

ORGANIZADORES

Magali Moura

Ebal Bolacio

Roberta Sol Stanke

Tânia Gastão Saliés

# Ensino-aprendizagem do alemão como língua estrangeira:

TEORIA E PRÁTICA



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

### Reitor

Ruy Garcia Marques

### Vice-Reitora

Maria Georgina Muniz Washington

DIALOGARTS

### Coordenadores

Darcília Simões

Flavio García

## Conselho Editorial

### Estudos de Língua

Darcilia Simões (UERJ, Brasil)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)

Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

### Estudos de Literatura

Flavio García (UERJ, Brasil)

Karin Volobuef (Unesp, Brasil)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

## Conselho Consultivo

### Estudos de Língua

Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)

Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)

Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)

Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos da América)

Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)

Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)

Massimo Leone (UNITO, Itália)

Paulo Osório (UBI, Portugal)

Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)

Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)

Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)

Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

### Estudos de Literatura

Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)

Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)

Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)

David Roas (UAB, Espanha)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)

Júlio França (UERJ, Brasil)

Magali Moura (UERJ, Brasil)

Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)

Maria João Simões (UC, Portugal)

Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)

Rosalba Campra (Roma 1, Itália)

Susana Reisz (PUC, Peru)

ORGANIZADORES

Magali Moura

Ebal Bolacio

Roberta Sol Stanke

Tânia Gastão Saliés

**Ensino-aprendizagem do alemão  
como língua estrangeira:**

TEORIA E PRÁTICA

Copyright© 2017

Magali Moura, Ebal Bolacio, Roberta Stanke, Tânia Saliés (Orgs.)

**Capa e Diagramação**

Andrea Vichi

**Produção**

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico

Laboratório Multidisciplinar de Semiótica

FICHA CATALOGRÁFICA

---

M929 MOURA, Magali; BOLACIO, Ebal; STANKE, Roberta; SALIÉS,  
B687 Tânia. Ensino e aprendizagem de alemão como língua  
S786 estrangeira: teoria e práxis.  
S166 Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.

Bibliografia.

ISBN 978-85-8199-083-5

978-85-8199-082-8 (impresso)

1. Língua Estrangeira. 2. Alemão. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Teoria e Práxis. I. Organizadores.

II. UERJ. III. Instituto de Letras. IV. Título.

**Índice para catálogo sistemático**

400 – Línguas.

430 – Alemão.

430.7 – Ensino do Alemão.

---



# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: o material didático e seus desafios .....	9
<i>Magali Moura, Ebal Bolacio, Roberta Stanke e Tania Gastão Saliés</i>	

## ARTIGOS

Material didático em cursos de alemão no contexto acadêmico brasileiro – entre conceitos gerais e específicos .....	15
<i>Ebal Bolacio, Paul Voerke e Roberta Sol Stanke</i>	

Clássicos revisitados na aula de alemão como língua estrangeira .....	38
<i>Magali Moura e Juliana Couto</i>	

Desafios em ensino-aprendizagem multinível no ensino superior: limites e possibilidades no uso de materiais didáticos .....	68
<i>Anelise F.P. Gondar e Mergenfel V. Ferreira</i>	

Plurilinguismo, interculturalidade, letramentos: um olhar crítico sobre a escolha do material didático para o ensino de língua estrangeira .....	88
<i>Gabriela Marques-Schäfer e Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld</i>	

Língua materna e ensino de ALE no Brasil: o locus da língua materna, da tradução e da versão no manual didático Aufbaukurs Deutsch I, II e III .....	104
<i>Tito Lívio Cruz Romão</i>	

Análise diacrônica de capas de livros didáticos do alemão como língua estrangeira sob a perspectiva da Gramática do Design Visual .....	124
<i>Rogéria Costa Pereira</i>	

Discursos sobre livro didático e planejamento de aula nas séries Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache e Deutsch lehren lernen .....	144
<i>Dörthe Uphoff</i>	

Interaktion & Interaktivität als zentrale Felder der Lehrwerkforschung und -entwicklung. Theoretische und praktische Überlegungen in einer medialen Übergangssituation .....	162
<i>Hermann Funk</i>	
Zur Rolle der Reflexion im Fort- und Weiterbildungsprogramm Deutsch Lehren Lernen Erste Befunde einer Vorstudie .....	174
<i>Bernd Helmbold</i>	
Die Kinder-und Hausmärchen,(KHM) der Brüder Grimm - ein ‚Tischchen, deck dich!‘ für Deutsch als Fremdsprache? .....	193
<i>Rainer Bettermann</i>	
“Non vitae, sed scholade discimus“ oder „Non scholae, sed vitae discimus“? - Lebenslanges Lernen und Lernstrategien in Lehrwerken .....	219
<i>Nimet Tan</i>	
Aufgabenunterstützte Interaktion in Online-Tandems .....	239
<i>Josy-Ann Lätsch</i>	
Interaktivität und Adaptivität in (Online)Lehr- und Lernmaterialien. Eine Zusammenfassung ausgewählter Forschungsergebnisse Jenaer Studenten .....	251
<i>Miriam Tornero Pérez</i>	
<b>OS ORGANIZADORES</b> .....	264
<b>OS AUTORES</b> .....	267

# Desafios em ensino-aprendizagem multinível no ensino superior: – limites e possibilidades no uso de materiais didáticos

*Anelise F.P. Gondar  
Mergenfel V. Ferreira*

## 1. INTRODUÇÃO

O ensinar e o aprender uma língua estrangeira impõem múltiplos desafios que emergem das várias dimensões da vivência humana, como as dimensões linguística, cultural e social. As salas de aula de ensino e de aprendizagem de língua alemã são, dessa forma, espaços caracterizados pela heterogeneidade de expectativas relacionadas a múltiplos fatores e ligadas, por exemplo, ao contato prévio com informações sobre a língua (ou com a própria língua em questão). São, também e, sobretudo, espaço de convite à experimentação da língua, como através do desenvolvimento de instrumentos para compará-la a outra(s) língua(s) conhecida(s).

A língua alemã tem presença muito escassa nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro (sua presença é garantida em algumas escolas através de projetos como o OLEE - Oficina de Línguas em Escolas Públicas, da UERJ e o *Für Immer Deutsch*, Projeto desenvolvido na UFF, além do próprio PALEP) e tem presença igualmente oscilante nos equipamentos culturais (através de filmes, eventos culturais, exposições) das grandes cidades em geral no Brasil. Desta forma, os aspectos mais diversos acerca da língua alemã povoam o imaginário coletivo e também o imaginário dos aprendizes e estes ajudam a compor um mosaico de conhecimentos positiva e negativamente estereotipados acerca “do alemão”. Sendo assim, os alunos ingressam no curso de língua alemã de posse de múltiplas referências acerca da cultura bem como de posse de diferentes conhecimentos linguísticos que influen-

ciarão sua relação com a língua, com o processo de aprendizagem e com outros aprendentes. É necessário reconhecer que alunos em espaços livres de aprendizagem (como é o caso dos cursos de extensão oferecidos pelas universidades no contexto fluminense) e alunos que se tornam aprendizes da língua alemã no contexto universitário têm em comum a diversidade de percursos linguístico-culturais que os distinguem uns dos outros<sup>20</sup>. Nesse sentido, consideramos então que a aprendizagem destes alunos dar-se-á em um ambiente multinível, ainda que tenham sido “nivelados” em determinado estágio da aprendizagem para fins de ingresso na estrutura de ensino oferecida.

A premissa deste trabalho parte de uma redefinição ontológica afirmada por Silva (2001) no contexto do ensino multisseriado e, neste artigo, construída como necessária no âmbito do ensino de língua alemã: a ideia de que todas as salas de aula são ambientes multiníveis, haja vista a singularidade dos processos e trajetórias linguístico-culturais aportados pelos aprendentes ao ingressarem ou em curso livre ou em curso universitário. O pressuposto que reivindica novo estatuto ontológico ao espaço de aprendizagem, qual seja o de que ele necessariamente é um ambiente ou contexto multinível, exige novas epistemologias – novas formas de estudo deste objeto – de forma a fazer jus à complexidade do ambiente de sala de aula e dos seus desafios.

É também premissa deste trabalho a ideia de que o material didático é um mediador das relações em sala de aula e detém papel central na experiência de ensino-aprendizagem de ALE. Sem dúvida, de todos os recursos disponíveis para o aprendizado da LE, o material didático é um dos elementos centrais para a compreensão de como se dá o aprendizado. Os materiais didáticos refletem por um lado as políticas linguísticas para um determinado Estado ou região e também interagem com os métodos de aprendizagem em vigor bem como com o dinamismo das tecnologias em transformação (ROESLER, 2012). Pesquisadores da área de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) afirmam que os meios didáticos são uma das principais fontes de *input* na língua-alvo (ROESLER, 2012, p. 33 em diante). O material didático, portanto, está intrinsecamente relacionado aos efeitos, limites e

<sup>20</sup> Em ambientes livres de ensino-aprendizagem de língua alemã, como é o caso do projeto de extensão PALEP, não há impedimento a que novos alunos ingressem tardiamente em turmas já iniciadas, o que caracteriza de forma evidente esse contexto multinivelado de conhecimento. Já no contexto universitário não há, no âmbito dos exames de acesso ao curso de Letras no contexto fluminense nem avaliação eliminatória nem classificatória de conhecimentos específicos de língua alemã de forma que os candidatos ao curso de Letras/Habilitação Alemão são todos admitidos para as disciplinas de primeiro semestre, dentre elas ‘Língua Alemã I’.

possibilidades das interações de aprendizagem em sala de aula - Roesler aponta que o material com que os alunos são confrontados em sala de aula terá consequências para a sua aprendizagem (Idem, p. 33).

A partir das premissas da existência de uma experiência de sala de aula multinível e também da ideia de que materiais didáticos têm papel fundamental na constituição do *Unterrichtsgeschehen*, o texto apontará inicialmente alguns pensamentos acerca do contexto multinível e apresentará aspectos relevantes da análise de livros didáticos, estabelecendo uma ponte entre estes e a perspectiva sociointeracionista da aprendizagem. Em seguida, serão discutidas algumas propostas para o desenvolvimento da expressão escrita no livro *DaF-kompakt*. Por último, através da análise de uma experiência em sala de aula, o texto buscará indicar caminhos para a ensino-aprendizagem colaborativa com e para além do livro didático.

## 2. O CONTEXTO MULTINÍVEL

A perspectiva de ensino que busca contemplar os desafios surgidos à medida que os diferentes níveis de conhecimento linguístico e cultural são considerados na prática pedagógica requer num primeiro momento o entendimento sobre este contexto com o qual estamos lidando.

Moura e Santos (2013) advogam a importância do tema, chamando atenção para o fato de que no Brasil, em contexto principalmente rural, turmas multiniveladas seriam uma realidade bastante disseminada. Apesar disso, causa estranheza que tal configuração de ensino seja encarada em documentos oficiais ou mesmo por estudiosos e pesquisadores em Educação como uma situação de “anomalia” ou “exceção” (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 3; MOURA; SANTOS, 2013, p. 23), não tendo sido dada a essa questão um maior foco de atenção. Além disso, as classes multisseriadas nesse âmbito estão intrinsecamente ligadas a um contexto de escassez e precariedade, uma vez que o agrupamento de alunos se dá, na maior parte dos casos, pela falta de professores ou até mesmo baixo número de alunos.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras e o contexto de ensino multinivelado, podemos citar o trabalho de Godoy (2013) que tematiza as turmas agrupadas no Centro de Ensino de Línguas (CEL) de São Paulo. Também nesse cenário a justificativa para o agrupamento é o baixo número de alunos para a abertura de turmas. A autora apresenta em sua pesquisa dois diferentes caminhos encontrados

pelos professores: (1) a opção por desenvolver uma prática que vise ao efetivo trabalho cooperativo entre os alunos multinivelados, e (2), a opção por um trabalho que procure manter os diferentes níveis separados, através de atividades paralelas, a despeito do compartilhamento da turma.

Como proposta para um trabalho que vise à integração e colaboração entre os estudantes de grupos multinivelados, Godoy observou, em muitas das turmas pesquisadas, o uso da pedagogia de projetos e da abordagem acional, com ênfase em tarefas colaborativas, como sugestões de estratégias capazes de buscar a harmonização de conteúdos e para um processo de aprendizagem que priorize, sobretudo, a cooperação entre os alunos.

Assim, é possível perceber que esse contexto apresenta diferentes possibilidades de configuração e enquadres. Na perspectiva implicada neste trabalho é primordial, no entanto, o foco no respeito à diversidade, ao caráter inclusivo de uma proposta que considere os diferentes níveis de proficiência linguística presente em sala de aula, e a ênfase ao aspecto interativo e de cooperação entre os aprendizes para que significados possam ser trocados e a aprendizagem aconteça de forma mais democrática.

### 3. O LIVRO DIDÁTICO E A SALA DE AULA COLABORATIVA - CAMINHOS POSSÍVEIS

As atividades em sala de aula de língua estrangeira no contexto brasileiro, em especial no contexto fluminense, dão-se em condições de heterogeneidade - tal heterogeneidade está na gênese das preocupações da presente agenda de pesquisa. Os aprendizes de ALE, em sua trajetória de conhecimento da língua, estarão expostos a uma série de tipos de textos: segundo as suas preferências pessoais, terão maior predisposição ou a ler textos/ *blogs*, ouvir *podcasts*, escrever *e-mails* ou trabalhos científicos ou entrar em contato direto com outros, verbalmente. No entanto, de acordo com Roesler (2012, p. 34), os alunos, em especial nos níveis iniciais, são frequentemente confrontados com tipos de texto produzidos especialmente para seu processo de aprendizagem - em geral esses se encontram nos livros didáticos. Tais gêneros textuais não são propriamente desconhecidos, alguns fazem parte do cotidiano dos alunos como trechos de jornais ou filmes bem como a produção de cartas e um *curriculum vitae*. Os textos que encontramos em manuais didáticos exer-

cem função específica e passam por adaptações didáticas para estarem adequados às suas funções. As diferentes gerações de materiais didáticos têm acompanhado os métodos e abordagens de ensino ao longo dos séculos, entre eles o método de gramática e tradução, o método audiolingual/ audiovisual, a abordagem comunicativa e abordagem intercultural (NEUNER; HUNFELD, 1993).

Atualmente, a organização interna dos materiais didáticos utilizados em sala reflete a concepção de que há diferentes níveis de aprendizagem. O QEER - Quadro comum europeu para o ensino de línguas estrangeiras (CONSELHO DA EUROPA, 2001) - apresenta uma descrição dos níveis de competência dos aprendizes que já foi em larga medida incorporada pelos livros didáticos, os quais já trazem a informação a respeito dos níveis a que se referem (A1 até B1, que cobrem as etapas iniciais e o conhecimento básico na língua e B2 até C2 que abarcam níveis mais avançados). Mais recentemente, o livro didático tem sido ressignificado a partir da ideia de que o professor dispõe de autonomia para avaliar a função dos materiais didáticos e que estaria em condições de selecionar materiais alternativos, desenvolver materiais próprios e adaptar materiais aos grupos com que trabalhasse.

A ideia de que o professor tem à disposição elementos para balizar sua análise crítica de um livro didático e que saberá ter discernimento quanto à utilização dele em sala de aula torna-se fundamental tanto para a compreensão das formas de ensino e aprendizagem, mas também como elemento importante para a formação de futuros professores. Esse conhecimento, conjugado com a compreensão, com a didática das competências e com os mecanismos de avaliação e correção são fundamentais para um trabalho crítico e autônomo.

Claro está que a qualidade do material didático não expressará imediatamente a qualidade do processo de aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem é multifatorial e os meios didáticos são apenas um elemento dentre tantos outros. Do ponto de vista pedagógico, os livros didáticos tendem a estar sempre distantes no tempo e no espaço da real situação de aprendizagem e são desenvolvidos sem o conhecimento da realidade concreta e dos potenciais e gargalos de aprendizagem de cada realidade. Apesar disso, é possível fazer uma leitura alternativa para o seu uso. Especialmente quando a teoria e a prática caminham juntas, é possível considerar o livro didático como um fio condutor baseado em experiências teóricas e práticas (bem fundamentado) para um programa de aprendizagem bem organizado do ponto de vista da progressão. Pode ajudar o professor

a se dedicar a necessidades de aprendizagem específicas, permitir aos aprendizes uma progressão baseada em sequências de aprendizagem que estimulem a autonomia/ sem a necessidade de intervenção perene do professor. Sobretudo, o livro didático terá um novo significado na constelação da aprendizagem se se permitir ser, ao mesmo tempo, um instrumento de formação continuada para o professor e um instrumento de aproximação entre o professor e novas abordagens didáticas de forma explícita e detalhada. O livro didático pode se tornar um elemento fomentador de uma convivência social criativa, na qual os alunos estejam envolvidos em uma comunicação e aprendizagem compartilhadas e que desenvolvam formas de aprender motivadoras. Também é importante que permitam que os alunos sejam mobilizados cognitivamente e emocionalmente.

### **3.1 Sociointeracionismo, diferenciação interna e colaboração - caminhando com e indo além do livro didático**

O livro didático, como vimos acima, tem papel absolutamente relevante no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Não há como deixar de reconhecer também, de outra parte, os aspectos behavioristas, que explicam, por exemplo, o papel da repetição e memorização no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, e cognitivistas (que se relacionam, por exemplo, ao estabelecimento de operações contrastivas entre fenômenos da língua em processo de aprendizagem e da língua materna ou outras línguas de conhecimento do aprendiz). Considerando esses aspectos e indo além deles, hoje cada vez mais tende-se a considerar e explicar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras numa perspectiva sociointeracional.

Assim, há um deslocamento do foco na figura do professor, do material didático e do ensino, como ocorria durante a primazia de metodologias behavioristas ou estruturalistas de ensino, e também da figura do aluno e da aprendizagem em si, de acordo com os pressupostos cognitivistas, e passa-se a centralizar a interação entre professor e aluno e alunos entre si.

Para Vygotsky (1993; 1998), aprendizagem pressupõe uma experiência social mediada pela interação entre linguagem e ação. Seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP) é primordial à educação, pois evidencia o papel fundamental da troca com o outro para o estabelecimento de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novos aprendizados (VYGOTSKY, 1993).

A ZDP se trata de um espaço que engloba o intervalo entre o que Vygotsky

chamou de Zona de Desenvolvimento Autossuficiente, que seria aquilo que o indivíduo já sabe, e a própria ZDP, que abarcaria o que para o autor tratar-se-ia de uma zona potencial de aprendizagem do aluno. Nesse espaço, novos conhecimentos conectam-se a conhecimentos prévios do indivíduo, através principalmente de processos interativos com um par (ou pares) mais experientes.

O conceito de par ou parceiro mais competente na interação em processos de ensino e aprendizagem é igualmente importante, uma vez que desloca o foco da ação de ensinar da figura do professor. Assim, o conceito de par mais competente abre diversas possibilidades para a troca de informações entre os sujeitos em sala de aula e relativiza os papéis de ensinantes e aprendentes. Esse conceito também aproxima os pressupostos vygotskyanos à ideia freiriana de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

A visão de aprendizagem de língua que privilegia seu aspecto sociointeracional, uma vez que prioriza a concepção de língua como modo de agir no contexto social (BAKHTIN, 1999; 2003) sintoniza-se com o pressuposto de que é essencial um ensino que promova o uso da língua para a realização de diferentes tarefas. Para viabilizar e fomentar a realização dessas tarefas, mostram-se adequadas abordagens que privilegiam a proposição de atividades com foco na promoção de um ambiente em que os alunos consigam mobilizar e compartilhar suas competências e talentos de modo a desenvolverem seu aprendizado de forma colaborativa.

Um dos principais desafios que tal empreendimento aponta é o reconhecimento e respeito aos diferentes estágios de aprendizagem presentes no grupo e, nesse sentido, mostra-se de extrema relevância que seja trazido a esta discussão o conceito de diferenciação interna (*Binnendifferenzierung*). Achermann e Gehrig (2011) diferenciam em sua pesquisa o que pode ser chamado diferenciação externa, por exemplo, a realização de testes de seleção, ou a realização de diferentes estratégias de agrupamento, do que seria a diferenciação interna, ou seja, toda a prática que tenha como princípio a atenção às diferenças individuais entre os aprendizes de um mesmo grupo. Assim, o conceito de diferenciação interna está ligado a todos os métodos e recursos que procuram lidar com as diferenças entre os alunos num mesmo grupo (ACHERMANN; GEHRIG, 2011, p. 2).

Em relação aos principais aspectos positivos do trabalho com a diferenciação interna em sala de aula, a autora destaca a promoção da autonomia dos aprendizes, o aumento de sua independência e o aumento de sua motivação.

Em alguns autores, pode-se depreender a proximidade entre as abordagens

que se concentram na diferenciação interna e as abordagens focadas na individualização da aprendizagem. Fischer (2014), ao tematizar a promoção individual da aprendizagem (*individuelle Förderung*), chama atenção para a relação entre esse conceito e outros conceitos e abordagens, entre eles a diferenciação interna. Para o autor, a diferenciação interna estaria ligada à oferta de diferentes métodos para a promoção da aprendizagem dos alunos, como por exemplo, através da escolha de diferentes materiais ou recursos. Assim, existiria, segundo o autor, a possibilidade de alunos e alunas se agruparem de acordo com seus interesses, dificuldades ou temas de aprendizagem, cabendo ao professor a oferta de diferentes formatos de atividades, adequados a cada aprendiz ou grupo de aprendizes.

Ainda no que diz respeito à relação entre contexto multinível e o conceito de diferenciação interna, Sonntag (2013) ressalta o fato de que muitas escolas na Alemanha, Áustria e também Suíça, que optaram por implementar experiências multisseriadas, têm em suas práticas pedagógicas a diferenciação interna como uma das metodologias adotadas. A autora, cita entre outros métodos, a aula com projetos (*Projektunterricht*), os trabalhos em grupo (*Gruppenarbeit*), o conselho de sala de aula (*Klassenrat*), ressaltando a importância em se enfatizar o que chama de duas linhas mestras: a individualização e a formação de uma comunidade de aprendizagem. A pesquisa de Achermann e Gehrig (2011, p. 42-47) coaduna-se a essa ideia defendida por Sonntag (2013). Os autores citam o conceito de aprendizagem democrática como um elemento indispensável numa abordagem que foca o multisseriamento ou multinivelamento, descrevendo metodologicamente essa abordagem como uma união entre a abordagem social e a abordagem individual. Dessa forma, ambos trabalhos reforçam a importância da variedade de métodos e procedimentos pedagógicos para que os processos de ensinar e aprender possam ocorrer de forma bem-sucedida no contexto multisseriado ou multinível.

Em outras palavras, podemos ver a diferenciação interna como uma das possibilidades de trabalho, quando o foco é no contexto multinível de aprendizagem, sendo imprescindível que outros métodos e possibilidades de abordagens possam ser adotados.

Nesse ponto, chegamos ao segundo desafio que é o modo como um trabalho interativo e colaborativo pode contribuir para o crescimento e a aprendizagem de todos. Neste artigo, a ideia de colaboração será tomada como em Swain (2000) que a define como o engajamento de aprendizes na solução de problemas ou tarefas e

na construção do conhecimento, através do que denominou diálogo colaborativo.

### 3.1.1 A colaboração e o livro didático: breve análise

Uma breve análise do livro didático *DaF Kompakt*, utilizado nas turmas de graduação em Letras Alemão nas universidades em que esta pesquisa está baseada aponta para a presença bastante tímida de atividades voltadas para a realização de tarefas colaborativas. Nesse sentido, pode-se depreender que o fomento às trocas colaborativas entre os aprendentes depende muito mais da iniciativa dos professores ou estudantes do que são, de fato, motivados pelo material didático.

Outro importante aspecto em relação ao livro didático em questão está relacionado às atividades de produção textual propostas pelo material. O estudo de Limberger e Barbosa (2015), acerca dos gêneros discursivos trabalhados em livros didáticos para o ensino de alemão como língua estrangeira, demonstra como as atividades de produção, tanto oral quanto escrita, poderiam ser mais bem exploradas e encaminhadas, caso fossem consideradas situações de comunicação mais concretas (LIMBERGER; BARBOSA, 2015, p. 204). Citando como exemplo, uma atividade centrada do gênero discursivo “*e-mail* pessoal” presente no livro *Planet 1* (KOPP; BÜTTNER, 2004, p. 94), chama-se atenção para o tema pouco atraente à produção escrita de adolescentes, público-alvo da obra: “Como é o café da manhã no seu país?” A partir desse e de outros exemplos, os autores discutem um potencial isolamento entre as atividades propostas nos livros e o que chamam de situações concretas de comunicação. Por não se tratar do foco principal deste estudo, não foi realizada uma análise detalhada das propostas presentes no livro *DaF-kompakt A2* (SANDER; BRAUN, 2011), porém, um breve apanhado dos temas tratados nas tarefas de produção aponta para percepção semelhante às conclusões de Limberger e Barbosa: a presença de tópicos pouco atraentes aos estudantes. Alguns exemplos de propostas presentes no material citado são:

Escreva um texto curto sobre o natal ou outra festa importante no seu país. (p. 13).

Peter, um dos moradores da república de Bernhard, não está cumprindo suas tarefas e deveres. Escreva a ele uma curta mensagem. (p.27).

Escreva um texto curto sobre a *Oktoberfest*. (p.53).

Limberger e Barbosa reconhecem nesse tipo de proposta, presente em muitos livros didáticos, o que chamam de abstração no uso da linguagem, ressaltando as limitações dessas práticas. Em sua avaliação crítica sobre tais propostas, os autores têm em vista uma concepção de aprendizagem de LEs que postula um ensino voltado para o reconhecimento e consideração dos gêneros discursivos e da linguagem como prática social.

Entendendo então o uso da língua como uma forma para se agir socialmente, é fundamental que estejam inseridas e sejam contempladas nessa discussão as condições essenciais para que um texto possa ser produzido, quando este não tem foco principal na aquisição de fenômenos linguísticos específicos. Geraldi (1997, p. 137) contrapõe a tarefa de produção textual ao que chama de prática de redação (quando textos são produzidos primordialmente para fins de aprendizagem de recursos linguísticos) e destaca quatro condições essenciais para a produção textual: ter o que dizer; ter uma razão para se dizer; ter um interlocutor a quem dizer; ter condições para se escolher as melhores estratégias para a realização do texto. Ainda que possamos reconhecer a busca por estas condições em muitas das tarefas voltadas para a produção escrita nos materiais didáticos, muitas vezes, a pouca identificação entre os aprendizes e os temas tratados e, algumas vezes, a artificialidade das propostas, pode implicar na não contemplação destas condições. Podemos exemplificar com a seguinte proposta do livro *DaF-kompakt*, em tradução das autoras:

Escreva por Sofia, uma carta para Frau Scholz e relate sobre sua conversa com um conselheiro de trabalho (*Berufsberater*). Use os conteúdos da tarefa 3a e os seguintes elementos (segue abaixo caixa com recursos linguísticos). (SANDER; BRAUN, 2011, p. 67)

Podemos perceber que ainda que estejam presentes elementos como a figura do interlocutor e um propósito comunicativo, o foco principal da atividade continua sendo a forma. São incontestáveis o valor e a importância para o ensino de línguas estrangeiras de tarefas de redação com foco na forma e nos recursos linguísticos a serem aprendidos por alunos, não por acaso tais tarefas têm presença certa nos mais variados tipos de livros didáticos. No entanto, consideramos importante que atividades escritas que estejam apoiadas nas condições para produção textual apontadas por Geraldi (1997) possam ser desenvolvidas e incentivadas nas aulas de línguas estrangeiras.

Pensando então nessas condições e na possibilidade de se enfatizar a colaboração entre os aprendizes na tarefa de produzir textos, passaremos a relatar no tópico a seguir uma experiência desenvolvida em turmas de 2o. semestre do curso de Letras-Português/Alemão, de duas universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro.

#### **4. RELATO DE ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: INTERCÂMBIO DE *E-MAILS***

O projeto “Turmas gêmeas: intercâmbio de *e-mails*” teve o objetivo de incentivar a troca de mensagens entre os estudantes de duas turmas de Alemão 2 (as quais serão doravante chamadas de Turma Y e Turma X) de duas instituições de ensino público superior no Estado do RJ, promovendo a habilidade da produção escrita. O relato sobre a atividade realizada contará com a apresentação do desenvolvimento da tarefa, juntamente com a discussão sobre a análise de dois instrumentos utilizados: fichas de observação, preenchidas pelas professoras-pesquisadoras e um pequeno questionário respondido pelos alunos após a realização da atividade.

A turma Y, na ocasião da pesquisa, era formada por 10 estudantes, entre eles 4 moças e 6 rapazes, numa faixa etária que compreende os 20 e 30 anos. A turma X contava com 11 estudantes, sendo que uma das alunas esteve ausente por problemas de saúde na ocasião em que se deu o estudo e, por isso, apenas 10 estudantes participaram (número portanto igual ao da turma Y). O grupo era formado por 7 moças e 3 rapazes. Como exposto no início deste estudo, consideramos ambos os grupos como espaços multiníveis de aprendizagem, apesar de estarem todos cursando o segundo semestre do alemão.

#### **4.1 Observações sobre a atividade**

##### **4.1.1 Desenvolvimento e observações das professoras**

As turmas foram divididas em duplas e os alunos receberam a tarefa com as seguintes instruções:

- Escreva um *e-mail* a um amigo de correspondência (*Brieffreund/in*);
- Você pode consultar e trocar informações com seu/sua colega ao lado;
- Você pode utilizar quaisquer recursos necessários (dicionário, aplicativos no

celular, pedir auxílio ao professor, etc.) para a realização da tarefa.

Na turma X, a atividade foi desenvolvida por cinco duplas. Após trinta minutos do decorrer da atividade, os alunos trocaram seus textos com o(a) colega ao lado para sugerirem alterações ou tópicos que poderiam ser acrescentados ou complementados no *e-mail*. Concluída esta etapa os alunos receberam novamente seus textos e tiveram mais dez minutos para finalizarem suas mensagens.

Durante a tarefa, pode-se observar que, no geral, houve constante troca de ideias entre os estudantes, que consultaram uns aos outros com frequência. Porém, é importante ressaltar que essas trocas ocorreram de forma heterogênea e em diferentes intensidades entre as duplas: em alguns pares podia ser percebida uma forte interação entre os alunos, em outras, uma menor intensidade nessa interação. Em um dos casos, por exemplo, uma das alunas se ausentou por um longo período durante a atividade, o que prejudicou o trabalho interativo nesse caso.

Os pares também recorreram com frequência aos celulares, principalmente para consultas lexicais. Apenas uma dupla (das cinco) utilizou o dicionário (livro) para a realização da tarefa.

Apesar de a professora ter sido uma fonte de consulta bastante solicitada, comparativamente a outras atividades de produção escrita propostas pelo livro didático, e atividades realizadas individualmente, podemos dizer que esse recurso foi menos utilizado, uma vez os estudantes foram incentivados a interagirem entre si e com outras fontes de consulta.

O preparo da atividade pelas professoras requereu a estipulação acerca de qual turma faria o primeiro contato e qual turma então teria a responsabilidade de responder aos *e-mails* recebidos. Com isso, a turma Y recebeu a tarefa de preparar um texto que serviria de base ao *e-mail* de resposta ao contato iniciado pelo colega da outra universidade. Os alunos receberam no início da aula, logo após a fase de *Aufwärmung*, em que contaram ao colega ao lado o que haviam feito no final de semana passado, a tarefa de confeccionar um *e-mail*, sendo informados de que estariam preparando uma mensagem de retorno a um(a) *unbekannte(r) Brieffreund(in)* e que deveriam organizar o texto conforme as inspirações temáticas oferecidas (informações pessoais, preferências e *hobbies*, o porquê da escolha pelo curso alemão/português nesta universidade).

Na turma Y, os alunos realizaram a tarefa de forma individual inicialmente e com muita concentração. Quando surgiam dúvidas, não hesitavam em solicitar a professora (talvez com o intuito de não interferir na produção do colega). Ao

terminarem a atividade, a professora solicitou que trocassem suas produções com um colega e que trabalhassem em dupla na correção e no aprimoramento do *e-mail*. Finalizada esta etapa, a professora perguntou se a revisão realizada pelo colega havia ajudado a dirimir algumas dúvidas e a solucionar alguns problemas. Enquanto alguns alunos se manifestaram positivamente em relação à ajuda do colega, outros afirmaram que o colega apenas confirmara sua própria dúvida, evidenciando a dificuldade em articular determinadas construções na língua-meta. Os *e-mails* foram verificados pela professora e os alunos foram então instados a terminar de preparar o *e-mail* em casa, adaptando-os como resposta aos *e-mails* que receberiam em primeira instância dos colegas da turma ‘gêmea’ (turma X).

#### 4.1.2 Observações dos(as) estudantes

##### Turma X

Em resposta ao questionário que foi entregue aos estudantes após a realização da redação do *e-mail*, todos os respondentes classificaram a atividade como “boa/satisfatória”.

Em relação ao recurso mais utilizado para a realização da atividade, é interessante notar que dos 8 (oito) estudantes que responderam ao questionário, 6 (seis) alunos marcaram como recursos mais utilizados as ‘perguntas ao professor’ ou as ‘perguntas ao colega’. Dentre estes seis, três apontaram o colega como a fonte mais utilizada para o esclarecimento de dúvidas e realização da tarefa.

Também é relevante observar que apesar da percepção da professora de que, comparativamente a outras atividades, não havia sido tão solicitada pelos alunos, quatro dos oito alunos marcaram a opção “professor” como o principal recurso utilizado na atividade. Esse fato corrobora a ideia de que a centralidade do papel do professor nas aulas de línguas continua sendo uma questão importante a ser debatida e enfrentada, apesar de movimentos mais recentes (materializados em forma de pesquisas, estudos e novas metodologias) em direção a uma maior descentralidade da figura do professor e a uma maior autonomia dos alunos.

Em seis dos oito questionários respondidos, o LD aparece como o último recurso utilizado na tarefa, sendo que dois estudantes demonstraram o não uso deste recurso, não marcando esse item no questionário. Pode-se depreender desse resultado que, pelo menos para essa atividade, o livro não se mostrou para os alunos

como uma fonte de recursos linguísticos para o cumprimento da tarefa. Outro dado interessante ainda nessa questão é a que se relaciona ao uso de celulares e dicionário para a realização da tarefa. Esses recursos aparecem na maioria das respostas logo após os itens “colegas” e “professor”. Como apenas uma dupla fez uso de um dicionário (em papel) para a produção textual, podemos entender que as outras duplas que citaram “dicionário” como um recurso utilizado, referiam-se a dicionários *online* ou aplicativos no celular.

Em relação à interação com o colega, quatro respondentes marcaram a opção “intensa”, enquanto outros quatro marcaram “razoável”. A partir desse resultado, pode-se inferir que um dos principais propósitos da atividade, que era promover uma tarefa de escrita colaborativa, foi alcançado, uma vez que a opção “interação não-satisfatória” não foi marcada por nenhum respondente. Para um próximo estudo, porém, seria pertinente investigar as razões pelas quais algumas interações aconteceram de forma mais intensa do que outras. No entanto, algumas respostas que destacam aspectos positivos e negativos durante a realização da atividade podem nos fornecer pistas a este respeito.

Nesse sentido, quatro alunos citaram como pontos positivos da atividade, justamente, aspectos ligados à interação em sala de aula.

Exemplos: Que aspectos você destacaria como positivos na atividade?

RX3<sup>21</sup>: “Interação na sala de aula”.

RX5: “Trocas de experiências e ideias com o colega”.

RX6: “Ouvir a avaliação do colega”.

RX7: “A interação entre os alunos”.

Já em relação a um possível ponto negativo ligado à interação com o colega, há apenas o comentário de um estudante:

RX6: “A dificuldade do colega em entender as construções.”

Dessa forma, a partir da análise dos questionários, depreende-se que, de maneira geral, os estudantes aprovaram uma atividade com ênfase em aspectos interativos e colaborativos, e a troca e cooperação dos alunos para a realização da tarefa parecem ter ocorrido de forma positiva para a maior parte do grupo. Assim, todos os alunos afirmaram que a atividade teria promovido seu aprendizado e que acreditam que também tenha promovido o aprendizado do colega.

<sup>21</sup> Para preservar a identidade dos respondentes adotaremos a legenda RX (respondente da turma X) ou RY (respondente da turma Y), seguida do número que corresponde a cada respondente.

## Turma Y

Os alunos da turma Y forneceram *feedback* acerca do recebimento dos *e-mails* dos colegas da universidade parceira já na aula seguinte. Relataram, em conversa com a professora durante a aula, que os *e-mails* que receberam estavam muito bem redigidos, em nível aparentemente superior ao deles e que, portanto, concluíam que os colegas da turma gêmea haviam recebido auxílio do professor. A perspectiva apresentada pelos alunos, a do aparente ‘desnível’ entre as turmas, não é corroborada pelas trocas de *e-mails* visualizadas pela professora. A professora teve acesso às trocas de *e-mails* de 4 (quatro) dos seus alunos e pôde perceber um certo equilíbrio linguístico e comunicacional entre as mensagens.

Como os alunos da Turma Y trabalharam numa perspectiva responsiva, à medida que seus textos seriam uma resposta ao *e-mail* enviado pelo colega da “turma gêmea”, o foco da avaliação da atividade, através dos questionários, passou a ser a troca de *e-mails*. Nesse sentido, é importante salientarmos que enquanto os alunos da Turma X focaram sua avaliação na produção dos textos em parceria com os colegas, os alunos da Turma Y focaram na troca de *e-mails* em si.

Passando às observações a partir da análise da resposta aos questionários, vemos que os 6 (seis) alunos respondentes da pesquisa caracterizaram a realização da atividade como satisfatória. Em relação aos recursos utilizados para a realização da atividade, não pode ser constatada a preponderância de um ou outro recurso pelas respostas assinaladas. Entretanto, nos questionários dos cinco alunos que responderam a questão (um deles a deixou em branco), as opções “professor” e “colegas” aparecem como recursos mais assinalados pelos estudantes. “Dicionário”, “celular” e “livro didático” alternam-se como recursos mais ou menos utilizados, de acordo com cada respondente.

Lembrando que a atividade foi proposta para a turma Y, a princípio, como uma tarefa individual, é interessante atentarmos para possíveis indicadores de diferenças nos resultados em relação à Turma X, em que se constatou, por exemplo, o pouco uso do livro didático como recurso para a realização da atividade. Na turma Y, as respostas parecem indicar a variabilidade de recursos utilizados quando a atividade é proposta em nível individual. Cada aluno buscou nos recursos de que dispunha (o livro didático, dicionários e aplicativos) e fez opções pelos recursos humanos à disposição (ora o colega, ora a professora). Quanto à intensidade da

interação com o colega, 5 (cinco) alunos apontaram que a interação foi razoável e um apenas afirmou que a interação havia sido intensa. Aqui também é importante considerarmos que a interação pensada foi a que se deu a partir da troca de *e-mails*, enquanto a turma X avaliou a interação entre os pares durante a elaboração dos textos. Nesse sentido, enquanto na turma X houve um equilíbrio nas respostas “intensa” e “razoável”, na turma Y a resposta preponderante foi “razoável”. É interessante notar que um dos alunos, dos que assinalaram ‘interação razoável com o colega’, destaca, como aspecto negativo, que a parceira de *e-mails* não o respondeu. Com isso, não fica evidente se ele jamais teve contato com sua parceira da outra turma ou se desejava apenas que a conversa tivesse prosseguido.

Enquanto os alunos foram unânimes em dizer que a atividade havia promovido a própria aprendizagem, 4 (quatro) alunos afirmam que haveria benefícios para o colega, enquanto 2 (dois) assinalaram que provavelmente os colegas da universidade parceira não teriam obtido proveito da atividade. Uma hipótese que talvez explique essa opinião dos alunos pode ser a ideia de que os alunos da universidade parceira teriam conhecimento mais aprofundado do alemão e que, por isso, não teriam se beneficiado - do ponto de vista linguístico - da atividade proposta. Essa percepção endossa uma compreensão conservadora e unifacetada da aprendizagem, na qual o produto seria mais valioso que o próprio processo. É possível que os alunos tenham inferido que a atividade não tenha promovido a aprendizagem dos colegas da universidade parceira porque estes não se beneficiariam, do ponto de vista linguístico, das respostas recebidas. Esse aspecto da pesquisa demandará outras investigações, no entanto, é possível afirmar que, ao responder o questionário, os estudantes trocaram ideias entre si, já que ambos ‘criaram’ uma nova ‘categoria’ a ser assinalada (“provavelmente não”) ao lado das respostas oferecidas pelo questionário. É interessante também observar que os alunos da turma X foram unânimes em afirmar que a atividade teria favorecido, além do seu próprio aprendizado, o do colega, tendo em perspectiva a atividade em dupla para a realização do texto do *e-mail*.

Entre os elementos positivos da experiência destacados pelos alunos, suas respostas se enquadram em *feedbacks* voltados para a melhoria imediata da competência na língua, como podemos ver nos exemplos a seguir:

RY1: “Conhecimento de novas palavras. (...) Ajuda na produção de textos.”

RY2: “Formulação de novas frases”.

RY4: “Melhorar a escrita, o entendimento e a comunicação”.

Um outro aspecto identificado entre os pontos positivos tem a ver com a ideia de que a atividade teria fomentado conhecimentos extralinguísticos, que conferem suporte à aprendizagem. Alguns alunos ressaltaram que a atividade teria estimulado “a prática através do computador e a necessidade de formalizar uma comunicação específica (*e-mail*)”. Um terceiro aspecto identificado nos *feedbacks* foi o fomento à reflexão acerca da aprendizagem:

RY5: “Reforçou a prática de conhecimentos já adquiridos”.

RY6: “Quando temos que escrever um texto numa língua que não dominamos, isso nos força a pesquisar, ler e estudar sobre várias coisas. Acaba sendo um exercício muito bom”.

O quarto aspecto, dentre os itens positivos citados, foi o aspecto social da aprendizagem. Nesse sentido, em ambas as turmas, estudantes destacaram como positivo o fato de poderem estabelecer contato com colegas de uma outra universidade.

#### Turma Y

RY1: “Conhecimento de amigos do setor de alemão”.

RY3: “conhecer uma pessoa nova” e que a atividade de troca de *e-mails* teria o seguinte benefício: “o colega pode me apontar se preciso evoluir em algo”.

#### Turma X

RX3: “Falar com outros estudantes de alemão”.

RX8: “Interação com alunos de outra universidade”.

Dentre os aspectos negativos, foram mencionadas questões conjunturais do momento pelo qual passa a Universidade em questão<sup>22</sup>, como: RY5: “comunicação conturbada haja vista a situação atual do semestre”, e também questões estruturais, relacionadas à condução do exercício, como citado na passagem:

RY6: “Eu gostaria de ter tido um pouco mais de tempo pra poder levar meu texto ao professor ou monitor, e assim sanar umas dúvidas que surgiram ao elaborar a resposta”.

<sup>22</sup> Para preservar a identidade dos respondentes adotaremos a legenda RX (respondente da turma X) ou RY (respondente da turma Y), seguida do número que corresponde a cada respondente.

## 5. CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou elucidar formas de pensar o (e para além do) livro didático tendo como parâmetro essencial a ideia de que o ambiente de ensino-aprendizagem é um ambiente caracterizado por múltiplas formas de acesso ao conhecimento, múltiplos atores-sujeitos de suas aprendizagens e múltiplas trajetórias socioculturais.

A ideia de que a sala de aula de língua estrangeira é um ambiente *per se* multinível reforça a compreensão de que, na sala de aula, tanto professor, como os materiais didáticos e os aprendentes em si são ferramentas para as descobertas linguísticas e socioculturais de todos os atores envolvidos.

O texto inicialmente apresenta a reflexão acerca do contexto multinível exemplificada na experiência concreta de ensino-aprendizagem no ensino superior e também em cursos livres de língua alemã.

Em seguida, discute parâmetros fundamentais da análise de livros didáticos de acordo com grandes especialistas do campo, e a partir da premissa de que o livro didático desempenha papel absolutamente relevante em sala de aula. O texto indicará que o livro didático tem, historicamente, cumprido por um lado o papel de organizador da atividade de ensino-aprendizagem e, por outro, ao 'universalizar-se' enquanto recurso, também traz desafios ao ambiente de sala de aula heterogêneo.

Com isso, a resposta para complexificar o ambiente da sala de aula, dando visibilidade aos aprendentes-sujeitos, emerge da ideia de diferenciação interna associada à compreensão da ideia de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva sociointeracional.

É essa a força motriz que levou as autoras a revisitarem os processos de produção escrita no livro *DaF-kompakt* e a proporem uma atividade que, indo além da presença e do uso do livro didático, visava ao favorecimento de uma relação colaborativa e dialógica entre alunos de duas turmas gêmeas (no segundo semestre da Graduação em Português/Alemão) de duas universidades públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Tanto o processo quanto o resultado da atividade, descritas na sessão empírica do trabalho, indicam que a proposta desenvolvida, de cunho colaborativo e dialógico, serviu de incentivo aos alunos quanto a buscarem soluções para os desafios linguísticos, dando a eles a dimensão da escrita para um leitor real e despertando

neles a iniciativa de consulta a múltiplos recursos para a execução da tarefa.

Com isso, concluímos que o pressuposto de um ambiente de trabalho e aprendizagem multinível levado a cabo em atividades de diferenciação interna e, sobretudo, de integração, através da colaboração, podem conferir à aprendizagem novos significados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ACHERMANN, E.; GEHRIG, H. **Altersdurchmischtes Lernen**. Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule. Reihe «Impulse zur Unterrichtsentwicklung». Bern: Schulverlag plus, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9a. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2ª. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- CARDOSO, M. A., JACOMELI, M, R, M. **Estado da arte acerca das escolas multisseriadas**. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/oldhistedbr/article/viewFile/3606/3139>>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto, Edições ASA, 2001.
- GERALDI, J. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GODOY, L. **Juntar ou separar?** Reflexões sobre o contexto multisseriada de ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) nos CEL (Centros de Estudos de Línguas). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.
- KOPP, G. e BÜTTNER, S. **Planet 1 - Deutsch für Jugendliche**. Kursbuch. Ismaning, Editora Hueber, 2004.
- LIMBERGER, B. e BARBOSA, V. A abordagem dos gêneros do discurso em um livro didático de alemão como língua estrangeira para iniciantes. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 18, n. 26, Dez. /2015, p. 188-212.

- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: Lacunas e Interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**[online], 2010, vol. 10, n. 1, p. 135-158. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.
- NEUNER, G.; HUNFELD, H. **Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts** - eine Einführung - FSE 4, Berlin: Langenscheidt, 1997.
- NERI, M. C. **O tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. (Coordenação) Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.
- NORTON, B. Critical literacy and international development. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007.
- OSWALD, F. Die Mehrstufenklasse: Die Lernorganisation für einen „der entwicklungsstufe entsprechenden Unterricht“ . **News&science: Begabtenförderung und Begabungsforschung**, özbf, Nr. 15/Jan. 2007, p. 36-37 Disponível em: <[http://www.oezbf.at/cms/tl\\_files/Publikationen/news\\_science/news\\_ausgaben/newsandscience02.pdf](http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/news_science/news_ausgaben/newsandscience02.pdf)> Acesso em: 22 de agosto de 2017.
- ROESLER, D. **Deutsch als Fremdsprache - eine Einführung**. Stuttgart: Metzner, 2012.
- ROESLER, D., SCHAT, M. Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse - Einführung in zwei Themenhefte. **Info DaF** 5, 2016, p. 483-493.
- SANDER, I. e BRAUN, B. **DaF-Kompakt A2**. Kurs- und Übungsbuch. Stuttgart: Klett, 2011.
- SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.
- SILVA, I. A. **Ensinar e aprender em uma turma multisseriada**. Monografia de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UFF, 2001.
- SONNTAG, M. Jahrgangsübergreifendes Lernen. In: **Inklusion Lexikon der Universität zu Köln**, 2013. Disponível em: <[http://www.inklusion-lexikon.de/JahrgangsuebergreifendesLernen\\_Sonntag.php#\\_ftn1](http://www.inklusion-lexikon.de/JahrgangsuebergreifendesLernen_Sonntag.php#_ftn1)> Acesso em: 22 de agosto de 2017.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 97-114, 2000.
- VIGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

