

4.

A ANÁLISE SEGUNDO AS PERGUNTAS-GUIA

Após ter apresentado os LD que analisarei, para que se tenha uma primeira imagem deles com base tanto no seu conhecimento quanto nos fundamentos teóricos e nas perguntas-guia que formulei, vou neste capítulo me dedicar a esmiuçar a maneira como os LD abordam a *Landeskunde*, possivelmente dando força a um aprendizado voltado para a o agir comunicativo – e em que ponto falham, deixando passar chances de tematizar diferenças e semelhanças culturais.

A análise se dará de forma linear, abordando cada um dos quatro pontos (perguntas-guia associadas aos aspectos da TAC escolhidos) em cada um dos LD separadamente.

4.1.

***geni@I klick* e a abordagem mentalista**

Os LD atuais favorecem aos jovens um aprendizado de ALE culturalmente relevante, que lhes permita entrar em entendimento mútuo com indivíduos com backgrounds culturais diferentes?

Os assuntos aqui abordados e usados como ambientação para a mediação do conhecimento linguístico, vistos no índice do LD, são, no mundo ocidental, considerados inerentes à vida de um adolescente: família, escola, interesses, mídias, animais. Assim o LD tem um ponto de partida que permite, pelo menos teoricamente, tomar o aluno como ele mesmo, com o que traz como experiência de vida, não pressupondo que – ao fazer as atividades propostas – ele vai representar um papel diferente de sua identidade.

Na unidade temática até aqui descrita, é abordado o tema *mídias* enquanto parte do lazer, isto é, considerando o contato com mídias como algo não somente necessário para processos de aprendizado, mas também como algo a que os jovens

se dedicam em seu tempo livre. Novamente, isso permite ao aluno que fale de si, estabelecendo vínculos entre seu mundo da vida e aquilo que está aprendendo.

Esse processo, porém, como já vimos no capítulo sobre *Landeskunde*, pode levar o aluno a acreditar que aquilo que está aprendendo é simplesmente uma estrutura paralela à sua língua materna e que é possível traduzir ao pé da letra tudo que se quer dizer. Além de isso não acontecer nem no nível da palavra (GÖBEL, 2003, p. 2), isso funciona menos ainda no nível da sentença, na qual as relações semânticas são ainda mais complexas (GOODENOUGH apud HANSEN, 2011, p. 57). Por isso chamou-me à atenção o fato de o nome da unidade – “Die Medien-AG”, por mim traduzido como “A turma das mídias” – incluir um aspecto forte para o trabalho de *Landeskunde*, que não foi tematizado de maneira produtiva com os alunos.

Como foi mencionado em nota de rodapé no capítulo anterior, “AG” é uma sigla para “Arbeitsgemeinschaft”, algo que em muito se assemelha aos grupos de pesquisa de um programa de pós-graduação – com as devidas diferenças em termos de rigor científico: são pessoas com interesses parelhos, dispostas a investir parte de seu tempo nesse interesse e, de preferência, produzir conhecimento acerca dele, mesmo que informalmente. Ao mesmo tempo em que isso pode, dependendo da maneira como for explicado, parecer extremamente entediante a um jovem brasileiro, pode – se apresentado de maneira a mostrar vínculos entre esse hábito e os costumes brasileiros – apontar para uma maneira legítima de satisfazer curiosidade. Nesse sentido, vale sair do campo denotativo.

Como Müller nos mostra, as redes de significados que se constroem em nossas mentes indicam que significados denotativos e conotativos não são dois tipos de compreensão paralelos de um conceito, mas representam *profundidades* diferentes no conhecimento do falante. Assim o significado denotativo, aquele que encontramos no dicionário ou nas ferramentas de tradução da internet, é necessário para o aluno compreender o significado mais amplo de um conceito na língua estrangeira que está aprendendo. No, *Dicionário do Alemão como Língua Estrangeira e Segunda Língua*⁷⁰ organizado por Hans Barkowski e Hans-Jürgen Krumm, vemos que a *denotação* é a

(...) relação do símbolo linguístico com os objetos, acontecimentos e qualidades etc. que se deixam representar por meio da língua. Assim a palavra *andar* denota

⁷⁰ No original: “*Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*”

um “movimento ereto sobre os pés, sendo que uma parte da sola sempre fica em contato com o solo”. O significado denotativo é, desta forma, o núcleo cognitivo que permite, em contraste com os significados conotativos demarcados pela pragmática, assimilar o “significado geral”, que é compreendido de forma uniforme naquela comunidade linguística. (KÁŇA, 2010, p. 45)⁷¹

ao passo que o conceito⁷² é formado por meio de um processo psíquico, no qual representações mentais do mundo percebido são ordenadas em categorias já conhecidas ao indivíduo. É a experiência de semelhança e diferença que possibilita essa classificação, tão necessária para construir a tomada de postura e a ação em determinadas situações. Uma vez que os conceitos são pré-requisitos para a comunicação, ocupar-se com eles e sua formação é de vital importância para qualquer processo de aprendizado de uma língua estrangeira que vise à comunicação intercultural (LIST, 2010, p. 25).

É possível afirmar, contrariamente, que no livro do aluno deste LD a explicação denotativa tampouco chega a ser feita, permitindo apenas que o aluno aprenda a expressão “Medien-AG” como *chunk* – a explicação dada no livro do professor parece servir apenas para sua própria informação, não havendo nenhuma indicação para que repasse essa informação aos alunos. Assim não seria necessário apontar para as diferentes formas de se dedicar aos próprios interesses nas duas culturas. Mas não ver as diferenças, ou simplesmente tolerá-las, pode significar indiferença em relação ao outro. Pode significar que não estou de fato interessado em me comunicar com ele, já que não me interessa pelas particularidades de seu mundo da vida. Ou, no caso dos alunos, que possivelmente ainda não têm essa noção de diferença entre as culturas, pode ser uma chance perdida por comodidade – por parte do LD ou do professor – de mostrar-lhe que mesmo não compartilhando de todos os costumes e hábitos, ainda assim é possível comunicar-se e chegar a entendimentos. Seria possível, por exemplo, estimular os alunos a refletir sobre o que eles fazem quando se interessam por um assunto e querem compartilhar esse interesse com outros. Essa reflexão poderia

⁷¹ No original: “(...) Beziehung des sprachlichen Zeichens zu den Objekten, Ereignissen, Qualitäten etc., die sie sprachlich vertreten. So denotiert z.B. das Wort [...] *gehen* eine "aufrechte Bewegung auf Füßen, wobei immer ein Teil des Sohle auf dem Boden bleibt". Die denotative Bedeutung ist demnach der kognitive Kern, die "Hauptbedeutung" (im Unterschied zur pragmatisch bedingten konnotativen Bedeutung), die in der Sprachgemeinschaft relativ einheitlich verstanden wird.”

⁷² Vale aqui lembrar que ao falar de conceito o autor não está se referindo a situações em que palavras são usadas fora de seu significado denotativo usual para fazer um jogo de palavras ou uma alusão indireta, mas sim ao significado de maneira mais ampla, envolvendo a rede de associações culturais.

resultar em algum produto em língua alemã, como um cartaz ou mesmo um e-mail para algum jovem germanofalante conhecido.

Assim, uma vez que essa semantização não é feita nem no livro do aluno, nem sugerida no livro do professor, é possível afirmar, em relação a este primeiro ponto, que o aprendizado culturalmente relevante não ocorre. Não ocorre justamente porque o LD parece fazer um grande esforço para focar no universal. E principalmente no universal em termos de conteúdo. O que me permite afirmar que o LD prioriza o universal nesse sentido são atividades como a número dois (FUNK et al., 2011a, p. 15), em que sons de fundo são utilizados para semantizar vocabulário novo – deixando o aluno estabelecer suas próprias categorizações –, a número sete (idem, p. 18), em que um conhecimento de outro campo é colocado em primeiro plano, fazendo o aluno esquecer-se de que está aprendendo uma língua, e a nove (idem, p. 19), em que internacionalismos são usados para mostrar que cada língua tem uma pronúncia diferente.

O fato de que os pressupostos pragmáticos habermasianos para o uso da linguagem para a comunicação são muito maiores que a universalidade em termos de conteúdo e não prescindem de experiências e de pretensões de validade idênticas por parte dos interlocutores fica em segundo plano, mas tem seu papel: esse universal aparece notadamente na abordagem mentalista, que prioriza o aprendizado de estratégias, a assimilação indutiva de estruturas gramaticais – como vemos nas atividades quatro e seis (idem, pp. 15 e 16) – e o aprender a aprender.

O LD apresenta os conteúdos que levam aos objetivos de aprendizado colocados de maneira a considerar o trajeto do aprendiz, respeitando que ele precisa colocar em perspectiva a sua língua materna ou mesmo outras línguas que já tenha aprendido?

Junto com o aprender a aprender, um dos princípios da abordagem comunicativa de ALE é apresentar a gramática de maneira indutiva. Se isso não leva em conta especificamente a língua materna de cada aluno e a experiência que já teve com outras línguas, isso permite – por outro lado – que ele faça seu próprio caminho até o conhecimento gramatical, estabelecendo relações e analogias da maneira que lhe parecer mais apropriado. Sob esse aspecto, então, podemos dizer que o livro faz esforços para que o aluno ambiente o conhecimento da língua

alemã na sua paisagem cognitiva. Mesmo quando se trata de aprender vocabulário, é neste LD possível ver esforços para que o aluno tenha a possibilidade de criar paralelos. Seja na já mencionada atividade com os sons, ou na atividade em que devem comparar pronúncias de internacionalismos, o LD possibilita esse entrelaçamento com o conhecimento/domínio de outras línguas.

Nesse mesmo sentido, a correção autônoma de algumas atividades com ajuda do CD de áudio pode ser um fator favorável a esse processo de apropriação cognitiva das estruturas da língua. Ao deixar o aluno se concentrar em seu próprio trabalho, confrontando-se com seus erros sem um mediador, essa reflexão sobre a língua fica facilitada: o professor sai de cena e esse fato permite que o aluno coloque o conhecimento em perspectiva da maneira como lhe parece mais apropriado, sem preocupar-se com o “certo” e “errado” que essas comparação ou relações podem conter. Esse controle fica, dependendo de como for a atitude do professor em sala de aula, a cargo das páginas finais do livro do aluno e do caderno de exercícios. Isso despersonaliza o controle de aprendizado e dá ao aluno a oportunidade de escolher quem será seu interlocutor – essa contingência é real, por exemplo, nas atividades ao final da unidade, em que o aluno deve conferir, com um colega, se conseguiu atingir os objetivos propostos ao início das atividades com esse tema.

Por outro lado, mais aspectos poderiam ser abarcados nessa abordagem até certo ponto contrastiva da língua estrangeira, se fosse, em outros pontos, dado ao professor o papel de intermediador cultural. O rap dos pronomes interrogativos, por exemplo, poderia ter os pronomes traduzidos para a língua materna, facilitando a semantização de cada pergunta; os cartazes com as informações sobre os interesses dos alunos também poderiam ser colocados em contraste com cartazes de falantes nativos de alemão, para uma análise sobre a linguagem visual. Isso nos leva à terceira pergunta.

De que maneira são apresentados os conteúdos de Landeskunde nesses LD? De forma a informar o aluno sobre datas e fatos? De maneira a permitir que ele se aculture, adotando hábitos estrangeiros no seu cotidiano? Favorecendo a reflexão sobre a própria cultura através da aproximação com uma cultura estrangeira?

Como vimos acima, a grande chance de tematizar a *Landeskunde* nesta unidade passa em branco. O caráter universal enfocado, ao mesmo tempo que permite ao aluno que ele traga seu mundo para dentro da língua alemã, falando de algo tão particular como seus interesses, acaba por fomentar desnecessariamente uma imagem superficial do outro em sua cultura. Seria mais proveitoso, então, partir do universal para apresentar (semantizar) as diferenças – por meio, por exemplo, da “AG” e de toda a diferença envolvendo o termo *Hobby* no alemão e o *hobby* na nossa cultura – e permitir que o aluno entre em discurso com a cultura estrangeira representada pelo LD, passando do *know-that* para o *know-how*. Como vimos em Li, para quem os conteúdos só podem ser considerados conhecimento a partir do momento em que forem trabalhados e assimilados ao próprio acervo de referências (2008, p. 48), a falta de reflexão sobre certas palavras e expressões apresentadas ao aluno pode levar a não assimilação dos conteúdos ensinados.

Nesse sentido, poderia ser sugerido no livro do professor que ele tematize essa diferença com os alunos, fazendo-os estabelecer hipóteses de como poderiam agir caso fossem convidados a participar de uma “AG”, por exemplo. Isso não exigiria nenhuma alteração no livro do aluno e, assim mesmo, enriqueceria o trabalho com ele. O mesmo tipo de enriquecimento por meio de uma intervenção do professor como mediador intercultural poderia ser feita usando a parte da unidade em que é pedido aos alunos que perguntem a seus colegas de onde eles vêm: uma vez que essa pergunta soa pouco legítima em um contexto em que provavelmente todos serão brasileiros, o professor poderia sugerir aos alunos que preparassem perguntas para um personagem sem saber de onde ele vem. Assim eles poderiam criar hipóteses sobre as possíveis respostas e aprender lidar com suas próprias imagens do estrangeiro.

Além da questão da “AG” que levantei, o único ponto de *Landeskunde* apresentado nesta unidade é um perfil do cantor Peter Fox, que aparece no exercício 13 (FUNK et al., 2011b, p. 21) como estímulo para que o aluno escreva um perfil de um artista de quem gosta. Considerando que não é apresentada nenhuma música do cantor e tampouco é pedido ao aluno que compare, sob nenhum aspecto, a produção cultural deste artista com a do seu preferido, posso afirmar que a abordagem de *Landeskunde* aqui é a de fatos e dados.

Isso nos mostra que desse ponto de vista, essa unidade do LD evidentemente é capaz de obter sucesso na mediação de estruturas linguísticas essenciais à

comunicação em alemão, mas falha na mediação de conteúdos de *Landeskunde* e assim prejudica a possibilidade de uma comunicação culturalmente relevante, que permita ao aluno compreender aspectos culturalmente específicos e lidar com as diferenças quando elas aparecerem na comunicação com um interlocutor real.

O que os autores de LD para adolescentes entendem por comunicação intercultural? A maneira como os conteúdos de Landeskunde são apresentados evidencia, de alguma maneira, uma concepção de comunicação?

Como vimos na resposta à segunda pergunta, a correção autônoma de atividades feitas em sala de aula pode ajudar o aluno no seu processo de reflexão da língua. Isso pode ser produtivo também no sentido de ajudar a criar um conhecimento (idealmente) implícito e pré-reflexivo – depois de apropriado, no sentido proposto por Li. Faltariam, para isso, mais exercícios de repetição e automatização – que, novamente, poderiam ser orais ou escritos, sem necessidade de mudança no livros do aluno ou no caderno de exercícios, mas com alguma indicação no livro do professor. Para mais além, a dimensão do mundo da vida constitutiva da linguagem parece aqui completamente esquecida.

Logo, a concepção de linguagem representada por esta unidade de *geni@l klick* não encara a língua alemã como um conjunto de standardizações (HANSEN, 2011, p. 56) portadoras de certos significados, mas quase como standardizações que podem ter seu significado mais ou menos alterado contanto que a estrutura linguística em que elas estão embutidas esteja dentro de um padrão normativo.

4.2.

***deutsch.com* enquanto um bom semantizador**

Os LD atuais favorecem aos jovens um aprendizado de ALE culturalmente relevante, que lhes permita entrar em entendimento mútuo com indivíduos com backgrounds culturais diferentes?

Como ressaltai na descrição deste LD, me chamou à atenção o ícone de *Besprechen* que marca a primeira atividade de cada página dupla, priorizando o

conhecimento prévio do aluno, não só em termos de conteúdo, mas também no que se refere à própria cultura e à reflexão das diferenças: ao colocar em questão como é algo no país de origem e se é diferente do que é apresentado no LD, o aluno é tirado da concepção de que “todo mundo é igual” tão difundida pelos discursos em torno da globalização. Esse mesmo ícone é muito comentado no livro do professor, onde é indicado ao professor como ele pode guiar os reconhecimentos dos alunos. Infelizmente pouco é falado explicitamente de *Landeskunde*, sendo muito mais focadas as estratégias de aprendizado e de treino das habilidades. Como escrevi no primeiro capítulo deste trabalho, dada a importância que o LD assume no planejamento de um curso de línguas – seja na escola ou em um instituto particular – todas as indicações feitas ao professor são de grande valor, pois mostram a ele de maneira direta como pode otimizar seu trabalho com o mesmo material. Nesse sentido, faltam perguntas como “E os jovens aqui, eles se organizam nesse tipo de evento?”, “Você iria a um acampamento desse tipo?” etc.

A competência intercultural precisa, como vimos, ser problematizada para que o estudante tenha acesso facilitado ao conceito. A falta de um conhecimento mais próximo sobre os conceitos na outra cultura pode levar ao simples não-entendimento ou à irritação com costumes que poderiam ter sido apresentados ao aluno em aula, sem prejuízo para o cronograma curricular. Por meio de exemplos (com os conceitos de *jornal* e *família*), Müller mostra que é possível juntar, de maneira relativamente simples, exemplos de relatos – de outros estrangeiros que se sentiram deslocados em certas situações, por exemplo –, materiais impressos etc. que ajudem o aluno a compreender os conceitos das língua/cultura estrangeira (1994, p. 28).

Vemos então que, se antigamente acreditava-se que era suficiente ensinar uma base consistente de gramática e vocabulário ao aluno e quando ele estivesse em situações de confronto com a língua/cultura-alvo, ele aprenderia os conceitos necessários, hoje em dia se reconheceu que *critical incidentes* podem ser evitados com a mediação precoce de significados em contexto, conotativos. Apesar de, nesta unidade, *deutsch.com*, assim como *geni@l klick*, perder a chance de semantizar o termo *Hobby* de maneira a apontar para as diferenças como se compreende essa palavra numa língua e noutra, ele propicia ao aluno a reflexão sobre outros conteúdos, como, por exemplo, as formas contemporâneas de

comunicação – os *posts* em fóruns e mesmo a linguagem das histórias em quadrinhos, com os *mangás*. Ainda que seja com temas menos recorrentes nos estudos de *Landeskunde*, dentro do paradigma mentalista essa compensação é legítima, uma vez que a competência intercultural é estimulada. Ao treinar o posicionamento reflexivo em relação a um conceito qualquer, o aluno acostuma-se, gradativamente, a fazer isso com os demais.

A despeito do que comentei sobre a forma diferente de abordar o universal neste LD, no próprio livro do professor os autores escrevem que é justamente através do vocabulário (e acredito que eles tinham os internacionalismos em mente) que se podem construir várias pontes entre uma língua e outra. Aqui fica enfocado novamente o universal em termos de conteúdo; no entanto há uma sugestão de atividade no livro do professor que me parece transgredir a forma superficial de trabalhar nesse sentido de *geni@l klick*: para o quinto exercício do livro do aluno (NEUNER, G. et al., 2008a, p. 25), sugere-se criar os conceitos de feminino e masculino através de nomes de pessoas.

Müller, na *Fernstudieneinheit* dedicada à medição de vocabulário, propõe uma sistematização de técnicas para um resultado mais efetivo do ponto de vista intercultural nas aulas de ALE. Partindo de observações das práticas de alguns professores brasileiros para explicar palavras novas aos seus alunos, ele constata que em geral são dadas apenas explicações denotativas, cujo objetivo é – expressamente – encontrar uma palavra análoga na língua materna e que na maior parte das vezes em que o vocabulário se torna o elemento central na aula é por iniciativa do professor, que confere se seus alunos compreenderam certas palavras-chave. Nessas situações o professor, ainda segundo Müller (1994, p. 46), pede a um aluno com maior facilidade que explique a palavra à turma; este, que evidentemente não está a par de toda a discussão apresentada nas linhas acima, brinda a turma com uma palavra na língua materna e todos se dão por satisfeitos. A partir deste ponto, Müller aponta para a necessidade de motivar o aluno a perguntar e de ensinar-lhe técnicas ou meios de se apropriar autonomamente dos novos conceitos na língua estrangeira.

Vale apresentar algumas delas aqui (apesar de o autor usar o termo *técnica*, eu chamaria os pontos da lista a seguir de *formas de abordagem*, uma vez que não sugerem passos para a ação em um sentido mais estrito) para melhor esclarecer o

que diferencia as formas de trabalho aqui descritas. Seriam elas (MÜLLER, 1994, p. 54):

- a. *Termos simples*: Em vez de apresentar uma palavra na língua materna como análoga ao termo perguntado, o professor dá uma frase com contexto como exemplo. Pode ser o ponto de partida para uma discussão mais detalhada sobre o termo no decorrer da aula;
- b. *Categorização e qualificação*: Nesta técnica é usada a hierarquia em que organizamos a informações em nossa mente. Para explicar o que seria um pardal, o professor pode dizer que ele é o mesmo que um bem-te-vi e que um pombo (lançando mão da categoria *pássaro*); ao mesmo tempo ele poderia partir para o outro lado, dizendo que é algo que voa, tem penas, é visto sobre as linhas de eletricidade etc. (fazendo uso de uma qualificação).
- c. *Protótipos e conotações*: Ao contrário dos estereótipos, essas imagens ajudam – dentro da própria cultura, inclusive – a compreender conceitos. Eles podem ser usados de maneira contrastiva na aula;
- d. *Desenvolvimento histórico do conceito*: Por meio de uma explicação de como o conceito em questão se desenvolveu ou mudou ao longo dos anos pode ficar mais fácil explicar ao aluno por que esse conceito se compreende de maneira diferente na sua cultura de origem e na cultura-alvo.
- e. *Oposições*: O autor usa o exemplo da *televisão* (na Alemanha) para mostrar que, além de ser um objeto que pode trazer certo status, o *não ter uma televisão* acaba contribuindo para a formação do conceito de *televisão*, uma vez que essa opção mostra que muitos (alemães) veem a televisão como um meio de entretenimento barato e de baixa qualidade.
- f. *Sentido figurado*: Aqui o autor usa como exemplo as várias conotações frequentes com animais, como p.e. *Esel* (que, como na língua portuguesa, além de designar o animal *burro*, serve para se referir a alguém de inteligência restrita).

As explicações de Müller nos servem no sentido de compreender a dinâmica necessária a uma boa mediação de vocabulário em sala de aula: não basta satisfazer de imediato a busca por equivalências na língua materna; é preciso fazer um movimento de controle, colocando o aluno na situação de realmente usar a

palavra em questão e, de preferência, fazendo-o perceber que ainda precisa fazer/responder algumas perguntas para se sentir à vontade para usar o termo recém “adquirido”. Temos, então, três passos: 1. a identificação, 2. a explicação vinculada ao contexto cultural e 3. a formulação de perguntas por parte dos alunos (no sentido de captar da maneira mais abrangente possível o conceito por trás do termo).

No exercício de *deutsch.com* com a formulação do conceito de feminino e masculino através de nomes próprios temos a mediação de vocabulário através de categorização e qualificação. Essa variação da abordagem do vocabulário contribui para fortalecer o aluno no seu enfoque da língua e da cultura estrangeiras.

O LD apresenta os conteúdos que levam aos objetivos de aprendizado colocados de maneira a considerar o trajeto do aprendiz, respeitando que ele precisa colocar em perspectiva a sua língua materna ou mesmo outras línguas que já tenha aprendido?

Deutsch.com dá muito menos ênfase ao universal que *geni@l klick* – o que na minha opinião, como escrevi logo ao início da análise deste LD, não é negativo. Ao mesmo tempo, os elementos universais da linguagem não ficam completamente para trás: o trabalho com gêneros textuais é forte, aparecendo tanto na segunda página dupla (NEUNER et al., 2008, p. 26) quanto na última página de conteúdo da unidade (idem, p. 28).

Além disso, a concepção teórica deste LD – como mostram o livro do professor e também os textos introdutórios encontrados no *site* do LD – dá ênfase ao aprendizado cognitivo do ALE. Assim, o aluno deve estar consciente de seu processo de aprendizado. Essa forma de mediar a língua fica evidente nos exercícios nos quais são estimuladas comparações com o inglês – que se pressupõe ser a primeira língua estrangeira dos alunos – e com a língua materna. Vemos isso acontecer no livro de exercícios (NEUNER et al, 2008b, p. 24).

Ainda no sentido de um aprendizado consciente e dentro dos parâmetros da virada mentalista, temos uma mediação indutiva da gramática. Como vimos na descrição do LD no capítulo anterior, não fica evidente – no livro do aluno – que abordagem será dada às atividades introdutórias de gramática, mas o livro do professor nos mostra que de acordo com o que o professor objetivar, ele pode –

através do uso do quadro ou de outras atividades que não precisam de suporte material – usar as atividades propostas no livro para trabalhar de maneira indutiva (NEUNER, 2009, p. 25). Assim, a mediação de estratégias de aprendizado, bem como o treino das habilidades – aspectos fortes de uma abordagem baseada nos pressupostos pragmáticos para a comunicação – ficam em evidência. Além disso, permitem ao aluno que passe do *know-that*, isto é, o simples conhecimento declarativo de vocabulário e estruturas, para o *know-how*, seu domínio e, em caso ideal, o uso culturalmente apropriado das expressões aprendidas.

De que maneira são apresentados os conteúdos de Landeskunde nesses LD? De forma a informar o aluno sobre datas e fatos? De maneira a permitir que ele se aculture, adotando hábitos estrangeiros no seu cotidiano? Favorecendo a reflexão sobre a própria cultura através da aproximação com uma cultura estrangeira?

Como apontei acima, não há conteúdos de *Landeskunde* fortes nesta unidade – além dos também já mencionados *Hobbys*. Ainda assim é possível considerar os textos apresentados em contextos relativamente autênticos (o fórum na internet e o perfil da ilustradora de *mangás* ao final da unidade) enquanto *Leutenkunde*. Evidentemente, os textos só passam a ter esse aspecto se o mesmo for abordado pelo professor, que – assim como os alunos – pode se acostumar a tomar essa atitude perante qualquer texto, criando um círculo virtuoso no sentido do aprendizado culturalmente relevante. Para isso seria necessário dar mais ênfase ao aprendizado culturalmente relevante no livro do professor, o que ocorre apenas em partes – principalmente no texto introdutório, mas não com a frequência necessária nos textos que se referem a cada atividade em específico.

De qualquer maneira, me parece relevante frisar essa possibilidade – mesmo que pouco explorada – apresentada pelo livro: ao contrário dos outros dois LD aqui apresentados e analisados, *deutsch.com* trabalha com textos em formato autêntico e procura estimular o aluno a falar de si mesmo e de suas experiências. Isso mostra a língua incorporada em um ambiente cultural – não como simples estrutura. O próximo passo seria apontar para isso, em vez de deixá-lo apenas como pano de fundo.

O que os autores de LD para adolescentes entendem por comunicação intercultural? A maneira como os conteúdos de Landeskunde são apresentados evidencia, de alguma maneira, uma concepção de comunicação?

No sentido de tornar o conhecimento da língua estrangeira (idealmente) implícito e pré-reflexivo, *deutsch.com* investe mais nas atividades e nos exercícios de repetição e automatização que nos de fonética e deixa bastante de lado os de audição. Isso é uma falha do ponto de vista metodológico, uma vez que habilita pouco a compreender o que é dito por outros. Fica a impressão de que – da mesma maneira como o entorno cultural da língua é apenas sugerido, sem ser tematizado – se pretende que o aluno *adquir*a essas peculiaridades da língua. Uma vez que o público-alvo deste LD são adolescentes com uma experiência de aprendizado já bastante extensa, esse objetivo só pode falhar – deixando lacunas no aprendizado. Para que o aluno possa chegar ao ponto ideal de não precisar pensar na estrutura daquilo que quer dizer, é preciso que ele tenha se confrontado com as diferenças, tomado conhecimento delas, entrado em discurso e, somente então, se apropriado – da sua própria forma – da estrutura.

Essa falha é, no entanto, um traço – digo isso intuitivamente – comum a LD com uma preocupação maior em considerar a língua enquanto conjunto de standardizações. Talvez por priorizarem os aspectos reflexivos envolvendo contrastes culturais que lhes são caros no processo de aprendizado, os autores acabem por dar pouca ênfase à própria gramática, cujo domínio – quando não apenas conhecimento declarativo – dá autonomia ao aluno, permitindo-lhe concentrar-se nos conteúdos que pretendem expressar em vez de investir suas energias na formulação de uma frase gramaticalmente correta ou compreensível. Fica a impressão de que justamente para não cometer os mesmos erros cometidos por outros LD, *deutsch.com*, falha em empoderar o aluno para a comunicação culturalmente relevante ao não lhe propiciar exercícios suficientes para compreender o outro.

4.3.

Prima

Os LD atuais favorecem aos jovens um aprendizado de ALE culturalmente relevante, que lhes permita entrar em entendimento mútuo com indivíduos com backgrounds culturais diferentes?

No capítulo anterior chamei a atenção para um trecho no livro do professor em que as imagens no livro são descritas como portadoras de conhecimento de *Landeskunde* implícito. Citei esse ponto por acreditar que essa afirmação foi feita na crença de que isso seria uma maneira de abordar *Landeskunde*. Como vimos com Paul Mog e Hans-Joachim Althaus no primeiro capítulo deste trabalho, muito da competência intercultural é baseado nas imagens que se tem de si mesmo e do estrangeiro (1992, p. 20). As imagens contidas na unidade temática passam impressões, evidentemente, mas o perigo de não as tematizar, como o LD opta por fazer, é mediar uma imagem que não condiz àquilo que vale – ou que se quer – passar. Se por um lado temos esta postura, no outro extremo, como descrito no mesmo trecho do livro do professor, está o quadro “País e pessoas”, com informações sobre as associações e clubes dos quais os jovens alemães gostam de participar. Por meio desse quadro, segundo o livro do professor, são mediadas informações sobre os países germanofalantes, ficando evidentes semelhanças e diferenças entre Alemanha, Áustria e Suíça alemã. Ainda segundo esse livro, os textos nesse quadro não podem, no início, ser trabalhados e apreendidos pelos alunos sozinhos, uma vez que o seu nível linguístico é superior àquele que os alunos apresentam; com o passar das unidades, porém, os textos devem ser usados como base para o treino da habilidade de leitura.

O que se vê, no entanto, é um texto que seria facilmente compreensível para um aluno nesse nível, dada a concentração de internacionalismos. Ainda em discordância com o que é descrito no livro do professor, não há nenhuma menção aos outros países germanofalantes, apenas à Alemanha. Assim, como no *geni@lick*, vê-se aqui uma chance perdida de trabalho aprofundado com *Landeskunde*.

Essa atitude pouco ponderada em relação aos conteúdos de *Landeskunde* leva-me a acreditar que esse LD pouco considera o aprendizado do aluno como algo culturalmente relevante. Essa crença se aprofunda ao focar em outro dos aspectos descritos no capítulo anterior: tanto no livro do aluno quanto no caderno

de exercícios, a grande maioria das atividades é de diálogos, sejam eles para ouvir, imitar, completar ou ler. Ao dar tanta ênfase ao momento em si da comunicação com outros, o LD não dá espaço ao aluno para que reflita sobre possíveis diferenças daquilo que está aprendendo com as estruturas e palavras da sua língua materna.

Também no que diz respeito ao que aqui chamei “universal em termos de conteúdo”, há neste LD menos elementos que nos outros dois: apenas os assuntos tratados e as situações de comunicação, que – como descrito nos objetivos de aprendizado ao início da unidade – dão, de fato, conta de aspectos sempre presentes em nossa comunicação.

Considerando todos esses aspectos, parece-me pobre a abordagem cultural que este LD apresenta – gerando poucos espaços de contraste para o aluno.

O LD apresenta os conteúdos que levam aos objetivos de aprendizado colocados de maneira a considerar o trajeto do aprendiz, respeitando que ele precisa colocar em perspectiva a sua língua materna ou mesmo outras línguas que já tenha aprendido?

Do ponto de vista da abordagem mentalista, o que daria conta de aspectos universais no sentido dos pressupostos pragmáticos para a comunicação, este LD afirma se dedicar ao desenvolvimento da habilidade auditiva. De fato, há muitas atividades que pressupõem a audição do aluno, mas isso não indica diretamente que ele esteja desenvolvendo estratégias de audição. No livro do professor, por exemplo, sobre a atividade número sete do livro do aluno (JIN; ROHRMANN; ZBRANKOVÁ, 2007a, p. 44), encontra-se o seguinte comentário:

Esta atividade de audição é relativamente longa. Trabalhe-a de maneira mais lenta e cuidadosa, para que também os alunos mais fracos possam ter uma experiência de sucesso e não fiquem com medo de atividades de audição. Deixe claro que os alunos não vão entender tudo nem precisam fazê-lo. Eles devem entender apenas as informações solicitadas. (JIN; ROHRMANN; ZBRANKOVÁ, 2007c, p. 45)

Depois disso são enumeradas algumas atividades que serviriam para tirar pesos desnecessários da atividade: os alunos devem estabelecer hipóteses, fazer suas anotações imediatamente depois de ouvir cada pessoa falar, comparar seus resultados com um colega e ouvir uma segunda vez (idem). Apesar dos muitos passos propostos para o trabalho com esse texto auditivo, nenhum deles realmente

ajuda o aluno a se conscientizar de como pode ouvir e entender melhor seus interlocutores.

Ainda sobre o treino de estratégias, pode-se dizer que a habilidade de leitura ficou completamente de fora desta unidade, exceto se for considerado como texto o gráfico da atividade nove (JIN; ROHRMANN; ZBRANKOVÁ, 2007a, p. 45). Ainda nesse caso, não há passos descritos – nem no livro do aluno nem no do professor – no sentido de estabelecer aproximações entre o gênero textual com gêneros conhecidos ou parecidos na língua materna. Não são indicados traços universais nesse gráfico nem formas de dele retirar informações. Isso não chega a se tornar necessário por conta da forte simplificação do material, mas deixa a dúvida sobre o sentido de trabalhar com um texto tão inautêntico, que não habilita o aluno a ler um texto real.

Isso nos mostra que apesar da forte presença de textos auditivos e por conta da ausência de textos para a leitura o treino das habilidades fica prejudicado neste LD, não sustentando – no que diz respeito à autonomia do aluno no manejo com produtos culturais e comunicativos na língua-alvo.

A introdução de estruturas gramaticais, por contra, como pudemos constatar com ajuda do livro do professor, deve acontecer de maneira indutiva, o que é um ponto positivo e possibilita ao aluno que amarre os novos conhecimentos nos que tem de sua língua materna. Apesar de isso ser anunciado no *site* do LD, não há vinculação com outras línguas – por exemplo, por meio de glossários ou comparações estruturais. Há, sim, um glossário ao final da unidade no caderno de exercícios, que o aluno pode completar da maneira que preferir: em sua língua, em outra língua estrangeira ou mesmo com explicações em alemão. Isso, porém, não fica evidente para ele – e tampouco está indicado como dica no livro do professor.

De que maneira são apresentados os conteúdos de Landeskunde nesses LD? De forma a informar o aluno sobre datas e fatos? De maneira a permitir que ele se aculture, adotando hábitos estrangeiros no seu cotidiano? Favorecendo a reflexão sobre a própria cultura através da aproximação com uma cultura estrangeira?

Como exposto na parte da análise referente à primeira pergunta-guia, não é tematizado nenhum assunto de *Landeskunde* exceto o dos *Vereine*, as associações. Este conteúdo, ainda assim, é apresentado de modo similar ao descrito no

primeiro capítulo deste trabalho como *Landeskunde* baseada em fatos e dados: em um quadro separado (idem, p. 44). Não há números para comprovar a informação, mas o jovem alemão é descrito como um só, interessado por esportes.

Esse tratamento da *Landeskunde* muito me remete a Li, quando ela afirma que conteúdos de *Landeskunde* são aprendidos e logo esquecidos quando não são associados a uma mudança de atitude. Além disso, esse quadro – assim como o gráfico na página seguinte, mencionado no ponto anterior da análise – me faz questionar os objetivos dessas atividades: o conhecimento adquirido nesse quadro não é controlado em nenhum ponto e tampouco é usado. Como sugeri na descrição do LD, isso mudaria de figura se o aluno tivesse que fazer uma comparação com os hábitos dos adolescentes no seu país ou mesmo cogitar possíveis reações a um convite para participar de um *Verein*.

Para além do não-tratamento de conteúdos de *Landeskunde*, vejo um problema nas imagens como portadoras de significados culturais – sem serem tematizadas. Todo encontro com o estrangeiro tem elementos de estranhamento e, a partir da minha experiência de aprendizado de línguas (como aluna), vejo que muitas vezes criam-se imagens impertinentes dos falantes de uma língua simplesmente por não saber em que contexto essas imagens surgiram. Minha experiência como professora só vem a confirmar isso: muitas vezes vi surgir uma imagem ridícula de crianças e adolescentes alemães através das fotos de LD. Uma imagem certamente não diz mais que mil palavras.

Esse tratamento por um lado muito objetivo e por outro completamente aberto dos aspectos culturais no LD *Prima* me leva a afirmar que sua abordagem não conduz a um aprendizado de *Landeskunde* significativo, podendo, inclusive, gerar dificuldades na comunicação desses alunos com outros falantes de alemão.

O que os autores de LD para adolescentes entendem por comunicação intercultural? A maneira como os conteúdos de Landeskunde são apresentados evidencia, de alguma maneira, uma concepção de comunicação?

No caminho traçado pelas outras perguntas-guia até aqui pode-se ver que a concepção de comunicação apresentada por este LD não engloba de maneira consistente o contato com a cultura estrangeira. A língua é tratada como estrutura e não como um conjunto de standardizações e as atividades e exercícios

propostos em muito se assemelham aos da geração de LD da era audiolingual e audiovisual, priorizando a audição, mas sem mediar estratégias de aprendizado.

Ao não mostrar ao aluno como pode melhor aprender e de que maneiras pode melhor compreender o que lhe é dito e o que lê, o LD desconsidera um caminho importante para levar o aprendiz ao conhecimento idealmente implícito e pré-reflexivo da língua estrangeira.