**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ**

MAX CLARK DE CASTRO CUNHA

**ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM MATERIAIS
DIDÁTICOS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS
PÓS-COMUNICATIVAS EM CONTRASTE**

VERSÃO CORRIGIDA

**SÃO PAULO
2013**

MAX CLARK DE CASTRO CUNHA

**ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM MATERIAIS
DIDÁTICOS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS
PÓS-COMUNICATIVAS EM CONTRASTE**

Dissertação de mestrado apresentada na
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração:
Departamento de Letras Modernas, Área de
Língua e Literatura Alemã. Orientador: José
da Silva Simões

De acordo:

Versão corrigida

**SÃO PAULO
2013**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que seja citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Cunha, Max Clark de Castro. *Análise de estratégias de ensino/aprendizagem em materiais didáticos de Alemão como Língua Estrangeira: perspectivas pós-comunicativas em contraste*. /Max Clark de Castro Cunha; orientador: José da Silva Simões — São Paulo, 2013.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Línguas Modernas. Área de Concentração: Língua e Literatura Alemã.

Título: *Análise de estratégias de ensino/aprendizagem em materiais didáticos de Alemão como Língua Estrangeira: Perspectivas pós-comunicativas em contraste*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Mestre em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico aos meus pais Lena e Antônio, os meus primeiros professores.

A minha companheira e amiga Beatriz que me acompanha nos tempos de sacrifícios e colheita.

A Alexander Buschenreiter por ter me instigado a aprender a Língua Alemã

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. José Simões, exemplo de profissional e de caráter, que me auxiliou neste trabalho e, certamente, levarei seus ensinamentos para as minhas aulas.

À professora Dr^a Maria Helena Bataglia, que ajudou-me a nortear esta pesquisa e que me ensinou bastante quando fui monitor no Alemão no Campus. Também agradeço pela sua participação em minha defesa de dissertação.

À professora Karen Puppe-spinassé, por sua participação em minha defesa e suas contribuições.

À professora Dr^a Fernanda Ortale, pelos materiais doados e emprestados para o término desta pesquisa.

Ao CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou o final desta pesquisa.

Aos professores Patrícia Möller Steffen, Helga André, Günther Karl Pressler, pelo empenho e auxílio nesta longa trajetória.

A todos os meus alunos, por serem os maiores incentivadores.

Aos colegas Bianca Ferrari, Pedro Figueiredo, Marcos Filho e Nora Gröninger pelas poucas, mas agradáveis conversas.

Aos espíritos evoluídos que nos rondam e que nos orientam a seguir os caminhos da caridade e ensinam nossas almas a evoluir.

À Camila Jordão, Sebastião Corrêa, Kellie Anjos, Sr. e Sr.^a Manoel e Holanda Paixão, Alan Costa, Kleyton Silva, Jorge Coutinho, Franklin e Luciana Souza, Leslie Neis, Luciano Ferreira, Gunar Gessner, Bruno Mansur e André Luiz, por terem me mostrado que nenhum conhecimento acadêmico, sem valores, como a amizade, integridade e alegria, são úteis para nosso crescimento.

*„ Man kann einen Menschen
nichts lehren; man kann ihm
nur helfen, es sich selbst zu
finden “*

(Galileo Galilei)

RESUMO

A partir da quantificação e interpretação dos *tipos de exercícios e estratégias* existentes nas lições *Start auf Deutsch* e *Café D*, ambas do livro *Studio D A1* (2008) e *Europa: Politik und mehr*, do livro *Studio D B1* (2008), este trabalho teve como objetivo investigar se estas lições estão sedimentadas com base nos princípios *pós-comunicativos*, conforme descritos em Funk (2010). Após a quantificação dos tipos de exercícios destas lições, foram investigadas as estratégias didáticas presentes nas lições para verificar se as estratégias do material estão apoiadas nas estratégias da *abordagem intercultural*, conforme apresentadas em Roche (2001) e na *pedagogia pós-método* (KUMARAVADIVELU: 1994 e 2001), que fazem parte deste novo cenário *pós-comunicativo*. Ambas tem princípios que podem ser relacionados à teoria sociocultural e interacionista. A pesquisa sobre a perspectiva pós-comunicativa possibilitou mudanças de parâmetros no ensino/aprendizagem de língua estrangeira na década de 90. Destes estudos surgiu o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas Estrangeiras (QCERL)* e no Brasil os *Parâmetros Curriculares Nacionais- Línguas Estrangeiras (PCN-LE)*, ambos os parâmetros de ensino, europeu e brasileiro, propõem que a realidade do aluno e as trocas culturais sejam um meio de facilitação à *autonomia de aprendizagem*. O material didático escolhido para análise faz parte da realidade do QCERL, por isso, preocupou-se em analisar se estão presentes nestas lições os tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996). Também foram comparadas as estratégias didáticas do livro do professor com as *estratégias de ensino aprendizagem* discutidas em Bimmel & Rampillon (2001). Fez-se uma breve descrição do papel dos recursos midiáticos na *era pós-comunicativa*. Em síntese, com base nestes pressupostos, este trabalho investigou se nestas lições encontram-se subsídios para a aplicação dos tipos de exercícios, estratégias didático-pedagógicas *pós-comunicativas*.

Palavras-chave: era pós-comunicativa; abordagem intercultural; pós-método; tipos de exercícios; estratégias de ensino/aprendizagem

ABSTRACT

With the quantification and the interpretation of the exercises typologie and strategies of the lessons *Start auf Deutsch* and *Café D*, both of the book *Studio D A1* and *Europa: Politik und mehr*, of the book *Studio D B1*, this work aims at investigation of this lessons in comparisons to the post-communicative principles, as treated in Funk (2010). After this quantification, the teaching/learning strategies of this teaching material was investigated if these strategies follow the strategies of the intercultural approach, as discussed in Roche (2001) and the strategies of the post-method pedagogy (KUMARAVADIVELU:1994, 2001), these are part of the post-communicative era and have principles that are related to the sociocultural and interactionist theory. The research on the post-communicative outlook culminated in the changing of the foreign language teaching/learning parameters in the 90's, with this, arise the Common European Framework for Foreign Languages (CEFR) and in Brazil the *Parâmetros Curriculares Nacionais para as Línguas Estrangeiras* (PCN-LE), both educational parameters, european and brazilian, propose that the reality of learners and cultural exchange are means of the autonomous learning facilitation. The chosen teaching book are part of this CEFR scenario, therefore, it intended to investigate if in these lesson are applied the exercise typologies as proposed by Rampillon (2001) and Häusserman & Piepho (1996). Also was compared the strategies of the teaching book with the learning/teaching strategies as proposed by Bimmel & Rampillon (2001). In this work was also discussed the role of the media resources in the post-communicative era. On the basis of all these assumption, this work investigated if in these lessons are included subsidies to the application of the exercise typologie, strategies and principles of the post-communicative era.

Key-words: the post-communicative era; intercultural approach; post-method; types of exercises.

ZUSAMMENFASSUNG

Bei der Quantifizierung und Auslegung der Übungstypologie und Strategien der Lektionen *Start auf Deutsch* und *Café D*, beide vom *Studio D A1* und *Europa: Politik und mehr*, vom *Studio D B1*, diese Arbeit setzte sich zum Ziel, im Vergleich mit den post-kommunikativen Prinzipien, diese Unterrichtsmaterial zu analysieren. Nach der Quantifizierung wurden die Lehr-Lernstrategien dieser Unterrichtsmaterialien untersucht, damit kann man beobachten, ob der interkulturelle Ansatz (ROCHE: 2001), die post-methode Pädagogie (KUMARAVADIVELU: 1994, 2001) und ihre Strategien in den beschreibenden Büchern verwendet sind. Beide Konzepte gehören zu der post-kommunikativen Ära und ihre Prinzipien enthalten Stoffe der soziokulturellen Theorie. Die post-kommunikativen Forschungen haben die Veränderung der Sprachpolitik in 90-er Jahren beeinflusst, also wurde die *gemeinsamer europäische Referenzrahmen für Sprache* (GER) und in Brasilien die *Parâmetros Curriculares Nacionais para as Línguas Estrangeiras* (PCN-LE) entwickelt. Der GER und die PCN-LE schlagen vor, dass der Kontext der Lernenden und interkultureller Austausch sinnvoll für die Erleichterung des autonomen Lernens sind. Die ausgewählten Lehrwerke sind im Kontext des GER, deshalb waren die Übungstypologie der Lehrwerke im Vergleich mit den Übungstypologien von Rampillon (2000) und Häusserman & Piepho analysiert. Mithilfe der post-kommunikativen Lehrstrategien von Bimmel & Rampillon (2001) wurden diese Lehrwerke ebenso verglichen. In dieser vorliegenden Arbeit beschreibt man die Rolle der Medien in der post-kommunikativen Ära. Auf der Grundlage dieser Annahmen wurde diese Arbeit untersucht, ob diese Lehrstoffe sich auf die Aufgabentypologien, Strategien und Prinzipien der post-kommunikativen Ära basieren.

Stichwörter: post-kommunikative Ära; interkultureller Ansatz, post-methode Pädagogie; Aufgabentypologie

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Conceito de método Richard/Rogers (1986)	35
Quadro 2 Formação de metodologias no ensino/aprendizagem de L2 (Neuner/Hunfeld,1993: 9)	38
Quadro 3 Competência oral e de leitura no nível a1 do QCERL (2001: 53)...	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Princípios da perspectiva pós-comunicativa (FUNK, 2010:943-944) .	50
Tabela 2 Comparação entre princípios da abordagem intercultural e pedagogia pós-método	66
Tabela 3 Estratégias de aprendizagem de L2 elaboradas por Bimmel/Rampillon (2001)	71
Tabela 4 Proposta de quantificação dos exercícios investigados em contraste com os tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000)	84
Tabela 5 Proposta de quantificação dos exercícios das lições em comparação com os tipos de exercícios propostos por Häussermann & Piepho (1996)	85
Tabela 6 Ocorrência dos tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) na lição Start auf Deutsch	91
Tabela 7 Ocorrência dos tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) na lição Café D.....	95
Tabela 8 Ocorrência dos tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) na lição Café D.....	98
Tabela 9 Ocorrência dos tipos de exercícios propostos por Häussermann & Piepho (1996) nas lições escolhidas para análise.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Exercícios baseados na Proposta MAL e MAV (Niebisch et al, s/d:10)	41
Figura 2 Exercício para conhecer técnica de aprendizagem autocontrolada em Funk, Kuhn <i>et al</i> (2008:11)	91
Figura 3 Exercício para ordenação e comparação de técnicas em Funk, Kuhn et al, (2008:11)	92
Figura 4 Exercício de uso e treino da língua em Funk, Kuhn et al (2008:9)	93
Figura 5 Exercício de aprendizagem autônoma em Funk, Kuhn et al (2008:15)	94
Figura 6 Exercício de conhecimento de técnicas de aprendizagem na lição Café D. em Funk, Kuhn et al. (2008: 19)	95
Figura 7 Exercício de comparação e ordenação da lição Café D (FUNK, KUHN et al. 2008: 19)	96
Figura 8 Exercício de treino e uso da língua na lição em Funk, Kuhn et al (2008:23)	96
Figura 9 Exercício de técnicas para a aprendizagem autocontrolada lição Europa: Politik und mehr (FUNK, KUHN et al. 2008:78)	98
Figura 10 Exercício de ordenação de estratégias lição 10 (FUNK, KUHN et al, 2008:80)	99
Figura 11 Exercício de treino e uso da língua da lição 10 (FUNK, KUHN et al, 2008:80)	99
Figura 12 Exercício de aprendizagem autônoma lição 10 (FUNK, KUHN et al, 2008:78)	100
Figura 13 Exercício de sensibilização de nuances linguísticas em Funk, Kuhn et al (2008:20)	104
Figura 14 Estratégia de trabalho em grupo do livro do professor (FUNK, KUHN et al, 2008:26)	107
Figura 15 Estratégia mental de ativação dos insumos (FUNK, KUHN et al, 2008:16)	112
Figura 16 Princípios e características do material didático Studio D (Funk, Kuhn et al, 2008:08)	131

Figura 17 Princípios e características do material didático Studio D (Funk, Kuhn et al, 2008:09)	132
--	-----

LISTA DE SIGLAS

LA – Linguística aplicada

LE – Língua estrangeira

L2 – Segunda Língua

ALE – Alemão como Língua estrangeira

PCN- LE – Parâmetros Curriculares Nacionais- Línguas Estrangeiras

QCERL – Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas estrangeiras.

MAL – Método audiolingual

MAV – Método audiovisual

MFC – Método Funcional-Comunicativos

ME- Macroestratégias

SD A1 – Studio D A1

SD B1 – Studio D B1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1- FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	27
1.1- O SUPORTE DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A DIDÁTICA DO ENSINO DE LE.....	27
1.1.1 A TEORIA BEHAVIORISTA-ESTRUTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE.....	29
1.1.2 A TEORIA SOCIOCULTURAL/INTERACIONISTA: MUDANÇAS DE PARADIGMAS NO ENSINO DE LE	32
1.2 CONCEITOS DE MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2.....	35
1.2.1 - OS PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS E TIPOS DE EXERCÍCIOS NO MÉTODO AUDIOLINGUAL E AUDIOVISUAL.....	39
1.2.2 O MÉTODO COMUNICATIVO E SUA CONSEQUÊNCIA PARA AS MUDANÇAS DE PARADIGMAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM NA DÉCADA DE 70	43
1.3 - MUDANÇAS NAS PROPOSTAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2: PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERCULTURAL E DA PEDAGOGIA PÓS- MÉTODO.....	46
1.3.1- A ABORDAGEM INTERCULTURAL.....	50
1.3.1.1- A DIDÁTICA INTERCULTURAL.....	54
1.3.1.2 - O PAPEL DOS RECURSOS MIDIÁTICOS NA AULA INTERCULTURAL.....	56
1.3.2 - A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	58
1.3.2.1- AS MACROESTRATÉGIAS DO PÓS-MÉTODO.....	61
1.3.3 - A EQUIVALÊNCIA ENTRE A ABORDAGEM INTERCULTURAL E PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO.....	63

1.3.4 – TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS NA ERA PÓS-COMUNICATIVA	67
1.3.4.1 - O ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2 E DA CULTURA DA LÍNGUA ALVO.....	72
1.3.5 - O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA DE LÍNGUAS E OS PCN-LE EM CONFLUÊNCIA COM A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DA AQUISIÇÃO DE ALEMÃO	75
1.3.5.1 - O LIVRO DIDÁTICO NA REALIDADE DO QCERL.	77
2- MATERIAIS E MÉTODOS.....	80
2.1 - CONTEXTO DA PESQUISA.....	81
2.1.2 – CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DO LIVRO DO PROFESSOR COM BASE NAS ESTRATÉGIAS PÓS-COMUNICATIVAS	83
2.2 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	84
3. ANÁLISE DE TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS EM CONTRASTE NAS PERSPECTIVAS PÓS-COMUNICATIVAS.....	89
3.1 - COMPARAÇÃO DOS TIPOS DE EXERCÍCIOS DO MATERIAL DIDÁTICO COM AS PROPOSTAS DE RAMPILLON (2000).	90
3.2 - COMPARAÇÃO DOS TIPOS DE EXERCÍCIOS DAS LIÇÕES INVESTIGADAS COM OS TIPOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS POR HÄUSSERMANN & PIEPHO (2000).	101
3.3 – ANÁLISE DO LIVRO DO PROFESSOR EM COMPARAÇÃO COM ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PÓS-COMUNICATIVAS.	106
3.4 – SUBSÍDIOS DA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO MATERIAL DIDÁTICO ANALISADO	108
3.5 – A ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO COM O SUPORTE DAS MACROESTRATÉGIAS DO PÓS-MÉTODO.....	115
3.6 – OS RECURSOS DIDÁTICOS NO MATERIAL DIDÁTICO.....	117
3.7 – COMPARAÇÃO DAS LIÇÕES ANALISADAS COM OS PRINCÍPIOS PÓS-COMUNICATIVOS.....	118

3.8 AS LIÇÕES E SUA RELAÇÃO COM AS PROPOSTAS DO QCERL E PCN- LE.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXO	131

INTRODUÇÃO

A necessidade de falar outros idiomas e relacionar-se, ora por fatores comerciais ou sociais, intensificou a importância da discussão acerca de como o ser humano pode processar e utilizar a ferramenta linguística com tal eficiência e com a mesma aplicabilidade da língua materna, seja na natureza da aquisição da língua-alvo ou da forma que será facilitada a aprendizagem da língua estrangeira (L2). O ensino/aprendizagem de L2 possui um escopo que abrange teorias de aquisição de aprendizagem, métodos de ensino e estratégias e tipos de exercícios que buscam auxiliar neste processo.

Conforme está descrito nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para as Línguas Estrangeiras* (PCN-LE) a situação do ensino de LE no Brasil, em termos gerais, é considerado irrelevante e não há a preocupação na formação de falantes de língua estrangeira:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (PCN-LE, 1998: 24)

A partir da formulação do *PCN-LE*, a língua estrangeira passou a ser considerada uma disciplina importante para a construção do conhecimento do aluno. O *PCN-LE* também orienta que o ensino de língua estrangeira não deve ter como foco somente a gramática e estruturas da L2, mas sim, possibilitar que estes insumos sejam utilizados a partir de contextos, isto é, o aluno experimenta a língua nas propostas das teorias socioculturais e interacionistas, seguidas por Aoki (1993) e High (1999). Sob esta nova ótica, o professor não é o modelo a ser seguido, mas um facilitador da aprendizagem.

Sob a mesma visão, foram propostos os princípios da *era pós-comunicativa*, que busca contextualizar o ensino com ênfase na sistematização de estratégias e tipos de exercícios que contribuem para o processo de autonomia de aprendizagem do aluno.

Nas propostas *pós-comunicativas* se enquadram duas novas perspectivas: a *abordagem intercultural* e a *pedagogia pós-método* (FUNK: 2010:942), ambas apoiadas nos princípios da *teoria sociocultural* de aquisição, pois privilegiam os processos de regulação, em que o facilitador contribui para que o aprendiz possa controlar sua própria aprendizagem, isto é, é relevante, nestes parâmetros e princípios, que o produto final do ensino/aprendizagem seja a autonomia do aluno neste processo.

Como consequência dos estudos relacionados à era pós-comunicativa surgiu o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas Estrangeiras* (QCERL), que direcionam as competências comunicativas nos níveis de proficiência, que são divididos deste modo: *utilizador Elementar* (A1 e A2), *utilizador independente* (B1 e B2) e *utilizador proficiente* (C1 e C2) (QCERL, 2001: 49). O QCERL é resultado da era pós-comunicativas, pois busca-se, a partir dos princípios desta proposta, elencar propostas para o ensino/aprendizagem de línguas

A *ação* na aprendizagem é um importante recurso presente no *QCERL*, assim como, é abordado neste documento que a consciência intercultural é relevante para processo de autonomia (QCERL, 2001: 82). Em virtude destas novas perspectivas de ensino aprendizagem, surgiram estratégias e tipos de exercícios que auxiliam o aluno no desenvolvimento desta autonomia e de uma consciência intercultural no ensino/aprendizagem de LE.

Nesta dissertação, apresenta-se uma descrição de algumas teorias de ensino/aprendizagem — a saber, *teoria behaviorista* e *sociocultural* — e métodos de ensino/aprendizagem como os métodos *audiolingual*, *audiovisual* e *comunicativo*, para compreender o processo histórico de formação dos métodos e como a crítica a estes métodos culminaram no surgimento de

propostas pós-comunicativas como a *abordagem intercultural* e *pedagogia pós-método*. Além disso, os materiais didáticos sedimentados nas propostas QCERL podem utilizar tipos de exercícios que podem ser identificados nas propostas dos métodos anteriores descritos, por isso, há a preocupação em investigar as estratégias e tipos de exercícios do material didático em comparação com as estratégias e tipos de exercícios pós-comunicativos, pois nestes estudos são propostos que o ensino/aprendizagem possibilite a autonomia do aluno em um ambiente sociocultural e interacionista.

Nos estudos referentes aos princípios da perspectiva *pós-comunicativa*, à *abordagem intercultural* e à *pedagogia pós-método* e, conseqüentemente, suas *estratégias* e *tipos de exercícios* estão descritos que a autonomia de aprendizagem é um processo que precisa ser considerado no âmbito do ensino/aprendizagem de L2. Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996), ao abordar sobre os tipos de exercícios e descrever suas etapas, indicam que todos estes exercícios estão integrados para a promoção desta autonomia.

Holec (1979 *apud* DEMAZIÈRE 2005) define *autonomia* como a *capacidade dos aprendizes agirem em sua própria aprendizagem* (HOLEC, 1979: 4 *apud* DEMAZIÈRE, 2005). Segundo Bimmel & Rampillon (2001: 07), é sugerido que as estratégias e tipos de exercícios estejam integrados para que seja desenvolvida a consciência de aprendizagem autônoma.

A contextualização dos insumos gramaticais, a partir de temas, conforme aborda Funk (2010:942), é um princípio comum à *abordagem intercultural* e ao *pós-método*, pois a partir de um tema, são elencados estratégias e tipos de exercícios que facilitam a aprendizagem autônoma. O QCERL contém as orientações de competências linguísticas e comunicativas que o aluno, ao final de cada estágio, precisa dominar.

Os estudos de propostas *pós-comunicativas* contribuíram para a formulação do QCERL (FUNK, 2010: 941), conseqüentemente, este documento, a partir das orientações das competências linguísticas e

comunicativas para cada nível, contêm informações que são consideradas para a formulação dos materiais didáticos. Como o QCER está ancorado nos princípios *pós-comunicativos*, subte-se que os autores dos materiais didáticos deste período aplicam as propostas sedimentadas nas propostas pós-comunicativas.

Por isso, espera-se verificar se os desdobramentos de estudos sobre *abordagem intercultural*, *pedagogia pós-método*, princípios, estratégias e tipos de exercícios que facilitam o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e que promovam a consciência (inter)cultural são aplicados na elaboração do material didático, pois estes subsídios fazem parte das propostas descritas no *QCERL*.

Este trabalho busca verificar a ocorrência de alguns tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996) nas lições do material didático utilizado para a pesquisa. Também são analisadas as estratégias de ensino/aprendizagem descritas no livro do professor deste material didático em comparação com as estratégias de ensino de Bimmel & Rampillon (2001). As fases didáticas da *abordagem intercultural*, segundo Roche (2001) e *macroestratégias* do pós-método, proposta por Kumaravadivelu (1994 e 2001), pois estas estratégias estão dispostas conforme os princípios *pós-comunicativos* descritos em Funk (2010:942).

A partir da leitura e fichamento dos pressupostos relacionados com os princípios didático-pedagógicos, estratégias, tipos de exercícios pós-comunicativos, foram definidas estas perguntas de pesquisa:

- Os tipos de exercício presentes nos livros didáticos propiciam a utilização de estratégias de aprendizagem ancoradas nos princípios pós-comunicativos da abordagem intercultural e pós-método?
- As estratégias de aprendizagem e tipos de exercícios existentes no material didático escolhido se configuram conforme as propostas de Bimmel & Rampillon (2001)?

- As lições investigadas auxiliam ao professor a propor o ensino na perspectiva sociocultural e interacional?

O levantamento bibliográfico e seu fichamento e a prévia investigação do material didático deram suportes para a formulação das perguntas desta pesquisa. Com base nestas perguntas, pretende-se alcançar os seguintes objetivos que visam responder estes questionamentos:

Objetivos Gerais:

- Quantificar os tipos de exercícios existentes nas lições *Start auf Deutsch* e *Café D*, do livro *Studio D A1* e *Europa: Politik und mehr*, do livro *Studio D B1* nos critérios de tipos de exercícios propostos por Rampillon (2001) e Häussermann & Piepho (1996). Desse modo, propõe quantificar a ocorrência de cada exercício proposto pelos autores.
- Comparar as estratégias do livro do professor com *estratégias de ensino/aprendizagem pós-comunicativas* (BIMMEL & RAMPILLON: 2000).

Objetivos específicos:

- Comparar os critérios didático-pedagógicos com os pressupostos de práticas socioculturais/interacionistas, conforme propõem o *QCERL* e *PCN-LE* nas lições pesquisadas
- Investigar se os princípios didáticos da abordagem intercultural e pedagogia pós-método e os princípios pós-comunicativos estão presentes nestas lições.

Ao propor buscar estes objetivos, pode-se descrever como as propostas pós-comunicativas como princípios, tipos de exercícios e estratégias estão disponibilizados neste material didático, com isso, busca-se apontar como esta nova proposta está sendo aplicada no material didático, além disso, é discutido

se nestas lições encontram-se subsídios da proposta intercultural e pedagogia pós-método.

Em virtude desta proposta de análise, este trabalho apresenta quatro capítulos, onde são discutidas a fundamentação teórica, a metodologia de pesquisa, a análise da pesquisa e as considerações finais. Desse modo, esta dissertação assim se divide:

O primeiro capítulo compõe-se de quatro partes:

- I. Do *capítulo 1* ao *1.1.2*, descreve-se as teorias de aquisição/aprendizagem, a saber, a teoria behaviorista, que está amparada nos estudos da psicologia comportamental. Nesta parte, descreve-se a proposta de Lado (1964 *apud* MENEZES: 2009). Também é descrita a *teoria sociocultural e interacionista*, sob o ponto de vista de Aoki (1993), Trinta (2009) entre outros. Foram definidos os estudos sobre estas teorias, pois estas auxiliaram na elaboração de estratégias e tipos de exercícios no ensino/aprendizagem de L2.
- II. Do *subcapítulo 1.2* ao *1.2.4*, descreve-se as características dos métodos de ensino/aprendizagem de LE desenvolvidos a partir das teorias *behaviorista* e *sociocultural* e também são discutidas as diferenças entre as terminologias *método* e *abordagens*. Em seguida discute-se o *método audiolingual* e *audiovisual* e o método *comunicativo*, suas estratégias, tipos de exercícios e críticas relacionadas a estes métodos que culminaram na discussão e apresentação de princípios da perspectiva *pós-comunicativa*. Nesta seção, estão descritos os princípios, estratégias e tipos de exercícios que pertencem à *era pós-comunicativa*, sob o ponto de vista de diversos autores como Funk (2010), Prabhu (1990), Roche (2001), Kumaravadivelu (1994, 2001), entre outros. Também são abordados os pressupostos didático-pedagógicos da *abordagem intercultural* e *pós-método*, assim como, se discute o papel dos recursos midiáticos no ensino/aprendizagem de LE. Estes

pressupostos teóricos auxiliam na análise dos tipos de estratégias e tipos de exercícios contidos no material didático escolhido.

- III. No *subcapítulo 1.3*, descreve-se as propostas do *QCERL* e dos *PCN-LE* no contexto das discussões relacionadas à perspectiva *pós-comunicativa*.
- IV. No *subcapítulo 1.4*, é feita a descrição do material didático escolhido para a pesquisa, além disso, apresenta-se o material didático escolhido com base na análise de Uphoff (2009).

O *capítulo 2* desta dissertação faz uma apresentação dos materiais e métodos para a operacionalização da pesquisa. Neste momento, são mostrados os critérios da quantificação, que é feita baseada nos tipos de exercícios de Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996). Também se apresenta a interpretação dos dados, que é feita em comparação entre os princípios, estratégias e tipos de exercícios baseados nos pressupostos da *era pós-comunicativa*.

No *capítulo 3* realiza-se a análise quantitativa e qualitativa baseada na investigação das lições escolhidas. Neste capítulo, são discutidos se os tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho estão elencados no livro didático e a porcentagem de suas ocorrências. Discute-se estas lições e suas orientações no livro do professor em comparação com os pressupostos teóricos discutidos no capítulo um, a saber: as estratégias utilizadas, os princípios didático pedagógicos, as teorias de aprendizagem empregadas, os recursos midiáticos e sua aproximação com as propostas do *QCERL* e *PCN-LE*.

O último capítulo refere-se às *Considerações finais*, com base na análise, são retomados os resultados da pesquisa, assim como, discute-se as perguntas e os objetivos para observar a ocorrência de tipos de exercícios,

estratégias e princípios pós-comunicativos no material no material didático escolhido. .

1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 - O SUPORTE DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A DIDÁTICA DO ENSINO DE LE.

A *Linguística Aplicada* é a ciência que se preocupa em apresentar a língua como um **fator social**, isto é, busca torná-la acessível nos seus variados aspectos: fonético-fonológico, sintático, morfológico e semântico-pragmático. Neste aspecto, a *Linguística Aplicada* (LA) reúne vários estudos da linguagem para a facilitação do ensino/aprendizagem. A LA é definida como uma ciência que apresenta soluções para questões da linguagem em seu aspecto social, em que a língua é o centro do estudo.

A Linguística Aplicada tem como papel auxiliar o ensino de línguas, seja materna ou estrangeira e busca, de modo interdisciplinar, apresentar teorias e metodologias que tragam soluções para problemas da comunicação e da linguagem. Fernanda Fonseca (2001) descreve que a Linguística Aplicada procurou aprofundar e alargar suas fronteiras de estudos, por buscar solucionar problemas que a LA tem como análise, a saber: aquisição de primeira e segunda língua, variação linguística, conflitos linguísticos etc. Desse modo, por ter um aspecto interdisciplinar, este campo da ciência pode se relacionar com as áreas da pedagogia, sociologia, psicologia, antropologia, entre outras, contribuindo para a ampliação do seu campo de estudo. Com isso, as teorias de ensino/aprendizagem e as abordagens metodológicas também foram ampliando seu foco, trazendo resultados que facilitam o ensino/aprendizagem de idiomas conforme serão apresentados neste trabalho.

Nesta perspectiva interdisciplinar, surgiu a era *pós-comunicativa* (FUNK,2010:942), que tem interesse de ampliar as estratégias de ensino/aprendizagem, isto é, propõe em acrescentar tipos de exercício e estratégias que auxiliam na autonomia de aprendizagem, além de propor que o ensino/aprendizagem não seja centrada em uma só teoria ou abordagem, mas sim, propor princípios, estratégias e tipos de exercício que auxiliem no processo de aprendizagem autônoma.

Embora o papel do professor não seja a do teórico (FUNK, 2010:940), os materiais didáticos, que são produtos destes estudos, podem auxiliar na aplicabilidade de novas discussões no âmbito de abordagens e estratégias de ensino de língua alemã, assim como, podem dar subsídios para a utilização de ferramentas que possibilitem o aprendizado autônomo.

Conforme apresenta Ferrari (2013: 35-37) alguns teóricos separam os processos de aquisição do processo de aprendizagem. Segundo sua pesquisa, teóricos como Krashen (1981), procuram distanciar estes processos, pois são duas vias distintas que o aprendiz possui para o desenvolvimento de competências em L2. Consequentemente, o processo de aquisição está relacionado com a capacidade inconsciente de adquirir linguagem, por outro lado, o processo de aprendizagem dá-se de modo consciente.

Ferrari (2013: 35-37) também argumenta que autores como Rod Ellis e Susan Gass (2008) abordam que estes processos não são completamente distintos, com isso, empregam o termo *aquisição* para ambos os processos, pois não consideram claras estas distinções no caráter científico.

Este trabalho embora não faça defesa de correntes teóricas, pretende considerar que o processo de aprendizagem, nos princípios teóricos e didáticos *pós-comunicativos* não é distinto da aquisição, pois ao propor que os insumos gramaticais sejam utilizados a partir de contextos ou *temas universais*, que denotam a utilização em situações reais de uso da língua, a aprendizagem e aquisição, neste caso não podem ser desassociadas.

Nesta dissertação propõe-se apresentar as teorias de aquisição/aprendizagem de L2 como ferramentas que contribuíram para ampliar os estudos relacionados com a LA, sobretudo, fomentam as discussões relacionadas às estratégias de ensino e tipos de exercícios empregados. A teoria de aquisição behaviorista, com o suporte da teoria linguística estruturalista (MENEZES: 2008) contribuiu para a elaboração do método audiolingual e audiovisual e suas estratégias de ensino. A Teoria sociocultural também auxiliou na elaboração de novas estratégias de ensino/aprendizagem,

neste trabalho são descritas o método comunicativo, abordagem intercultural e pedagogia pós-método.

1.1.1 A TEORIA BEHAVIORISTA-ESTRUTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE.

A base desta teoria é a psicologia behaviorista e a linguística estrutural (MENEZES: 2008). Nesta perspectiva a língua é um comportamento que precisa ser estimulado e reforçado para a facilitação de construtos linguísticos considerados difíceis no contexto de ensino/aprendizagem de L2.

Skinner, conforme Lampreia (1992) aponta, considera a linguagem como um comportamento na qual estão inseridas a linguagem verbal e não verbal. Conforme ele apresenta, as regras de Skinner são os modelos governados por regras e contingências de reforço, estas regras aplicadas à aquisição de línguas estrangeiras podem ser descritas por este exemplo: um encontro entre dois interlocutores, possivelmente estes dois poderão usar a linguagem não verbal, um aceno, pois para este houve o estímulo, resposta e reforço ao longo de suas vivências, assim também se configura a linguagem nesta teoria, conforme Lampreia (1992) discute:

Como linguagem é comportamento verbal e este é comportamento, a aquisição da linguagem se dá seguindo os mesmos princípios da aquisição de qualquer outro comportamento. O que se requer é uma comunidade verbal e uma contingência de reforçamento. (Lampreia.1992:36)

A aquisição de linguagem é encarada como qualquer outro comportamento e exige reforço. No âmbito da aquisição de língua estrangeira o *behaviorismo*, como discutido em Mitchell e Myles (2004:30), a aquisição de L1 é facilitada pelo meio. O processo do estímulo/resposta é simplificado porque a contingência de reforço perpassa por contingenciamento de repetições, com isso, o estímulo é dado para o aluno fortalecer hábitos a partir de possibilidades maiores de repetição.

No ensino de língua estrangeira, para esta teoria de aquisição, a dificuldade é apresentada por hábitos já definidos da L1, pois o aprendiz já tem respostas bem definidas desta, as respostas já estão estabelecidas. Conforme Mitchel e Myles (2004) esclarecem:

When learning a second language, we run into problems: we already have a set of well-established responses in our mother tongue. The SLL process therefore involves to replacing those habits by a set of new ones. The complication is that the old first language interfere with this process, either helping or inhibiting it. (Mitchel & Myles, 2004:31)¹

Desse modo, se um falante tem hábitos já estabelecidos o seu conhecimento prévio da L1 pode tanto auxiliar como inibir. Podem-se tomar como exemplo as línguas que seguem o modelo Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) como o Português e o Inglês, desconsiderando-se aqui as mudanças de ordem sintática, pois a ordem SVO pode variar, se um aprendiz tem como L1, cuja estrutura seja esta, possivelmente ele terá dificuldades para aprender uma língua como o japonês que tem outra estrutura (SOV), por exemplo, a frase *eu quero tomar coca-cola, I want to drink coke* obedecem ao padrão S+V+O e podem facilitar este estímulo e reforço, pelo menos, com o modo em que as palavras se juntam. Desse modo, para o aprendiz adquirir japonês, a mesma frase *cora ga nomitai desu*, ou frases de orações subordinadas da língua alemã, ele teria que desenvolver outros estímulos e se adaptar a este hábito para uma resposta satisfatória.

Mitchel e Myles (2004) mostram outro exemplo de estruturas gramaticais similares que podem facilitar o aprendizado na perspectiva behaviorista de aquisição: a forma de falar *eu tenho 28 anos* e em inglês *I am 28 years old* exige um outro estímulo para falantes de português, pois entra em contraponto o verbo *ser* e *ter*, o que poderia trazer a ocorrência de *I have 28 years old*. Desse modo, a forma alemã *Ich bin 28 Jahre alt* é mais fácil para o falante do Inglês e *J'ai 28 ans* mais fácil para o falante do português, pois as estruturas de ambas línguas se assemelham e assim, quando partem para outros hábitos

¹ Quando se aprende uma L2, ocorrem problemas: ou tem-se respostas bem estabelecidas da língua materna, portanto, o aprendizado de língua estrangeira envolve em retirar certos hábitos e colocar outros. A complicação é que a língua materna interfere neste processo, ou auxiliando ou inibindo.

fora do padrão já reforçado da L1 podem trazer inibição para a aquisição. Neste conceito, deve-se reforçar e condicionar o aprendizado da L2 em estímulo/repetição e resposta para atenuar determinadas dificuldades de aquisição e aprendizagem.

Embora Skinner (1992) tenha considerado a linguagem como um comportamento verbal, Lado (1964) possibilitou a aproximação do behaviorismo no ensino de L2, pois como aborda Vera Menezes (2008), este autor deu importância aos construtos da Psicologia. Para Lado é importante a repetição, através de estímulos, para obter satisfatoriamente o aprendizado de L2. Menezes (2008) também apresenta os princípios de Lado que seguem o padrão behaviorista-estrutural:

- A fala antes da escrita;
- Estruturas básicas para fácil memorização;
- Estruturas como hábitos;
- O uso do sistema sonoro;
- O controle do vocabulário;
- Ensino do problema;
- Escrita como representação de fala;
- Estruturas graduadas; prática da língua versus tradução;
- Língua padrão autêntica;
- Modelamento das respostas;
- Velocidade e estilo;
- Reforço imediato após resposta;
- Atitude em relação à cultura alvo;
- Conteúdo, ou insumos originais da língua alvo
- Aprendizagem como resultado crucial.

Esta listagem descreve como se pode facilitar o aprendizado de estruturas na proposta de Lado (1964). Os princípios deste autor apresentados por Menezes (2008) estão bastante ligadas ao modelo de comportamento verbal skinneriano, pois tudo se centraliza na importância do estímulo, resposta

e repetição. Todas estas regras supracitadas consideram que a repetição de determinados construtos trarão sucesso no aprendizado de língua estrangeira. Desse modo, a L2 nesta visão é um comportamento a ser imitado, para que a resposta e o aprendizado sejam alcançados, conforme aponta Menezes (2008):

Lado lembra a importância de outros construtos da psicologia, como atenção, consciência (awareness), vontade, motivação, memória, função monitora (capacidade de detectar os próprios erros), estímulo e resposta, diferenças individuais e habilidades. Ele conclui o capítulo, apresentando leis da aprendizagem de línguas que enfatizam a importância da repetição com intenção de aprender, das associações com elementos familiares, das experiências contextualizadas e do impulso para se comunicar. (Menezes, 2008: 4)

O principal problema desta teoria é desconsiderar o conhecimento prévio dos alunos como um suporte para seu aprendizado, sobretudo desconsidera o aluno como agente de seu aprendizado, para esta proposta teórica, o aluno é somente um receptor de um modelo a ser aprendido, consequentemente desconsidera estratégias afetivas e mentais e sociais que podem facilitar o desenvolvimento da aprendizagem que contextualiza a gramática (v. cap.).

1.1.2 A TEORIA SOCIOCULTURAL/INTERACIONISTA: MUDANÇAS DE PARADIGMAS NO ENSINO DE LE

Vygotsky foi o pioneiro nos estudos de aquisição de linguagem que centram os processos de aquisição e aprendizagem na interação do aprendiz na comunidade em que está inserido. Para este autor, os aprendizes estão em constante contato com tarefas novas e estas tarefas novas devem ser aprimoradas com apoio de um adulto ou de um colaborador mais capacitado. O espaço entre o que o aprendiz já sabe e o que ele aprenderá, Vygotsky (1984) indica que há a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), esta zona está relacionada com funções ainda não amadurecidas. Embora seja considerado o meio em que se aprende, a teoria sociocultural não desconsidera a capacidade individual, pois a aquisição é um processo de interação e internalização (Vygotsky: 1984).

A aplicação da ZDP para o ensino de L2 está relacionada com a necessidade de serem facilitados os mecanismos de ação em contextos. Consequentemente, o aluno, a partir de seus conhecimentos, interage o conhecimento de L2 com seus pares. O aprendizado não é uma situação impositiva, o conhecimento deve ser orientado de forma que permita ao aprendiz ativá-lo em constante interação com seu espaço social. Rodolfo Trinta (2009), ao abordar a Zona de Desenvolvimento Proximal, aponta:

Podemos, então, caracterizar a ZDP como uma ferramenta essencial que nos possibilita compreender as potencialidades dos indivíduos, o que está em processo de amadurecimento. Se bem trabalhada, nos possibilitará trabalhar satisfatoriamente com os alunos de modo a levá-los ao desenvolvimento constante. (Trinta, 2009: 154)

A aplicação dos estudos de Vygotsky que apresentam um viés sociocultural no âmbito da aquisição de L2 precisa ser considerada no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, pois a aprendizagem, nesta teoria, não se caracteriza somente pela perspectiva formal de que um professor sabe mais e os alunos vão aprender se repetirem um modelo, conforme foi apresentado na teoria behaviorista-estruturalista.

A teoria sociocultural sugere que o mais competente auxilie no processo de aprendizagem e aquisição da língua para que estes mecanismos possam também ser percebidos pelo aluno, isto é, a pessoa mais habilitada deve ser agente para a capacitação da aprendizagem autônoma do aprendiz de L2. As aulas e os materiais, nestes critérios, permitem o desenvolvimento desta consciência sociocultural e interacionista.

A teoria de Vygotsky trouxe novas perspectivas para as abordagens de ensino de língua estrangeira, por considerar o processo de aprendizagem na perspectiva sociocultural e, principalmente, por considerar a capacidade autônoma de aprendizagem dos alunos no meio social. Com isso, a teoria sociocultural aplicada ao ensino de L2 apresentam propostas em que a interação entre os participantes é um meio de facilitação da aquisição, pois esta relação entre os pares acrescentam tanto no critério do compartilhamento

de ideias e informações, mas também em estratégias de aprendizagem (Donaldson, 1990; Swain, 2000).

Aoki (1993) e High (1999) *apud* Figueiredo (2001:69) apontam como o ensino/aprendizagem direcionado através da proposta sociointeracionista pode favorecer a aquisição, pois:

- a) Maximiza o output do aprendiz – os alunos têm a oportunidade de praticar o que aprenderam com os colegas, por meio de interações significativas, diferentemente de uma abordagem tradicional na qual os alunos participam quando solicitados pelo professor;
- b) Promove interações com vistas à negociação de significado – a fluência numa língua ocorre quando ela é usada como veículo de comunicação. Durante o processo de comunicação, há a negociação de significado, uma vez que os alunos se esforçam para compreender uns aos outros, modificando ou parafraseando o que disseram, ou seja, os alunos têm a oportunidade de compreender e de se fazerem compreendidos;
- c) Promove um ambiente de apoio – por intermédio do trabalho em grupo, há uma diminuição da ansiedade dos alunos em se expressar na língua estrangeira. Os alunos compartilham conhecimentos e informações e têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua que estão aprendendo. Há a criação de um ambiente de interdependência positiva com vistas à autonomia dos alunos, pois, por meio do diálogo, há o favorecimento da passagem do estágio de regulação pelo outro para a auto-regulação. (Figueiredo. 2001: 69)

Nesta ótica, o aluno não mais é o receptor do conhecimento, ele é estimulado a ser autônomo e interagir com seus pares como forma de facilitação. Conforme será discutido, os *PCN-LE* e o *QCRE* se baseiam nesta perspectiva *sociointeracionista* de ensino/aprendizagem, assim como a *abordagem intercultural* e a *pedagogia pós-método* possuem sequenciamento didático que direciona a aplicabilidade desta teoria.

A teoria sociocultural/interacionista condiciona o aprendizado autônomo que permite a reflexão, por parte do aluno, do conhecimento adquirido e proporciona que o ensino de língua estrangeira não seja somente uma reflexão formal da aprendizagem, mas sim, que a aquisição se apoie com o construto social, pois a interação corrobora com o desenvolvimento cognitivo e incentiva

a interação social, seja no espaço sala de aula quanto ao conhecimento da cultura da língua alvo.

Neste contexto, as propostas *pós-comunicativas*, por estarem sedimentadas nesta teoria, apresentam orientações em que as estratégias e tipos de exercícios possibilitem que a interação e o conhecimento prévio do aluno em relação à língua e o mundo são relevantes para o processo de ensino/aprendizagem que facilite a sua autonomia.

1.2 CONCEITOS DE MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2

Os métodos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira são os mecanismos que facilitam a didática de ensino de língua estrangeira, desse modo, as estratégias utilizadas em sala de aula, baseadas nos métodos, promovem a reflexão do professor de como o insumo será repassado (abordagem) para se tornarem estratégias (desenho e técnicas) conforme mostram o quadro de Richards & Rogers (1986) *apud* Vilaça (2008):

Quadro 1 Conceito de método Richard/Rogers (1986)

Neste quadro observa-se o grau hierárquico proposto por Richards & Rogers (1986). O método é o conjunto de etapas ou experiências que proporcionam o alcance dos objetivos propostos, a abordagem está relacionada com as teorias de ensino/aprendizagem de L2 e é a concepção dos professores acerca do ensino/aprendizagem, os desenhos são os princípios e objetivos que surgem da abordagem, são objetivos de ensino, o

programa de ensino e as tarefas que são utilizadas para o alcance dos objetivos; os procedimentos estão relacionados com as práticas e técnicas utilizadas em sala de aula.

Almeida Filho (2005) procura separar o conceito de metodologia, de método da abordagem, para ele, abordagem é o conjunto de crenças e conceitos que orientam e explicitam as experiências diretas e as dimensões do conceito complexo de ensinar uma L2. Neste âmbito, abordagem é a reflexão sobre teorias e métodos de ensino/aprendizagem.

Prabhu (1990) defende que o melhor método depende da intuição pedagógica do professor, com isso, aponta o senso de plausibilidade, que pode se relacionar com o conceito de abordagem, pois inclui a reflexão subjetiva do professor sobre a teoria e prática adotada.

Embora os autores citados possuam posições relativamente diferentes em relação aos conceitos de método e abordagem, dispõem uma perspectiva norteadora deste trabalho, pois tratam as etapas e experiências diretas como *método*, isto é, a partir de determinadas teorias surgem os métodos e etapas que serão disponibilizados a partir de determinados pressupostos teóricos.

Conforme será discutido, alguns tipos de exercícios recortados das lições observadas possuem relações com práticas do método *audiolingual*, *audiovisual* e *método comunicativo*, contudo, os princípios empregados, as estratégias e a função deste exercício, podem determinar os objetivos de aula, isto é, um exercício de lacunas pode coexistir com tipos de exercício do *método comunicativo*, todavia, utilizados na perspectiva *pós-comunicativas*, possuem objetivos diferentes, dos propostos nos métodos originais.

Neste trabalho, busca-se fazer comparações entre a abordagem intercultural e o pós-método, o critério aqui utilizado será baseado em Funk (2010) que aproxima estas perspectivas a partir dos princípios que norteiam ambas as hipóteses. Este autor aponta que ambas as propostas fazem parte de algo maior, denominado *era pós-comunicativa*, pois esta era surge da crítica

aos métodos *audiolingual*, *audiovisual* e *comunicativo* por delimitarem a proposta de ensino/aprendizagem de L2. O termo era pós-comunicativa (FUNK:2010) é uma forma geral de descrição dos estudos que surgiram da crítica aos métodos descritos nesta dissertação, com isso facilita-se a visualização dos pontos convergentes da *abordagem intercultural e pedagogia pós-método*. A escolha pela nomenclatura *abordagem intercultural* em vez de *método intercultural* foi feita, pois entende-se que *abordagem* está mais relacionada com o conceito plausibilidade de Prabhu (1990), pois permite que as reflexões sejam mais intuitivas e não totalmente pré-determinadas.

Conforme será demonstrado nos tipos de exercícios apresentados por Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996), são elencados determinados tipos de exercícios que podem pertencer a outros métodos, entretanto, a abordagem e as estratégias utilizadas podem determinar como esse material será trabalhado, em que momento será utilizado e sua finalidade. A *abordagem intercultural e pedagogia pós-método* possuem princípios, estratégias similares, com isso, é possível, observar se o material didático escolhido, que pertence a esta era, estruturam-se nestas novas propostas.

Na *abordagem intercultural* e a *pedagogia pós-método* discutem-se propostas em que ensino/aprendizagem coincidem com os pressupostos socioculturais e interacionais citados no subcapítulo 1.1.2. Nas propostas pós-comunicativas mencionadas, a língua é apreendida pela ação e interação. Esta nova proposta de ensino/aprendizagem de L2 critica os métodos anteriores, pois desconsideram o ensino de L2 no seu contexto social em concordância com a cultura da língua-alvo.

Desse modo, a nomenclatura utilizada para a *perspectiva intercultural* de ensino de L2 será *abordagem*, pois ela tem princípios e didáticas que não dependem de uma única experiência, mas sim, de vários fenômenos multidisciplinares, metodológicos, pedagógicos, sociais, culturais e linguísticos que subsidiam sua prática, detalhe refletido em estratégias referentes à prática pós-comunicativa.

O gráfico abaixo (Neuner, 1993: 9) demonstra como funciona o processo de elaboração dos métodos e abordagens. Considerando o caráter múltiplo de possibilidades, encontram-se parâmetros de várias reflexões acerca do modo de agir em relação ao material didático e de estratégias de ensino/aprendizagem. O método pode ser influenciado por inúmeras questões, a saber: as pesquisas no campo da ciência linguística, pedagógicas, psicológicas e também questões sociais, estes são os principais fatores de formulação de metodologias, conforme a figura mostra:

Quadro 2 Formação de metodologias no ensino/aprendizagem de L2 (Neuner/Hunfeld, 1993: 9)

Muitos são os critérios de formulação dos métodos, os métodos *audiolingual*, *audiovisual* e *comunicativo* ou sedimentam-se em uma única perspectiva ou delimitam os procedimentos, pois não ampliam as discussões que permeiam o ensino/aprendizagem de L2, por isso, será demonstrado o

caráter interdisciplinar da abordagem intercultural e pós-método, sobretudo, é discutido a equivalência dos princípios de ambas as perspectivas nos pressupostos da era pós-comunicativa.

Com a descrição dos métodos *audiolingual*, *audiovisual* e *comunicativo*, propõe-se investigar se nos materiais didáticos de ALE, escolhidos para esta pesquisa, coincidem com as propostas que serão descritas sobre a perspectiva intercultural/pós-método. Ao considerar estas variáveis na formulação de métodos, este quadro de Neuner & Hunfeld (1993) denotam que as abordagens propostas são mais importantes que os métodos, pois apresentam que as crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem e seus objetivos propostos, influenciam na formulação de estratégias e tipos de exercícios usados na prática de ensino de L2.

1.2.1 - OS PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS E TIPOS DE EXERCÍCIOS NO MÉTODO AUDIOLINGUAL E AUDIOVISUAL

O *método audiolingual* (MAL) é o primeiro método que surgiu nos anos 20 do século XX e possui uma referência interdisciplinar com outro campo da ciência, baseou-se na perspectiva *behaviorista de aquisição* de linguagem, este método também apropria-se da teoria linguística *estruturalista*, que era a corrente linguística vigente na época.

Um ponto fundamental deste método é a relevância da língua falada, pois, assim como na língua materna, se aprende primeiramente a falar e dominar as estruturas linguísticas na fala para depois aperfeiçoar a escrita. O uso primário da língua falada facilita na aprendizagem de acentos fonéticos da L2. Como sua base teórica é o behaviorismo que via a linguagem como um comportamento estimulado, este método propunha que a aprendizagem era facilitada a partir de estímulos e reforços. Costa Afonso ao referir-se a este método descreve:

A grande inovação deste método é a utilização de meios tecnológicos, sendo o mais importante o laboratório de línguas onde o aprendente exercita a compreensão oral e a pronúncia. Estabeleceu-se aqui também a separação das quatro capacidades de base pela

seguinte ordem: ouvir, falar, lêr e escrever. A mímica, memorização e os conhecidos "pattern drills", são fundamentais. (Costa Afonso, 1996:23)

A autora descreve que os princípios das habilidades propostas pelo MAL, que são: ouvir, falar, ler e escrever. O aluno ouve para poder seguir o modelo apresentado, assim como a leitura emerge para a facilitação e reforço em prol do uso oral da língua, somente por último vem a escrita. Por orientar-se no princípio comportamental e estrutural da linguagem, a dinâmica e a forma de exercícios propostos por este método seguem estes princípios:

- Conjunto de exercícios padronizados em múltiplas variações (*pattern drills*)
- Exercícios de substituição
- Exercícios de preenchimento de lacunas
- Memorização e repetição de modelos de diálogos

O *método audiovisual* (MAV) também se orienta na perspectiva do behaviorismo-estruturalista em que a língua falada é valorizada. Além disso, segue todos os pressupostos e princípios do MAL., todavia o ensino das estruturas vem acompanhado de imagens em conjunto com o áudio de modelos a serem seguidos. Conforme mostra Neuner (1993:65), estas são as técnicas do método audiovisual:

- A unidade começa com a apresentação de uma figura ou de uma série de fotos e de um diálogo gravado.
- Na 2ª. Fase são esclarecidos os significados das unidades do diálogo (através de repetições, perguntas e respostas)
- Memorização do diálogo através da repetição
- Na 4ª. Fase os alunos devem desligar-se dos estímulos auditivos e visuais, sendo instados a produzir o próprio diálogo a partir das figuras
- Em cada aula são dados *pattern drills* (*Satzmusterübungen*) para a automatização dos conteúdos gramaticais.
- Escrever e ler são introduzidos em uma fase posterior do curso.

Embora os livros de *DaF* atuais apresentem uma perspectiva sociointeracionista e orientam-se no Quadro Comum Europeu, que referenda a importância das ações no aprendizado de L2, nos livros pesquisados, há ocorrência de práticas em termos de técnicas e exercícios que se relacionam com as técnicas do método audiolingual e do método audiovisual, pois oferecem tipos de exercício e estratégias que estão concatenadas com as propostas deste método, a saber: apresentação de figuras, memorização e automatização dos insumos gramaticais. O que pode diferenciar este material de um material do método MAV e MAL são as estratégias utilizadas. Abaixo está um recorte do livro didático de ALE *Schritte International 2*, da editora *Hueber* que, embora não seja o objeto de pesquisa, se assemelha na proposta didática e há tipos de exercícios em que as estratégias são relativamente controladas:

8

A

Ich bin Verkäufer.

A1 Sehen Sie die Bilder an. Hören Sie dann und ordnen Sie zu.

A
Verkäuferin

B
Lehrerin

C
Studentin

D
Exportkaufmann

E
Hotelfachmann

F
Journalist

G
Flugbegleiterin

H
Ärztin

I
Architekt

J
Programmiererin

A2 Ergänzen Sie.

Verkaüfer	Verkäuferin
	Lehrerin
	Studentin
	Exportkauffrau
Hotelfachmann	
Journalist	
	Flugbegleiterin
Arzt	
Architekt	
	Programmiererin

Hörtest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bild	S

 Lehrer
Kaufmann

 Lehrerin
Kauffrau

A3 Zeichnen Sie und raten Sie.

Bist du Studentin?
 Nein.

Bist du Lehrerin?
 Ja, genau. Ich bin Lehrerin.

Figura 1 Exercícios baseados na Proposta MAL e MAV (Niebisch et al, s/d:10)

Conforme demonstrado com a *Figura 1*, este exercício tem o mesmo sequenciamento de práticas do MAL e MAV, sobretudo do MAV, pois são apresentadas as figuras. Neste caso, corresponde à aprendizagem de profissão em língua alemã. No primeiro exercício (exercício A1) há é o sequenciamento da introdução ao tópico e oferece as imagens e as profissões que serão escutadas e, com isso, o aluno deve associar as figuras aos diálogos que o estimulam a fixarem o léxico; no segundo exercício (A2) o aluno automatiza o uso dos sufixos *-in* e *-frau*, como marcadores desinenciais femininos e nos dois últimos exercícios (A3 e A4) o aluno é instado a produzir a partir dos modelos oferecidos. Este último exercício também pode ser compreendido no *método comunicativo-funcional*, pois oferece intenções de fala, sem enfatizar o conteúdo gramatical, mas ainda assim, é um modelo estruturado.

Ambos os métodos, por não considerarem a importância do contexto social e a interação como uma possibilidade de contribuição ao aprendizado, podem limitar os insumos gramaticais e seu uso, conforme descreve Krashen (1982) sobre o MAL no campo da aprendizagem e aquisição:

Some acquisition should result from the use of the audio-lingual method, but nowhere near what is obtainable with other methods that provide a larger amount of comprehensible and interesting/relevant input with a low filter. The diet of dialogues and patterns will occasionally be understood and be at $I + 1$, and may thus cause some acquisition. If learned according to plan, students will end up with a stock of sentences and patterns that will be of occasional use in conversation, and also serve the conversational management goal, to some extent. Inductive learning is implicitly encouraged (which may raise the filter for some deductive learners; see Chapter V), but no attempt is made to limit which rules are to be learned or when they are to be applied. (Krashen, 1982:132)²

² Pode-se resultar alguma aquisição do método audiolingual, mas nada próximo do que é obtido com outros métodos que oferecem uma grande quantidade de inputs compreensíveis, interessantes e relevantes e com baixo filtro. A redução de diálogos e modelos serão ocasionalmente entendidos e podem estar ao $I+1$, conseqüentemente podem causar aquisição. Se aprendidos de acordo com o plano, os estudantes terminarão com uma reserva de de sentenças e modelos que ocasionalmente serão usadas em uma conversação e, desse modo, podem servir para os objetivos conversacionais direcionados. O aprendizado indutivo é implicitamente encorajado (...), mas nenhuma tentativa é feita para definir que regras são aprendidas e quando são aplicadas. Traduzido pelo autor.

Isto é, não que estes métodos não possam oferecer resultados em relação à aprendizagem e aquisição de língua estrangeira, o que se discute em relação ao seu uso é que podem limitar o *output* do aluno ao insumo que lhe é disponibilizado, desconsidera o seu filtro afetivo e sua capacidade de criar hipóteses.

1.2.2 O MÉTODO COMUNICATIVO E SUA CONSEQUÊNCIA PARA AS MUDANÇAS DE PARADIGMAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM NA DÉCADA DE 70

Na década de 70 do século XX ocorreram mudanças nas relações sociais, culturais e políticas que aprofundaram a necessidade de se dominar uma língua estrangeira. A mobilidade social, seja por questões de trabalho ou lazer, interferiu na proposta de uma reforma no ensino de L2. Além deste cenário, a linguística passou a considerar fenômenos relacionados à comunicação, por exemplo, Hymes (1972) *apud* Almeida (2011) foi um dos principais defensores de novos paradigmas para o ensino de línguas estrangeiras, pois para este autor a competência gramatical deve ser intercalada à competência comunicativa, isto é, reconhece-se que há critérios gramaticais, o que é formalmente possível em uma língua, mas considera-se também o que é apropriado, viável e o que é realizado de fato.

Os estudos de Austin (1962) e Searle (1969) também contribuíram para o desenvolvimento do *método comunicativo*, pois a análise da conversação ofereceu subsídios para este método, em contraponto à artificialidade no ensino de L2 do método MAL e MAV.

Os objetivos do *método funcional-comunicativo* (MFC) são sequenciados por ouvir, falar, ler e escrever e busca fazer com que os aprendizes consigam lidar com várias situações linguísticas de forma adequada, i.e, ele deve interagir e adquirir competência comunicativa na língua alvo (Schneider, 2005: 69). Um ponto importante deste método é que ele aceita e aplica o uso de textos autênticos de comunicação cotidiana, todavia afasta o gênero literário da prática de aula.

No MFC, o aluno já não é o receptor de conhecimento, ou passivo ao seu aprendizado, ele está no centro, assim como o professor atua como um parceiro. O MFC possui outros pontos vantajosos na metodologia de sala de aula.

- a) **Destinatário orientado em vez de Linguagem orientada** – O aluno está no centro no contexto MFC e é instigado a refletir o idioma a partir de sua competência comunicativa, i.e. Ele age sobre a gramática e não o contrário.
- b) **Objetivo de habilidades em vez de língua falada** – as competências são integradas, o aluno deve falar, ler, ouvir e escrever (embora ainda bastante limitado), não com base em modelos, mas em contextos conversacionais.
- c) **Método centrado nos objetivos em vez de centrados na língua** – reitera-se o item “b” o professor facilita as habilidades por completo.
- d) **Possui impacto favorável a motivação do aluno** – por ele ser atuante em seu aprendizado, permite que este diminua o filtro emocional.

A motivação proposta por este método parte da forma como este é aplicado em sala, isto é, a forma de exercícios é aplicada de modo interativa, práticas tais: trabalho em grupo, projetos de sala, encenação e uso de vários recursos midiáticos etc. podem proporcionar uma dinâmica melhor em sala de aula, conforme aponta Schneider (2010):

[...], entendemos que **aulas interativas** requerem a motivação e vontade do aluno, uma atmosfera agradável, um clima de confiança e atitudes como: 1) evitar aulas frontais; 2) utilizar correções indiretas através de andaimes (scaffoldings) 12 e perguntas norteadoras que levam o aluno a descobrir o que lhe era encoberto; 3) motivar os alunos a trabalharem de forma autônoma e expressarem a sua opinião de forma crítica; 4) não interromper e corrigir o aluno em conversa livre, diálogos e leitura, mas sim apenas ajudá-lo a seguir quando titubeia em tom de pedido de ajuda; 5) reconhecer o aluno como falante legítimo, ou seja, quando um aluno fala, a atenção dos

demais deve direcionar-se para ele; 6) elogiar os avanços alcançados principalmente dos mais fracos e retraídos, e, por fim, 7) aqui também entra olhar no dicionário e admitir erros por parte do professor. Em suma, aulas interativas requerem que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em dupla e em pequenos grupos, bem como motivação, engajamento e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e alunos), visto que a comunicação e a aprendizagem são coconstruídas, primordialmente, na e pela interação social. (Schneider, 2010: 71)

Embora o MFC tenha condicionado um importante passo para um ensino de L2 na perspectiva sociointeracionista e ter considerado a necessidade de contextualizar a linguagem, alguns aspectos não foram considerados, como por exemplo, a escrita ainda tinha um papel secundário, ainda que fizesse parte das competências; as condições de fala são orientadas desconsiderando a falta de contato dos alunos com o país e os falantes nativos da L2; valorização de temas cotidianos que poderiam não ser parte do cotidiano dos aprendizes; leitura de textos cotidianos em detrimento do texto literário; o não uso da língua materna quando possível e necessário e a não consideração de fenômenos sociais e culturais do país-alvo, isto é, temas que são tabus ou desconhecidos pelos aprendizes (como sistema escolar, religião, políticos etc.) não são apresentados. Meireles (2009) sobre a necessidade deste diálogo cultural aponta:

A aula de língua estrangeira deveria alertar aos aprendizes para tais fenômenos e procurar aumentar sua sensibilidade para detectar e contornar possíveis dificuldades em interações interculturais. Vale a pena frisar que não se trata de incutir no aprendiz as regras do estilo conversacional da outra cultura, mas apenas alertar para sua existência e de que algumas modificações no próprio estilo certamente serão necessárias para uma interação bem sucedida. (Meireles, 2009: 324)

Sob esta ótica intercultural, também estão as experiências dos alunos assim como suas crenças. As interações interculturais não devem ser somente salientadas pela perspectiva da recepção da língua e cultural da L2, e alertar para que haja a contextualização e também apresentar fenômenos linguísticos que façam o aluno refletir para diminuir preconceitos em relação ao outro.

Em um âmbito geral, a crítica que este método recebe está, sobretudo por não proporcionar a reflexão, pois também delimita as intenções de fala em situações cotidianas que nem sempre reflete a realidade dos alunos. Desse modo, a *abordagem intercultural* e a *pedagogia pós-método* procuram acrescentar insumos às lacunas da abordagem comunicativa, sobretudo por centrar a aprendizagem no contexto sociocultural da sala de aula e propor que a realidade linguística e cultural de alunos e professores deve ser considerada.

1.3 - MUDANÇAS NAS PROPOSTAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2: PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERCULTURAL E DA PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO

A abordagem intercultural e a pedagogia pós-método possuem pontos equivalentes nas suas propostas, ambas, partiram da crítica às propostas didático-pedagógicas dos métodos de ensino/aprendizagem de L2, pois ampliaram as possibilidades em termos teóricos e práticos, isto é, possibilitaram novas discussões propostas por teorias advindas de teorias psicológicas, neolinguísticas e pedagógicas.

A perspectiva ecológica (Tudor: 2003, Van Lier: 1996 *apud* Brown: 2006) contribuiu de modo significativo para a reformulação das perspectivas de ensino de língua estrangeira, pois, ao propor uma abordagem sociocultural ao ensino de línguas, considera a sala de aula um microcosmo. Desse modo, o contexto cultural do aluno, sua crença e sua perspectiva em relação à língua tem um papel importante na proposta didática em L2, conforme Brown descreve:

Like Van Lier (1996), part of Tudor's push is for an Ecological Approach, defined as an exploration of "language teaching and learning within the totality of the lives of the various participants involved, and not as one subpart of their lives which can be examined in isolation" (2003: 40). The Ecological Approach is clearly compatible with Constructivist approaches to language education which rely on the co-construction of knowledge by participants in the language system, i.e., both teachers and learners drawing heavily on biological and social dimensions of local contexts. The importance of the insights of social scientists other than linguists, most particularly Maturana and Varela (1992), has been immeasurable in the development of this approach. Berns and Tudor's consistent attention to both macro-level and micro-level variables, much as a biologist

frames his or her micro-level research results within the larger umbrella of the health of the total ecosystem, can be said to be part of the Ecological Approach to language education. Within such an approach, local context becomes particularly important. (Brown:206, 687)³

Embora não discutido no âmbito da teoria sociocultural de Vygotsky (1994), facilmente se aplicam os fundamentos da perspectiva ecológica, assim como, é perceptível as relações que se podem fazer com a *abordagem intercultural* e *pós-método*, pois ambas apontam a relevância do contexto local na aprendizagem de L2.

Prabhu (1990) também discute a importância da contextualização para o ensino de L2, não somente nos termos das ações práticas relacionadas ao ensino, mas também, em relação à recepção do professor em relação ao método. Este autor propõe que o ensino de línguas não seja limitado a um único método, com isso, o ensino de L2 precisa ser formulado a partir da intuição pedagógica do professor. Ao lançar mão do senso de plausibilidade, ressalta que as noções de métodos bons e ruins são enganosas (Borges: 2010,405), conseqüentemente, apresenta que o planejamento não pode ser algo que prenda o professor (método), mas sim, um norteador de ações do professor.

Funk (2010) aponta a importância do conhecimento das teorias de aprendizagem de língua estrangeira para a prática em sala de aula. Ao apresentar que os professores são céticos a estas teorias, aponta que há até preconceito em utilização destas teorias na prática. No entanto, sem este conhecimento, o ensino de línguas estrangeiras descaracteriza-se na sua

³ Como para Van Lier (1996), parte dos esforços de Tudor é discutir a Abordagem ecológica, que é definida como uma exploração do “ensino/aprendizagem de línguas na totalidade de vários participantes envolvidos e não somente uma parte que pode ser examinada isolada” (2003:40). A abordagem ecológica é claramente compatível com abordagens construtivistas para ensino de línguas que contam com a co-construção de conhecimento pelos participantes no sistema de linguagem, isto é, professores e alunos interferem nas dimensões biológicas e sociais do contexto local. A importância dos estudos de cientistas sociais e de linguistas, particularmente Maturana e Varela (1992), foi um importante desenvolvimento para esta abordagem. Berns e Tudor dão atenção às variáveis de macro-níveis e micro-níveis, muito como um quadro biológico seus estudos resultam em largo guarda-chuva que protege o ecossistema, pode se dizer que é parte da abordagem ecológica para o ensino de línguas. Nesta abordagem, o contexto local se torna uma parte importante.

fundamentação, pois não há a possibilidade dos princípios individuais levarem a um princípio geral, isto é, dificulta-se o reconhecimento das ações aplicadas em sala de aula e qualquer discussão relacionada ao sucesso ou ao fracasso no âmbito da prática de ensino/aprendizagem de línguas será somente uma análise subjetiva das aulas.

Como resultado de estudos que propunham uma nova proposta de ensino/aprendizagem na década de 80 e 90, procurou-se diminuir a influência das grandes hipóteses. Desse modo, na década de 90 surgiram outras propostas, que estão em concordância com princípios de teorias educacionais (abordagem ecológica), linguísticas (cognitivismo, semântica e pragmática) e da psicologia (sociocultural) tais como a perspectiva *pós-comunicativa de Piepho* (1990), a *era pós-método* (Prabhu: 1990, Kumaravadivelu: 1994, Brown: 1997) e abordagem intercultural (Neuner/Hunfeld:1993, Roche: 2001). Estes conceitos surgiram a partir das críticas aos métodos anteriores, pois se fundamentavam em determinados fenômenos em detrimento de outros. Nesta perspectiva, Funk apresenta três características do conceito pós-método e intercultural:

1. As abordagens são integradas a outros conceitos metodológicos.
2. O ensino de alemão como língua estrangeira não deve ser ordenado a um método, mas sim, ser aberto a outras perspectivas.
3. Há pouca utilidade nos exercícios baseados na prática *audiolingual*, orientação gramatical e exercício comunicativo sem preocupação da contextualização destes insumos.

Ressalta-se que este autor aponta que todos estes conceitos didáticos que surgiram de críticas aos métodos anteriores fazem parte do conceito *pós-comunicativo*. Por esse motivo, algumas vezes, neste trabalho, pode-se generalizar a abordagem intercultural e a pedagogia pós-método e denominá-los como propostas pós-comunicativas ou delimitá-las em suas nomenclaturas conforme o ponto de vista de cada autor. O objetivo das propostas *pós-*

comunicativas, da *abordagem intercultural* e pedagogia pós-método é romper com o conceito de único método, pois propõe uma reflexão didático-pedagógica com o interesse de auxiliar os aprendizes na apreensão de fenômenos linguísticos, socioculturais, conversacionais, entre outros, que podem ser oferecidos em sala de aula.

Em relação aos atuais princípios didáticos e metodológicos, são apresentados doze princípios norteadores desta nova prática, que são um guia básico para o ensino de línguas estrangeira na era pós-comunicativa:

Princípios metodológicos	
Ações orientadas	<ul style="list-style-type: none"> - Uso receptivo e produtivo da língua como objetivo principal de aprendizagem. - Integração de habilidades: entender para interagir
Orientação de unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar (fornecer inputs autênticos) - Transformar a unidade antes do foco na forma
Individualização e personalização	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer insumos diferenciados e orientados a diferentes aprendizes. - ação com a L2: os alunos escrevem e falam sobre si.
Auxílio à autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - mediação de estratégias de aprendizagem - utilização de projetos em sala de aula
Orientação de orientação	<ul style="list-style-type: none"> - facilitação da comunicação - aprendizado colaborativo - aprendizado como um processo cognitivo em um contexto social.
Auxílio à reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento de estruturas - alunos capazes de resolver problemas
Automatização	<ul style="list-style-type: none"> - praticar e fomentar uma rotina de produção, focado nos resultados como no processo cognitivo.
Transparência e participação	<ul style="list-style-type: none"> - objetivos transparentes e participação dos alunos nas decisões pedagógicas.
Cultura de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - avaliar os processos de ensino
Plurilíngüismo	<ul style="list-style-type: none"> - deve ser considerada como pré-requisito no material didático, motivação e formas de exercícios.

Sensibilidade cultural	- consideração às formas de processamento culturais do material de aprendizagem.
------------------------	--

Tabela 1 Princípios da perspectiva pós-comunicativa (FUNK, 2010:943-944)

Estes princípios se configuram na proposta da *abordagem intercultural* e da *pedagogia pós-método*, pois apresentam as várias perspectivas relacionadas ao ensino/aprendizagem e propõe uma didática baseada nas propostas sociocultural e interacionista. Conforme discutidos na perspectiva intercultural/pós-método: fatores culturais, cognitivos e socioculturais são apresentados nestas postulações e facilitam a preparação de aulas nos dois modelos citados.

As fases didáticas de Roche (2001) e as macroestratégias de Kumaravadivelu (1994) e tipos de exercício propostos por Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996) e estratégias de ensino/aprendizagem autônoma (Bimmel & Rampillon; 2001) possuem relações com estes princípios, pois o foco do ensino é o mesmo: facilitar a língua a partir de contextos sociais, além de integrar as habilidades. Estas orientações auxiliam ao professor na organização das estratégias didáticas de ensino de L2 — sobretudo, relacionadas aos novos princípios de prática de ensino de língua estrangeira e recursos midiáticos aplicados ao ensino de L2 — consequentemente contribuem para a prática focada no desenvolvimento cognitivo e sociocultural do aprendiz.

1.3.1- A ABORDAGEM INTERCULTURAL

A *abordagem Intercultural* surgiu a partir da década de 90 com o propósito de discutir a diversidade cultural em conjunto com o aprendizado de línguas estrangeiras. Sob esta ótica, o ensino de língua estrangeira passa a considerar a realidade do aluno em seus aspectos sociais, culturais e históricos, mas também orienta este aluno a conhecer o outro em sua sociedade. Sob este ponto de vista, Byram & Morgan (1994) apud Roche (2001) discutem sobre a relevância do ensino intercultural:

Learner need to engage actively with alternative interpretations of the world, meeting phenomena which express some of the shared meanings of the foreign culture and which they can compare and contrast with their own;

A selection, particularly in the early stages, should be partly determined by auto- and hetero-stereotypes in the foreign group and in the learners' own national social group;

Both taken-for-granted, routine knowledge of the shared cultural world held by the foreign group has to be made accessible to learners so that they can adjust to routine behavior and allusive communication;

Learners need to have access to and analyze the complex values and meanings of national culture and other cultures existing within national and state boundaries, some of which are manifest in cultural institutions and artefacts – for example, literature, film history, political parties, social welfare, education – others being ephemeral and in the process of becoming part of a shared reality. (Byram/Morgam et al. 1994 apud Roche, 2001: 173)⁴

Na *abordagem intercultural* é relevante que a temática escolhida tenha relação com as experiências de vida dos aprendizes, a apreensão do conhecimento surge em consequência do conhecimento prévio do aprendiz (Neuner, 1993: 113). Do mesmo modo, discutem Hölcher, Simic & Roche (2009) que argumentam que o diálogo com o outro não é o único princípio desta abordagem, mas sim, propiciar o autoconhecimento, i.e., o aluno pode expressar seu próprio mundo como forma facilitadora de sua aprendizagem:

Das Ziel interkultureller Sprachdidaktik ist die effiziente Nutzung der je anderen Perspektive des Lerners, um zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln zu können. Sprachliche Kompetenzen spielen dabei eine zentrale Rolle. Der Sensibilisierungsprozess für das Fremd- und Eigenverstehen beginnt mit der Wahrnehmung von Differenzen, die in bestimmten Wissensdomänen („Provinzen“) auftreten und sich sprachlich manifestieren können, ohne dass es das Ziel sein muss, die Differenz aufzuheben („Transdifferenz“). Aus dem Kontrast verschiedener Positionen können neue Qualitäten entstehen, die neben existierende treten (Horizontenerweiterung bei Gadamer

⁴ Os aprendizes precisam se engajar ativamente com interpretações alternativas do mundo, encontrando fenômenos que expressam alguns significados compartilhados de culturas estrangeiras e também que possa comparar e contrastar com a sua própria;

Uma seleção, particularmente nos estágios iniciais, deve ser parcialmente determinada pelo auto- hétero-estereótipos no grupo estrangeiro e no próprio grupo social e nacional do aprendiz;

Ambos os pressupostos, conhecimento cotidiano da cultura mundial compartilhada assegurada pelo grupo estrangeiro tem de ser acessível aos aprendizes, de modo que eles possam ajustar o comportamento e comunicação alusiva.

Os aprendizes precisam ter acesso para analisar os valores complexos e significados da cultura nacional e de outras culturas existentes, com fronteiras políticas, algumas das quais se manifestam em instituições culturais e artefatos — por exemplo, literatura, filmes, história, partidos políticos, bem estar social, educação — outros são efêmeros e em processo de tornar-se parte de um todo. Traduzido pelo autor

1990, 3.Ort bei Bennet 1993, third culture bei Bhaba 1993).
(Hölcher, Roche & Simic, 2009:45)⁵

Nesta abordagem texto literário passa ser também aplicável ao ensino/aprendizagem de línguas, assim como outros gêneros textuais e o uso de mídias, pois é importante que o aluno tire suas conclusões a partir de seus próprios conceitos e quanto mais seja permitido a ele conhecer a cultura do outro, mais a aula estará em confluência com esta abordagem.

Nos princípios desta abordagem, assim como no método comunicativo-funcional, o professor não é mais a figura chave que detém a competência gramatical, mas sim, orienta e auxilia no processo de competência comunicativa e cultural. Neuner (1993) aponta algumas preocupações que surgiram a partir do conceito intercultural para a formulação de uma proposta que orientasse quais os objetivos de ensino/aprendizagem, conceito e conteúdo, procedimentos, utilização de multimeios e controle de aprendizado. A partir destas questões foram formulados estes pontos que confluem para uma perspectiva intercultural:

1-Trabalha-se de maneira comparativa na análise de fenômenos linguísticos e culturais (landeskundlich). A língua materna, a sociedade e a cultura são as bases do aprendizado de L2 às quais se recorre constantemente de forma consciente.

2- Grande parte das aulas está centrada nos processos de aprendizagem como a montagem de estratégias de compreensão, no desenvolvimento de novas técnicas de aprendizagem. O procedimento cognitivo de aprendizagem não se reduz à análise dos objetos de aprendizagem e dos resultados, mas no processo de aprendizagem nas fases de recepção, processamento e reprodução da língua.

(NEUNER, 2008: 124)

A prática de ensino intercultural procura transcender a competência linguística, pois busca facilitar a partir da análise de gêneros textuais, a

⁵ O objetivo da didática intercultural é o uso eficiente das diferentes perspectivas dos alunos para que possam ser mediadas estas informações de sua cultura e do outro. As competências linguísticas tem um importante papel. O processo de sensibilização para o mundo estranho e o seu próprio mundo começa com a observação das diferenças que surgem em certos domínios de conhecimento que se manifestam linguisticamente. O objetivo não é anular estas diferenças. Do contrastes podem surgir novas qualidades além das já existentes.

contextualização cultural e linguística no ensino/aprendizagem de L2. É relevante que as estratégias didáticas levem a aplicabilidade das competências em questão, sobretudo através de fases didáticas, que abranjam competências linguísticas e culturais.

Para propiciar o ambiente intercultural no ensino/aprendizagem as situações cotidianas foram ampliadas para temas universais de experiências humanas, tais como:

1. Nascimento e morte (*Geburt und Tod*)
2. Identidade pessoal (*Personale Identität*)
3. Vida em família (*Leben in einer Familie*)
4. Vida em uma sociedade política (*Leben in einer politischen Gemeinschaft*)
5. Relações de casais (*Partnerbeziehungen*)
6. Moradia (*Wohnen*)
7. Meio ambiente (*Umwelt*)
8. Trabalho (*Arbeiten*)
9. Formação/Educação (*Ausbildung/Erziehung*)
10. Lazer/Arte (*Erholung/Kunst*)
11. Consumo (*Versorgung/Konsum*)
12. Mobilidade (*Verkehrsteilnahme/Mobilität*)
13. Comunicação (*Kommunikation*)
14. Sistema de saúde (*Gesundheitsfürsorge*)
15. Sistemas de norma e valores (*Norm- und Wertesysteme*)
16. Historicidade (*Geschichtlichkeit*)
17. Dimensões espirituais e psíquicas (*Geistige und psychische Dimensionen*)

(Neuner,1993:113)

A partir dos temas universais e contextualização da gramática, a abordagem intercultural propõe oferecer recursos para que o professor reflita em ações que viabilizem a autonomia, pois o aluno deve ser inserido no tema a partir de suas próprias experiências; o que é desconhecido no mundo precisa ser apresentado por multimeios, tais filmes, revistas, livros etc.; as competências não se centram somente no diálogo, pois se oferece mecanismos para que o aluno discuta sobre um tema; o desenvolvimento da competência linguística dar-se-á através da compreensão temática e não através de reprodução de modelos; o texto se torna o centro da aquisição; o texto ficcional é utilizável nas aulas; é possível a comparação entre línguas e entre culturas na aula de L2 e tentar diminuir pré-conceitos em relação a cultura do outro. Desse modo, a proposta da abordagem intercultural vai além

do aprendizado de estruturas, mas também propõe que o ensino possa trazer conhecimentos culturais, sociais, históricos e políticos da língua alvo.

O desconhecimento do outro pode levar a mal entendidos culturais e comunicacionais, desse modo é pensada a aula intercultural, na tentativa de diminuir tanto os mal entendidos linguísticos como os culturais, e trabalha tanto do ponto de vista das teorias cognitivistas quanto da teoria sociocultural, pois o aluno, no centro da aula, tem possibilidades de aprender autonomamente, assim as aulas devem estimulá-lo ao conhecimento do outro e apresentar seu ponto de vista, respeitando sua cultura e relativizando o que é novo e estranho a si.

1.3.1.1- A DIDÁTICA INTERCULTURAL

Com base nas propostas didáticas sedimentadas em propostas que ampliam os temas para a contextualização do insumo gramatical, foram elaboradas novas estratégias didáticas que auxiliam a aplicação da abordagem intercultural. Jörg Roche (2001) apresenta como proposta da didática intercultural cinco fases, conforme abaixo sequenciadas:

1 – Fase de ativação (preparação) – Possibilita ao aprendiz formular sua primeira reação ao tema que será discutido, assim como ordenar e estabelecer o que é relevante pra si. Os principais problemas linguísticos e conceituais, que na execução do exercício poderiam ocorrer, são resolvidos. Os conhecimentos prévios dos alunos são ativados através de exercícios de associação.

2 – Fase de diferenciação temática (o primeiro texto principal ou uma reunião de textos curtos) – Oferece uma perspectiva ao tema, que direciona, uma opinião confirmada ou discutida, permite o livre pensamento e ação do aluno. O tema e um modo de ação adequado são simultaneamente estabilizados. Importantes mecanismos da língua são disponibilizados para a solução do exercício proposto. Pensamento

associativo e comparação são demandados e promovidos para que seja direcionada a reflexão sobre o tema.

3 – Fase de diferenciação (Contextualização/especialização) –

Apresenta determinados meios de auxílio para a execução dos exercícios que são demandados: Fontes de informação, métodos, técnicas e estratégias relevantes, como o conteúdo gramatical e lexical são oferecidos para o aprofundamento do tema. Estes meios de auxílio devem ser mediados de maneira intercultural, este auxílio deve fazer referência com o tema do conteúdo apresentado.

4 – Fase de expansão (o segundo texto principal) -

Complementa a diferenciação temática em relação à informação, especificação e/ou à perspectiva. Esta fase introduz uma nova perspectiva para trazer a discussão (conteúdo) para um nível maior e para instigar o aluno. Outras comparações e reflexões são iniciadas para que o tema seja fixado e que o aluno esteja confiante. O pensamento dedutivo passa ao primeiro plano. O repertório linguístico é praticado através de ideias e estruturas adicionais.

5 - Fase de integração (Confrontação) –

são confrontados a discussão e o nível de conhecimento anterior. Deve-se atentar que não se coloca nenhuma exigência de determinada perspectiva que possa ser apresentada pelos alunos. No entanto, para isso, o aluno deve estar condicionado a usar livremente o material oferecido e agir confiante com segurança necessária. Com isso, o grau de pensamento dedutivo deve ser aumentado.

Estas fases estão em consonância com a proposta sociocultural, assim como, com os temas universais que podem ser aplicados nestas fases, levando em consideração idade, nível do idioma e etc. Estas fases didáticas correspondem aos princípios do pós-método propostos por FUNK (2010), pois se preocupam mais com a contextualização dos insumos gramaticais e muito pouco com o método a ser utilizado.

Na abordagem intercultural é relevante que a temática escolhida tenha relação com as experiências de vida dos aprendizes, pois a apreensão de um conhecimento emerge em consequência do conhecimento prévio do aprendiz (Neuner, 1993: 113). Estas fases podem ser variáveis (Roche, 2001:176), pois podem depender da necessidade do aprendiz e o do objetivo de aprendizagem no momento da aula, todavia, estas fases podem auxiliar uma estruturação da aula baseada na proposta intercultural.

1.3.1.2 - O PAPEL DOS RECURSOS MIDIÁTICOS NA AULA INTERCULTURAL

O uso de textos e dos gêneros textuais sempre foi considerado nas aulas de L2, alguns tinham mais relevância em detrimento de outros, mas é impossível desconsiderar o uso de textos. Conforme os PCN descrevem é importante à aprendizagem o aluno ter contato com textos descritivos, argumentativos e dissertativos, que englobam gêneros textuais variados, do livro didático à leitura de um jornal, entre outros tópicos. A terminologia, recursos midiáticos é bastante ampla, devido aos inúmeros recursos que podem ser utilizados em classe, como p.ex: computadores, projetores, quadro, além de gêneros textuais que podem são reproduzidos por estas, com a finalidade de passar informações. Na prática intercultural, múltiplos recursos podem ser utilizados, sobretudo, considerando as estratégias e tipos de exercícios que são utilizados. Paltridge (2001) *apud* Colferai (2007), sobre os gêneros textuais, aponta:

Genres provide ways for responding to recurring communicative situations. They further provide a frame that enables individuals to orient to and interpret particular communicative events. Making this knowledge explicit can provide language learners with the knowledge and skills they need to communicate successfully in particular discourse communities. It can also provide learners with access to socially powerful forms of language. (Paltridge, 2001: 3 apud Colferai, 2007: 250)⁶

⁶ Os gêneros oferecem meios para responder às recorrentes situações comunicativas. Eles também fornecem um quadro que permite orientar e interpretar eventos comunicativos particulares. Ao tornar este conhecimento explícito, é possível oferecer aos aprendizes de língua estrangeira os conhecimentos e habilidades necessárias para se comunicar em uma determinada comunidade discursiva. Também oferecem aos alunos uma forma de linguagem socialmente poderosa. Traduzido pelo autor.

Nos estudos referentes à Abordagem intercultural e à pedagogia pós-método sugere-se , a partir de textos, possibilitar a facilitação da autonomia de aprendizagem e propõe-se que o uso de recursos midiáticos, como literatura, jornais, filmes entre outros, auxiliam a competência intercultural, assim como a linguística, desse modo, oportunizam possibilidade da autonomia da aprendizagem. O uso dos recursos midiáticos na aula de L2, segundo Erdmenger (1997), possui os seguintes objetivos:

- **Objetivos ordenados** – Capacitam a compreensão de situações cotidianas, em especial de situações diárias universais, capacidade de leitura de textos técnicos e aplicação oral ativa e receptiva.
- **Objetivos pragmáticos – Capacidades**
 - Recepção oral – Compreensão auditiva (Músicas, diálogos etc.)
 - Recepção escrita – compreensão textual
 - Produção verbal – Fala (através de debates e discussões em sala de aula)
 - Produção escrita - escrever textos de acordo com o nível do aprendiz.
 - Transmissão oral – interpretação
 - Transmissão escrita – tradução.
- **Objetivos Cognitivos –**
 - Conhecimento das regras gramaticais, lexicais e pragma-linguísticas.
 - Referencia cultural e referencia linguística que fazem parte deste tópico.
- **Objetivos afetivos –**
 - Preparação para a compreensão.
 - Preparação para a aprendizagem.
 - Preparação para reconhecer estereótipos, modifica-los ou comprová-los.
 - Ativar a tolerância a partir da preparação do entendimento da outra cultura.

Os PCN – LE consideram importantes que no processo de aprendizagem o aluno tenha contato com textos orais e escritos (PCN, 1998: 32), com isso, compreende-se que o ensino de língua estrangeira precisa utilizar de vários recursos midiáticos.

Erdmenger (1997: 4) aponta que o uso de recursos midiáticos auxilia no processo de aprendizagem. Na era *pós-comunicativa* os recurso midiáticos não tem somente a função de mostrar como o nativo fala (*método audiolingual*), mostrar ações (*audiovisual*) ou mesmo delimitar-se a situações cotidianas (*método comunicativo*), mas sim, ao utilizar estes recursos, propõe-se o debate sobre uma temática, com isso, o uso destes recursos ampliam os objetivos do uso de mídias no ensino/aprendizagem de LE.

Os objetivos destes recursos mostram de uma maneira global a função dos recursos midiáticos no ensino de L2, assim como a sua importância em termos pragmáticos, cognitivos e afetivos e podem servir como desenho e técnica para as práticas das aulas intercultural/pós-metodológica, todavia deve se levar em consideração fatores que podem contribuir para a diminuição da parte afetiva, isto é, como o tema será abordado, qual recurso será usado e como isto será utilizado. A simples escolha do recurso midiático não resulta numa prática nos princípios interculturais e pós-método, tampouco resultam sozinhas numa perspectiva sociointeracional de aquisição, mas a reflexão do seu uso pode contribuir e trabalhar em conjunto com tais práticas, se isto for centrado para o aprendizado do aluno, configurado nas estratégias apoiadas em uma prática pós-comunicativa.

1.3.2 - A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO

A partir dos avanços nos estudos da linguística aplicada e o avanço nos estudos referente ao ensino/aprendizagem de L2, surgiu a necessidade de discussão acerca da utilização dos métodos e como estes seriam abordados, autores como Prabhu (1990) e Allwright (1991) questionaram se a utilização de um único método seria plausível para a funcionalidade do ensino de L2, sobretudo discutiram se é eficaz a aplicação de um método sem considerar a

recepção do professor e do aluno em relação a estes ao método único. Sob esta orientação surgiram as primeiras propostas do pós-método, principalmente com os estudos de Brown (2000) e Kumaravadivelu (1994).

Brown (2000) propunha que o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras fosse condicionado a um ecletismo de métodos e abordagens no contexto ensino/aprendizagem de L2, pois a interação de métodos/abordagens possibilitará uma dinâmica maior na sala de aula, isto é, proporcionará a avaliação do que funciona ou não funciona no contexto de ensino/aprendizagem, conforme aponta Vilaça (2008):

Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino/aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas. (Vilaça, 2008: 82)

Todavia este ecletismo, sob esta ótica, não significa uma falta de metodologia no ensino/aprendizagem de L2, mas uma flexibilidade (*idem*: 2008). O professor precisa estar atento ao que possa aperfeiçoar o processo de ensino, levando em consideração as atividades empregadas e os alunos no seu contexto pedagógico. Kumaravadivelu (1994) discute que a condição *pós-método* não está relacionada a este ecletismo entre métodos, pois, para ele, esta prática só provoca um amontoado de métodos, abordagens e técnicas, que não facilitam o ensino/aprendizagem de L2.

Embora seja uma perspectiva radical, este autor apresenta uma reflexão mais ampla em relação ao ensino/aprendizagem, no sentido que fatores como a **recepção do professor** e o contexto de sala de aula devem ser considerados. Para Kumaravadivelu (2003) a pedagogia pós-método define-se desse modo:

Postmethod pedagogy allows us to go beyond, and overcome the limitations of, method-based pedagogy. Incidentally, I use the term pedagogy in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures but also a wide range of historic political and

sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education. Within such a broad-based definition, I visualize postmethod pedagogy as a three-dimensional system consisting of pedagogic parameters of particularity, practicality, and possibility. (KUMARAVADIVELU, 2003: 34)⁷

Para este autor, a pedagogia pós-método se constitui de três parâmetros: particularidade, praticabilidade e possibilidade. O parâmetro da particularidade, para Kumaravadivelu (2008) é o mais importante aspecto da pedagogia pós-método, pois deve estar sensível aos professores e alunos em busca dos objetivos no contexto de sala de aula no âmbito sociocultural. Este parâmetro enfatiza as exigências locais e as experiências vividas, as crenças dos alunos e professores auxiliam na construção de uma proposta didático-pedagógica que possibilite uma alternativa ao método.

O parâmetro da praticabilidade está associado diretamente com a questão da teoria e da prática, como as reflexões levarão a ações precisas no que diz respeito ensino/aprendizagem. É um parâmetro direcionado aos professores, pois a partir de suas reflexões serão apresentadas as técnicas (macroestratégias e microestratégias) regulam a prática pós-metodológica.

O parâmetro da possibilidade está relacionado com os aspectos sociais, culturais e políticos que refletem no ensino/aprendizagem de L2. É preocupação deste parâmetro também a ideologia, o idioma e a identidade do aprendiz, retoma, de certo modo, o primeiro parâmetro, pois este parâmetro vai inferir na realidade social-cultural-histórica do aprendiz de L2.

Borges (2010), ao discutir Kumaravadivelu (2001) descreve que o contexto de sala de aula é determinante para a utilização dos pressupostos da pedagogia pós-método com base neste autor:

⁷ A pedagogia pós-método permite-nos ir além e superar as limitações da pedagogia baseada no método. Aliás, eu uso o termo pedagogia, em um sentido amplo para incluir não apenas questões relativas às estratégias de sala de aula, materiais didáticos, objetivos curriculares, e as medidas de avaliação, mas também uma vasta gama de experiências políticas e socioculturais e históricas que influenciam direta ou indiretamente no ensino de L2. Em uma definição tão ampla, eu visualizo pedagogia a pedagogia pós-método como um sistema tridimensional constituída de parâmetros pedagógicos da particularidade, praticidade e possibilidade. Traduzido pelo autor.

Assim, a construção de uma pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2001) deve concretizar-se no próprio contexto do exercício do ensino de línguas, em sala de aula, considerando-se, para tanto, algumas dimensões paramétrais – já citadas anteriormente – que mobilizam questões relativas aos ambientes de ensino e à pedagogia pós-método, a saber: particularidade (linguística, sociocultural e política), praticabilidade (ruptura teorizadores-professores; relação teoria-prática) e possibilidade (consciência sócio-política). (Borges, 2010: 407)

O pós-método vem a ser mais uma reflexão às questões referentes ao ensino/aprendizagem de L2 do que uma proposta de um novo método. A prática da pedagogia pós-método procura apresentar aos professores, assim como, aos alunos uma perspectiva autônoma de aprendizado de línguas a partir da reflexão social e cultural do ambiente em que se aprende, levando em consideração o diálogo entre culturas, opiniões e realidades como ferramentas para o ensino de línguas preocupado em formar cidadãos questionadores, instigadores que aprendam a L2 a partir de suas próprias experiências e vivências.

1.3.2.1- AS MACROESTRATÉGIAS DO PÓS-MÉTODO

Na proposta de Kumaravadivelu (1994), a análise da sala de aula deve servir de diretriz para a atuação do professor. Com base neste ambiente, o professor atentará às necessidades de como será aplicada sua aula, entretanto, este autor postulou dez estratégias, chamadas *macroestratégias*, que, a partir das observações em sala de aula, podem contribuir para o ensino aprendizagem. As *macroestratégias*, segundo Kumaravadivelu (1994,2001), partem de estudos teóricos, empíricos e pedagógicos na área de ensino/aprendizagem de L2. As *macroestratégias* são, a saber:

- a) **Garanta a relevância social** – Esta macroestratégia sugere que se leve em consideração o meio social, político e cultural em que o facilitador e aprendiz de L2 estão inseridos;
- b) **Desenvolva a consciência cultural do aprendiz** – os alunos devem ser tratados como informantes culturais, isto é, devem ser

incentivados a participar das aulas expondo suas opiniões, crenças e trocar experiências no contexto de ensino/aprendizagem de L2;

- c) **Promova a autonomia do aluno** – o facilitador deve ensinar ao aluno a aprender e possibilitar ao aprendiz o monitoramento de seu próprio aprendizado;
- e) **Facilite a interação negociada** – o professor deve propiciar um ambiente em que o aluno não reaja somente ao que foi perguntado, mas que ele seja agente de seu aprendizado;
- f) **Contextualize o insumo linguístico** – nesta macroestratégia destaca-se que o ensino/aprendizagem é moldado por questões linguísticas, extralinguísticas e contextuais;
- g) **Ative a heurística intuitiva**- esta macroestratégia destaca que o aluno deve receber um rico conteúdo textual para que ele possa fazer inferência das regras e internalizá-las, tanto no âmbito gramatical quanto comunicativo;
- g) **Promova o desenvolvimento da consciência linguística** – esta refere-se à necessidade de orientar os alunos para a consciência das propriedades formal e funcional da L2 a fim de promover esclarecimento necessário para o aprendizado da língua alvo;
- h) **Maximize as oportunidades de aprendizagem** – esta estratégia prevê que o ensino/aprendizagem deve funcionar como um processo de criação de oportunidades de aprendizagem. Neste processo o facilitador é um gestor do ensino e também um mediador do ensino de L2;
- i) **Integre as quatro habilidades** – nesta macroestratégia é sugerida que as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) sejam integradas em vez de trabalhadas de modo separado;

- j) **minimize mal entendidos** – aqui enfatiza-se que é relevante diminuir o percentual de potenciais desencontros de interpretação e intenção por parte dos alunos e professores;

Estas macroestratégias auxiliam nas microestratégias, ou técnicas utilizadas em sala de aula (Kumaravadivelu: 1994, 2004), que são formuladas pelo professor, isto é, os materiais (textos, exercícios etc.) podem ser utilizados a partir da reflexão destas dez premissas da condição pós-metodológica postuladas por Kumaravadivelu (1994).

Estas propostas foram formuladas a partir de perspectivas teóricas vigentes, sobretudo, as teorias cognitivistas e sociointeracional, relacionadas com a prática em sala de aula, entretanto deve se levar em consideração o grupo de professores e alunos e sua sensibilidade a formular novos mecanismos que auxiliem no processo de aquisição da L2.

As macroestratégias permitem que o professor seja autônomo nas suas observações no que diz respeito a sua aula, i.e., ele fará suas contribuições, com base em seus parâmetros, no que será válido para a aula, seja formulando suas hipóteses didáticas como criticando metodologias que não tragam o resultado esperado, mas, sobretudo, para este autor, é papel do professor promover o ensino de línguas na perspectiva interacional, em que o aluno é ativo no seu aprendizado. Desse modo, Kumaravadivelu (1994,2001) discute a necessidade de reflexões didático-pedagógicas que promovam a capacidade do aluno de interagir seu conhecimento com o outro. Neste paradigma, o professor é um mediador da aprendizagem.

1.3.3 - A EQUIVALÊNCIA ENTRE A ABORDAGEM INTERCULTURAL E PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO

Com base na leitura e levantamento bibliográfico feita neste trabalho, pode-se afirmar que as principais semelhanças entre ambas as perspectivas para o ensino/aprendizagem de L2 são:

- 1) A relevância que o aprendiz tem em seu aprendizado, pois este é ativo e não somente receptor de conhecimento;
- 2) Nestas perspectivas de ensino/aprendizagem é relevante a contextualização dos insumos linguísticos, conforme descritos nas fases postuladas por Roche (2001 e 2009) e nas macroestratégias de Kumaravadivelu (2004);
- 3) A facilitação da L2 na visão sociocultural, pois ambas consideram importante o conhecimento prévio do aprendiz como pontos fundamentais para o processo de desenvolvimento de sua aprendizagem.

A *abordagem intercultural* e a *pedagogia pós-método* possuem as mesmas propostas da perspectiva *pós-comunicativa* (FUNK, 2010: 942), conseqüentemente apresentam traços semelhantes. Funk (2010) descreve que duas dessas características são: as abordagens são integradas a outros conceitos metodológicos e o ensino de alemão como língua estrangeira não deve ser ordenado a um método, mas sim, ser aberto a outras perspectivas. Estes conceitos derivam da ideia que o professor deve usar a intuição, isto é, o contexto onde está se aprendendo a língua precisam ser considerados, então vários conceitos metodológicos são aplicados para a obtenção de um resultado eficiente, conforme aponta Prabhu (1990):

But the statement that there is some truth to every method needs to be seen not just as an epistemological observation, but as a plea for an eclectic blending of all or several methods. Now, any such blending of different methods is either done with a perception of what is true about each method, or it is done without any such discrimination. If there is a perception of which part of what method is a partial truth, then that perception constitutes a theory, which happens to have an overlap of understanding with various other theories. It therefore represents a method, which is like any other method, with an overlap of understanding with others. There is no reason to think, on the strength of its being a blend, that it has any more of the truth than any other method. (PRABHU, 1990: 167)⁸

⁸ Mas a afirmação de que há alguma verdade para cada método precisa ser visto não apenas como uma observação epistemológica, mas como um apelo por uma mistura eclética de todos

Funk (2010:942) também aponta que *há pouca utilidade nos exercícios baseados na prática audiolingual, orientação gramatical e exercício comunicativo sem preocupação da contextualização destes insumos*. Isto é, os exercícios destes métodos, sem contextualizá-los não são eficientes se não estiverem inseridos em um contexto que possa ser utilizado pelos alunos.

Na teoria sociocultural encontram-se subsídios para a facilitação do processo de ensino/aprendizagem da língua, oferecendo mecanismos para que este procedimento possa também ser percebido pelo aluno, isto é, a pessoa mais habilitada deve ser agente para a capacitação da aprendizagem autônoma do aprendiz de L2. As aulas e os materiais devem ser facilitadores da aquisição/aprendizagem para que o aluno, a partir de sua própria capacidade de desenvolvimento, obtenha êxito. Além disso, é necessário que o professor estimule a interação do aluno com o outro e, sobretudo, estimule o uso da língua também entre pares de aprendizes. Conforme verificado, ambos os estudos propõem a relação dialógica tanto no contexto cultura 1 – cultura 2 quanto a interação entre professores e alunos.

O gráfico abaixo, elaborado neste trabalho, é uma demonstração de como se podem relacionar a perspectiva didática de Roche (2001) com as *macroestratégias* de Kumaravadivelu (1994, 2001):

Fases didáticas de Roche (2001)	Macroestratégias de Kumaravadivelu (1994)
- Fase de ativação (preparação)	-Garanta relevância social -Desenvolva a consciência cultural do aprendiz - Maximize as oportunidades de aprendizagem
- Fase de diferenciação temática	- Facilite a interação negociada

ou vários métodos. Agora, qualquer mistura de diferentes métodos ou é feito com uma percepção do que é verdade sobre cada método, ou é feito sem qualquer discriminação. Se há uma percepção da qual parte de que o método é uma verdade parcial, em seguida, que a percepção constitui uma teoria, que passa a ter uma sobreposição de entendimento com várias outras teorias. Representa, portanto, um método, que é como qualquer outro método, com uma sobreposição de entendimento com os outros. Não há nenhuma razão para pensar que, com a força de ser uma mistura, que tem mais da verdade do que qualquer outro método. Traduzido pelo autor.

	- Ative a heurística intuitiva
- Fase de diferenciação	- Contextualize o insumo linguístico
- Fase de expansão	- minimize mal entendidos - Promova o desenvolvimento da consciência linguística
- Fase de integração	- Integre as quatro habilidades - Promova a autonomia do aluno

Tabela 2 Comparação entre princípios da abordagem intercultural e pedagogia pós-método

Cada fase didática proposta por Roche (2001) se assemelha com as *macroestratégias*. Esta tabela facilita a percepção das relações entre ambas as propostas, pois na fase de ativação, são consideradas a relevância social do tema, assim como apresentam as primeiras discussões em relação à consciência cultural, ou pontos de vistas sobre si e o outro; nesta fase o professor pode facilitar também os insumos como forma de maximizar a aprendizagem e proporcionar a motivação dos aprendizes.

A *fase de diferenciação temática*, na qual o aluno apresenta sua perspectiva a partir de sua vivência, corresponde às *macroestratégias facilite a interação negociada e ative a heurística intuitiva*, pois o professor precisa promover um ambiente em que o aluno interaja seu conhecimento com o outro e também é necessário oferecer materiais para que o aprendiz tenha mais recursos tanto do ponto de vista gramatical quanto comunicativo.

A *fase de diferenciação* ou *contextualização* pode corresponder com a *macroestratégia contextualize o insumo gramatical*, pois ambas consideram que os insumos linguísticos devem ter essa relação com os aspectos conversacionais, como força facilitadora da aquisição, a partir da sala de aula e experiências destes alunos. A *fase de expansão* pode dialogar com as ME *minimize mal entendidos e promova o desenvolvimento da consciência linguística*, pois aqui podem ser apresentadas as estratégias de leitura execução de exercícios que facilitem o aprendizado dos aspectos formais e funcionais da L2 e a fase de integração dialoga com as ME *integre as quatro habilidades e promova a autonomia do aluno*, pois aqui o aprendiz vai poder

deduzir e, a partir dos insumos apresentados e integrados, apresentar uma nova perspectiva do conteúdo oferecido. Nesta fase, ele deve ter condição de aplicar o conhecimento adquirido, que permite ele tirar suas conclusões acerca do idioma e do tema.

É importante ressaltar que ambas as propostas possibilitam ao professor uma ampliação de sua reflexão ao que é relevante no ensino de línguas estrangeiras, com isso, contribuem com que o ensino de LE motive o aluno a aprender em grupo, com base na sua percepção de mundo, para facilitar sua autonomia.

1.3.4 – TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS NA ERA PÓS-COMUNICATIVA

A tipologia de exercícios proposta no período pós-comunicativo, da qual faz parte a abordagem intercultural e a pedagogia pós-método, orienta-se em uma prática sociocultural (GRASSMAN & KAUFMANN: 2008 3), com isso, procura-se instruir aos alunos que o seu conhecimento prévio auxilie no desenvolvimento de outros saberes.

Este conhecimento prévio, no âmbito das práticas da *abordagem intercultural e pedagogia pós-método* sensibiliza o aluno a conhecer e aplicar os insumos gramaticais apreendidos, desse modo, os exercícios propostos em sala têm como função motivar os alunos e dar segurança para que eles participem da construção do seu conhecimento linguístico e cultural relacionados à L2.

Ute Rampillon (2000) aponta que as tipologias de exercícios precisam estar integradas às estratégias de aprendizagem e às técnicas de aprendizagem, conseqüentemente, estas contribuem para o processo de autonomia de aprendizagem dos alunos. Para ela, há quatro níveis de progressão de exercícios que facilitam a autonomia dos alunos:

1. *Exercícios cujos aprendizes conheçam técnicas para a aprendizagem autônoma e se tornem conscientes desta aprendizagem.*

2. *Exercícios, com os quais os aprendizes juntem, ordenem e comparem técnicas de aprendizagem, pois preparam para a aprendizagem autônoma.*
3. *Exercícios, com os quais os aprendizes experimentem treinar seu uso, avaliar a utilidade e testem a aprendizagem autocontrolada.*
4. *Exercícios que o aprendiz aprenda de forma autônoma.*
(RAMPILLON apud GRASSMAN & KAUFMANN: 2008, 8)

Rampillon (2000) propõe que os tipos de exercícios devem ter como resultado final a autonomia da aprendizagem. Para o desenvolvimento da autonomia, são apresentados quatro tipos de exercícios.

*Os Exercícios cujos aprendizes conheçam técnicas para a aprendizagem autocontrolada e se tornem conscientes desta aprendizagem*⁹ (RAMPILLON, 2000:22) são os exercícios que envolvem o reconhecimento dos recursos gramaticais, lexicais e fonológicos. Estes exercícios procuram sensibilizar a aprendizagem de técnicas que possibilitam ao aluno a produzir suas hipóteses em relação aos insumos citados. Neste estágio, os insumos gramaticais e fonéticos servem para observar técnicas preparatórias para a prática autocontrolada.

*Os Exercícios com os quais os aprendizes juntam, ordenam e comparam técnicas de aprendizagem, pois preparam para a aprendizagem autônoma*¹⁰, (RAMPILLON, 2000: 24) são os exercícios em que os aprendizes podem experimentar e acrescentar ao seu aprendizado através de outros recursos, em termos lexicais ou gramaticais. Este tipo de exercícios possibilita ao aluno a utilizar seu conhecimento prévio e sistematizar sua estratégia de aprendizagem.

*Os Exercícios com os quais os aprendizes experimentam treinar seu uso, avaliar a utilidade e testam a aprendizagem autocontrolada*¹¹ (RAMPILLON,

⁹ No original: *Aufgaben, bei denen die Lernenden die Techniken zum Selbstgesteuerten Lernen kennen lernen bzw. Sich ihrer bewusst werden*

¹⁰ No original: *Aufgaben, bei denen die Lernenden Lerntechniken sammeln, vergleichen und ordnen und dabei das selbstgesteuerte Lernen vorbereiten.*

¹¹ No original : *Aufgaben, bei denen die Lernenden mit Lerntechniken experimentieren, ihren Einsatz trainieren, ihre Nützlichkeit bewerten und selbstgesteuertes Lernen erproben.*

2000: 26) são os exercícios em que o aluno começa utilizar a língua, em um tema específico. Nestes exercícios, o aluno utiliza a língua a partir de práticas direcionadas pelo professor ou pelo próprio exercício para que ele teste as técnicas apreendidas.

Por fim, os *Exercícios que o aprendiz aprenda de forma autônoma* (RAMPILLON, 2000:24)¹² são os exercícios em que o aluno é orientado a produzir, isto é, são exercícios em que a participação do mediador é mínima e o aluno constrói e acrescenta, com base no tema e nos insumos gramaticais oferecidos.

Estes níveis de tipos de exercícios, não estão relacionados com o nível de competência linguística e comunicativa, mas sim, com a forma de como os insumos gramaticais são direcionados aos alunos. Diferentemente das práticas anteriores ao *pós-método* e à *abordagem intercultural*, busca-se promover a autonomia do aluno, dessarte, o professor organiza as estratégias e técnicas para auxiliar a autonomia, assim como, medeia a interação e possibilita a contextualização e a fase de integração, que coadunam com os níveis três e quatro propostos por Rampillon (2000).

Piepho & Häusserman (1996) apud Graßmann & Kaufmann (2008) também direcionam a tipologia de exercícios para a autonomia da aprendizagem aos alunos, para isso, eles apontam onze princípios que norteiam a aprendizagem autônoma, ou exercícios que orientam as habilidades:

1. Exercícios para a sensibilização da audição.
2. Exercícios para a sensibilização de sons e sotaques.
3. Exercícios para a ampliação do léxico.
4. Exercícios para reconhecimento e testagem da gramática.
5. Exercícios para a sensibilização das nuances linguísticas.
6. Exercícios para a realização oral.

¹² No original: *Aufgaben, bei denen die Lernenden selbstständig lernen.*

7. Exercícios para o desenvolvimento da leitura.
8. Exercícios para a prática escrita
9. Exercícios para experimentar a compreensão e a escrita.
10. Exercícios que instiguem o aprendizado intercultural.
11. Exercícios para a conscientização e facilitação do aprendizado, assim como dos exercícios e dos jogos.

As tipologias de exercício propostas por Rampillon (2001) e Piepho & Häusserman (1996) apontam para a prática a partir da ação e interação, assim como busca facilitar a aprendizagem e propiciar a autonomia do aluno. Para isso, ambos apresentam estratégias que possibilitam esta autonomia, sobretudo fomentam a conscientização às práticas intercultural e pós-método.

Bimmel & Rampillon (2001) descrevem determinadas estratégias que podem ser ordenadas com as tipologias propostas:

Estratégias cognitivas	
Estratégias mentais	Propicia relações mentais Utiliza imagens e sons. As repetições são regulares e planejadas. Há atividades livres nas aulas (ação).
Estratégias de assimilação linguística	Estruturação. Analisa e aplica as regras. O insumo é praticado. Utiliza-se suporte para auxílio da aprendizagem.
Estratégia indireta de aprendizagem	
Estratégias de regulação de autoaprendizagem	O aluno se concentra na própria aprendizagem. Ele planeja e organiza seu aprendizado. Observa e avalia seu aprendizado.
Estratégias afetivas de aprendizagem	O aluno observa e externa sua emoção. Há redução do estresse. Torna-se confiante para expressar-se.
Estratégias sociais de aprendizagem	Formula perguntas. Trabalha em equipe. Coloca-se no lugar do outro.

Estratégias de uso da língua	Usa o conhecimento prévio. Utilizam-se todos os recursos para apreensão da L2.
-------------------------------------	---

Tabela 3 Estratégias de aprendizagem de L2 elaboradas por Bimmel/Rampillon (2001)

Estas estratégias possibilitam que o aprendiz seja eficiente no aspecto das competências de aprendizagem orientadas pelo *QCERL*, pois, ao apontar que estratégias cognitivas e de assimilação linguísticas são trabalhadas com estratégias afetivas e de regulação de autoaprendizagem, contribuem para que este aprendiz também seja autônomo. Também é um acréscimo em relação aos métodos anteriores discutidos, no MAL e MAV, o professor e os materiais didáticos eram os meios de aprendizagem do aluno, entretanto, os materiais didáticos não consideravam o potencial cognitivo e criativo dos aprendizes (Neuner/Hunfeld, 1993: 66).

No *método comunicativo*, as estratégias são ampliadas, pois há considerações à estratégias de assimilação linguística (v. Tabela 3), no entanto, limitadas a temas cotidianos que podem ou não corresponder à realidade do aluno. Desse modo, as estratégias de ensino/aprendizagem *pós-comunicativas* dão possibilidades para que o aluno e seu contexto sejam uma parte significativa no ensino/aprendizagem.

Os métodos anteriores às práticas intercultural/pós-método possuem abordagens que limitam tanto as estratégias de ensino/aprendizagem quanto a tipologia de exercícios. Com isso, estes métodos dificultam o processo de aprendizagem autônoma, pois desconsideram os contextos de ensino/aprendizagem, sobretudo, não privilegiam a ação e interação nos contextos de vivência dos alunos. Embora o *método comunicativo* apresente contextos autênticos e possibilita aos alunos utilizarem a língua de maneira cognitiva com o apoio de subsídios de conversação, não avançam para a proposta de utilização em situações vivenciadas e organizadas pelos alunos.

Desse modo, a prática intercultural e pós-método, estão em consonância com as propostas do *QCERL* e os *PCN-LE*, por isso, é importante investigar se

o livro didático tanto o livro do curso quanto o de professores dão subsídios para uma com princípios pós-comunicativos, já que se enquadram no QCERL, assim como, é importante analisar se são utilizados os recursos didático-pedagógicos da *abordagem intercultural* e *pós-método* nestes materiais didáticos, pois podem auxiliar o professor na utilização de estratégias que condicionem as aulas na perspectiva da abordagem intercultural e pós-método.

Os outros métodos e teorias são importantes para a análise, pois são dados que facilitam a investigação no que diz respeito a utilização de princípios da era pós-comunicativa. Mas o objeto de discussão é observar como estas recentes práticas são oferecidas no material didático escolhido para a análise, pois os princípios que foram discutidos são meios de facilitação da língua através da contextualização que subsidiam a autonomia dos alunos, conforme propõem a abordagem intercultural e pedagogia pós-método.

1.3.4.1 - O ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2 E DA CULTURA DA LÍNGUA ALVO

Na abordagem intercultural e na pedagogia pós-método ressalta-se a importância das discussões acerca do diálogo tanto da língua 1 para a língua 2, no sentido que ambas propõem que haja a diminuição de mal entendidos, em relação à estrutura linguística, mas sobretudo, propõem que transversalmente às estruturas da L2 seja facilitado o conhecimento cultural do aluno.

A *teoria sociocultural* é o suporte teórico de propostas *pós-comunicativas*, pois, como mostra Figueiredo (2001), esta teoria se baseia em três fatores:

- a) acontecem em contextos culturais,*
- b) são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos e*
- c) podem ser melhor compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico” (Figueiredo, 2001:61).*

A aprendizagem da língua precisa vir conjuntamente com o conhecimento cultural, como forma de afirmação e tolerância. Conforme

Tommalin & Stempleski (1993: 7-8 *apud* Labarta, 2009: 54) apresentam, estes são os objetivos da aula intercultural:

- Auxiliar os aprendizes a compreender que todos os povos mostram comportamentos culturalmente condicionados e que as variáveis sociais como idade, sexo, classe social ou lugar de residência têm uma influência na maneira de falar e de se comportar.
- Ajudar os estudantes a tomar consciência dos comportamentos convencionais presentes nas situações habituais da cultura atingida e ensinar-lhes que devem ter conhecimento das conotações que as palavras e as frases têm na cultura objeto de aprendizagem.
- Desenvolver nos aprendizes a habilidade necessária para localizar e organizar informações sobre a cultura estudada e estimular a sua curiosidade intelectual pela mesma.
- Desenvolver no estudante a capacidade de avaliar e realizar generalizações sobre a cultura objeto partindo de fatos objetivos, e não de preconceitos ou de estereótipos, e promover atitudes empáticas em relação a essa cultura. (Tommalin & Stempleski, 1993: 7-8 *apud* Labarta, 2009: 54)

É importante, nesta abordagem, que o aluno compreenda estes aspectos sociais e linguísticos em relação com a cultura 2 é também necessário que ele apresente seu mundo, sem perda dos valores, pois o critério não é propriamente a comparação de costumes ou o aprendizado da cultura do outro em detrimento da sua. O papel que cabe tanto à *abordagem intercultural* quanto ao *pós-método* é tornar o aluno motivado à língua a partir de seus valores e costumes e aprender a relativizar crenças, destituir pré-conceitos e, a partir disso, auxiliá-los no reconhecimento de estilos conversacionais empregados pelos nativos da L2, a partir de contextos para que ele possa interagir. Na perspectiva intercultural e da pedagogia pós-método estas proposta é possível, pois é um elemento importante na formação de propostas didático-pedagógicas, conforme aponta Kumaravadivelu (2008):

According to a more recent review by H. H. Stern (1992), culture teaching has generally included a cognitive component, an affective component, and a behavioral component. The cognitive component relates to various forms of knowledge—geographical knowledge, knowledge about the contributions of the target culture to world civilization, and knowledge about differences in the way of life as well as an understanding of values and attitudes in the L2 community. The affective component relates to L2 learners' curiosity about and empathy for the target culture. The behavioral component relates to learners' ability to interpret culturally relevant behavior, and to conduct

themselves in culturally appropriate ways. (Kumaravadivelu, 2008: 261)¹³

Em confluência com a afirmativa de Kumaravadivelu (2008) Glaser/Riker (2006) apresentam três tópicos relevantes em relação à cultura no ensino de L2:

1. *Analysekompetenz: Zentral ist hierbei die Vermittlung von Wissen über die eigene und fremde Kultur(en) und Lebenssituationen. (...)*
2. *Handlungskompetenz, d.h. die Ausbildung der Fähigkeit, eine Begegnung mit einer fremden Kultur bewusst gestalten zu können (bezogen auf Kommunikation, Sprache, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit). (...)*
3. *Reflexionskompetenz, d.h. das Erkennen, dass jeder Mensch von kulturellen Werten, Einstellungen und Normen beeinflusst wird, die das Selbst- und Fremdbild bestimmen, jedoch nicht immer einen konkreten Realitätsbezug haben müssen. (...)* (Glaser/Riker, 2006: 11)¹⁴

O ensino de L2 em conjunto com os estudos culturais é fundamental para o ensino na perspectiva *intercultural/pós-método*, pois, a partir desta, há uma contribuição significativa na formação social e linguística dos aprendizes, pois motiva e incentiva ao aluno a buscar conhecer mais de si e do outro.

Esta prática corresponde às diretrizes para o ensino de línguas no Brasil e na Europa, pois ambos apresentam uma grande heterogeneidade social,

¹³ De acordo com uma revisão mais recente de H.H. Stern (1992), o ensino da cultura tem incluído componente cognitivo, afetivo e comportamental. O componente cognitivo refere-se as várias formas de conhecimento e conhecimentos geográficos, conhecimentos sobre as contribuições da cultura alvo para o mundo civilizado e conhecimento sobre as diferenças no modo de vida, bem como uma compreensão de valores e atitudes na comunidade da L2. O componente afetivo relaciona-se com a curiosidade dos alunos sobre L2 e afinidade para a cultura alvo. O componente comportamental refere-se a capacidade dos alunos para interpretar o comportamento culturalmente relevante, e comportar-se de maneiras culturalmente apropriados. Traduzido pelo autor.

¹⁴ 1-Competência de análise: aqui é central a mediação do conhecimento sobre a própria cultura e a estrangeira e situações de vivência. (...)

2- Competência de ação: significa a formação da habilidade, para poder dar a forma no encontro entre a cultura conhecida (relaciona-se com comunicação, língua, habilidades de equipe e habilidades de conflito. (...).

3- Competência de reflexão: significa o reconhecimento que cada ser de valor cultural, atitude e normas serão influenciados, determinado pela cultura própria e a do outro, no entanto, não devem ter sempre uma concreta realidade. Traduzido pelo autor.

cultural e política que precisa ser afirmadas, nos critérios de respeito e tolerância em relação ao outro.

1.3.5 - O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA DE LÍNGUAS E OS PCN-LE EM CONFLUÊNCIA COM A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DA AQUISIÇÃO DE ALEMÃO

O *Quadro Comum Europeu de referência para as línguas* (QCERL) visa, desde 1991, oferecer uma base de ensino/aprendizagem para as línguas vivas que fazem parte da Comunidade Europeia, sobretudo buscando uma forma comum de proteção dos bens imateriais dos cidadãos europeus, segundo o QCERL (2001), os objetivos políticos do ensino baseado em sua perspectiva são:

- preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria;
- promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;
- manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas;
- responder às necessidades de uma Europa multilíngue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes;
- evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva. (QCERL, 2001: 22)

Todos estes pontos privilegiam o ensino da língua estrangeira na abordagem intercultural, pois no contexto europeu, onde há uma diversidade cultural e linguística, a prática da tolerância e do respeito em relação ao outro deve ser considerada no ensino/aprendizagem. Um ponto importante do

QCERL é a questão do plurilinguismo¹⁵, pois, na perspectiva de valorização da diversidade, é relevante considerar todas as manifestações que auxiliam na comunicação entre pares de falantes, seja em relação paralinguística (gestos e mímicas) ou o uso de um ou mais idiomas que possibilitam a interação, assim como devem ser consideradas uma análise pluricultural na formação do aprendiz. No QCERL estão descritas como se dá a prática de ensino de L2 a partir de suas orientações:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. (QCERL,2001:29)

O QCERL privilegia e busca soluções para que o aprendiz domine competências linguísticas, comunicativas e culturais, assim como busca que o aluno seja proficiente em compreensão textual. O QCERL foi definido por níveis que indicam o grau de proficiências gramaticais e comunicativa, desse modo, orientam o que em cada nível pode ser oferecido, nos termos dos insumos gramaticais e quais competências comunicativas o aluno pode obter neste processo.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para as Línguas Estrangeiras* (PCN-LE) são bastante similares às propostas do QCERL, pois contêm orientações para a prática sociointeracional de ensino/aprendizagem de L2 que culminam na capacidade de compreensão linguísticas, culturais e sociais. Assim como o QCERL, apresenta uma perspectiva de ensino em que o aluno tenha contato com textos literários e não literários que contribuam em sua aquisição, logo, podem ser associados com a abordagem intercultural e da pedagogia pós-método.

¹⁵ Plurilinguismo é definido pelo conhecimento prévio e interação de uma ou mais línguas que podem facilitar a comunicação, desse modo, o falante não precisa dominar uma língua, mas sim, utilizar recursos que possibilitem o contato. Em Ferrari (2013) há mais informações relacionadas ao *plurilinguismo*, que é seu objeto de estudo. Em seu trabalho, é investigada a influência da língua inglesa no processo de aprendizagem de ALE para brasileiros.

Os PCN-LE delimitam, para sua aplicabilidade, três pontos fundamentais que correspondem à proposta sociointeracionista no ensino aprendizagem de L2:

- Conhecimento sistêmico,
- Conhecimento de mundo
- E conhecimento de organização de textos.

O mundo sistêmico está relacionado à estrutura da linguagem, em sua organização gramatical, morfológica e fonético-fonológicas, que no ensino de L2 devem ser considerados; o conhecimento de mundo refere-se ao conhecimento que os aprendizes têm em relação ao mundo, tanto em seu contexto social quanto suas crenças, este conhecimento de mundo precisa ser desenvolvido em consonância com o conhecimento sistêmico, pois *colabora com o aprimoramento conceitual do aluno* (PCN-LE, 1998: 30) e oferece ao aluno a possibilidade de novas visões sociais e culturais; o terceiro ponto aborda a necessidade do aprendiz de ter contato com textos descritivos, narrativos e argumentativos que dialogam entre si e englobam todos os gêneros textuais, pois estes facilitam a compreensão e possibilitam a sua autonomia de aprendizagem/aquisição.

Ambos os documentos de política de ensino de línguas estão em em concordância com as propostas atuais de ensino. Os *PCN-LE*, o *QCERL*, a *abordagem intercultural* e a *pedagogia pós-metodológica* contribuem que a aprendizagem possibilite a autonomia de aprendizagem do aluno. A aula baseada nestas propostas pode contribuir significativamente para uma formação cidadã, pois promove o respeito entre as línguas, povos e culturas, atenua os pré-conceitos, relativiza as crenças e culmina em uma troca de informação que contribuirão com a formação dos aprendizes de L2.

1.3.5.1 - O LIVRO DIDÁTICO NA REALIDADE DO QCERL.

O material didático utilizado nesta pesquisa faz parte da realidade do QCERL, os níveis de competências linguísticas condizem com as propostas deste quadro, o sequenciamento do livro *Studio D* vai dos níveis A1 até B1, nível básico e intermediário respectivamente.

Conforme discute Uphoff (2009), os livros didáticos de ensino de ALE podem apresentar uma realidade cultural e linguística delimitada, pois não dão subsídios amplos em termos culturais, sociais e linguísticos, consequentemente, podem desencadear problemas na ordem do ensino/aprendizagem (UPHOFF, 2009: 08). Estes problemas, segundo, Uphoff (2009) ocorrem, pois o livro apresenta recortes que fazem simples propaganda do país em detrimento da realidade sociocultural do aluno. Além disso, por desconsiderar nuances linguística, delimita os insumos gramaticais e lexicais do aluno.

Embora as preocupações da pesquisadora sejam uma constatação em relação aos materiais didáticos, a *abordagem intercultural* e a *pedagogia pós-método* podem contribuir para diminuir estes problemas, pois, conforme apresenta Hölsch, Simic e Roche (2009) o ensino de LE não é uma simples apresentação de um mundo, mas sim, uma troca de informações. Do mesmo modo, a pedagogia pós-método procura garantir a relevância social do tema.

As lições pesquisadas, *Start auf Deutsch* e *Café D*, do livro A1, procuram descrever o mundo do aluno no contexto de sala de aula e aprendizado de palavras de fácil reconhecimento, que são utilizadas internacionalmente. A lição dez do livro *Studio D B1, Europa: Politik und mehr* apresenta questões de mobilidade entre a Comunidade Europeia, prós e contras relacionados a este. Embora pouco se aborde questões sociais, como desemprego, desaceleração econômica, estes insumos são subtemas que podem ser discutidos, pois mesmo que certas discussões não estejam presentes, as estratégias utilizadas e os tipos de exercício podem dar estes subsídios, pois o aluno e o facilitador têm discursos também relevantes na prática *pós-comunicativa*.

Embora este trabalho busque apresentar os tipos de exercício contidos, assim como as estratégias e confrontá-las com o referencial teórico, pretende observar se este material dá subsídios para aulas nos princípios pós-comunicativos. Cabe considerar que o professor tem um papel importante na construção de aulas na proposta pós-comunicativa, entretanto, é relevante que o material didático dê suporte para tipos de exercícios e estratégias pós-comunicativas, já que o QCERL está sedimentado com base nesta proposta.

2- MATERIAIS E MÉTODOS

Neste capítulo, apresentam-se os materiais didáticos escolhidos, assim como, são descritos os critérios de análises que possibilitam responder as perguntas desta pesquisa.

Conforme descrito nesta dissertação (capítulo 1.3), a *teoria sociocultural* serve de base para as postulações apresentadas nos princípios da *abordagem intercultural*, da *pedagogia pós-método* e da perspectiva *pós-comunicativa*, pois nestas propostas discutem-se que o conhecimento prévio do aprendiz é um elemento que auxilia no seu processo de aprendizagem. Do mesmo modo, é o suporte teórico do *QCERL* e dos *PCN-LE*.

O *QCERL* está em concordância com as discussões acerca da teoria sociocultural e interacionista no ensino de L2, pois propõe que as interações pessoais, no âmbito comunicativo, sejam intensificadas a partir de uma proposta intercultural (QCERL, 2001:24). Também discute-se neste documento que os conhecimentos prévios, culturais e linguísticos do aprendiz sejam referências para a formulação de estratégias que contribuam para que o aprendiz adquira as competências linguística e comunicativas propostas no QCERL.

Para a proposta de análise do material didático baseada na comparação dos princípios, estratégias e tipos de exercícios, que compreendem os pressupostos das abordagens *pós-comunicativa*, *intercultural* e da *pedagogia pós-método*, foram definidas as seguintes seções:

- i) a seção 2.1 apresenta o contexto da pesquisa, uma retomada das justificativas e do objetivos gerais.
- ii) A seção 2.1.1 e 2.1.2 tratam da escolha do material didático (Livro de curso e do professor), suas lições e sua análise em comparação com as teorias de aquisição e de ensino/aprendizagem, métodos e estratégias e tipos de exercícios.

- iii) A seção 2.2 apresenta os procedimentos metodológicos escolhidos para a proposta de análise que trazem respostas às perguntas de pesquisa (v. *Delimitação da pesquisa*)

2.1 - CONTEXTO DA PESQUISA

Este trabalho consiste em coletar dados dos tipos de exercícios, conforme propostos por Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996) encontrados nas primeiras lições dos livros *Studio D A1* e *B1* (FUNK, KUHN *et al.* 2010). O material didático escolhido é dividido nos níveis de competência linguísticas e comunicativas do *QCERL*. Este livro por estar ancorado neste documento, justifica a escolha para análise que feita em comparação com os pressupostos teóricos desta pesquisa.

As lições escolhidas para a análise são: *Start auf Deutsch* e *Café D*, que correspondem ao livro *Studio D A1* e a lição *Europa: Politik und Mehr*, que corresponde à unidade B1. Também busca verificar se estratégias de ensino, conforme o sequenciamento de Bimmel & Rampillon (2001), ocorrem nestas respectivas lições.

Com base nas perguntas e nos objetivos (pg. 22-23), é analisado e interpretado este material didático com fundamento nos princípios da *abordagem intercultural* e da *pedagogia pós-método*, verificar se as *fases didáticas, macroestratégias, tipos de exercícios e estratégias de aprendizagem*, assim como, pretende-se se apropriar dos insumos das teorias de aquisição e métodos de ensino aprendizagem para a discussão proposta. São verificados, de maneira secundária, se os tipos de exercício dos métodos anteriores discutido neste trabalho são utilizados para verificar se são utilizados nas estratégias de aprendizagem e tipos de exercício propostas por Bimmel & Rampillon (2001), Rampillon (2000), Graßmann & Kaufmann (2008) e Häussermann & Piepho (1996). Estes autores discutem as estratégias e tipos de exercícios da era *pós-comunicativa* em que se encontram a *abordagem intercultural* e *pedagogia pós-método* (GRASSMAN & KAUFFMAN, 2008:3 e FUNK, 2010:942).

2.1.1 – CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL/PÓS-MÉTODO.

São investigadas algumas lições dos livros *Studio D A1* e *Studio B1*, ambos da editora *Cornelsen*. O material de análise, por estar sedimentado com base nos estágios definidos pelo *QCERL*, pode facilitar a análise quantitativa-qualitativa dos princípios, estratégias e tipos de exercícios relacionados com a proposta pós-comunicativa.

Os autores descrevem nos prefácios do livro do aluno e do professor que o ensino neste material integra um tema com a gramática, conforme autores como Neuner/Hunfeld (1993), Kumaravadivelu (1994, 2001) Funk (2010), Häussermann & Piepho (1996), Roche (2001) e Bimmel & Rampillon orientam. Estes autores também propõem que a gramática seja integrada a um tema, pois permite que, a partir da *relevância social e contextualização gramatical* pode ser facilitado o processo de autonomia de aprendizagem.

O índice deste material é dividido em cinco eixos que norteiam quais são os objetivos de aprendizagem em cada lição:

- a) Tema e Texto (Themen und Texte)
- b) Atos de Fala (Sprachhandlungen)
- c) Gramática (Grammatik)
- d) Pronúncia (Aussprache)
- e) Aprender a aprender (Lernen Lernen)

Esta divisão facilita a investigação com base nos tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996), pois possui um sequenciamento similar às propostas destes autores, a partir de uma

abordagem intercultural, a gramática, atos de fala e a sensibilização dos sons, permitem que o aluno aprenda a aprender. Com base nestes eixos e orientações descritas no prefácio deste material didático, serão quantificados os tipos de exercícios e serão confrontadas as orientações didático-pedagógicas do livro aos princípios e estratégias pós-comunicativas.

2.1.2 – CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DO LIVRO DO PROFESSOR COM BASE NAS ESTRATÉGIAS PÓS-COMUNICATIVAS

O livro do professor Studio D A1 e B1 apresentam sete características que, segundo os autores, este material didático foi elaborado:

1. Orientação baseada no QCERL.
2. Aprendizado de língua alemã, a partir de temas relacionados a trabalho e lazer.
3. Ensino/aprendizagem ancorados na utilização de recursos midiáticos.
4. Considerações baseadas em recentes pesquisas de aquisição de L2.
5. Integração da gramática com a proposta temática.
6. Treino intensivo dos sons.
7. Informações culturais atuais com perspectiva intercultural.

No livro do professor descrevem-se as estratégias que norteiam a proposta de ensino/aprendizagem. Desse modo, a investigação do material didático do professor possibilita comparar as *estratégias*, conforme descritas em Bimmel & Rampillon (2001), *fases didáticas da abordagem intercultural*, conforme em Roche (2001) e *macroestratégias do pós-método*, formuladas por

Kumaravadivelu (1994 e 2001) com as estratégias descritas no material de apoio ao professor.

2.2 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Na análise quantitativa são descritos em termos numéricos a frequência de ocorrências dos tipos de exercícios propostos por Rampillon (2001) e Häussermann & Piepho (1996). Com base nas propostas destes autores, os exercícios serão contabilizados no total, após esta quantificação, os exercícios são divididos de acordo com sua categoria e são descritas a sua porcentagem. No conceito de tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000), a quantificação a tabela foi elaborada desse modo:

Tipos de exercício	<i>Lição escolhida 1</i> (%)	<i>Lição escolhida 2</i> (%)	<i>Lição escolhida 3</i> (%)
Exercícios, cujos aprendizes conheçam técnicas para a aprendizagem autônoma e se tornem conscientes desta aprendizagem			
Exercícios dos quais os aprendizes juntem, ordenem e comparem técnicas de aprendizagem, pois preparam para a aprendizagem autocontrolada			
Exercícios com os aprendizes experimentem treinar seu uso, avaliar a utilidade e testem a aprendizagem autocontrolada.			
Exercícios com os quais o aprendiz aprenda de forma autônoma			

Tabela 4 Proposta de quantificação dos exercícios investigados em constraste com os tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000)

Na tabela abaixo estão descritos os tipos de exercícios propostos por Häussermann & Piepho (1996) que servem de suporte para a quantificação baseada em suas propostas:

Tipos de exercício	<i>Lição escolhida 1 (%)</i>	<i>Lição escolhida 2 (%)</i>	<i>Lição escolhida 3 (%)</i>
Exercícios para a sensibilização da audição.			
Exercícios para a sensibilização de sons e sotaques.			
Exercícios para a ampliação do léxico.			
Exercícios para reconhecimento e testagem da gramática.			
Exercícios para a sensibilização das nuances linguísticas.			
Exercícios para a realização oral.			
Exercícios para o desenvolvimento da leitura.			
Exercícios para a compreensão experimental e a escrita e exercícios de prática escrita.			
Exercícios que instigam o aprendizado intercultural.			
Exercícios para a conscientização e facilitação do aprendizado, assim como dos exercícios e dos jogos.			

Tabela 5 Proposta de quantificação dos exercícios das lições em comparação com os tipos de exercícios propostos por Häussermann & Piepho (1996)

No *capítulo 1 de fundamentação teórica* estão descritos onze tipos de exercícios presentes no material de Häussermann & Piepho (1996), mas, para a quantificação, foram anexados os *exercícios de compreensão experimental escrita* aos *exercícios de prática escrita*, pois como são exercícios que, no entender do pesquisador se coincidem na proposta final, isto é, promover a escrita, a finalidade da leitura experimental é apresentar subsídios para o reconhecimento de gêneros para utilizar na linguagem escrita,

consequentemente, direcionam para a prática escrita de vários gêneros textuais.

Graßmann & Kaufmann (2008) classificam os tipos de exercícios destacados nas tabelas 4 e 5 como exercícios pós-comunicativos. Embora ambos tenham uma disposição diferente, sobretudo, em termos numéricos, ambos estão em concordância com os pressupostos didáticos e pedagógicos da era pós-comunicativa (FUNK, 2010: 943-944).

Através da pesquisa quantitativa, há possibilidade que os dados quantificados sirvam para responder à primeira pergunta da pesquisa que questiona se os tipos de exercícios do material didático propiciam a utilização de estratégias baseadas em princípios pós-comunicativos. Ao verificar a sua ocorrência, facilita a interpretação dos dados com base nas propostas de tipos de exercícios descritos. A partir desta análise quantitativa será feita a análise qualitativa com base nas estratégias dispostas no material do professor em comparação com as estratégias do pós-método. A análise quantitativo-qualitativa permite tanto a observação numérica de ocorrências quanto interpretar os dados obtidos (Mckey, 2006:7). Fonseca (2002: 20) descreve que *a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente*. Desse modo, a quantificação serve de suporte para a análise qualitativa do material didático escolhido com base nos pressupostos teóricos apresentados.

Para os autores que discutem estratégias e princípios pós-comunicativos como Bimmel & Rampillon (2001), Roche (2001) e Kumaravadivelu (1994 e 2001) as estratégias de ensino/aprendizagem aplicadas ao ensino de L2, segundo suas propostas, devem elencar determinados requisitos para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

As estratégias descritas por Bimmel & Rampillon (2001) divididas em dois principais grupos de estratégias:

- Estratégias cognitivas

- Estratégias indiretas de aprendizagem.

A partir das descrições destas estratégias, será feita a comparação com as estratégias presentes nas lições que serão analisadas do material escolhido. Desse modo, serão analisadas as ocorrências de estratégias mentais que possibilitam a utilização do conhecimento prévio do aluno e estratégias de assimilação linguísticas que auxiliam no desenvolvimento da aplicação dos insumos gramaticais.

As estratégias indiretas são estratégias que indicam a participação ativa dos alunos, mas são feitas comparações destas estratégias com as estratégias especificadas no livro do professor a fim de verificar a ocorrência de subsídios da proposta pós-comunicativa. Estas estratégias estão relacionadas com a forma de como o aluno vai aprender, as estratégias de autorregulação da aprendizagem, estratégias afetivas, sociais e de uso da língua, fazem parte deste segundo grupo de estratégias.

Na *abordagem intercultural e pedagogia pós-método* também estão são descritos procedimentos que auxiliam a formatação de aulas nos mesmo parâmetros propostos por Bimmel & Rampillon (2001), pois as *fases-didáticas* e *macroestratégias* são os sequenciamentos das aulas propostas nas duas perspectivas. Desse modo, serão pormenorizadas estas estratégias em comparação com as estratégias do material didático. Este material didático também será investigado à luz do referencial sobre utilização de recursos midiáticos que ampliem o horizonte linguístico/cultural do aprendiz, neste ponto a análise qualitativa pretende oferecer também uma reflexão de possíveis discussões temáticas e recursos que podem ser utilizados nas lições.

Na análise qualitativa também será discutida a importância dos temas universais, conforme NEUNER & HUNFELD (1993) sugerem. Estes temas auxiliam os professores para que seja criado um ambiente de relevância cultural e, a partir de estratégias baseadas nas práticas pós-comunicativas. As estratégias de ensino/aprendizagem e tipos de exercícios sedimentadas nesta

perspectiva podem facilitar a contextualização dos insumos gramaticais que vai ser oferecido ao aluno.

Também serão feitas nos *subcapítulos de análise 3.4 e 3.5* observações das fases didáticas da abordagem intercultural (ROCHE, 2001: 175). No capítulo sobre a didática intercultural (v. *cap. 1.2.3.1.1*), estas fases didáticas oferecem recursos para que o ensino/aprendizagem seja sequenciado a partir de referências que auxiliam o aprendiz a utilizar seu conhecimento prévio e, através deste conhecimento conseguir buscar mais informações para que ele progrida em sua aprendizagem.

As *macroestratégias* (KUMARAVADIVELU, 1994: 41-49) também fazem parte da análise e sua observação serve de apoio para verificar se os princípios da perspectiva pós-comunicativa, das quais fazem parte a abordagem intercultural e pedagogia pós-método (FUNK, 2010: 942) são visíveis nestas lições.

Em caráter secundário, discute-se como são utilizados os tipos de exercícios do método audiolingual, audiovisual e método comunicativo neste material didático e se eles são utilizados com base no princípio de Funk (2010:942), que aponta que estes exercícios sem a contextualização da gramática não cabem ser aplicados.

3. ANÁLISE DE TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS EM CONTRASTE NAS PERSPECTIVAS PÓS-COMUNICATIVAS.

Neste capítulo, está presente a análise que propõe responder as perguntas da pesquisa com base na metodologia descrita no *capítulo 2*. Conforme discutido na introdução a proposta deste trabalho é descrever os tipos de exercícios, estratégias e princípios de propostas que fazem parte da era pós-comunicativa (FUNK:2010). A *abordagem intercultural e pedagogia pós-método*, por serem parte desta nova perspectiva, também são utilizadas para esta análise, pois a proposta discutida em Neuner/Hunfeld (1993) Roche (2001) e Kumaravadivelu (1994, 2001) estão ancoradas nos princípios. Para esta análise, foram definidos os seguintes capítulos:

No *subcapítulo 3.1* os exercícios das lições escolhidas são analisados em comparação com as propostas de tipos de exercícios de Rampillon (2000) Nesta análise, investiga-se a ocorrência de tipos de exercícios conforme as propostas desta autora. Este comparação é feita a partir da quantificação de ocorrência de cada tipo de exercício elencados por Rampillon (2000).

No *subcapítulo 3.2*, do mesmo modo em que são comparados os tipos de exercícios do material, conforme os exercícios propostos por Rampillon (2000), são divididos os exercícios das lições de acordo com os tipos de exercícios descritos em Häusserman & Piepho (1996). Pretende-se demonstrar de modo numérico a ocorrência dos tipos de exercícios destes autores.

No *subcapítulo 3.3* são abordadas as estratégias dispostas no livro do professor do material didático em contraste com as estratégias de ensino/aprendizagem descritas em Bimmel & Rampillon (2001). São analisadas se as estratégias do material didático se sedimentam nas orientações de estratégias de aprendizagem que seguem os princípios pós-comunicativos.

No *subcapítulo 3.4* são discutidas as propostas da didática intercultural, conforme em Roche (2001) em confronto com o material didático. Nesta seção, retomam-se as descrições das fases didáticas abordadas na seção 1.2.3.1.1

para discutir o sequenciamento do livro com base nestas orientações da didática intercultural.

No *subcapítulo 3.5*, as *macroestratégias* (KUMARAVADIVELU: 1994,2001) são utilizadas para a análise do material didático. Nesta seção, analisa-se se este material didático permite que estratégias da pedagogia pós-método podem ser empregadas.

Na seção 3.6 são descritos os recursos de mídia deste material didático e como eles são utilizados em conjunto, propõe-se discutir estes recursos em comparação com propostas de uso, conforme Erdmenger (1997), que discute o uso de mídia a partir de uma perspectiva intercultural.

Na seção 3.7 utiliza-se o referencial bibliográfico para discutir este material didático com base nos princípios e características da era pós-comunicativa.

No subcapítulo 3.8 compara-se, a partir das lições escolhidas para a análise, se as estratégias e exercícios elencados neste material, com as propostas do QCERL e PCN-LE. Como ambos os documentos de política de ensino de língua são baseados na proposta sociocultural e interacionista, pretende-se descrever como o livro é articulado com base nestes documentos, sobretudo em relação ao QCERL, pois o material didático utiliza a disposição de nivelamento deste documento.

3.1- COMPARAÇÃO DOS TIPOS DE EXERCÍCIOS DO MATERIAL DIDÁTICO COM AS PROPOSTAS DE RAMPILLON (2000).

Neste subcapítulo, são analisados os exercícios das lições escolhidas para a análise em contraste com os tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996). Primeiramente, serão quantificados os tipos de exercícios das lições *Start auf Deutsch*, *Café D* e *Europa: Politik und mehr* em comparação com as propostas de exercícios de Rampillon (2000), em seguida, é feita a análise com base em Häussermann & Piepho (1996).

Os tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) fazem parte das propostas pós-comunicativas no ensino aprendizagem de L2, pois integram os exercícios às estratégias que estão ancoradas nas características desta perspectiva (v. subcapítulo 1.3).

O resultado da quantificação dos exercícios das lições segundo a tipologia de Rampillon (2000) está demonstrado na *tabela 6*:

Tipos de exercício	Start auf Deutsch (%)
Exercícios, cujos aprendizes conheçam técnicas para a aprendizagem autocontrolada e se tornem conscientes desta aprendizagem.	20%
Exercícios, dos quais os aprendizes juntam, ordenam e comparam técnicas de aprendizagem, pois preparam para a aprendizagem autocontrolada.	23,33%
Exercícios que os aprendizes experimentam treinar seu uso, avaliar a utilidade e testam a aprendizagem autocontrolada.	43,33%
Exercícios que o aprendiz aprenda de forma autônoma.	13,33%

Tabela 6 Ocorrência dos tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) na lição Start auf Deutsch

Para esta análise, os exercícios foram reunidos da seguinte forma: foi contabilizado o total de exercícios e, a partir desta contagem, estes exercícios foram divididos de acordo com sua função baseadas nos critérios de Rampillon (2000).

Na lição *Start auf Deutsch*, do material didático *SD A1*, encontram-se seis exercícios *para conhecer técnica*, o que corresponde a 20% das ocorrências. O uso deste tipo de exercício possibilita o aluno a observar algumas técnicas que auxiliam na aprendizagem dos recursos gramaticais presentes nas lições.

Figura 2 Exercício para conhecer técnica de aprendizagem autocontrolada em Funk, Kuhn et al (2008:11)

Conforme descreve Rampillon (2000: 22), em termos de objetivos gramaticais, orienta-se que sejam oferecidos entre dois ou três insumos gramaticais para que o aluno possa ordenar de acordo com sua escolha o que se aproxima. Este tipo de exercício possui uma relação com o tema da lição, embora treine estruturas linguísticas, serve de preparatório para o uso autocontrolado.

Nesta lição, foi observada a ocorrência de 23,33% de exercícios de *ordenação e comparação*. Os exercícios que auxiliam na aprendizagem de vocábulos fazem parte desta categoria de exercícios (Rampillon, 2000:26), pois o aluno ordena este insumo para o seu uso.

A partir destas observações, pode-se afirmar que, neste estágio, material didático possibilita ao aluno, com o auxílio de textos e áudio, reconhecer não só os insumos gramaticais, mas também a *proposta temática* da ação de fala propostos neste material, conforme se verifica no quadro abaixo:

9 Ergänzen Sie den Redemittelkasten mit den Wörtern aus Aufgabe 1 und Aufgabe 5.

Redemittel	Begrüßung	Name?	Vorstellung	Woher?
	Guten Tag!	Wie heißen Sie?	Ich heiße	

Figura 3 Exercício para ordenação e comparação de técnicas em Funk, Kuhn et al, (2008:11)

Este exercício cria a possibilidade do aluno ordenar uma estratégia de aprendizagem, pois ao descrever na tabela quais ações de fala cabem em cada item descrito no exercício, amplia a possibilidade de estratégias de aprendizagem autônoma.

Os *exercícios de treino e uso da língua* foram contabilizados em 43,33% do total. Estes exercícios foram definidos como os exercícios que possibilitam aos alunos utilizarem sua compreensão sobre um texto, interpretando-os e utilizando os atos de fala relacionados ao tema proposto presentes nesta unidade. Já na segunda página desta lição no SD A1 (2008:9) o aluno é orientado a utilizar a língua alemã, com auxílio de frases úteis, aplica o seu conhecimento da língua, conforme mostra o quadro abaixo:

Figura 4 Exercício de uso e treino da língua em Funk, Kuhn et al (2008:9)

Neste exercício, há possibilidade do aluno testar e usar a língua alemã, a partir do conhecimento seu prévio na língua materna. Neste exercício ele precisa ouvir e descrever qual foto combina com o diálogo.

Este exercício corresponde ao terceiro passo da tipologia de RAMPILLON (2000: 26), pois aqui ele testa seu aprendizado e utiliza a língua com base na proposta da lição que mostra palavras internacionais utilizadas na língua alemã e, com uso de imagens, ele compara com as palavras, as ouve e experimenta falar a L2 com o suporte de seu conhecimento prévio.

Foi observado que há ocorrência de 13,33% de tipos *exercícios em que os aprendizes aprendem de forma autônoma*. Foram considerados nesta forma os exercícios em que os aprendizes fazem tarefas de modo autônomo, sem a participação do professor, em que eles fazem os exercícios demandados pelo próprio material. Destes quatro exercícios, pode-se destacar este:

Figura 5 Exercício de aprendizagem autônoma em Funk, Kuhn et al (2008:15)

Ao analisar o livro do professor deste material didático (FUNK, KUHN et al, 2008), observou-se que os objetivos desta lição são auxiliar aos alunos no reconhecimento de alguns verbos, saudações, sons e suas funções na língua alemã.

Também é proposto nesta lição tornar o aluno hábil a conhecer estratégias de leitura, na qual ele possa reconhecer palavras internacionais e selecionar informações principais de um texto. Com isso, neste exercício, o aluno fará escolhas nos seus conhecimentos linguísticos, pois nesta lição busca-se ativar o *plurilinguismo* como uma ferramenta de aprendizagem de alemão. Rampillon (2008: 24) aborda que neste tipo de exercício a participação do mediador é mínima.

Na *figura 5*, o aluno trabalha em grupo com pouca participação do professor, conforme as orientações para este tipo de exercício. (RAMPILLON, 2008:24).

Do mesmo modo, foi quantificada a ocorrência dos tipos de exercícios segundo as propostas de Rampillon (2000) na lição *Café D*, conforme demonstra a Tabela:

Tipos de exercício	Lektion 1 Café D
Exercícios, cujos aprendizes conheçam técnicas para a aprendizagem autocontrolada e se tornem conscientes desta aprendizagem	34,48%
Exercícios, dos quais os aprendizes juntem, ordenem e comparem técnicas de aprendizagem, pois preparam para a aprendizagem autocontrolada	34,48%
Exercícios que os aprendizes experimentem treinar seu uso, avaliar a utilidade e testem a aprendizagem autocontrolada.	31,03%
Exercícios que o aprendiz aprenda de forma autônoma	Sem amostras

Tabela 7 Ocorrência dos tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) na lição Café D

O número de exercícios de *conhecimento de técnicas* são 34,48% no total. Estes exercícios ajudam a fixar insumos como conjugação de verbos regulares em alemão, assim como a sua estrutura e função. Rampillon (2008: 22) descreve que um dos objetivos propostos dos exercícios neste estágio é descobrir regras gramaticais:

Grammatik	komm-en	wohn-en	heiß-en	trink-en
ich	komm- e	wohn- t	heiß- t	trink- t
du	wohn- t	heiß- t	trink- t	
er/es/sie	wohn- t	heiß- t	trink- t	
wir	wohn- t	heiß- <b-en< b=""></b-en<>	trink- <b-en< b=""></b-en<>	
ihr	wohn- <b-t< b=""></b-t<>	heiß- <b-t< b=""></b-t<>	trink- <b-t< b=""></b-t<>	
sie/Sie	wohn- <b-en< b=""></b-en<>	heiß- <b-en< b=""></b-en<>	trink- <b-en< b=""></b-en<>	

Figura 6 Exercício de conhecimento de técnicas de aprendizagem na lição Café D. em Funk, Kuhn et al. (2008: 19)

A proposta deste exercício é facilitar o reconhecimento das conjugações dos verbos regulares em língua alemã (FUNK, KUHN et al, 2008: 26). O aluno é instigado a reconhecer as desinências correspondentes a cada pessoa, logo é um recurso que para autonomia de aprendizagem de outros verbos.

Os *exercícios de comparação e ordenação de técnicas de aprendizagem* representam 34,48% dos exercícios existentes nesta lição. Conforme

apresentado, são exercícios que contribuem com a ampliação de técnicas de aprendizagem:

Figura 7 Figura 7 Exercício de comparação e ordenação da lição Café D (FUNK, KUHN et al. 2008: 19)

Na *figura 7*, o aluno escreve números em duas tabelas, de um a cinquenta, os números são ditados pelo CD. aquele aluno que preencher a primeira tabela vence. Com este tipo de exercício o aluno pode organizar e comparar estratégias de aprendizagem, neste caso fixação dos números, para a sua utilização.

Foram contabilizados 31,03% de *exercícios de treino e uso da língua* nesta lição. Estes tipos de exercícios são variados em leitura de textos e interpretação e exercícios de conversação como o exercício abaixo:

Figura 8 Exercício de treino e uso da língua na lição em Funk, Kuhn et al (2008:23)

Neste exercício, o aluno recebe subsídios para utilizar a língua, treinando o contexto de um restaurante. Os alunos trabalham em pares para treinar a língua a partir do modelo. Este exercício, ainda que um modelo, o aluno pode ser instigado a usar outras perguntas. O gênero textual “cardápio” pode ser empregado, para aumentar as possibilidades lexicais, questões culturais podem ser ressaltadas, como por exemplo, na Alemanha pessoas desconhecidas podem sentar à mesma mesa. Com isso, amplia-se o exercício e possibilita que o aluno possa fazer perguntas referentes a nomes, origens, idades, entre outros objetivos apresentados nesta lição.

Conforme observado, nesta lição não há exercícios em que seja orientado a aprender de forma autônoma. Nenhum exercício direciona o aluno para projetos ou *Rollenspiel* (encenação). Todavia, o que vai nortear a lição para este tipo de aprendizagem dependerá da relação do professor com as estratégias utilizadas em sala de aula (BIMMEL & RAMPILLON, 2000). Conforme discutido sobre o exercício acima, o exercício pode ser acrescido de outras perguntas, como nome, idade, profissão, onde mora e o que gostam de fazer.

A lição 10, do livro SD B1, passou pelo mesmo processo de análise, seus exercícios foram contabilizados no total, depois comparados com os tipos de exercícios e divididos em porcentagem de ocorrência:

Tipos de exercício	<i>Lektion 10 Europa: Politik und mehr</i>
Exercícios, cujos aprendizes conheçam técnicas para a aprendizagem autocontrolada e se tornem conscientes desta aprendizagem	35%
Exercícios, dos quais os aprendizes juntem, ordenem e comparem técnicas de aprendizagem, pois preparam para a aprendizagem autocontrolada.	10%
Exercícios que os aprendizes experimentem treinar seu uso, avaliar a utilidade e testem a aprendizagem autocontrolada.	35%

Tabela 8 Ocorrência dos tipos de exercícios propostos por Rampillon (2000) na lição Café D

Os exercícios de *técnicas para a aprendizagem autocontrolada* foram contabilizados em 35%. O número é grande devido a extenso conteúdo de insumos presentes tais: pronomes adverbiais, verbos modais e não modais, formação de palavras e partículas adversativas e alternativas. Consequentemente exige uma atenção de reforço, já que as posições dos verbos nas frases podem variar. A regência verbal da língua alemã, em alguns casos, foge à lógica da regência em português. O material permite maior atenção nestes casos, conforme mostra o exercício, que foi recortado deste livro:

6 **Fragewörter.** Lesen Sie im Dialog. Markieren Sie wie im Beispiel.

- Woran denkst du beim Wort Europa?
- ◆ Ich denke an ein Europa ohne Grenzen.
- Worüber ärgerst du dich?
- ◆ Über die Arbeit der Politiker.
- Wovon träumst du oft?
- ◆ Ich träume oft von Italien. Ich möchte dort arbeiten.
- Womit hast du denn den Flug bezahlt?
- ◆ Mit meiner Kreditkarte.

Damit!

Figura 9 Exercício de técnicas para a aprendizagem autocontrolada lição Europa: Politik und mehr (FUNK, KUHN et al. 2008:78)

Neste exercício, as estruturas de perguntas com preposições são destacadas para que o aluno compreenda suas funções, com isso, ele é levado a marcar tais preposições para reconhecer o uso destes construtos. Neste estágio, por ser uma prática em que o aluno conhece técnicas, o professor pode contribuir para este reconhecimento, pois há determinadas estratégias que auxiliam no reconhecimento dos verbos preposicionados, por exemplo, alguns verbos mentais utilizam a preposição *na*, como p.e. em *denken* (pensar), *glauben* (acreditar), *sich erinnern* (lembrar), verbos que devem apresentar um tema, como *sprechen* (falar), *sich ärgern* (irritar-se), *beklagen* (reclamar) pedem a preposição *über*.

Correspondem a 10% do total os *exercícios em que os aprendizes junte e ordene estratégias*. O exercício abaixo foi escolhido deste modo, pois o aluno pode comparar estratégias de aprendizagem sobre a mesma proposta gramatical apresentada: o uso de verbos preposicionados em língua alemã. Com isso, o aluno pode juntar informações que facilitem o aprendizado deste insumo.

Figura 10 Exercício de ordenação de estratégias lição 10 (FUNK, KUHN et al, 2008:80)

Na *figura 10*, está organizada informações para o aprendizado de verbos com preposições, assim como, este exercício possibilita ao aluno a verificar as funções de uso destes verbos com as palavras destacadas nos quadros deste exercício.

Os *exercícios que preparam o aluno para treinar práticas autocontroladas* foram contabilizados em 35% do total. Como exemplo deste tipo de exercício, foi recortado o exercício abaixo:

Figura 11 Exercício de treino e uso da língua da lição 10 (FUNK, KUHN et al, 2008:80)

Neste exercício, o aluno utiliza e treina o uso de verbos preposicionados da língua alemã com respostas livres. O aluno aplica estes insumos com seu

próprio sentimento, isto é, ele não tem as respostas no livro, ele discutirá com o colega sobre o que o alegra, o que ele pensa sobre a palavra *Europa*, entre outras perguntas.

Os exercícios em que o aluno *aprende de forma autônoma* foram contabilizados em 20%.

Figura 12 Exercício de aprendizagem autônoma lição 10 (FUNK, KUHN et al, 2008:78)

Neste exercício o aluno entrevista seu colega sobre receitas que gostaria de experimentar. Podem ser empregados os insumos aprendidos nesta lição. De modo livre, o aluno expressa o que pensa em relação ao tema alimentação.

Embora as tipologias de exercícios sejam oferecidas em um sequenciamento, isto é, saiam de uma prática controlada que possibilitam a autonomia de aprendizagem para a proposta final de exercícios de aprendizagem autônoma, os exercícios não são oferecidos neste livro nesta ordem. Além disso, alguns tipos de exercícios podem ser integrados a outros exercícios. Como há vários subtemas nesta lição, as ordens de tipos de exercício não obedecem a uma padronização de um a quatro, mas sim, há o auxílio de vários tipos de exercício que, em cada momento, são aplicados para o desenvolvimento da autonomia.

O número de exercícios que preparam e treinam os aprendizes para a prática autocontrolada é alto. Este tipo de exercício exerce um papel importante, para que o professor utilize estratégias que *promovam a autonomia do aluno* (KUMARAVADIVELU, 1994: 39), pois a partir destes insumos, o professor poderá utilizar outros textos, criar possibilidades de discussões e de tarefas em que os alunos poderão buscar apreender de maneira autônoma, sem o direcionamento e controle do facilitador, mas sim, mediado por este.

Também foi verificado que nos dois primeiros tipos de exercícios podem ser utilizados tipos de exercício e estratégias do *MAL* e do *MAV*, como por exemplo, exercício de preenchimento de lacunas, substituição e repetição de diálogos. Assim como, no terceiro item dos tipos de exercício propostos por Rampillon (2008) podem ser utilizados exercícios do *método comunicativo*, pois exercícios de ações de fala podem ser utilizados para este treino. O diferencial está nas estratégias utilizadas baseadas em princípios pós-comunicativos.

3.2 - COMPARAÇÃO DOS TIPOS DE EXERCÍCIOS DAS LIÇÕES INVESTIGADAS COM OS TIPOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS POR HÄUSSERMANN & PIEPHO (2000)

Os tipos de exercício propostos por Rampillon (2000) apresentam uma estruturação das tipologia de exercícios propostas por Häussermann & Piepho (1996), isto é, enquanto Rampillon (2000), procura definir em quatro macro propostas as condições de ensino/aprendizagem que levam à autonomia, Häusserman & Piepho (1996) definem onze tipos de exercício mais específicos que condicionam a autonomia.

Em relação à tipologia de exercício proposto por estes autores, os exercícios foram dispostos em dez tipos de exercícios, pois os *exercícios de compreensão experimental e escrita* foram postos em conjunto com *exercícios de escrita*, já que possuem funções semelhantes, conforme mostra a tabela de tipos de exercícios:

Tipos de exercício	<i>Start auf Deutsch (%)</i>	<i>Café D (%)</i>	<i>Europa: Politik und mehr (%)</i>
Exercícios para a sensibilização da audição.	17%	29,62%	4,54%
Exercícios para a sensibilização de sons e sotaques.	13%	11,11%	0%

Exercícios para a ampliação do léxico.	10%	3,7%	Amostra insuficiente
Exercícios para reconhecimento e testagem da gramática.	7%	11,11%	13,6%
Exercícios para a sensibilização das nuances linguísticas.	0%	3,7%	18,18%
Exercícios para a realização oral.	17%	14,81%	22,7%
Exercícios para o desenvolvimento da leitura.	7%	7,4%	22,73%
Exercícios para a compreensão experimental e escrita e prática escrita.	10%	3,7%	9,1%
Exercícios que instiguem o aprendizado intercultural.	13%	7,4%	Esta proposta é empregada com outros tipos de exercícios.
Exercícios para a conscientização e facilitação do aprendizado, assim como dos exercícios e dos jogos.	6%	7,4%	9,1%

Tabela 9 Ocorrência dos tipos de exercícios propostos por Häussermann & Piepho (1996) nas lições escolhidas para análise

Na lição 10, do livro SD B1, este pesquisador procurou não apontar uma numeração de porcentagens para exercícios que instiguem a prática intercultural, pois na metodologia proposta, procurou-se dividir em porcentagem os exercícios a partir do total de exercícios existentes em cada lição, entretanto, esta lição dá subsídios para discussões interculturais em um grande número de exercícios que foram fracionados nas outras seções.

Pode-se perceber que alguns tipos de exercícios tem uma ocorrência maior que outro, por exemplo, a lição *Start auf Deutsch* possui uma alta

porcentagem de exercícios para a *sensibilização da audição* e para a *prática oral* (ambos 17 por cento). Também possui treze por cento de exercícios para sensibilização de sons e sotaques. Com isto, pode-se dizer que, neste estágio, o aluno, com base nesta tipologia de exercício, é mais sensibilizado para os sons da língua e a lição direciona a utilização da língua.

. Nesta lição, também há bastante exercícios que direcionam para o aprendizado intercultural. O material didático intervém bastante no uso deste tipo de exercício, apresentação de palavras internacionais, moeda corrente da união europeia, todavia, os temas não são aprofundados para uma discussão entre alunos.

Embora não se tenha amostras precisas relacionadas a exercícios que facilitem o reconhecimento das nuances linguísticas, as estratégias de ensino/aprendizagem poderão apresentar certos dados de reconhecimento destes insumos, pois nesta lição há 7% de exercícios de leitura que podem auxiliar na preparação de exercícios com esta característica.

Há um número baixo de exercícios de testagem da gramática, pois é uma lição que busca preparar o aluno para a lição 1, desse modo, procura-se apresentar estratégias de aprendizagem que facilitem o aprendizado dos insumos para o uso no contexto temático da lição posterior.

Em relação aos exercícios para a conscientização do aprendizado, de exercícios e jogos, pode-se dizer que, todos os exercícios possibilitam a utilização de estratégias que o aluno possa usar estratégias mentais, todavia, buscou-se enumerar exercícios que direcionam para este tipo de conscientização, por isso, a amostra teve este valor de 6%.

A lição *Café D* possui um número alto de exercícios de sensibilização da audição (29,62%) e amplia o número de exercícios de testagem da gramática em comparação com a lição introdutória, pois nesta lição o aluno terá que reconhecer as conjugações dos verbos. No entanto, o número de exercícios que testam a prática oral é bem alto, em termos de porcentagem (81%).

Nesta lição apresentam-se exercícios de sensibilização às nuances linguísticas (HÄUSSERMANN & PIEPHO, 1996:196), pois, ao apresentar os números em alemão, são considerados como se dizem estes números, os sufixos que apontam a classe numérica e como as palavras se formam quando se juntam os números e também, as variações e sotaques podem ser discutidas:

zwanzig, vierundzwanzig

b) Wie lesen Sie die Zahlen?

1 3 1 4 2 4

zwanzig und vier

24

Figura 13 Exercício de sensibilização de nuances linguísticas em Funk, Kuhn et al (2008:20)

O exercício acima mostra como se diz as dezenas acima de 20 em alemão, sensibilizam o aluno para esta uma estrutura diferente de algumas outras línguas. O professor pode discutir sotaques a partir destes números, pois podem ser descritos as variações fonológicas regionais do sufixo *zig*.

Os exercícios que instigam o aprendizado intercultural diminuem em relação à lição *Start auf Deutsch*, todavia, a lição amplia as discussões sobre isto nesta lição. Em *Café D*, o aluno é estimulado a reconhecer números úteis de telefone e é possível utilizar estratégias para a comparação de informações. Nos dois exercícios que oferecem este recurso, podem-se fazer comparações com a realidade do aluno, como por exemplo, no contexto do Brasil, o aprendiz pode dizer os números de emergência do país ou de outro país, assim como, falar de sua moeda, pois é uma lição que fala sobre a criação da moeda corrente na Europa. Além disso, pode conhecer um pouco da história da *Europa* e relacionar com sua história.

Na lição do livro *Studio D1 B1* diminui-se os exercícios de sensibilização da audição, porém, ampliam-se os exercícios de *nuances linguísticas*. Nesta lição há um exercício que mostra a função do verbo *brauchen* (precisar) como verbo de negação do verbo *müssen*. Conforme Häusserman & Piepho discutem, estes exercícios fazem os aprendizes refletir a língua em seus

múltiplos aspectos (HÄUSSERMAN & PIEPHO,1996:188). Também aumentam o número de exercícios para a leitura e para a fala, pois neste estágio, nas propostas do QCERL, o aluno é competente para buscar as informações, nos temas cotidianos que possibilitam a autonomia do aprendiz (QCERL, 2002:177).

Os exercícios de testagem da gramática aumentam em relação às outras lições, embora o material didático não faça tanta referência aos insumos gramaticais. Demonstra-se que este material consegue abordar a gramática de um modo integrado com o tema da lição, com os textos e com sua proposta para a aplicabilidade oral.

Por ser um nível em que o aluno tem autonomia para organizar informações (QCERL, 2002:140), os textos auxiliam no aumento do insumo lexical. Mesmo que a lição não possua exercícios para estratégias de aprendizagem direcionadas para a ampliação do léxico, encontra-se este tipo de subsídio com auxílio dos textos que são as referências para este tipo de exercício.

Nas lições escolhidas para a análise contém exercícios que podem ser descritos em acordo com as propostas de tipos de exercícios elaborados por Rampillon (2000). Também foi constatado que alguns exercícios nestas lições podem integrar outras formas de exercício, por exemplo, *exercícios com foco na leitura*, podem ser exercícios que *instiguem o aprendiz cultural*, assim como, um exercício de leitura em voz alta pode se tornar um exercício de *sensibilização da audição*.

Através das lições escolhidas, pode-se dizer que este material didático é um meio que busca apresentar tipos de exercícios relacionados com a proposta pós-comunicativa, mas cabe ressaltar que o facilitador pode utilizar outros recursos para a promoção da aprendizagem intercultural.

3.3 – ANÁLISE DO LIVRO DO PROFESSOR EM COMPARAÇÃO COM ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PÓS-COMUNICATIVAS.

As estratégias de ensino aprendizagem propostas por Bimmel & Rampillon (2001) oferecem os recursos que podem ser integrados aos tipos de exercícios descritos no subcapítulo 3.2.

Conforme demonstrado, os exercícios podem auxiliar na aplicação de recursos da abordagem intercultural e pedagogia pós-método, contudo, não significam que condicionam completamente a utilização destes recursos. Por isso, é necessário discutir algumas estratégias que o livro do professor dispõe e observar as estratégias em comparação com estratégias pós-comunicativas.

As *estratégias cognitivas*, conforme Bimmel e Rampillon (2001) descrevem, são estratégias que estão ligadas às relações mentais. Com isso, os alunos são direcionados a aprender através destas relações, pois o aprendizado não pode ser de maneira isolada, mas sim nos contextos, rede de palavras, utilização de imagens e sons, entre outros (Bimmel & Rampillon, 2001: 66-67). Na lição *Start auf Deutsch*, conforme indica o livro do professor (2008:21), há orientações de utilização destas estratégias para facilitar a aprendizagem. Como este aluno não conhece a língua, ele começa a organizar palavras internacionais, usadas em língua alemã, relacioná-las com as imagens e os áudios desta lição. Há a mesma ocorrência na lição *Café D*. Na lição 10, do livro *Studio D B1*, também é proposto que o conhecimento prévio do aluno seja utilizado.

As *estratégias de assimilação linguísticas*, como descrita por Bimmel & Rampillon (2001), condizem com estratégias que auxiliam aos aprendizes a estruturar, manipular e analisar e transformar os insumos gramaticais (BIMMEL & RAMPILLON, 2001:70). Os autores do material pesquisado preocupam-se em orientar que o insumo gramatical seja contextualizado e há, no material didático, exercícios que sensibilizam a aprendizagem de estruturas gramaticais para o uso.

As outras *estratégias indiretas de regulação da autoaprendizagem, afetivas e sociais e de uso da língua* só podem ser bem observadas no âmbito da sala de aula, todavia, há orientações no material do professor para que estas estratégias sejam utilizadas, assim como utilizar a língua materna para facilitar a aprendizagem. As estratégias indiretas auxiliam na redução do estresse, isto é, criam um ambiente em que o aprendiz não seja somente controlado, mas que o aluno possa participar e externar as suas emoções, possibilita que o aluno se torne confiante para expressar-se, assim como, trabalhar em equipe. Conforme mostra a orientação para o professor na lição um, *Café D*, é possível a partir as estratégias do livro, este tipo de orientação:

1 Die KT ordnen die Wörter in Partner- oder Kleingruppenarbeit den Bildern zu.
Hinweis Manchen Bildern können mehrere Wörter zugeordnet werden. Die KT versuchen über ihre Muttersprache oder die Kenntnis anderer Fremdsprachen die Wörter richtig zu verstehen und zuzuordnen. Kontrolle im Plenum.

Figura 14 Estratégia de trabalho em grupo do livro do professor (FUNK, KUHN et al, 2008:26)

Este recorte do livro do livro Studio D A1 do professor sugere que o aluno trabalhe em grupo para organizar palavras internacionais e esclarecê-las. (PIEPHO & HÄUSSERMANM, 1996:133), mas é orientado que estes alunos aprendam em grupo e o professor controla somente no momento das correções.

Bimmel & Rampillon (2001) descrevem estratégias que possibilitam que o aprendiz seja eficiente no aspecto das competências de aprendizagem orientadas pelo *QCERL*, pois, ao apontar que estratégias cognitivas e de assimilação linguísticas são trabalhadas com estratégias afetivas e de regulação de autoaprendizagem, contribuem para que este aprendiz também seja autônomo. Também é um acréscimo em relação aos métodos anteriores discutidos, no *MAL* e *MAV*, o professor e os materiais didáticos eram os meios de aprendizagem do aluno, conseqüentemente, pode-se dizer que as estratégias mentais de repetição, a utilização de imagens e sons, assim como a estruturação, eram o foco das estratégias e no método *audiolingual*. No método

comunicativo, as estratégias são ampliadas, embora limitadas a temas cotidianos que podem ou não corresponder à realidade do aluno. Desse modo, as estratégias de ensino/aprendizagem *pós-comunicativas* dão possibilidades para que o aluno e seu contexto sejam uma parte significativa no ensino/aprendizagem.

Em relação às estratégias de ensino/aprendizagem propostas por Bimmel & Rampillon (2000), o livro possibilita a utilização destas estratégias, pois apresenta propostas de várias formas sociais que permitem a participação do aprendiz em vários contextos. Conforme aponta Rampillon (2001 *apud* GRASSMAN & KAUFMANN, 2008: 7), a integração de tipos de exercícios com estas estratégias de ensino/aprendizagem, permitem uma participação maior do aprendiz e instigam-no a refletir sobre estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento de sua autonomia de aprendizagem em L2.

3.4 – SUBSÍDIOS DA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO MATERIAL DIDÁTICO ANALISADO

Conforme discutido no capítulo 1.2.3, a *abordagem intercultural* surgiu como uma resposta às lacunas do *método comunicativo*, sobretudo por propor que o aluno não deve ser somente o centro do aprendizado, mas um agente de sua própria aprendizagem. Além disso, outros temas foram considerados relevantes nos estudos referentes a esta abordagem, como por exemplo, o plurilinguismo, estudos culturais e sociais. Neste subcapítulo, são retomadas algumas informações da fundamentação teórica para elencar a ocorrência de pressupostos da abordagem intercultural no material didático escolhido.

Neuner & Hunfeld (1993:113) apresentam temas universais relacionados a esta abordagem. Na primeira lição observada (*Start auf Deutsch*) não mostra um tema universal específico, pois é uma apresentação do idioma alemão, que leva em consideração o desconhecimento do aluno em relação à língua. Com isso, esta lição procura apresentar palavras internacionais utilizadas na língua alemã. A partir desta apresentação lexical, o aluno é direcionado ao tema *identidade pessoal* (*idem*: 113), pois ele aprende insumos de saudação e

apresentação, apreende os contextos em que ele utiliza cada insumo, por exemplo, o uso de saudações e pronomes formais. Na primeira lição *Café D*, o tema universal também faz inferência a identidade pessoal, pois, no contexto da lição, o aluno está em uma cantina da escola, conhecendo outros alunos e apresentando a si. A contextualização, a partir de temas universais, propicia que o contexto sociocultural do aprendiz seja considerado (NEUNER/HUNFELD 1993:122)

A lição 10 *Europa: Politik und mehr*, do livro Studio D B1, apresenta um tema bem mais complexo, sobretudo por ser um nível em que o aluno tem certa autonomia de aprendizagem e pode fazer comparações, dar informações ou mesmo expor uma dúvida. Nesta lição o tema central é *vida em sociedade política*, pois fala da Europa e de seu bloco comum de países, embora temas como *mobilidade* e *lazer* se façam presentes. Nesta lição, o aluno conhece algumas pessoas de vários lugares da Europa que trabalham fora de seus países de nascimento, conseqüentemente o tema *mobilidade* está relacionado e pode ser também apresentado temas como o *Tratado de Schengen*, a moeda comum e o próprio QCERL.

Também se disponibiliza nesta lição textos sobre a formação do bloco europeu, assim como opiniões pró e contra, este tipo de material auxilia na discussão intercultural, sobretudo em comparação a outros blocos, p.e, no contexto de ensino de ALE no Brasil, podem-se apresentar exercícios que comparem o *MERCOSUL* ao bloco europeu, assim como, sugerir o que um bloco comum deve oferecer a seus integrantes. Este é um ponto que diferencia a abordagem intercultural das abordagens anteriores descritas neste trabalho, pois permite a participação ativa dos alunos. Outros textos e o conhecimento prévio do aluno são relevantes para o ensino/aprendizagem.

Jörg Roche (2001: 175-185) propôs cinco fases didáticas que auxiliam na formatação do ensino/aprendizagem na abordagem intercultural, a fase da ativação que possibilita ao aprendiz formular sua primeira reação ao tema, assim como estabelecer o que é relevante pra si, é o próprio tema de cada lição, nas lições pesquisadas, cada uma possui um tema específico e textos

relacionados aos temas. A fase de ativação apresenta-se a proposta temática e os objetivos de cada lição, na lição *Start auf Deutsch*, os objetivos são:

- Reconhecer palavras internacionais.
- Saudar em alemão.
- Apresentar a si e a outros.
- Perguntar nome e a origem de outra pessoa.
- Conhecer o alfabeto e soletrar.
- Sons de palavras.

Esta lição, por si só, é uma fase de ativação à lição seguinte, pois dá subsídios aos alunos para que estejam familiarizados ao tema, aos sons, às estruturas gramaticais e os contextos de ações de fala possíveis neste estágio (saudar e apresentar-se).

Mas nesta grande *fase de ativação*, há também *diferenciação*, pois oferece uma perspectiva relacionada ao tema, isto é, o aluno conhece palavras internacionais utilizadas na língua alemã, os diálogos e os textos apresentam os mecanismos da língua que são aprendidos nas lições, leva o aluno a apresentar-se e fazer perguntas relativas ao tema. Pode-se também dizer que, há uma fase de diferenciação, pois se apresentam técnicas relevantes, assim como, o conteúdo gramatical e lexical referente ao tema e preparam o aluno para a discussão que o tema propõe. As fases de expansão e fase de integração, nesta lição, são dependentes das estratégias utilizadas, pois o professor pode trazer outros materiais que auxiliam no aprendizado dos alunos, embora haja exercícios que instiguem o aluno a aplicar seus conhecimentos apreendidos para que o aluno se torne confiante em se expressar.

Na lição *Café D*, estas fases didáticas também se fazem presentes, pois há uma apresentação de um tema, assim como, a lição apresenta o que é relevante, em aspectos linguísticos e temáticos:

- Conhecer pessoas e começar um diálogo.
- Apresentar a si e outros.
- Contar de um até mil.
- Comprar algo em um restaurante e pagar.
- Entender números de telefone.
- Fazer perguntas com *W-Fragen* (equivalente a *que, qual, quão, de onde, onde* etc.).
- Conjugação de verbos.
- Tonicidade de palavras e verbos.

Esta é a primeira parte da fase de integração, pois estas informações mostram o que é importante para o aprendizado nesta lição. Conforme apresentado no capítulo sobre estratégias de aprendizagem, as estratégias mentais são partes importantes no ensino/aprendizagem, pois estas estratégias cognitivas possibilitarão o aluno a utilizar seu conhecimento prévio e, ao ativar estas informações, reconhecerá a relevância do tema proposto.

Na perspectiva intercultural de ensino/aprendizagem, é necessário que a lição apresente imagens que ilustrem situações para contextualizar o tema ao aluno, pois nas *estratégias de aprendizagem mentais* (Bimmel & Rampillon: 2001) é feito uso deste recurso para a apresentação do tema a ser apresentado. O conhecimento prévio do aluno é explorado de várias maneiras

para que ele seja sensibilizado à proposta temática e gramatical. Desse modo, facilita a aplicação dos exercícios e possibilita o uso de estratégias da *abordagem intercultural*. A figura abaixo reflete esta *fase de ativação*, pois direciona como será contextualizado este tema, assim como, os exercícios que sequenciam as imagens se relacionam com a temática desta lição:

1 Treffen im Café

Figura 15 Estratégia mental de ativação dos insumos (FUNK, KUHN et al, 2008:16)

Este exercício prepara o aluno para o tema proposto, as imagens representam toda a temática da lição, a partir da discussão destas imagens, o conhecimento prévio em relação às saudações e apresentação surge para que o aluno ative e formule uma reação sobre o tema.

Na *fase de diferenciação temática* da lição *Café D*, o aluno ouve e lê textos relacionados ao tema, pergunta se um lugar está vago, apresenta-se, pergunta nomes. Além disso, os mecanismos linguísticos (ROCHE, 2001: 175), ou as nuances linguísticas (HÄUSSERMANN & PIEPHO, 1996:170), são

disponibilizadas, para que o aluno reaja a estas ações, por exemplo, o uso da linguagem formal e informal é disponibilizado.

A *fase de diferenciação e contextualização* também é disponibilizada nesta lição, pois o livro do aluno oferece recursos para que ele organize os insumos gramaticais e lexicais das lições. Conforme aponta Roche (2001:175), é importante que este conteúdo possa ser trabalhado na perspectiva intercultural e que faça referências ao tema apresentado, todos os exercícios desta lição estão relacionados ao tema.

A lição dá subsídios para a *fase de expansão*, pois possibilita que o aluno aprenda os números e os utilize, neste momento são apresentadas estruturas adicionais que contribuirão para ampliar o repertório linguístico do aluno, assim como, auxiliam na *fase de integração*, já que nesta fase o aluno poderá utilizar os recursos aprendidos, sem intervenção do professor. Nesta lição ele pode: dizer seu nome, idade, número de telefone, fazer pedidos em uma cantina, dizer como vai pagar uma conta, dizer o que gosta de fazer e fazer perguntas relacionadas ao tema.

A lição *Europa: Politik und mehr*, do livro *Studio D B1*, também possibilita o mesmo sequenciamento, pois apresenta um tema relevante e objetivos claros:

- Falar sobre a Europa e política.
- Conhecer instituições europeias.
- Fazer perguntas com pronomes interrogativos, p.e, *woran*, *wofür...*
- Uso do verbo *brauchen* como verbo modal.
- Formação de palavras.

- Revisão de verbos preposicionados.

Esta lição apresenta uma *fase de ativação*, pois é apresentado aos alunos personagens que europeus que moram fora de seu país natal e moram em outros países da Europa, com isso, mostra-se a relevância do tema, que é a questão da mobilidade entre países, assim como, mostra que todo este processo envolve questões políticas, formação de blocos, propostas econômicas, sociais e culturais comuns.

A *fase de diferenciação*, que se refere ao primeiro texto, está representada, pois o aluno recebe informações sobre a formação do bloco europeu, assim como, conhece os organismos que pertencem a este bloco, como o *Parlamento Europeu*, o *Conselho da União Europeia*, a *Comissão Europeia*, o *Banco Central Europeu* e o *Tribunal Europeu*. Este texto dá subsídios para que os alunos conheçam mais informações sobre a Europa, assim como, dá subsídios para que eles busquem mais informações que julgarem relevantes para si, até mesmo questionar o funcionamento destas instituições e comparar com blocos como o *MERCOSUL*, *NAFTA* etc.

A *fase de especialização e contextualização*, nesta lição, oferece recursos gramaticais novos e também de revisão, que são contextualizados e relacionados com o tema e dão possibilidades para que os alunos utilizem estes insumos nas discussões.

Na *fase de expansão* da lição, o aluno recebe um texto que aborda questões prós e contras em relação à União Europeia, que podem ser empregados a outros blocos, assim como, outras comparações podem ser feitas, com isso, os alunos podem fazer reflexões, e explicar de maneira mais segura sua opinião, desse modo, dá subsídios para que ele, de maneira autônoma, se expresse, discuta e elabore apresentações sobre o tema proposto.

3.5 – A ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO COM O SUPORTE DAS MACROESTRATÉGIAS DO PÓS-MÉTODO

Ao abordar as macroestratégias, Kumaravadivelu (1994 e 2001) descreve um grupo de técnicas que o professor utiliza para o condicionamento da pedagogia pós-método. A análise é feita a partir de comparações das estratégias propostas no material didático com as macroestratégias do pós-método, com isso, descrevem-se a ocorrência das propostas didático-pedagógicas de Kumaravadivelu (1994, 2008).

A primeira *macroestratégia, garanta a relevância social* — que sugere que a cultura e a língua do aprendiz sejam utilizadas em sua aprendizagem — ocorre nas três lições analisadas, pois estas apresentam temas como plurilinguismo, situações de apresentação e tema político que permitem que o aluno possa utilizar seu conhecimento prévio sobre os temas. Conforme foi apresentado, é relevante que o aluno, ao ter seu primeiro contato com a língua alemã, possa ter conhecimento que algumas palavras desta língua são internacionais, assim como, delimita o espaço físico à sala de aula, isto é, o aluno receberá insumos de situações em que ele está. Isto facilita a percepção da lição, pois situa o aluno e o insere neste contexto.

Na lição *café D a relevância social* também condiz com a proposta temática, a situação de um encontro na cantina, os insumos gramaticais no contexto do tema, facilitam que o tema seja aceito pelo aluno, por estar em sintonia com situações que fazem parte de seu universo.

Do mesmo modo, na lição *Europa: Politik und mehr*, dá subsídios para que o aluno tenha informações sobre a Europa, em língua Alemã, em aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos, como por exemplo, instituições e política. Logo, todo o contexto das lições são temas que fazem parte do cotidiano do aluno e, a partir deles, o professor pode direcionar informações que complementam às informações apresentadas no material didático. Desse modo, podem preparar o aluno para expor a sua opinião em relação ao tema.

A macroestratégia *desenvolva a consciência cultural do aprendiz*, depende de como as estratégias de ensino são orientadas, sugere-se que o professor aproxime a cultura do outro expondo a própria realidade dos alunos. Todavia o livro do professor dá orientações que possibilitam a participação dos alunos, alguns exercícios também possibilitam que os alunos exponham suas opiniões, suas crenças e troquem experiências. Mas, conforme observado no capítulo sobre as estratégias (cap. 1.3.4.1), embora haja subsídios, as estratégias indiretas, relacionadas com afetividade, estão ligadas ao comportamento em sala, no entanto o livro do professor possibilita a reflexão na utilização desta estratégia.

A macroestratégia *promova a autonomia do aluno* também foi observada na discussão dos tipos de exercício e estratégias, pois há exercícios e orientações no material do professor que direcionam o aprendizado autônomo, isto é, permite que o aprendiz seja o monitor de seu aprendizado, além de trabalhar em grupo, para que aprendam em interação com outros aprendizes.

Facilitar a interação negociada está presente, pois alguns exercícios permitem que o aluno seja agente de seu aprendizado e também, mesmo em exercícios voltados à gramática, o aluno trabalha em grupo, isto dá possibilidade que estes criem suas hipóteses em relação aos insumos, conforme orienta o livro do professor deste material didático.

A macroestratégia *contextualize o insumo linguístico* é um elemento presente em todas as lições observadas. Na lição *Start auf Deutsch* estes insumos ocorrem no contexto de sala de aula, as imagens e os textos fazem inferências à realidade do aluno, conseqüentemente, ele utilizará estes insumos no mesmo contexto em que os recebe. Do mesmo modo ocorre na lição *café D*, pois os temas são reais que facilitam a contextualização dos insumos.

As lições pesquisadas oferecem textos suficientes para auxiliar na internalização de regras gramaticais e comunicativas, mas também há possibilidades do professor utilizar materiais extras para que a *heurística*

intuitiva do aluno seja ativada, consequentemente esta ativação fará com que o conteúdo temático e gramatical da lição sejam utilizados pelos alunos.

As quatro últimas *macroestratégias*: *promova o desenvolvimento da consciência linguística, maximize as oportunidades de aprendizagem, integre as quatro habilidades e minimize mal entendidos* são estratégias que podem ser melhor visualizadas em sala de aula, pois variam das aplicações de todas as outras macroestratégias e envolvem as crenças dos professores, mas o livro do professor de Studio D contém orientações para esta demanda.

Embora Kumaravadivelu (1994, 2001) não tenha feito discussões em relação ao material didático, é importante que o material didático ofereça subsídios para práticas pós-comunicativas. O material analisado possibilita a aplicabilidade das macroestratégias. As estratégias pós-comunicativas de autores como Kumaravadivelu (1994,2001), Roche (2001) e Bimmel/Rampillon (2001) integradas aos tipos de exercícios sugeridos por Häussermann & Piepho (1996) e Rampillon (2001) tornam o material didático uma ferramenta que se adequa às demandas do QCERL e PCN-LE.

3.6 – OS RECURSOS MIDIDÁTICOS NO MATERIAL DIDÁTICO

As lições do material didático pesquisado e o livro do professor sugerem que sejam utilizados vários recursos midiáticos que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem. O próprio material oferece um CD do curso, onde se encontram os áudios das lições (no CD B1 há músicas de grupos alemães), o CD do aluno, que contém os diálogos de exercícios e estudos de fonologia da língua alemã.

Este material didático contém um DVD com entrevistas autênticas, que servem para responder os exercícios de algumas lições e um site para professores e alunos. Neste *site*, há uma plataforma *Moodle* que também dá suporte para as aulas e auxiliam no processo de aprendizagem autônoma. Também há um CD-ROM do aprendiz para o nível A1, neste CD contém exercícios interativos para alunos do estágio iniciante.

Como descrito, este material didático trabalha com temas universais (Neuner: 1993), com isso, o professor pode trazer outros materiais que auxiliam nesta preparação, embora o material didático dê suporte, é necessário que o facilitador busque outros recursos e também que o próprio aluno sugira os recursos que o auxilie em seu aprendizado.

Os recursos midiáticos, pertencentes ao material didático, possibilitam o acesso à informações importantes sobre a língua e a Alemanha, isto facilita a discussão intercultural, pois, este aluno conhecendo mais sobre o país, facilita que a relevância social de seu aprendizado seja ativada.

Os recursos midiáticos possibilitam que os alunos compartilhem novas ideias, valores, comparem e diferenciem o seu mundo em relação ao novo como forma de diminuir pré-conceitos e é uma ferramenta a mais que pode ser utilizada com os tipos de exercícios e estratégias na era pós-comunicativa, conforme descreve Erdmenger (1997: 4).

3.7 – COMPARAÇÃO DAS LIÇÕES ANALISADAS COM OS PRINCÍPIOS PÓS-COMUNICATIVOS

Nas lições analisadas, conforme observado, há alguns exercícios que fazem inferências ao *método audiolingual* e *audiovisual*, pois há exercícios padronizados, de substituição, preenchimento de lacunas e de repetição de modelos de diálogos. Desse modo, pode-se determinar que as lições do material didático contém tipos de exercício do *método audiolingual* e *audiovisual* e do *método comunicativo*, no entanto estes exercícios servem de suporte para o aprendizado contextualizado da gramática, conforme discutido em Funk (2010: 942).

Há também exercícios similares ao *método comunicativo*, exercícios de ação de fala, jogos e encenações. O *método comunicativo* e *pós-comunicativo* se apoiam na teoria sociocultural de aquisição, pois partem do princípio que a interação e o conhecimento prévio auxiliam no processo de aprendizagem. A principal diferença entre o *método comunicativo* e os princípios pós-

comunicativos são as propostas temáticas e a pouca integração entre habilidades. Neste contexto, o material escolhido e as lições pesquisadas, com base na análise dos tipos de exercícios e estratégias, apresentam subsídios de aplicação dos três princípios da perspectiva pós-comunicativa. Este material procura integrar as abordagens a outros conceitos metodológicos, as estratégias e tipos de exercícios não se ordenam a um único método e os exercícios são disponibilizados a partir de contextos e experiências do aluno e, desse modo, a gramática é contextualizada (FUNK, KUHN et al; 2008: 09)

3.8 AS LIÇÕES E SUA RELAÇÃO COM AS PROPOSTAS DO QCERL E PCN- LE.

As lições pesquisadas se enquadram nas propostas e competências exigidas pelo QCERL, as duas lições *Start auf Deutsch* e *Café D*, dão orientações das competências linguísticas comunicativas, das quais o aluno terá que desenvolver:

Compreender		
Compreensão do oral		Leitura
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.

Quadro 3 Competência oral e de leitura no nível a1 do QCERL (2001: 53)

Os insumos oferecidos nestas lições preparam o aluno para estas competências, pois dão subsídios para que ele dê informações sobre si, como nome, endereço, telefone, origem, assim como, podem ser acrescentada informações a estas contidas no material: *hobbies*, data de nascimento, estado civil entre outros. O aluno também pode reconhecer o gênero formulário, além dos gêneros mencionados no quadro de competências acima. Do mesmo modo, a lição dez, do livro *Studio D B1*, fornece subsídios para que este aluno se enquadre nas competências sugeridas para este nível no *QCERL*.

O QCERL, embora não seja sedimentado em uma teoria específica, é direcionado para uma *abordagem intercultural* (2001:19), consequentemente, a *teoria sociocultural* é um importante construto neste quadro, pois este documento sugere que o aluno aprenda a partir de ações em que todos os participantes sejam atuantes no processo de ensino/aprendizagem.

Desta mesma forma, foram estruturados os *PCN-LE* (1998), este documento tem como foco estruturar o ensino de língua estrangeira na teoria sociocultural em que o aprendizado é colaborativo que maximizem o output do aprendiz. As lições escolhidas podem aproximá-los de maneira mais significativa aos conhecimentos da língua e cultura alemã, por trazerem temas universais que fazem parte do universo do aluno, com isso podem expressar também o seu mundo. Sobre isso, nos *PCN-LE*, descreve-se:

Deve-se considerar ainda que a consciência crítica de como as pessoas usam estes tipos de conhecimento traz para o aluno a percepção da linguagem como fenômeno social, o que é caracterizado aqui como a natureza sociointeracional da linguagem. Quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças. (PCN-LE, 1998:35)

As lições e as estratégias existentes no material do professor possibilitam que os alunos desenvolvam esta consciência crítica, cria oportunidade para que eles interajam e se exponham e conheçam não somente os fenômenos linguísticos, mas também a cultura alemã e oferece subsídios para que eles passem informações sobre si, sua comunidade e possam tirar dúvidas que estão além dos construtos gramaticais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa preocupou-se em investigar, a partir da quantificação dos tipos de exercícios e da interpretação das lições com base nos pressupostos teóricos, se o material didático contém subsídios das propostas recentes que se orientam nos princípios pós-comunicativos. Também foi objeto de investigação comparar as estratégias do material do professor com estratégias de ensino/aprendizagem relacionadas com a proposta *pós-comunicativa*. Em termos numéricos, foi possível identificar que os tipos de exercícios discutidos (Rampillon: 2000 e Häussermann & Piepho: 1996) estão elencados nas lições *Start auf Deutsch*, *Café D* e *Europa : Politik und mehr*, e as estratégias de ensino/aprendizagem de Bimmel & Rampillon (2001) apresentam-se nas estratégias oferecidas no livro de preparação de aulas deste material. Com isso, as lições *Start auf Deutsch*, *Café D*, ambas do livro *Studio D A1* e *Europa: Politik und mehr*, do livro *Studio D B1*, estão nos requisitos de *tipos de exercícios* conforme propostos por Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996). Logo, estes requisitos condizem com exercícios integrados que auxiliam na aprendizagem autônoma conforme todos os pressupostos teóricos relacionados com a perspectiva de ensino/aprendizagem pós-comunicativa mencionam. Desse modo, assemelham-se com as orientações apresentadas nos *PCN-LE* e *QCERL*, que estão sedimentados nas propostas sociocultural e interacionista no âmbito do ensino/aprendizagem.

No *capítulo 1* foi oferecida uma síntese de estudos relacionados à linguística aplicada para mostrar como estes estudos auxiliam na proposta de desenvolvimento de teorias e métodos de ensino/aprendizagem. São descritos como estudos multidisciplinares contribuem para a formação de estudos que possibilitam uma estruturação de teorias e métodos de ensino de língua estrangeira. Discutem-se duas importantes teorias que contribuíram para formulação de métodos, estratégias e tipos de exercício na área da LE: o *behaviorismo* e a *teoria sociocultural*. Procurou-se discutir estas teorias para confrontá-las e demonstrar qual teoria prevaleceu neste novo cenário de ensino de L2, pois na *era pós-método*, o professor não é um modelo, mas um mediador que facilita o processo de autonomia do aluno. As *teorias*

cognitivistas, embora não privilegiadas neste estudo, são parte relevante, da discussão das estratégias de ALE, pois como visto em Bimmel & Rampillon (2001: 66) o conhecimento prévio do aluno, assim como a sua língua materna são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

Também são descritos dois métodos anteriores à *abordagem intercultural* e *pedagogia pós-método*, o método *audiolingual* e *audiovisual*, que são advindos essencialmente da teoria behaviorista. Embora o *behaviorismo* tenha sido um estudo relevante no passado, não condiz com a realidade de ensino de língua estrangeira como proposto na Europa, através do *Quadro Comum de Referências para as línguas Estrangeiras* e no Brasil, através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*, ambos propõem que o ensino de L2 seja voltado para a ação e interação, para que esta aprendizagem seja vivenciada pelo aluno. No entanto, é possível afirmar que alguns tipos de exercícios destes métodos são utilizados, mas muda-se a estratégia de utilização destes exercícios, pois são predispostos dentro de um tema contextualizado. Do mesmo modo, a utilização de exercícios do método comunicativo são utilizados, dentro de propostas que visam contextualizar a gramática e facilitar os insumos linguísticos para as práticas autocontroladas.

Ainda neste capítulo discute-se a *abordagem intercultural* e *pedagogia pós-método*, ambas possuem propostas e estratégias que se assemelham e possuem princípios gerais comuns (FUNK, 2010:942). Na *abordagem intercultural* e a *pedagogia pós-método* são discutidas orientações que proporcionam ao ensino/aprendizagem de L2 uma nova percepção de como os insumos culturais e linguísticos são relevantes insumos para a autônoma do aprendiz.

O capítulo 2 apresenta a proposta metodológica em que o as lições *Start auf Deutsch* e *Café D*, do livro *Studio D A1* e *Europa: Politik und mehr*, do livro *Studio D B1* são quantificadas e interpretadas, utilizam-se as tipologias de exercícios de autores da era pós-comunicativa (GRASSMANN & KAUFMANN, 2008: 8) para a verificação e enumeração dos tipos de exercícios conforme descritos por Rampillon (2001) e Häussermann & Piepho (1996), ambos os

autores apresentam como os tipos de exercício devem se dispor para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma do aluno. Também se discute sob a ótica do referencial teórico como serão interpretados os dados, isto é, como a quantificação contribui para apor estes dados aos construtos teóricos estudados, para descrever como serão respondidas as perguntas das pesquisas e como chegar aos objetivos propostos.

O capítulo três é a análise da pesquisa. Foram feitas a quantificação dos tipos de exercícios e interpretação das lições pesquisadas de acordo com as *tipologias de exercícios* (RAMPILLON: 2001 e HÄUSSERMANN & PIEPHO: 1996), *estratégias de ensino/aprendizagem de L2* (BIMMEL & RAMPILLON: 2000); também foram utilizados para a análise os *temas universais* (NEUNER & HUNFELD), as *fases didáticas* (ROCHE:2010), *macroestratégias* (KUMARAVADIVELU: 1994, 2001), os *recursos midiáticos* e os princípios da *era pós-comunicativa* (FUNK, 2010: 942). Com base na análise quantitativa e qualitativa, pode-se afirmar que o material didático oferece subsídios para práticas pós-comunicativas, pois oferece um grande percentual de exercícios destas práticas e, como os tipos de exercícios são integrados às estratégias, o material didático sugere aos professores que baseiem suas aulas nas propostas pós-comunicativas que contextualizam a gramática, pois a proposta deste material possui relações com as fases didáticas, macroestratégias e estratégias advindas de reflexões pós-comunicativas.

Os objetivos gerais e específicos foram alcançados, pois os tipos de exercícios das lições foram enumerados, foram comparadas as estratégias didáticas ancoradas nas propostas *pós-comunicativas* com as dispostas nas lições e chegou-se à conclusão que os recursos desta proposta estão presentes. Os subsídios da teoria sociocultural, base do *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas Estrangeiras* e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de ensino de línguas estrangeiras, também foram discutidos em comparação com as lições, da mesma forma foram empregados os pressupostos da *abordagem intercultural* e *pedagogia pós-método* que foram analisadas em comparação com o material didático.

Destas observações, pode-se concluir que o livro oferece subsídios para que os tipos de exercício empregados nas lições estejam em concordância com as orientações de Rampillon (2000) e Häussermann & Piepho (1996) que podem ser empregadas com estratégias *pós-comunicativas*. Com isso, responde-se a primeira pergunta da pesquisa, pois os tipos de exercícios empregados no material correspondem às propostas pós-comunicativas e integram estratégias baseadas nas recentes pesquisas relacionadas ao ensino/aprendizagem de L2.

Conclui-se também que a gramática nesta perspectiva possui um papel relevante na formação dos aprendizes, entretanto, a diferença entre a prática pós-comunicativa e os métodos anteriores é que a gramática possui um papel social, com isso, cria-se a relevância de seu aprendizado e condiciona o aluno a ser mais receptivo às estruturas linguísticas. O aprendiz participa ativamente deste processo de aprendizagem destes insumos, isto é, a gramática é facilitada a partir do tema universal que condiciona o seu uso.

A segunda pergunta também pode ser respondida, pois as estratégias de ensino/aprendizagem de L2 propostas por Bimmel & Rampillon (2001) puderam ser observadas, pois percebe-se que os autores deste material didático sugerem práticas sociointeracionistas, conseqüentemente, este livro possui recursos midiáticos e jogos que permitem que o professor possa aplicar estratégias cognitivas, indiretas e de uso da língua .

A terceira pergunta da pesquisa corresponde à utilização de construtos da teoria da teoria sociocultural e interacionista, pois mesmo em exercícios em que o foco são as estruturas, é sugerido que o aluno trabalhe em grupos, para que ele possa criar hipóteses e orienta-se que ele seja seu próprio monitor e que seu conhecimento prévio e contexto sociocultural sejam utilizados no processos de aprendizagem. Este material didático, por fazer parte do universo do *QCERL* apresenta subsídios para esta prática, pois orienta ao professor a utilizar estratégias que estão sedimentadas nesta teoria.

A pesquisa deste material didático serve para a reflexão da utilização dos princípios da era *pós-comunicativa*, assim como, pode servir para contribuir para enriquecer este material, na proposição de outros materiais que podem auxiliar ao aluno no seu processo de autonomia de aprendizagem, conforme sugerem autores que discutem a *abordagem intercultural* e *pós-método*.

A partir da análise dos pressupostos teóricos, foi possível refletir que o material didático, neste novo cenário, é um material de suporte para a aplicação dos princípios, estratégias de ensino/aprendizagem e tipos de exercícios empregados na proposta pós-comunicativa. Embora dê subsídios para a prática pós-comunicativa, o professor pode contribuir com outros materiais, pois o material didático elaborado após o QCER permite que alunos e professores utilizem outros textos para o aprofundamento do tema como forma de garantir o aprendizado.

Com base nesta pesquisa conclui-se que o professor tem um papel importante para estas demandas, embora o material dê suporte para que o ensino de língua alemã esteja em concordância com os princípios, estratégias e tipos de exercícios da *era pós-comunicativa* e, desse modo, apresentam recursos que facilitam a autonomia de aprendizagem. A *perspectiva pós-comunicativa* possui uma proposta de ensino sociointeracionista e foi observado que este material didático dispõe informações que se sedimentam esta prática. Os insumos destas perspectivas auxiliam na formação de falantes de língua estrangeira, que podem ser proficientes em linguagem e também em culturas, logo, o ensino nesta perspectiva auxilia no conhecimento de si e do outro. O ensino/aprendizagem de línguas que reconhece a relevância de fenômenos interculturais também auxilia no processo de tolerância entre os diferentes, conforme discutido em Meireles (2009:324) e Glass & Riker (2006:11).

O material didático baseado em propostas pós-comunicativas pode apontar ao professor o direcionamento para a prática com *foco na ação*, interação e *mediação* (QCERL, 2001: 36), todavia considera o papel do professor relevante para a utilização destas estratégias, assim como, cabe ao

mediador planificar o que é relevante ou não no material didático, isto significa também contestá-lo, pois, mesmo dando certos subsídios, podem ter lacunas. Além disso, os problemas dos materiais didáticos que apresentam informações culturais delimitadas, conforme discute Uphoff (2009: 08) podem ser sanados a partir da *interação negociada* (KUMARAVADIVELU, 2001: 202) entre professores e alunos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: Imprensa Oficial.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

BORGES, E. *Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s)*. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.2, jul./dez. 2010. p.397-414

BROWN, H.D. *The postmethod era: Toward informed aproach*. In: *Teaching by principles: an Interactive aproach to language language Pedagogy*. 3. ed. New York: Pearson Longman, 2007. p. 40-61

BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Berlin, Langenscheidt 2000.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Comum Europeu*. Porto: Edições Asa, 2001.

COSTA AFONSO, C. *Landeskunde e o ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, 1996.

DAVIES, A. & ELDER, C. (2004, eds.) - *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. (Blackwell handbooks in linguistics ; 17)

DEMAIZIÈRE, F. *Autonomie: Objectif et prérequis*. Versailles: 2005. Disponível no site: http://didatic.net/article.php3?id_article=15 visualizado em 05/12/2013

ELLIS, r. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2003 [1997].

_____. *The study of second language acquisition*. 2.a edição. Oxford: Oxford University Press, 2008 [1997].

ELLIS, R. LOEWEN, Schawn; ELDER, Catherine; ERLAM, Rosemary; PHILP, Jenefer & REINDERS, Hayo. *Implicit And Explicit Knowledge In Second Language Learning, Testing And Teaching*. Bristol&Tonawanda&Ontario: Multilingual Matters, 2009. (Second Language Acquisition: 42)

ERDMENGER, M. *Medien im Fremdsprachenunterricht Hardware, Software und Methodik*. Disponível no site: http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00001158/Document.pdf. Acesso em 17/10/2011

FERRARI, Bianca. *Alemão como língua estrangeira para aprendizes brasileiros: a influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue*. Dissertação de mestrado. DLM-USP- Área de Alemão, 2013.

FIGUEIREDO, F.J. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Tese de doutorado. PPGL-UFMG. Linguística Aplicada, 2001.

FONSECA, F. *Linguística Aplicada ou Linguística aplicável?*. In: *Actas do colóquio linguística na formação de professores de português*. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7284.pdf> . Acesso em 02/08/2011

FUNK, H. *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. In: *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG. 2010. 940-952

GASS, MCKEY & PICA. *The Modern Language Journal*, Vol. 82, No. 3, *Special Issue: The Role of Input and Interaction in Second Language acquisition*. (Autumn, 1998), pp. 299-307.

GLÄSER, M; RIKER, P. *Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit: Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit*. Deutsches Jugendinstitut, Leipzig, 2006. Disponível em: http://www.dji.de/bibs/96_7469_Interkulturelles_Lernen_als_Praevention_von_Fremdenfeindlichkeit.pdf. Acesso em 05/01/2011

GRASSMANN, Regina / Kaufmann, Susan. *Übungstypologie, Arbeitsanweisung und Sozialformen im DaZ- Unterrichten*. In: *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitesprache*. 3. Band. Ismaning: Hueber Verlag, 2008.

HÄUSSERMANN, Ulrich / PIEPHO, Hans-Eberhard. *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: ludicum, 1996.

HÖLSCHER, ROCHE & SIMIC. *Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2009, 43-54. Disponível em <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>. Visualizado 07/11/2011

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985.

_____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon, 1982.

_____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. 10. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 2001.

_____. *Macrostrategies for the second/foreign language teacher*. In: *The Modern Language Journal*. vol: 76. n:1. Spring: 1992. p. 44-49

_____, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University, 2003.

LABARTA, M. *Importância da cultura e do contexto cultural (Landeskunde) no ensino do alemão como língua estrangeira*. In: *Projekt*, 2009. p. 50-63 ROCHE, J. *Interkulturelle Kompetenz: Konzept und Praxis des Unterrichts*. 5. ed. Tübingen: Gunter Naar Verlag, 2002.

LAMPREIA, C. *As propostas anti-mentalistas*. In: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/8526601_92_cap_04.pdf>. 1992. p. 198-282 . Acesso em 02/08/2011

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. *Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos* . In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MEIRELES, S. *Estilo conversacional, interculturalidade e língua estrangeira*. In: *Pandemonium Germanicum*. São Paulo: 2005. P. 311-325

MENEZES, V.. *Modelo do monitor, hipótese do input ou da compreensão*. In: *A complexidade da aquisição de segunda língua*. Disponível em <http://www.veramenezes.com/monitor.pdf> acesso em 04/08/2011

_____. *Teoria Behaviorista-estrutural*. In: *A complexidade da aquisição de segunda língua*. Disponível em www.veramenezes.com/behaviorismo.pdf acesso em 04/08/2011

MITCHEL, R. & MYLES, F.. *Second Language Learning Theories*. 2. edition. London: Hodder Educatin, 2004.

NEUNER, G; HUNFELD, H. *Methoden des Fremdsprachliches Unterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt. 1993.

PRABHU, N. S. *There is no best method – why?* TESOL Quarterly 24, p. 161-176, 1990.

RAMPILLON, U. *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*, München: Max Hueber Verlag, 2000.

ROCHE, J. *Interkulturelle Kompetenz: Konzept und Praxis des Unterrichts*. 5. ed. Tübingen: Gunter Naar Verlag, 2002.

_____. *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Narr Verlag, Tübingen, 2001.

SCHNEIDER, M. *Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural*. In: *Revista Contingentia*. Vol. 5, No. 1, Porto Alegre: UFRGS, 2010: 68–75

SILVA, G. *A era pós-método: o professor como intelectual*. Santa Maria, disponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm. Acesso em 07/08/2011

TRINTA, R.R. *A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo*. *Revista Intercâmbio*, volume XX: 150-173, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

VILAÇA, M. *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. In: *Revista eletrônica do instituto de humanidades*. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>. Acesso em 03/08/2011

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984

ANEXO

OS SETE PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DE QUALIDADE DO LIVRO STUDIO D SEGUNDO OS AUTORES.

Die sieben Grundprinzipien und Qualitätsmerkmale von studio d auf einen Blick

1 Konsequente Orientierung am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“

Die Kannbeschreibungen aus „Profile deutsch“ werden transparent umgesetzt.

6 Name – Stadt – Region – Land – Sprachen

Ich-Texte schreiben
Ich heiße ...
Ich komme aus ... Ich wohne jetzt in ...
Bei uns in ... spricht man ...

Einheit 2, S. 50

Hier lernen Sie

- eine Wohnung beschreiben
- über Personen und Sachen sprechen
- Postkarten schreiben
- Adressen
- Wortschatzsystematisch lernen
- Aussprache
- Kontrastieren, Wiederholung Wortkette

Einheit 4, S. 52

Redemittel

So kann man fragen	So kann man antworten
Was ist das?	Das ist ...
Wo ist denn das?	Das ist in ...
In welchem Land ist das?	... ist in ...

Einheit 2, S. 45

2 Deutschlernen für Freizeit und Beruf

Berufliche Themen und Sprachhandlungen gehören in Übereinstimmung mit den Vorgaben des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ von Anfang an dazu.

5 Orientierung im Verlag. Hören Sie und üben Sie zu zweit.

„Guten Tag, ich suche die Marketingabteilung. Wo ist die bitte?“

„Wo finde ich bitte die Chefredaktion?“

„Entschuldigung, wo sind hier die Toiletten?“

„Die ist in der vierten Etage, links neben der Kaffeebar.“

„In der zweiten Etage, Zimmer 215 bitte.“

„Gerade hinter Ihnen rechts, neben der Kantine.“

Einheit 5, S. 101

3 Umfassendes Angebot für mediengestütztes Lernen und Lehren

Das Medienangebot kann entsprechend den individuellen Bedürfnissen und institutionellen Gegebenheiten flexibel genutzt werden.

4 Berücksichtigung neuerer Erkenntnisse aus der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung

- Übungen zur Entwicklung sprachlicher Flüssigkeit: verstehen, verwenden, automatisieren
- Die Einheiten sind thematisch und didaktisch sinnvoll in Lernsequenzen gegliedert, ohne die Fertigkeiten künstlich zu trennen.
- Lerntipps unterstützen die Entwicklung individueller Lernstrategien.

! Lerntipp

Adjektive immer mit dem Gegenteil lernen!

schön – hässlich
lang – kurz

Einheit 4, S. 52

Figura 16 Princípios e características do material didático Studio D (Funk, Kuhn et al, 2008:08)

5 Integration der Grammatik in sprachliches Handeln

Das explizite Lernen grammatischer Formen wird konsequent in lebensnahen Übungen trainiert. Die Personalisierung von Grammatik ermöglicht den Erwerb von zusammenhängenden Sprachmustern.

3 Akkusativ

a) Lesen Sie die Dialoge und markieren Sie die Artikel im Akkusativ.

Grammatik

Nominativ

der/ein Balkon
das/ein Haus
die/eine Toilette

Akkusativ

den/einen Balkon
das/ein Haus
die/eine Toilette

Ich finde **den** Balkon zu klein.
Ich finde das Haus teuer.
Ich finde die Toilette zu klein.

b) Sprechen Sie über eine bestimmte Wohnung. Üben Sie im Kurs.

Ich finde den Balkon / die Küche / das Bad / den Flur / ...
zu groß / zu dunkel / zu klein. ... Ich finde ...

Inhalt 4, S. 52

6 Konsequentes Aussprachetraining von Anfang an

Ausspracheübungen sind in die Einheiten integriert. Sie verbinden Dialog- und Wortschatzarbeit.

7 Aktuelle Landeskunde mit interkultureller Perspektive

Projekt- und Recherchevorschläge ergänzen landeskundliche Informationen.

Inhalt 5, S. 105

Internet tip

www.leipzig-online.de

b) Lesen Sie den Text. Was denken Sie?

Anni Fayolle studiert in Tübingen.
Sie schreibt über die Deutschen
und die Pünktlichkeit.

Sind die Deutschen wirklich so pünktlich?
Alle sagen, die Deutschen sind sehr pünktlich.
Aber ich glaube das nicht. Ich fahre oft Bahn.
Die Züge sind sehr modern und hell. Die Fahrpläne sind klar. Die Züge sind meistens pünktlich, aber manchmal haben sie auch zehn oder zwanzig Minuten Verspätung. In Frankreich sind die Züge nicht so modern, aber sie sind fast immer pünktlich. In Deutschland hast du um zwei einen Termin beim Zahnarzt und du wartest bis halb drei. Viele Partys beginnen offiziell um acht, aber die meisten kommen erst um halb neun oder neun. Die Deutschen sprechen viel über die Uhrzeit. Aber ich glaube, sie sind genauso pünktlich oder unpünktlich wie die anderen Europäer auch.

Inhalt 5, S. 101

Figura 17 Princípios e características do material didático Studio D (Funk, Kuhn et al, 2008:09)