Trab. Ling. Apl., Campinas, (17): 43-56, Jan./Jun. 1991

## RESENHA CRÍTICA

# Livro Didático: Cartão Postal do País onde se Fala a Língua-alvo?

CARMEN ZINK BOLOGNINI
UNICAMP

Aufderstrasse, Hartmut et al. **Kursbuch Themen 1.** München: Hueber, 1983.

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

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise do livro didático Themen 1, elaborado na Alemanha, amplamente utilizado no Brasil pelas instituições que oferecem cursos de alemão como língua estrangeira.

Limitaremos esta análise ao livro de curso, não estendendo-a ao livro de exercícios e nem às fitas, porque estamos partindo do pressuposto de que o livro de curso é mais utilizado pelo professor em sala de aula. O livro de exercícios e a fita são materiais complementares, mais utilizados pelo aluno em trabalhos fora do contexto de sala de aula.

No entanto, este nosso pressuposto poderá ou não ser confirmado no passo que sucede ao da análise deste livro. A próxima etapa a ser percorrida pela pesquisadora será observar aquilo que ocorre em sala de aula. Esta sequência de trabalho segue a linha proposta por Almeida Filho et. all. (1991, neste volume) para a pesquisa realizada para o projeto sobre o livro didático nacional; e vai de encontra à colocações de Moita Lopes (1990), e Cavalcanti e Moita Lopes (1991), no sentido de que não basta o pesquisador se concentrar em elementos que antecedem o processo de ensino/aprendizagem. É fundamental também que a produção de conhecimento na área de Linguística Aplicada seja feita mediante a análise daquilo que ocorre em sala de aula.

A observação em sala de aula trará contribuições para algumas das hipóteses com as quais estamos trabalhando na análise do livro apre-

sentado nesta resenha, como por exemplo, se o livro exerce um papel importante para o processo de interação entre alunos e professores durante as aulas. Pesquisa realizada por Kleiman (1990) sobre a interação em sala de aula modulada pelo livro didático revela que há diferenças na interação dependendo se o livro didático ocupa lugar central ou não no desenrolar da aula. A análise feita por Kleiman (op. cit.), e os resultados encontrados, nos fornecem alguns parâmetros que também serão utilizados na pesquisa de sala de aula, que virá complementar este trabalho.

Investigaremos, em primeira instância, como os autores executam algumas propostas do ensino comunicativo. Concentraremos esta análise especificamente na maneira pela qual os aspectos sócio-culturais da Alemanha são apresentados no livro, por serem eles que decidem a questão linguística.

Veremos que a grande maioria das atividades tem um enfoque comunicativo genérico, que consideramos insuficiente para atender às espectativas e necessidades da grande maioria dos nossos alunos. A alternativa comunicativo-progressivista, por outro lado, que propõe maior concentração nos alunos no momento da elaboração do currículo, maior responsabilidade do aluno no processo de ensinar e aprender, nos parece mais adequada para o contexto brasileiro de ensino e aprendizagem. Discutiremos mais detalhadamente esta proposta em outro segmento.

Um indício da relevância da proposta comunicativo-progressivista é a força que ela vem ganhando nos últimos 5 anos. Um exemplo é o fato de livros didáticos publicados e elaborados neste período, principalmente de inglês como língua estrangeira, já apresentarem atividades que são fruto das pesquisas que estão sendo feitas nesta linha.[1]

Acrescente a isso o fato de o livro Themen ser amplamente utilizado no Brasil, sendo um dos materiais que os professores de alemão do país mais recomendam e têem em mãos. Daí considerarmos pertinente esta análise, para que os professores interessados em trabalhar com alguma versão da abordagem comunicativa possam adequar o material aos princípios desse tratamento do ensino de línguas.

**A abordagem comunicativa: uma definição.**

O percurso teórico percorrido pelos pesquisadores em Linguística Aplicada durante este século não passou despercebido pelos autores e editoras de livros didáticos para o ensino de uma língua estrangeira.

Iniciando pela abordagem gramatical, nas suas versões estruturalista e nocional-funcional, e chegando por fim à comunicativa, temos o resumo do percurso seguido pelos pesquisadores, e podemos encontrar

publicações relativas a cada uma destas fases, apesar de não contarmos em alemão com uma variedade tão ampla de livros quanto é encontrada para o ensino de inglês ou francês, por exemplo.

Existem diversas definições do que vem a ser o ensino com uma abordagem comunicativa. Apresentaremos uma definição de Almeida Filho (1991), e em seguida discutiremos alguns aspectos do livro levando em conta esta definição.

Para este autor, "o ensino comunicativo é aquilo que não toma as formas da língua escritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim, aquele que toma unidades de ação feitas através da linguagem como organizatórias das amostras autênticas (ou pelo menos verossímeis) de língua-alvo que se vão criar com e oferecer ao aluno-aprendiz." (pag. 4)

A organização das unidades do livro em exame é feita de maneira a fornecer ao aluno algumas amostras de elementos comunicativos que ele pode usar em um determinado contexto. A seleção, portanto, das formas lingüísticas escolhidas para cada unidade obedece a critérios outros que não os determinados pela gramática. Nota-se claramente que os autores se preocuparam em selecionar os elementos lingüísticos que compõem cada unidade seguindo as necessidades que o tópico selecionado impõe.

Isto quer dizer que na unidade que tem como tópico "moradias", por exemplo, são apresentados ao aluno elementos lingüísticos relativos a esse assunto. Assim, o aluno aprende os nomes de cômodos, móveis, a tecer comentários sobre eles, a procurar uma moradia, a ler anúncios de venda e locação de imóveis, além de ser apresentado aos estilos de moradias mais comuns existentes na Alemanha.

A leitura do manual do professor também confirma que o livro faz a seleção dos elementos lingüísticos que compõem suas unidades seguindo os passos descritos acima. Esses passos são característicos de uma abordagem comunicativa de ensino, já que o ponto de partida para a elaboração das unidades é o tópico, e não um aspecto gramatical, por exemplo. Durante a fase estruturalista, observa-se que as unidades de um livro são elaboradas no sentido de ensinar aspectos gramaticais.

Os materiais comunicativos, e o livro Themen é um exemplo, caracterizam-se por apresentarem outros critérios, e não apenas os gramaticais para a constituição das duas unidades.

A seleção dos tópicos do livro em questão foi feita, segundo os autores, no sentido de observar as necessidades básicas de sobrevivência (elementare Lebensfunktionen), e isto se confirma na análise do livro. Portanto, o objetivo principal do livro é preparar o aluno para ir viver (mesmo

que temporariamente) na Alemanha. Fisher e Nomura (1991) também analisam o livro como tendo sido elaborado com este objetivo.

A fim de avaliar, em primeiro lugar, a adequação desse objetivo à realidade brasileira, propomo-nos a refletir sobre o seguinte aspecto: qual é a porcentagem de alunos brasileiros que têm oportunidade de viajar para a Alemanha? Dados coletados em uma escola da região de Campinas revelaram que 10% dos alunos têm a oportunidade de viajar para este país, porcentagem confirmada pelo diretor de um instituto com mais de 2000 alunos. Estes dados nos sugerem que há algo mais que deve ser feito nas aulas de alemão com língua estrangeira no Brasil, que vai além de preparar o aluno para viver na Alemanha.

**O LD como janela para o país onde se fala a língua-alvo.**

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. Neste LD existem inclusive fotografias de locais, construções e monumentos que efetivamente são também tema de cartões postais.

Este fato não ocorre por mera coincidência, evidentemente.

Gostaríamos de atribuí-lo ao aspecto do conceito de linguagem discutido a seguir, que norteou este e outros livros para o ensino uma língua estrangeira.

**Linguagem e cultura**

A evolução das pesquisas na área de Lingüística Aplicada à qual fizemos referência no início deste segmento deve-se também às mudanças que ocorreram na visão de linguagem. A fase estruturalista definiu a linguagem como sendo formada por um conjunto de estruturas. Esta visão foi modificada à medida que evoluiram os estudos, e atualmente, embora não seja negada a sistematicidade da linguagem, também não fica limitada a este aspecto a sua conceitualização.

A inclusão de aspectos sócio-culturais em definições de linguagem, ou em definições de objetivos de cursos de LE, merece destaque, se observarmos alguns autores que trabalham com a abordagem comunicativa.

Canale (1983), diz que o objetivo que se deve ter ao ensinar

uma língua estrangeira a um aluno, é que ele adquira aquilo que denomina de competência comunicativa. Da competência comunicativa fazem parte quatro componentes, sendo que um deles é a competência sócio-lingüística. Para adquirí-la, é necessário que o aluno tenha conhecimento das regras sócio-culturais da língua e do discurso. Para entender estas regras, o aluno precisa compreender o contexto social onde a língua é usada. Portanto, para Canale, não pode haver uma concepção de linguagem, sem que sejam levados em consideração contextos sócio-culturais onde ela ocorre.

Dubin & Olshtain (1987) também reconhecem a competência comunicativa como sendo um dos conceitos que tiveram maior impacto no campo de ensino de uma língua estrangeira. Eles afirmam que não basta que o aluno tenha domínio do código a nível de forma; ele também deve ter o conhecimento social e cultural que falantes de uma língua têm. Este conhecimento lhes permite não só usar e interpretar formas linguísticas, como também observar as regras de quando, o que, como e para quem dizer algo. Estes autores, por fim, não disassociam a língua de um contexto sócio-cultural.

Brown (1990) argumenta a favor da necessidade de se ensinar aspectos culturais para os alunos, pois ele afirma que uma das grandes dificuldades que eles têm de entender o discurso na língua estrangeira deve-se ao fato de não terem o conhecimento dos valores culturais que são compartilhados pelos falantes de uma mesma comunidade.

Sendo a linguagem um fenômeno psicológico e social, (Widdowson, 1979) qualquer LD que tenha sido elaborado sob pressupostos comunicativos deverá fornecer aos aprendizes informações sócio-culturais sobre o país ou países onde se fala a língua-alvo.

Discutindo a questão cultural envolvida na linguagem, Brown (1980) afirma que a cultura é parte integral da interação entre língua e pensamento. Para ele, assim como a linguagem expressa padrões culturais, costumes e maneira de viver, ela também acaba sendo um reflexo da maneira como as pessoas de uma mesma cultura vêem o mundo. Sendo assim, ela reflete ao mesmo tempo em que é um reflexo do ambiente cultural.

Nota-se, portanto, que estes autores revelam preocupação em apresentar a língua - alvo conjuntamente com o ambiente sócio-cultural do país dos seus falantes.

Dessa forma, explica-se a preocupação dos autores da série Themen em permitir que os alunos adquiram o máximo possível de informações sobre a sociedade e a cultura alemãs. Essa preocupação também é mencionada no manual do professor, e a seleção de textos segue inclusive o critério sócio-cultural, ou seja, os textos foram selecionados de acordo

com a qualidade de informações que transmitem ao aprendiz no exterior sobre a Alemanha.

No livro de curso, que é o livro que estamos analisando neste trabalho, nota-se que há uma coerência dos textos (muitos deles são anúncios), com o tópico abordado na lição. Estes textos refletem a realidade alemã, e as atividades propostas também demonstram preocupação constante dos autores em colocar os alunos na Alemanha.

Para transmitir os dados sobre a sociedade e cultura alemãs aos alunos, para transportá-los para aquele país, são utilizados diversos recursos pelos autores do livro:

**a) Diversificação situacional.**

Os tópicos são escolhidos de maneira a instrumentalizar o estrangeiro com elementos que lhe garantam o mínimo necessário para se comunicarem, durante a etapa inicial de sua permanência no país. Todas as atividades, sejam de leitura, diálogos, ou exercícios, são apresentadas em contextos alemães.

Estes contextos, ou são ambientes públicos (restaurantes, ruas, lojas, hotéis, por exemplo), ou são ambientes íntimos (entre a família, ou entre amigos). A opção por estes dois ambientes faz com que o aluno entre em contato tanto com as regras de comportamento social condizentes a cada uma destas situações, como com dois registros da língua: o formal e o informal.

Os tópicos da unidades são:

1. Primeiros contatos
2. Conversação básica
3. Morar
4. Comer e beber
5. Cotidiano, trabalho e lazer
6. Viagens
7. Compras e lojas
8. Cidades
9. Saúde
10. Hoje e ontem: relações entre pessoas

Conforme comentamos, nota-se uma preocupação muito grande nos autores em apresentar a Alemanha aos alunos. Esta postura é coerente com a concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem que apresentamos acima.

A unidade que trata de alimentação, por exemplo, apresenta fotografias de pratos típicos alemães, receitas e cardápios de restaurantes, além de ilustrar os hábitos alimentares de três faixas etárias distintas de alemães.

Além disso, são apresentados diálogos girando em torno de comida tanto em um restaurante (pedir a conta, pagar), como em um encontro de amigos. O aluno está, assim, sendo instrumentalizado com elementos tanto linguísticos, como ao nível comportamental, para interagir em cada uma dessas situações.

Essa proposta é coerente com a teoria de ensino comunicativo, que dá importância a aspectos extra-linguísticos, e ao ensino de variáveis linguísticas, como os registros de linguagem.

**b) O auto-questionamento histórico:**

A última unidade, que tem por título "ontem e hoje, a relação entre as pessoas", mostra fotografias da Alemanha que vão desde a época da grande recessão, 1929, até o final da segunda guerra mundial. Além disso apresenta biografias de duas personalidades que tiveram destaque mundial no pós - guerra, Konrad Adenauer e Willy Brandt.

A grande novidade é que o tópico "Segunda Guerra Mundial" é abordado. Tal fato é novo e merece destaque, porque não temos conhecimento de outros livros de ensino de alemão como língua estrangeira para iniciantes que tratem deste tema tão sensível aos alemães.

Ele é tratado por meio de duas entrevistas feitas com dois adultos que viveram nesse período, um que havia sido soldado, e outro que não, além de colocarem um menino questionando seu pai sobre o assunto.

O tema é adotado de forma a criticar o nacional-socialismo, e as políticas tanto interna como externa adotadas na época.

O último texto do livro é o da conversa entre pai e filho, no qual pai é questionado pelo filho sobre o que ele estava fazendo durante o período do nacional-socialismo. Provavelmente este é um tipo de questionamento pelo qual a grande maioria dos alemães que viveu naquela época já passou, e o tom do inquiridor é, na grande maioria das vezes, de cobrança.

Os autores do livro também dão este tom à conversa, deixando a impressão que o objetivo é deixar que o aluno se identifique com a criança que pergunta. Esta estratégia é interessante, pois a experiência de ensino de alemão como língua estrangeira confirma que este tema é relevante para os alunos, e o professor costuma ser questionado a respeito do

assunto, principalmente pelos alunos que estão frequentando a universidade.

Os autores, no entanto, abordam o tema, e ao mesmo tempo fogem dele, (talvez para demonstrar como algumas pessoas do próprio povo se sentem frente à questão?) pois terminam o livro com o pai dizendo: "Isto já terminou há muito tempo. Termine sua lição de casa". Uma das interpretações possíveis deste enunciado é vê-lo como uma mensagem para o aluno. Provavelmente a intenção seja a de sugerir aos alunos a mesma coisa ou seja, que a guerra já acabou há muito tempo, e que ele deve se preocupar em aprender o idioma, deixando de lado este episódio da história da Alemanha nas suas conversas com os alemães.

**c) Relativismo cultural:**

Já que o livro tem por objetivo preparar estrangeiros para viverem por um período na Alemanha, acreditamos que os autores consideram ser relevante mostrar como a Alemanha é vista por um estrangeiro. Ao nosso ver, essa é uma postura interessante, pois fornece ao aluno a oportunidade de entrar em contato com o país observado por outros olhos.

No entanto, esse fato ocorre uma única vez. A página de abertura de uma unidade, a que trata de viagens, é um desenho feito por um adolescente japonês, não se sabe qual é a sua idade. Não se tem informações sobre como foi o contato deste aluno com a Alemanha, ou seja, se ele visitou o país como turista, ou se viveu lá por um período. A visão que ele tem do país certamente é determinada pela quantidade de tempo que ele passou nele. Um turista não tem a mesma visão que alguém que tenha tido um contato mais íntimo e prolongado com o país e o povo.

A título de experimentação, solicitamos a alguns alunos, que nunca haviam estado na Alemanha, que nos dissessem o que é a Alemanha para eles. Estes depoimentos coincidiram com o que é representado pelo menino no seu desenho nos seguintes aspectos: cerveja, vinho, guerra, Alpes, castelos, música, indústria automobilística. O novo retratado no desenho para os alunos é: os contos de fadas, e o Zeppelin.

Estes dados nos permitem dizer que, na verdade, é pouco o que é retratado e que é desconhecido, ou não lembrado pelos alunos brasileiros. Talvez porque o desenho limita-se a mostrar os esterótipos do país. Desta maneira, fica praticamente anulada a possibilidade de mostrar o país sob a ótica de um estrangeiro que, conhecendo-o, deveria transmitir algo de novo a pessoas que não o conhecem.

Coerentemente com a proposta do livro, que se destina a pes-

soas que vão para o país, são apresentados estrangeiros vivendo na Alemanha: um turco, um africano, e um iuguslavo, representativos da maior parte dos estrangeiros no país. A grande maioria das pessoas oriundas desses países trabalham na Alemanha como mão de obra barata. Esta situação, e os aspectos culturais muito diferentes, fazem com que a integração destas pessoas à sociedade alemã seja por vezes difícil.

Os autores também se preocupam em mostrar os três em situações diferentes, de forma a passar uma mensagem para os estrangeiros que querem ir para a Alemanha em condições semelhantes às que eles foram.

O homem turco é apresentado com a profissão de mecânico em uma indústria automobilística. O texto sobre o personagem diz que ele está sozinho no país, sem a família, pois morar, comer e beber são muito caros na Alemanha.

Interpretamos este texto como sendo uma tentativa por parte dos autores de sugerir aos imigrantes turcos que eles deixem suas famílias na Turquia. Realmente, o argumento utilizado, ou seja, de que é mais caro manter uma família na Alemanha do que na Turquia, deve ser verdadeiro. No entanto, há outros aspectos que são discutidos pelos alemães quando se fala em imigrantes. A presença destes aspectos no livro é relevante para alguém com pretensões de morar no país.

O africano é apresentado como tendo dois empregos, empacotador e garçom, como estudante, e como alguém que vai voltar para a África após ter terminado o seu estudo. Ele também aparece sozinho, sem família.

Ao nosso ver, a mensagem implícita aqui é que a expectativa que se tem dos estrangeiros é que eles voltem aos seus países de origem. Esta espectativa também está implícita quando se pede ao trabalhador visitante que vá sozinho à Alemanha: isto implica em retorno para o país de origem.

Há um aspecto da realidade que é levantado no livro, por ocasião da apresentação do iuguslavo: é o da discriminação, do preconceito contra os imigrantes. Este personagem aparece tentando alugar um quarto para morar, e o quarto lhe é recusado quando o proprietário descobre a sua nacionalidade.

Fato que merece ser destacado, é que dos três imigrantes, o único que aparece em uma situação de conflito com um alemão é o iuguslavo.

Julgamos que este confronto com a realidade é limitado, e oferece ao imigrante em potencial poucos dados para refletir. Permitir que ele tenha acesso a mais informações sobre problemas comuns aos imigrantes

e a seus familiares, é lhes oferecer a oportunidade de refletir, tomar suas decisões e ser responsável por elas.

**O espaço para o aluno como representante de um ambiente sócio-cultural: o comunicativo - progressivista.**

O livro em questão destina-se a adultos. Isto implica em reconhecer que eles já têm uma visão de mundo, de sociedade, e que estão adaptados a um determinado ambiente cultural. Em outras palavras, isto implica em reconhecer nos alunos indivíduos portadores de experiências de vida positivas e negativas, e que interferem de uma forma ou de outra no processo de aprendizagem.

Estamos argumentando desde o início deste trabalho no sentido de que não é possível disassociar língua de cultura. Demonstramos que os autores deste livro compartilham desta posição, em vista da maneira como as unidades foram elaboradas, e de como os tópicos foram apresentados.

Cabe, então, perguntarmo-nos se a proposta comunicativa é garantia suficiente de relevância para o ensino de uma língua estrangeira. Nossa proposta é que repensemos o livro Themen, no sentido de trabalharmos com ele, procurando seguir alguns princípios do progressivismo.

Como a abordagem é menos conhecida, iremos apresentá-la em linhas gerais.

Ao nosso ver, as maiores diferenças entre o comunicativo e o progressivismo encontram-se na maneira como são vistas as questões relativas ao aluno, considerando-se que ele é representante de um ambiente sócio-cultural específico.

Esta visão de aluno como representante de um ambiente sócio-cultural implica em não só trazer este ambiente para a sala de aula, mas também em considerá-lo presente em todas as etapas de planejamento do curso.

De fato, os autores do livro Themen solicitam no manual dos professores que os tópicos de cada lição sejam introduzidos mediante uma discussão do assunto voltado para o dia-a-dia dos alunos. No entanto, isto não é o bastante, a partir de um ponto de vista progressivista.

O critério de elaboração das unidades vem de pressupostos diferentes. Como afirma Almeida Filho (1989), deve-se escolher textos, diálogos e exercícios que sejam "relevantes para a prática da língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual" (pg.17)

Ou seja, reconhecer o aluno como representante de um am-

biente sócio-cultural, reconhecer que ele não é um recipiente vazio onde depositamos nossos conhecimentos, não é simplesmente falar do seu dia-a-dia na sala de aula.

Aliás, falar do seu cotidiano é visto por Roche (1989) inclusive como perigoso, pois este é automatizado, óbvio e monótono. O autor conclui dizendo que o ser humano não vive só de pão: comer demais engorda e cansa. O ideal, para o autor, é que as aulas fossem planejadas de forma a fornecer ao aluno a possibilidade de refletir criticamente sobre os tópicos propostos, fazer o contraste entre a sua cultura e a dos falantes da língua-alvo, ouvir outros pontos de vista.

Também contra uma concepção de ensino que se limita a tratar superficialmente dos tópicos propostos, Clark, (1987) sugere que o aluno deve ser visto como um indivíduo com necessidades intelectuais e emocionais, e como um ser social. Deve-se ver o aluno como uma pessoa completa, e não simplesmente como um intelecto sem corpo, ou como um fazedor de exercícios.

A partir do momento em que o aluno como indivíduo é eliminado do processo de aprendizagem, ele passa a ser visto como um "fazedor de exercícios". A sala de aula passa então a ser um lugar onde novamente o foco da interação é a forma da linguagem, tal como no período audiolingualista. Isto porque, ainda segundo Clark (op. cit.), não há nada de novo sendo falado. Os professores fazem perguntas, já sabendo as respostas, e os alunos fornecem respostas sem estarem realmente preocupados com o conteúdo do que dizem.

A proposta comunicativa, não incorporando o "pensar crítico" do aluno, é deficitária, porque ele é levado a fazer exercícios com a língua-alvo. Ele está trabalhando com a língua ao nível da forma (Widdowson, 1978), enquanto alimenta expectativas de uma competência de uso. Fazemos referência ao termo "forma" sem que isto implique necessariamente em estruturas, ou gramática. Dizemos que o aluno está trabalhando a nível de forma, porque ele está fazendo exercícios de linguagem, sem levar em conta a língua com o seu uso social. Quando falamos em uso social, estamos falando em linguagem como interação entre pessoas.

As pessoas interagem, dando valor comunicativo para os seus enunciados. Na sala de aula, os alunos interagem, usando a língua, suas formas.

Se o conteúdo dos textos, ou das atividades propostas não trouxer nada de novo para o aluno, pouco estaremos contribuindo para o seu crescimento intelectual, e todo o processo de aprendizagem perde parte do seu sentido.

O processo fica sem sentido, porque separa o aluno do ser, e

separa a língua da sua essência. O aluno não é como um aparelho: liga-se o aluno e desliga-se o ser humano, social, cultural, com sentimentos, preocupações e interesses, que vão além dos comentários sobre o cotidiano.

O sistema lingüístico, por sua vez, tem diversos potenciais, que devem estar presentes na sala de aula. Os alunos adquirem facilidade em falar na língua-alvo se a sua atenção estiver voltada para interagir mais autenticamente, isto é, discutindo assuntos interessantes tanto para o falante, como para o ouvinte em uma situação importante para ambos (Rivers, 1987).

Para resolver este ponto, Almeida Filho (op. cit.) argumenta dizendo que devemos trabalhar com "temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica." (pg.37). Esta postura vai de encontro com a proposta de Freire (1970), segundo a qual é necessário não só que a cultura do aluno seja levada em consideração, que ela seja respeitada, mas também que ela seja o ponto de partida de qualquer programa de ensino. Ele insiste que, para que ocorra a aprendizagem, é preciso, em primeiro lugar, que o aluno passe por um processo de conscientização.

Roche (op. cit.) também faz sintonia com Almeida Filho e Freire. Ele insiste que o aluno deve ser levado à "competência crítica", e um dos caminhos que devem ser percorridos para que este objetivo seja atingido é trabalhar com textos que sejam críticos, no sentido de serem relevantes e constitutivos para uma sociedade. Os textos devem ser controversos, para que provoquem diversas reações e façam com que os alunos se sintam levados a discutir as diferenças de opiniões.

Widdowson (op. cit.) sugere que há possibilidade de se utilizar a língua-alvo em sala de aula de tal maneira que se exemplifique o sistema, e que os itens lingüísticos tenham força comunicativa real. Deve-se, portanto, permitir que o aluno tenha acesso a textos, ou a materiais que possibilitem a ele um crescimento pessoal, que sejam relevantes para ele. Que o aluno discuta com seus colegas assuntos pertinentes à sua vida, seus objetivos e seus valores.

## CONCLUSÃO

A análise do livro Themen 1 nos leva a outra questão: ele é relevante?

Talvez seja relevante para 10% dos alunos. Quanto aos outros, haverá necessidade de complementação ou subversão do material, no sentido de torná-lo relevante para os alunos que não pretendem ir à Alemanha, e não vão, portanto, visitar hotéis, restaurantes, etc...

Pode-se perguntar o porque de aprender o idioma, então, se não há uma viagem em vista. Aprender para que os alunos saibam que o confronto de duas culturas, de duas sociedades, de dois idiomas é uma fonte muito grande de enriquecimento pessoal, e portanto, de crescimento.

Essa seria uma possibilidade que deverfamos seriamente considerar pensando em nossos alunos de alemão no Brasil.

**NOTA:**

1) Algumas publicações mais recentes de livros de inglês para estrangeiros não se limitam a apresentar o país-alvo nas suas unidades. Muito deles apresentam unidades elaboradas com tópicos referentes a biologia, geografia, costumes de outros países, que não apenas o dos falantes da língua-alvo.

**BIBLIOGRAFIA**


AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. **Kursbuch Themen 1.** München Hueber (1983)

ALMEIDA FILHO, J. C. "Alguns Significados de Ensino Comunicativo de Línguas" UNICAMP Mimeo. (1991)

———. et alii "A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º Grau". Em **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** vol.17, Campinas: Unicamp (1991).

———. "O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira". **Revista Perspectiva,** vol.8, Florianópolis: Editora UFSC (1987).

BROWN, G. "Cultural Values: the interpretation of discourse" **ELT Journal,** vol 44/1. Oxford University Press. (1990).

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** New York: Prentice Hall, Inc (1987).

CANALE & SWAIN "Theoretical Bases of communicative approaches to second language teaching and testing" in **Applied Linguistics,** vol.1, n.1. (1980).

CANALE, M. "From communicative competence to communicative language pedagogy" In Richards and Schmidt. (1983).

CAVALCANTI, M. C. & Moita Lopes, L. P. "Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". Em **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** vol. 17, Campinas: UNICAMP (1991).

CLARK, J. L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning.** Oxford University Press. (1987).

DUBIN & OLSHTAIN, **Course Design Developing programs and materials for language learning.** Cambridge University Press. (1987).

FISHER, E. e Nomura, M. "Os métodos DaF para adultos no Brasil" in **Projekt** nº 2 (1990)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, S.P. (1970)
———. **Extensão ou Comunicação.** Paz e Terra. S.P. (1983).

KLEIMAN, A. B. "Cooperation and control in two teaching approaches: the evidence of classtoom questions." A sair em **DELTA.** Microfilme in Eric-Clearinghouse. (1990)

MOITA LOPES, L. P. "Pesquisa na sala de aula de língua Estrangeira na América Latina: motivação epistemológica e política". Mímeo (1991)
———. "Elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras: um modelo operacional."

RIVERS, W.M. "Interaction as the key to teaching language for communication" in **Interactive Language Teaching.** Cambridge University Press. (1987)

ROCHE, J. "Critical Thinking und Kritische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Pragma-Frust oder Chance?" In **Die Unterrichtspraxis Teaching German,** n. 2 (1989)

WIDDOWSON, H.G. **Explorations in Applied Linguistics.** Oxford University Press (1979)
———. **Learning Purpose and Language Use.** Oxford University Press. (1983).