos níveis de registros formal, informal, familiar.

Essa particularidade está evidenciada na atividade da figura seguinte (Figura 19), que procura orientar o aprendiz para o uso da língua e sua adequação aos contextos sociocomunicativos.

Figura 19: Você ou Senhor/a?



Fonte: GLAS-PETERS et al. (2012, p. 7)

Essa especificidade refere-se a um aspecto inerente à cultura e à língua alemãs, em que os falantes usam o pronome de tratamento "*Sie*" para reportar-se a alguém desconhecido, de idade cronológica avançada, assim como é adequado para as situações formais – aspecto esse que em outros contextos, como na realidade sociocultural brasileira, não tem a mesma relevância. Nessa atividade, como em outras, o livro procura considerar a perspectiva sociointerativa da linguagem, dando elementos para que o aprendiz possa interagir linguisticamente nas diferentes situações.

Quanto à importância da competência sociocomunicativa, Dutra destaca que para ela "o desenvolvimento da percepção sociolinguística é uma habilidade

essencial não somente para o sucesso linguístico no uso da língua materna ou segunda língua, mas para as relações humanas" (DUTRA, 2011, p. 451).

Ao mesmo tempo, nessa mesma atividade (Figura 19 – alternativa b), há a preocupação com a diversidade de línguas, pois oferece-se a comparação entre duas ou mais estruturas linguísticas. Esse enunciado solicita que o aprendiz compare esses pronomes (*du / Sie*) com outros idiomas, com o inglês e a língua materna do aluno, assim como outras línguas (*Meine Sprache oder andere Sprachen*), proporcionando, ainda que de forma isolada, uma reflexão acerca desse fenômeno linguístico-cultural. Em contrapartida, podemos destacar que essa atividade apresenta palavras e/ou estruturas linguísticas, as quais são trabalhadas de forma descontextualizada, embora haja uma preocupação com o plurilinguismo e a realidade sociolinguística do aprendiz.

O material procura ressaltar que na língua alvo existe a diferença entre os registros formal e informal, já na língua inglesa, o mesmo não acontece, visto serem usados pronomes iguais; dessa forma, desenvolve a competência sociolinguística nos aprendizes de língua alemã. Isso também é recorrente nos outros dois livros didáticos, especificamente *DaF kompakt* apresenta atividade na parte dos exercícios (Übungsbuchteil) no qual os estudantes precisam reconhecer em textos orais, se a situação requer o uso da formalidade ou se trata de um contexto informal. Ainda, os alunos devem identificar quais as formas linguísticas são usadas pelos falantes na Alemanha, na Áustria e na Suíça, ao se encontrarem e ao se despedirem de alguém (SANDER et al., 2011, p. 78).

Também o livro *studio d* desenvolve esse conteúdo, em forma de um texto intitulado "Você ou Senhor/a?", o qual está reproduzido a seguir:

Você ou Senhor/a?[84]

Não há regras. "Senhor/a" é oficial, formal e neutro. Amigos e conhecidos próximos dizem "você". Da Inglaterra e dos Estados Unidos chega uma outra variante: "Senhor/a" mais o nome. Isto é na Alemanha também muito popular em empresas internacionais e em universidades (FUNK, et al., 2013, p. 76 [*tradução nossa*]).

[84] No original no alemão: ***Du oder Sie?*** *Es gibt keine Regeln. "Sie" ist offiziel, formal und neutral. Freunde und gute Bekannte sagen "du". Aus der England und aus der USA kommt eine andere Variante: "Sie" plus Vornamen. Das ist in Deutschland in internationalen Firmen und auch an Universitäten sehr populär*.

No exemplo do material *studio d*, além de ser um texto que informa os leitores/aprendizes sobre o uso adequado do tratamento formal e/ou informal, ainda apresenta uma nova forma, que está se incorporando em contextos empresarias e universitários alemães. Nesse caso, o uso da língua pelos falantes implica em mudança linguística.

Nesse sentido, os livros didáticos *Daf kompakt, studio d* e *Menschen* propõem atividades que visam desenvolver a competência sociocomunicativa, oferecendo subsídios que auxiliam o aprendiz a interagir em diferentes situações sociocomunicacionais. Podemos, também, destacar da necessidade de constarem um número maior de subsídios, nos quais os fenômenos da diversidade e da variação linguística sejam contemplados, no sentido de expor os aprendizes às variedades da do idioma alemão.

B – Adequação dos Textos

A partir do objetivo específico proposto, quer seja – avaliar o tratamento dado aos textos presentes nos livros didáticos contemporâneos de LA, considerando a pertinência dos gêneros textuais para a perspectiva sociocomunicativa e a intercultural –, apresentamos um levantamento no tocante às habilidades de recepção e produção de textos localizados nos três livros didáticos, objetos da presente investigação, conforme quadros posteriores (Quadro 7, Quadro 8, Quadro 9).

Quadro 7: Textos presentes no livro didático *DaF kompakt A1*

GÊNEROS TEXTUAIS ENCONTRADOS	***LEITURA***	***COMPREENSÃO AUDITIVA***	***PRODUÇÃO ORAL***	***PRODUÇÃO ESCRITA***
conversa telefônica		X[85]		
formulário pessoal	X	X		X
agenda pessoal		X		X
pôster	X			
correio eletrônico *(e-mail)*	X			X
reportagem	X			
descrição de pessoas	X		X	
calendário	X	X		X
prospecto	X	X		

[85]Vale destacar que o X significa que determinado gênero textual consta seja no livro texto, seja no livro de exercícios, e a ordem desse gênero no quadro é de acordo como ele aparece nesses materiais.

lista de compras	X		X	X
anúncio	X	X		X
gráfico	X		X	
serviço de mensagens curtas (*SMS*)	X			X
ofertas	X		X	
artigo jornalístico	X			
notificação	X			X
descrição de casa/quarto	X			X
sites	X			
mensagem	X			
poema	X	X		
descrição de obra de arte		X	X	
cardápio	X		X	
convite	X	X		
canção		X		
tabela	X			X
biografia	X			X
trava-línguas		X	X	
descrição de cidade e roteiro	X	X	X	
relato de atividades em tempo livre	X			

Fonte: elaborado pela autora (2016)

De forma geral, é possível destacar no Quadro 7 um número relativamente variado de gêneros textuais – totalizando 29 gêneros diferentes – que constam nesse material de ensino de LA, considerando-se que esteja voltado para aprendizes iniciantes nesse idioma.

Outra informação relevante sobre os textos encontrados nesse levantamento feito (Quadro 7), diz respeito ao fato de que a maioria dos mesmos desenvolve as habilidades da leitura (24 gêneros) e de compreensão auditiva (12 gêneros); em contrapartida à produção de textos que soma 11 gêneros na habilidade escrita e 8 gêneros textuais na produção oral. Dessa forma, o material prioriza, quase exclusivamente, a recepção de textos do que a produção dos mesmos.

Já, em relação ao livro didátido *studio d A1*, conforme quadro a seguir (Quadro 8), localizamos 42 gêneros textuais diferentes, destacando-se como um material expressivo e muito rico no tocante à quantidade e à diversidade de textos apresentados. Isso, Marcuschi (2009), já nos havia alertado, precisamente para o fato de que o contato e o estudo dos gêneros textuais na atualidade constituem-se

numa área fértil, sobretudo para a linguagem e o seu funcionamento, assim como para as atividades socioculturais.

Quadro 8: Textos presentes no livro didático *studio d A1*

GÊNEROS TEXTUAIS ENCONTRADOS	***LEITURA***	***COMPREENSÃO AUDITIVA***	***PRODUÇÃO ORAL***	***PRODUÇÃO ESCRITA***
lista de sobrenomes	X	X	X	
manchetes	X			
conversa informal	X	X		
descrição de pessoas	X			
loteria	X	X		
anúncio	X	X		
gráfico	X		X	
tabela			X	X
serviço de mensagens curtas (*SMS*)	X			
dicionário	X			
previsão do tempo	X			X
descrição de mapa	X	X		
descrição de casa/moradia	X	X	X	
correio eletrônico *(e-mail*	X			X
formulário pessoal	X			X
relato de atividades em tempo livre	X			
cartão postal	X			X
agenda pessoal	X	X	X	
calendário	X	X	X	
horário	X	X	X	
poema	X			
descrição de cidade/roteiro	X	X	X	
reportagem	X	X	X	
previsão do tempo		X		
cartão de visitas	X			X
carta pessoal	X			X
artigo de jornal	X	X	X	
estatística	X		X	
solicitação de informação			X	
guia turístico	X			
guia de meios de transportes	X			
mapa urbano	X	X	X	
poema	X	X		
lista de compras	X			
receita culinária	X			
receita médica	X			
programação de viagem	X			
trava-línguas	X	X	X	
entrevista	X	X	X	
classificados	X			
canção	X	X		
convite	X			

Fonte: elaborado pela autora (2016)

Nesse sentido, no Quadro 8, da totalidade dos gêneros textuais encontrados, todos (com exceção do gênero tabela) desenvolvem a habilidade da leitura. Em

relação à compreensão auditiva, constam 18 gêneros, e no tocante à produção, constam 15 produções orais e, apenas, 7 gêneros que contemplam a escrita do mesmo. Também, esse livro didático, foca na recepção textual, em detrimento à produção oral e /ou escrita de gêneros textuais.

Em se tratando dos gêneros textuais localizados no material didático *Menschen*, podemos, incialmente, destacar um número variado de gêneros textuais – totalizando 28 gêneros diferentes –, conforme pode ser visualizado no Quadro 9.

Quadro 9: Textos presentes nos livros texto e exercícios do material Menschen A1

GÊNEROS TEXTUAIS ENCONTRADOS	***LEITURA***	***COMPREENSÃO AUDITIVA***	***PRODUÇÃO ORAL***	***PRODUÇÃO ESCRITA***
canção	X	X		
cartão de visitas	X	X		
cena teatral	X			
autobiografa	X		X	X
biografia familiar (árvore genealógica)	X		X	
história em quadrinhos	X			
descrição de produto	X		X	X
formulário de produto	X			X
correio eletrônico *(e-mail)*	X			X
serviço de mensagens curtas (*SMS*)	X			X
formulário pessoal	X		X	X
conversa instantânea (*chat*)	X			X
relato de atividades em tempo livre		X	X	
cardápio	X			
receita culinária	X		X	X
reportagem	X			
diário online *(blog)*	X			X
conversa telefônica		X	X	
agenda pessoal	X			
solicitação de informação			X	
perfil pessoal	X			X
descrição de cidade e roteiro	X			X
descrição de eventos/festas	X			X
relato de rotina		X	X	
relato de viagens/festas	X		X	X
narrativa	X			
entrevista	X			
anúncio	X			

Fonte: elaborado pela autora (2016)

Outra informação relevante sobre os textos encontrados no Quadro 9, diz respeito ao fato de que quase todos desenvolvem a habilidade da leitura (total de 24 gêneros), em contrapartida a produção oral (10 textos) e a produção de textos escritos, que totalizam 13 gêneros textuais. Já, a compreensão auditiva de textos salienta-se como o aspecto a ser menos abordado, pois totaliza 5 ocorrências.

Considerando os gêneros textuais localizados nos três materiais didáticos, é notável a ênfase que esses atribuem à leitura. Em relação aos textos voltados para o desenvolvimento da leitura, percebemos que a diversidade de gêneros textuais compreende os aspectos tipológicos, a saber: (i) a narração, como na história em quadrinhos; (ii) o relato presente nos gêneros reportagem, autobiografia e cartão; (iii) a descrição de ações, constando por exemplo na receita culinária e na agenda pessoal; (iv) a argumentação que está nos gêneros textuais descrição de eventos e de produtos; (v) assim como o aspecto tipológico exposição presente na entrevista e no *blog*.

Nesse sentido, os livros priorizando o contato do gênero (mediante a leitura do mesmo) por parte do aprendiz, não oportuniza que haja um encaminhamento adequado, como por exemplo uma sequência didática (SD)[86]. No levantamento feito, não identificamos que um determinado gênero textual seja trabalhado nas quatro habilidades sociocomunicativas (leitura, compreesão oral, expressão oral e escrita).

Apenas para alguns gêneros, como por exemplo, os gêneros lista de sobrenomes, agenda pessoal, calendário e trava-línguas, os quais estão presentes no livro *studio d,* assim como a autobiografia e receita culinária, localizados no livro Menschen, consta uma proposta de um maior contato e aprendizado, pois é

[86] A sequência didática, conforme os pesquisadores de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), trata-se de uma proposta de cunho metodológico em relação aos gêneros textuais, no sentido de pensar e de planejar os conteúdos, de maneira sistemática, por meio da elaboração de um conjunto de atividades organizadas acerca de um gênero textual (oral ou escrito), com a finalidade de conhecer melhor o gênero, considerando as necessidades sociocomunicativas estabelecidas inicialmente. Para tanto, os autores propõem que nesse encaminhamento se contemplem as seguintes etapas: (i) apresentação da contextualização do gênero; (ii) seleção do gênero; (iii) reconhecimento do gênero; (iv) produção oral ou escrita do gênero; (v) reescrita do gênero; (vi) circulação do gênero. Cf. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

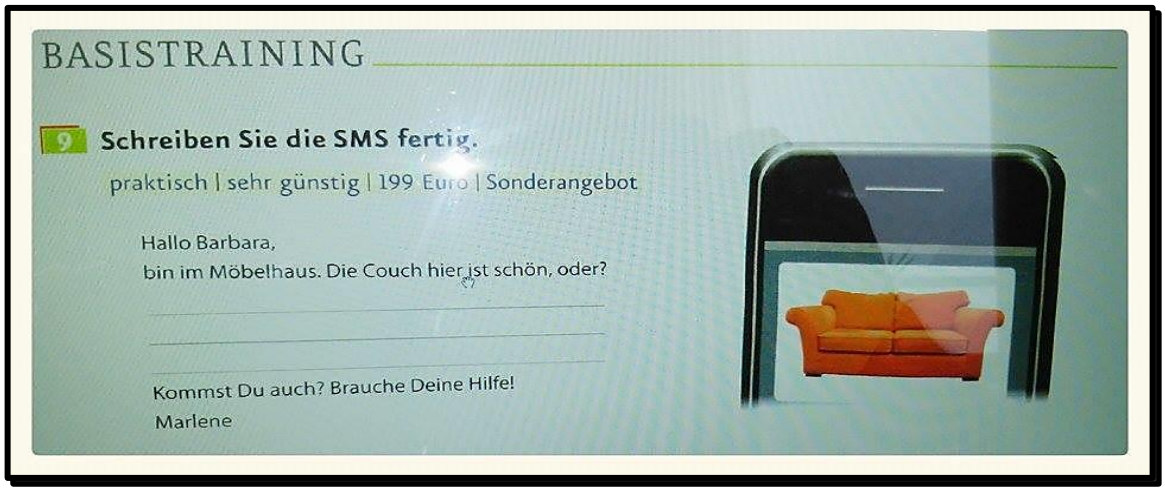
trabalhado em diferentes momentos e é dado ênfase às habilidades de recepção e produção textual.

Ao mesmo tempo, podemos evidenciar que esses materiais de ensino de LA estão em concordância com a diversidade de gêneros textuais existentes no contexto atual, pois apresentam gêneros emergentes, como os chamados gêneros digitais, em detrimento a textos mais clássicos, como os literários. É o que Schneider (2010), menciona, pois conforme ela o trabalho com textos literários é substituído pelo trabalho com textos que versam sobre a comunicação cotidiana (formulários, anúncios, *e-mails*, cartas, prospectos, receitas, etc.). Para ela, essa perspectiva visa promover atividades que levam o aluno ao aprendizado do entendimento da língua como ela realmente é usada na cultura-alvo.

Para retratar isso, destaca-se o gênero textual *e-mail*, que consta nos três materiais e para o qual estão propostas atividades de recepção (leitura) e de produção (escrita). O *e-mail* se trata de um gênero muito produtivo nesses livros, por apresentar inúmeras ocorrências e, também pelo fato de o aprendiz entrar em contato com ele nas primeiras lições. Nesse sentido, esses gêneros se apresentam com grande diversidade, uma vez que vão surgindo mediante as necessidades de cada esfera social e vão se desenvolvendo conforme a organização da língua e de suas respectivas situações comunicacionais, encontradas nas distintas esferas (COSTA-HÜBES, 2011).

Com o intuito de ilustrar o exposto, trazemos o exemplo posterior (Figura 20), do livro de exercícios *Menschen* em que consta um encaminhamento de continuidade de produção escrita do gênero serviço de mensagens curtas (SMS), evidenciando as novas e diferentes interações e linguagens presentes no cotidiano dos usuários de línguas, como também na alemã.

Figura 20 : Treinamento básico



Fonte: GLAS-PETERS et al. (2012, p. 32)

Esse gênero textual SMS[87], de forma geral, apresenta algumas marcas, sendo que em se tratando da mensagem de texto via celular, sua organização textual assemelha-se à de um bilhete. Ambos apresentam textos breves, com sintaxes curtas, normalmente, denotando a praticidade de uso dos dois gêneros.

Em relação a esse encaminhamento de produção escrita proposto e ilustrado na figura anterior (Figura 20), na qual se solicita que o aluno termine a redação da mensagem (*Schreiben Sie die SMS fertig*), vale ressaltar que o mesmo não oportuniza ao aluno a total compreensão do gênero em questão, uma vez que ele deve redigir uma mensagem para um destinatário que ele não conhece.

Quanto a esse gênero textual é fundamental considerar o estatuto de parceiros legítimos (locutor/interlocutor), quer seja interlocutores conhecidos entre si, com certo grau de intimidade. Nesse sentido, o livro didático elenca alguns nomes, no caso Barbara e Marlene, que, apesar de correspondem ao contexto sociocultural do aluno, dificultam a produção escrita entre parceiros legítimos (a relação entre locutor e interlocutor).

No encaminhamento proposto pelo livro sobre a escrita de uma mensagem curta, é fundamental que o aprendiz seja colocado em situações, nas quais se veja na condição de usuário real desse gênero. Uma vez que a produção textual deve ser

[87] O SMS (em inglês, é a sigla de serviço de mensagens curtas, basicamente, é um método de comunicação que envia texto entre telefones celulares) ou mensagem de texto, trocou as conversas de telefone por uma nova geração de usuários denominada por Jennifer Hord de torpedeiros. A Mensagem via celular pode ser definida como novo gênero advindo da tecnologia que facilita e agiliza a interação entre indivíduos. Enfim, esse é um novo gênero utilizado no dia a dia por muitos usuários de celulares com os mais variados objetivos e conteúdos. Disponível em:< http://www.webartigos.com/artigos/estudo-do-genero-mensagem-via-celular/42366/#ixzz4IT2VQtCQ>. Acesso em: 28 de jun. 2016.

considerada uma atividade interlocutiva, em que alguém escreve para outro, com determinado objetivo e depreende uma reação responsiva.

Além disso, o processo de escrever depreende interação sociocomunicativa, por isso não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com o outro, trocar ideias ou informações. Ao mesmo tempo, trata-se de uma atividade contextualizada, que está situada em algum momento, espaço e evento cultural. E, dentre outras características, escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de texto.

Os textos não têm, nem podem ter a mesma estrutura composicional, nem a mesma intenção sociocomunicativa. Como em outras áreas sociais, estamos sujeitos aos esquemas convencionais, definidos institucionalmente e legitimados pela própria recorrência. Saber usar textos é característica do mundo letrado em que vivemos.

Quanto à produção do texto na prática pedagógica, Geraldi (2005) apresenta algumas condições necessárias. É preciso que o estudante/produtor de textos (i) tenha o que dizer; (ii) tenha uma razão para dizer; (iii) tenha para quem dizer. Ou seja, que se constitua como sujeito, assumindo a responsabilidade da palavra e que sejam escolhidas estratégias adequadas, de acordo com o interlocutor. Para isso, é necessária a existência da relação interlocutiva no processo de produção de textos em sala de aula. É essa relação que orientará todo o processo da prática com a linguagem.

Dessa forma, cabe ao professor de línguas um papel central na mediação desse processo, a fim de que o aprendiz e/ou o usuário de línguas tenha total compreensão da funcionalidade sociocultural de determinado gênero. Ademais, acreditamos que os alunos devem ser colocados em situações nas quais eles se encontrem nas condições reais, ou minimamente próximas da realidade, de leitores e produtores de textos em contextos do cotidiano, tendo em vista a função social dos diversos gêneros textuais.

Ainda no tocante à produção de textos escritos reiteramos que todos os livros poderiam propor uma quantidade mais expressiva de estratégias e/ou encaminhamentos para que o aprendiz de LA possa fazer uso da escrita, visto constarem no total trinta produções textuais. Esse aspecto se ressalta, sobretudo, no livro didático *studio d,* no qual estão propostas 6 produções de textos escritos,

número esse considerado insuficiente para um usuário/aprendiz de língua que queira interagir no contexto globalizado e virtual.

Pois no entendimento de Neuner e Hunfeld (1993), a Abordagem Comunicativa requer o desenvolvimento de habilidades de língua estrangeira (ouvir, falar, ler e escrever em uma língua estrangeira), sendo que ensinar línguas não é entendido como algo automático, mecânico, mas um processo complexo que solicita uso da língua, contato e interação.

Também Schneider (2010), destaca que os textos ocupam um papel central nessa perspectiva, de forma que os aprendizes são levados à compreensão e produção de diferentes gêneros textuais (orais e escritos), os quais são autênticos para a comunicação cotidiana. Segundo essa autora, o texto (oral e escrito) constitui o ponto de partida do ensino de língua estrangeiram aspecto esse que corresponde aos materiais investigados.

No tocante à autenticidade dos textos, concordamos com o estudo de Andrade e Silva (2016), ao mencionar a baixa quantidade de textos autênticos em determinados livros didáticos de língua alemã. Conforme ela, a definição de texto autêntico refere-se aqueles que são produzidos sem fins didáticos em contextos fora do ensino de línguas. Dessa forma, o texto autêntico estando situado em determinada época e local, permite que o aprendiz estabeleça relações e inferências, fazendo uso do seu conhecimento de mundo no ato da leitura.

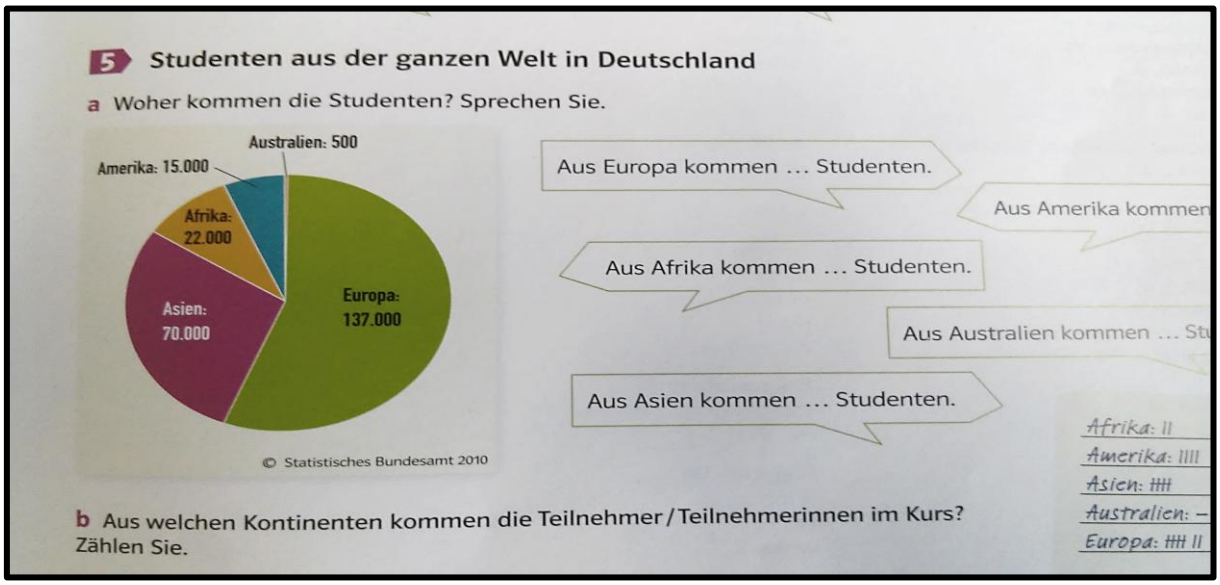
Em contrapartida, os textos adaptados, apresentam alguma adaptação em alguns aspectos, como gramatical ou vocabular para serem inseridos nesses materiais; e os textos semi-autênticos são aqueles que são produzidos especificamente para o âmbito do ensino de línguas, porém apresentam marcas dos gêneros textuais (ANDRADE E SILVA, 2016). É o que afirmam Cools e Sercu (2006, p. 6 [*tradução nossa*]): “Um livro sem textos autênticos, tendo em vista o estado atual da didática do ensino de línguas, seria, contudo, não mais aceitável”[88].

Isso, podemos constatar também nos materiais investigados, uma vez que os gêneros textuais encontrados, são, em sua maioria absoluta, considerados semi-autênticos, por serem criados, logo, não apresentam um contexto histórico e sociocultural definido, dificultando a reflexão do aprendiz para com a cultura-alvo. Como exemplos que se distanciam em partes disso, destaca-se o gênero textual

[88] No original em alemão: “Ein Lehrwerk ohne authentische Texte wäre jedoch im Hinblick auf den aktuellen Stand der Fremdsprachendidaktik nicht mehr akzeptabel”.

gráfico, que consta nos livros *DaF kompakt* e *studio d,* como pode ser visualizado nos exemplos a seguir (Figuras 21 e 22).

Figura 21: Gênero textual gráfico: DaF kompakt[89]



Fonte: SANDER et al. (2011, p. 13)

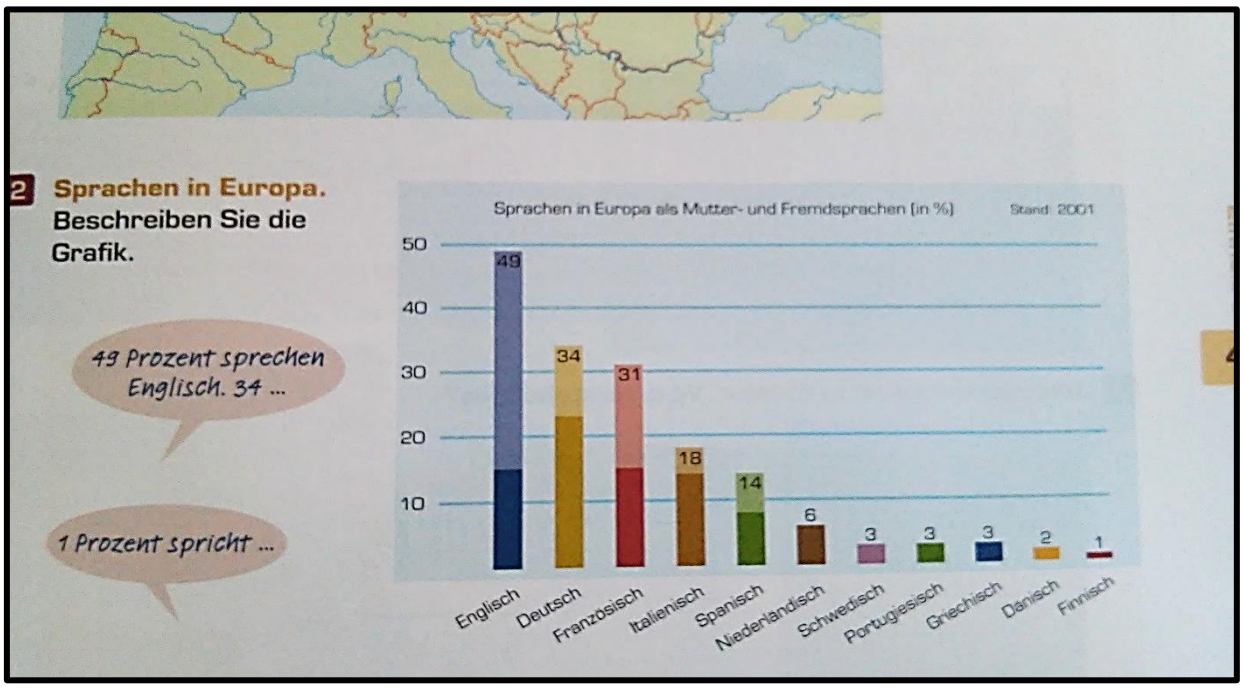
A ilustração anterior (Figura 21) mostra um gráfico, no qual são representados a procedência dos estudantes na Alemanha. O enunciado declara que são estudantes do mundo todo na Alemanha (*Sudenten aus der ganzen Welt in Deutschland*). Na atividade proposta, alternativa a, pergunta-se de onde procedem os estudantes, sendo que com base nos dados do gráfico apresentado, solicita-se que os aprendizes discorram sobre isso. Nesse texto, os aprendizes de LA se deparam com informações sobre quantidade de estudantes procedentes dos cinco continentes e são residentes na Alemanha. Conforme indica o gráfico (Figura 21), tais dados são obtidos da Estatística da Federação, com base no ano de 2010.

Nesse sentido, o gráfico configura-se como um gênero textual que procura representar dados obtidos a partir de estatísticas, levantamentos e estudos que são expressos em forma de figuras geométricas (diagramas, desenhos, figuras ou imagens) de modo a fornecer ao leitor uma interpretação de forma mais rápida e objetiva.

[89] Na ilustração 17, o gráfico apresenta dados sobre a procedência dos estudantes na Alemanha. O livro didático, com base no gráfico demonstra que os estudantes procedem de mundo todo, sendo que a imagem evidnencia a quantidade de estudantes que são originários da Europa (137.000), da Ásia (70.000), da África (22.000), da América (15.000) e da Austrália (5000).

Os gráficos são textos autoexplicativos e de fácil compreensão, nos quais preferencialmente não se insere comentários, e sim elementos, como o título e a fonte do referido texto. Essas marcas, também, podem ser identificadas no gráfico seguinte (Figura 22).

Figura 22: Gênero textual gráfico: *studio d*



Fonte: FUNK et al. (2013, p. 49)

Na ilustração anterior[90] (Figura 22), constam informações sobre as línguas materna e estrangeiras faladas na Europa traduzidas em forma de porcentagem (*Sprachen in Europa als Mutter- und Fremdsprachen (in %*)), com base no ano de 2001. Para tanto, o livro solicita aos aprendizes que descrevam o gráfico (*Beschreiben Sie die Grafik*) e apresenta as estruturas linguísticas (*Redemittel*) para auxiliar o aluno nessa tarefa.

Nesse sentido, os livros didáticos *Daf kompakt, studio d* e *Menschen* apresentam e abordam uma diversidade de gêneros textuais que visam desenvolver determinadas habilidades, tanto de recepção como de produção. Entendemos que o

[90] Na ilustração 18, o gráfico apresenta dados quantificados em forma de porcentagem sobre as línguas mais faladas na Europa, enquanto língua materna e/ou língua estrangeria. O livro didático, com base no gráfico, demonstra que na lista o inglês está em primeiro lugar, pois 49 porcento falam essa língua, seguido da língua alemã que corresponde a 34 porcento dos falantes.

domínio das habilidades de recepção (leitura e compreensão oral) e de produção (expressão oral e escrita) sejam essenciais na integração social efetiva, pois, por meio dela, os falantes se comunicam, dialogam, trocam informações, expõem ideias, pensamentos e opiniões.

Verificamos nos exemplos descritos, assim como em outros, que esses livros didáticos não procuram exclusivamente transmitir conhecimentos sobre a língua-alvo, mas propõe textos e encaminhamentos que oportunizam aos aprendizes o uso da LA.

Contudo, as habilidades comunicativas, sobretudo a produção de textos escritos e orais, ainda são pouco exploradas nas aulas de língua estrangeira. A problemática desse tipo de negligência do ensino é que os alunos continuarão sem ter formação e consciência de uso das habilidades necessárias e de suas adequações às diversas situações de comunicação que nos envolvem.

C – Competência Intercultural

Considerando outro objetivo deste estudo – identificar os aspectos culturais presentes nos livros didáticos investigados –, pretendemos destacar em que medida contemplam a realidade linguística e sociocultural de outros contextos, em especial, o brasileiro.

A partir disso, elencamos alguns excertos, nos quais verificamos que os livros didáticos procuram, mesmo que de forma pontual, contemplar aspectos culturais, no sentido de mostrar formas diferentes de significar o mundo.

Podemos, nesse sentido, destacar o emprego dos sobrenomes, que consta no material didático *Menschen*, ao apresentar a situação intitulada “Conversa ao telefone*” (Am Telefon).* Trata-se de um exercício de recepção e produção de texto oral, no qual o aprendiz procura identificar, entender e elencar as formas de atender uma ligação telefônica no contexto de falantes do idioma alemão.

Essa estratégia pedagógica mostra um aspecto da cultura-alvo, pois destaca que os sobrenomes são usados com muita frequência dentre os falantes de alemão, o que, para o aprendiz brasileiro caracteriza-se como um aspecto diferente, até mesmo estranho, já que para a cultural nacional, as pessoas empregam o primeiro nome nas interações verbais.

Especificamente no exemplo referido, o aprendiz precisa interagir com outras pessoas e, ao simular uma conversa telefônica e atender o telefone, deve pronunciar o sobrenome. Vale ressaltar que, o material didático *Menschen* procura chamar a atenção para essa especificidade, bem como nesse mesmo exercício requer dos estudantes a informação de como se atende o telefone em outros países (*Wie meldet man sich in anderen Ländern am Telefon?*).

Nessa mesma proposta, num outro exemplo, o material propõe uma produção de texto oral, em que se solicita do aluno, após ter aprendido como se despede numa conversa ao telefone, que informe as formas de despedidas usuais na sua língua materna (*Wie verabschiedet man sich in Ihrer Muttersprache?*). Também o exercício propõe que o aprendiz procure traduzir as expressões idiomáticas da língua-alvo para a sua língua materna. Nessa atividade, especificamente, há uma preocupação em contemplar a realidade linguística e sociocultural de outros contextos. Uma vez que o material propõe que o usuário/aprendiz estabeleça uma relação com o contexto linguístico materno.

A questão do uso dos sobrenomes pelos falantes da LA também é um aspecto cultural destacado no material *studio d* em suas primeiras páginas, sendo que consta como primeiro texto (ver Quadro 8: Textos presentes no livro didático *studio d A1).*

O livro apresenta uma lista de sobrenomes*,* no caso os dez sobrenomes mais conhecidos e adotados, como diz o enunciado, são os "*Top 10*". Dentre esses estão, por exemplo, Müller, Schneider, Becker, Schmidt e Fischer. Também é solicitado que o aprendiz informe quais são os sobrenomes mais adotados na sua cultura (*Und bei Ihnen?).* Isso pode ser visualizado na figura seguinte (Figura 23).

Figura 23: Os sobrenomes

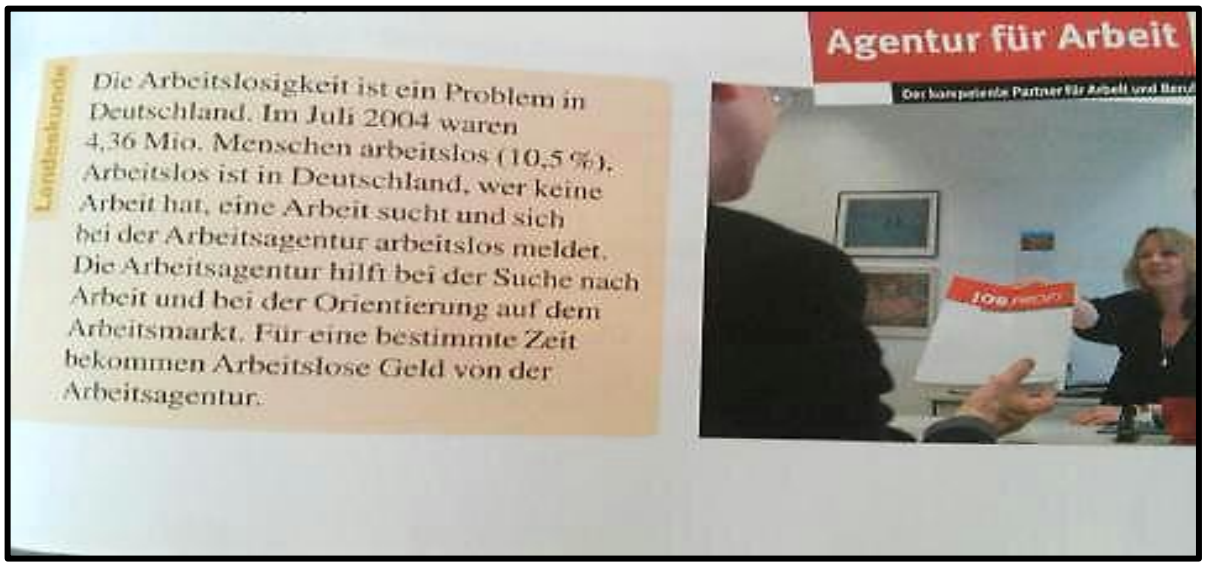
Fonte: FUNK et al. (2013, p. 13)

Nesse exemplo (Figura 23), temos uma questão muito singular da cultura na Alemanha, aspecto esse que não é usual para o contexto brasileiro. O texto procura representar uma característica da sociedade e da cultura, especificamente, o hábito dos alemães escreverem seus sobrenomes em condomínios para identificarem suas residências. Assim, não constam números ou outros símbolos e, sim os seus nomes, que identificam os moradores aos serem procurados por outros. Isso também pode revelar outra particularidade do comportamento e da cultura dos alemães, quer seja, o fato de serem pessoas que não mudam com frequência de moradia e não terem receio de socializar essa informação aos outros, mesmo às pessoas desconhecidas.

Esse aspecto, todavia, não está sendo problematizado no livro didático, pois o fato é apresentado de forma naturalizada, como uma convenção sociocultural. Ressaltamos, dessa forma, a importância de nas aulas de línguas estrangeiras haver espaço para questionamentos, tais como: (i) Por que o livro didático traz esse texto?; (ii) Como compreendemos isso?; (iii) Será que isso é usual nesse contexto sociocultural? Por quê; (iv) Esse aspecto causa estranhamento para estudantes brasileiros?; dentre outras perguntas que possam estimular a reflexão e a sensibilização em relação ao outro. Trata-se da necessidade de se trazer para as aulas de língua estrangeira, uma abordagem dos aspectos culturais na perspectiva da interculturalidade, com o objetivo de motivar os aprendizes a refletirem sobre a cultura do outro (*das Fremde/das Anrede*) e a sua própria cultura (*das Bekannte/das Eigene*).

Também o livro *studio d* apresenta textos, intitulados *Landeskunde*, que remetem aos aspectos culturais. Nesses textos, que são no total seis, são abordados os seguintes temas: a cidade de Frankfurt e seus pontos turísticos, o Euro e os países da União Europeia, o Departamento de Registro para Cidadãos Alemães e Estrangeiros, Horário de Refeições na Alemanha, Seguro de Saúde e Agência de Emprego. Para ilustrar isso, apresentamos, conforme figura posterior (Figura 24), o texto sobre a temática da agência de emprego.

Figura 24: Aspectos culturais



Fonte: FUNK et al. (2013, p. 117)

Nesse texto[91], constam informações sobre uma questão vigente na Alemanha – o desemprego. Para tanto, o texto notifica que se trata de um problema e apresenta a quantidade de desempregados no ano de 2004. Ao mesmo tempo, explica o que significa ser desempregado na Alemanha, assim como versa sbre o papel da agência do trabalho para quem procura trabalho.

Depreendemos que esses textos, mesmo que sejam caracterizados como *Landeskunde*, tratam de temáticas não voltadas diretamente aos aspectos culturais, como o texto da figura anterior (Figura 24). No entanto, aborda um tema de ordem socioeconômico e político inserido na lição sobre profissões.

[91] O texto destaca que o desemprego é um problema na Alemanha. Em julho de 2004 eram 4,36 milhões. Pessoas desempregadas (10,5%). Desempregado na Alemanha é quem não tem emprego, quem não procura um trabalho e quem informa que está sem emprego na agência do trabalho. A agência do trabalho auxilia na procura por um trabalho e na orientação quanto às oportunidades de trabalho. Por um certo tempo, os desempregados recebem dinheiro da agência (FUNK, *et al.*, 2013, p. 117 [*tradução nossa*]).

O livro didático, ao trazer essa problemática, se distancia do modelo de materias didáticos como se fossem cartões postais idílicos do país da língua-alvo (BOHUNOVSK; BOLOGNINI, 2005). Pois para essas autoras, os livros didáticos, em sua maioria, procuram vender uma imagem extremamente positiva da cultura e do país-alvos, através da amostra de imagens com ambientes perfeitos, sem problemas, semelhante a um verdadeiro paraíso social. Apesar disso, essa temática também pode ser debatida e relacionada com outros contextos socioculturais, no sentido de isso acontece em diversas sociedades, assim como na Alemanha, um país conhecido como sendo do Primeiro Mundo.

Nesse sentido, a realidade é dinâmica e determinados problemas são de caráter universal, sendo em alguns contextos socioculturais mais acentuados e em outros, nem tanto. Novamente compreendemos a importância de o professor nas aulas de língua estrangeira discutir essas questões, como o trabalho e o desemprego, mediante pesquisa em outros suportes, bem como na busca por dados atuais.

Para essa tendência Farias (2012) chamou a atenção, pois apesar da relevância do trabalho com a abordagem intercultural, visando a sensibilização dos aprendizes quanto aos aspectos existentes entre as culturas, diversos materiais didáticos abordam superficialmente o contato entre a cultura brasileira e a cultura dos países falantes de alemão.

Além disso, esse mesmo material didático, expõe uma atividade de leitura e compreensão oral sobre morar de forma intercultural. Nesse exemplo, o enunciado declara que o senhor Hayashida, de origem étnica japonesa, reside na Alemanha. Também há o questionamento acerca do que ele infere sobre morar nesse país. Isso podemos identificar na ilustração próxima (Figura 25).

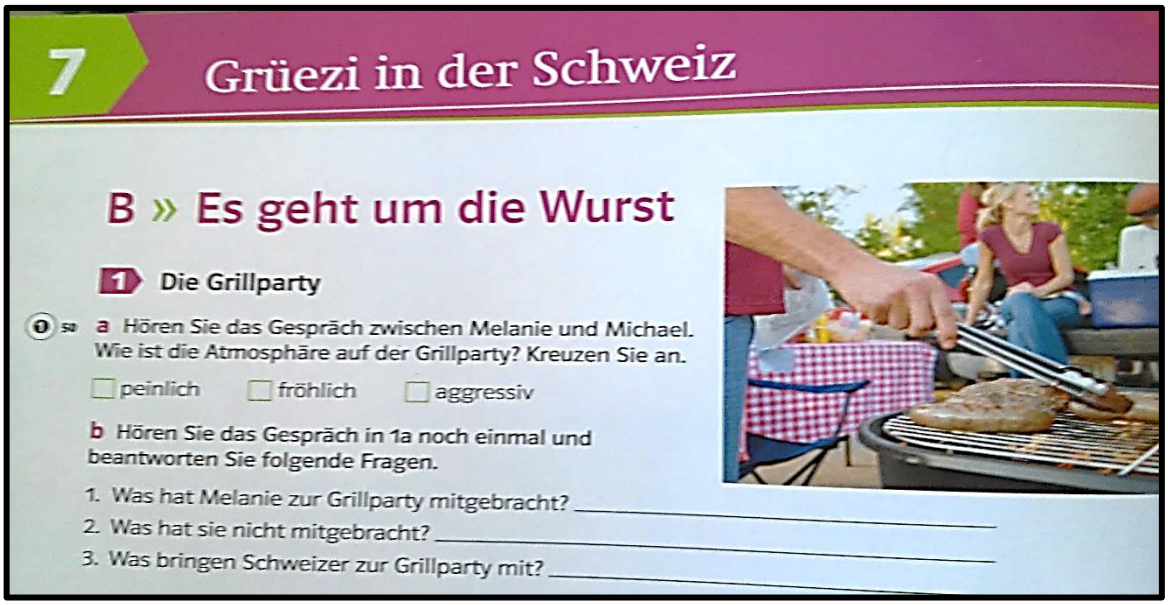
Figura 25: Morar entre culturas

Fonte: FUNK et al. (2013, p. 72)

Aqui, além da linguagem verbal, temos o recurso das imagens, que procuram demonstrar os aspectos culturais no tocante à moradia na Alemanha e no Japão. Como a linguagem não-verbal evidencia, a abordagem intercultural fica mais no nível da comparação entre culturas. Quer dizer, o texto expõe alguns aspectos, conforme o ponto de vista do narrador, positivos e outros entendidos como negativos quanto à moradia na Alemanha e no Japão, assumindo um discurso imparcial.

Conforme Tilio (2008), os livros didáticos de língua estrangeria, ao tratarem de questões culturais, o fazem de forma cuidadosa para não gerarem polêmica ou discussão. Para ele, esses materiais "não tratam de cultura seriamente, ou seja, de forma a levar os alunos a pensar criticamente" (TILIO, 2008, p. 138). Dessa forma, a abordagem das questões culturais, na maioria dos livros, implica falar dos hábitos, costumes e comida do grupo cultural da língua-alvo. É o que a ilustração seguinte (Figura 26) procura explicitar.

Figura 26: O churrasco


7 Grüezi in der Schweiz

B » Es geht um die Wurst

1 Die Grillparty

a Hören Sie das Gespräch zwischen Melanie und Michael. Wie ist die Atmosphäre auf der Grillparty? Kreuzen Sie an.

☐ peinlich ☐ fröhlich ☐ aggressiv

b Hören Sie das Gespräch in 1a noch einmal und beantworten Sie folgende Fragen.

1. Was hat Melanie zur Grillparty mitgebracht? _____
2. Was hat sie nicht mitgebracht? _____
3. Was bringen Schweizer zur Grillparty mit? _____

Fonte: SANDER et al. (2011, p. 60)

O livro didático *DaF kompakt* ilustra uma situação típica dos alemães, os quais gostam de aproveitar os dias de temperaturas mais amenas, para se reunirem em espaços livres, como nos parques e fazerem atividades em conjunto, dentre esses um churrasco entre amigos. Aqui, conforme informa o enunciado, trata-se da salsicha (*Es geht um die Wurst*).

O evento de fazer churrasco numa grelha depreende algumas convenções socioculturais, no sentido de que, como ele é feito numa churrasqueira portátil e não há um espaço específico na casa das pessoas para se fazer o churrasco; os ambientes externos (jardins, pátios, parques, áreas verdes) são os mais usados. Costuma-se fazer carne de porco, frango, bifes, além dos vários tipos de linguiças e salsichas na grelha. Vale destacar que, nas residências dos alemães não se encontra um local – uma churrasqueira – para se fazer o churrasco, como é usual no contexto brasileiro, sobretudo nos estados sul-brasileiros.

Além disso, não é necessário ter muito planejamento para fazer um churrasco, basta juntar os amigos, sendo que, para tanto, cada pessoa leva o que vai consumir. Isso significa que, a menos que o organizador do churrasco deixe explícito que irá se responsabilizar pelos alimentos de todos (o que não é usual), espera-se que cada participante traga sua própria comida e bebida. Dessa forma, fica estabelecido que ninguém precisa pensar nas necessidades e desejos dos outros.

Ao mesmo tempo, como cada integrante providencia sua carne, necessariamente, não haverá desperdício de alimentos. Além disso, tem um aspecto econômico, pois a carne na Alemanha, na Suíça e nos países europeus é cara. Enfim, é uma oportunidade de encontrar os amigos, interagir e confraternizar, sendo que, enquanto alguns cuidam da churrasqueira, os outros conversam distraidamente, conforme podemos visualizar na ilustração anterior (Figura 26).

Considerando esses aspectos socioculturais, o livro, no capítulo sobre a Suíça, apresenta essa situação, sendo que o aprendiz (alternativa a) é convidado a ouvir um diálogo entre a Melanie e o Michael e depreender como está o clima na churrasqueira: se está embaraçoso, alegre ou agressivo. E na alternativa b, o aprendiz, com base na compreensão auditiva, informa o que a Melanie trouxe para o evento do churrasco, o que ela não trouxe e o que os suíços trazem para uma festa na grelha.

Nesse sentido, o texto destaca essa particularidade da cultura alemã, que quando se é convidado para um churrasco, cada pessoa traz a sua linguiça – o que para outros contextos, sobretudo o brasileiro, não é usual, podendo causar estranhamento, assim como choque entre culturas.

Nesse exemplo em questão (Figura 26), uma das participantes (Melanie) não levou a sua comida para a festividade junto à grelha, apenas levou uma flor; assim, ela se sentiu, inicialmente, numa situação de desconforto, desajuste sociocultural, ou como ela descreve, uma situação embaraçosa. Sendo que esse conflito foi resolvido, pois ela recebeu uma linguiça do seu amigo Michael[92].

Ainda, é considerado adequado, no caso de ser convidado para um evento, um jantar, uma festividade, que o convidado leve algum presente para o anfitrião e, sobretudo, compareça no horário marcado, observando a pontualidade (não chegar antes e nem depois).

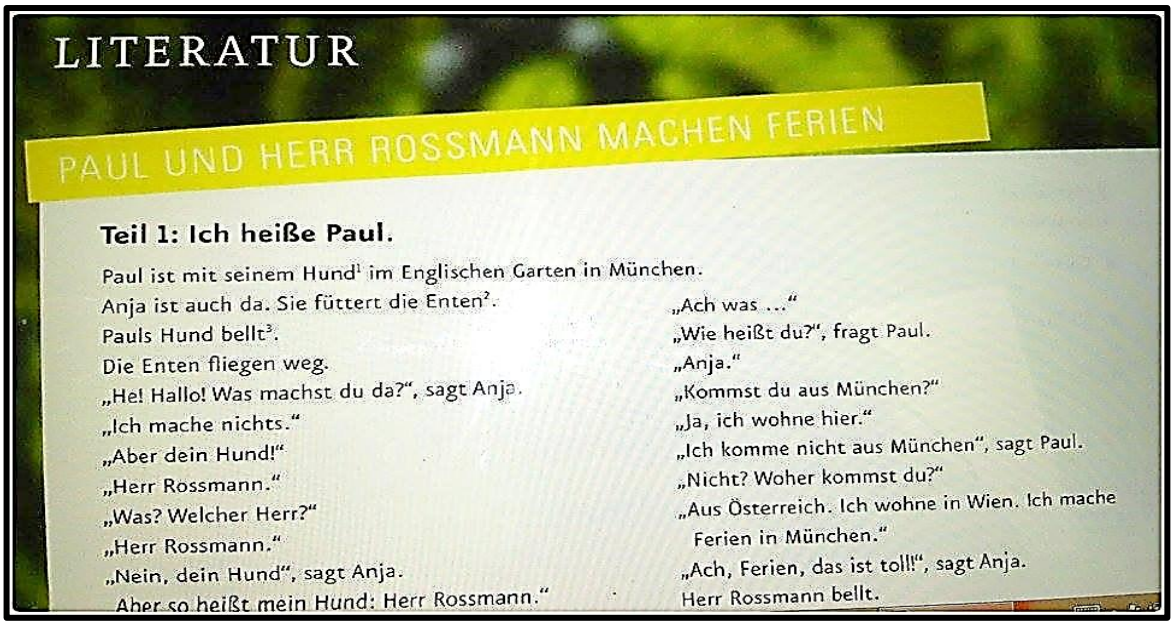
Novamente a importância de se considerar que num contexto de ensino de língua estrangeira, os alunos são oriundos de diversas partes do mundo e, dessa forma "trazem o seu próprio ponto de vista sobre fenômenos e eventos no âmbito da

[92] O texto no original em alemão: "[...] Gestern war ich auf einer Grillparty. Oh, das war echt peinlich, den ich hatte keine Steaks oder Würste dabei. Mein Kollege Michael hat aber auch kein Wort gesagt. Alle (!) haben etwas zum Grillen mitgebracht (das macht man in der Schweiz so), nur die liebe Melanie hatte nichts dabei. Ich habe nur Blumen mitgebracht. Peinlich! Alle haben gelacht, aber dann habe ich doch eine Wurst bekommen – einen original Schweizer Cervelat. Er hat sehr gut geschmekt. Das nächste Mal bringe ich gazn bestimmt MEINE Wurst mit! Andere Länder – andere Sitten" (SANDER, et al., 2011, p. 60-61).

língua-alvo” (RÖSLER, 2012, p. 82). Pois, conforme a participante declara: Outros países – outros costumes, hábitos e condutas (*Andere Länder – andere Sitten*).

Além desses exemplos, o livro didático *Menschen* no tocante aos aspectos culturais, aborda determinadas convenções socioculturais, em forma de texto literário, conforme o exemplo das figuras seguintes (Figura 27 e Figura 28).

Figura 27: Literatura 1



LITERATUR

PAUL UND HERR ROSSMANN MACHEN FERIEN

Teil 1: Ich heiße Paul.

Paul ist mit seinem Hund[1] im Englischen Garten in München.
Anja ist auch da. Sie füttert die Enten[2].
Pauls Hund bellt[3].
Die Enten fliegen weg.
„He! Hallo! Was machst du da?“, sagt Anja.
„Ich mache nichts.“
„Aber dein Hund!“
„Herr Rossmann.“
„Was? Welcher Herr?“
„Herr Rossmann.“
„Nein, dein Hund“, sagt Anja.
„Aber so heißt mein Hund: Herr Rossmann.“
„Ach was …“
„Wie heißt du?“, fragt Paul.
„Anja.“
„Kommst du aus München?“
„Ja, ich wohne hier.“
„Ich komme nicht aus München“, sagt Paul.
„Nicht? Woher kommst du?“
„Aus Österreich. Ich wohne in Wien. Ich mache Ferien in München.“
„Ach, Ferien, das ist toll!“, sagt Anja.
Herr Rossmann bellt.

Fonte: GLAS-PETERS et al. (2012, p. 29)

Figura 28: Literatura 2

„Ich heiße Paul.“
„Was machst du in Wien?“, fragt Anja.
„Ich bin Journalist.“
„Wo arbeitest du?“
„Ich bin bei der Zeitung ‚Der Standard‘.“
„Aha. Ich bin Schauspielerin.“
„Wow, das klingt super!“
Paul setzt sich zu Anja.
Sie füttern gemeinsam die Enten.
Herr Rossmann bellt.
„Nicht bellen, Herr Rossmann!“, sagt Paul.
Herr Rossmann bellt.
„Jetzt sind die Enten weg!“
„Herr Rossmann, so geht das nicht!“, sagt Paul
Herr Rossmann bellt.
„Komm, Herr Rossmann, wir gehen! Ciao, Anja.
„Tschüs, Paul.“
Sie gehen weg.
„Was denkst du, Herr Rossmann?“, fragt Paul.
„Sehen wir Anja wieder?“

Fonte: GLAS-PETERS et al. (2012, p. 29)

Nesses excertos anteriores (Figuras 27 e 28)[93], o livro apresenta um breve diálogo, intitulado "*Paul und Herr Rossmann machen Ferien"* (Paulo e o Senhor Rossmann estão de férias) que se sucede no jardim inglês na cidade de Munique. O rapaz, chamado Paul está sentado com seu cachorro – o *Herr Rossmann* – e inicia um contato com uma moça, chamada Anja. Ambos se apresentam e interagem em língua alemã sobre dados pessoais, como nome, procedência e atividade atual. Em determinado momento do diálogo, o personagem do cachorro interage com os demais na cena.

O que podemos destacar no tocante ao desenvolvimento da competência intercultural dessa narração está no fato do cachorro ser tratado por seu dono com certa formalidade e respeito. Uma vez que o termo "*Herr* " (Senhor*)* é usado em registros formais, ao passo que "*Rossmann"* remete a uma rede de lojas conhecida, preferida e conceituada na Alemanha, podendo sugerir uma determinada preferência da cultura germânica por animais domésticos, em especial cachorros.

Nesse sentido, o exemplo aborda determinadas convenções e certos padrões socioculturais alemães, na medida em que apresenta pessoas jovens interagindo e, conforme a imagem sugere, estão felizes e abertas para conhecerem novas pessoas. É possível, então, supormos que se contrapõe à determinadas crenças sobre a cultura alemã, e especificamente, acerca dos falantes de língua alemã, como sendo rígidos e/ou distantes.

Ressaltamos que no ensino de língua estrangeira, tais aspectos – os estereótipos – devem ser problematizados e serem objeto de análise, com maior propriedade. Pois, conforme Zanette (2013, p. 39) "Mudá-los realmente é uma tarefa

[93] A narrativa intitulada "Paulo e o Senhor Rossmann estão de férias", na parte um "Eu me chamo Paulo" conta o seguinte diálogo: Paulo está com seu cachorro no Jardim Inglês em Munique. Ana também está lá. Eles alimentam os patos. O cachorro de Paulo late. Os patos voam embora. "Oi! O que você faz aí?", diz a Ana. "Eu não esotu fanzendo nada". "Mas e o teu cachorro!" "Senhor Rossmann". "O que? Qual senhor?" "Senhor Rossmann." "Não, teu cachorro", diz a Ana. "Mas assim se chama meu cachorro: Senhor Rossmann." "Ah tá ..." "Como você se chama?", pergunta Paulo. "Ana." "Você vem de Munique?" "Sim, eu moro aqui". "Eu não procedo de Munique", fala Paulo. "Não? De onde você é? "Da Áustria. Eu moro em Wiena. Eu estou de férias em Munique". "Ah, férias, isso é legal", diz a Ana. Senhor Rossmann late. "Sim, você também está de férias, Senhor Rossmann, eu sei", diz Paulo. "E como você se chama?" "Eu me chamo Paulo." "O que você faz em Munique?", pergunta Ana. "Eu sou jornalista." "Onde você trabalha?" "No jornal 'O Standard'." "Aha. Eu sou atriz." "Uau, isso soa ótimo." Paul se senta junto a Ana. Eles alimentam juntos os patos. Senhor Rossmann late. "Não lata, Senhor Rossmann!", fala Paulo. Senhor Rossmann late. "Agora os patos foram embora!" "Senhor Rossmann, assim não vai dar!", fala Paulo. Senhor Rossmann late. "Venha Senhor Rossmann, nós vamos embora! Até logo, Ana." "Tschau, Paulo." Eles vão embora. "O que você pensa, Senhor Rossmann?", pergunta Paulo. "Nós vamos ver a Ana novamente?" Senhor Rossmann late. (GLAS-PETERS *et al*., 2013, p.29 [*tradução nossa*]).

árdua, mas não impraticável. O que pode ser feito inicialmente é deixar de difundi-los".

Aqui vale destacar que os textos literários vêm sendo deixados de lado nos materiais didáticos, – aspecto esse que podemos verificar nos livros didáticos voltados para o ensino de LA para aprendizes iniciantes –, apesar de configuram-se numa fonte legítima para o trabalho com os aspectos culturais (*Landeskunde)*. Entendemos que a literatura pode ser uma forma, um ponto de partida para o desenvolvimento da competência intercultural no ensino de língua alemã, sobretudo no contexto de formação docente.

Em partes, podemos inferir que, mesmo não contemplando a realidade linguística e sociocultural de aprendizes brasileiros do idioma alemão, os materiais didáticos evidenciam, em determinados momentos, abertura para outros contextos sociolinguísticos e culturais. Por outro lado, entendemos que esses livros didáticos poderiam sugerir ainda outras estratégias de ensino e aprendizagem, exercícios, imagens, assim como sugestões de leituras e temáticas com intuito de iniciar e/ou avançar na discussão das diferenças linguísticas e culturais, procurando, sensibilizar os aprendizes para com o outro e, dessa forma, desenvolver a competência intercultural.

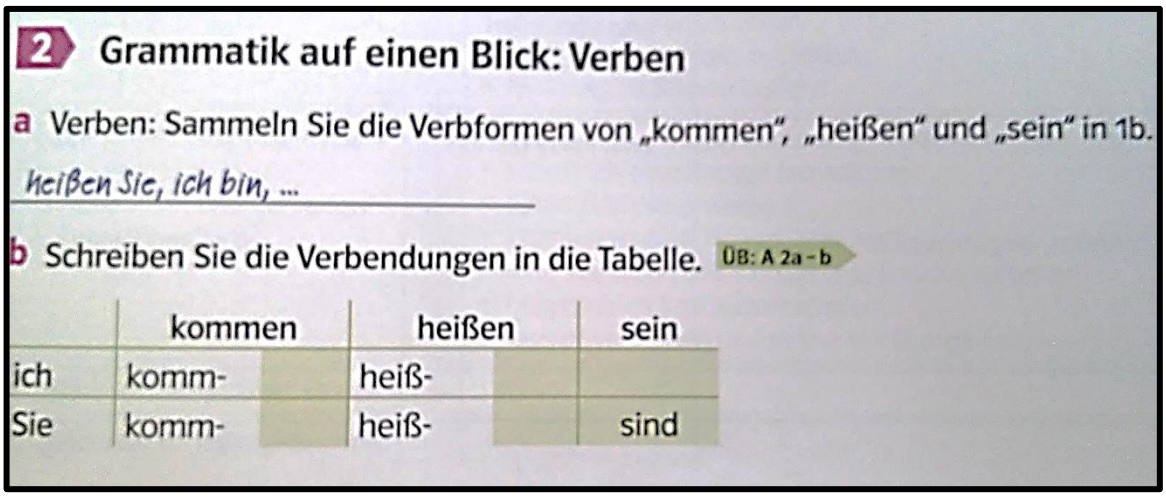
D – Aspectos Gramáticos

A partir do objetivo proposto, que consiste em conhecer o papel dos aspectos gramaticais que subjazem os referidos materiais de ensino de aprendizagem de língua/cultura alemã, seguem algumas discussões baseadas nos livros didáticos *DaF kompakt, studio d* e *Menschen*.

Inicialmente, convém salientar que os conteúdos gramaticais do livro didático *DaF kompakt*, conforme salientado no prefácio dessa obra, decorrem do contexto dos temas, dos textos e dos atos de fala. Nesse sentido, os tópicos gramaticais, como verbos regulares e irregulares no presente e no passado; perguntas com "W"; artigos definidos e indefinidos; verbos modais; alguns conetivos; frases imperativas e declarativas; adjetivos e declinação dos adjetivos; casos nominativo, acusativo e dativo; dentre outros, são trabalhados no decorrer das oito lições desse material.

Considerando isso, vamos nos pautar no desenvolvimento de um desses temas da gramática, que está identificado nas figuras seguintes (Figuras 29 e 30).

Figura 29: Resumo Gramatical 1



2 Grammatik auf einen Blick: Verben

a Verben: Sammeln Sie die Verbformen von „kommen", „heißen" und „sein" in 1b.

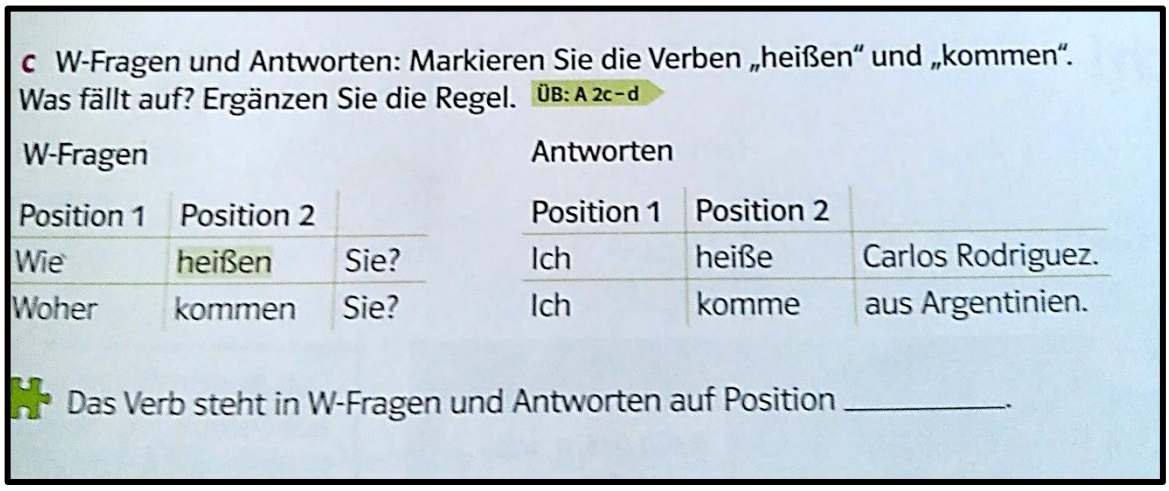
heißen Sie, ich bin, ...

b Schreiben Sie die Verbendungen in die Tabelle. ÜB: A 2a–b

	kommen	heißen	sein
ich	komm-	heiß-	
Sie	komm-	heiß-	sind

Fonte: SANDER et al. (2011, p. 08)

Figura 30: Resumo Gramatical 2



c W-Fragen und Antworten: Markieren Sie die Verben „heißen" und „kommen". Was fällt auf? Ergänzen Sie die Regel. ÜB: A 2c–d

W-Fragen

Position 1	Position 2	
Wie	heißen	Sie?
Woher	kommen	Sie?

Antworten

Position 1	Position 2	
Ich	heiße	Carlos Rodriguez.
Ich	komme	aus Argentinien.

Das Verb steht in W-Fragen und Antworten auf Position _____.

Fonte: SANDER et al. (2011, p. 09)

Nos exemplos anteriores, na Figura 29, consta um tópico gramatical intitulado “Resumo Gramatical: verbos” e a Figura 30, dá sequência a esse tópico, sendo um exercício que consta na primeira e na segunda páginas desse material. Esse tópico aborda os verbos vir de/proceder, ser e chamar-se no tempo presente.

Conforme o enunciado 2a, o aprendiz deve, com base no exercíco de compreensão oral anterior (1b), reunir as formas verbais desses verbos. Podemos destacar que essas formas verbais referem-se a primeira pessoa do singular ‘eu’ (*ich*) e a terceira pessoa do plural no tratamento formal ‘senhor/a’ (*Sie*) desses respectivos verbos. No enunciado 2b, o aprendiz deve escrever as terminações dessas formas verbais numa tabela.

E, no enunciado 2c, é solicitado que o aprendiz leia as frases interrogativas com “W” e suas respostas. Também que assinale os verbos chamar-se e vir de/proceder nesses dois contextos. Dessa forma, nessas sentenças linguísticas, as quais são interrogativas e declarativas, temos a seguinte estrutura frasal: na posição 1, o sujeito, na posição dois, o verbo.

Para tanto, o material chama a atenção quanto a essa questão da língua alemã, inquerindo o estudante sobre o que ele observa sobre isso (*Was fällt auf?).* E, também, lhe solicita que complete a regra gramatical (*Ergänzen Sie die Regel*). A regra indica que o verbo ocupa nas perguntas com “W” e nas respostas a posição de número dois na estrutura frasal na LA.

Destacamos que esse exercício serve de ilustração, pois todos as demais atividades propostas nesse livro didático acerca de aspectos gramaticais seguem esse modelo, no sentido de que, inicialmente, tem-se um texto oral que serve de base para o estudo da gramática, e, na sequência, consta o conteúdo gramatical em forma de resumo.

Além disso, o livro *DaF kompakt*, conforme explicitado no prefácio, apresenta os fenômenos gramaticais, de forma que o aprendiz possa usar e elaborar as regras, de forma independente. Trata-se de uma proposta de trabalho com a gramática de forma mais reflexiva, analítica, indutiva, uma vez que o livro não exibi a regra gramatical, e sim, oferece elementos para que o aprendiz possa elaborar a regra.

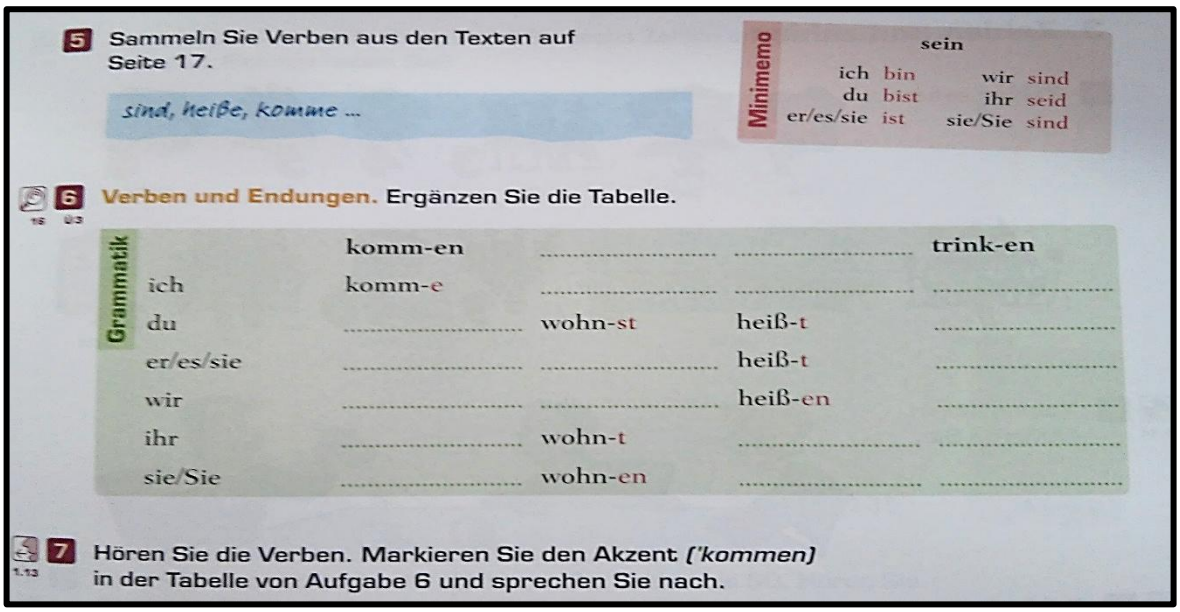
Quanto a esse particularidade, Almeida Filho (2008), ressaltou a importânca da sala de aula ser um espaço para o estudo consciente das regularidades da língua; bem como o uso de uma terminologia adequada ao nível de conhecimento dos alunos, considerando que o ensino de uma língua requer o esclarecimento de suas regras, e de uma terminologia para descrevê-la.

Conforme Uphoff (2015), essa abordagem da gramática foi um dos fatores motivadores para a Universidade de São Paulo adotar o didático *DaF kompakt,* já que esse material é mais adequado para o público acadêmico, assim como ele fornece mais atividades para promover a reflexão, como no caso da gramática que é pautada no método indutivo.

Também, o livro didático *studio d* trabalha os conteúdos gramaticais a partir de um contexto de interação verbal, ora um texto oral, ora um texto escrito, porém não explicita as regas. No sumário do livro, identificamos uma coluna, na qual está elencada toda a gramática a ser trabalhada nas doze unidades temáticas, quer

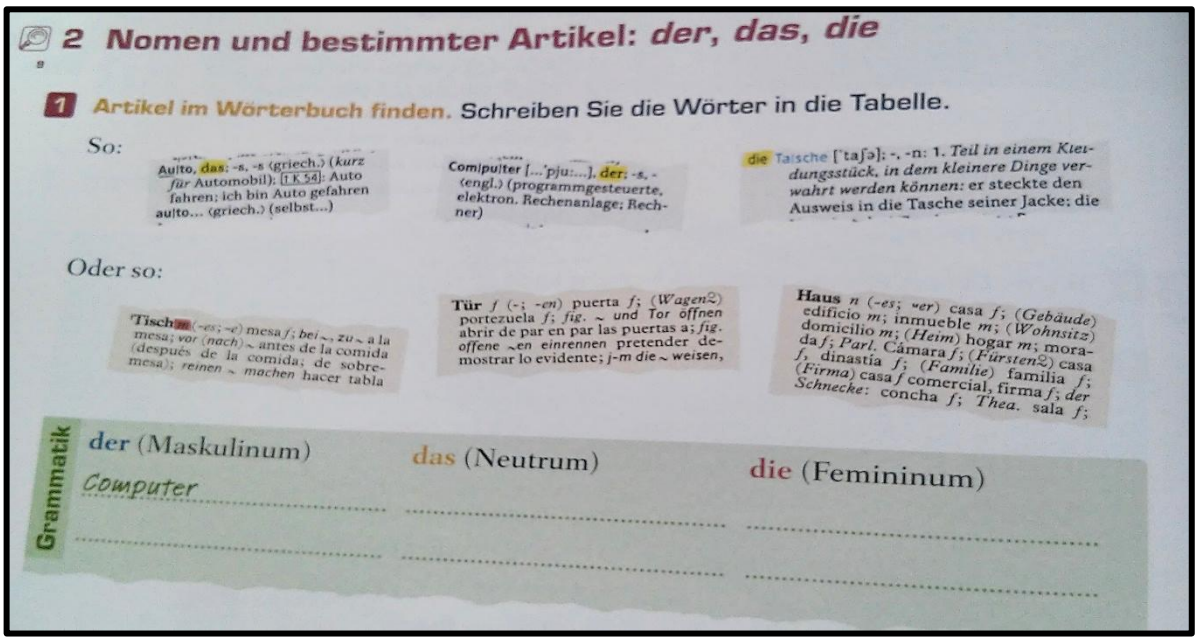
sejam: o alfabeto; frases interrogativas e declarativas; verbos regulares no presente e pronomes pessoais; artigos definidos e indefinidos; palavras compostas; preposições; verbos modais; tempo verbal passado; modo imperativo; verbos separáveis; casos nominativo, acusativo e dativo. Considerando isso, seguem dois exemplos, nos quais podemos visualizar determinado tópico gramatical, conforme as figuras posteriores (Figuras 31 e 32).

Figura 31: Gramática: verbos



Fonte: FUNK et al. (2013, p. 19)

Figura 32: Gramática: artigos



Fonte: FUNK et al. (2013, p. 32)

Conforme exibem os exemplos anteriores (Figuras 31 e 32), os conteúdos da gramática referem-se aos verbos e suas terminações (Figura 31) e aos substantivos e respectivos artigos definidos (Figura 32).

Em relação aos verbos, o enunciado 5, solicita que o estudante reúna os verbos presentes nos textos da página 17. No enunciado seguinte, o exercício de gramática intutulado “Verbos e terminações”, solicita ao aluno que preencha a tabela, quer seja, que ele escreva os verbos vir de/proceder, morar, chamar-se e beber em todas as pessoas do singular e do plural no tempo presente. Ainda, no último exercício exposto na figura anterior (Figura 31), o enunciado infere que o aluno escute os verbos, assinale o acento (a sílaba tôncia) dos verbos da tarefa número 6 e repita essas formas verbais.

Aqui o modelo de abordagem da gramática está relacionada com as habilidades comunicativas, sendo alternadas a compreensão auditiva e a expressão oral, com a leitura e a escrita. Nesse sentido, o aspecto gramático é desenvolvido de uma forma ampla e gradual. Também, vale ressaltar que o verbo irregular ser (*sein*), está em destaque, tendo sua conjugação num quadro a parte, chamado de “*Minimemo*”, isto é, pequenas memorizações.

No tocante aos substantivos e aos artigos definidos – o (*der*), o/a (*das*), a (die) (Figura 32), o primeiro enunciado solicita que o aprendiz encontre o artigo no dicionário e que, em seguida, escreva as palavras na tabela. Para tanto, o livro didático mostra duas formas de se localizar os artigos no dicionário, sendo na forma completa, como no substantivo carro (*Auto*) que, sendo um vocábulo neutro na língua alemã correspondendo ao (*das)*; ou na forma simplificada, como no substantivo mesa (*Tisch*) que para a língua alemã é uma palavra masculina, logo o (*m*).

Na sequência, consta a a tabela da gramática, em três colunas, nas quais tem-se a primeira coluna para o gênero masculino (destacado na cor azul), na coluna central está o gênero neutro (destacado em na cor verde), e na terceira coluna consta o gênero feminino (com destaque na cor vermelha). Destacamos que esse aspecto gramatical, em se tratando de falantes de português e aprendizes de alemão é, muitas vezes, complexo, pois não se recomenda traduções, nem relações diretas, já que os artigos definidos nessas duas línguas são diferentes.

Ao mesmo tempo, a atividade proposta configura-se numa estratégia didática e inserção dos aprendizes quanto ao uso do dicionário para procurar verbetes. O

dicionário é um suporte importante, já que oferece diversas informações, assim como esitmula a autonomia do estudante, no sentido de que, o professor não apresente essas informações, mas instiga o aluno a procurar e a pesquisar.

Podemos depreender nos exemplos anteriores que o papel da gramática assume uma dimensão secundária, no sentido de a aquisição da competência comunicativa na língua-alvo deprende do conhecimento e do uso das convenções da língua e de seus aspectos normativos. Sendo que, para tanto, os tópicos gramáticos passam a ser introduzidos num momento didátido-pedagógico adequado, favorecendo a descoberta dos aprendizes quanto ao funcionamento dessa lingua.

Para Schneider (2010), no entanto, é tarefa do professor verificar a forma como a obra didática apresenta os fenômenos gramaticais, no sentido de entender se ela favorece a aquisição da competência comunicativa. Ainda, o professor tem automia para definir a quantidade de gramática aconselhável e a forma adequada de explicitá-la aos alunos, tendo em vista que isso depende do grupo-alvo.

A partir disso, também constatamos que o livro *Menschen* exibe uma coluna específica para elencar os conteúdos gramaticais a serem abordados nas aulas. Essa coluna está disposta na última parte, podendo sinalizar que não seja o conteúdo principal de cada lição, mas que está implícita nos temas abordados.

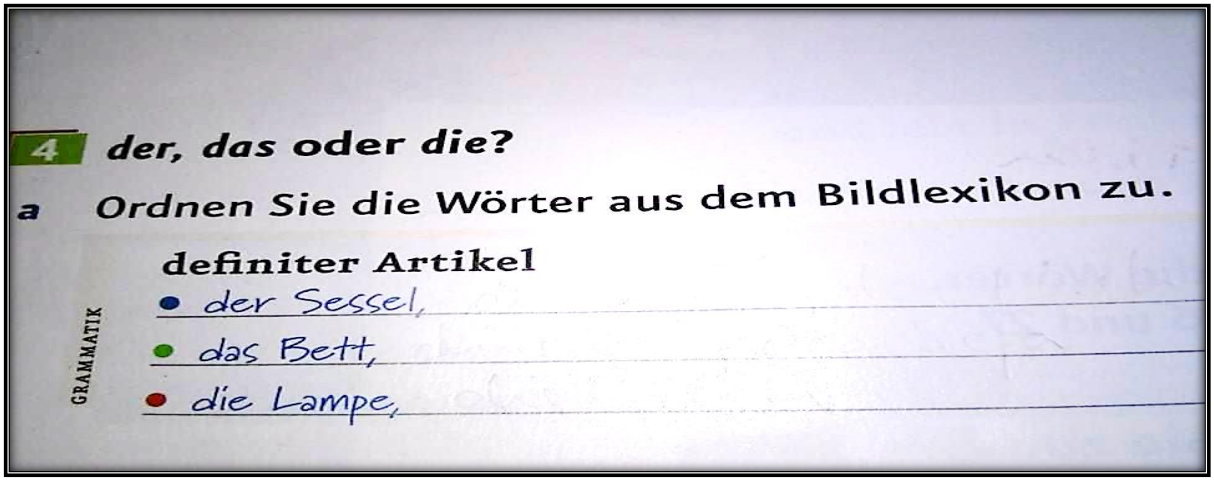
Na página de abertura (*die Einstiegsseite*) de cada lição, o livro anuncia quais serão os aspectos gramaticais a serem estudados. Assim, por exemplo, na página inicial da lição 1 do livro texto, consta na borda esquerda inferior um destaque para a gramática. quer seja: "*Grammatik: Konjugation Singular: ich heiße, du heißt, ...; W-Fragen: Woher...? / Wie...?".*

Nesse exemplo, o livro aborda a gramática em dois tópicos: um referente sobre a conjugação do verbo chamar-se no singular e respectivas pessoas (eu me chamo, tu te chamas, ...); também as frases interrogativas que começam com 'W', como em 'De onde...?' (*Woher...?)* e 'Que...? *(Wie...?)*'. Seguindo essa estrutura fixa, o livro contendo doze lições, propõe dozes aspectos gramaticais distintos, uma vez que, para cada lição existe um conteúdo gramatical a ser trabalhado.

Na sequência do livro texto, segue a parte chamada de página dupla (*die Doppelseite*), em que corre a introdução da gramática de forma sistemática, sendo a mesma apoiada por cores para sinalizar os aspectos gramaticais. Essa legenda serve para destacar, por exemplo, que na língua alemã os substantivos apresentam

três gêneros, da mesma forma os artigos definidos/indefinidos, a saber: a cor azul indica que determinado substantivo é masculino; a cor vermelha é utilizada para se reportar aos vocábulos femininos; e, o verde sinaliza os substantivos tidos como do gênero neutro, conforme ilustrado na Figura 33.

Figura 33: Gramática



Fonte: GLAS-PETERS et al. (2012, p. 26)

Essa estratégia didática procura mobilizar os sentidos do aprendiz, no sentido de associar determinada cor ao gênero, facilitando a compreensão e a fixação dessa especificidade na LA.

No exercício anterior (Figura 33), os estudantes devem identificar qual artigo definido (*der, das, die* – respectivamente para a língua portuguesa o, o/a, a) corresponde à palavra que se encontra no dicionário de imagens (*Bildlexikon)*. O enunciado solicita que o aluno relacione as palavras desse dicionário, conforme as cores: azul para o gênero masculino, no caso '*der Sessel'* (o sofá); verde para o gênero neutro, no exemplo *'das Bett'* (a cama); e, a cor vermelha para o gênero feminino, no caso '*die Lampe*' (a lâmpada).

Nesse expemplo especificamente, os gêneros desses vocábulos em língua alemã diferem do gênero na língua portuguesa, particularidade que requer reflexão linguística e não julgamentos de valor da parte de aprendizes inciantes nesse idioma. Nesse sentido, conforme expõe o *site* da editora *Hueber*, a concepção da obra didática *Menschen* está fundamentada na neurodidática, uma vez que procura desenvolver os processos de aprendizagem e a memória, além de despertar o interesse e as emoções dos aprendizes.

Ainda na parte da página dupla, o material apresenta diversos pequenos esquemas, espécies de resumos, contendo os conteúdos gramaticais. Também é outro recurso que visa destacar a gramática e auxiliar na fixação dos respectivos conteúdos. Na parte seguinte da lição, propriamente a página final (*die Abschlussseite),* o livro apresenta um esquema, no qual há uma coluna para a gramática (*Grammatik*) e outra para a comunicação (*Kommunikation*).

Já no livro de exercícios, os aspectos gramaticais são denominados de estruturas (*Strukturen*) e perpassam as seis páginas dedicadas ao estudo de cada lição. Ainda, ao final de cada módulo em que estão agrupadas as três lições, o livro apresenta uma para revisão de conteúdos (*Wiederholungsstation*), dentre os quais a parada para rever a gramática (*Wiederholungsstation: Grammatik*).

De forma geral, podemos destacar que os aspectos gramaticais, mesmo não sendo o foco principal desse material didático, são apresentados e trabalhados no todo da obra, tanto no livro de curso, como no de exercícios. Assim, conforme exposto acima, existem espaços específicos dedicados ao ensino da gramática em cada lição, assim como na parte da revisão gramatical.

Dessa forma reiteramos que, apesar dos livros didáticos mais recentes advogarem por um ensino de gramática contextualizado e reflexivo, é possível encontrarmos no ensino de línguas mediado por esses materiais a gramática normativa como um fim em si mesmo, como se verifica no exercício apresentado e ilustrado na figura anterior (Figura 33).

Essa perspectiva vai ao encontro de determinadas crenças, como as abordadas por Barcelos e Abrahão (2006), sobre o ensino de língua estrangeira, o qual está diretamente relacionado à aquisição de aspectos gramaticais. E, sobretudo, os estudos de Garcia (2012) e Schäfer (2013) sobre crenças de aprendizes brasileiros de LA, os quais comprovam a centralidade dos aspectos gramaticais em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ressaltamos que a centralidade da gramática para o contexto desta pesquisa, especificamente, como orientação teórica-metodológica de futuros professores de língua alemã no Brasil não é concebida como mais apropriada, visto que a natureza da língua não deve ser reduzida a uma só forma: a de uso considerado correto da língua. Compactuamos com Bechara ao afirmar que o objetivo da produção de uma gramática está em preparar o usuário da língua – no caso o aprendiz de língua e

futuro professor de língua alemã – a, através dela, aperfeiçoar sua educação linguística (BECHARA, 2014).

Para estudantes em processo inicial de sua formação é fundamental que haja discussões sobre o caráter heterogêneo da língua, visando um conhecimento mais amplo da diversidade e da variedade dos usos linguísticos. Pois que, conforme Bechara (2014), todas as variedades linguísticas são merecedoras de estudo e têm validade; contudo, esses princípios ainda não estão inseridos, integralmente, nos cursos de formação de professores de línguas estrangerias.

5.4 FOCO NAS VOZES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ALEMÃ

Considerando outro objetivo específico deste estudo, seguem as vozes[94] dos professores – usuários desses livros didáticos – e dos autores desses materiais, quanto às concepções teórico-metodológicas e ao papel dos mesmos no ensino de língua em âmbito universitário brasileiro.

5.4.1 As Vozes dos Professores

As vozes dos professores, enquanto participantes, foram geradas com base no questionário enviado aos mesmos e conforme descrito na parte dos pressupostos metodológicos (capítulo 4) desta pesquisa. Vale destacar que foram contatados dez profissionais, sendo que desses se obteve retorno de seis questionários.

Se formos comparar o grau de participação dos professores na segunda etapa deste estudo em relação ao primeiro momento, em que se estabeleceu contatos iniciais e todos (100% dos professores) responderam a nossa solicitação, podemos supor, dessa forma, que responder a um questionário avaliativo de livro didático, além de demandar tempo, é um instrumento que pode ser entendido como algo que expõe o sujeito participante – podendo influenciar e, até mesmo, limitar o número de envolvidos.

A partir dos dados de identificação dos seis participantes, procuramos elaborar um quadro com algumas informações, visando configurar o perfil dos mesmos. O Quadro 8 mostra em forma de tópicos, alguns aspectos gerais sobre

[94] Conforme exposto na parte introdutória do presente estudo, ‘vozes’ são entendidas aqui na perspectiva polifônica bakhtiniana, em que ‘as vozes’ de professores implicam, também um posicionamento sobre o livro didático.

esses participantes, tais como: identificação da instituição de atuação profissional e respectivo Estado da Federação; a formação acadêmica e período de atuação profissional, assim como infere dados sobre o material didático adotado na Universidade.

Quadro 10: Professores de ensino de língua alemã no contexto de formação docente

PROFESSOR	A[95]	B	C	D	E	F
INSTITUIÇÃO/ ESTADO	UFF/ RJ	UNIOESTE /PR	UFC/ CE	UFRJ/ RJ	UFSC/ SC	UFRGS/ RS
FORMAÇÃO ACADÊMICA	*DaF* e Letras	Letras Alemão; Mestrado em Letras	Doutorado	Doutorado em Linguística Aplicada	Letras Alemão; Mestre em Estudos da Tradução	Doutorado em *DaF*
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA DE LA	32 anos	27 anos	23 anos	12 anos	16 anos	16 anos
NOME DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO	*DaF kompakt*	*Menschen*	*Menschen*	*DaF kompakt*	*Menschen*	*DaF kompakt*
TEMPO DE ADOÇÃO DO LIVRO PELA INSTITUIÇÃO	cerca de 3 anos	4 anos	1,5 ano	5 anos	2 anos	1 semestre

Fonte: Dados levantados pela autora (julho de 2016).

Em relação ao quadro anterior, (questões referentes à primeira parte do questionário – ver apêndice 2) alguns aspectos se destacam, como por exemplo o tempo de atuação dos professores, que demonstra uma experiência profissional significativa, sendo a maior de trinta e dois anos e a menor de doze anos de atuação no ensino de língua alemã. Assim como, a maioria dos sujeitos participantes tem formação acadêmica específica na área do ensino de LALE (ou *DaF*). Nesse sentido, tratam-se de vozes que são marcadas pela experiência, tanto na teoria, quanto na prática, em relação à área do alemão como língua estrangeira.

Esses dados, apesar de serem em número estatisticamente reduzidos, retratam a realidade do ensino de língua alemã no ensino superior, já que são vozes

[95] Para fins de preservação do anonimato dos participantes, foram utilizadas letras maiúsculas na identificação dos nomes dos mesmos.

oriundas de diferentes regiões e estados do Brasil. Nesse sentido, temos participantes de três regiões (Nordeste, Sudeste, Sul) e de cinco estados (CE, RJ, PR, SC, RS), os quais manifestam, de um lado, as diferenças e as especificidades locais e regionais, e de outro, apresentam semelhanças, se considerarmos o ensino do alemão em âmbito acadêmico brasileiro.

Já, no tocante aos materiais adotados, não consta nenhum dado acerca do livro didático s*tudio d,* pois as instituições e respectivos profissionais contatados, não apresentaram resposta. Nesse sentido, valemo-nos das informações no tocante aos outros dois livros, sendo que três referentes ao material *DaF kompakt* e três sobre o livro *Menschen.*

Em relação ao tempo de adoção dos materiais pelas universidades, o livro *DaF kompakt,* que conforme ilustra o quadro anterior, é o material de ensino de língua alemã com maior tempo de utilização num estabelecimento de ensino superior contatado, no caso o tempo de cinco anos na Universidade Federal do Rio de Janeiro; e, ao mesmo tempo, está sendo adotado recentemente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, precisamente por um semestre.

No que diz respeito às questões específicas sobre o livro didático de ensino de língua alemã (cf. Parte B do questionário – ver apêndice 2), com relação à questão 1, os professores definiram o livro didático de LA de sua instituição e seu papel no contexto socioeducativo brasileiro de maneiras distintas*.*

O professor A destacou que o livro *DaF kompakt é* um método de abordagem comunicativa com grande variedade de atividades e apelo visual como todos os métodos atuais. O professor B afirmou ser o livro didático *Menschen* um material de apoio e um guia de cultura da língua e país de origem. Já, outro participante (professor C) destaca que o livro *Menschen* foi feito para um público mundial, visando aproximar a língua e a cultura alvo do público. O professor D reitera que o livro desenvolve a competência linguístico-comunicativa e também intercultural dos aprendizes, assim como auxilia na formação linguística de seus licenciandos (futuros professores), sendo o material didático material de ensino base, porém não exclusivo.

Da mesma forma, professor E define o livro didático como uma tentativa de aproximar o aluno a diversos contextos culturais, onde usará os elementos linguísticos estudados, e seu papel no contexto socioeducativo depende muito da metodologia do professor com a qual aplica o livro. E, por último, o professor F

destaca que o livro didático é adotado nos primeiros semestres do curso, por acharem importante que o aluno, primeiramente, aprenda a língua e, posteriormente, se aprofunde nas questões mais relativas ao funcionamento da língua e à sua didática específica. Para esse participante, o papel do livro didático consiste em auxiliar o docente na tarefa de uma demanda inicial de aprendizado de língua.

Na pergunta seguinte, os participantes responderam ao questionamento se o livro pode ser considerado adequado à realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro. Para tanto, o professor A enfatiza que nenhum material é muito adequado à realidade brasileira e nunca será. O professor B destaca que como a maioria dos livros didáticos adotados no Brasil é elaborada na Alemanha, hoje também na Áustria ou Suíça, eles são destinados aos mais diferentes países, com costumes e, inclusive, crenças das mais variadas. Sendo assim, sempre há partes em que o professor precisa fazer adaptações para trabalhar de modo que atenda à realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro.

Já, o professor C afirma que os livros adotados não levam em consideração as particularidades sociolinguísticas e/ou culturais do Brasil. O professor D enfatiza que os materiais precisam de adaptações à realidade sociolinguística e cultural de nosso aprendiz e o participante E destaca que nenhum livro didático pode adequar-se totalmente à realidade sociolinguística e cultural do aprendiz da língua estrangeira. Ainda, o professor F menciona que, no caso de o livro didático considerar a realidade do aluno brasileiro, nenhum livro o faz. Dessa forma, a maioria afirmou que os materiais por eles adotados, não contemplam a realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro, sendo necessário que o professor faça essa mediação.

Já na pergunta de número 3, todos os professores manifestaram participar do processo de escolha do livro didático na sua instituição, inclusive alguns manifestaram serem condutores das discussões.

Em relação à pergunta seguinte, que explica o motivo específico pelo qual foi adotado esse material e se existe influência de alguma editora quanto a adoção do livro didático na sua instituição, o professor A destacou que o método anterior não atendia as necessidades dos alunos e estava defasado em termos culturais e que não houve influência de editoras. O professor B salientou que a editora influencia na escolha do livro didático; já, o professor C respondeu que o livro foi escolhido pelos colegas, e que neste caso, aconteceu grande influência da editora. O professor D

destacou que o livro foi adotado porque se queria que os estudantes conseguissem alcançar mais rapidamente competência linguístico-comunicativa equivalente ao nível B1 do QECR.

Em relação a essa questão, o professor E destaca que o livro foi adotado por sua oferta de metodologia para aulas para adolescentes e, principalmente, para adultos e que não houve influência de alguma editora. E, por último o professor F enfatizou que o livro (referindo-se ao *DaF kompakt*) foi adotado recentemente por ser um material com uma progressão rápida, e por ser empregado em outras Universidades; assim como a editora foi fator de influência: primeiro por ser uma grande editora (o que garantiria a distribuição do material nas livrarias) e segundo pelos benefícios propostos (exemplares gratuitos, possibilidade de seminários).

Na pergunta sobre qual ser a proposta metodológica e a concepção de língua/cultura que subjaz o livro didático adotado pelo seu curso de formação de professores de LA, o professor A destacou que a proposta metodológica requer um livro que seja bom em informações culturais do dia a dia alemão que tenha textos sobre os mais diversos temas, como o sistema educacional alemão, a universidade, o sistema de transporte, o supermercado, o sistema de atendimento médico, dentre outros. O professor B enfatizou que é aquela que visa atender todas as quatro habilidades, sendo transparente e objetivo. O professor C destacou que o livro apresenta uma língua e uma cultura homogeneizada, sem diferenças regionais e/ou sociais, sendo que o foco é o uso comunicativo da língua, em situações reais de uso da língua.

O professor seguinte destacou que o livro tem uma proposta metodológica orientada para situações relacionadas a necessidades comunicativas em situações cotidianas que podem surgir em países de língua alemã. E através dessas situações, os aprendizes são levados também à comparação cultural. Há também a apresentação de temas, nos quais estereótipos e clichês são trabalhados, sendo que, no entanto, uma fase de reflexão (para além da mera comparação), com a finalidade de fomentar o desenvolvimento de uma consciência e competência intercultural por parte do aluno, fica mais cargo do professor do que do livro didático. E, o professor E esclareceu ser a proposta metodológica comunicativa e intercultural. Ainda, o professor F mencionou que o livro segue a concepção DACH(L), sendo bastante comunicativo, porém ressalta a escrita também em primeiro plano (o que para sua instituição é importante). Também ressalta que a

proposta metodológica é de ser compacto, ou seja, tem uma progressão bastante íngreme, pois busca o aprendizado rápido, intensivo - exatamente o que buscam na universidade.

No tocante ao questionamento de número 6, no qual se indaga em que medida contempla (ou não) as diferentes comunidades falantes da língua alemã, os professores participantes destacaram que, em sua maioria, os livros atendem essa particularidade. Apenas um professor (participante C) manifestou que se tematiza muito pouco as diferentes comunidades falantes do alemão, e se restringem somente às diferenças vocabulares. E o professor D complementou enfatizando que os países de língua alemã são contemplados em DaF kompakt, há lições que se dedicam exclusivamente à Áustria, à Suíça e Lichtenstein. Isso acontece, no entanto, mais no plano do vocabulário, de informações culturais de cunho factual, apesar de haver também alguns temas de cunho intercultural. A abordagem dos países de língua é algo bem geral, não contemplando especificidades de determinadas comunidades falantes da língua-alvo. Da mesma forma, o professor F reitera que o livro por ser um DACH(L)-*Lehrwerk*, parece contemplar a Alemanha, Áustria, Suíça e Liechtenstein, sendo que ilhas linguísticas fora desse espaço da Europa Central não aparecem – como também é o caso em outros livros disponíveis no mercado.

Na pergunta de número 7, os professores responderam sobre como podem ser categorizados os textos presentes no livro didático por eles adotado. Para tanto, o professor A salienta que os textos em geral dão apoio aos muitos a compreensão oral e o professor B destaca que, de modo geral são textos muito curtos. Já, o professor C que há uma grande variedade de gêneros textuais, contemplando diversos usos e que há um enfoque em textos mais breves e multimodais.

No entendimento do professor D, o livro apresenta textos de diversos gêneros, como pequenas publicidades, anúncios e artigos de jornal, *e-mails*, entrevistas. Esse professor ressalta também que muitos desses textos são adaptados ao nível do aprendiz. Dessa forma, pode-se dizer que textos autênticos são pouco contemplados nos referidos materiais. O professor E salienta que os textos são apresentados, conforme o assunto/contexto abordado, por gêneros textuais, por exemplo carta, cardápio, mapa, dentre outros. E o último participante menciona que há uma grande predominância de *e-mails* e textos informativos não autênticos, o que para ele é um dado negativo.

Na pergunta final, os professores elencam as vantagens no uso do livro didático e destacam as desvantagens quanto a adoção desse material. Nesse sentido, o professor A considera como vantagem a ênfase na compreensão oral e o professor B destaca que as vantagens são que o livro é um apoio, pois apresenta uma sequência gramatical e vocabular, assim como os alunos podem se familiarizar com os países de origem da língua alemã. Esse mesmo professor também elenca algumas desvantagens, como a tendência de seguir com muito rigor o livro didático, enquanto se poderia trabalhar com outros materiais mais inspiradores e atraentes. O professor C concebe como vantagem a possibilidade para o discente de ter material à disposição que o acompanhará e apoiará no seu aprendizado, em contrapartida a maior desvantagem é a homogeneização linguística.

Para o professor D o livro didático representa um material de ensino que foi produzido com uma base teórica específica, isto é, contemplando uma determinada visão de língua e de ensino-aprendizagem, tem uma organização estruturada, seguindo uma progressão de vocabulário e estrutura. Essas são as vantagens, segundo ele. Por outro lado, o material didático dirige-se a um público-alvo possível, não real. Sendo assim, a principal desvantagem de um material didático é não contemplar as necessidades e especificidades de seu público-alvo real e do contexto de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Tais lacunas precisam, assim, ser supridas pelo professor, no caso da adoção de um livro didático. O professor E entende que sempre há vantagens e desvantagens de livros didáticos, pois não existe nenhum perfeito. Depende muito do professor e da turma, o que faz com essa oferta de textos e exercícios. Já, o professor F menciona não poder ainda ter essa dimensão, pois a adoção do livro é muito recente na instituição.

De acordo com as vozes desses professores, alguns aspectos merecem destaque, como no tocante à adequação dos materiais didáticos ao contexto brasileiro. Nesse sentido, mesmo alguns manifestando ser necessário adaptações nos materiais para que se possa atender a realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro, a maioria dos professores manifestou-se contrariamente, inclusive afirmando que nenhuma obra contempla as particularidades sociolinguísticas e/ou culturais brasileiras.

Também houve convergência das vozes dos professores sobre os materiais considerarem as diferentes comunidades falantes da língua alemã, pois segundo

eles, os livros atendem essa particularidade, que, no entanto, restringe-se mais aos países da Alemanha, Áustria, Suíça e Liechtenstein.

Ainda quanto à categorização dos textos nos livros, as vozes desses professores, também, expressam posicionamentos similares. Uma vez que elas inferem que nos materiais consta uma grande variedade de gêneros textuais, com destaque para o *e-mail*, sendo que os textos autênticos são pouco contemplados nos referidos materiais.

Já, as vozes dos professores manifestaram posicionamentos distintos quanto à proposta metodológica que subjaz o livro didático adotado pelas suas instituições formativas. Umas vozes destacaram a importância do desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas; outras destacaram a perspectiva intercultural, mesmo que seja mais na dimensão da comparação entre culturas, sem uma reflexão propriamente dita; e, ainda outros, destacaram a progressão íngreme e o aprendizado rápido, intensivo como a proposta metodológica do material adotado na universidade.

Ainda, a divergência das vozes dos professores manifestou-se no entendimento deles quanto às vantagens do livro didático. Para uns, isso insere-se no desenvolvimento da compreensão oral; outros consideram o livro um apoio para o o ensino, pois apresenta uma sequência gramatical e vocabular; e ainda uns entendem o livro como um recurso na aprendizagem, visto que o aprendiz pode dispor de um material de apoio.

Igualmente, nessas vozes encontram-se posicionamento distintos acerca das desvantagens da adoção do livro didático. Para tanto, alguns professores destacam como a maior desvantagem, a homogeneização linguística; outros o fato que se tende a seguir com muito rigor o livro didático, enquanto se poderia trabalhar com outros materiais mais inspiradores e atraentes. E, ainda alguns consideram uma desvantagem o fato de o livro voltar-se para um público-alvo não real, e não contemplar as necessidades e especificidades de seu público-alvo real.

Finalmente, outro aspecto que emergiu nas vozes dos professores diz respeito à prática pedagógica, no sentido de que, mediante a adoção do livro didático, se faz necessário a mediação desse profissional, já que são fundamentais adaptações constantes nesses materiais, para que se possa adequá-los ao contexto sociolinguístico e cultural brasileiros.

5.4.2 As Vozes dos Autores

Reiteramos, conforme exposto no capítulo 4 sobre os aspectos metodológicos deste estudo, que fora enviado aos autores das três obras didáticas de LA (objetos desse estudo) um questionário, sendo que houve retorno de três autores, especificamente uma autora do livro *DaF kompakt* e duas autoras do material didático *Menschen*; dessa forma, não consideramos informações do autor do livro *studio d.*

Em relação às questões de identificação dos participantes (Parte A- do apêndice 3), a autora do livro *DaF kompakt* informa que atua 6 anos nessa área e, ao lado dessa atividade profissional, é consultora da Área de ALE, conferencista nessa área e, a partir de setembro deste ano será novamente docente. Ela também informa que é autora da obra didática *Mittelpunkt Neu B.* Já, uma autora do material *Menschen* informa ser Mestre na Área ALE e ter atuado 5 anos como autora, sendo que atualmente é doutoranda e docente nessa área numa Universidade na Austrália. Ela ainda notifica ser autora do livro didático *Ziel*. A outra autora dessa mesma obra, relata ser formada em Estudos Linguísticos com foco em DaF, estando atuando como autora há 11 anos, bem como atua como consultora de ensino do alemão comolíngua estrangeira.

No tocante às questões sobre o livro didático de ensino de língua alemã (Parte B- do apêndice 3), a autora do livro *DaF kompakt* enfatiza que no processo de criação do livro, ao selecionar textos e elaborar atividades, os aspectos considerados em relação ao público alvo são decorrentes dos requisitos rigorosos do QECR para Línguas, pois ditam a escolha dos textos, vocabulário e gramática. No entanto, a autora destaca que considera aspectos interculturais particularmente importantes e os textos devem ser o mais autênticos possível. Ela ainda reitera que os temas escolhidos são relacionados à cultura fonte e à cultura alvo.

Para uma autora da obra didática *Menschen*, o público alvo comporta de uma parte, aprendizes jovens, os quais que tem familiaridade com as tecnologias midiáticas e que já estudaram uma língua estrangeira e para os quais os textos são voltados; já, de outra parte, professores que também estão habituados às novas tecnologias de comunicação e informação. A outra autora desse livro didático destaca levar em consideração a idade, os interesses, a língua materna do aprendiz,

as outras línguas, os objetivos de aprendizagem, a cultura e a afinidade com a mídia.

Na questão sobre se há participação do autor no plano de marketing do material de sua autoria, a autora de *DaF kompakt* enfatizou que não e que não considera isso importante. Já, uma autora de *Menschen,* no tocante a essa questão*,* enfatiza que não e a outra cria uma nova alternativa que se insere entre o sim e o não, no caso "*Jein"*. Para ela, tudo relacionado com a venda do livro é uma questão que compete inteiramente a editora. No entanto, há um contato regular e constante com a editora, de modo que ela está ciente das questões referentes ao *design* do livro e à escolha do *layout*, etc. Ainda, eles como autores, tiveram a oportunidade (caso tivessem interesse) de fazer apresentações de seus livros didáticos.

Em relação a proposta metodológica e a concepção de língua/cultura que subjaz o livro didático por parte da autora de *DaF kompakt*, ela manifesta ser fundamentalmente importante, a abordagem comunicativa, orientação para interação e a gramática dedutiva. Da mesma forma, as autoras da obra *Menschen* destacam que o livro é orientado pela abordagem comunicativa, sendo que o foco centra-se nas habilidades comunicativas. Também, sempre que possível e apropriado, o livro fornece incentivos aos aspectos interculturais, levando o aprendiz a pensar e a compreender tais aspectos. No entendimento de uma delas, outro ponto importante do livro *Menschen* referente à proposta metodológia está na comparação com outros idiomas, que é considerado como apoio à aprendizagem como prática significativa.

Já sobre a questão do livro contemplar (ou não) as diferentes comunidades falantes da língua alemã, a autora do livro *Daf kompakt* destaca que especialmente na obra houve muito empenho em procurar incorporar estudos regionais, também da Áustria, Suíça e Liechtenstein.

No entendimento de uma autora de *Menschen,* sua obra é linguisticamente fundamentada na variedade do alemão padrão (*Standard-/Hochdeutsch)*, porém em casos relevantes (especialmente nos níveis iniciantes), são ressaltadas as diferenças regionais; como por exemplo, as diferenças no léxico (no caso das saudações), também as especialidades gastronómicas regionais, as tradições regionais específicas, pessoas famosas de diferentes regiões alemãs, etc. Além disso, existem para os professores, materiais adicionais da Internet para o contexto linguístico na Áustria. Também a outra autora desse material salienta que o ele contempla temas e textos sobre as diferentes comunidades de língua alemã, sendo

que a Áustria e Suíça são consideradas linguisticamente, pois a variação encontra-se na lista de palavras.

Sobre a pergunta se o material pode ser considerado adequado à realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro, a autora de *DaF kompakt* advoga que isso ela não poderia julga. Em contrapartida, as autoras de *Menschen* inferem ser seu livro produzido sem considerar uma realidade sociolinguística e cultural específica, logo não é criado exclusivamente para o mercado brasileiro, podendo o material tematicamente e linguisticamente ser adpatável e adequado a distintos contextos culturais, dentre esses o brasileiro.

E, na última questão que versa sobre as vantagens do uso do livro didático, a autora de *Daf kompakt* reitera que para professores de língua alemã, esse material está claramente estruturado e é conciso, tornando o ensino fácil. Ao passo que para os aprendizes, o livro é caracterizado principalmente pela progressão íngreme e é, portanto, ideal para alunos que querem alcançar rapidamente o nível B1.

No entendimento das autoras de *Menschen,* sua obra apresenta diversas vantagens, como trata-se de um texto estruturado de forma clara e atraente, em que desde o início todos os materiais adicionais (material *DVD-Rom*, *site* da Internet, etc.) foram planejados e inseridos de forma clara. Essa riqueza de materiais facilita o planejamento das aulas, de modo que não é necesário um grande esforço de preparação por parte do professor.

Para os aprendizes, o livro associa a emotividade (temas emocionantes e interessantes) com a individualidade (tipos de aluno de diferentes origens culturais e linguísticas, etc.). Também incentiva situações comunicativas reais, mediante estratégias de uso da língua em diversas tarefas com parceiros/aprendizes, em que a utilização e a compreensão da língua são o foco.

Além dessas vozes das autoras do livro *Menschen,* é possível termos acesso as outras vozes, mediante o site eletrônico da editora *Hueber*, no qual consta um *link* elaborado pelos referidos autores, considerados como especialistas em linguagem e experientes ministrantes de curso de idiomas. Para tanto, cada autor disponiliza um vídeo, no qual ele faz suas colocações sobre o livro *Menschen.* Conforme os depoimentos de duas autoras:

> Ensinar com *Menschen* é realmente muito divertido, porque nós juntamos uma gama muito ampla de tarefas e atividades, a fim de apresentar uma aula variada e diversificada. Há na obra alguma

> coisa para todos os gostos e para cada tipo de aluno. Por exemplo, textos emocionantes e interessantes, filmes, músicas ou tarefas, visando uma aprendizagem com todos os sentidos. Importante para mim é também a vasta gama de materiais adicionais para o aluno repetir, bem como aprofundar o conteúdo da aula novamente (GLAS-PETERS, 2016, s/p[*tradução nossa*])[96].
>
> Não apenas a aprendizagem, mas também o ensino deve ser divertido. Para isso, precisamos na prática de um livro didático, que seja claro e confiável. *Menschen* não só tem uma estrutura clara, mas também é de fácil utilização, permitindo a preparação de ensino rápido e objetivo. Muitas tarefas e atividades foram experimentadas e desenvolvidas na prática. E assim *Menschen* oferece materiais de qualidade, nos quais se pode confiar e os quais efetivamente são funcionais no ensino (PUDE, 2016, s/p[*tradução nossa*])[97].

De acordo com esses posicionamentos dos autores da obra, destacam-se diversas palavras que visam caracterizar o livro didático de forma positiva, como *divertido* (que consta nos dois depoimentos), *ampla, variada, diversificada, emocionantes, interessantes, claro/a, confiável, fácil, rápido, objetivo e qualidade.* Sendo que, em ambos os comentários, os autores iniciam sua fala reiterando que *Menschen* é um livro divertido, e que é necessário a diversão tanto para quem aprende, como para quem ensina. Depreendemos, então, que o livro tenha sido elabordado considerando-se a perpectiva do aluno e do professor.

Outro aspecto que se destaca no depoimento de uma das autoras (PUDE, 2016), refere-se ao fato de que o livro seria resultado da experiência de professoras de línguas estrangeiras, especificamente da experiência prática dessas autoras/professoras/especialistas em língua.

Com base nas respostas das autoras sobre o questionário, ressaltamos que, em diversos momentos suas vozes foram similares, como quanto à proposta metodológica que fundamenta os livros didáticos de sua autoria, a qual pauta-se na

---

[96] No original no alemão: “Mit Menschen zu unterrichten, macht wirklich Spaß, denn wir haben ein sehr breites Angebot an Aufgaben und Aktivitäten zusammengestellt, um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Da ist für jeden Geschmack und für jeden Lerntyp etwas dabei. Zum Beispiel spannende und interessante Texte, Filmsequenzen, Lieder oder Aufgaben für das Lernen mit allen Sinnen. Wichtig ist mir auch das umfangreiche Angebot an Zusatzmaterialien für den Lerner, um den Stoff des Unterrichts noch einmal zu wiederholen und auch zu vertiefen”. Disponível em: < https://www.hueber.de/seite/pg_autoren_info_mns?tabid452023=4>. Acesso em: 20 de jun. 2016

[97] No original no alemão: “Nicht nur das Lernen, auch das Unterrichten soll Spaß machen. Dafür brauchen wir in der Praxis ein Lehrwerk, das übersichtlich und zuverlässig ist. Menschen hat nicht nur eine klare Struktur, sondern ist auch leicht zu benutzen, und ermöglicht so die schnelle und gezielte Unterrichtsvorbereitung. Viele Aufgaben und Aktivitäten haben wir in der Praxis ausprobiert und entwickelt. Und so bietet Menschen hochwertige Materialien, auf die man sich verlassen kann und die im Unterricht auch tatsächlich funktionieren”.
Disponível em: <https://www.hueber.de/seite/pg_autoren_info_mns?tabid452023=3>. Acesso em: 20 de jun. 2016

abordagem comunicativa. Também quanto às as diferentes comunidades falantes da língua alemã, as autoras das obras manifestam que consideraram isso, especialmente as variações da língua alemã da Áustria e da Suíça.

Em contrapartida, não há convergência das vozes em relação ao livro ser adequado à realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro, pois uma manifesta desconhecer isso, e as outras destacam que em partes sim, visto que a obra didática pode ser adequada a contextos culturais diversos, como o brasileiro.

E, as vozes das autoras também exibem posicionamentos distintos quanto às vantagens dos materiais, pois uma autora ressalta a concisão do livro, facilitando o aprendizado rápido da língua. Já, as outras ressaltam a diversidade de materiais adicionais, facilitando o ensino e a aprendizagem.

A partir dessas descrições, discussões e análises tecidas, valemo-nos de Bunzen (2005, 2008, 2009), e de sua definição do livro didático como um gênero complexo e multifacetado, cuja constituição sociocultural e histórica é marcada por aspectos gráficos e editoriais. Para esse pesquisador, a análise do livro didático deve considerar que é um produto de consumo, uma mercadoria, sendo que a comercialização e a distribuição do mesmo dependem da edição e do contexto econômico e político.

Para tanto, esses materiais estando datados e elaborados com base no QECR, atendem a uma esfera de circulação e de produção global, da qual retiram seus temas e elabora suas formas de composição, considerando um conjunto de vozes – os interlocutores – os autores, os professores e as editoras, e apresenta um estilo didático próprio.

Nesse sentido, os resultados evidenciam que o livro didático de LA orienta a atuação docente no contexto de formação de professores no ensino superior brasileiro, visto ser o material adotado por quase todas as instituições (uma não faz uso) que oferecem Curso de Letras/Alemão. Isso ocorre, predominantemente, nos primeiros semestres do curso de graduação, quando o foco está no contato e no ensino da língua e cultura alemãs; já para as turmas avançadas, os professores tendem a fazer uso de materiais personalizados.

Os resultados sugerem, também, que os textos e as estratégias didático-pedagógicas presentes nos livros didáticos fazem referência às dimensões cultural, sociocomunicativa e linguística. Sendo que, a ênfase, conforme as discussões

tecidas com base nas categorias analíticas elencadas nos livros investigados, está nas dimensões linguística e sociocomunicativa.

No tocante à dimensão sociocomunicativa, entendemos que esses materias ao fazerem uso da variedade padrão, deixam de mostrar e trabalhar, com maior propriedade, a variação e a diversidade linguística, quer seja, a exposição dos aprendizes às variedades da língua alemã.

Em contrapartida, a competência intercultural é menos destacada nesses materiais, restringindo-se à Áustria e à Suíça. Além disso, a interculturalidade insere-se mais no aspecto vocabular e nas informações culturais, mesmo que alguns temas explorem a competência intercultural. Efetivamente, a dimensão intercultural é apresentada nos livros didáticos num viés comparativo, sendo que a problematização e a reflexão são tarefa do professor, já que os livros não contemplam isso.

Ainda os resultados sugerem que as representações de professores, como usuários e dos autores, como produtores de livros didáticos são, por vezes, marcadas pela convergência e divergência. Da parte dos professores houve convergência quanto à necessidade de adaptações nos livros didáticos, visando uma adequação ao contexto sociolinguístico e cultural brasileiros; já, os autores apresentaram posicionamentos divergentes quanto a esse aspecto.

Conforme os resultados revelam, esses três livros didáticos, não fazem menção à realidade linguística e sociocultural brasileira. Nessa perspectiva, eles poderiam propor textos e estratégias de ensino e aprendizagem, visando abordar e discutir as diferenças linguísticas e culturais de outros contextos, que favoreçam o desenvolvimento da competência intercultural.

Ressaltamos que os livros didáticos são um recurso valioso, sobretudo sob o aspecto da pragmaticidade, visto auxiliarem o professor na preparação das aulas, além de oferecerem insumos diversos, tanto para o ensino como para a aprendizagem da língua estrangeira e da língua alemã.

Em contrapartida, não concebemos a adoção dos materiais didáticos como controladores, nem limitadores da prática docente. Ao contrário, reforçamos que toda teoria procede da prática de ensino e de aprendizagem e de que ambas são interelacionadas, o que capacita o profissional de línguas a pensar, criar e produzir seus próprios materias didáticos, visto estarem baseados na sua vivência e

experiência profissional e, sobretudo, atenderem as particulariades sociolinguísticas e culturais dos seus aprendizes.

Finalmente retomamos que nosso estudo, não procurou apresentar um viés avaliativo acerca do nosso objeto de investigação, mesmo fazendo uso dessa perspectiva, já que se configura como uma etapa quanto ao processo de entendimento do mesmo. Em contrapartida, propomo-nos a investigar e a compreender o livro didático de LALE como uma fonte significativa na construção das práticas e dos saberes no contexto de formação docente no ensino superior brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que o nosso objeto – o livro didático – ocupa um papel central nos processos de ensino de aprendizagem da LA e orienta a atuação docente em contexto de formação de professores no Brasil, **validando o primeiro pressuposto deste estudo.** Esse objeto que, conforme foi evidenciado mediante a teoria e a prática, está naturalizado e instituído nas aulas de línguas estrangeiras e na educação de forma generalizada, não se trata de uma invenção recente, mas sua origem encontra-se no século XVII, conhecido como século do método.

Essa invenção é atribuída a Iohannis Amos Comenius (1592-1670), conhecido como o Pai da Didática, que vislumbrou encontrar um método para ensinar de forma mais rápida e mais segura. Ele se empenhou em encontrar métodos diferentes, visando tornar o processo de ensino mais agradável e eficaz na vida prática, sendo que esse projeto requeria outro tipo de didática, em que o aprendiz só aprendesse a fazer, fazendo.

Para tanto, Comenius se empenhou na elaboração de manuais – uma novidade para a época, na qual ele detalhava o procedimento do mestre, segundo gradações das dificuldades e com ritmo adequado à capacidade de assimilação dos alunos. Dessa forma, ele redigiu sua obra intitulada ‘Didactica Magna’ (1621-1657), com o desejo de ensinar tudo a todos, isto é, produzir um inventário metódico dos conhecimentos universais, de modo que o aluno alcançasse um saber geral e integrado, ainda que simplificado, desde o ensino elementar.

Conforme o entendimento de Gasparin (1994), Comenius chama sua didática de magna, porque ele não queria uma obra restrita, localizada, mas ela tinha de ser grande, em concordância com a visão de mundo que estava sendo descoberto naquele momento, em virtude da expansão do comércio e das navegações. Além disso, ele tinha como projeto que o acesso à educação fosse para todos, incluindo homens, mulheres, ricos, pobres, inteligentes e portadores de deficiência. Seu pensamento demonstrava um caráter inovador, um legado que se perpetuou até a educação contemporânea.

Esse teórico e pedagogo, que ao refletir sobre os processos de ensinar e aprender, tem influência na educação formal que temos na atualidade. Dessa forma, conhecendo o pensamento pedagógico desde os seus primórdios, podemos perceber que muitos teóricos do passado, exercem influências na educação atual, sendo que podem ser objetos de reflexão na formação docente.

Considerando isso, é notável que o manual – o livro didático – tenha percorrido diversos séculos e continue presente nos espaços de ensino; logo a intenção do idealizador do objeto de elaborar um tratado para ensinar tudo a todos, pressupunha uma concepção democrática e inclusiva. Podemos, de outra parte, dizer que esse projeto não seria mais possível no contexto atual, visto que a dimensão do conhecimento avançou e, dificilmente, poderia ser condensado num livro enciclopédico.

Isso verificamos, por exemplo, nesses livros didáticos de ensino e aprendizagem de LA, em que há escolhas da parte dos autores, editoras e dos usuários para a produção dos mesmos. Como, por exemplo, no material *DaF kompakt,* como evidenciado na voz da autora, ao afirmar que esse material apresenta uma estrutura clara e concisa, tornando o ensino fácil e sendo ideal para aprendizes que almejam alcançar rapidamente um nível intermediário.

Também nas vozes de professores, esse livro está pautado numa proposta metodológica compacta, pois busca o aprendizado rápido, intensivo, aquilo que buscam na universidade. Isso remete às nossas discussões tecidas sobre esse livro didático, pois que o termo ‘*kompakt*’ implica a ideia de algo que está bem agrupado, organizado, bem compactado, demonstrando objetividade. Dessa forma, apresenta conhecimentos linguísticos e culturais tidos como essenciais, aproveitando melhor o tempo e havendo progressão e eficácia no aprendizado.

Enquanto autores deste estudo e usuários de materiais de ensino, também compactuamos desse posicionamento, de que os livros modificaram e vem se modernizando, assim como tendem a acompanhar as evoluções do conhecimento e fazerem uso dos diversos recursos estilísticos e tecnológicos; porém, não perderam sua essência de auxiliarem no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Conforme o propósito de Comenius (1985), sua didática propunha-se a ser um

> Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades [...] cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. [...] enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado. A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso [...]' (COMENIUS, 1985, p. 5).

Dessa forma, podemos **validar o terceiro pressuposto deste estudo**, no qual as vozes dos usuários/professores e dos produtores/autores têm repercussão na constituição e no papel dos livros didáticos. Em especial, no contexto nacional, esse livro didático consta como o mais adotado nas instituições de ensino superior, visto atender às necessidades e às expectativas do público-alvo.

Em contrapartida, mesmo que os materiais didáticos tenham mantido sua essência, certamente estão acompanhando as mudanças, sobretudo, no tocante às tecnologias de informação. Nesse sentido, os livros apresentam diversos materiais complementares, como os recursos midiáticos e suportes interativos, os quais condizem com o contexto atual marcado pela globalização. Essa tendência, também explorada por esses livros didáticos, procura propagar a noção de que as distâncias e as barreiras linguísticas, culturais e econômicas estão menos acentuadas, assim como os sujeitos estão mais próximos, em função desses recursos virtuais.

Além disso, essas obras vêm apresentando uma abertura para com a diversidade linguística, visto que, como se evidenciou no livro *Menschen* (da mesma forma nos outros dois livros) há comparações com outras línguas, sendo o inglês, a língua de mediação entre a língua estrangeira-alva e a língua materna dos aprendizes. Podemos depreender que a língua inglesa seja falada pelos usuários,

aspecto que retrata a realidade europeia, contudo no contexto brasileiro, esse idioma não tem esse caráter de língua universal.

O exemplo procura destacar as diferenças entre os usos do idioma alemão, especificamente, o aspecto quanto aos registros formal e informal, desenvolvendo a competência sociolinguística nos aprendizes. Também verificamos que essa especificidade seja objeto de atenção nos outros dois livros didáticos, sem, no entanto, fazerem relação com o inglês.

Conforme as diretrizes do QECR (2001), as competências comunicativas, no caso, a linguística, a sociolinguística e a pragmática são consideradas essenciais na aprendizagem de uma língua, a fim de que haja uma comunicação eficiente nessa língua, bem como os conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidas, visando a interação eficaz.

Além disso, no entendimento dos autores desse documento, as abordagens (aqui estão diretamente envolvidos os materiais didáticos) para o ensino e aprendizagem dessas línguas estrangeiras serão a comunicativa e a intercultural. Nesse sentido é fundamental que o aprendiz consiga “responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais (ou seja, realizar tarefas comunicativas e atividades nos vários contextos da vida social” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 13).

Isso **valida o segundo pressuposto**, já que os textos e as estratégias didático-pedagógicas, presentes nos livros didáticos contemplam as dimensões cultural, sociocomunicativa e linguística. Porém, **valida parcialmente o pressuposto 2a,** ao postular que a dimensão cultural seja a menos comtemplada e a dimensão sociocomunicativa a mais desenvolvida nos livros didáticos.

Em se tratando do desenvolvimento da competência sociocomunicativa, os livros didáticos *Daf kompakt, studio d* e *Menschen*, mesmo oferecendo subsídios que auxiliam o aprendiz a interagir em diferentes situações sociocomunicacionais, poderiam apresentar outros aspectos, em que a variação linguística fosse foco de estudo e descrição da LA, uma vez que esse fenômeno se destaca dentre os falantes alemães.

Entendemos como fundamental na formação docente que não esteja pautada na visão monolítica de língua/cultura, visto que isso pode facilitar a aquisição de uma versão artificial desses conceitos, distante daquelas efetivamente usadas nas situações sociocomunicacionais. Ainda, pode reforçar que o desvio em relação ao

que está previsto pelas regras da gramática padrão sejam concebidas como erradas.

Dessa forma, reforçamos que o profissional de LA, na qualidade de professor formador pode inserir e reconhecer outras variedades da língua além daquelas que constam nos livros didáticos, tratando-as sob o aspecto de mais ou menos adequadas, em virtude dos usuários e das condições de uso sociocomunicativas específicas.

Da mesma forma, conforme ilustrado e discutido nos resultados, essas obras exploram em proporção menor a competência intercultural, contrariando os pressupostos desses referenciais para línguas europeias. Nesse sentido, novamente reforçamos a pertinência dessa abordagem para as aulas de alemão como língua estrangeira, já que são poucas as estratégias que trabalham a interculturalidade de maneira explícita, pois focam na comparação entre as culturas, sem de fato, problematizar e refletir acerca desses aspectos culturais.

Aqui cabe o papel fundamental dos professores de línguas estrangerias como mediadores do diálogo intercultural, uma vez que tem relação maior com a concepção de língua e cultura do professor e dos alunos do que com enunciado de uma atividade ou um texto. A competência intercultural pressupõe o diálogo com o outro, com o intuito de compreender as particularidades, o que se constitui num percurso que passa pela compreensão de si mesmo. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de uma perspectiva intercultural no ensino e aprendizagem dessa língua, visando não aprender sobre a cultura do outro e, sim aprender a partir do encontro das culturas envolvidas: a brasileira e a alemã.

Entendemos que se trata de uma tarefa complexa, porque ao planejar as aulas, o professor de LALE poderia, e também, deveria reservar ao componente intercultural um espaço para a pesquisa sobre as culturas e línguas, já que quanto mais aportes culturais forem objeto de discussão e reflexão, mais enriquecedora será a experiência dos aprendizes.

Finalmente, não compactuamos da adoção do livro didático como um manual, como único condutor da atuação docente, muito menos como a voz da verdade, limitando a autonomia e a criatividade do profissional. Contudo, é um recurso que está disponível para o processo de ensino e pode, juntamente com outros materiais, como os de produção própria, auxiliar na promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras. Da mesma forma, o ensino de alemão, sobretudo no contexto de

formação de professores, requer uma abertura para distintos métodos e abordagens integradas, não estando restrito a um método ou livro didático específico.

Ademais, a riqueza do trabalho com o ensino de línguas estrangerias insere-se nisto: estar em contato com a língua e a cultura do outro e, dessa forma, poder conhecer sua própria língua e cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processor, e reflexão formadora no material didático para ensino de línguas. In: LOPES PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira:** processos de criação e contextos de uso. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 13-28.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001, p. 15-29.

_____. **Linguística Aplicada:** ensino de línguas e comunicação. Campinas, São Paulo: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana.** *RILI II, n.* 1, 2004, p. <Disponível em: http://www.ibero-americana.net/files/ejemplo_por.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

_____. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilinguismo (em alemão e português). In: **Martius-Staden-Jahrbuch**, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

_____. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

ALVES, Rubem. **Conversas para quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

AMATO, Laura Janaina Dias. **Aspectos culturais no Ensino de Alemão como LE: uma análise de livros didáticos.** Curitiba, 2005, 165f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2005.

ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de Alemão como Língua Estrangeira: reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-método e da aprendizagem como participação**. São Paulo, 2016, 166f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo – SP, 2016.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola editorial, 2010, p. 11-13.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras

Ciências Humanas. In: _____. **Estética da criação verbal***.* Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979]. p. 307-335.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem***.* Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa**. Cascavel, 2012, 122f. (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2012.

BARCELOS, Ana M. Ferreira; ABRAHÃO, Maria H. Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma Gramática? IN: MOURA NEVES, Maria Helena de; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do Português:** com a palavra os autores. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 19-30.

BLUME, Rosvitha Friesen. Prática como componente curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSK, Ruth (Org.). **Ensinar Alemão no Brasil:** contextos e conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 53-68.

BOHUNOVSKY, Ruth. A escolha de um livro didático internacional para o contexto brasileiro: estabelecer e adaptar os critérios de avaliação. **Revista X,** Curitiba, v. 2, p. 22-38, 2009.

_____. O imaginário (colonial) no ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n. 44, p. 89-95, 2005.

_____; BOLOGNINI, Carmen Zink. Deutsch für Brasilianer**:** Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht:** Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache [Online], v. 10, n. 3, p. 114-130, set. 2005. Disponível em:<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/BohunovskyBolognini2.htm>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BOLOGNINI, Carmen Zink. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? – Resenha Crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n. 17, p. 43-56, 1991.

_____; PAYER, Maria Onice. Línguas de Imigrantes. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 42-46, apr./jun. 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **O professor pesquisador** – Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares.** Porto Alegre, 2014, 265f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2014.

BUNZEN. Clecio dos Santos Junior. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, n. XXXIV, Campinas, p. 557-562, 2005.

_____. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: I SILID (Simpósio Sobre o Livro Didático de Língua materna e estrangeira), 2008, Rio de Janeiro. **Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira.** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

_____. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Campinas, 2009, 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2009.

BUSSE, Sanimar. **Um estudo geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná.** Londrina, 2010, 287f. (Doutorado em Estudos da Linguagem) 2v– Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2010.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.

_____. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 1991.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística***:* uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, Vilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-45.

_____. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z. de; CELANI, M.A.A. Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, p. 15-23, 1992.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social***.* São Paulo: Parábola, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural***.* 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COOLS, Dorien; SERCU, Lies. Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, n.11, v. 3, p. 1-20, 2006. Disponível em:< https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/112185/1/Die+Beurteilung+von+Lehrwerken+an+Hand+des+Europ%C3%A4ischen+Referenzrahmens+f%C3%BCr+Sprachen_Cool+%26+Sercu.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Caloueste Gulbenkain, 1985.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa, 2001.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999, p. 17- 26.

COSERIU, Eugenio. Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença/Edusp, 1979.

_____. Humboldt und die moderne Sprachwissenschaft. In: ALBRECHT, Jörn; LUDTKE, Jens; THUN, Harald (Orgs.). **Energeia und Ergon:** sprachliche Variation - Sprachgeschichte - Sprachtypologie. Studia in honorem Eugenio Coseriu. Tübigen: Günter Narr Verlag, p. 3-11, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma Concepção Sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Revista Línguas & Letras***.* Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011.

COUTO, Letícia Coroa do. **Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão (LE).** Brasília, 2009. 234 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CUNHA, Max Clark de Castro. **Análise de Estratégias de ensino/aprendizagem em Materiais Didáticos de Alemão como Língua Estrangeira:** perspectivas pós-comunicativas. São Paulo, 2013, 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo – SP, 2013.

DALLEASTE, Ana Paula; BUSSE, Sanimar. **Crenças e atitudes linguísticas:** uma análise das línguas e culturas em contato em Capanema/Paraná. In: XI Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e II Congresso Internacional de Pesquisa

em Letras no Contexto Latino-Americano. Cascavel, PR: UNIOESTE, novembro/2013.

DAMKE, Ciro. **Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien.** Frankfurt: Lang, 1997.

_____. Variação linguística e a construção do sujeito. In. **JELL Jornada de estudos Linguístico e Literários.** Marechal Cândido Rondon-PR. 1998.

_____. Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil. **Espéculo:** Revista de estudos literários. Unversidad Complutense de Madrid, n. 40, 2008. Disponível em:<http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/polingbr.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____; SAVEDRA, Mônica M. Guimarães. **Volkslieder (músicas populares alemães) no sul do Brasil***:* aspectos linguísticos, socioculturais e identitários. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

DUTRA, Deise Prima. O ensino de L2 no Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 445-460, 2011.

EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes. Die Deutschlehrerausbildung na brasilianischen Universitäten: neue Erkenntnisse? In: **Anais do 8. Congresso de Professores de Língua Alemã**. Belo Horizonte/MG, julho/2011. Disponível em:< http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo019.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

FARIAS, Maria Carolina Moccellin de. Literatura e ensino de aspectos culturais na aula de alemão como Língua Estrangeira: uma proposta metodológica. **REVISTA X***,* v.1, p. 97- 111, 2012.

FELIPE, Taís Briani. **Estudos sobre textos do livro didático público de língua inglesa: aspectos socioculturais e pragmáticos**. Cascavel, 2011, 114f. (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2011.

FERRARI, Bianca. **Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros:** a influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue. São Paulo, 2012, 164f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Universidade de São Paulo- USP, São Paulo – SP, 2012.

FRANGIOTTI, Graziele Altino. **As variedades linguísticas no ensino de línguas:** análise de dois livros de italiano para estrangeiros. São Paulo, 2014, 254f. (USP, 2014) Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo – SP, 2014.

FUNK, Hermann *et al*. **Deutsch Lehren Lernen:** Aufgaben, Übungen, Interaktion. Goethe-Institut, München: Klett-Langenscheidt Verlag, 2014.

_____. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In:

Handbücher zur Sprach und-Kommunikationswissenschaft. 1. Handbuch, Berlin: Walter de Grüter GmbH & Co. KG, 2010, p. 940-952.

_____. Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. **Babylonia:** die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen**,** Bellinzona: Suíça, n. 3, p. 41-17, 2004. Disponível em: <http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pd>. Acesso em: 30 jun. 2016.

GARCIA, André Ming. 'Was hast du heute gelernt? ', ou o que você aprendeu hoje?: crenças discentes acerca do conteúdo programático de aulas comunicativas de alemão como língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** São Paulo, v. 51, n. 2, p. 341-359, 2012.

GASPARIN, João L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos.** Capinas, Papirus, 1994.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. **Línguas & Letras,** Cascavel, PR, Número Especial – XIX CELLIP, p. 02-09, 1º Semestre de 2011.

GERTZ, René. Colonização – Segunda fase. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, Edição Especial - Relações Brasil-Alemanha, p. 243-264, Ano XIV, 2013. Disponível em: < http://www.kas.de/wf/doc/11136-1442-5-30.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

GLAS-PETERS, Sabine et al. **Menschen:** Deutsch als Fremdsprache A1.1. Kursbuch und Arbeitsbuch. Ismaning Hueber Verlag, 2012.

GOTTHEIM, Liliana. A gênese de um material didático para o ensino de línguas. LOPES PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira:** processos de criação e contextos de uso. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 55-92.

GREGORY, Valdir. Imigração alemã no Brasil. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, Edição Especial - Relações Brasil-Alemanha, p. 9-28, Ano XIV, 2013. Disponível em: < http://www.kas.de/wf/doc/11136-1442-5-30.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2015.

GRABE, William. Applied Linguistics and Linguistics. In: GRABE, William; APLAN, Robert (eds.) **Introduction to Applied Linguistics**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991, p. 33-58.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Bourdieu e os linguísticas: a discussão dos conceitos de língua, comunicação e gramaticalidade. **Estudos Linguísticos**, XXXIII, p. 513-519, 2004.

GUMPERS, Jenny Cook. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: GUMPERS, Jenny Cook (Org.). **A construção social da alfabetização**. Tradução: Dayse Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

HEYE, Jürgen; VANDRESEN, Paulino. Línguas em contato. In: CARDOSO, Susana A.M.; MOTA, Jacyra A.; SILVA, Rosa V. M. (Orgs.). **Quinhentos anos de história**

linguística no Brasil. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 381-411.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Orgs.). **Sociolinguistics, Harmondwort**. England: Peguin Books, 1967, p. 269-294.

JESUS, Renildo Machado de; DOMINGUES, Sandra. Pesquisa em Educação. **Poiésis: Revista Científica em Educação***.* Unisul, SC, v. 1/2, n. 2/3, p. 113-117, jul./jun. 1999/2000.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Relação entre professores de línguas e sociedade. In: SILVA, Kleber A.; ARAGÂO, Rodrigo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas:** avanços e desafios*.* Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 77-92.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Ilário; VANDRESSEN, Paulo. **Tópicos em Linguística Aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1998, p. 211-236.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2004.

LUERSEN, Rosane Werkhausen. A situação de contato plurilíngue no sul do Brasil. **Revista Científica da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora**. n. 7, p. 70-87, jul./dez. 2009.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MATOS, Julia Vasconcelos Goncalves. **A Autonomia do Aluno: uma análise em livros didáticos de língua alemã como língua estrangeira***.* Salvador, 2012, 185f. Dissertação (Mestre em Língua e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2012.

MATTJIE, Sandra Mary Almeida. **Crenças de professores e alunos de escolas de comunidade bilíngue sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Mestrado em Letras: linguagem, interação e processos de aprendizagem, Porto Alegre, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

MAUCH, Claudia, VASCONCELOS, Nara (Orgs.). **Os alemães no sul do Brasil*:*** cultura, etnicidade e história. Canoas: Ed. Ulbra, 1994. p. 165.

MEDEIROS, Valéria da Silva et al. Doces bárbaros refletindo sobre alteridade, língua e cultura. IN: BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; MEDEIROS, Valéria da Silva

(Orgs.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 121-144.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percilia; LAVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Orgs.). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professore/as. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

_____(Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; BENTES, Anna Christina. Das intervenções de Bourdieu no campo da linguística: reflexões sobre competência e língua legítima. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, jan./dez., p. 31-48, 2002.

_____. Da noção de competência no campo da Linguística. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Situar a Lingua[gem].** São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 39-66.

NAUIACK, Catarina Portinho. **Um brasileiro no livro didático: análise cultural de aspectos de um livro didático brasileiro para alemão como LE.** Curitiba, 2011, 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2005.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. **Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts:** eine Einführung. Langenscheidt: Berlin, 1993.

OLIVEIRA, Adelaide. In: SILVA; ARAGÃO (Orgs.). **Conversa com formadores de professores de línguas:** avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, Eliane Caroline de. Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: LOPES PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira:** processos de criação e contextos de uso. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 185-214.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico da escola pública do Paraná:** Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, 2008.

PEDREIRO, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios. **Revista Online Especialize**, janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf/> Acesso em: 20 de Mai. 2015.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n. 48, p. 53-69, jan./jun. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação dos professores:** unidade teórica e prática. SP: Cortez, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

_____. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. Os contatos linguísticos e o Brasil – Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 13-56.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada:** ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE, UFSC, 2011.

RODRIGUES, Daniel de Sá. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa.** Fortaleza, 2005, 83f. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, 2005.

RÖSLER, Dietmar. **Deutsch als Fremdsprache**: eine Einführung. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 2012.

ROZENFELD, Cibele C. Faria de. São Carlos: UFSCar, 2007, 197f. **Crenças sobre uma Língua e cultura-alvo (Alemã) em dimensão intercultural de ensino de Língua Estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade:** elementos de uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001, p. 213-230.

SANDER, Ilse et al. **DaF kompakt Kursbuch und- Übungsbuch A1**. Stuttgart: Klett Verlag, 2011.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SAVEDRA, Mônica; Liberto, Heloisa; Carapeto-Conceição, Robson. Língua: questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache) – O caso dos "ovinhos de páscoa" (Ostereier). **Pandaemonium Germanicum,** São Paulo, n. 6, p. 204-219, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização e colaboração: Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

SCHÄFER, Anna Carolina. A gramática alemã sob a perspectiva de seus aprendizes: crenças discentes e estratégias de aprendizagem. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 16, n. 21, p. 190-213, 2013.

SCHMITZ, John Robert. Temas e e Pesquisas em Linguística Aplicada: novos rumos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 10, p. 71-85, 1987.

SCHNEIDER, Maria Nilse. **Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 2007, 261f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, v. 5, n. 1, maio, 2010, 68–75.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 10, n. 1, 2007, p. 235-271.

SILVA, Renato Caixeta da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeria. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

_____; PARREIRAS, Vicente; MORA FERNANDES, Cláucio G. A avaliação e a escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 18, n. 2, 2015, p. 355-377.

SILVA, Sidney de Souza (Org.). **Línguas em contato:** cenários de biliguismo no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SOUZA, Antonio Carlos Santana de. Língua adicional, crioulização e descrioulização. In: SOUZA, Antonio C. S.; PINTO, Maria Leda (Orgs.). **Produção de texto oral e escrito**: estudos e pesquisas da pós-graduação. Curitiba: Editora Appris, 2014, p. 91-116.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Editora Àtica, 1997.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia,** Porto Alegre, RS, v. 1, nov., p. 01-10, 2006.

_____. Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 61-79, ago. 2009.

_____. O hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. **Espaço Plural**, v. 10, n. 19, p. 117-126, 2008.

TARALO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

TELLES, João A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino,** v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

TILIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades,** Campinas, SP, v. VII, n. XXVI, jul./set., p. 117-144, 2008.

_____. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professore/as. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 121-144.

UPHOFF, Dörthe. O Caráter Institucional do Uso do Livro Didático no Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Intercâmbio,** Campinas, SP, v. 17, p. 131-141, 2008.

_____. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira**. Campinas, 2009, 178f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas – SP, 2009.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006. [1968].

VYGOTSKY, Levy Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.** Organizadores: Michael Cole. [el al.] ; Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes,1998.

VITAL JUNIOR, Raul Rebello. Os caminhos da colonização alemão no Rio Grande do Sul: políticas de Estado, etnicidade e transição. In: CARELI, Sandra da Silva; KNIERIM, Luiz Claudio (Orgs.). **Releituras da História do Rio Grande do Sul.** Fundação Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. Porto Alegre, CORAG, 2011, p. 159-180. Disponível em: http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/10/Livro-Digital.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2015.

VON BORSTEL, Clarice Nadir. Identidades étnicas e situações de uso de línguas. **Revista paLavra**, Puc/Rio, v. 11, n. 11, p. 134-145, 2003.

XAVIER, Antônio. Reflexões em torno da escrita nos novos Gêneros Digitais da Internet. **Investigações:** linguística e teoria literária. v. 8, n. 2, jul., 2005, p. 01-13. Disponível em: <http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/ v. 12.n. 2_ 2005_ARTIGOS> Acesso em: 10 de mar. 2015.

ZANETTE, Rosemary Irene Castañeda. **O Brasil do "Mundo Novo" nos guias turísticos italianos.** São Paulo: Humanitas, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – MODELO DE E-MAIL PERSONALIZADO ENVIADO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E RESPECTIVAS COORDENAÇÕES DE CURSO E/OU RESPONSÁVEIS PELA ÁREA DE ALEMÃ

SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÃO: ÁREA DE ALEMÃO/UFBA

Cristiane Schmidt /15/11/2015

Para: letras@ufba.br, Jael Glauce UFBA, jaglfo@gmail.com

Prezados Professores da Faculdade de Letras Estrangeiras/Área de Língua Alemão,

Meu nome é Cristiane Schmidt e sou professora de alemão e doutoranda em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE.
Tomo a liberdade de contatá-los/as por conta do meu Projeto de Pesquisa em que pretendo investigar os materiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especificamente o livro didático de língua alemã.
Dentre um dos objetivos da pesquisa é contatar Instituições de Formação de Professores de Língua Alemã e respectivos Cursos de Línguas no Brasil, com intuito de fazer um levantamento dos materiais didáticos, especificamente dos livros didáticos usados nesses estabelecimentos.

Nesse sentido, solicito vossa ajuda, no sentido de me informares se o Curso de Letras-Alemão/UFMG e o NUPEL utiliza livro(s) didático(s) na formação de professores e no ensino de língua alemã. Se sim, qual/(is)?

Estou na fase inicial de construção da tese e coleta de dados e conto com sua colaboração.

Se puderem retornar, ficarei imensamente grata!
Atenciosamente,

Cristiane Schmidt
Doutoranda do PPGL/UNIOESTE
Orientador Prof. Dr. Ciro Damke

APÊNDICE 2 – MODELO DE E-MAIL PERSONALIZADO ENVIADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA ALEMÃ QUE ADOTAM OS LIVROS DIDÁTICOS '*DAF KOMPAKT', 'STUDIO D', 'MENSCHEN'*

CONVITE PARA PESQUISA: LIVRO DIDÁTICO DE ALEMÃO/UFRJ

Cristiane Schmidt /07/06/2016

Para: <roberta.stanke@yahoo.com.br>

Prezada Prof. Dra. Roberta Stanke,

Meu nome é Cristiane e curso Doutorado em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE.

Tomo a liberdade de contatá-la novamente por conta da minha pesquisa, na qual investigo os livros didáticos de ensino/aprendizagem de língua alemã, especificamente aqueles que, conforme levantamento feito em 2015, são os materiais mais adotados nos Cursos de Formação de Professores de Língua Alemã e Literatura no contexto brasileiro atual.

Dessa forma, solicito vossa ajuda, no sentido de responder e me reenviar o **questionário** (em anexo) sobre o livro didático de ensino de língua alemã adotado na sua instituição. Estou na segunda etapa de coleta de dados e conto com sua colaboração para dar continuidade a construção da tese.

Os resultados desta pesquisa servirão para a análise sobre o tema desta Tese. Será totalmente vedada a divulgação dos dados aqui coletados para qualquer outra finalidade que não para a pesquisa acima mencionada.

Se puder retornar novamente, ficarei imensamente grata!

Atenciosamente,

Cristiane Schmidt
Doutoranda do PPGL/UNIOESTE
Orientador: Prof. Dr. Ciro Damke

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS -
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO LIVRO DIDÁTICO

A - QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do docente:
2. Formação profissional:
3. Tempo de atuação na área de língua alemã:
4. Nome do livro didático adotado:
5. Tempo de adoção do livro pela instituição:

B - QUESTÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ

1. Como você define o livro didático de língua alemã de sua instituição e seu papel no contexto socioeducativo brasileiro?

2. Pode-se considerá-lo adequado à realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro?

3. Participa do processo de escolha do(s) livro(s) didático(s) na sua instituição de ensino?

4. Por qual motivo específico foi adotado esse material e existe influência de alguma editora quanto a adoção do livro didático na sua instituição? Se sim, justifique.

5. Qual a proposta metodológica e a concepção de língua/cultura que subjazem o livro didático adotado pelo seu curso de formação de professores de língua alemã?

6. Em que medida contempla (ou não) as diferentes comunidades falantes da língua alemã?

7. Como podem ser categorizados os textos presentes no livro didático adotado?

8. Seria possível elencar vantagens no uso do livro didático? E existem desvantagens quanto a adoção desse material?

Cristiane Schmidt
Doutoranda do PPGL/UNIOESTE
Orientador Prof. Dr. Ciro Damke

APÊNDICE 3 – MODELO DE E-MAIL PERSONALIZADO ENVIADO AOS AUTORES DOS LIVROS DIDÁTICOS '*DAF KOMPAKT', 'STUDIO D', 'MENSCHEN'*

CONVITE: PATICIPAÇÃO EM PESQUISA

Cristiane Schmidt /27/07/2016

Para: <b.braun@klett-sprachen.de>

Prezada autora,

Gostaria de notificar que venho desde 2015 desenvolvendo um estudo em relação aos livros didáticos de ensino de língua alemã adotados por universidades brasileiras, especificamente nos cursos de Formação de Professores de Língua/Literatura Alemã. Nesse sentido, tenho o prazer de informar que **a obra didática de sua autoria consta como material didático mais adotado,** conforme levantamento feito nas instituições investigadas.

Para tanto, gostaria de solicitar vossa ajuda, no sentido de responder e me reenviar o **questionário** (em anexo) como autor de livro didático de ensino de língua alemã. Suas informações servirão como base para a identificação das categorias a serem investigadas na minha pesquisa de doutorado intitulada: *O Livro Didático de Língua Alemã como Elemento da Formação Docente no Contexto Brasileiro: abordagem sociointeracionista e intercultural (2016)*, sob a orientação do professor Ciro Damke – Doutor pela Universidade Ruprecht-Karls de Heidelberg – Alemanha.

Os resultados desta pesquisa servirão, exclusivamente, para a análise e elaboração de hipóteses sobre o tema desta Tese. Será totalmente vedada a divulgação dos dados aqui coletados para qualquer outra finalidade que não para a pesquisa acima mencionada.

Se puder retornar, ficarei imensamente grata!
Desde já, muito obrigada pela sua colaboração.

Cristiane Schmidt
Doutoranda em Letras pela Universidade do Oeste do Estado do Paraná
Cascavel - Brasil

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE DOUTORADO EM LETRAS -
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

QUESTIONÁRIO PARA AUTOR DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ALEMÂ COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A - QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. Formação acadêmica:
2. Tempo de atuação como autor de obras didáticas na área de língua alemã:
3. Exerce outra função profissional paralela?
( ) SIM Qual(is)? ( ) NÃO
4. Possui outros trabalhos publicados:
( ) SIM ( ) NÃO

B - QUESTÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ

1. Durante o processo de criação do livro, ao selecionar textos e elaborar atividades, que aspectos o senhor considera em relação ao público alvo?

2. O senhor participa do plano de marketing do material que desenvolve (valor final do produto para o consumidor, treinamento de professores, data de lançamento, contato com a editora...)?
( ) SIM ( ) NÃO
Acha importante essa participação do autor? Explique:

4. Qual a proposta metodológica e a concepção de língua/cultura que subjazem o livro didático de sua autoria?

5. Em que medida o material contempla (ou não) as diferentes comunidades falantes da língua alemã?

6. Durante a confecção do livro didático o senhor opta por temas:
( ) Atuais ( ) Informativos ( ) Curiosos ( ) Relacionados à cultura fonte
( ) Relacionados à cultura alvo ( ) Outros: _____

7. Pode-se considerá-lo adequado à realidade sociolinguística e cultural do aprendiz brasileiro?

8. Seria possível elencar vantagens no uso do livro didático de sua autoria por parte de professores de língua alemã?