

ROSANE INÊS CHAPIEWSKY

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - ALEMÃO

Monografia apresentada como requisito parcial
à conclusão do Curso de Organização do
Trabalho Pedagógico, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Jansen

CURITIBA
2006

**“Wer fremde Sprache nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.”**

Johann Wolfgang Von Goethe

**“Quem não conhece uma língua estrangeira,
nada sabe sobre si mesmo.”**

Johann Wolfgang Von Goethe

SUMÁRIO

RESUMO	II
1. INTRODUÇÃO	01
2. FUNDAMENTOS LINGUÍSTICO METODOLÓGICOS	04
2.1 Abordagem tradicional.....	04
2.2 Abordagem estruturalista.....	07
2.3 Abordagem comunicativa.....	12
2.4 Abordagem intercultural.....	18
3. A IMAGEM DA ALEMANHA NOS LIVROS DIDÁTICOS ESTRUTURALISTAS E COMUNICATIVOS	22
4. CONCLUSÃO	29
REFERÊNCIAS	31

RESUMO

A presente monografia traz as diferentes abordagens do ensino de língua estrangeira, seus pressupostos e suas principais características. Utiliza como referência e de modo ilustrativo diferentes livros didáticos para o ensino de língua alemã, elaborados em diferentes períodos e sobre diferentes abordagens e tendências. Com o propósito de aprofundar a relação entre a língua estrangeira estudada (alemão) e o país estrangeiro (Alemanha), analisa-se ainda nos livros didáticos a perspectiva que estes trazem sobre as condições, o estilo de vida, a relação entre as pessoas, outras situações e hábitos que caracterizam a vida na Alemanha. *Conceitos estes que podem aparecer de forma mais sutil ou explícita, verdadeira ou estereotipada, influenciando os estudantes na construção de uma imagem do país de cuja língua estudam.*

1 . INTRODUÇÃO

A atual revolução dos meios de comunicação propiciada pela evolução dos recursos tecnológicos engendra uma nova realidade na relação com o conhecimento, nas relações sociais e na relativização dos conceitos de tempo e espaço. Através dos telefones celulares, da internet e do surgimento do mundo virtual, temos condições de estar virtualmente em vários lugares do globo ao mesmo tempo. Informação e conhecimento estão facilmente acessíveis através de sites, pelos quais universidades, bibliotecas, bancos, supermercados, lojas e tantos outros se tornam acessíveis em segundos, rompendo e discutindo antigos conceitos de tempo e espaço e criando uma nova forma de relacionamento entre as pessoas através das máquinas.

Entretanto, boa parte da população mundial está à margem de toda esta revolução tecnológica, por não ter recursos para consumi-la e porque não tem sequer acesso a uma educação de qualidade em suas escolas, o que conseqüentemente os limita na aquisição do conhecimento para seu desenvolvimento e aprimoração. Pensando sobre estas condições fica-lhes suprimida a possibilidade de adquirir novos meios de leitura da realidade adquiridos pela experiência do contato com um idioma estrangeiro que poderia engendrar um riquíssimo meio de aprimoramento das capacidades intelectuais e da compreensão de si mesmas como pessoas e como integrantes de determinado grupo ou nação.

Outra situação que se intensifica nos dias atuais e que influencia a formação profissional e, conseqüentemente, a necessidade de aprendizado de uma língua estrangeira é a globalização crescente dos mercados econômicos. Globalização que estreita e intensifica as relações entre os países, bem como propicia a instalação de empresas multinacionais por todo o globo, não se excluindo deste processo a região de Curitiba onde vivemos, o que faz do aprendizado de uma língua estrangeira um importante fator para a valorização e uma melhor colocação no mercado de trabalho.

As carências do sistema educacional brasileiro oportunizam uma frágil e insuficiente formação de nossas crianças e jovens do ensino fundamental que, quando providos de condições, buscam fora do sistema público uma formação de melhor qualidade e que atenda a suas necessidades, seja para uma formação geral, bem como para a formação profissional. A formação dos professores, a estrutura

física das escolas, a indisponibilidade de instrumentos de trabalho como livros, computadores, laboratórios e outros são alguns dos fatores que inviabilizam a realização de uma melhor formação dos alunos. E ainda há que se considerar a remuneração e as verbas disponibilizadas para a educação que, insuficientes, limitam o acesso a meios importantes de formação humana e acadêmica como bibliotecas, livrarias, teatros, cinemas, eventos culturais, exposições, feiras, viagens etc.

Dentro deste contexto, o ensino de língua estrangeira é um bom exemplo da freqüente ineficiência na formação oferecida pelo sistema educacional brasileiro. Considero aqui o ensino fundamental público e privado, pois ambos não conseguem ensinar aos alunos um idioma estrangeiro de forma satisfatória. Apesar da obrigatoriedade da disciplina, já é quase um senso comum dizer que para aprender uma língua estrangeira “de verdade” é necessário fazer um curso específico em uma escola de línguas, pois as atividades e estudos realizados no ensino regular não têm conseguido ensinar aos alunos o suficiente para uma comunicação minimamente fluente na língua estrangeira. Por isso é importante, diante do contexto atual e da importância que o domínio de um idioma estrangeiro adquire nos dias atuais, repensar estas questões.

E faz-se necessário citar que os pedagogos, profissionais que orientam e acompanham as atividades dos professores em nossas escolas, não recebem nenhuma formação na área de ensino de língua estrangeira. A formação é direcionada só para o processo de alfabetização; o que por certo limita a atuação deste profissional sempre que precisa interagir nesta área e/ou disciplina.¹

Considerando todos estes aspectos, a presente monografia tem como objetivo apresentar as principais abordagens e pressupostos teóricos que permeiam o ensino de língua estrangeira. Partindo da referência do ensino de alemão como língua estrangeira, serão aqui apresentadas as abordagens tradicional, estruturalista, comunicativa e intercultural. O objetivo principal é esclarecer os princípios de cada abordagem através do apontamento das diferentes perspectivas sobre a compreensão de língua e ensino de língua estrangeira explicitados em cada uma.

¹ Embora relevante esta questão não será aprofundada neste trabalho.

A compreensão e o discernimento das diferentes abordagens e concepções de língua são imprescindíveis para a realização do trabalho do professor de língua estrangeira e para os demais profissionais envolvidos no processo educacional. O domínio dos preceitos que fundamentam as diferentes abordagens no ensino de línguas e a capacidade de reconhecê-los nos livros e outros materiais, propicia ao professor mais desenvoltura para utilizar e explorar as diferentes estratégias de ensino.

Nesta perspectiva, entendo que os materiais didáticos não são organizados aleatoriamente, mas fundamentados em alguma concepção de mundo, de língua, de ensino; são influenciados pela intenção dos seus autores, pela época em que são elaborados e pela forma como abordam e organizam os temas. Ao professor cabe entender a “lógica” ou então a concepção que fundamenta o material que adota, suas características, para que desta forma ele possa interagir com este material, intervir nas atividades propostas, complementando algumas, ignorando outras, pontuando outros pontos de vista, qualificando seu trabalho, desenvolvendo atividades que façam significado aos alunos, para que elas os motivem e realmente proporcionem um aprendizado real daquilo que se propõem.

Porém, além da competência lingüística na qual centram-se a maioria das teorias sobre o ensino de línguas, existem também os aspectos culturais que fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, contribuindo e influenciando direta ou indiretamente em vários aspectos da aprendizagem. Pela apresentação de temas referentes a vida do país, aos hábitos de seu povo, seus costumes, cidades, relacionamentos e outros os alunos constroem sua imagem do país e da cultura estrangeira. A análise destes aspectos será feita no segundo capítulo da monografia em livros orientados pelas abordagens estruturalista e comunicativa, com base nos estudos de AMMER em seu livro “Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache”.

2 . FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICO METODOLÓGICOS

2.1 Abordagem tradicional

Na abordagem tradicional, o estudo da língua estrangeira se baseia na variante escrita da língua, trabalhada através do estudo das grandes obras literárias e a partir das estratégias de estudo da gramática e tradução. Nesta abordagem, “a língua é compreendida como uma construção, formada por estruturas específicas e organizadas logicamente.”² (NEUNER, 1986, p. 10) Por isso aprender uma língua significa compreender suas estruturas internas, suas possibilidades e variações, ou seja, compreender, dominar e fazer uso correto da gramática. E ainda conforme SILVEIRA (1999, p. 58), “a aprendizagem da língua estrangeira é concebida como uma atividade intelectual, um esforço mental, disciplinado e metódico para analisar a língua e aprender suas regras prescritivas, suas flexões e suas exceções.”

A base destas idéias advém do antigo ensino de línguas mortas, como, por exemplo, o grego e o latim. Neste tipo de trabalho importava a decodificação, a compreensão da língua escrita, ou seja, não havia necessidade e nem interesse de estudo pela oralidade, pela fala e pela pronúncia. Por isso o ensino centrado nas regras e no uso correto da gramática tomados pela abordagem tradicional, exigindo um trabalho sempre correto do ponto de vista formal, desprestigiando a fala, considerando-a inferior à língua escrita literária (SILVEIRA , 1999, p. 57).

A literatura, que era utilizada como base para a maior parte das atividades, já supunha uma boa base cultural dos aprendizes, um sinal de que o ensino de língua estrangeira era um privilégio da elite.

O livro “Alemão sem mestre” (d’Espiney 1002, S. 10ff) trazido como referência pelo livro “Deutsch als Fremdsprache” (H. – W. Huneke /W. Steinig, 2005) é um bom exemplo de livro didático orientado pelo método de gramática e tradução. É possível observar nele o trabalho centrado na gramática pelas explicações trazidas no segundo capítulo sobre gênero, artigos, diferentes casos etc. Exercícios estes organizados aleatoriamente, sem contexto ou relação com alguma outra fonte ou estratégia de referência e motivação.

² Sprache wird als ein “Gebäude gesehen, das aus bestimmten “Bausteinen” systematisch gefügt und nach logischen Regeln “konstruiert” ist.

CAPÍTULO II — Zweites Kapitel

O ARTIGO — Der Artikel

1. Há dois artigos na lingua alemã, o artigo definido e o artigo indefinido.
2. Há três géneros:

MASCULINO			FEMININO		
der ¹ Vater	o pai	<i>der fäter</i>	die Mutter	a mãe	<i>di mutter</i>
NEUTRO					
	das Kind	a criança		<i>das kind</i>	

3. Há quatro casos:

O *nominativo* ou caso do sujeito e do attributo;
O *genitivo* ou complemento restrictivo;
O *dativo* ou complemento terminativo;
O *acusativo* ou complemento objectivo.

4. O nominativo responde à pergunta: quem? ou que?

der Vater ist gut o pai é bom *der fäter ist güt.*

O genitivo responde à pergunta: de quem? de que?

der Bruder des Vaters o irmão do pai *der brüder dess fäters.*

O dativo responde à pergunta: a quem? a que?

der Sohn gehorcht dem Vater o filho obedece ao pai
der zöne gehörch't dem fäter.

O acusativo responde à pergunta: quem? ou quê?

der Sohn liebt den Vater o filho ama o pai *der zöne libt den fäter.*

¹ Os substantivos alemães escrevem-se sempre com letra maiúscula.

4.4 Globale Methodenkonzeptionen im DaF-Unterricht – Beispiel Lehrwerke

Es schließen sich weitere grammatische Erläuterungen an sowie Vokabellisten, schließlich Übersetzungsübungen:

TEMA 1 — *Para traduzir em português*

1. Der Vater ist da. 2. Wo ist die Mutter? 3. Die Mutter und das Kind sind hier. 4. Was hat das Kind? 5. Das Buch des Bruders. 6. Wer hat den Brief der Tante? 7. Der Sohn des Müllers. 8. Geben Sie dem Diener das Brot. 9. Er ist nicht hier. 10. Hat sie das Wasser? 11. Sie hat nicht das Wasser, aber sie hat den Wein. 12. Holen Sie das Glas. 13. Wo ist das Messer? 14. Das Messer und die Gabel sind nicht da. [...]

TEMA 2 — *Para traduzir em alemão*

1. Onde está o pão? 2. O pão não está aqui. 3. Quem tem o vinho? 4. O filho do irmão. 5. Tem ele a água? 6. Ele tem a garrafa. 7. Dê V. à criança a faca e o garfo. 8. * A^{II} faca^{III} e^{IV} o^V garfo^{VI} não^{VII} estão^I ali^{VIII}? 9. Quem tem a mesa e a cadeira? [...]

Exercícios de tradução tanto do alemão para o português como do português para o alemão também aparecem em formato de frases descontextualizadas e aleatórias. É possível observar também que a língua utilizada para esclarecimentos e explicações é a língua materna do aprendiz, no caso o português. Ainda que este seja um livro organizado para o estudo individual do idioma alemão, ele também exemplifica a despreocupação da abordagem tradicional no sentido de utilizar o idioma estrangeiro em suas aulas.

A língua utilizada pelos professores em sala de aula não necessitava ser outra a não ser a língua materna dos aprendizes, o que de certa forma não exigia do professor um grande conhecimento sobre a língua que lecionava (SILVEIRA, 1999, p.58). Ao professor, cabe apenas conhecer as regras internas do sistema lingüístico que ensina, o trabalho com a pronúncia e o desenvolvimento de habilidades comunicativas não são consideradas importantes ou necessárias. Portanto, em sala de aula o uso da língua estrangeira é desnecessário, uma vez

que a língua estrangeira como meio de comunicação através da fala e em situações do cotidiano não é meta de ensino apenas o seu uso para tradução, escrita e desenvolvimento intelectual dos alunos.

2.2 Abordagem estruturalista

Um importante teórico que fundamenta esta abordagem é Saussure, que no início do século XX trouxe uma nova perspectiva sobre o modo de ver e pensar a lingüística moderna. Ele estrutura vários aspectos de compreensão da língua seguindo seu objetivo de teorizar sobre a relação entre seus elementos e a relação que eles estabelecem entre si. Sua idéia era descrever a língua e estudar suas partículas individualmente (GEIER, 1998, p.31).

No entanto, existem algumas fragilidades na elaboração teórica de Saussure, uma delas é a forma como este autor compreende a língua; para ele a língua é como um sistema, fechado e regido somente por leis lingüísticas específicas que desconsideram a consciência individual e outras formas de interferência. Em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, BAKHTIN ³ (2004, p.78) descreve que “do ponto de vista desta orientação, não se poderia falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” Essas idéias se refletem no ensino de línguas pela importância concebida nesta abordagem, diferente da abordagem tradicional, ao estudo dos itens gramaticais e do domínio de regras da gramática.

A idéia central da abordagem estruturalista em trabalhar com a língua a partir de suas estruturas encontra nos estudos behavioristas, principalmente no trabalho elaborado por SKINNER ⁴, um forte referencial. As formulações de SKINNER sugerem o estudo através de exercícios repetitivos e condicionantes, nos quais o conteúdo é organizado de forma progressiva, apresentando-se gradativamente mais complexo. Ou seja, a repetição de estruturas isoladas, de

³ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), lingüista russo, seu trabalho é considerado influente na área de teoria literária, crítica literária, análise do discurso e semiótica. Bakhtin é um filósofo da linguagem.

⁴ Burrhus Frederic Skinner, psicólogo norte americano, seus trabalhos abordam em particular os assuntos do condicionamento e da aprendizagem, nos quais há ênfase à importância do reforço.

modelos que são apresentados e treinados exaustivamente a fim de serem memorizados e relacionados a comandos específicos; a base do trabalho é o conceito de aprendizagem através de estímulo→resposta. Para cada sentença apresentada já se espera uma resposta determinada, dentro do modelo treinado. As atividades elaboradas de acordo com estes pressupostos não objetivam o desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem através da compreensão, mas somente a aprendizagem por imitação.

Como exemplo deste tipo de atividade e do trabalho com língua estrangeira elaborado dentro dos pressupostos da abordagem estruturalista, trago o livro *Vorwärts International – Schülerbuch K3A*, 1980; desenvolvido para o ensino de alemão a jovens entre 12 e 15 anos. Na primeira unidade do livro, na p. 21, temos um exercício que exemplifica bem o objetivo desta abordagem em desenvolver os estudos da língua através da imitação e da realização de exercícios contínuos, do treino por modelos e frases prontas, análogas.

c.1 Einkaufen ist nicht leicht!

Der Verkäufer zeigt Petra viele Sachen zum Anziehen, aber Petra gefallen sie nicht. Schreibe, was Petra sagt.

Beispiel: Verkäufer: Das lange Kleid ist sehr modern.
 Petra: **Schon, aber ein kurzes ist mir lieber.**

- Verkäufer:
- a) Das lange Kleid ist sehr modern.
 - b) Die heißen Strümpfe sind sehr preiswert.
 - c) Der dünne Rock ist sehr schick.
 - d) Die hohen Schuhe sind sehr elegant. (Petra: ja, ja)
 - e) Der lange Schal ist sehr warm.
 - f) Die bunte Bluse steht ihnen sehr gut. (Petra: ja, natürlich)
 - g) Der schmale Gürtel ist ausgezeichnet.



No exercício apresenta-se a estrutura gramatical através do modelo a ser seguido, em destaque no quadro, e as frases para o treino. A não exigência de reflexão e de busca de novas alternativas para a resolução dos exercícios é uma das grandes fragilidades deste método. Essa estrutura de trabalho não permite aos alunos desenvolverem suas idéias e alternativas próprias para a resolução das

atividades. Neste sentido, concordo com a crítica que aponta para a mecanicidade deste tipo de exercício pois não considera o aluno como sujeito, não há interação como meio e não conduz o aluno à reflexão. Conforme SILVEIRA (1999, p. 62) cabia aos alunos “imitar os modelos oferecidos pelo professor, submeter-se às práticas de repetição, agir automaticamente, sem perder tempo com qualquer tipo de reflexão.”

Outra contribuição da psicologia para o ensino de línguas que caracteriza esta abordagem é a transposição e utilização do referencial teórico/prático do ensino e aprendizagem da língua materna no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Segue-se o modelo da mãe que ensina o filho a falar, que repete e estimula a imitação de palavras e frases. Segundo MEIRELLES (2002, p.154), assim

surgiu o *método direto*, baseado na aquisição da linguagem por parte da criança imitando o procedimento da mãe que ensina o bebê a falar. A língua passa a ser vista como *comportamento verbal* e o aprendizado, resultado de um processo de condicionamento (baseado na teoria behaviorista de aprendizagem), através do treino contínuo de modelos morfológicos e sintáticos e estabelecimento de analogias.

Baseados nos pressupostos da abordagem estruturalista dois métodos de ensino de língua estrangeira se destacam: o audiolingual e o audiovisual. Ambos caracterizam-se pelo trabalho isolado dos itens gramaticais, da imitação e repetição de modelos e sentenças. Uma inovação destes métodos é a introdução de recursos tecnológicos como slides, rádios, vídeos que passaram a auxiliar nas aulas como importantes recursos didáticos.

Esses métodos tiveram grande crescimento nos anos 50 e 60, e tinham como característica a idéia de desmistificar o aprendizado de uma língua estrangeira como privilégio da elite, a perspectiva então era “Fremdsprache Unterricht für alle” e “Weltbildung durch Sprachbildung”⁵, (NEUNER, 1986, p.12). Outra perspectiva e compreensão do ensino de língua estrangeira neste período é descrito por MEIRELLES (2002, p. 154), “considerando-o como elemento necessário à nova ordem mundial (após a aproximação e cooperação entre os vários países forçados pela II Guerra Mundial e pelo advento da Guerra Fria), à maior integração dos povos (...).”

Em concordância com as idéias de ampliar o ensino de língua estrangeira a um grupo maior de pessoas, bem como de utilizá-lo como meio de restabelecer as

⁵ Aula de língua estrangeira para todos e Desenvolvimento cultural através do aprendizado de línguas.

relações com o estrangeiro (contexto europeu), a abordagem estruturalista pressupõe a elaboração de atividades baseadas em temas simples, que abordem e recriem situações do dia a dia, diálogos da vida simples e cotidiana em diferentes situações, evitando, de certo modo, conteúdos que pudessem gerar conflitos e desconfortos pela recente situação do pós-guerra quando da elaboração desta abordagem.

Para ilustrar o estilo de atividade estruturalista e o uso de temas cotidianos na elaboração das atividades, destaco o seguinte exemplo do livro VORWÄRTS K3A, p.53:

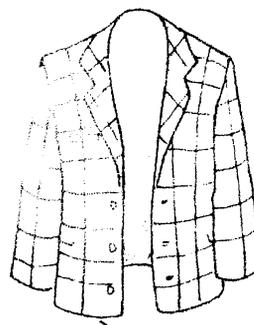
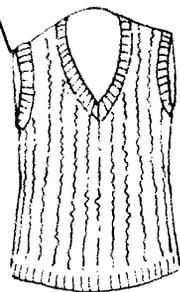
Georg und Eva

unbest. Art + Adj. (Akk.)
kein + Adj. (Akk.)

1. Georg schreibt eine Einkaufsliste. Leider bekommt er im Geschäft nicht genau das, was er möchte. Als er zu Hause die Sachen auspackt*, fragt Eva, warum er nicht die Sachen gekauft hat, die auf der Liste stehen.



ärmellos



kariert

*auspacken = etwas aus einem Paket, Koffer usw. nehmen

53

A idéia neste exercício é apresentar uma determinada situação e uma base do vocabulário necessário para realização das atividades seguintes.

Em continuidade ao exemplo anterior o livro traz os seguintes exercícios:

A. Spielt die Rollen von Georg und Eva. Eva stellt die Fragen. Georg gibt die Antworten. Unten findet ihr, was sie sagen.

FRAGEN

Wolltest du nicht ...		
einen	dunkelgrauen	Anzug?
eine	blaue	Cordhose?
ein	weißes	Nylonhemd?
-	hellbraune	Schuhe?

ANTWORTEN

Ich wollte schon, aber ...			
ich habe	keinen	dunkelgrauen	bekommen.
	keine	blaue	
	kein	weißes	
	keine	hellbraunen	

B. Sieh dir die Einkaufsliste oben an und spiele mit einem anderen Schüler oder einer anderen Schülerin die Rollen von Georg und Eva.

best. Art. + Adj. (Akk.)
Pers. pron. (Akk.)

2. Georg bekommt die Sachen, die auf der Einkaufsliste stehen. Aber sie gefallen Eva nicht. Sie empfiehlt ihm, die Sachen umzutauschen*. Georg ist einverstanden.

A. Spielt die Rollen von Georg und Eva. Eva stellt die Fragen. Georg gibt die Antworten. Unten findet ihr, was sie sagen.

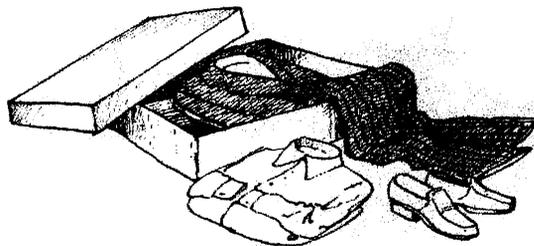
FRAGEN

Den	dunkelgrauen	Anzug	mag ich nicht. finde ich nicht schön.
Die	blaue	Cordhose	
Das	weiße	Nylonhemd	
Die	hellbraunen	Schuhe	

ANTWORTEN

Vielleicht	ihn	umtauschen.
kann ich	sie	
	es	
	sie	

B. Sieh dir die Einkaufsliste an und spiele mit einem anderen Schüler oder einer anderen Schülerin die Rollen von Georg und Eva.



*umtauschen = Sachen, die man gekauft hat, ins Geschäft zurückbringen und andere dafür nehmen

Partindo da situação colocada anteriormente, o objetivo agora é repetir oralmente as frases, perguntas e respostas seguindo o modelo e as estruturas sugeridas. Esse tipo de exercício que objetiva o treino de estruturas específicas, limitadas pela imitação de modelos que se “impõem”, é uma forte característica do método audiolingual/audiovisual e se faz presente da mesma forma em todas as unidades do livro analisado. A maioria dos temas referem-se a situações simples do dia - a - dia e à linguagem correspondente, raramente autêntica, porém adaptada às estruturas que se pontuam em cada lição. A fragilidade deste tipo de exercício está em criar um condicionamento que não possibilite a percepção e a distinção de diferentes situações, gerando possíveis superficialidades, uma fala estilizada e impessoal.

O objetivo central do método audiolingual/audiovisual é desenvolver as habilidades de compreensão e fala. Ler e escrever são estratégias complementares, têm função auxiliar. Os textos são em sua maioria informais, de mesmo estilo, como diálogos, cartas a amigos e familiares, mesmo em níveis mais intermediários.

Mas, ainda assim, com tantas limitações, deve-se considerar os avanços que o método audiolingual/audiovisual trouxe para o ensino de língua estrangeira, como, por exemplo, no uso de tecnologias auxiliares, na inclusão de temas cotidianos e uma orientação de ensino de línguas para todos.

2.3 Abordagem comunicativa

Abrangendo e superando os métodos anteriores, o método comunicativo aparece na década de 70 ampliando significativamente a compreensão de língua e seu ensino. A abordagem comunicativa representa a tendência deste período em considerar com mais ênfase os aspectos sociais da linguagem. Nas palavras de SILVEIRA (1999, p.74), “efetivamente, o caldo de cultura que propiciou o aparecimento de um ‘movimento comunicativo’ foi fruto de uma convergência de teorias lingüísticas, filosóficas, pragmáticas, sociológicas, etnográficas, que se preocupam mais com o discurso e o uso efetivo da língua e não mais com a imanência do código lingüístico.”

O contexto europeu deste período estimulou justamente esta nova perspectiva do ensino de língua estrangeira,

devido ao grande movimento de imigração, ocorre uma busca de métodos mais eficazes que levassem as pessoas a dominarem não apenas o conhecimento gramatical de línguas estrangeiras que tivessem de aprender, mas que pudessem usar adequadamente estas línguas em situações reais (ou plausíveis) de interação social, principalmente nos postos de trabalho, nas universidades, nas instituições públicas etc. SILVEIRA, (1999, p. 74)

Na abordagem comunicativa, a língua é compreendida como um meio de socialização e comunicação em diferentes situações, formais ou informais, no trabalho ou no lazer. A língua como meio efetivo de comunicação em suas diferentes formas e, principalmente, compreendida em seus diferentes contextos e nos diferentes papéis assumidos em um diálogo, imprimindo a percepção, a intenção e a busca dos falantes. Mesmo não tendo focado seus estudos especificamente em tais questões, busco as idéias de BAKHTIN para estabelecer um diálogo com as idéias aqui trabalhadas e, segundo ele, “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística.” (BAKHTIN, 2004, p.95)

Portanto, na abordagem comunicativa o centro do processo de aprendizagem se desloca da compreensão da língua como sistema, do trabalho centrado na gramática, da repetição de modelos e da imitação condicionante para buscar a função social da língua sob as perspectivas da fala, da leitura, da compreensão oral e escrita, contextualizadas e significativas ao aprendiz. Cito novamente a idéia de BAKHTIN (2004, p.95), para ele “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”. Por exemplo, a frase “ – Tchau, estou saindo!” pode ter significados diferentes. Para a mãe que a ouve ela pode representar preocupação e necessidade de cuidado pelo filho que se ausenta, sua resposta poderia ser: “- Leve um agasalho e cuide ao atravessar a rua, o trânsito neste horário é um perigo!”. Para o irmão menor que fica em casa, a mesma frase poderia representar alívio e alegria por este ter agora o quarto e o

computador só para si. Ou seja, as palavras que dizemos não são simplesmente verbetes, elas estão sempre carregadas de significados que podem ser diferentes.

Por isso a intenção da abordagem comunicativa em situar falas e discursos, comportamentos e atitudes, para além de situações e espaços físicos, da fala, da escrita, da leitura e da compreensão oral. A compreensão do contexto no método comunicativo considera também outros fatores. Para exemplificar melhor esta questão, trago as considerações de BAKHTIN sobre a relação entre os denominados discurso verbal e o discurso extraverbal, embora ele não os tenha elaborado com o objetivo de referendar o ensino de línguas. BAKHTIN coloca em seu texto “Discurso na vida e discurso na arte”⁶, o seguinte exemplo: “Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz ‘bem’. A outra não responde. Esta situação parece em um primeiro momento ininteligível para quem está de fora, por mais sutilmente que se definam os fatores fonéticos, morfológicos e semânticos da palavra *bem*, não se avançará um simples passo para o entendimento do sentido total do colóquio (...) e mesmo que a entonação utilizada para pronunciar a palavra *bem* seja conhecida, isso não seria suficiente para ‘revelar o significado do todo’ ”. O que falta para esta compreensão do todo, conforme os estudos de BAKHTIN é o “contexto extraverbal”, que compreende três fatores:

- 1 – o *horizonte espacial* - neste caso, a sala, a janela, por onde já se pode ver a neve que começa a cair;
- 2 – o *conhecimento e a compreensão comum por parte dos interlocutores* – a época do ano-maio e a chegada da primavera;
- 3 – sua *avaliação comum da situação* – cansaço pelo longo inverno, desejo da primavera.

Com base nestes estudos de BAKHTIN, os teóricos da abordagem comunicativa enfatizam o contexto como centro do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, salientando a importância de considerar as diferentes situações comunicativas, de diálogos nos quais assumimos diferentes papéis, a compreensão e expressão livre de idéias, de conteúdos e de falas, o trabalho com

⁶ **DISCURSO NA VIDA E DISCURSO NA ARTE.** Este texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni e slovo v poesie”, na Revista Zvezda nº 6, e assinado por V. N. Voloschinov. A tradução para o português, feita por Cristóvão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976.

diferentes tipos de textos e pelo uso preferencial da língua estrangeira.⁷ O trabalho desta forma exige um maior domínio do professor sobre a língua que ensina e também uma participação muito mais ativa e criativa do aluno, diante das diferentes situações e possibilidades que ele tem diante de si. Busca-se desta forma desconstruir o conceito de uma única alternativa possível, de uma única estrutura a ser seguida e copiada, referenciais da abordagem estruturalista. Agora são várias as perspectivas e as possibilidades que permitem ao aprendiz explorar as possibilidades da língua que estuda e desenvolver suas habilidades lingüísticas.

Como referência da abordagem comunicativa, utilizo o livro PING PONG 2, elaborado na tentativa de contemplar os princípios e referências desta abordagem. Neste exemplo retirado da lição 2, que é toda desenvolvida sobre o tema viagens, os alunos se deparam com uma situação sugerida: um acampamento.

2



5. Liste für den Campingurlaub

Lukas, Martin, Christian und Sebastian machen eine Woche Campingurlaub am Bodensee. Diese Sachen wollen sie mitnehmen.



a) Was fehlt noch? Was meint ihr?

b) Was brauchen sie wirklich?
Was brauchen sie nicht? Diskutiert in der Klasse.

⁷ A língua materna necessária nos níveis iniciais é gradativamente substituída pela língua estrangeira. Recorre-se a língua materna nos níveis mais avançados, quando esta se fizer necessária.

Ali, através de uma pequena lista de itens necessários, que já significa também o contato com o novo vocabulário, os alunos representarão papéis diferentes dentro do grupo e do diálogo, da discussão sobre o que é necessário ou não levar ao acampamento.

A recriação de situações desta forma permite aos alunos a expressão da sua individualidade, das suas vontades, perspectivas e diferentes pontos de vista, uma vez que é livre de modelos e de respostas previamente desejadas.

Ao contrário do que acontece nas abordagens tradicional e estruturalista, o aluno agora tem uma participação muito maior e mais responsável sobre sua própria aprendizagem, o centro da aula se desloca do professor para o aluno, “toda concepção da aula comunicativa já aponta para um aprendiz mais autônomo e responsável por sua própria aprendizagem, que seleciona e utiliza os meios e formas lingüísticas que julga mais adequados às suas intenções comunicativas.” (MEIRELLES, 2002, p.157)

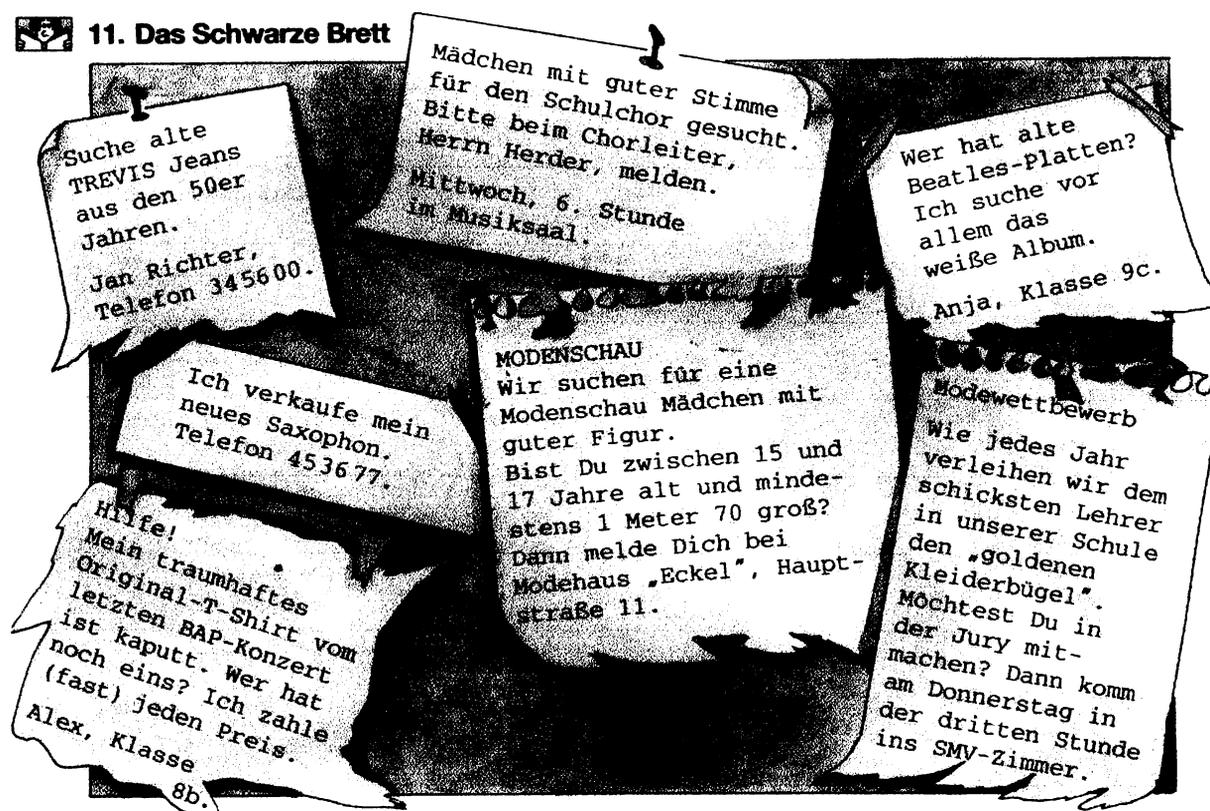
Portanto, a motivação é um fator muito importante no trabalho com língua estrangeira dentro da abordagem comunicativa e, para isso, dois aspectos se apresentam como base e fundamento para o trabalho com a língua e sua funcionalidade: a experiência anterior do aluno e o trabalho com materiais e textos autênticos. Considerar os conhecimentos prévios dos alunos é fundamental na relação e associação de novos conhecimentos, como o caso da língua estrangeira, com a qual muitas vezes o aprendiz nunca teve contato. Por isso há busca de relação e referências, seja com sua língua materna, com sua vivência escolar, profissional ou artística etc., pois são meios de contato e abertura com o novo que se quer conhecer e aprender.

O trabalho com textos autênticos traz para o ambiente de estudo a língua em sua forma “natural” e espontânea em diferentes situações e com diferentes objetivos que não os de um texto escrito unicamente com fins didáticos. Histórias, artigos, entrevistas, poesias, diálogos, por exemplo, são excelentes pontos de partida para reflexões, uma vez que deixam à mostra as diferentes possibilidades de uso da língua sem descaracterizá-la, sem esvaziá-la de significado e principalmente do contexto.

Noutro exemplo de atividade do livro PING PONG 2, agora da lição 3, p.56, na qual o tema é moda e diferentes estilos, demonstra-se de certa forma a aplicação

dessas idéias, do trabalho com textos de circulação real entre diferentes grupos. A atividade com o muralzinho de recados é uma boa alternativa para o contato do aluno com a linguagem não estereotipada, não forçada, ou seja, não criada para fins didáticos, mas trazidas da utilização cotidiana, identificando grupos e situações.

11. Das Schwarze Brett



Apesar de centralizar o trabalho com a língua em situações reais, significativas e contextualizadas, a realização de alguns estudos sobre a gramática, nesta abordagem, divide os estudiosos da área. Alguns consideram-na desnecessária, outros pensam que se bem orientada e planejada ela pode contribuir e complementar os estudos sobre a língua estrangeira. Eu considero que uma inclusão dosada, bem orientada e de acordo com os objetivos de estudo pode contribuir para o ensino de língua estrangeira, especialmente no caso de adultos e adolescentes, capazes de trabalharem melhor com questões abstratas e mais sistematizadas.

Vale acrescentar que o erro do aluno nesta abordagem é percebido como uma característica e não como um problema do processo de aprendizagem, adotando-se uma atitude construtiva diante do erro do aluno. “ Como na abordagem cognitiva, o erro é visto como inevitável, já que faz parte dos próprios processos de aquisição e de aprendizagem.” (SILVEIRA, 1999, p.80)

2. 4 Abordagem Intercultural

Elaborada a partir dos pressupostos da abordagem comunicativa, a abordagem intercultural sustenta-se nas mesmas concepções de língua e ensino. Porém, a introdução da cultura como um elemento indispensável ao ensino de língua estrangeira a torna diferente e com características próprias, superando a abordagem comunicativa na qual se apóia. Por certo os aspectos culturais são contemplados nas atividades de outras abordagens, no entanto, sem a centralidade e a ênfase que lhe são conferidos na abordagem intercultural.

A proposta para que isso ocorra é que aspectos culturais perpassem pelos conteúdos sobre os quais se organizam as atividades, instigando a relação e o diálogo entre o conhecido e o desconhecido, propiciando a discussão sobre o diferente, sobre o novo, sem estereotipá-lo ou julgá-lo, porém buscando conhecer a si próprio através da relação com o outro. Segundo JANZEN (1998, p. 11), “entendemos a mediação cultural como sendo uma forma de aproximação da cultura alheia, o que significa aproximar-se do desconhecido através da própria cultura vendo aquela com os olhos desta.”

HUNEKE e STEINIG (2005, p. 174) explicam que

“Im Fremdsprachenunterricht geht es jetzt nämlich um die Fähigkeit zum Fremdverstehen im umfassenden Sinn. Dies setzt, integriert in die sprachlichen Kompetenzen, vor allem auch Einsichten in die Kulturbedingtheit kommunikativen Handelns in der Zielsprache und in der Ausgangssprache voraus. Dabei können auch Einstellungen zu Nomen der Herkunftskultur modifiziert und so Beiträge zur Entwicklung der eigenen Identität geleistet werden.”

Os mesmos autores HUNEKE e STEINIG colocam em seu livro "Deutsch als Fremdsprache" (2005, p.175) um exemplo muito interessante desta abordagem:

Die Einladung und viele Fragen

Gerda, Beate, Hans und Peter Klinger sind unsicher und ratlos.

HK: Sieht mal, eine Einladung von Herrn Tossu zum Geburtstag seiner Tochter.

BK: Ach, dann ist die Einladung für mich?

GK: Das glaube ich nicht. Seine Tochter ist doch noch ein kleines Baby.

HK: Ja, wen hat er denn nun eingeladen: nur dich oder uns beide? Oder dürfen auch die beiden Kinder mitkommen?

BK: Was meinst du, Gerda, soll ich meinen dunklen Anzug anziehen?

HK: Dankst du denn, daß es da so formell ist?

BK: Ich bleibe aber in Jeans!

HK: Kommt nicht in Frage! Das erlaube ich nicht!

BK: Laß sie doch, Hans! Warum verbietest du immer alles?

HK: Übrigens, was sollen wir denn mitbringen?

BK: Na, wie üblich: Blumen für die Dame und Schokolade für die Kinder.

HK: Meinst du, das macht man hier auch so?

BK: Oder lieber eine Flasche Wein?

HK: Hier darf man doch keinen Alkohol trinken.

BK: Also, mir ist alles ziemlich unklar. Sollen wir pünktlich um 18 Uhr da sein oder erst etwas später kommen?

HK: Und gibt's was zu essen, oder müssen wir vorher im Restaurant essen?

BK: Oh, was man alles beachten muß! Was meint ihr, soll ich Herrn Tossu noch mal anrufen, oder ist das unhöflich?

Ein anderes Lehrwerk, das in diesem Zusammenhang zu nennen wäre, ist *Sichtwechsel* (Buchmann u.a. 1995). Es wendet sich in anspruchsvoller Weise an fortgeschrittene, erwachsene Deutschlerner.

9

⁹ Um convite e muitas perguntas Gerda, Beate, Hans und Peter Klinger estão inseguros e desaconselhados. HK: Veja, um convite do Sr. Tossu para o aniversário da sua filha. BK: Ah, então é um convite para mim? BK: Eu acho que não. A filha dele ainda é um bebê pequeno. GK: Hum, quem ele convidou: só você ou nós dois? Ou nós também devemos levar as duas crianças? HK: O que você acha, Gerda, eu devo vestir meu terno escuro? GK: Você pensa que será tão formal? BK: Eu fico com um jeans! HK: Nem se pergunta! Eu não consigo imaginar! GK: Ah, deixa Hans! Porque você sempre se cobra tanto? GK: Aliás, o que nos devemos levar? HK: Como sempre: flores para as mulheres e chocolate para as crianças. GK: Você acha que as pessoas aqui também fazem assim? HK: Sim. Ou é melhor uma garrafa de vinho? PK: Aqui não se pode beber nenhum álcool. HK: Para

Este exercício demonstra a diferença entre a abordagem comunicativa e a abordagem intercultural que “repousa no fato de que o método comunicativo ainda visa principalmente a capacitar o aluno a orientar-se e a integrar-se no cotidiano estrangeiro” MEIRELLES (2002, p.158) e ainda PIRES; HORMANN, citados por MEIRELLES (2002, p. 158), afirmam que “a abordagem intercultural, por sua vez, visa propiciar ao aluno a oportunidade de ‘interpretar outras formas de comportamento, concepções e valores de uma cultura, tendo como pano de fundo sua própria cultura, suas experiências pessoais”.

JANZEN (1998) trabalha com estas questões e analisa as implicações da falta de referência e identificação dos alunos com os temas das aulas. A análise do autor detalha o planejamento e replanejamento da unidade 4 do livro Ping Pong 2, na qual o tema é a cidade de Berlim, especialmente uma atividade, na qual os alunos devem organizar uma viagem para Berlim. ⁹ JANZEN (1998, p. 81) analisa que, “*padece de credibilidade a idéia de uma viagem a Berlim para a grande maioria dos estudantes adolescentes de Curitiba, dada a improbabilidade de concretização da proposta. Por outro lado, a professora contrapõe à proposta do livro as atividades que os turistas alemães podem fazer em Curitiba a partir de sugestões levantadas pelos alunos do colégio.*” A reelaboração do planejamento feito pela professora priorizou o contexto do aluno, invertendo a situação sugerida pelo livro. Depois de ter desenvolvido as atividades conforme o encaminhamento sugerido e observando a desmotivação e o desinteresse dos alunos pelo tema, a professora propôs no ano seguinte, que os alunos organizassem um roteiro de viagem para turistas alemães em Curitiba. “Ao reelaborar o planejamento, a professora priorizou o contexto próximo do aluno (a cidade de Curitiba), trabalhando com funções comunicativas e o vocabulário necessário para dar conta dos preparativos de uma viagem, bagagem, atrações turísticas existentes em Curitiba etc.” (JANZEN, 1998, p. 81)

Os temas das aulas interculturais remetem à preocupação com a relevância e o significado destes para os alunos. Por exemplo, datas comemorativas, fatos históricos, situações específicos da cultura alheia dificilmente serão compreendidos

mim está tudo meio confuso. Devemos ser pontuais e chegar às 18h ou chegar um pouco mais tarde? PK: E o que terá para comer, será que nos precisamos ir primeiro a um restaurante? HK: Ai, quantas coisas para tomar cuidado! O que vocês acham, eu preciso ligar pra o Sr. Tossu ou isso seria indelicado?

⁹ Os planejamentos analisados foram realizados por uma professora de alemão da cidade de Curitiba e acompanhado nos anos de 1997e 1998.

se descontextualizados, analisar os aspectos histórico-culturais que fundamentam ou que dão origem aos diferentes hábitos e costumes, bem como as ideologias que sustentam e estão presentes nas diversas situações, significa aproximar o desconhecido, facilitar a compreensão do aluno através do conhecimento que ele já domina.

Caminhar na direção de um trabalho com a interculturalidade, acredito eu, implica em mudança de atitude, no modo de se ver o mundo, sem ingenuidade ou superficialidade, reconhecendo o valor e a beleza de cada cultura e, ainda, sem desconsiderar a influência que uma pode exercer sobre a outra, sobre os possíveis confrontos entre os diferentes, pois talvez fosse superficial e pouco autêntico confrontar as diferenças de forma tão “romântica” que os conflitos não aparecessem.

Concluindo e apresentando um panorama geral sobre as possibilidades de desenvolvimento do aprendiz em cada abordagem de ensino de língua estrangeira, quero citar as seguintes palavras de MEIRELLES (2002, p. 159):

mas o mais importante na abordagem intercultural é, a meu ver, a valorização da cultura do aluno como igualmente legitimada em relação à cultura da língua estrangeira. Em todos os demais métodos, a língua e a cultura dos países germânicos é vista, de forma mais ou menos patente, como um paradigma a ser seguido: no método da gramática e tradução, como um modelo intelectual; nos métodos audiolinguais e audiovisuais, como padrões a serem imitados para conseguir a aceitação em situações no estrangeiro; no método comunicativo, como modelos de situações que o falante estrangeiro irá enfrentar caso queira trabalhar ou estudar nos países de língua alemã. Apenas no método intercultural o aprendiz não é convidado a despir-se de suas características culturais e assumir ou assimilar novas regras de conduta e pensamento. Na abordagem intercultural, o aprendiz vê sua cultura e sua língua como uma dentre várias possibilidades igualmente desejáveis e válidas.

Considerando e refletindo sobre as abordagens apresentadas nesta primeira parte da monografia, o segundo capítulo volta-se para as atividades propostas nos livros didáticos que, direta ou indiretamente, não se limitam a desenvolver ou trabalhar com as quatro habilidades lingüísticas, mas contribuem ainda para a construção de uma imagem e de impressões sobre a vida na Alemanha.

3 . A IMAGEM DA ALEMANHA NOS LIVROS DIDÁTICOS ESTRUTURALISTAS E COMUNICATIVOS

A representação e a imagem da Alemanha trazida explícita ou implicitamente nos livros didáticos para o ensino da língua alemã para estrangeiros é o objeto de estudo de Reinhard Ammer em seu livro “Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache”, que será utilizado como referência e fonte de dados deste segundo capítulo.

Segundo AMMER, é somente a partir da década de 70 que os pesquisadores alemães se debruçam em análises sobre os livros didáticos de ensino de alemão para estrangeiros, mas, mesmo assim, o foco destas pesquisas ainda não contemplava os conteúdos e a imagem da Alemanha nos livros didáticos, “no geral, a análise dos livros didáticos neste período ainda era orientada essencialmente pela lingüística, a análise e a discussão dos conteúdos dos livros didáticos eram quase inexistentes, questões curriculares eram esporadicamente tratadas.”¹⁰ (AMMER, 1988, p. 05)

Desde os primeiros anos do pós-guerra até os anos atuais, temos segundo AMMER (1988, p.13), duas fases distintas, com características e objetivos diferentes sobre o ensino de alemão como língua estrangeira e, portanto, da organização dos livros para este fim.

A primeira fase que vai dos anos de 1945 a 1965, caracteriza-se pela idéia de “Toleranz und Kooperation durch sprachliche Verständigung”. Ideal este que deixa reconhecer a influência do contexto alemão neste período, bem como seus interesses políticos de restabelecer suas relações internacionais e de reconstruir-se internamente. Neste período, o trabalho com determinados conteúdos de cunho histórico e político foram evitados, optando-se então por organizarem-se os livros com temas mais relacionados a questões cotidianas, menos conflituosas e que evitassem as discussões e os constrangimentos ainda muito recentes pela situação do pós-guerra. A abordagem estruturalista, conforme citado no primeiro capítulo, foi

¹⁰ Insgesamt sei Lehrwerkanalyse in diesem Zeitraum aber noch wesentlich linguistisch orientiert, die Analyse und Discussion der Inhalte von Lehrwerken fehle fast vollständig, curriculare Frage würden nur am Rande behandelt

diretamente influenciada por estas condições e por este cuidado na escolha e na organização dos temas de seus livros.

Invertendo este contexto e trazendo uma nova perspectiva para o ensino de alemão, a segunda fase, a partir de 1965, se orienta pela idéia de “Kommunikation und Emanzipation”, que é resultado do esforço de se realizar, motivados pelo novo contexto social e pela renovação de conceitos didáticos, uma reforma não só mais nos conteúdos, na organização dos livros, mas uma reforma efetiva nos fundamentos e nos objetivos de ensino de uma língua estrangeira. “Os motivos para a revisão dos conteúdos se buscam no desenvolvimento político, econômico e social dentro da Alemanha e em sua nova posição na política externa.”¹¹ AMMER (1988, p. 15)

Como indicado no primeiro capítulo, essa abertura ao contexto e o aumento dos estudos na área apontaram para a relevância da análise sobre os valores culturais, a imagem da vida na Alemanha, explícitos ou implícitos nas imagens, nos textos, nas atividades dos livros didáticos. Assim cresce a idéia de “que com a língua estrangeira os estudantes podem ao mesmo tempo ganhar uma idéia sobre a personalidade do povo estrangeiro”¹² (AMMER, 1988, p. 20), e ainda a preocupação da forma como isso acontece porque “para muitos estrangeiros é fundamentalmente por este meio que às vezes eles têm a principal fonte de informações, com as quais formam sua opinião sobre o país cuja língua estudam.”¹³ (AMMER, 1988, p. 01)

Por isso a preocupação em se analisar e pesquisar a imagem da Alemanha nos livros, pois esta é, de certa forma, a imagem que se projeta do próprio país para os estudantes estrangeiros. O desafio então é aliar o trabalho dos aspectos histórico-culturais do país com os princípios teórico-metodológicos para a construção e elaboração de uma prática didático-pedagógica que compreenda o ensino de língua estrangeira mais ampla, contemplando toda sua dinamicidade.

No entanto, a abordagem de temas específicos da cultura não representa diretamente uma estratégia didática positiva para o ensino de alemão. “Com

¹¹ Die Gründe für die Revision der Lehrinhalte sind in politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland und in ihrer neuen außenpolitischen Stellung zu suchen.

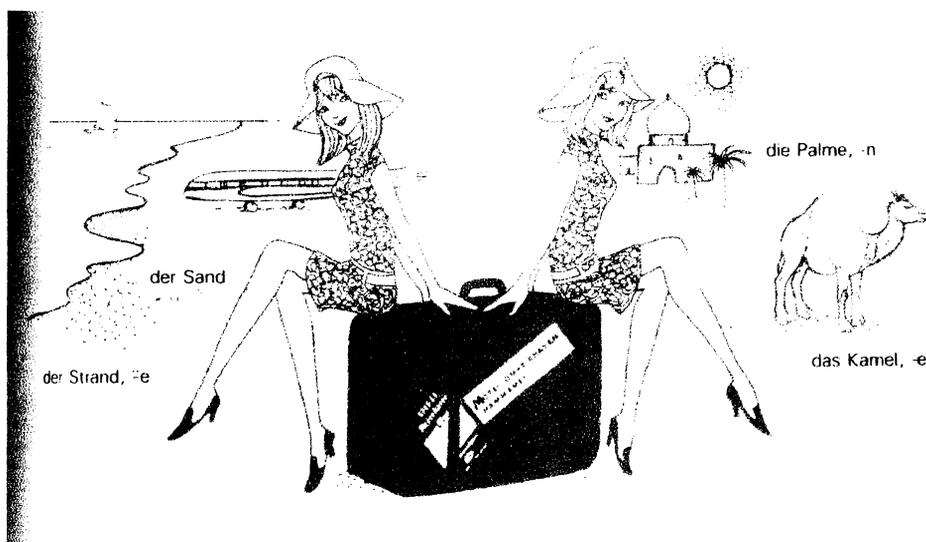
¹² (...) daß der Schüler mit der fremden Sprache gleichzeitig auch ein Einblick in den Charakter eines fremden Volkes gewinnen soll.

¹³ Für viele Ausländer stellt gerade dieses Medium eine wesentliche, mitunter sogar die erste Informationsquelle dar, aus der sie ihre Meinung über das Land, dessen Sprache sie lernen, bilden.

freqüência, o aluno possui competência lingüística, mas, mesmo assim, não consegue compreender determinados enunciados por lhe faltar a compreensão do aspecto histórico-cultural do outro país cuja língua estuda. Falta-lhe a aproximação com este universo específico, ou, até mesmo, a facilitação pedagógica que possibilite a realização de uma mediação cultural.” (JANZEN, 1998, p. 01).

Ou seja, além de não conhecer a cultura alemã, o que pode lhe dificultar a compreensão de determinadas colocações dos livros didáticos, o estudante pode criar uma imagem estereotipada do país, tipificada nos livros.

Num exemplo retirado do livro VORWÄRTS, que é elaborado dentro da perspectiva estruturalista, tem-se a apresentação implícita do modelo típico e estereotipado da mulher alemã: loira e de olhos azuis.



1. Sommerferien in Nordafrika

Greta und Angelika sind Zwillinge. Sie sind 20 Jahre alt, sehr attraktiv* und schlank. Sie haben beide blondes Haar und hellblaue Augen. Greta ist 1,67 m groß. Angelika ist etwas kleiner, sie ist 1,66 m. Die beiden sind 5 Studentinnen an der Universität in Kiel. Vor zwei Jahren waren sie in den Ferien in Österreich, aber letztes Jahr

14

Duas mulheres bonitas, estudantes e com dinheiro para viajar. A personagem típica da abordagem estruturalista, sem características pessoais, porém

¹⁴ Greta e Angelika são gêmeas. Elas tem 20 anos, são atrativas e magras. As duas tem cabelos loiros e olhos azuis claros. Greta tem 1,67m. Angelika é um pouco menor, ela tem 1,66m. As duas são estudantes da universidade de Colônia em Kiel. Há dois anos elas estiveram em férias na Áustria, (...)

construídas com base em um modelo tipificado e idealizado. “As pessoas dos livros didáticos estruturalistas dispõem de marcas comuns, que permitem a construção de um modelo estereotipado.”¹⁵ (AMMER, 1988, p. 137)

Outra forma de personagem estereotipado também do livro VORWÄRTS p. 57, mostra a mulher, dona de casa, preocupada com a visita dos sogros, de avental, lavando louça, de expressão triste, preocupada. O homem, porém, está seguro, comunicando a visita dos pais, lendo jornal e bem vestido. Esta é mais uma forma de tipificação das personagens característica dos livros estruturalistas. “A mulher é exclusivamente dona de casa, enquanto o homem trabalha e ganha dinheiro, assim como trata de todos os assuntos ou negócios importantes. (...) Ele é responsável pela subsistência material e é ele quem encontra as decisões em todas as situações importantes e necessárias.”¹⁶ (AMMER, 1988, p. 224)

Hören und Spielen

Dialoge zu diesen Bildern. Spielt die Dialoge.
Verwenden Sie die nützlichen Wörter und die Fragen helfen

**Mein lieber Schwiegereltern
kommen zu Besuch**



¹⁵ Die Personen der sprachvermittlungsorientierten Lehrwerke verfügen über viele gemeinsame Merkmale, so daß sich ein Idealtypus konstruieren läßt.”

¹⁶ Die Frau ist ausschließlich Hausfrau, während der Mann arbeitet und Geld verdient sowie alle wichtigen Angelegenheiten erledigt. (...) Er ist verantwortlich für ihre materielle Existenz und er trifft die Entscheidungen in alle wichtigen Lebensfragen.

Uma outra forma de tipificação e construção de imagem sobre a Alemanha encontra-se nas últimas páginas do livro VORWÄRTS, nas quais encontram-se informações gerais sobre a paisagem, pontos turísticos, cultura e hábitos alemães. Exatamente o que AMMER (1988, p.160) descreve como sendo a apresentação de um país bonito, com muitos pontos turísticos e 'ohne den positivem Gesamteindruck durch problematisierende oder kritische Anmerkungen abzuwächen, führen sie dem Lernenden die Schönheit und Einmaligkeit des Landes vor Augen."

De forma descritiva, os textos colocam um pouco dos hábitos alemães: "No mar do norte o vento é quase sempre frio mesmo no verão. Por isso as pessoas se sentam em grandes cestas de praia e tomam lá seu banho de sol."¹⁷

Die Nordsee



Apresentam suas famosas paisagens: "A romântica Ramsau em Berchtesgaden."¹⁸

4



¹⁷ An der Nordsee ist auch im Sommer der Wind oft kühl. Deshalb setzen sich die Leute in große Strandkörbe und nehmen dort ihr Sonnenbad.

¹⁸ Die romantische Ramsau bei Berchtesgaden.

Ao contrário dos livros estruturalistas, os materiais elaborados com base nos pressupostos do método comunicativo procuram, de certa forma, desmistificar a imagem de um país perfeito, harmonioso e sem conflitos, na tentativa de colocar os fatos de forma mais real: com suas positivities e contradições, trabalhando com os contrapontos sob diversos aspectos da vida e da organização social de diferentes grupos com interesses diversos, inserindo e situando o indivíduo dentro do grupo a que pertence. “(...) o campo social como característica é o ponto principal dos livros didáticos da abordagem comunicativa. E não mais os aspectos micro da vida cotidiana ou a atuação regulada do estado, ou seja, dos órgãos públicos em suas áreas específicas, porém a realidade social da Alemanha.”¹⁹ (AMMER, 1988, p. 84)

O livro *Ping Pong 2*, p. 15, elaborado com base na abordagem comunicativa, traz indiretamente em uma de suas atividades um outro modelo de família, diferente do apresentado na abordagem estruturalista, uma família que não é mantida só pelo pai, pelo masculino, fugindo do modelo patriarcal: “Minha mãe é professora. Ela chega meio dia em casa. Daí nós fazemos um lanche, minha irmã, minha mãe e eu. À noite, quando meu pai chega, temos então comida quente.”²⁰ A situação da família agora é outra, a mulher ainda encontra-se agregada ao serviço da casa mas também trabalha fora, contribuindo na renda e no sustento familiar.

Outro exemplo do livro *Ping Pong 2*, retirado do capítulo 7, que tem como tema o meio ambiente, traz o depoimento de alguns estudantes sobre a responsabilidade com o meio ambiente e o compromisso coletivo inerente a esta questão: “Nós utilizamos em casa somente detergentes que não contenham fosfato. Além disso nós levamos os vidros, papéis velhos e tudo mais para os *containers* de coleta. Mas eu conheço muitas pessoas que não pensam no meio ambiente. Elas dizem: ‘não faz nenhum sentido se só eu fizer alguma coisa’. Então elas não fazem nada. Mas eu penso que todos precisam ajudar.”²¹ (Margit, 16 anos) Outro aluno

¹⁹ (...)der Sektor ‘Gesellschaft’ zum charakteristischen Schwerpunkt der kulturvermittlungsorientierten Lehrwerke wird. Nicht mehr der Mikrokosmos des Alltagslebens oder das regulierende Wirken des Staats bzw. der Staatsorgane ist der prägende Bereich, sondern die gesellschaftliche Realität der Bundesrepublik Deutschland.

²⁰ Meine Mutter ist Lehrerin. Sie kommt mittags nach Hause. Dann essen wir eine Kleinigkeit, meine Schwester, meine Mutter und ich. Am Abend, wenn mein Vater nach Hause kommt, gibt es dann warmes Essen.

²¹ Wir verwenden zu Hause nur Waschmittel, die keine Phosphate enthalten. Außerdem bringen wir Glas, Altpapier und so zu den Sammelcontainern. Aber ich kenne eine Menge Leute, die überhaupt nicht an die Umwelt denken. Sie sagen: ‘Es hat gar keinen Sinn, wenn nur ich etwas tue’. Also tun sie auch nichts. Ich finde aber, dass jeder mithelfen muss.

coloca a divergência de opiniões sobre o assunto em sua própria casa "(...) Meus amigos têm, assim como eu, consciência e respeito pelo meio ambiente. Meus pais, e principalmente as gerações mais velhas, são menos conscientes. Se alguém quer cuidar do meio ambiente precisa, na minha opinião, renunciar a alguns confortos a que está acostumado. E isso é o que muitos não querem." ²² (Herbert, 18 anos)

O enfoque problematizador, que apresenta o positivo e o negativo, as vantagens e as desvantagens, a vontade de uns e a indiferença de outros, questionando a harmonia e a estabilidade, proporciona uma percepção mais verdadeira da realidade e rompe com a aparente estabilidade e harmonia colocados pelo modelo estruturalista.

JANZEN (1998, p. 61) coloca que

como uma das prioridades é a apresentação de personagens reais dentro do universo real da vida alemã, um dos aspectos que merecem a atenção dos autores dos livros didáticos *mais recentes é a abordagem de determinado tema/tópico seguido de diversas opiniões, justamente para mostrar a pluralidade delas, em detrimento da visão homogênea e uniforme anteriormente privilegiada.*

Mesmo limitando a análise da Alemanha nos livros didáticos aos livros das abordagens tradicional e comunicativa, já é possível verificar que além de seus pressupostos quanto a compreensão de língua e metodologia de ensino, a cada abordagem pertence também uma perspectiva própria de retratar e/ou apresentar uma imagem da Alemanha. O estruturalismo demonstrando a beleza e a harmonia e o comunicativo buscando a contradição, as diferenças, um retrato menos idealizado. Indispensável é reconhecer e identificar tais diferenças para aprender e compreender a língua alemã indissociável da cultura da qual ela se origina e faz parte, como orienta a abordagem intercultural.

²² (...) Meine Freunde sind genauso umweltbewußt wie ich. Meine Eltern, überhaupt die ältere Generation, sind das weniger. Wenn man die Umwelt schützen will, muss man meiner Meinung nach auf manchen Komfort verzichten, den man gewohnt ist. Und das wollen eben viele nicht.

4 . CONCLUSÃO

A intenção desta monografia foi caracterizar o ensino de língua estrangeira, com a apresentação no primeiro capítulo das diferentes abordagens da área.

A referência advinda do ensino das línguas mortas limita a abordagem tradicional porque não enfoca a comunicação. A influência da psicologia e as primeiras estratégias para o trabalho com a oralidade trazem inovação à abordagem estruturalista. A abordagem comunicativa orienta-se a partir da função social da língua e seu contexto real de uso, organizando o trabalho com língua estrangeira a partir da necessidade de comunicação. O contato, o respeito e o diálogo direto com a cultura do país de cuja língua se estuda são características centrais da abordagem intercultural.

Resultado de estudos e pesquisas e ainda influenciadas por diferentes contextos, todas as abordagens apresentam avanços e mudanças nos seus princípios para compreensão da língua e estratégias de ensino; no entanto, todas essas mudanças e novas perspectivas de trabalho dependem de uma ação intencional e de um direcionamento para o seu aproveitamento em sala de aula, encaminhamentos estes de responsabilidade dos professores.

Os livros e demais materiais didáticos de apoio são organizados de formas diferentes, mas ocupam papéis semelhantes nas diferentes abordagens. O professor, no entanto, assume posturas diferentes, conduzindo de forma diferenciada o processo de ensino-aprendizagem, mas ele não pode perder a responsabilidade que lhe cabe de dirigir e orientar. Conduzir as atividades didático-pedagógicas, definir estratégias, fazer intervenções e complementos são responsabilidades que exigem do professor de língua estrangeira um conhecimento seguro sobre os pressupostos das diferentes abordagens e seus reflexos na prática pedagógica para que assim ele possa usá-los com discernimento em favor dos seus alunos e dos seus objetivos.

A imagem alemã apresentada em alguns livros é um bom exemplo de como o professor precisa de um referencial teórico bem fundamentado que lhe permita reconhecer, trabalhar e desenvolver essas questões com seus alunos. Ideologias, conceitos e intenções diversas nem sempre aparecem explicitamente nos materiais didáticos, exigindo dos professores atenção e conhecimento teórico sobre essa

realidade. Este tipo de análise é imprescindível para a superação de preconceitos, desconstrução de modelos e estereótipos e que se proponha ainda a estabelecer um diálogo verdadeiro e livre entre os diferentes.

Neste sentido, a abordagem intercultural representa, sob meu ponto de vista, a tentativa de realizar com os alunos atividades que não contemplem unicamente o desenvolvimento das quatro habilidades, elas pressupõem também uma mudança no modo de ver o outro, o estrangeiro e sua relação com o materno, com o conhecido e vivido. Processo este que implica num outro envolvimento com o conhecimento, mais crítico, mais intenso, que não se influencia por superficialidades, mas compreende as diferentes forças e relações que os diferentes exercem entre si, possibilitando assim um processo de formação lingüístico e ainda humano e político.

REFERÊNCIAS

- AMMER, R. **Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache** Hrsg. Von Dietrich Krusche und Harald Weinreich. München, iudicium verlag, 1988.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2004.
- GEIER, Manfred. **Orientierung Linguistik. Was sie kann, was sie will**. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1998.
- HUNEKE, Hans Werner; STEINIG, Wolfgang. **Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung**. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2005.
- JANZEN, H. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) – USP.
- KOPP, G. & FRÖLICH K. **Ping Pong 2 – Dein Deutschbuch**. München, Max Hueber Verlag, 1993.
- MEIRELES, Selma Martins. **Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro**. Educar em Revista. Curitiba, nº 20, p. 149-164, 2002.
- NEUNER, G.; KRÜGER, M.; GREWER, U. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlin; München, Langenscheidt, 1981.
- SEEGER, Harald; KOSSEGG, Jürgen. **Vorwärts International – Schülerbuch K3A**. Köln, GmbH Verlag. 1987.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras, uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió - São Paulo, Catavento, 1999.