

À procura da Flor Azul no ensino da língua alemã

Versão brasileira de *Blaue Blume* pela Editora da Unicamp: motivação e perspectivas

Paulo Oliveira*

Não é trivial que uma editora universitária de renome, usualmente dedicada à divulgação dos resultados da pesquisa científica de ponta, aceite a incumbência de publicar material didático – quanto mais para o ensino de línguas, e não para a formação canônica do público universitário. Que isso ocorra num momento de grande escassez de novas publicações brasileiras na área, torna o fato ainda mais significativo. Traçarei a seguir um breve sumário dos motivos que levaram à produção de uma versão brasileira de *Blaue Blume*, destinada a aprendizes adultos cujo interesse pela língua tem por horizonte imediato não uma viagem ou estadia no exterior, mas sobretudo a cultura alemã, com seus desdobramentos – técnicos, científicos, etc.

Importar ou publicar no Brasil?

Professores talvez menos jovens certamente se lembram de que nos anos 70 e 80 usava-se muito, não só em cursos livres, mas também em universidades, materiais publicados no Brasil, como *Aufbaukurs Deutsch* (Rauzenberg, EPU). Com o advento da abordagem comunicativa, predominante no país a partir da década de 90, a grande maioria do material didático adotado em cursos de alemão passou a ser importada, acompanhando uma tendência internacional relativamente generalizada. Os motivos que levaram a tal situação foram vários. Por um lado, as exigências relativas à apresentação do material tornaram-se mais rigorosas: queria-se papel de boa qualidade, ilustrações coloridas, utilização de textos autênticos, gravações com falantes nativos, etc. Tudo isso tinha um custo elevado, só passível de redução via grandes tiragens, comercializadas em escala mundial. Esse tipo de comercialização foi possível porque a própria abordagem comunicativa tinha se internacionalizado, de modo que havia ao mesmo tempo uma demanda internacional e uma capacidade específica das grandes editoras, sobretudo alemãs, em atendê-la.

Nesse contexto, as editoras nacionais ficaram em dupla desvantagem, pois não conseguiam colocar no mercado um produto com as características demandadas pelo público, muito menos produzi-lo por um preço competitivo. Num certo momento, houve uma tendência a publicar as chamadas “edições regionais” das obras internacionais, com glossários e explicações gramaticais nas línguas dos diferentes países. *Themen* e *Sprachbrücke* são exemplos de materiais didáticos que tiveram complementos regionais publicados no Brasil (ambos pela EPU). Na medida em que eram complementos,

o sucesso desses materiais dependia diretamente da aceitação no mercado das obras que acompanhavam – maior no caso de *Themen*, mais restrita no caso de *Sprachbrücke*. De todo modo, tratava-se de métodos destinados a um público mais geral, de adolescentes a adultos, no âmbito estrito da abordagem comunicativa.

Iniciativa um pouco diferente foi a série *Bausteine Fachleseurse Deutsch*, organizada em torno da *Gramática do Alemão Científico* (Fuhr, EPU). Produzidos com apoio significativo do DAAD, esses volumes destinavam-se à aprendizagem da leitura de textos acadêmicos em alemão, dentro das diferentes áreas de especialidade. Ainda em uso em diversas faculdades brasileiras, os *Bausteine* são menos conhecidos do grande público, exatamente por seu caráter específico, alinhado à tradição que ficou conhecida no Brasil como ensino de língua *instrumental* – voltado estritamente para a leitura e baseado em metodologia fortemente cognitiva.

O que o mercado editorial brasileiro contempla são sobretudo obras de referência, como a *Gramática Alemã* (Welker, Editora da UNB) ou a *Gramática essencial do alemão* (Reimann, Hueber/EPU). É certo que há também produção de material didático propriamente dito, porém com baixas tiragens e uso normalmente restrito à própria instituição que o produz, como *Deutsch für Brazilianer* (Welker, UNB) ou *Genau das* (de instituto homônimo em Curitiba), para ficarmos com apenas dois exemplos que vão além da apostila de curso. São iniciativas locais também do ponto de vista do método, pois tais publicações tendem a não se alinhar com tendências mais generalizadas na didática de línguas – diferentemente de *Aufbaukurs Deutsch*, representante legítimo do audiolingualismo em voga quando de seu apogeu.

Ainda que voltada para um *tipo de público* específico (adultos, sobretudo em contextos universitários), a edição brasileira de *Blaue Blume* tem a pretensão de um alcance nitidamente maior, havendo desde já interesse em sua utilização em algumas Universidades públicas, sobretudo Federais, como as de Santa Catarina (UFSC), de Minas Gerais (UFMG) e a Fluminense (UFF), além da própria Unicamp. Tal convergência de interesses explica-se em parte pela inserção do método numa perspectiva já claramente *pós-comunicativa* que, se não é generalizada, reflete algumas tendências que se fazem sentir na discussão contemporânea, não sendo hegemônicas, mas tampouco excessivamente localizadas.

Note-se também que, de modo semelhante aos cadernos regionais de *Themen* e *Sprachbrücke*, ou ainda aos próprios *Bausteine*, não se trata aqui de publicação genuína ou exclusivamente “nacional”, mas antes da *tradução* de uma obra destinada ao mercado internacional. Com isso, mantêm-se algumas das características de produção só possíveis quando se trabalha com mercados maiores, como mencionado acima. Por outro lado, o que está em jogo é a publicação e distribuição, no Brasil, do material didático *como um todo*, e não apenas de alguns complementos (glossário e manual do

aluno, por exemplo). Com isso, elimina-se a necessidade de toda e qualquer importação, com ganhos significativos em relação a custo e disponibilidade do material – dois fatores de natureza pragmática que não deixam de ter certa importância.

Em termos concretos, o preço de capa da edição brasileira de *Blaue Blume*, composta de livro texto, manual do aluno e 3 CDs, cobrindo todo o nível básico (até o *Zertifikat Deutsch*), equivale à metade do custo das edições importadas (em outras línguas), havendo ainda a possibilidade de descontos adicionais segundo a política de vendas diferenciada da Editora da Unicamp (cf. <http://www.editora.unicamp.br>). Obviamente, considerações dessa natureza só fazem sentido se o *conteúdo*, a *metodologia* do material didático justificar seu uso.

Aprendizagem de segunda língua vs. língua estrangeira

Mas por quê uma versão em *português*, por quê *traduzir* um material didático para o ensino de *alemão*? Não seria um contra-senso? Não seria hoje consensual que *todo o material didático*, assim como *toda a aula* deveria ser na língua a ser aprendida – segundo o preceito fundamental do monolingualismo (*Einsprachigkeit*)? Eis aqui uma questão fundamental, que diz respeito ao papel da língua materna do aprendiz e ao contexto da aprendizagem.

O princípio do monolingualismo remonta à abordagem áudio-lingual, na qual era praticamente “proibido” usar a língua materna do aprendiz, e foi em larga escala mantido pela abordagem comunicativa. No áudio-lingual, ele constitui um preceito de base, sem o qual o próprio método vai por água abaixo. Afinal, trata-se de seguir um *modelo*, o falante nativo, e de se *adquirir hábitos*, como postula o behaviorismo (vide discussão que fiz aqui na *projekt* há mais de dez anos: nº 11, dezembro de 1991, p.28-33).

No ensino comunicativo, a exigência do monolingualismo é menos forte, tanto que já se fala em “monolingualismo esclarecido” (*aufgeklärte Einsprachigkeit*), que admite o uso da língua materna do aprendiz em determinadas situações. Mesmo assim, do ponto de vista teórico, o monolingualismo continua a ser um preceito muito forte, o que se explica em grande parte pelo fato de que as teorias em voga se orientam sobretudo, ou quase exclusivamente, pela situação de imersão do aprendiz, ou seja, pelo contexto de aprendizagem de *segunda língua* (L2) – ainda que isso nem sempre seja colocado de forma explícita, sobretudo quando da produção de material didático. Nesse contexto, de resto, a própria prática impõe certas restrições: mesmo que queira, o professor dificilmente poderá recorrer à língua materna dos aprendizes, pois trabalha de modo geral com classes linguisticamente heterogêneas, com alunos oriundos das mais diferentes culturas. De passagem, lembre-se que, se o material didático é destinado a um mercado in-

ternacional, fica mais difícil fazer edições específicas, por língua e cultura, mantendo as altas tiragens. A equação, portanto, não é muito simples.

Ora, o caso de nossos aprendizes no Brasil é bem outro, na questão do contexto de aprendizagem. Eles não estão numa situação de imersão (L2), e portanto suas necessidades imediatas com a língua alemã não são necessariamente as mesmas: não se trata, por exemplo, de dar conta da comunicação pragmática do dia a dia, na interação face a face. Tem-se aqui um contexto de aprendizagem de *língua estrangeira* (LE), que coloca outras demandas e possibilidades. É nesse contexto que ganha importância a edição de material didático que leve em conta a língua materna do aprendiz como *metalinguagem*, ainda que mantendo o princípio do monolingualismo esclarecido. No caso ideal, deveria haver também algum trabalho contrastivo, seja no próprio material didático ou em sala de aula. Por se tratar aqui da *tradução* de uma obra internacional, o trabalho contrastivo obviamente não está sistematizado na estrutura do material didático, mas nada impede que isso possa ser feito através de materiais complementares – cujo desenvolvimento está previsto no escopo da utilização de *Blaue Blume* na Unicamp, com veremos mais adiante.

Política de Línguas

Nas universidades brasileiras, são basicamente três as situações de aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso mais clássico, tem-se os Cursos de Letras, onde se formam os futuros professores de línguas. Pelas características do Curso, esses alunos deveriam ser confrontados com uma metodologia que lhes permitisse uma reflexão mais aprofundada sobre a linguagem e o processo de sua aquisição. Até que ponto essa exigência é cumprida pelos materiais didáticos mais utilizados, escapa ao escopo do presente texto. Registre-se apenas que há dúvidas a esse respeito. As mesmas disciplinas dos Cursos de Letras são não raro freqüentadas por alunos de outras áreas, como exatas, biológicas e humanas, na condição de optativas ou extracurriculares. Em algumas instituições, o modo de oferecimento dessas disciplinas e até mesmo a metodologia utilizada difere do padrão do Curso de Letras. Seria esse o nosso segundo caso: estudantes universitários que precisam do alemão para ter acesso a bibliografia específica na área, pleitear bolsa de estudos no exterior ou diferenciar-se futuramente no mercado de trabalho. O terceiro caso caracteriza-se pela oferta de cursos abertos à comunidade não-universitária, aproximando-se fortemente da situação de institutos de língua e cursos livres.

Na Unicamp, a oferta de cursos de alemão contempla os três casos acima, com grande destaque para o segundo, em termos do público atendido. A maneira como trabalhamos tende a acompanhar as grandes tendências na área, passando por diferentes “ciclos”. Nos últimos tempos, o que se tem é uma predominância bastante acentuada da abordagem comunicativa,

ainda que com base em diferentes materiais didáticos, quase todos fortemente voltados para a pragmática do dia a dia, em situações de imersão (L2). Em escala menor, trabalha-se também dentro de uma perspectiva *instrumental*, com textos de especialidade ou não. Aqui usam-se materiais como os *Bausteine* ou textos autênticos retirados de livros, jornais, revistas e, mais recentemente, da internet. Por sua natureza, esse segundo tipo de abordagem é um claro exemplo de aprendizagem de LE.

Paralelamente à prática de ensino, a Unicamp desenvolve uma forte pesquisa em Linguística Aplicada, boa parte dela dedicada ao ensino de línguas, e é considerada um dos mais importantes centros de pesquisa dessa natureza na América Latina. Nos grandes projetos de pesquisa, mas também nas dissertações de mestrado e teses de doutorado que são defendidas todos os anos, um tema recorrente é a distinção fundamental entre ensino de L2 vs. LE, muitas vezes acoplado à exigência de que levássemos mais a sério o contexto de nossa própria prática pedagógica, deixando de assimilar acriticamente tudo o que vem do exterior – sem descartar aquilo que se aplica também a nosso contexto. Com o passar do tempo, foi ficando cada vez mais patente o descompasso entre nossa teoria e prática. Por esse motivo, teve início uma discussão sistemática de uma nova política de línguas para a Universidade, contemplando não apenas questões de acesso às vagas, mas também de método: *como e por quê* ensinar línguas estrangeiras na Universidade.

Em novembro de 2004, a Unicamp convidou inúmeras instituições parceiras para o *I Colóquio de Ensino de Línguas Estrangeiras*, subentendendo-se “em contexto universitário”. O encontro, que na área de alemão teve apoio decisivo do Instituto Goethe e do DAAD, propôs-se a fazer um apanhado do estado das coisas nas universidades brasileiras e traçar cenários para o futuro. Na contribuição da Unicamp a essa discussão, foram arroladas algumas teses que haviam se consolidado na discussão interna da Universidade. Do ponto de vista do método, propunha-se um foco maior nas atividades de compreensão, sobretudo escrita (o que já vinha ocorrendo com o *instrumental*), mas abrangendo agora também a compreensão oral, de palestras e conferências, por exemplo. Em menor escala, dever-se-ia levar em conta também a produção, voltada dentre outros para “a redação de artigos e resumos, a apresentação oral de trabalhos em eventos científicos, etc.”.

Note-se que as grandes linhas propostas significam trabalhar numa perspectiva de atender as *necessidades específicas* do público-alvo, com duas implicações diretas: 1) metodologia condizente com o contexto de LE, dando prioridade à *recepção* diante da *produção* e diferenciando os tipos de textos a serem trabalhados, agora não mais atrelados às necessidades pragmáticas da comunicação *cotidiana*, mas antes voltados para a comunicação *acadêmica* – o que implica necessariamente textos mais complexos, e mais diversificados. 2) Foco nas quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever), alinhando-se nesse aspecto com o ensino *comunicativo*.

No fundo, o que se propôs foi uma aproximação entre as duas formas de ensino já praticadas na Universidade, adequando o método às necessidades do público e ao contexto concreto de sua aprendizagem. Se a proposta em si é sinal de que há partidários de sua viabilidade, certamente também houve ceticismo, vindo dos defensores mais ortodoxos das duas vertentes em voga – *comunicativo* vs. *instrumental*. A questão não está fechada, havendo diversas iniciativas para implementar a nova proposta, com variações significativas de uma língua para outra. Afinal, o leque compreende desde grandes línguas européias – inglês, francês, alemão, espanhol e italiano – até línguas estruturalmente mais distantes, como russo, hebraico e japonês, cada uma delas com demandas diferentes por seu público.

Blaue Blume

O que se tem hoje na Unicamp é, portanto, um quadro de necessidades e exigências bastante claro, cabendo então procurar por soluções adequadas. Foi nesse contexto que chegou à Universidade, através da professora Susana Kampff Lages, a informação de que já haveria, na Alemanha, um material didático que contempla várias das exigências colocadas por nós, e que vinha sendo utilizado com muito sucesso em outros países.

Antes da proposta de uma versão brasileira, foi feito um estudo piloto, ainda em andamento, com versões internacionais de *Blaue Blume*, em disciplinas com três características adicionais: a) um componente a distância, em modalidade hoje conhecida por *blended learning*; b) ensino de alemão como língua estrangeira adicional (após inglês ou francês, por exemplo); c) progressão mais rápida (semi-intensivo). Os resultados promissores com essas turmas, completando no final de 2005 um ciclo de quatro semestres, levaram-nos a cogitar a possibilidade de usar *Blaue Blume* também nas disciplinas regulares, i.e. extensivas, sem pré-requisito de outra língua estrangeira e com ensino basicamente presencial. Consultada a editora Max Hueber sobre a disponibilidade de uma versão em língua portuguesa, fomos informados de que ela não existia, não havendo tampouco previsão nesse sentido. Daí para a proposta de editar no Brasil, na própria Unicamp, uma versão brasileira de *Blaue Blume*, foi uma questão de tempo e negociação formal.

Os motivos que levaram a Editora da Unicamp a aceitar a proposta foram, portanto, de natureza sobretudo acadêmica: trata-se de disponibilizar um material didático que atende a muitas das exigências levantadas pela proposta de uma nova política e, mais ainda, de uma nova metodologia de ensino de línguas para a Universidade. A análise das características do método mostrou que ele não só é condizente com um contexto de LE, como também facilita o fomento do estudo autônomo, dentre outros pela utilização do português como metalinguagem, mas também e mais profundamente pela própria metodologia de trabalho sugerida. Não sendo meu objetivo

fazer aqui uma resenha do livro, pontuarei apenas algumas dessas características, com destaque para aquilo que nos interessa mais diretamente, nos termos de nossa proposta de ensino de línguas em contextos universitários – ou em institutos e cursos livres que atendam a um público com necessidades semelhantes.

Que *Blaue Blume* possa exercer um papel importante na implementação dessa proposta, é mérito exclusivo do método em si, o qual, naturalmente, também pode ser usado de outras maneiras – a depender das necessidades e tradições de ensino locais. Registre-se apenas que essas outras formas de utilização serão tão mais produtivas quanto mais próximas estiverem da concepção didática subjacente ao método. Ou seja, ele pode ser utilizado de muitas formas, mas não de qualquer forma. É um método relativamente aberto e plural, mas tem seu perfil próprio. Tomem-se essas observações como alerta face a um ecletismo que acredita prescindir de um projeto didático norteador, e contra a visão de que um bom professor possa trabalhar “não importa como” com qualquer material didático – duas simplificações não de todo incomuns nos dias de hoje.

Progressão, integração, tipologia textual

Todo e qualquer livro didático estrutura-se segundo certos preceitos curriculares que organizam a apresentação dos conteúdos, levando a determinado tipo de progressão. Essa pode ser do mais simples para o mais complexo, ou do mais relevante para o menos relevante, etc. Que o estudo do *Perfekt* venha antes do *Imperfekt*, ou que o *Genitiv* só seja tratado bem mais tarde, parece evidente, mas não é. Essa ordem das coisas está ligada ao primado da oralidade diante da escrita, e da comunicação pragmática do cotidiano ante à comunicação escrita mais formal. São escolhas das abordagens em maior evidência nos últimos tempos, mas as coisas não têm de ser necessariamente assim. No ensino instrumental, por exemplo, faz sentido apresentar o genitivo desde logo, e isso de fato ocorre em muitos dos volumes temáticos dos *Bausteine*, onde o trabalho com títulos de livros ou disciplinas universitárias é feito já nas primeiras unidades.

Em *Blaue Blume*, um dos critérios de base é trabalhar a compreensão antes da produção, ou seja, habilidades receptivas vêm antes das produtivas, com o corolário de que na recepção pode-se lidar desde cedo com estruturas e situações mais complexas, ao passo que na produção haverá necessidade de um caminho mais gradual, do mais simples para o mais complexo. Tal princípio aparece já na primeira unidade, na deliciosa compreensão oral *Ja, der Erwin*, uma conversa telefônica em que um chato simplesmente não desliga, do lado de lá (p. 3). Essa combinação de critérios aplica-se repetidamente ao longo do livro, sendo apresentada de maneira muito clara em alguns textos escritos, nos quais trechos mais complexos – e menos importantes para a resolução das tarefas – são grafados em letra mais clara, com

a indicação explícita de que podem/devem ser ignorados (cf. pp. 22-23, 115, 136). A reflexão sobre o que é importante para a compreensão escrita é incentivada através de dicas nos textos introdutórios das unidades, em português (cf. pp. 13, 21, 73, 113), sendo também retomada em atividades com o objetivo de trabalhar sistematicamente técnicas específicas de leitura (cf. pp. 24, 77, 229).

No início do livro, o objetivo maior é a compreensão global, ou de determinados aspectos do texto, mas gradualmente o foco torna-se mais amplo e abarca também técnicas de compreensão mais analíticas, voltadas para o detalhe. Isso se aplica não só aos textos escritos, mas também à compreensão oral. Toda a unidade 43, por exemplo, é dedicada ao desenvolvimento da compreensão de um texto oral relativamente longo, e em bom nível de detalhe. As atividades propostas alternam o caminho da compreensão para produção e vice-versa, lançando mão de técnicas como tomar notas e desenvolver um texto a partir de uma lista de tópicos. A última atividade da unidade, *Einen Text schreiben*, retoma uma série de preceitos apresentados ao longo do livro e serve como roteiro para compreender seu tratamento do assunto (cf. p. 272). De modo semelhante, a unidade 48 combina compreensão escrita de um texto mais longo, produção oral a partir de trechos escritos bem curtos e compreensão oral de um tema relativamente complexo (cf. pp. 296-297, 300). A unidade 50 retoma esse tipo de procedimento, ainda que com foco maior na compreensão oral, e traz em seu final um roteiro que sintetiza as técnicas trabalhadas ao longo do livro (cf. *Texte erschließen: Hörtexte*, p. 308).

Percebe-se que, embora a compreensão seja muito valorizada, o que é condizente com a situação de LE, há também foco na produção, ainda que de forma diversa daquela privilegiada na abordagem comunicativa mais voltada para situações de L2. A combinação sistemática de atividades de produção e recepção ajuda a superar alguns dos problemas recorrentes na abordagem estritamente instrumental (de leitura), como a construção e retenção de um vocabulário de base, fundamental para a possibilidade mesma da inferência, e imprescindível na passagem da compreensão global para a do detalhe.

Na parte da produção, há uma valorização maior da escrita do que na tradição do ensino comunicativo, mais voltado para a oralidade, como já citado acima. Esse resgate da produção escrita ajuda sobremaneira na fixação do conhecimento estrutural, dado que um bom nível de correção e adequação é pressuposto para o sucesso de uma comunicação que não pode contar com o apoio contextual de tudo aquilo que facilita a interação face a face (gestualidade, entonação, etc.). De resto, o canal escrito é hoje o que insere mais facilmente o aprendiz de LE numa situação de imersão, através da leitura de textos na internet e comunicação via e-mail. Nesse sentido, aqui a própria situação de LE aproxima-se daquela de L2, porém com deslocamento de registro, do oral para o escrito.

Tais deslocamentos contextuais e de método permitem e mesmo exigem o trato com um leque mais amplo de tipos de textos, de complexidade variada: cartoons; anúncios de emprego, anúncios fúnebres; rimas infantis, canções populares, poemas e narrativas literárias; script de cinema, reportagens de jornais e revistas; peças, reportagens e entrevistas radiofônicas; cartas e trechos de diários, dentre outros. É certo que *Blaue Blume*, à diferença dos *Bausteine*, não traz textos mais técnicos ou científicos, num sentido mais estrito. Mas o grau de complexidade de alguns dos textos apresentados nada fica a dever, indo muito além do que normalmente se encontra no ensino comunicativo mais clássico. Desse modo, não é difícil transferir as técnicas de trabalho propostas em *Blaue Blume* para a leitura de textos técnicos das áreas de atuação dos estudantes universitários e profissionais com interesses correlatos – o que torna o método uma alternativa certamente muito interessante para esse tipo de público.

Planejamento, reflexão e autonomia

Blaue Blume cobre em um único volume todo o paradigma básico da língua alemã, correspondente ao nível B1 do Quadro Europeu Comum para o Ensino de Línguas, ou ainda às exigências do *Zertifikat Deutsch*. O livro organiza-se em 54 unidades temáticas relativamente curtas, que podem ser trabalhadas de uma a duas semanas, quiçá um pouco mais, a depender do ritmo que se queira imprimir ao curso (supondo-se quatro horas/aula de 50 minutos por semana). Antes de cada unidade, há um texto introdutório em português, onde são apresentados seus objetivos, subdivididos em tema (aspectos culturais), tópicos de língua e estratégias de aprendizagem, com a variante de tipologia textual.

A grande vantagem dos textos introdutórios na língua materna do aprendiz é permitir que essa leitura seja feita *antes* do início do trabalho com a respectiva unidade em sala de aula, preparando o aluno para esse trabalho e deixando clara sua responsabilidade face à própria aprendizagem. Em outras palavras, esses textos ajudam a tirar os alunos da postura consumista a que são relegados por nossa tradição escolar, tornando-os aprendizes mais autônomos, não só porque podem, de fato, fazer algo sem o professor, mas incentivando-os a fazer isso com gosto, a ver as vantagens de uma mudança de postura nesse sentido. Ou seja, trata-se de incentivar a *autonomia* do aprendiz, uma das exigências mais fortes da didática de línguas contemporânea.

De passagem, seja lembrado que um fator de grande influência no desenvolvimento da autonomia do aprendiz é sua capacidade de refletir sobre a linguagem, abandonando uma concepção ingênua sobre a forma como operamos lingüisticamente e capacitando-se a perceber o porquê das atividades que lhe são propostas no processo de aprendizagem. Na discussão teórica, alguns partidários dessa tese são hoje conhecidos por “movimento

de consciência lingüística”. Reflexos dessa discussão podem ser encontrados em duas unidades específicas de *Blaue Blume*. Na unidade 3, reflete-se sobre o papel da língua materna em nossa relação com o mundo, retomando um enunciado que remonta ao lingüista e filósofo da linguagem Wilhelm von Humboldt: “*zu Hause sein heisst eine Sprache haben*” (cf. pp. 12-13). O tema reaparece quase no final do livro, na unidade 52 (*Die Zaubersprache*), através de observações do escritor Elias Canetti sobre sua própria aprendizagem do alemão (pp. 310, 314) e referências a outras formas de aprender, como a utilizada pelo arqueólogo Heinrich Schliemann (p. 309).

Além dos textos introdutórios e de algumas unidades temáticas, outras partes do método também têm por finalidade fomentar o trabalho autônomo e possibilitar o estudo auto-dirigido. Os enunciados das questões, por exemplo, são exclusivamente em português até a unidade 15, passam gradativamente para o alemão da unidade 16 a 30 e vêm somente em alemão da unidade 31 à 54 – quando o aluno provavelmente já será capaz de compreendê-los sem maiores esforços. No manual do aluno, as explicações gramaticais também são em português, e há um glossário com o vocabulário de cada unidade, além das respostas de todas atividades com solução padrão e da transcrição de todos os textos de compreensão oral.

A experiência na Unicamp tem mostrado que, após alguma resistência inicial, os alunos aceitam não somente ler o texto introdutório como também já preparar várias das atividades das unidades *antes* de sua apresentação pelo professor em sala de aula. Eles percebem que isso facilita sua aprendizagem e lhes dá mais confiança para interagir com os colegas em sala de aula, com reflexos extremamente favoráveis para a dinâmica do curso (possibilidade de alterar o ritmo, introduzir atividades paralelas, retomar questões e fazer atividades de reforço, etc.).

Nas discussões sobre *Blaue Blume* já feitas no Brasil até o momento, foram levantadas duas restrições ao uso do português nos textos introdutórios. Uma delas diz respeito ao caráter “evidentemente não-autêntico” desses textos, contrariando um preceito auto-proclamado do próprio método. A outra sugere que, ao se apresentarem esses textos em português, perde-se a oportunidade de fornecer aos alunos uma boa leitura na língua-alvo, o que acabaria por ter um efeito desestimulante.

Considero que ambas restrições atêm-se demasiadamente ao paradigma comunicativo tributário dos contextos de L2, passando ao largo de uma distinção fundamental, entre o texto como *modelo* a ser estudado ou *metalinguagem* sobre o próprio processo de aprendizagem. Como metalinguagem, os textos introdutórios não têm de ser, nem podem ser autênticos da mesma forma que os textos que servem como modelos a serem estudados – estes sim, escritos em alemão para um público de expressão alemã. Na verdade, os textos introdutórios também são autênticos, no sentido de que estão na língua do público a que se destina. E exatamente por estarem nessa língua, podem cumprir a contento sua função de metalinguagem sem as

restrições impostas por um contexto de monolingualismo exacerbado. De resto, para aqueles que se interessarem em fornecer a seus alunos uma boa leitura na língua alvo com base nos textos introdutórios, eles estão disponíveis em alemão na página da editora Max Hueber na internet.

É certamente um exercício interessante, produtivo e motivador retomar a leitura desses textos em alemão, após tê-los compreendido em sua versão em português. Mas também é certo que, mesmo tendo lido o texto em português, os alunos não estarão automaticamente aptos a lê-los em alemão, sobretudo nos estágios iniciais. Cabe, portanto, definir o momento adequado para a retomada desses textos, agora em alemão, quem sabe até vinculando essa leitura ao momento em que estiverem sendo tratados determinados aspectos para os quais eles forneçam modelos pertinentes – ou utilizando algum outro tipo de critério pedagógico que torne essa leitura mais produtiva.

Diante da enorme importância do fomento da autonomia do aprendiz, sobretudo em se tratando de adultos com formação universitária, em contexto de LE, a exigência de um monolingualismo estrito parece-me descabida, explicável talvez apenas pela força de um modelo – o ensino comunicativo centrado na aprendizagem de L2. Ora, é exatamente esse modelo que se pretende superar, não descartando, naturalmente, o que ele tem de bom e ainda válido para a proposta alternativa que o substitui.

Tradição vs. modernidade

Quando há substituição de um paradigma por outro, na didática de línguas como na ciência de modo geral, há sempre algum aspecto em que o paradigma novo fica aquém daquele que substitui. Por isso, não é raro que, quando ele se estabelece, envelhece e vem então a ser substituído por um terceiro, esse terceiro retome aspectos parciais dos mais antigos – normalmente com significativos deslocamentos de foco. A abordagem pós-comunicativa na qual se insere *Blaue Blume* e o próprio material didático em si não escapam a essa regra.

Quando, por exemplo, abre-se novamente espaço para um trabalho sistemático com pronúncia e entonação, uma característica bastante marcante de *Blaue Blume*, não se está necessariamente retomando a construção dos padrões frasais à maneira do método áudio-lingual, baseado em pressupostos behavioristas. Trata-se antes de reconhecer que esse aspecto ficou relegado a um plano demasiadamente secundário nos últimos tempos, fazendo-se necessário resgatá-lo, ainda que sob um novo signo. Reconhece-se inclusive que alguma automatização é necessária, mas o foco não está na automatização. Além de ser importante para a produção oral, o trato com a materialidade sonora da língua ajuda na compreensão oral e até mesmo na compreensão escrita, com a marcação do fluxo discursivo. Ou seja, a importância de lidar com essa sonoridade vai além da memorização de estru-

turas, o que está em jogo são outras dimensões, como o sentido, o discurso, e até mesmo elementos estéticos ou musicais – além, é claro, de aspectos mais básicos, como o reconhecimento e o uso adequado dos diferentes fonemas e grafemas.

De modo semelhante, se há revalorização da língua materna, admitindo inclusive exercícios de tradução como forma válida de aprendizagem, isso não significa retomar a perspectiva do método de tradução e gramática, pelo contrário: aqui, a tradução aponta não raro para a diferença, para seus próprios limites. Trata-se de um elemento, dentro outros, utilizado para o fomento da consciência lingüística do aprendiz, com fortes implicações para o desenvolvimento de sua autonomia.

Por outro lado, *Blaue Blume* enfatiza, *sim*, a importância do *conhecimento de língua*, ainda que com base em outras premissas. O foco declarado em aspectos culturais não significa, portanto, que o conhecimento de língua virá a reboque, como decorrência natural do trato com a língua – como aparentemente pressupõem algumas abordagens fortemente calcadas do caráter discursivo da linguagem, ou como advogam de maneira enfática os partidários da dicotomia *aprender* (de forma explícita) vs. *adquirir* (de modo implícito) uma língua.

Mas podem-se também ressaltar alguns traços de clara contemporaneidade do método. Um deles é o uso reiterado de formas abertas de trabalho, das quais o melhor exemplo são talvez as atividades como o *Wortigel* e outras variantes baseadas nas redes semânticas, entendidas como princípio estruturante do conhecimento lexical, mas comportando também variação individual (cf. pp. 22, 100, 114, 125, dentre outras).

Também foge ao padrão asséptico de abordagens mais tradicionais a opção por colocar questões complexas ou mesmo polêmicas, não raro assumindo um ponto de vista incompatível com a pretensa “objetividade” ou “neutralidade” de outros livros didáticos. Um bom exemplo dessa postura crítica é o tom levemente irônico adotado nas unidades que tratam de características dos povos de fala alemã, como 11 (*Kunkels Dias*, sobretudo p. 64), 40 (*Des Schweizers Schweiz*, pp. 250-251) e 41 (*Nicht*, sobretudo pp. 257-258), com a variante do humor negro de *Taubenvergiften* na unidade 46 (p. 288). Abordam-se também temas “difíceis”, como pobreza e populações marginalizadas (cf. pp. 158, 268-272, 273-278), a morte (p. 244-248) e problemas do pós-guerra na Alemanha dividida (pp. 232-234, 236, 305-308). No todo, pode-se dizer que, dentro de limites razoavelmente contidos, *Blaue Blume* encoraja o aluno a se posicionar, contribuindo dessa forma para a formação de uma consciência crítica, não só diante de sua própria aprendizagem, mas também do mundo em que vive. Uma exigência, de resto, bem característica da cultura alemã contemporânea, e nesse sentido absolutamente condizente com uma abordagem de natureza declaradamente intercultural.

Por tudo isso, podemos concluir que *Blaue Blume* é certamente um método *plural*, porém organizado a partir de uma visão clara e contemporânea do processo de aquisição de língua estrangeira. É nesse sentido que o entendemos como alinhado a uma perspectiva *pós-comunicativa*, e adequada à utilização em contextos de LE.

Para além da Flor Azul

Ao retirar o foco das situações pragmáticas do cotidiano, de uso imediato, deslocando-o para temas e tópicos de interesse sócio-cultural e histórico, *Blaue Blume* minimiza também o risco do envelhecimento precoce que, nos últimos tempos, tem levado os materiais didáticos para ensino de línguas a ciclos de vida cada vez mais curtos, com sérias implicações financeiras e curriculares. Tal recorte mais “clássico” exige, por sua vez, uma complementação através de temas atuais e materiais autênticos, hoje fartamente disponíveis na internet. O grau de intensidade dessa complementação vai depender dos objetivos de cada grupo específico. Nesse sentido, o conjunto enxuto de atividades apresentado em *Blaue Blume* permite a mobilização de diferentes estratégias de trabalho.

Uma das alternativas é optar por uma progressão mais rápida, quando houver necessidade de aceleração do programa, visando apresentar o paradigma básico da língua em tempo mais curto. Outra opção é usar o núcleo enxuto do livro apenas como fio condutor da progressão, abrindo espaço para complementações de acordo com as necessidades e os interesses específicos dos aprendizes, e levando em conta a eventual disponibilidade de materiais didáticos ou para-didáticos adicionais.

Foi dito acima que *Blaue Blume* contempla todos os parâmetros previstos pelo *Zertifikat Deutsch*, exame correspondente ao nível B1 do Quadro Europeu Comum para o Ensino de Línguas. Por outro lado, como o foco principal não está na pragmática do dia a dia (dimensão mais valorizada tanto no Quadro quanto no *Zertifikat*), haverá necessidade de alguma complementação direcionada, sobretudo no tocante a tipos de texto e vocabulário temático, quando a preparação para o *Zertifikat Deutsch* fizer parte dos objetivos do curso.

Na Unicamp, a necessidade de atividades complementares não se apresenta como problema, pelo contrário: a adoção de *Blaue Blume* abriu espaço para um uso mais intensivo do vasto material adicional de que dispomos, e que muitas vezes não era usado devido à expectativa de se fazer “tudo” o que está nos materiais do curso. Embora nem sempre explícita, tal expectativa é um componente que costuma acompanhar materiais didáticos mais “completos”. Agora podemos variar mais de acordo com as necessidades de cada turma e o estilo didático de cada professor, sem perda da continuidade de um nível a outro, garantida pelo cumprimento do programa comum. Tudo isso com uma diminuição significativa na quantidade de instrução ne-

cessária, reduzida de oito para seis semestres. Nossa estratégia, portanto, pode ser caracterizada como uma combinação bastante interessante dos dois caminhos citados acima.

Por outro lado, entendemos ser útil a criação de um *pool* de materiais e atividades complementares, acompanhando em linhas gerais a progressão de *Blaue Blume* – para uso interno ou compartilhado com outros professores interessados. Para esse fim, criou-se na plataforma *TelEduc* um espaço denominado [Blaue Blume Brasilien](#), ao qual também poderão ter acesso, via internet, professores de outras instituições que adotarem o método. Por ora, já estão disponíveis alguns exercícios de vocabulário e testes complementares gentilmente cedidos por Lea Tesařová, em comum acordo com os outros autores do livro. À medida em que forem elaboradas e testadas na Unicamp, outras atividades deverão ser gradativamente incorporadas ao ambiente. Contribuições próprias de docentes de outras instituições são extremamente bem vindas, dentro do espírito do trabalho colaborativo em rede. Maiores detalhes e instruções para cadastramento no ambiente *TelEduc* podem ser obtidas com o autor, pelo endereço eletrônico olivp@unicamp.br.

Para finalizarmos nossa discussão, cumpre ainda lembrar que um fator importante na decisão de publicar uma versão brasileira de *Blaue Blume* foi a previsão de seu uso como suporte em mídia tradicional à língua alemã dentro do projeto de *Ensino Aberto* da Unicamp, baseado na plataforma *TelEduc*. A partir do 1º semestre letivo de 2006, aprendizes que utilizarem a versão brasileira de *Blaue Blume* em estudo auto-dirigido poderão acessar o curso [Alemão com Blaue Blume](#) e fazer uso dos recursos adicionais lá disponíveis, independentemente de serem ou não alunos da Universidade.

Em vista do exposto, temos bons motivos para acreditar que a versão brasileira de *Blaue Blume* pela Editora da Unicamp poderá contribuir para o fomento de uma cultura de ensino/aprendizagem de língua alemã afinada com a discussão contemporânea e condizente com as condições de trabalho de seu público-alvo. O sucesso dessa empreitada depende, naturalmente, do empenho daqueles que saírem à procura da Flor Azul.

* Paulo Oliveira, ex-presidente da ABRAPA, é docente de alemão no Centro de Ensino de Línguas da Unicamp.

[Blaue Blume Brasilien](#):

http://www.ead.unicamp.br/~teleduc/pagina_inicial/mostra_curso.php?&cod_curso=1091&tipo_curso=I&extremos=

[Alemão com Blaue Blume](#):

http://www.ead.unicamp.br/~teleduc/pagina_inicial/mostra_curso.php?&cod_curso=1142&tipo_curso=I&extremos=