



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
ÁREA 2: LINGUAGEM E INTERAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 1: LINGUÍSTICA APLICADA

NATÁLIA CARNEIRO MONTE

**DIVERSIDADE CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE ALEMÃO
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA
PARA AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES**

Salvador
2023

NATÁLIA CARNEIRO MONTE

**DIVERSIDADE CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE ALEMÃO
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA
PARA AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da área de Linguagem e Interação da Linha de pesquisa em Linguística Aplicada da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

**Salvador
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Monte, Natália Carneiro

DIVERSIDADE CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE ALEMÃO
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA PARA
AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES / Natália Carneiro Monte. --
Salvador, 2023.

111 f. : il

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

Dissertação (Mestrado - Pós-Graduação em Língua e
Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto
de Letras, 2023.

1. Ensino de Alemão com Língua Estrangeira. 2.
Livro didático. 3. Representações Culturais. 4.
Diversidade. 5. Análise Crítica. I. Sávio Pimentel
Siqueira, Domingos. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em ___/___/___

BANCA AVALIADORA

Prof^o Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Kelly Barros Santos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Examinadora Externa

Prof^a Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Examinadora Interna

Dedico este trabalho às minhas ancestrais, àquelas mulheres que vieram antes de mim, minhas avós Chica e Maria, e especialmente para minha mãe Abigail, que fez sua partida em janeiro deste ano e a todas aquelas que vieram antes delas e que, em sua caminhada com dupla jornada, abriram caminho e lutaram para que hoje eu pudesse estar aqui e desbravar esse mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de ter chegado até aqui e poder finalizar este trabalho, em tempos tão adversos como os da pandemia de Covid-19.

Ao meu marido Marcelo, pelo companheirismo, pelo amor e carinho, pelo ombro sempre presente, por todo incentivo e apoio. Gratidão por toda troca de ideias e dicas tão sábias e valiosas.

A minha mãe, mulher guerreira, professora da Educação Básica aposentada, que tinha uma energia contagiante. Gratidão pelas dicas, por todas as ligações nos momentos em que precisei. A Solange, que semanalmente cuidou de minha casa para que eu pudesse ir estudar e trabalhar, registro aqui meu muito obrigada.

A minha Bahia que me acolheu em seus braços, me mostrou um outro lado da vida e me ensinou lições que não se aprende na escola. Agradeço também às escolas onde atuei e aos alunos que encontrei na minha caminhada. Que nossa história possa ter se transformado um pouquinho com as trocas e aprendizagens desta jornada.

A todas as minhas professoras da escola básica, mulheres de fibra, que muitas vezes mesmo com jornada dupla, baixos salários, não deixaram de realizar seu trabalho com dedicação e amor. Me lembro com carinho de cada uma.

Agradeço ao meu querido orientador, Professor Sávio Siqueira, que me mostrou que a Academia também pode ser para quem está no “chão da fábrica”. Agradeço por acreditar que eu conseguiria, por toda parceria e pelas orientações. Gostaria de registrar também um agradecimento especial às professoras Kelly Barros Santos e Denise Chaves de Menezes Scheyerl. A presença das senhoras em minha banca é uma enorme responsabilidade e motivo de muito orgulho em minha caminhada acadêmica.

Antes de concluir, agradeço ao meu grupo de escrita, mulheres ‘escrevientes’ que, com jornadas duplas, triplas e muitas outras demandas, se ajudam, mostram umas às outras que não estamos sozinhas e que somos mais fortes do que pensamos. Meu agradecimento especial as minhas amigas Ivanete da Hora Sampaio, Mariza Miranda, Rebecca Gramlich, Raquel Alves dos Santos, e Tarsila Batista Passos. Obrigada pelas leituras, pelas contribuições e por terem me ensinado que quando pensarmos em desistir é hora de descansar para poder seguir.

E, por último, porém não menos importante, agradecer a todos que direta ou indiretamente torceram e ajudaram para que eu chegasse até aqui. Gratidão por todos os aprendizados dessa caminhada.

Só uma palavra me devora, aquela que o meu coração não diz.

(Abel Silva)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa é resultado de uma demanda pessoal por uma formação continuada inclusiva e reflexiva, e teve como objetivo primordial fazer uma análise das diversidades socioculturais presentes em duas coleções didáticas de ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) para adolescentes, entre 10 e 16 anos, intituladas *Magnet (2013)* e *Magnet neu (2019)*. Inserida no paradigma qualitativo, trata-se metodologicamente de uma pesquisa exploratória cujos dados, oriundos do *corpus* mencionado, foram analisados e discutidos de forma comparativa. Nesse sentido, esta pesquisa buscou avaliar como cada uma das coleções didáticas de ALE selecionadas apresenta em suas imagens a diversidade sociocultural nos mais diversos aspectos, além de comparar as diferenças e semelhanças adotadas no que diz respeito a algumas categorias específicas como, por exemplo, raça e gênero. A análise, entre outras questões, buscou verificar se e até que ponto houve uma evolução no tratamento dessas temáticas de uma edição para outra, tendo como farol o que Ferreira (2014; 2015) postula sobre o papel do livro didático de línguas que, na maioria dos contextos educacionais, é o único recurso instrucional que orienta as práticas pedagógicas, sendo, portanto, voz de poder e autoridade. Assim sendo, além da citada autora, esta pesquisa insere-se nas hostes da Linguística Aplicada, espelhando uma perspectiva intercultural (Kleiman, 2013; Walsh, 2005; 2006), além de valer-se de discussões acerca da representação apresentadas por Hall (2006; 2016), o caráter político presente no ensino de línguas (Apple, 2006; Munanga, 2005; Rajagopalan, 2006; 2012), os conceitos de cultura, interculturalidade (Mendes, 2004, 2008, 2012, 2015; Scheyerl, 2012), multiculturalidade (Mota, 2010) e alguns conceitos atrelados à Pedagogia |Crítica, (Freire, 1979). Os resultados do trabalho, entre outros aspectos, demonstraram que as edições analisadas apresentam pessoas majoritariamente brancas, pouca diversidade de culturas outras que não a cultura europeia e a figura da mulher continua ainda pesadamente estereotipada. Faz-se relevante destacar também a importância do olhar crítico e decolonial do professor de ALE para o material didático utilizado para que, juntamente com seus alunos, todos possam construir conhecimento considerando o contexto local em que estão inseridos e reconhecendo as inúmeras lacunas, raramente problematizadas, presentes na maioria dos materiais didáticos voltados para o ensino de línguas.

Palavras Chaves: Ensino de Alemão como LE; Livro didático; Representações culturais; Diversidade; Análise Crítica.

ABSTRACT

This research work is the result of a personal demand for inclusive and reflective continuing teacher education, and its primary objective was to analyze the sociocultural diversities present in two didactic collections for teaching German as a Foreign Language (GFL) to teenagers between the ages of 10 and 16, entitled *Magnet* (2013) and *Magnet neu* (2019). As part of the qualitative paradigm, this is methodologically an exploratory research whose data were generated from the aforementioned corpus, being analyzed and discussed in a comparative way. In this sense, this research sought to assess how each of the selected GFL teaching collections presents sociocultural diversity in its images in the most diverse aspects, as well as comparing the differences and similarities adopted with regard to some specific categories, such as race and gender. The analysis, among other issues, sought to verify whether and to what extent there was an evolution in the treatment of these themes from one edition to another, taking as a beacon what Ferreira (2014; 2015) postulates about the role of the language textbook which, in most educational contexts, is the only instructional resource that guides pedagogical practices, and is therefore a voice of power and authority. Therefore, in addition to the aforementioned author, this research is placed under Applied Linguistics orientations, reflecting an intercultural perspective (Kleiman, 2013; Walsh, 2005; 2006), as well as drawing on discussions about representation presented by Hall (2006; 2016), the political nature of language teaching (Apple, 2006; Munanga, 2005; Rajagopalan, 2006; 2012), the concepts of culture, interculturality (Mendes, 2004, 2008, 2012, 2015; Scheyerl, 2012), multiculturalism (Mota, 2010) and some concepts linked to Critical Pedagogy (Freire, 1979). The results of the work, among other aspects, showed that the editions analyzed feature mostly white people, little diversity of cultures other than European culture and the figure of women is still heavily stereotyped. It is also important to highlight the importance of the critical and decolonial gaze of the GFL teacher towards the didactic material used so that, together with his/her students, everyone can build knowledge considering the local context in which they are inserted and recognizing the numerous gaps, rarely problematized, present in most didactic materials aimed at language teaching.

Keywords: Teaching German as a foreign language; Textbook; Cultural representations; Diversity; Critical analysis.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Forschungsarbeit resultiert aus einem persönlichen Bedürfnis nach inklusiver und reflexiver Lehrerfortbildung und ihr Hauptziel ist es, die soziokulturellen Unterschiede in den zwei didaktischen Lehrwerksreihen *Magnet (2013)* und *Magnet neu (2019)* für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) für Jugendliche zwischen 10 und 16 Jahren zu analysieren. Als Teil des qualitativen Paradigmas handelt es sich methodisch um eine explorative Untersuchung, deren Daten aus dem oben genannten *Korpus* generiert und vergleichend analysiert und diskutiert wurden. In diesem Sinne setzte sich die Arbeit zum Ziel, zu bewerten, wie die ausgewählten DaF-Lehrwerke die soziokulturelle Vielfalt in ihren Bildern in den verschiedensten Aspekten darstellen, sowie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu vergleichen, die in Bezug auf einige spezifische Kategorien wie Rasse und Geschlecht gemacht wurden. Mit Blick auf die Rolle, die Ferreira (2014; 2015) dem Lehrwerk für Sprachen zuschreibt, das in den meisten Bildungskontexten die einzige Unterrichtsressource ist, die pädagogische Praktiken anleitet, und somit eine Stimme der Macht und Autorität darstellt, wurde mit der Analyse unter anderem versucht, zu überprüfen, ob und inwieweit sich die Behandlung dieser Themen von einer Ausgabe zur anderen weiterentwickelt hat. Daher reiht sich diese Studie neben der bereits genannten Autorin in der Angewandten Linguistik ein, spiegelt eine interkulturelle Perspektive wider (Kleiman, 2013; Walsh, 2005; 2006) und stützt sich des Weiteren auf von Hall (2006; 2016) vorgestellte Diskussionen über Repräsentation sowie die politische Natur des Sprachunterrichts (Apple, 2006; Munanga, 2005; Rajagopalan, 2006; 2012), die Konzepte der Kultur und Interkulturalität (Mendes, 2004, 2008, 2012, 2015; Scheyerl, 2012), des Multikulturalismus (Mota, 2010) und einige Konzepte der Kritischen Pädagogik (Freire, 1980). Die Ergebnisse der Arbeit zeigen unter anderem, dass in den analysierten Ausgaben überwiegend weiße Menschen zu sehen sind, dass kaum eine andere als die europäische Kultur abgebildet wird und dass die Figur der Frau immer noch stark stereotypisiert ist. Darüber hinaus ist es relevant, die Bedeutung des kritischen und dekolonialen Blicks von DaF-Lehrkräften auf das eingesetzte didaktische Material hervorzuheben, damit zusammen mit den Lernenden Wissen aufgebaut werden kann, das den lokalen Kontext berücksichtigt, in den sie eingebettet sind, und die zahlreichen Lücken erkannt werden, die in den meisten didaktischen Materialien für den Sprachunterricht bestehen und selten problematisiert werden.

Keywords: DaF-Unterricht; Lehrwerk; Kulturelle Repräsentationen; Diversität; Kritische Analyse.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALE Alemão como Língua Estrangeira

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEFR Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

CEL Centro de Estudos de Línguas

EF Ensino Fundamental

FACED Faculdade de Educação

IFBA Instituto Federal da Bahia

LD Livro Didático

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LE Língua Estrangeira

UFBA Universidade Federal da Bahia

UNESP Universidade Estadual Paulista

PASCH Projeto *Schulen: Partner der Zukunft* – Escolas: uma Parceria para o Futuro

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGLINC Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

RR Representação de Raça

RG Representação de Gênero

UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFC Universidade Federal do Ceará

UFPR Universidade Federal do Paraná

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP Universidade de Campinas

USP Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Escolas do Projeto PASCH
Figura 2 *Magnet A1* (2013), p. 25.
Figura 3 *Magnet neu A1* (2019), p. 25.
Figura 4 *Magnet A1* (2013), p. 9.
Figura 5 *Magnet neu A1* (2019), p. 9.
Figura 6 *Magnet A1* (2013), p. 28.
Figura 7 *Magnet neu A1* (2019), p. 28.
Figura 8 *Magnet A1* (2013), p. 29.
Figura 9 *Magnet neu A1* (2019), p. 29
Figura 10 *Magnet A1* (2013), p. 32.
Figura 11 *Magnet neu A1* (2019), p. 32.
Figura 12 *Magnet A1* (2013), p. 33.
Figura 13 *Magnet neu A1* (2019), p. 33.
Figura 14 *Magnet A1* (2013), p. 36.
Figura 15 *Magnet neu A1* (2019), p. 36.
Figura 16 *Magnet A1* (2013), p. 38.
Figura 17 *Magnet neu A1* (2019), p. 38.
Figura 18 *Magnet A1* (2013), p. 44.
Figura 19 *Magnet neu A1* (2019), p. 46.
Figura 20 *Magnet A1* (2013), p. 49.
Figura 21 *Magnet neu A1* (2019), p. 51.
Figura 22 *Magnet A1* (2013), p. 50.
Figura 23 *Magnet neu A1* (2019), p. 52.
Figura 24 *Magnet A1* (2013), p. 61.
Figura 25 *Magnet neu A1* (2019), p. 63.
Figura 26 *Magnet A1* (2013), p. 69.
Figura 27 *Magnet neu A1* (2019), p. 73.
Figura 28 *Magnet A1* (2013), p. 88.
Figura 29 *Magnet neu A1* (2019), p. 94.
Figura 30 *Magnet A2* (2013), p. 31.
Figura 31 *Magnet neu A2* (2019), p. 31.
Figura 32 *Magnet A2* (2013), p. 34.
Figura 33 *Magnet neu A2* (2019), p. 36.
Figura 34 *Magnet A2* (2013), p. 45.
Figura 35 *Magnet neu A2* (2019), p. 47.
Figura 36 *Magnet A2* (2013), p. 58.
Figura 37 *Magnet neu A2* (2019), p. 62.
Figura 38 *Magnet A2* (2013), p. 118.
Figura 39 *Magnet neu A2* (2019), p. 126.
Figura 40 *Magnet A2* (2013), p. 121.
Figura 41 *Magnet neu A2* (2019), p. 129.
Figura 42 *Magnet A2* (2013), p. 131.
Figura 43 *Magnet neu A2* (2019), p. 139.
Figura 44 *Magnet B1* (2013), p. 12.
Figura 45 *Magnet neu B1* (2019), p. 10.
Figura 46 *Magnet B1* (2013), p. 20.

Figura 47	<i>Magnet neu B1</i> (2019), p. 18.
Figura 48	<i>Magnet neu B1</i> (2019), p. 35.
Figura 49	<i>Magnet B1</i> (2013), p. 48.
Figura 50	<i>Magnet neu B1</i> (2019), p. 48.
Figura 51	<i>Magnet B1</i> (2013), p. 64-65.
Figura 52	<i>Magnet neu B1</i> (2019), p. 66-67.
Figura 53	<i>Magnet B1</i> (2013), p. 55.
Figura 54	<i>Magnet neu B1</i> (2019), p. 59.
Figura 55	<i>Magnet neu B1</i> (2019), p. 93.
Figura 56	<i>Magnet neu B1</i> (2019), p. 97.
Figura 57	<i>Magnet B1</i> (2013), p. 111.
Figura 58	<i>Magnet neu B1</i> (2019), p. 115.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ficha técnica dos materiais analisados
Tabela 2	Análise quantitativa de personagens

SUMÁRIO

1. DA PRÁTICA EM SALA DE AULA À PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO -----	14
1.1 CONTEXTO EM QUE A PESQUISA SE INSERE-----	16
1.2 JUSTIFICATIVA-----	20
1.3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A TRILHA DA PESQUISA. -----	22
2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE ALEMÃO NO BRASIL -----	25
3. PERCURSO METODOLÓGICO -----	31
3.1 OBJETIVO GERAL-----	32
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS-----	32
3.3 PERGUNTAS DE PESQUISA-----	33
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS -----	34
4.1 A ESCOLA DE FRANKFURT E SEUS AUTORES -----	34
4.2 PEDAGOGIA CRÍTICA COMO FAROL PARA A PESQUISA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA-----	36
4.3 A LINGÜÍSTICA APLICADA, OS ESTUDOS CULTURAIS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS-----	37
5. “MAGNET” <i>VERSUS</i> “MAGNET NEU”: UMA PESQUISA CONTRASTIVA -----	48
5.1 ANÁLISE DOS LIVROS MAGNET (2013) E MAGNET NEU (2019) A1 -----	53
5.2 ANÁLISE DOS LIVROS MAGNET (2013) E MAGNET NEU (2019) A2 -----	77
5.3 ANÁLISE DOS LIVROS MAGNET (2013) E MAGNET NEU (2019) B1-----	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	103
REFERÊNCIAS -----	107

1. DA PRÁTICA EM SALA DE AULA À PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO

Na minha atuação como professora de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) desde 2005, com bastante frequência, tive inquietações que sempre me levaram a reflexões sobre minha prática pedagógica. Por conta disso e de outras demandas naturais da profissão que abracei, busquei em congressos, seminários e cursos de formação continuada uma troca de experiências e boas práticas com outros professores para refletir sobre minha atuação pedagógica. Uma dessas inquietações foi a procura por estratégias e alternativas para ensinar alunos com alguma necessidade especial, o que me motivou a ingressar na minha segunda graduação em 2012.2, quando iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia.

Durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de vivenciar as diferentes áreas de atuação do profissional pedagogo e as especificidades e complexidades de cada uma, além de refletir sobre a importância da formação continuada. Aprendi muito sobre estratégias de aprendizagem, planejamento e avaliação e pude com isso melhorar minha prática em sala de aula.

Após treze anos de sala de aula, uma segunda graduação em andamento e um curso de especialização, resolvi iniciar o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA (PPGLinC) em 2019 e, por conta de vários percalços no meio do caminho, entre eles, a pandemia da COVID-19, uma cirurgia complexa e o falecimento de minha amada mãe, só foi possível concluir este trabalho agora em meados de 2023, fechando assim este ciclo. Como aconteceu com praticamente todas as pessoas envolvidas com educação no mundo, a pandemia da COVID-19 ressignificou toda a nossa prática e deu um novo sentido à vida de todos nós que sobrevivemos ao vírus, ao isolamento social, às dores e às perdas acarretadas por esse processo extremamente difícil para o planeta.

Isso posto, busquei desenvolver um estudo que analise se, e de que forma, materiais didáticos utilizados no ensino de Alemão como Língua Estrangeira (doravante, ALE) utilizados em escolas do estado da Bahia apresentam diversidade cultural significativas para o processo de formação identitária de estudantes na faixa etária entre 11 e 16 anos.

Os materiais didáticos em pauta são as coleções *Magnet (2013)* e *Magnet neu (2019)*. Esses materiais foram escolhidos por terem sido os livros adotados entre os anos de 2013 a 2023 no Projeto “*Schulen: Partner der Zukunft – PASCH – Escolas: uma Parceria para o*

Futuro”, uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha para o ensino de alemão em escolas públicas e privadas presente em países dos cinco continentes, incluindo o Brasil.

É fato que a escolha do livro didático a ser utilizado numa instituição de ensino, gera consequências que dizem respeito não apenas ao conteúdo programático e linguístico de um curso de língua estrangeira, mas também à formação do senso comum e à conscientização do aprendiz. Assim sendo, me parece fundamental partir do material didático para explorar e identificar os possíveis elementos que contribuem (ou não) para essa prática mais diversa e inclusiva.

Antes, porém, de aprofundar um pouco mais nos aspectos desta pesquisa, gostaria de fazer um recorte para explicar de onde veio meu interesse pela língua alemã. Quando estava concluindo o Ensino Médio na escola pública, decidi continuar os estudos e como vinha de uma família humilde, foi vendendo chocolates na escola que consegui pagar um cursinho pré-vestibular noturno para aumentar minhas chances de acesso à universidade pública. Passei no vestibular da Universidade Estadual Paulista UNESP – *Campus* de Assis, selecionada em décimo primeiro lugar na lista de espera. Os alunos que ingressavam no curso de Letras da UNESP de Assis tinham que escolher duas das sete línguas estrangeiras oferecidas, entre elas Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, além de uma clássica, Latim.

Esta escolha era feita através da nota de corte obtida no vestibular realizado para ingresso na universidade. Como entrei classificada na lista de espera, minha pontuação não era suficiente para escolher entre as línguas mais procuradas que eram o Inglês, o Espanhol, Italiano e o Francês. Minhas opções eram Alemão, Japonês e Latim, as línguas mais temidas pelos estudantes devido ao grau de complexidade e distanciamento da cultura brasileira. Dito isso, escolhi entre as línguas faladas por países economicamente expressivos, ou seja, Alemão e Japonês, pois sabia que existia para estes países opções de bolsas de estudos e incentivos na aprendizagem do idioma. E foi assim que durante os dois primeiros anos da graduação me dediquei à aprendizagem do alemão e do japonês.

Após esses dois anos, pude optar apenas por uma das línguas para concluir a licenciatura e minha escolha foi o alemão por apresentar, a despeito das muitas diferenças, mais afinidades com o português. Já no terceiro ano do curso, comecei a fazer estágio no Centro de Estudos de Línguas, onde, ainda como estudante do Ensino Fundamental I, cursei espanhol. No último ano da universidade, já era professora substituta e ministrava minhas primeiras aulas de alemão no ensino público na escola onde estudei. Após concluir a primeira graduação em 2005, concorri

como professora de alemão a uma bolsa para conhecer a Alemanha e fui selecionada em 2006 para passar oito semanas na cidade de Freiburg em Breisgrau com tudo pago pelo Goethe Institut, instituição alemã responsável pelo fomento do ensino de alemão no mundo.

Aprender e ensinar alemão me proporcionaram muito mais que um emprego, me ampliaram horizontes, me deram oportunidades que eu nem conseguia imaginar antes de estudar essa língua. Na verdade, eu fui a primeira da minha família a fazer uma viagem ao exterior, vinda da escola pública, da universidade pública, de que tanto me orgulho e que tanto prezo pela importância da formação crítica e reflexiva dos seus estudantes.

Feita a contextualização de onde veio o meu interesse pelo alemão, que viabilizou para mim o acesso a muitas oportunidades somente possíveis através da formação superior e, como essa língua me possibilitou ter uma profissão, antes mesmo de estar formada, passo agora a detalhar um pouco sobre o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 CONTEXTO EM QUE A PESQUISA SE INSERE

Como mencionado no início, o material didático utilizado na pesquisa é adotado nas escolas parceiras do *Projeto PASCH* especialmente no estado da Bahia, no Colégio Anchieta, na cidade de Salvador, nos cursos de Alemão para alunos do Ensino Fundamental e Médio entre os anos de 2013 e 2023. Posteriormente, será apresentado um breve histórico do *Projeto PASCH* no estado da Bahia.

Acredito que só podemos contribuir para a vida dos estudantes se considerarmos diferentes significados, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção de sentido e de conhecimento. Nesse sentido, Moita Lopes (2013, p. 241) afirma que “envolver-se na construção do significado nos processos de letramento é inseparável da construção de quem somos como seres sociais”.

Refletindo sobre minha prática pedagógica e o papel do material didático, observei que, em especial o livro didático, mais que um mero apoio aos processos de ensino e aprendizagem de uma língua, este tem um potencial enorme de influenciar e, muitas vezes, moldar o saber-fazer pedagógico do professor. Por isso, há de se pensar sempre na importância de se integrar na aula de língua estrangeira materiais didáticos que apresentem diversidade de pessoas, gêneros, culturas e raças em um cenário global de diferentes etnias e credos para enriquecer e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Além de possuir grande capacidade de difusão e construção de valores, discursos e imagens, o material didático pode contribuir para a quebra de paradigmas ou para a manutenção de estereótipos e estigmas, desempenhando, dessa forma, importante papel no processo de reprodução de práticas sociais e possuindo igual potencial para gerar questionamentos e resistência a tais práticas.

Com a intenção de identificar se houve mudanças nos aspectos acima delineados entre as edições da coleção didática *Magnet* (2013) e *Magnet neu* (2019) no âmbito das diversidades socioculturais presentes ou ausentes nas imagens representadas nos livros didáticos em questão e de analisá-las, busquei investigar sobre a possível existência de um maior grau de diversidade sociocultural de uma edição para outra, já que o tema vem sendo cada vez mais pautado e discutido na atualidade.

Em linhas gerais, entende-se aqui por “material didático” o material que o aprendiz tem em mãos, ou seja, o livro texto e de atividades, além dos componentes suplementares como o livro do professor, áudios, vídeos, sítio eletrônico, apresentações, textos e exercícios complementares elaborados pelo(s) autor(es) ou pela editora.

As coleções selecionadas são publicadas pela editora alemã Klett e compreendem três níveis cada, sendo os níveis A1, A2 e B1, do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)¹, tendo um exemplar de livro de curso (*Kursbuch*), um de livro de exercícios (*Arbeitsbuch*) para cada nível, além do livro do professor (*Lehrerhandbuch*), com as respostas de todas as atividades e algumas orientações, existe também o livro de provas (*Testbuch*). Objetivei analisar neste trabalho os volumes dos níveis acima citados e os respectivos livros de curso.

As edições dos materiais didáticos *Magnet* (2013) e *Magnet neu* (2019) A1 e A2, bem como dos livros do Professor (*Lehrerhandbuch*) tem como autor Giorgio Motta e como autoras auxiliares Elke Körner e Silvia Dahmen. Já no nível A1 do livro *Magnet neu* (2019), existe o acréscimo de mais uma autora auxiliar, Victoria Voll e no nível A2, a autora Victoria Simons. Todas as coleções dos níveis citados foram publicadas na cidade de Estugarda (*Stuttgart*), na Alemanha, sendo a edição de 2019 apenas uma atualização da versão de 2013.

Já as edições dos livros de curso e do livro do professor *Magnet* (2013) Nível B1 tem como autor único Giorgio Motta e a edição *Magnet neu* (2019), além de Motta, traz como co-autor Ondřej Kotas, também em ambas as versões.

¹ Considerações com relação ao CEFR serão feitas no decorrer do trabalho.

Diante dessa ficha técnica, foram analisados os livros do aluno *Magnet* (2013) e *Magnet neu* (2019), dos níveis A1, A2 e B1 utilizados no Projeto PASCH, no Colégio Anchieta, uma escola privada de elite, localizada na cidade de Salvador. Na estruturação do curso no referido contexto, os livros Nível A1 foram utilizados nas turmas de alunos de 6º e 8º ano do Ensino Fundamental II e os livros do nível A2 para alunos de 8º e 9º ano. Já o volume do nível B1 foi utilizado nas turmas de 1ª e da 2ª série do Ensino Médio.

Considerando como problemática a carência de pesquisas sobre materiais didáticos de ensino de alemão para adolescentes e a necessidade de uma abordagem multicultural que dialogue e reflita sobre as representações apresentadas nos materiais didáticos é que esta pesquisa foi desenvolvida. Tendo como objetivo geral analisar se e como cada edição das coleções didáticas *Magnet* e *Magnet neu* utilizadas no Projeto PASCH no estado da Bahia, abordam a diversidade sociocultural nas imagens apresentadas nos mais diversos aspectos, em especial, aqueles de raça e gênero, nas edições de 2013 e de 2019.

Os alunos que participam do projeto PASCH no Brasil são oriundos de 23 escolas públicas e privadas de diferentes estados e têm a possibilidade de se inscrever para bolsas de estudo de três semanas, para cursos de língua na Alemanha e também acampamentos internacionais. Só na escola PASCH de Salvador, uma escola privada, já tivemos desde 2009 mais de 50 alunos contemplados com essas bolsas. Ou seja, esses alunos têm um contato mais próximo com os países falantes de língua alemã, em especial a Alemanha, o que favorece a ampliação de horizontes além da troca de experiências da cultura do aluno com a cultura alemã. No *site* do Projeto PASCH podemos visualizar as escolas parceiras que ensinam alemão divididas por cada continente e em cada país. A título de informação, antes da criação desse projeto o ensino de alemão em escolas no Brasil se restringia às regiões sul e sudeste do país.

A partir de 2009, através do citado projeto, é que se buscaram parcerias para expandir o ensino da língua em escolas de outros estados como, por exemplo, Bahia, Pará, Pernambuco, Ceará, Piauí, Mato Grosso do Sul e Brasília onde não existia até então o ensino de alemão nas escolas. Foi somente com a implantação da iniciativa PASCH que se ampliou o acesso ao ensino de línguas para a região central, norte e nordeste do país, diversificando, assim, a oferta de ensino de línguas nas escolas públicas e privadas.

A figura, a seguir, apresenta a localização das escolas que no ano de 2023 fazem parte do projeto no Brasil, sendo que, atualmente, 23 escolas brasileiras fazem parte da referida iniciativa.

Figura 1 – Escolas do Projeto PASCH



Fonte: Página do projeto PASCH²

As línguas são sinônimo de poder e, portanto, podem ocupar posições hegemônicas e, muitas vezes, como no passado, servir como instrumento opressor como, por exemplo, a Alemanha que ocupou e oprimiu países africanos como a Namíbia, Camarões, Togo e parte da Tanzânia e do Quênia. Ainda assim, aprendemos línguas para estar no mundo, visando ampliar nossos horizontes e compreender melhor esse mundo e se entender melhor também.

Indo ao encontro disso, o Projeto PASCH veio ampliar e diversificar o ensino de línguas nas escolas, de maneira optativa ou curricular obrigatória. O Projeto promoveu acesso à língua

² Disponível em: www.pasch-net.de

alemã em escolas brasileiras onde era ensinado somente inglês e espanhol, em regiões onde antes não havia a oferta nem o incentivo para o ensino do alemão.

Portanto, considerando a grande capacidade de difusão e construção de valores, discursos e imagens, o material didático pode contribuir para a quebra de paradigmas ou para a manutenção de estereótipos e estigmas. Tais estigmas, no nosso caso, por exemplo, associam Salvador à ideia generalizante como a cidade do sol, festeira, com seus batuques e o carnaval, ao passo que a Alemanha sempre vem associada à imagem de Hitler, cerveja, rigor e pessoas mais sisudas. Por isso, o material didático desempenha importante papel no processo de reprodução de práticas sociais, assim como também possuindo igual potencial para gerar questionamentos e resistência a tais práticas. A pesquisa aqui apresentada, portanto, visa realizar um trabalho de análise de alguns materiais didáticos de ensino de alemão, objetivando, entre outras coisas, a possibilidade de dialogar entre as brechas estereotipadas do Brasil e da Alemanha.

1.2 JUSTIFICATIVA

Em linhas gerais, este trabalho se justifica pela necessidade de se propor uma reflexão sobre a importância do papel do professor de LE, em especial, o alemão, na sua relação e postura em relação aos materiais didáticos que chegam às suas mãos. Como já explicitado, os materiais didáticos de ALE existentes, diferentemente daqueles concebidos para o ensino do inglês nas escolas públicas, por exemplo, não são orientados, muito menos contemplados pelas premissas que dão sustentação ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal privilégio é desfrutado apenas pelo inglês e, em menor grau, pelo espanhol.

Como sabemos, não existe no Brasil, o PNLD regido por seus editais progressistas não inclui os materiais didáticos de ALE, em especial porque têm pouca penetração na educação básica e, praticamente, são utilizados em cursos livres ou em disciplinas obrigatórias ou optativas que não sejam o inglês. Na verdade, o que orienta esses materiais de ensino de alemão é o CEFR, mas essa orientação é mais seguida no sentido de descrever e qualificar a proficiência pretendida para cada nível, do que orientar a produção e incentivar, por exemplo, uma representatividade cultural mais diversa e democrática. Essa ausência de orientação pedagógica pensada especificamente no educando e seu contexto local, de fato, distancia e dificulta a aproximação do aprendiz com o referido material didático de ALE, além de reforçar, quando não raramente, como já mencionado acima, criar muitos estereótipos.

Aqui se faz necessária também uma breve reflexão sobre o CEFR, que foi criado entre 1986 e 1996, pelo Conselho da Europa, sob forte influência dos ingleses, suíços e franceses, mas, somente em 2001, foi recomendada a sua utilização pelo conselho da União Europeia para estabelecer um sistema de validação de habilidade linguística dentro do contexto europeu. Segundo Nunes e Lorke (2011), o CEFR apresenta categorias subjetivas para caracterizar uma capacidade, o que inviabiliza uma avaliação objetiva do conteúdo proposto, representando uma postura limitadora, uma vez que pretende “encaixar” as capacidades do aprendiz em grades e padrões preestabelecidos, fixando capacidades em seus descritores que são adotadas como referência para a criação de materiais didáticos, avaliação e ensino (Nunes; Lorke, 2011, p. 4).

O CEFR se prende a uma grade de capacidades e não na concepção de em um sujeito híbrido que está em um movimento contingente e que tem na língua um meio de negociação entre fronteiras. Nessa linha de pensamento, Jordão (2006, p. 6) salienta ser evidente que “língua e cultura são indissociáveis, não apenas por uma questão de vontade: ambas são procedimentos interpretativos arbitrários e socialmente construídas e legitimadas, interdependentes e mutuamente influenciadoras”.

Considerando que no jogo de trocas linguísticas e interculturais estamos em constante processo de negociação e que existe um entre-espaco entre as culturas, sendo que este entre-espaco não é abordado no CEFR, Nunes e Lorke (2019) reforçam que, nesse sentido, se faz necessário refletir sobre as diferenças de culturas, não como algo encaixado numa “moldura universalista”, afinal não existe verdade única nem uma “moldura acabada” de cultura (Nunes; Lorke, 2011, p. 9).

Ainda segundo as autoras, devemos olhar de forma crítica para as diretrizes do CEFR e não simplesmente aplicarmos e adotarmos parâmetros que, muitas vezes, nem se encaixam em nossa realidade, sendo importante sempre ter em mente que não podemos negar o caráter hegemônico e fixo em modelos ideais, que normalmente não se encaixam no contexto específico de cada país e ou instituição. Além disso, elas acrescentam que o CEFR possui um cunho político, criado sob negociações, revisões e processos, ou seja, dentro de seu próprio quadro específico de referências (Nunes; Lorke, 2011, p.5).

Portanto essas diretrizes do CEFR são claramente um aparato de cunho neoliberal que sustentam uma visão de cultura e identidade como se fossem completas e claramente definidas.

Segundo Scheyerl (2012), os livros didáticos de línguas perpetuam ideologias construídas visando ao interesse de um grupo social ou cultural específico, que impõe estéticas

homogeneizantes domesticadoras dentro da educação cultural. Portanto, segundo a autora ideologia linguística nada mais é que significado a serviço do poder.

1.3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A TRILHA DA PESQUISA.

Por considerar que um dos maiores desafios dos professores de língua, em especial de ALE, é ir além dos parâmetros engessados e levantar e privilegiar questões culturais locais, tendo em mente os contextos históricos e, acima de tudo, sem ignorar as diversas identidades, busquei desenvolver essa pesquisa. Como nos lembra Bourdieu (1992), a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. E este, segundo o sociólogo, está relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula.

Como professores de línguas estrangeiras, trabalhamos necessariamente com cultura ao ensinarmos uma língua, sendo que o nosso grande desafio é levantar tais questões, considerando os contextos históricos e culturais, sem ignorar as diversas identidades que nossos alunos carregam consigo. É o exercício de trazer para dentro da sala de aula, o contexto do aluno para que possamos ir além das imagens estereotipadas e dos discursos que promovem a fixidez e o enquadramento de vários aspectos da vida cotidiana, incluindo crenças, comportamentos e ideais.

Portanto, sob tal prisma de criticidade, é nosso papel como educadores em espaço escolar agir como promotores de facilitadores da formação desse capital cultural.

No Brasil, os processos de ensino e aprendizagem do idioma alemão costumam ser mediados por livros didáticos produzidos basicamente na Alemanha para o mercado global. Diante de tal fato, pretendi, portanto, com este trabalho, comparar as edições da coleção selecionada para o contexto educacional mencionado previamente, com o intuito de analisar se as modificações realizadas entre edições de uma mesma coleção didática de ALE contemplam representações culturais e sociais diversas e significativas para a formação do aprendiz e se condizem com a realidade cultural dos falantes de alemão para além da Alemanha. Além disso, busquei investigar neste trabalho se o material, original e a nova edição, traz alguma possibilidade de diálogo entre a cultura do aluno e a cultura dos países falantes de língua alemã, procurando também analisar os pontos fortes e fracos do material utilizado com relação às representações culturais.

Tendo em conta que o material didático pedagógico está diretamente relacionado às concepções de ensinar e aprender, às concepções de língua e de cultura, concepção do aluno e professor e à própria concepção do que é ensinar uma língua estrangeira, é importante que esse material incorpore as tendências contemporâneas para que ele crie oportunidades de construção da língua viva em sala de aula, além de ser um material de base intercultural, que reconheça a formação multilíngue e multicultural das sociedades contemporâneas.

Nessa discussão mais ampla, se faz necessário também destacar a necessidade de incentivarmos a produção de materiais didáticos mais horizontalizados, partindo-se do diálogo, considerando o contexto social e cultural dos aprendizes, ao invés de continuarmos a importar e utilizar materiais verticalizados, pensados por uma instância de “especialistas” que ditam o que deve e o que não deve ser aprendido.

Por isso, a importância cada vez mais de termos trabalhos que reflitam sobre a utilização do material de ensino de alemão como LE em sala de aula e que alertem o professor desta língua sobre a sua abordagem em sala de aula. A ausência de uma prática reflexiva sobre a utilização do material didático selecionado pode transmitir aos alunos uma ideia distorcida da realidade do país da língua estrangeira, reforçando imagens estereotipadas e mostrando um mundo plástico e idealizado dos chamados falantes ditos “nativos”, geralmente aqueles de camadas sociais mais abastadas e que são falantes de um alemão considerado padrão, de grande prestígio naquela sociedade.

Por essa e outras razões já explicitadas anteriormente, este trabalho visou analisar e identificar a cor predominante das pessoas representadas nas imagens utilizadas nas referidas edições; elencando nas edições em questão diferenças e semelhanças adotadas a respeito da diversidade de raça e gênero e verificando se elas evoluíram nesse âmbito. Além de apontar e discutir criticamente estereótipos e invisibilidades/ausências no material didático, tanto em imagens quanto em outras atividades;

Ao elencar nas edições em questão diferenças e semelhanças adotadas a respeito da diversidade de raça e gênero, será verificado se elas evoluíram nesse âmbito. Nesse sentido, ele se justifica pela autenticidade e originalidade, uma vez que ainda não foram encontrados trabalhos que abordam o tema por esse viés.

Finalmente, no que diz respeito ao levantamento do *corpus* a ser analisado, selecionei a primeira edição de 2013 do livro *Magnet* e a edição de 2019 *Magnet neu* utilizada na escola PASCH de Salvador e ao levantar as categorias de raça e gênero procedi com a análise

propriamente dita que será explorada no capítulo *Magnet versus Magnet neu*, uma pesquisa contrastiva.

Finalizado este capítulo introdutório, faço agora uma reflexão para contextualizar o ensino de alemão no Brasil.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE ALEMÃO NO BRASIL

O ensino de Língua Alemã (LA) no Brasil se inicia com a chegada dos imigrantes no início do século XIX, em grande maioria para o Rio Grande do Sul. Primeiramente, foi ensinado alemão como língua estrangeira (ALE) e, segundo Uphoff (2011), a primeira cartilha alemã editada no Brasil de que se tem conhecimento foi publicada em 1832, chamava-se “*Neueste ACB Buchstabier – und Lesebuch*”, (Novíssimo Abecedário e livro de Leitura), publicado poucos anos após o início do referido movimento massivo de imigração para nosso país.

Em 1915, mais de 90 anos depois do início da imigração, o alemão era ensinado nas escolas brasileiras. Como línguas estrangeiras, o francês e o inglês e o alemão eram oferecidos como línguas optativas. Em 1917, devido à Primeira Guerra Mundial, as escolas alemãs foram fechadas e o ensino da língua foi suspenso.

O ensino de alemão no Brasil se caracterizou por fases, sendo a primeira delas marcada pelas escolas de imigração nas primeiras décadas do século XIX. Já na segunda fase, em 1950, podemos considerar o ensino do alemão após a Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, o ensino de alemão como língua estrangeira nas décadas de 1980 e 1990 como uma terceira fase.

Segundo Kreutz (2005, p. 93) as escolas de imigração alemã se dividiam em escolas comunitárias, localizadas em áreas rurais e escolas urbanas. As escolas rurais foram fundadas e mantidas pelos próprios colonos, sendo o alemão, muitas vezes, a língua materna dos alunos. Já as escolas urbanas (*Deutsche Schulen* – Escolas Alemãs), eram escolas laicas e atendiam a um público variado, incluindo alunos não pertencentes à comunidade alemã. As escolas urbanas mantinham uma estrutura curricular mais de acordo com a legislação brasileira, e os elementos da cultura alemã eram acrescentados ao currículo. Em algumas instituições, era possível concluir os estudos com diplomas de ensino secundário reconhecidos na Alemanha. Durante a Segunda Grande Guerra, algumas escolas alemãs tiveram que fechar seus cursos de alemão e, no período do pós-guerra, esses cursos passaram a ser oferecidos como cursos livres e, posteriormente, foram reintroduzidos à grade curricular.

Em 1931, o francês e o inglês voltam a ser oferecidos como disciplinas obrigatórias e o alemão como disciplina optativa, havendo grande expansão do inglês. Em 1934, por ordem do governo Getúlio Vargas, passa a ser proibido o ensino de línguas de imigração, sendo que o Decreto nº 406 de 04/05/1938 (Art. 85) institui que em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria teria que ser ministrado em português. Sendo assim, as escolas a que se

refere este Artigo seriam sempre regidas por brasileiros natos. Nelas não se ensinava mais o idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos e os livros destinados ao ensino primário foram exclusivamente escritos em língua portuguesa.

Já no Artigo 86 do mesmo decreto, nas escolas das zonas rurais do país, não seria permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em língua estrangeira sem a permissão do Conselho de Imigração e Colonização. Sobre o fim das escolas comunitárias, na avaliação de Kreutz (2005, p. 104), “para a compreensão desse processo, com o qual findaram as escolas comunitárias dos imigrantes, não podemos considerar unicamente as medidas restritivas do governo. Elas foram compulsórias, dificultando o funcionamento do processo escolar comunitário dos imigrantes a ponto de significar a decretação de seu término”.

No rastro desse cenário, segundo Uphoff (2011), um exemplo da imposição da língua portuguesa como língua única aconteceu na escola urbana chamada Colégio Benjamin Constant, localizado em São Paulo, que, em 1901, iniciou suas atividades como “*Deutsche Schule zu Villa Marianna*” até 1919. Todas as disciplinas, menos a de língua portuguesa, eram dadas em alemão. Contudo, a partir de 1919, por força da legislação estadual, outras disciplinas começaram a ser ensinadas em português e, em 1939, a escola é renomeada “Colégio Benjamin Constant”. Em 1942, é imposto um interventor à escola, sendo o ensino de alemão totalmente proibido. Somente em 1950 ele é reintroduzido como disciplina facultativa e, em 1962, a língua torna-se disciplina obrigatória a partir da 5ª série naquele espaço educacional.

Em 1942 são ensinados nas escolas latim, francês e inglês. Na década de 1950, com o processo de industrialização, surgem escolas que oferecem línguas estrangeiras para os filhos de operários, deixando de ser uma oferta restrita à elite. Os anos de 1940 e 1950 foram chamados por muitos de “anos dourados” no ensino de línguas no Brasil. Havia opções e ofertas variadas de línguas e a carga horária dessas disciplinas merecia um destaque especial. Porém, as línguas de imigração ainda estavam proibidas e muitas famílias que se comunicavam em línguas estrangeiras tiveram suas falas silenciadas, assim também como os povos originários e os negros escravizados. Diante disso, eu questiono a nomenclatura “anos dourados”.

A partir de 1960, com a instalação de muitas multinacionais no Brasil, a procura pela aprendizagem de línguas estrangeiras voltou a crescer, porém não havia uma política de incentivo ao ensino de línguas. Com a política educacional pós-guerra, a Constituição de 1946 determina a obrigatoriedade do ensino primário em língua portuguesa e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e 1971 deixam de incluir as línguas estrangeiras entre as disciplinas obrigatórias. As duas LDBs deixam a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de

línguas. Somente em 1976, resgata-se a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira para alunos do segundo grau.

Nos anos 1970 há um movimento de retorno ao ensino das línguas de imigração, após 40 anos de sua proibição. No final dos anos 1970, os livros didáticos começam a apresentar aspectos culturais universais, sendo essa mudança decorrente, por exemplo, dos movimentos sociais em prol dos direitos civis das minorias norte-americanas, que influenciou a produção de materiais didáticos de línguas.

Já na década de 1980, o cenário mudou e surgiram políticas estaduais de plurilinguismo. Criaram-se, assim, em algumas escolas estaduais em diferentes estados brasileiros, centros de estudos de línguas. Um exemplo é o Projeto CEL – Centro de Estudos de Línguas no Estado de São Paulo, um projeto do governo do estado que desde 1987 oferece aos alunos da rede pública a oportunidade de aprenderem línguas. Atualmente são ofertadas 7 línguas estrangeiras optativas – alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim –, além de libras e o português, para os estudantes estrangeiros. Todos os cursos são oferecidos no turno oposto, para alunos matriculados a partir do 6º ano do ensino fundamental na rede estadual de ensino ou na rede municipal conveniada, sem nenhum custo adicional. O projeto se iniciou com 23 CELs em diferentes colégios no interior do estado e hoje conta com 167 (cento e sessenta e sete unidades). O governo do estado de São Paulo fez parcerias com os respectivos órgãos internacionais (Goethe Instituto, Fundação Japão, Instituto Dante Alighieri, Aliança Francesa e Instituto Cervantes) para a formação continuada dos professores, fornecimento e atualização do material didático utilizado. O Projeto de Ensino de Línguas existe também nos estados do Paraná, Pernambuco, Ceará e no Distrito Federal (Brasília), sendo que no Estado de Minas Gerais encontra-se em fase implantação.

Na década de 1990, eu fui aluna de espanhol no CEL, da cidade de Assis, interior de São Paulo, uma cidade com cerca de 100.000 habitantes, e fiz meu estágio de ensino de Alemão na mesma instituição. Logo que me formei, trabalhei por dois anos como professora de Alemão, na instituição na qual fui aluna e que tanto contribuiu para minha formação inicial no ensino fundamental II.

O interesse pelo ensino de línguas na grade curricular se volta para o espanhol, além, claro, do ensino da língua inglesa, que lidera a procura por línguas estrangeiras. Quanto ao ensino de Alemão, aumenta a atuação de órgãos alemães de fomento ao ensino da língua no Brasil e as possibilidades de bolsas de estudos aos professores para formação continuada na Alemanha.

Na década de 1970 surge um novo paradigma didático-metodológico: o comunicativismo, contrapondo-se ao estruturalismo e ao behaviorismo que foram fortemente desenvolvidos até os anos 1980. O método comunicativo, cujo objetivo foi o ato de se comunicar e não somente conhecer as estruturas gramaticais ou frases memorizadas repetidamente ganhou força na década de 1990 e possibilitou a entrada maciça de materiais internacionais produzidos na Alemanha para estudantes de ALE.

Com a consolidação dessa abordagem, o ensino comunicativo é introduzido através de materiais importados com o apoio do Escritório Central para Escolas no Exterior (*ZfA Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*) que se encarregou de distribuir livros didáticos de orientação comunicativa nas escolas, além de organizar seminários de atualização e formação continuada aos professores. Como consequência desse processo, cessa no Brasil a produção nacional de materiais didáticos para ensino de alemão que tinham predominantemente um cunho estruturalista.

Com a expansão do ensino de língua alemã começam a surgir as associações de professores de alemão, sendo que a primeira das Associações a ser criada foi a Associação Riograndense de Professores de Alemão fundada em 1972. Posteriormente, vieram a Associação de Professores de Alemão do Estado de São Paulo (APPA), criada em 1985. Em 1988, é criada a Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro (APA –Rio). Já a Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão (ABRAPA) foi criada por ocasião do Segundo Encontro Nacional de Professores de Alemão realizado em 3 de julho de 1988. Após a criação da ABRAPA, é criada em Salvador, em 1989, a Associação dos Professores de Alemão do Norte e Nordeste (APANOR). Segundo o *site*³ da ABRAPA, existem ainda a Associação Mineira de Professores de Alemão (AMPA), fundada em 1992, Associação dos Professores de Alemão de Santa Catarina (ACPA–SC), fundada em 1988 e a APPLA, Associação que representa os professores de Alemão do Paraná, fundada em 1987.

No final dos anos 1990, no âmbito da LDB (Brasil, 1996) as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplinas pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, para a formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) e assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos

³ <https://abrapa.org.br/pt/associacoes.php>

essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Porém, ainda segundo os PCNs, “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras” (Brasil, 1998, p. 20), o que denota uma clara dissociação da escola no ensino de línguas estrangeiras. Como sabemos, na década de 1990, houve uma grande expansão das escolas privadas de línguas em todas as cidades, as grandes franquias ampliaram suas redes para o interior dos estados. E como não houve políticas públicas de incentivo ao ensino de línguas nas escolas públicas, aqueles que tinham condições recorreram ao ensino de línguas privado, fortalecendo-se, assim, muitas escolas de idiomas privadas, voltadas para a comunicação em língua estrangeira para aqueles que pudessem pagar.

Em agosto de 2005, entra em vigor a Lei nº 11.161 de incentivo ao ensino do espanhol, sendo seu ensino facultativo na 5ª série do Ensino Fundamental e obrigatório nas séries do Ensino Médio. Passou-se, então, a ser oferecida uma língua estrangeira obrigatória no ensino fundamental o inglês e, facultativa, o espanhol.

O movimento de incentivo ao espanhol durou 12 anos e, em 2017, a lei que tornava o ensino de espanhol obrigatório foi revogada e surgiram as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular BNCC que consideram apenas o ensino de inglês como língua estrangeira obrigatória, voltando o espanhol a ser oferecido como língua estrangeira optativa. Atualmente, 60% dos candidatos do Enem escolhem a língua espanhola como língua estrangeira e existe um movimento muito grande nas redes sociais intitulado *#ficaespanhol*, onde professores e alunos fazem uma mobilização nacional para que o ensino permaneça de forma obrigatória e não optativa nas escolas.

As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remontam a vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o conseqüente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das línguas modernas.

Nos anos 2000, aumenta o número de alunos de alemão como Língua Estrangeira em função de subsídios e fomentos para a difusão de língua e cultura alemãs por parte dos governos dos países falantes de alemão, em especial a Alemanha, mas também a Áustria, a Suíça, além de Luxemburgo e Bélgica. Em 2009, como mencionado anteriormente, é criado o Projeto PASCH (*Schulen: Partner der Zukunft*- Escolas: uma parceria para o futuro), que visa ampliar o ensino de alemão em 1500 escolas no mundo. Em 2016, dá-se início à Primeira Semana de Língua Alemã organizada pelas Embaixadas da Alemanha, Áustria e Suíça e seus respectivos

consulados. O evento acontece anualmente e, desde 2018, passou a ser organizado também pelas Embaixadas da Bélgica, Suíça e Luxemburgo e seus consulados.

Neste breve histórico, considerei línguas estrangeiras como as línguas ditas de “prestígio” ou línguas de herança. Constatamos a permanente negligência no ensino de línguas que acontece com as línguas dos nossos povos indígenas, os nossos povos originários e das pessoas negras que chegaram aqui escravizadas trazendo suas diversas línguas maternas.

O termo “línguas de prestígio” é associado às línguas hegemônicas, termo por sinal extremamente excludente, que se baseia considerando o desprestígio de outras línguas. Para muitas pessoas, o domínio de uma língua de prestígio possibilita acesso a determinados postos de trabalho e a determinadas oportunidades no exterior. Leia-se aqui, no exterior como Europa e Estados Unidos. Estaria então o prestígio ligado somente às oportunidades e acesso a determinados postos de trabalho no Brasil e no exterior?

Considerada uma das línguas de prestígio no nosso contexto, o ensino do alemão no Brasil está fortemente associado a uma elite que pode pagar pela sua instrução nos cursos privados de línguas. Obviamente, existem exceções, como disse anteriormente sobre a oferta de alemão de forma gratuita nos centros de línguas das escolas públicas de alguns estados brasileiros. Fora isso, a oferta de ensino de alemão acaba sendo para uma pequena elite que pode pagar por seu acesso.

Mais especificamente, no caso do alemão, o ensino tem sido promovido, difundido e incentivado pela Alemanha desde a década de 1960, com apoio e financiamento à formação continuada dos professores através do Instituto Goethe, uma instituição de ensino sem fins lucrativos, com sedes em todo o mundo, sendo que, no Brasil, tem sede em cinco capitais: Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador, este criado em 1962, e também na cidade de São Paulo. A sede matriz do *Goethe Institut* foi criada na cidade de Munique em 1951 com o intuito de expandir e divulgar o ensino de alemão no mundo. Hoje, o Goethe tem institutos em 92 países em todos os continentes.

Por fim, espero que tenha sido possível perceber, nessa breve contextualização histórica, que não houve no Brasil ao longo do tempo uma política de educação linguística clara para o ensino de línguas estrangeiras. Na verdade, políticas educacionais públicas sempre foram modificadas de acordo com os interesses de cada governo.

Terminado esse capítulo introdutório, passo ao próximo capítulo sobre o percurso metodológico utilizado no desenvolver da pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Em termos de abordagem metodológica, este trabalho de caráter qualitativo está ancorado nas premissas de uma pesquisa exploratória básica de análise documental, sendo seus dados obtidos através da análise comparativa de uma série didática de ALE em duas de suas edições. Constitui-se, portanto, como *corpus* da análise os volumes um, dois e três livros didáticos *Magnet* (Motta, 2013) e *Magnet Neu* (Motta, 2019) de ensino de língua alemã como LE para adolescentes, da editora Klett, destinados a alunos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) II e da 1ª série do Ensino Médio, do Projeto PASCH, no Colégio Anchieta, uma escola privada na cidade de Salvador.

Atualmente, os volumes em pauta são utilizados com alunos iniciantes do 6º, 7º e 8º ano do EF II os livros de curso e de exercícios do *Magnet neu A1* (2019). Este material é adotado por quase três semestres na escola regular até os alunos realizarem as provas de proficiência do nível A. Essas avaliações não são obrigatórias, porém, para que os alunos possam se candidatar a bolsas para intercâmbio na Alemanha, eles devem realizá-las. Já os alunos do 7º, 8º e 9º ano do EF II que continuam no curso, utilizam o Livro *Magnet neu A2* (2019) também de curso e de exercícios, por cerca de mais um ano e meio. Somente ao final do terceiro ano de curso os alunos do 9º ano, 1ª e da 2ª séries do Ensino Médio, iniciam com o Livro *Magnet neu B1* (2019) e utilizam este material por cerca de um ano e dois meses.

Em Salvador, o curso completo tem a duração de 04 (quatro) anos e contempla ao longo desses anos a coleção completa dos livros *Magnet neu*. O curso, em parceria com o Projeto PASCH, acontece em 23 escolas, sendo estas, escolas públicas e privadas, de todo o Brasil e em cada escola segue uma dinâmica específica, definida entre a equipe pedagógica do PASCH e a equipe pedagógica das escolas. Em algumas escolas o curso está inserido na grade curricular, em outras escolas, como é o caso de Salvador, é considerado como um curso optativo e acontece no turno oposto ao ensino regular.

Os livros da coleção *Magnet* (2013) foram substituídos em 2016 pelos livros *Magnet neu* (2016), e no ano de 2019, foram substituídos pela edição mais atualizada *Magnet neu* (2019). Apesar de haver duas edições do *Magnet neu* optou-se, neste trabalho, por utilizar a primeira edição utilizada com os alunos do Projeto PASCH em 2013 e a edição utilizada ainda hoje de 2019.

Segundo Telles (2001), as pesquisas qualitativas por modalidades de investigação têm sido cada vez mais frequentes na grande área de educação, visto que os educadores e os

professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de análises quantitativas que, muitas vezes, escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Por conta disso, partirei de uma abordagem metodológica neste trabalho que provém da pesquisa qualitativa exploratória resultante da análise comparativa dos materiais didáticos *Magnet* (2013) e *Magnet neu* (2019), ambos da editora alemã Klett, que constituem, portanto, o *corpus* desta pesquisa.

Nesse sentido, pretendi através de uma análise contrastiva de duas edições de uma mesma coleção didática de ALE, empregando o método comparativo, compreender as mudanças ocorridas entre as edições das coleções, analisando as imagens apresentadas, considerando suas similaridades e suas diferenças, visando contribuir para os estudos sobre diversidade social em materiais didáticos.

Sendo assim, a orientação para a concretização desta investigação foi justamente fazer uma análise que, entre outras questões, vise demonstrar “se” e “como” os referidos materiais didáticos de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) voltados para adolescentes trazem representações sociais e se estas representações são ampliadas e/ou aprimoradas da edição mais antiga para a mais recente.

3.1 OBJETIVO GERAL

A partir do explicitado acima, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar se e como cada edição das coleções didáticas *Magnet* e *Magnet neu* utilizadas no Projeto PASCH no estado da Bahia, aborda a diversidade sociocultural nas imagens apresentadas nos mais diversos aspectos, em especial, aqueles de raça e gênero, nas edições de 2013 e de 2019.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcançar este objetivo geral, são traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a cor predominante das pessoas representadas nas imagens utilizadas nas referidas edições;
- Elencar nas edições em questão diferenças e semelhanças adotadas a respeito da diversidade de raça e gênero e verificar se elas evoluíram nesse âmbito;

- Apontar e discutir criticamente estereótipos e invisibilidades/ausências no material didático, tanto em imagens quanto em outras atividades;

3.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Buscando alcançar os objetivos propostos, pautei a conduta da pesquisa nas seguintes perguntas:

- Qual é a cor predominante das pessoas representadas nas edições usadas no meu contexto escolar?
- Quais diferenças e semelhanças podem ser identificadas nas duas edições dos livros didáticos no que diz respeito à diversidade de gênero e raça?
- Quais são os estereótipos e invisibilidades/ausências tanto em imagem quanto em outras atividades do material didático?

Finalizada a explanação sobre os aspectos metodológicos do trabalho, passo agora aos pressupostos teóricos que conduziram esta pesquisa.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo é dedicado ao arcabouço teórico que deu sustento ou serviu de farol para as reflexões e objetivos deste trabalho. Assim, inicio esta seção discutindo a importância histórica da Escola de Frankfurt que serviu de base para muitas discussões no âmbito da educação e, de certa forma, iluminou, mesmo que indiretamente muitas das observações desta pesquisa.

A Escola de Frankfurt surgiu informalmente em 1924 e foi uma vertente de teoria social e da filosofia associada ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, que, inicialmente, se constituiu de cientistas sociais marxistas que consideraram haver uma seleção de ideias de Marx em defesa dos partidos comunistas ortodoxos. Esses cientistas sociais não constituíam uma escola no seu sentido tradicional, mas uma postura de análise crítica e uma perspectiva aberta para se discutir e refletir sobre os problemas da cultura do século XX.

Seus membros, que eram em sua maioria judeus, escreveram críticas tanto ao capitalismo como ao socialismo da União Soviética e apontavam um caminho alternativo para o desenvolvimento das ciências sociais, buscando dialogar com a sociologia antipositivista, a psicanálise e a filosofia existencialista. Na verdade, os pensadores enfatizavam o componente crítico da teoria na tentativa de superar os limites do positivismo, do materialismo e do determinismo.

4.1 A ESCOLA DE FRANKFURT E SEUS AUTORES

Na década de 1930, participaram da Escola de Frankfurt autores como Max Horkheimer, filósofo, sociólogo e psicólogo social, que delineou as intenções e objetivos da teoria crítica, Theodor Adorno, filósofo, sociólogo e musicista, Erich Fromm, psicanalista, Herbert Marcuse, filósofo e Walter Benjamin ensaísta e crítico literário que eram claramente associados à filosofia crítica de Immanuel Kant.

Horkheimer (1976, p. 219), por exemplo, confrontou a teoria tradicional, positivista, cientificista, observatório que buscava apenas refletir e explicar a realidade à teoria crítica, com a intenção de combinar o pensamento prático e normativo para que se pudesse explicar o que está errado com a realidade social corrente, visando mudá-la, considerando os aspectos sociais, as experiências vivenciadas, moldados pelas ideias dos pesquisadores distinguindo-se, assim,

das ciências naturais. Segundo o autor, o objetivo da teoria crítica é “a emancipação dos seres humanos e das circunstâncias que os escravizam”, tentando recuperar o autoconhecimento da humanidade (Horkheimer, 1976, p. 224).

Adorno e Horkheimer (1997) fundamentaram sua filosofia na perspectiva dialética e na psicanálise e escreveram o livro *Dialética do Esclarecimento* em que, entre tantas incursões, citam que a crítica da sociedade é a crítica do conhecimento e vice-versa. Os autores também criticam a linguagem ao afirmar que, para eles, toda linguagem conceitual realiza alguma forma de violência cognitiva. Já Adorno (2002) cunhou o conceito de indústria cultural e afirma que ela não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas também determina seu consumo, vendo nos homens apenas consumidores e reduzindo a humanidade às condições que representam seus interesses. Para o autor, a indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de se decidir conscientemente.

Por isso a necessidade de repensarmos a concepção, produção e utilização dos materiais didáticos de Ensino de Alemão como LE utilizados no Brasil, que reproduzem os estereótipos de uma Alemanha majoritariamente branca, hegemônica, sem apresentar a diversidade cultural existente na Alemanha atual, pós-moderna, miscigenada e cosmopolita. Para Foucault (1970), todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação de discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Portanto, nós professores de alemão, somos os atores com a capacidade de interferir cotidianamente nas construções discursivas do poder.

Ainda segundo Adorno (1997), a indústria cultural transfere as características da dominação da técnica para os bens culturais na modernidade, adaptando os produtos a um consumo de massa aliado aos interesses do capital para construir um grande sistema. Para ele, “o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação” (Adorno, 1997, p. 100), ou seja, reforça o privilégio de determinadas culturas em detrimento de outras.

Com a ascensão de Hitler ao poder em 1933, a sede do Instituto da Escola de Frankfurt se mudou para a cidade de Genebra, depois para Paris e, posteriormente, em 1935, para Nova Iorque, filiando-se à Universidade de Columbia. Somente em 1953, quase uma década após o final da Segunda Grande Guerra, o Instituto retorna sua sede para a cidade de Frankfurt. Assim, desde a década de 1960, a teoria crítica da Escola de Frankfurt tem sido guiada pelo trabalho de Jürgen Habermas, com o chamado discurso filosófico da modernidade.

Durante todos esses anos os críticos da escola de Frankfurt desenvolveram numerosas teses sobre as estruturas de dominação econômica, política, cultural e psicológica da civilização industrial avançada. Adorno, Benjamin e Marcuse criticaram a política educacional vigente, falaram sobre o currículo oculto e sobre educação, em especial as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias que favorecem um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas. Adorno, por exemplo, nos mostra com sua *Teoria da Semicultura* um olhar para podermos enxergar e refletir sobre a trágica situação cultural e educacional em que vivemos. Segundo o autor, para a educação ser efetiva, é necessário promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos, contrapondo-se à ideologia dominante através da autorreflexão crítica.

4.2 PEDAGOGIA CRÍTICA COMO FAROL PARA A PESQUISA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Já no contexto sul-americano, Paulo Freire inicia entre 1963 e 1964 o Movimento de Educação Popular, com a intenção de alfabetizar as camadas mais populares da sociedade. O educador se preocupava com o analfabetismo e dirigiu-se às massas mais oprimidas a serviço de sua liberdade, já que os políticos não se interessavam pelas massas a não ser pela possibilidade de serem manipuladas no jogo eleitoral. Este Movimento foi interrompido com o golpe de estado em 1964, que deu início à ditadura militar brasileira que durou até o ano de 1985.

Considerando a educação como um ato político, Paulo Freire diz que a educação não pode ser divorciada da pedagogia. Para ele, este é o princípio fundamental da Pedagogia Crítica. Nas palavras do autor, “conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Freire, 1979, p. 17). Portanto, a conscientização é umas das armas mais poderosas que o pedagogo crítico tem a seu dispor.

Nessa linha de pensamento, Freire (1979, p. 40) ainda discute com total propriedade a questão de não haver neutralidade na educação, dê-se ela em qualquer contexto:

Falar de neutralidade da educação é expressar uma vontade de mistificação. Com efeito, o educador tem suas próprias opções, e as mais perigosas para uma educação da liberdade são aquelas que se transmitem sob a cobertura da autoridade pedagógica sem reconhecerem-se como opções. Além disso, todo sistema de educação procede de opções, de imagens, de uma concepção do

mundo de determinados modelos de pensamento e de ação que se procura tornar aceitos como melhores que outros. Quando um tal sistema esconde o aspecto convencional, pode-se dizer, arbitrário, dos esquemas que tem como tarefa fazer assimilar, está ocultando uma prática que contribui, no fundo (as investigações o demonstram), para favorecer os possuidores desta cultura que é a do poder.

Ao conceber as escolas como arenas culturais onde formas sociais e ideológicas distintas encontram-se em constante conflito, o que os pedagogos críticos buscam, na verdade, é a transformação da sociedade através da educação, incluindo o ensino de línguas. A Pedagogia Crítica é uma atitude, uma forma de viver que questiona em profundidade os nossos papéis de professores, estudantes, cidadãos, seres humanos. É no âmago dessa discussão voltada para a pedagogia de línguas que Pennycook (1990, p. 303) nos alerta que “é na pedagogia crítica que poderíamos tirar melhor proveito na tarefa de expandir a nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de língua”.

Tanto a *Frankfurter Schule*, que teve seus trabalhos temporariamente interrompidos pela ascensão do nacional socialismo do Terceiro *Reich*, quanto o Movimento de Educação Popular de Paulo Freire que foi interrompido pela ditadura militar foram revolucionários e inovadores para a época.

Paulo Freire, durante o exílio no Chile, publicou em 1967 seu primeiro livro *Educação como prática de liberdade*, onde defende que a educação como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (Freire, 1979, p.15). Em 1968, concluiu o livro *Pedagogia do Oprimido* que só foi publicado no Brasil após 1974 por conta de divergências políticas com o governo da ditadura militar. Apesar das diversas ramificações, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, foram os trabalhos de Paulo Freire que fizeram da experiência latino-americana uma das mais proeminentes e celebradas no mundo inteiro, sendo Paulo Freire, já há bastante tempo, considerado o fundador da pedagogia crítica graças a sua experiência latino-americana.

Orientada pela Pedagogia Crítica como uma das teorias bases do desenvolvimento desta pesquisa, considero a teoria de Freire como um farol para que eu me filiasse a uma prática pedagógica mais crítica e desenvolvesse um olhar atento e politizado na utilização do material didático de ensino de língua alemã como LE.

4.3 A LINGÜÍSTICA APLICADA, OS ESTUDOS CULTURAIS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Busco dialogar também com teóricos da Linguística Aplicada (Kleiman, 2013; Mendes, 2004, 2008, 2015; Mota, 2010; Pennycook, 1990; Rajagopalan, 2006; Siqueira, 2008, 2018; Scheyerl, 2012) que diante de cenários culturalmente heterogêneos presentes em diversas salas de aula, defendem uma nova perspectiva de ensino comunicativo de língua estrangeira, principalmente através de uma abordagem intercultural. É justamente alinhada com tal abordagem que esta pesquisa se materializa.

Segundo o estudioso Rajagopalan (2006), o processo de aprendizagem de uma língua diz respeito a um sistema de assimilação complexo que implica a aquisição de algumas competências, dentre elas, a de uma consciência intercultural crítica frente à língua que se aprende. Para desenvolver o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares de forma sólida e significativa requer também atenção para o caráter ideológico nela implícito (Rajagopalan, 2006). Para esta pesquisa, os estudos desse autor permitem que as análises se ampliem no que diz respeito ao caráter ideológico presente nos materiais didáticos produzidos para o ensino de alemão.

O autor ainda considera que os intelectuais que defendem uma pedagogia despolitizada e que acreditam na neutralidade do educador, acabam por assumir uma atitude política de não perturbar a ordem das coisas que vem sendo instalada, ainda que nela possam estar abrigadas severas injustiças e arbitrariedades gritantes. É no sentido de refletir sobre esse caráter ideológico do material didático no ensino de línguas, buscando uma reflexão para uma formação culturalmente diversa do aluno, que as postulações de Rajagopalan dialogam com esta pesquisa.

Os processos de ensino e aprendizagem do idioma alemão, como já dito anteriormente, costumam ser mediados, no Brasil, por livros didáticos produzidos na Alemanha. Portanto, a diversidade das culturas mais locais vai perdendo espaço para grandes marcas globais. Segundo Scheyerl (2012, p. 44), “o mundo hoje vem enfrentando uma nova homogeneidade cultural, na qual diversas culturas se fundem em apenas uma, a consumista, que baseia seus valores e crenças em mercadorias e em marcas que se espalham rapidamente pelo planeta”, acepção que se coaduna com o conceito da indústria cultural de Horkheimer e Adorno.

Ainda de acordo com a autora, “os livros didáticos vendem imagens de belos e bem-sucedidos artistas, de famílias felizes e harmoniosas, de profissionais de grande sucesso e todos os estereótipos que não mais, nós professores críticos e reflexivos, gostaríamos de difundir (Scheyerl, 2012, p. 45). Scheyerl (2012, p. 48) aprofunda a discussão argumentando então que,

ao contrário do que vem sendo feito tradicionalmente, “os recursos didáticos devem trazer consigo a possibilidade de levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais, apresentando um cenário multicultural e integrando as diversas culturas onde as diferenças entre os indivíduos são valorizadas e variedades de vozes e discursos substituam a visão etnocêntrica dos livros didáticos de LE”.

Nesse sentido, Hall (2006), autor importante do campo dos estudos culturais, afirma que a representação conecta o sentido e a linguagem conecta a cultura, ou seja, a representação é a produção do sentido pela linguagem. O uso da linguagem é um operador de estruturas de poder, instituições, política e economia. Essa perspectiva apresenta as pessoas como produtores e consumidores de cultura ao mesmo tempo. Para o autor, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50).

Em seu livro *Cultura e Representação*, Hall (2016) menciona ainda, que a representação é a tradução mental de uma realidade exterior, percebida e ligada ao processo de abstração. O imaginário faz parte de um campo de representação e como expressão do pensamento se manifesta por discursos que pretendem dar uma definição da realidade. É exatamente no aspecto que conecta a realidade, vida cotidiana e diversidade ao aprendizado de LE, no caso, o alemão, que os objetivos deste trabalho encontram em Hall (2006; 2016) amparo para compreender como essas relações se dão e podem de certa forma ser refletidas, ou não, nas imagens do material didático.

Muitos autores discutem sobre a importância e o papel do livro didático na aula de línguas estrangeiras (LE), entre eles, Canato e Rozenfeld (2017), que veem o livro didático como apenas um dos instrumentos que compõem o aparato de recursos disponíveis para a aula de LE. Nesse sentido, é esperada uma posição crítica do professor com relação ao livro didático, fazendo, quando necessário, alterações para que a língua estrangeira seja apresentada de forma relevante, considerando a realidade do público alvo e servindo de fonte motivadora para seus aprendizes.

Analisar diversidade cultural no livro didático (LD) não é uma novidade no que diz respeito a pesquisas recentes na grande área da educação linguística. Na área de Linguística Aplicada, pesquisas que exploram tal temática têm ganhado cada vez mais fôlego. Aparecida de Jesus Ferreira, professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, e escritora, por exemplo, possui vasta produção acadêmica sobre análises de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos de língua inglesa.

No ano de 2021, a professora de inglês Joelma Silva Santos, do Instituto Federal da Bahia (IFBA), defendeu sua tese de doutorado na UFBA intitulada “*Black Matters Matter: Uma bússola apontando para Raça a bordo da Nau: Formação de Professores/as de Inglês*”, sob a orientação da professora Denise Scheyerl, docente de alemão da UFBA, tendo como base o levantamento de algumas pesquisas que tratam do tema.

Já no ano de 2023, como produto de tal trabalho investigativo, foi publicado o livro “*Black Matters Matter*”, uma coleção paradidática que pode ser usada tanto para o ensino de língua inglesa quanto para o tratamento das questões étnico-raciais, da história e da cultura afro-brasileira e africana em conformidade com a Lei nº 10.639/03, a lei que versa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio e visa incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Ainda no âmbito da questão racial, a professora de inglês da rede estadual da Bahia, Tarsila Batista Passos, sob orientação do professor Domingos Sávio Pimentel Siqueira, defendeu em 2021 sua dissertação de mestrado intitulada “Branquitude normativa no livro didático de inglês: Perpetuação do Racismo e manutenção de privilégios”.

Apesar desses exemplos, alvissareiros, não podemos deixar de lembrar que tais discussões e ações mais concretas nesse sentido ainda se fazem prementes. É importante mencionar que, desde os anos 1980, na Bahia, a professora Ana Célia da Silva, da FACED-UFBA, traz essa discussão sobre o olhar do professor para a realidade do aluno e do contexto em que ele está inserido, sendo que, em 2001, chama nossa atenção com sua tese de doutorado intitulada “As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes”. No seu trabalho, a professora faz uma análise extremamente cuidadosa da representação social do negro nos livros didáticos de português para o ensino fundamental, chegando à conclusão de que os livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos da década de 80 caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma.

Dez anos depois em 2011 a professora Ana Célia da Silva realizou uma segunda pesquisa que deu origem ao livro “A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?” e desenvolveu um trabalho de desconstrução dessa invisibilidade e estigma da representação social do negro. Nas palavras da autora:

No presente trabalho, investiguei até que ponto, a partir dos trabalhos crítico-construtivos desenvolvidos sobre o livro didático, elaborados nas duas últimas décadas, cujos trabalhos determinaram mudanças significativas nas representações, já existe, no que tange à representação do negro, uma transformação, e os fatores que a determinaram. Os resultados dessa investigação evidenciaram a existência de mudanças significativas na representação social do negro nos textos e ilustrações do livro de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos. Essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias (Silva, 2011 p.13).

Portanto, os trabalhos da Professora Ana Célia reforçam a urgência da representação social do negro nos materiais didáticos e a importância do reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças, culturas e gêneros.

No ano de 2020, no ápice da pandemia da COVID-19, ainda sem vacinas, no auge do nosso isolamento social, os professores da UFBA Aurelina Ariadne Domingues Almeida, Adriana Santos Batista, Felipe Flores Kupske e Denise Zoghbi organizaram o livro “Língua em movimento: estudos em linguagem e interação”, no qual a professora Ivanete da Hora Sampaio (PPGLINC-UFBA), juntamente com o Professor Milan Puh (USP), escreveram o artigo intitulado “Da teoria para a prática: Propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil” (Sampaio; Puh, 2020).

Neste artigo, os autores discutem sobre a não neutralidade no universo do ensino de línguas e afirmam que a sala de aula e a postura do professor passam a ser aspectos importantíssimos no processo de ensino aprendizagem. Afirmam também já existir um corpo de produção científica significativo sobre a temática e que é possível partirmos para a produção de publicações críticas, buscando referências e conceitos que nos provoquem do modo que Paulo Freire já fazia na sua obra *A pedagogia da Autonomia* (Freire, 2009) e, imbuídos desses preceitos, buscam dialogar sobre uma proposta formativa decolonial para o ensino de línguas (Sampaio; Puh, 2020, p.12).

Na mesma edição de 2020, tive o prazer de ter publicado o artigo intitulado “(Re)conhecendo o conceito de branquitude e seus privilégios: um olhar sobre o material didático de ensino de línguas e a prática do professor em sala de aula”, no qual também busco discutir sobre o papel do(a) professor(a) na formação de cidadãos mais críticos e o quanto ainda

que de forma “inconsciente” o professor pode vir a contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais (Monte, 2020).

Nessa linha de discussão, desde o ano de 2019 alguns professores de alemão das universidades UNICAMP, USP, UERJ, UFRJ, UFPR e UFC estão desenvolvendo o projeto chamado *Zeitgeist*, que traduzido para o português seria algo como “o espírito do tempo”⁴, vislumbrando-se a partir daí, uma proposta de produção de um livro didático de ensino de alemão como LE feito no Brasil, na tentativa de romper com o padrão de consumo do material didático vindo da Alemanha. Esse projeto, ainda em andamento, como acima citado, é parte da parceria entre diferentes universidades com a intenção de promover essa transformação no conteúdo do LD de ALE.

Estes são apenas alguns dos trabalhos recentes que refletem sobre representações e diversidade sociocultural nos materiais didáticos, os quais darão sustentação teórica a esta pesquisa, não deixando de estabelecer o diálogo entre o conceito de material didático com a proposta de Kleiman (2013), que nos convida a orientar para o sul nossas epistemes, visibilizando e legitimando práticas linguísticas, sociais e culturais de sujeitos marginalizados historicamente.

Kleiman (2013, p. 40) ressalta a importância de outras vozes latino-americanas, a fim de sular os debates e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa. A autora reforça ainda a necessidade de formulação de problemas de pesquisa e participação social que formam, conformam, deformam, informam e transformam as realidades que construímos.

Considerando que o ato de educar é um ato político e que o livro didático pode moldar o fazer pedagógico do professor em vários aspectos, tal recurso, portanto, se transforma em mais do que mero apoio aos processos de ensino aprendizagem de uma nova língua quando, por exemplo, a realidade aparece estereotipada, levando o docente quase sempre a cancelar o conteúdo do livro e passar para seus alunos uma visão cultural extremamente distorcida dos países falantes da língua estrangeira.

Esta visão cultural distorcida da realidade atual dos países, que nada tem de intercultural, é totalmente incoerente com as novas configurações populacionais que vão se formando na contemporaneidade, principalmente por conta do fenômeno de globalização atual e dos efeitos dos processos de mobilidade humana, seja voluntária ou forçada, como acontece

⁴ Tradução livre da autora.

a partir dos imensos fluxos migratórios que vemos ocorrer todos os dias em praticamente todo o planeta.

A apresentação dos conceitos de gênero, identidade, diversidade sociocultural e a problematização do conteúdo do livro didático na condição de instrumento ideológico e cultural, bem como a presença da mulher e sua representação sociocultural são exemplos de temas indispensáveis na construção e valorização da identidade do aluno, além de favorecer uma aprendizagem de grande valor para o exercício da cidadania do aprendiz.

A exemplo do que fez Ferreira (2015) e Castro (2016) em suas análises dos materiais didáticos de inglês, o livro didático é, por vezes, o único material que orientará as práticas pedagógicas da sala de aula, sendo, portanto, voz de poder e autoridade. O livro tem grande capacidade de difusão e construção de valores, discursos e imagens, podendo contribuir para a quebra de paradigmas ou para a manutenção de estereótipos e estigmas. Desempenha, também, importante papel no processo de reprodução de práticas sociais, com potencial para gerar questionamentos e resistência a estas práticas.

Considerando que somos todos diferentes, existe a necessidade de se construir uma educação intercultural e reconhecer que essas diferenças podem ser capazes de criar espaços de diálogo entre as culturas. Segundo Mendes (2015), as culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo o tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica.

Nesse sentido, há culturas dentro das culturas, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas. Foi visando dialogar com essa perspectiva de que a riqueza cultural não está em sermos todos iguais, mas em sermos diferentes, que esta pesquisa se desenvolveu.

O conceito de diversidade cultural refere-se à convivência simultânea e coexistência de dois ou mais grupos com etnias e culturas diferentes no mesmo recorte territorial e social, representando a diversidade e a pluralidade dos povos que compõem o território. Sendo assim, é necessário que exista certo grau de aceitação entre as duas culturas, que se realimentam e tomam emprestado elementos uns dos outros, sejam esses elementos linguísticos, religiosos, culturais, gastronômicos, comportamentais ou festividades.

A Assembleia Geral das Nações Unidas intitulou em 2002 o dia 21 de maio como o “Dia Mundial da Diversidade Cultural para o diálogo e o desenvolvimento”. Exatamente um ano após a aprovação da declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural que considera a diversidade como patrimônio comum da humanidade (UNESCO, 2002, p.3):

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Entendo as representações socioculturais como construções e frutos das experiências históricas em que os indivíduos projetam suas visões de mundo, reforço aqui a necessidade de um material didático pedagógico que represente a realidade sociocultural com sua diversidade de raças, gêneros e costumes. Uma vez que é, primeiramente, através do material didático que o aluno vai entrar em contato com a cultura do outro.

Segundo Siqueira (2018), um dos grandes desafios de todos aqueles envolvidos com ensino e aprendizagem de línguas é compreender que estamos, de fato, em um processo educacional e não apenas em uma prática utilitária e tecnicista de passar um conhecimento pasteurizado e de uso instantâneo para nossos aprendizes. O autor complementa ainda que “todo educador linguístico, precisa se enxergar como um pedagogo crítico em potencial” (Siqueira, 2018, p. 205).

Assim sendo, me parece que o professor necessita de um olhar acurado e atualizações de conteúdo e práticas, visando reconhecer os letramentos escolares (Moita Lopes, 2013) como lugares de construção de quem somos no mundo social, assim como integrar a interculturalidade (Walsh, 2005, 2006, 2010; Mendes, 2004) e a multiculturalidade (Mota, 2010), dialogando com o cenário local de diferentes etnias, raças, gêneros e credos. Aqueles que se propõem em aprender uma língua estrangeira precisam ser valorizados e representados nesse processo de ensino aprendizagem, no qual o livro didático, além de fazer parte, também o direciona.

É lamentável que, sob uma série de mitos, o ensino de uma LE, em especial ALE, ilustra e propaga um mundo ideal das culturas alvo, isto é, um mundo branco, anglo-saxônico, que desperta no aprendiz o desejo de ser o outro, anulando a sua própria identidade, além de silenciar as manifestações culturais diversas de outras etnias e gêneros presentes na atual Alemanha, que hoje é mais diversa e global e, com frequência, não aparece representada nos materiais didáticos.

Um exemplo dessa Alemanha diversa culturalmente é a própria seleção de futebol que nas últimas Copas do Mundo, por exemplo, em 2010, tinha nada menos que dez dos 24 jogadores convocados estrangeiros naturalizados ou descendentes de outras culturas. Já na copa de 2014, a seleção alemã, campeã do torneio realizado no Brasil, tinha sete de seus jogadores

nascidos em outros países e naturalizados alemães. Já na copa do mundo de 2022, a seleção alemã contou com oito de seus jogadores com dupla nacionalidade.

Outro exemplo interessante foi a eleição da miss Alemanha para os anos 2021/2022, quando Domitila Barros, uma brasileira, negra, empreendedora social, modelo, atriz e ativista que reside em Berlim, na Alemanha, ganhou o prêmio. Domitila foi eleita representante da Alemanha, sendo a primeira mulher negra a vencer a disputa que valoriza o papel feminino no país. O formato do concurso na Alemanha foi modificado em 2020 após ser fortemente criticado por realizar a objetificação das mulheres. Como resultado desta mudança, o quesito beleza deixou de ter um peso estético, para dar espaço a aspectos como autenticidade, diversidade e tolerância, permitindo a participação de mulheres casadas e mães e elevando a idade das participantes em 10 anos. Outro fato interessante é que a Alemanha se declarou recentemente como país de imigração, o que significa reconhecer a diversidade sociocultural existente entre os habitantes que convivem no território alemão.

Acima estão somente alguns exemplos recentes que demonstram uma Alemanha diversa socioculturalmente, onde a multiculturalidade está presente no cotidiano dos habitantes do país, que é representada em sua diversidade pela mídia global, sendo que tal diversidade se encontra ausente dos materiais didáticos. É justamente essa “planejada” ausência de diversidade que nós, professores críticos e reflexivos, não gostaríamos mais de ignorar e, infelizmente, mesmo que indiretamente, propagar.

Grada Kilomba, autora de origem portuguesa, de ancestralidade angolana, que reside em Berlim desde 2008, nos chama a atenção em seu livro *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano* para diversos aspectos até aqui discutidos:

A epistemologia, derivada das palavras *episteme*, que significa conhecimento, e *logos* que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (*temas*), como analisar e explicar um fenômeno (*paradigmas*) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (*métodos*) e, nesse sentido, define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. (Kilomba, 2019, p.54).

Diante dessas questões, faz-se necessário compreender que falar uma língua estrangeira é ultrapassar a sua própria cultura, suas crenças e seus costumes, permitindo-se, com isso, conhecer e respeitar a cultura e a forma de compreensão do mundo do outro, o aluno, que segundo Mendes (2008), exerce também um papel social. A mesma autora interpreta tanto o processo de ensinar como o de aprender como “ações dependentes de contexto e voltadas para

a produção conjunta de conhecimentos” para que, desta forma, seja possível “valorizar a interação entre sujeitos-mundos culturais diversificados” (Mendes, 2008, p. 59).

Outro fator importante é que, com essa troca de culturas, o aprendiz de língua estrangeira possa desenvolver uma nova visão de mundo que agora não seria mais guiada somente por sua cultura nativa, mas miscigenada por outra (Siqueira, 2008), desenvolvendo, assim, conceitos individuais capazes de quebrar as barreiras existentes entre a cultura nativa e a cultura alvo, além de, ao mesmo tempo, respeitá-las.

Para Michael Apple, no seu livro *Ideologia e Currículo* (2006), a escola é um espaço para circundar os sujeitos em sociedade com o mesmo conjunto de valores, por estarem sendo divulgados oficialmente, legitimados por uma instituição “competente” e “neutra”. Assim, Apple alerta que existe a possibilidade de professores, manuais, práticas, normas diárias da escola e currículos (oficiais e ocultos), quando não críticos, reproduzirem e amplificarem os discursos hegemônicos de uma dada sociedade.

Deste modo, o caminho de autonomia da escola passa por um processo mais amplo dos sujeitos que, vivendo em sociedade, necessitam assumir o compromisso com a criação de uma outra ordem social, expressa nas ideias e ações cotidianas, onde seus fundamentos não sejam a acumulação de bens, lucros e créditos, mas a maximização da igualdade econômica, social e educacional. O autor defende ainda que o horizonte crítico aos valores que perpetuam o atual modelo desigual de sociedade esteja centrado no que o autor chama de “teoria da justiça social”, no combate diário a qualquer situação que promova a desigualdade e no auxílio urgente àqueles que se encontram em situações de injustiça (Apple, 2006).

Na sua tarefa de dialogar com algumas teorias críticas e pós-críticas, além de premissas caras à linguística aplicada, além de reconhecer a grande importância destas em defesa de um currículo como construção de identidade e desenvolvimento para o empoderamento, é que esta pesquisa foi embasada. Muitos desses teóricos, no seu tempo e lugar, criticaram políticas educacionais vigentes e suas propostas curriculares, assim como os conteúdos disciplinares e as metodologias que favorecem um ensino empobrecido superficial, acrítico, carente de experiências formativas. A partir da produção de conhecimento de valor inestimável para o desenvolvimento da consciência crítica de educadores em todo o mundo, esses teóricos, sem dúvida, deixaram germinar nas nossas mentes e posturas as sementes de inquietude e resistência a essa realidade instalada.

Com tal premissa em mente, posso afirmar que tais teorias se fazem necessárias para, no escopo deste trabalho, por exemplo, estudar e compreender como estão apresentadas as

imagens nos materiais didáticos em questão, no que diz respeito à escolha e o impacto que terão no aluno e na perpetuação de estereótipos. Em suma, a atitude crítica, e simultaneamente pós-crítica, é pertinente se a racionalidade da lógica de mercado, que se faz presente nas práticas curriculares das escolas e, portanto, nos materiais didáticos, for desconstruída nos seus pressupostos de tornar a educação num mero produto.

Concluído este capítulo que versa sobre os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa, apresento no capítulo a seguir a análise do *corpus* deste trabalho.

5. “MAGNET” VERSUS “MAGNET NEU”: UMA PESQUISA CONTRASTIVA

Antes de tecer os comentários relacionados à análise do trabalho e apresentar as considerações sobre o *corpus* da pesquisa, gostaria de mencionar que, lecionando como professora de ALE nesses 14 anos de sala de aula em Salvador, cidade com maior número de pessoas negras do Brasil, infelizmente, tive poucos alunos negros em minha sala de aula. É quase certo que isso deve ter acontecido (e continua a acontecer) devido ao perfil socioeconômico elevado e elitista dos alunos da escola privada em que atuo na cidade. Com base em minha experiência, ao longo desses anos, em diferentes instituições onde atuei aqui no estado da Bahia, vejo com bastante clareza que o acesso ao ensino de línguas ainda é para os poucos que podem pagar por isso, ou seja, fica destinado a uma elite, a uma determinada camada social privilegiada, uma vez que não existem projetos sólidos e duradouros de ensino de diversas línguas estrangeiras nas escolas públicas, com exceção da língua inglesa que está na grade curricular e, desde do advento da BNCC (Brasil, 2017), é a única LE de caráter obrigatório a ser ensinada na escola regular.

Nessa linha de pensamento, de acordo com Munanga (2005, p.15),

alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Ainda sobre o preparo dos docentes para o trabalho com questões raciais, Santos (2021) cita a pesquisa de Ferreira (2006), desenvolvida no Sul do Brasil, na qual confirma de que há despreparo dos docentes de língua estrangeira para o trabalho com as questões étnico-raciais. De acordo com a pesquisa citada, 87% dos 46 professores/informantes afirmaram considerar importante discutir raça/etnia em aulas de inglês, em contrapartida, declararam carecer de embasamento para conduzir a discussão.

A língua estrangeira é uma das ferramentas de preparo para lidar com o desafio a que se refere Munanga e, como explicitado acima no relato de minha atuação em sala de aula em Salvador, vem sendo disponibilizada somente a uma pequena parcela da sociedade com poder

aquisitivo para tal, reforçando a afirmação do autor sobre a falta de preparo na nossa formação para abordagem de questões sociais e raciais em sala de aula que prevalece, acima de tudo, nas escolas públicas e privadas.

Segundo Tilio (2008), um fato importante no que diz respeito aos livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras é a sua origem. Como já dito anteriormente, livros produzidos internacionalmente em países onde o alemão é a língua materna, e visando o mercado global, não conseguem incorporar a realidade sociocultural do aprendiz, pois não possuem um público-alvo específico.

No entanto, segundo o autor, tais livros são os mais aceitos no mercado, por serem escritos por autores falantes nativos, que, supostamente, possuem maior autoridade e legitimidade no ensino da língua alvo, que é sua língua-mãe, do que um falante não-nativo. O teórico ressalta ainda que, interessa, portanto, às editoras investir nesse tipo de material voltado para o mercado global, uma vez que sua larga aceitação garante vendas significativas e reduz os custos da editora, que pode produzir um mesmo título para atender a diversos mercados em diferentes países.

Nesse sentido, sobre essa questão da autoridade na produção do conhecimento, assim como da ideia de legitimidade, Djamila Ribeiro (2017, p. 24-25) retoma perspectivas da autora feminista negra Lélia Gonzalez e nos leva a refletir afirmando que

quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento.

Essa reflexão nos mostra exatamente quem tem legitimação ou não para falar, quais vozes são validadas e quais não são (Monte, 2020). Mostra-nos, também, quais pessoas serão representadas e quais serão omitidas nos materiais didáticos.

Para a análise dos referidos materiais didáticos, me baseei no conceito de raça de Nilma Lino Gomes (2005 p.49) que faz a seguinte consideração sobre o tema:

As raças são na realidade, construções sociais, políticas e culturais, produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças.

Além disso, considero importante também a definição de Munanga (2004, p.6):

O conceito de raça como empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.

Concebendo que os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil e na África do Sul, Munanga (2004) afirma que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político e ideológico e não biológico. Segundo o autor, é a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (Munanga, 2004, p. 8).

Sobre o conceito de etnia também considerei a definição de Munanga (2004, p.12)

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio - cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Disto isto, ressalto a importância da diversidade de raças e etnias no material didático de ensino de línguas como fundamental para não reforçarmos o racismo institucional existente. Ainda segundo Gomes (2005 p. 53)

práticas racistas manifestam-se também nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro.

Feitas as contextualizações e conceitualizações acima, este capítulo é destinado à apresentação do *corpus* e à consequente análise dos dados. Partindo da análise contrastiva das imagens de ambas as edições dos livros *Magnet (2013)* e *Magnet neu (2019)*, níveis A1, A2 e B1, meu objetivo foi analisar como cada edição apresentou ou omitiu a diversidade sociocultural, nos mais diversos aspectos, presentes na Alemanha e nos países que têm a língua alemã como língua mãe, elencando nas edições em questão diferenças e semelhanças adotadas a respeito da diversidade de raça e gênero e verificando se e como elas se alteraram nesse âmbito, além de identificar os estereótipos e invisibilidades ou ausências no referido material didático.

Antes da apresentação dos comentários-análise, apresento a seguir o quadro com a ficha técnica dos materiais analisados.

Tabela 1 – Ficha técnica dos materiais analisados

Livro	Autores	Número de Lições	Número de páginas
<i>Magnet AI</i> (2013) Livro de curso	Giorgio Motta Elke Körner Silvia Dahmen	10	136
<i>Magnet neu AI</i> (2019) Livro de curso	Giorgio Motta Elke Körner Silvia Dahmen Victoria Voll	10	144
<i>Magnet AI</i> (2013) Livro de exercícios	Giorgio Motta Ursula Esterl Silvia Dahmen	10	104
<i>Magnet neu AI</i> (2019) Livro de exercícios	Giorgio Motta Ursula Esterl Silvia Dahmen Victoria Voll	10	120

<i>Magnet A2</i> (2013) Livro de curso	Giorgio Motta Elke Körner Ursula Esterl Silvia Dahmen	10	144
<i>Magnet neu A2</i> (2019) Livro de curso	Giorgio Motta Elke Körner Ursula Esterl Silvia Dahmen Victoria Simons	10	152
<i>Magnet A2</i> (2013) Livro de exercícios	Giorgio Motta Elke Körner Ursula Esterl Silvia Dahmen	10	112
<i>Magnet neu A2</i> (2019) Livro de exercícios	Giorgio Motta Elke Körner Ursula Esterl Silvia Dahmen Victoria Simons	10	120
<i>Magnet B1</i> (2013) Livro de curso	Giorgio Motta	08	120

<i>Magnet neu B1</i> (2013) Livro de curso	Giorgio Motta Ondřej Kotas	08	128
<i>Magnet B1</i> (2013) Livro de exercícios	Giorgio Motta	08	104
<i>Magnet neu B1</i> (2013) Livro de exercícios	Giorgio Motta Ondřej Kotas	08	112

Fonte: Elaboração da autora

As análises foram divididas de acordo com os níveis A1, A2 e B1 e foram levantadas e analisadas duas grandes categorias: (1) Diversidade de Raça (DR) e (2) Diversidade de Gênero (DG), sem deixar de analisar e tecer comentários sobre outros aspectos, por exemplo, como os elementos culturais aparecem representados, como as questões críticas são apresentadas, se existe uma abordagem interacionista, se existe uma tendência de privilegiar o plurilinguismo, dentre outros. Considerando que os conhecimentos são situados social e historicamente, optei pela análise de cada unidade, comentando a presença ou ausência da diversidade de raça e gênero para que também pudessem ser apresentadas todas as temáticas trazidas pelas coleções e não somente as pessoas nelas representadas. Dito isso, passarei a detalhar um pouco sobre a análise dos referidos materiais, atentando para essas duas categorias.

5.1 ANÁLISE DOS LIVROS MAGNET (2013) E MAGNET NEU (2019) A1

Os livros *Magnet* A1 apresentam como personagens principais Oliver e Steffi, dois adolescentes que são entrevistados ao longo das lições sobre diferentes temas por uma entrevistadora. No livro de curso *Magnet* (2013), que contém 10 lições divididas em 136 páginas, os três personagens principais têm cabelos loiros. No livro *Magnet neu* (2019), que contém as mesmas 10 lições divididas em 144 páginas, Steffi tem cabelo castanho, Oliver e a entrevistadora cabelos loiros, mas todos continuam sendo pessoas brancas como podemos conferir nas Figuras 2 e 3 a seguir.

Figura 2 - Magnet A1 (2013), p. 25.

HÖREN 32

13 Was ist richtig? Hör zu und markiere.



Ich wohne in Essen. Das liegt bei Düsseldorf.

Oliver, wo wohnst du?

Ich wohne in Himmelberg.

Ich wohne in Nürnberg.

Und du, Steffi?

Ich wohne in Weimar. Das liegt bei Erfurt.

Ich wohne in Sternberg.

Ich wohne in Erlangen. Das liegt bei Nürnberg.

Figura 3 - Magnet neu A1 (2019), p. 25.

Hören

13 Was ist richtig? Hör zu und markiere.



Ich wohne in Essen. Das liegt bei Düsseldorf.

Oliver, wo wohnst du?

Und du, Steffi?

Ich wohne in Himmelberg.

Ich wohne in Nürnberg.

Ich wohne in Sternberg.

Ich wohne in Erlangen. Das liegt bei Nürnberg.

Ich wohne in Weimar. Das liegt bei Erfurt.

Início os comentários-análise sobre a categoria diversidade de raça presente, ou melhor, ausente no LD com uma breve análise das lições 01, 02, 03 e 04, as lições introdutórias do LD. A seguir, temos, nas Figuras 4 e 5, a página 9 de ambas edições do livro A1.

Figura 4 - *Magnet A1* (2013), p. 9.

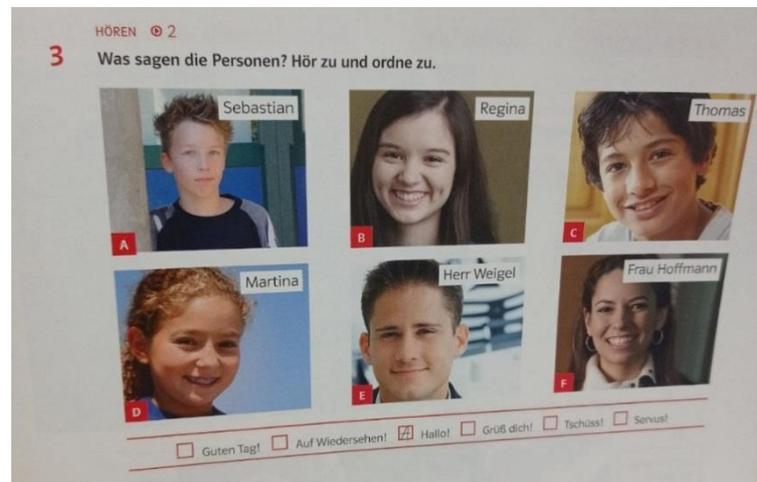


Figura 5 - *Magnet neu A1* (2019), p. 9.



Na página 09 de ambas as edições existem algumas fotos de pessoas dando exemplos de diferentes formas de se cumprimentar na Alemanha, por exemplo *Hallo*, *Servus*, *Guten Morgen*, etc. O áudio é o mesmo nas duas edições, sendo apresentadas na edição do livro *Magnet* (2013) seis pessoas, todas brancas sendo quatro pessoas com cabelo castanho, uma pessoa loira e uma pessoa ruiva. Nas fotos da nova edição de 2019 existe uma pequena variabilidade dos fenótipos apresentados, porém, os nomes das pessoas permanecem os mesmos.

Na nova edição mostrada na Figura 5, ao centro, estão representadas uma menina negra, chamada Regina, ao lado de cinco pessoas brancas, além de duas pessoas com cabelos loiros e

três pessoas com cabelos castanhos. Regina, que representa a menina negra, não é uma personagem constante e nem exerce um papel central entre as personagens representadas no decorrer das demais lições.

Após as lições introdutórias, o livro começa a Lição 1 com o tema *Das bin ich* (Este/esta sou eu), onde Steffi e Oliver, os personagens principais, vão se apresentar. Ao final da lição em pauta, em ambos os livros do curso, existem desenhos que ilustram algumas atividades. Essas ilustrações ao final das unidades são as mesmas utilizadas nas duas edições de 2013 e 2019. Ao todo, nessas ilustrações, apenas 10 (dez) são desenhos de pessoas não brancas, sendo apenas alterado o *layout* da página ou, em alguns casos, a proposta da atividade de uma edição para outra. Nas Figuras 6 e 7, a seguir, temos o personagem Sinan, primeiro desenho de um menino negro a aparecer no LD.

Figura 6 - *Magnet A1* (2013), p. 28.

SPRECHEN

8 Woher kommen die Personen? Fragt und antwortet.

1	Türkei	2	Italien	3	Frankreich	4	Griechenland	5	Deutschland	6	Schweiz
---	--------	---	---------	---	------------	---	--------------	---	-------------	---	---------

a Woher kommt Sofia?
 Sofia kommt aus Italien.

b Wer kommt aus Italien?
 Sofia kommt aus Italien.

Figura 7 - *Magnet neu A1* (2019), p. 28.

Sprechen

scrollmodus

8 Woher kommen die Personen? Fragt und antwortet.



- a ● Woher kommt Sofia?
○ Sofia kommt aus Italien.
- b ● Wer kommt aus Italien?
○ Sofia kommt aus Italien.

Já na página 29, ao final da Lição 1 de ambos os livros de curso, podemos observar na edição de 2013 (Figura 8) as imagens de Ali, que vem da Turquia e Manuela, da Espanha. Na edição de 2019 (Figura 9), o nome de Manuela passa a ser Marta, ambas oriundas da Espanha. Elas são as únicas pessoas não brancas ao lado de várias personagens brancas.

No livro de curso *Magnet A1* (2013), a atividade se trata de um jogo da memória que pode ser impresso para que os alunos possam jogar. Já no livro *Magnet neu A1* (2019), existe uma nova proposta de atividade. O livro pede que os alunos reconheçam através das bandeiras de qual país o personagem se origina, sendo que alguns alunos gostam, inclusive, de pintar as bandeiras, de acordo com as cores do país correspondente. Nesta atividade, existe um desenho com uma bandeira em branco, para que o aluno possa desenhar a bandeira de seu país. O desenho que está segurando essa bandeira é também de uma pessoa não branca, como se deixasse subentendido que aquele que vem de fora é o não branco. Ambas as atividades são apresentadas nas Figuras 8 e 9 a seguir:

Figura 8 - *Magnet A1* (2013), p. 29.



Figura 9 - Magnet neu AI (2013), p. 29.

1

Spiel & Spaß

9 Welche Länder gehören zu den Personen? Verbinde.

Spiel & Spaß

10 Welche Farben haben die Flaggen? Nenn sie deinem Partner / deiner Partnerin und mal aus. Viel Spaß!

AB
10-17

neunundzwanzig 29

Como já mencionado anteriormente, ao longo do livro didático, há alguns desenhos que simulam alunos em diferentes atividades. Por exemplo, na página 32, da Lição 2, cujo tema é *Meine Hobbys*, (Meus *Hobbies*), na edição de 2013, existem desenhos que simbolizam adolescentes mostrando seu *hobbies* (Figura 10). Na edição de 2019, esses desenhos foram substituídos por imagens de pessoas também apresentando suas atividades favoritas (Figura 11). Tanto as pessoas apresentadas quanto os desenhos são de pessoas brancas. Uma mudança positiva que podemos observar nestas imagens é uma maior variabilidade de gênero, já que na edição de 2013 quem joga futebol é um menino e na edição de 2019 o futebol é representado

por duas meninas. Na edição de 2013, há um menino sozinho correndo, e na edição de 2019 aparecem um menino e uma menina correndo lado a lado.

Figura 10 - *Magnet A1* (2013), p. 32.



1 Was machen die Personen? Ordne zu.

Klavier spielen

fernsehen

Sport treiben

Comics lesen

Fußball spielen

im Internet surfen

Deutsch lernen

Rad fahren

inlineskaten

Tennis spielen

schwimmen

Musik hören



Figura 11 - Magnet neu A1 (2019), p. 32.

Lektion 2

Meine Hobbys

A Freizeitaktivitäten



Wortschatz

1 Was machen die Personen? Ordne zu.

<input type="checkbox"/> Klavier spielen	<input type="checkbox"/> Fußball spielen	<input type="checkbox"/> inlineskaten
<input type="checkbox"/> fernsehen	<input type="checkbox"/> im Internet surfen	<input type="checkbox"/> Tennis spielen
<input type="checkbox"/> Sport treiben	<input type="checkbox"/> Deutsch lernen	<input type="checkbox"/> schwimmen
<input type="checkbox"/> Comics lesen	<input type="checkbox"/> Rad fahren	<input type="checkbox"/> Musik hören

Hören 

2 Hör zu und sprich nach.

Já na página 33 também sobre *hobbies*, a atividade proposta é que os alunos façam uma mímica dos *hobbies* que acabaram de aprender, para que os colegas da sala adivinhem. Em ambos os livros aparecem alguns desenhos simulando alunos em sala de aula realizando a atividade, porém este é o único desenho, que não seja ao final de uma lição, em que aparece um desenho de uma personagem não branca. Nas imagens a seguir (Figuras 12 e 13), podemos observar a personagem Manuela/Marta, uma menina negra que veio da Espanha. Nas duas edições são utilizados os mesmos desenhos, nem o vestuário das personagens é alterado.

Figura 12 - *Magnet A1* (2013), p. 33.

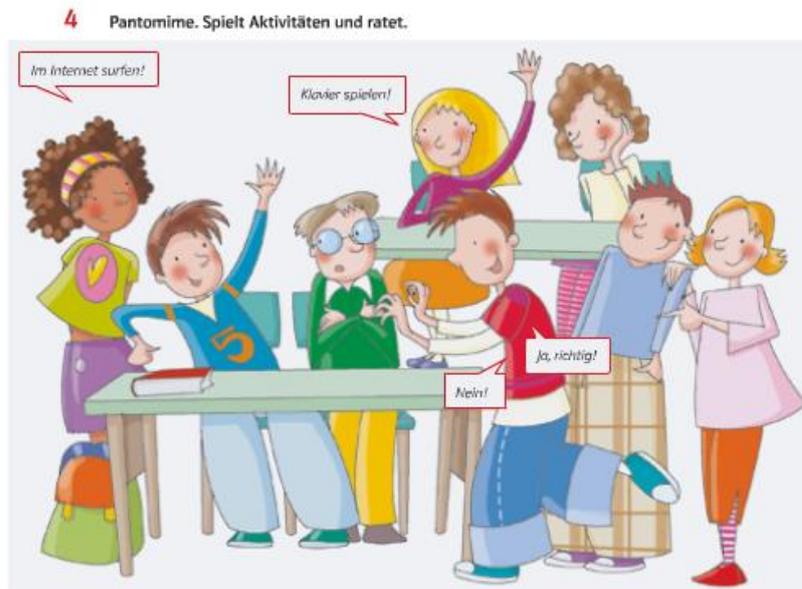
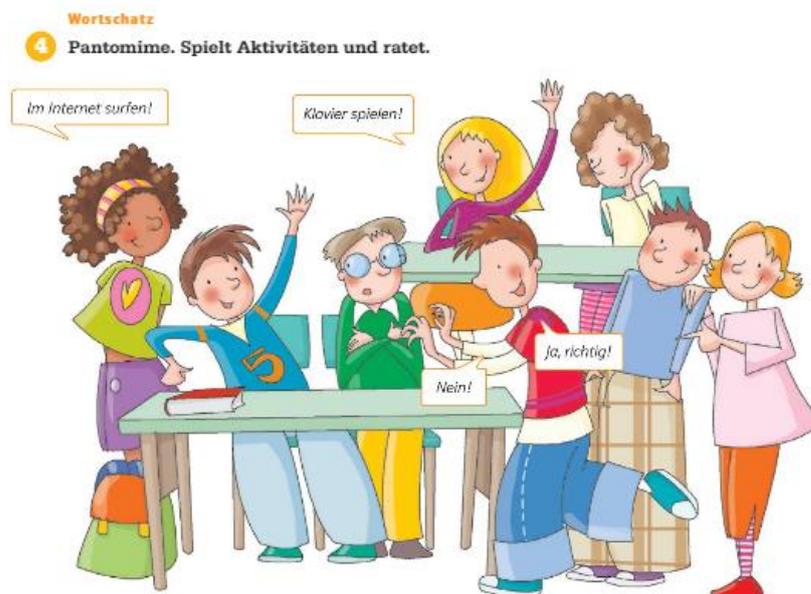


Figura 13 - *Magnet neu A1* (2019), p. 33.



Ainda na lição 2, na página 36 de ambas as edições, a proposta é que os alunos devem perguntar ao colega qual *hobby* está ligado a um personagem e, assim, ir formando as frases e informando que atividade está associada a qual pessoa. Nessa atividade aparecem 09 (nove) personagens, sendo 04 (quatro) não brancos – Tobias e Sara de pele mais escura e cabelos cacheados, Peter, que aparenta ter olhos puxados, um fenótipo asiático, e Florian, que aparenta

ter cabelos cacheados fora do padrão das demais imagens. Somente na Figura 14 podemos perceber uma maior variabilidade dos fenótipos apresentados nos desenhos do LD, porém esta diversidade ainda não é tão visível. Faltam marcadores, como, por exemplo, olhos claramente puxados, mulheres usando burcas, entre outras pessoas que encontramos com facilidade caminhando pelas ruas na Alemanha.

Figura 14 - *Magnet AI* (2013), p. 36.

11 **SPRECHEN** Was machen die Personen in ihrer Freizeit? Fragt und antwortet wie im Beispiel.

Was macht Peter in seiner Freizeit? Was macht Sara in ihrer Freizeit? Er surft im Internet. Sie lernt Französisch.

Figura 15 - *Magnet neu AI* (2019), p. 36.

C Fatma mag Fremdsprachen

11 **Sprechen** Was machen die Personen in ihrer Freizeit? Fragt und antwortet wie im Beispiel.

● Was macht Florian in seiner Freizeit?
○ Er hört Musik.

● Was macht Sara in ihrer Freizeit?
○ Sie lernt Französisch.

Ao final da Lição 2, ainda sobre o tema *hobbies*, aparecem em ambas as edições do livro texto novamente a proposta de jogo da memória, como atividade de sala de aula. Os

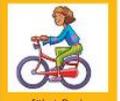
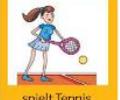
personagens são os mesmos da atividade anterior sobre as nacionalidades, portanto, as personagens negras Manuela/Marta e Ali são mantidas e se repetem em ambas as edições, sofrendo apenas alteração no *layout* da página. Na edição de 2019, é acrescentada no rodapé uma atividade de fonética logo abaixo das imagens do jogo da memória.

Figura 16 - *Magnet A1* (2013), p. 38.



Figura 17 - *Magnet neu A1* (2019), p. 38.

Spiel & Spaß
16 Memo-Spiel. Kopiert die Seite und schneidet die Spielkarten aus. Viel Spaß!

 Tobias ...	 Elisa ...	 Jean Paul ...	 Martina ...	 Ali ...
 sieht fern.	 liest Comics.	 lernt Deutsch.	 fährt Rad.	 surft im Internet.
 Theo ...	 John ...	 Alexander ...	 Paulina ...	 Helena ...
 spielt Gitarre.	 spielt Fußball.	 skatet.	 spielt Tennis.	 hört Musik.

[Phonetik]

a Hör zu und achte auf die Satzmelodie. □ 43

b Hör zu und sprich nach. Zeig mit der Hand die Satzmelodie. □ 44

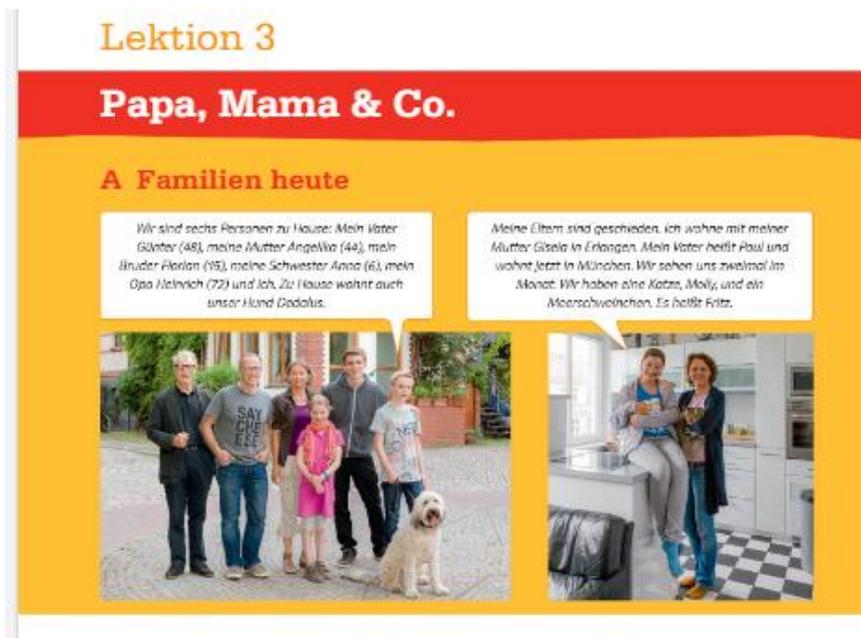
c Stell deinem Partner / deiner Partnerin Ja / Nein-Fragen.
Er / Sie antwortet mit Ja oder Nein.

Iniciamos a Lição 3 sobre o tema *Papa, Mama und Co*, (Papai, mamãe e Companhia), que trata sobre o tema família. Ambas as edições apresentam uma visão tradicional de família. Oliver apresenta seu núcleo familiar, composto por seus pais, seu irmão, sua irmã, seu avô e seu cachorro, e Steffi apresenta sua família, composta por sua mãe, seu gato e seu porquinho-da-Índia. Acho interessante o LD apresentar famílias lideradas somente por um dos pais, pois, na Alemanha, é muito alto o índice de pais e mães solteiros que educam seus filhos sozinhos (ver Figuras 18 e 19 a seguir).

Figura 18 - Magnet AI (2013), p. 44.



Figura 19 - Magnet neu AI (2019), p. 49.



Antes de concluir o tema família, a unidade pede para que o aluno apresente algumas pessoas do livro para um(a) colega de sala. Entre as pessoas a serem apresentadas aparece Regina, menina negra, que havia aparecido nas lições iniciais da edição de 2019. A Regina da edição de 2013, curiosamente, é uma menina branca (ver Figuras 20 e 21 a seguir).

Figura 20 - Magnet AI (2013), p. 49.

SPRECHEN
15 Stell die Personen vor.



Sebastian, 12
Frankfurt
Mitteldeutschland
1 Schwester (Susi)
1 Hund (Trixi)



Martina, 10
Pinneberg / Hamburg
Norddeutschland
Einzelkind
1 Katze (Mautzi)



Thomas, 14
Freising / München
Süddeutschland
2 Brüder (Timo, Max)
1 Pferd (Vento)

Also, Thomas ist 14 und wohnt in Freising. Das liegt in Süddeutschland, bei München. Thomas hat zwei Brüder. Sie heißen Timo und Max. Thomas hat auch ein Pferd. Es heißt Vento.





Regina, 15
Innsbruck
Österreich
1 Bruder (Peter)
1 Kanarienvogel (Tschipi)

Figura 21 - Magnet neu AI (2019), p. 51.

15 Stell die Personen vor.



Sebastian, 12
Frankfurt
Mitteldeutschland
1 Schwester (Susi)
1 Hund (Trixi)



Martina, 10
Pinneberg / Hamburg
Norddeutschland
Einzelkind
1 Katze (Mautzi)



Thomas, 14
Freising / München
Süddeutschland
2 Brüder (Timo, Max)
1 Pferd (Vento)



Regina, 15
Innsbruck
Österreich
1 Bruder (Peter)
1 Kanarienvogel (Tschipi)

Also, Thomas ist 14 und wohnt in Freising. Das liegt in Süddeutschland, bei München. Thomas hat zwei Brüder. Sie heißen Timo und Max. Thomas hat auch ein Pferd. Es heißt Vento.



Ao final da lição 3, na edição de 2013, há novamente a proposta de jogo da memória, em que as personagens Manuela e Ali aparecem, desta vez, mostrando seus irmãos e irmãs. Já na edição de 2019, existe uma alteração da atividade proposta. Nesta, os alunos devem associar as imagens ao nome do personagem, de acordo com o número de irmãos e depois perguntar ao colega, por exemplo, se Ali tem dois irmãos, treinando assim as *Ja-Nein Fragen* as perguntas que podem ser respondidas com “sim” ou “não” (ver Figuras 22.e 23).

Figura 22 - Magnet AI (2013), p. 50.



Figura 23 - Magnet neu A1 (2019), p. 52.

Spiel & Spaß

16 Kreuz in A fünf Felder an. Dein Partner / deine Partnerin kreuzt fünf Felder in B an. Frag wie im Beispiel. Ist die Antwort „Ja“, frag gleich noch mal. Ist die Antwort „Nein“, frag dein Partner / deine Partnerin. Wer zuerst fertig ist, hat gewonnen. Viel Spaß!

● Hat Tobias zwei Brüder? ● Hat Alexander eine Schwester?
○ Nein. ○ Ja, er hat eine Schwester.

A		zwei Brüder		einen Bruder und eine Schwester		einen Bruder und einen Hund		keine Geschwister und keine Haustiere		zwei Schwestern	
hat											
Tobias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jean-Paul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B		Einzelkind		ein Pferd, aber keine Geschwister		eine Schwester		eine Schwester und eine Katze		viele Haustiere	
hat / ist											
Theo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
John	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paulina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Helena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

zweieundfünfzig AB
11-21

Na lição 4, sob o tema *Meine Freunde* (Meus amigos), os personagens principais Oliver e Steffi apresentam seus melhores amigos e falam sobre as atividades que realizam juntos. Em ambas as edições, os amigos são pessoas brancas seguindo o padrão branco adotado pelo LD. Somente na conclusão da Lição 4, aparece na edição de 2013 (ver Figura 24) outra proposta de jogo da memória, com os mesmos personagens. Porém, desta vez, sob o tema o que fazer com os amigos. Manuela e Ali estão novamente presentes, sendo que o desenho de Manuela aparece também como amiga de Elisa. Já na edição de 2019, as mesmas imagens são mantidas (ver Figura 25), contudo, existe alteração na proposta da atividade. Aqui é sugerido um jogo para que os alunos treinem os casos gramaticais acusativo e dativo informando para onde vão (acusativo) os amigos ou onde eles estão (dativo).

Figura 24 - Magnet A1 (2013), p. 61.

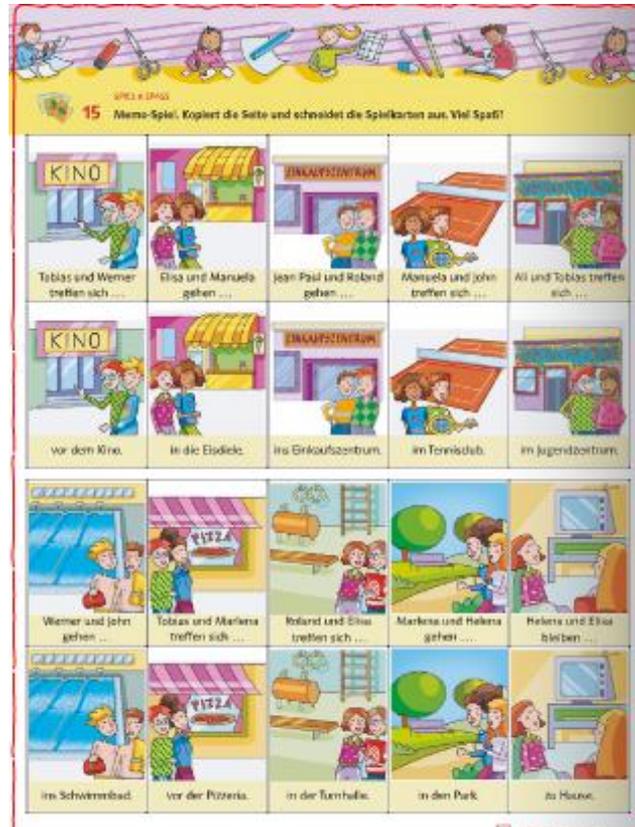


Figura 25 - Magnet neu A1 (2019), p. 63.



Dando continuidade à análise, a Lição 5 trata sobre o tema *Wir, die Klasse 7b* (Nós, a classe 7º B) onde Oliver apresenta sua escola. Em todas as imagens apresentadas as pessoas são brancas. Somente no desenho onde os alunos simulam uma entrevista aparece um desenho de uma pessoa não branca. Na mesma lição são apresentados os professores. Metade das imagens é alterada de uma edição para outra, mas o texto e o nome dos professores permanecem os mesmos. Os professores apresentados em ambas as edições são, na maioria, pessoas brancas; apenas o professor Stefan, que é professor de esporte, apresenta fenótipo de origem turco-libanesa.

Quanto ao gênero dos professores apresentados, temos 03 (três) homens e 03 (três) mulheres, mas as mulheres estão sempre relacionadas à área de ciências humanas ensinando línguas como alemão e inglês ou música e aos homens são atribuídas disciplinas como História, Matemática e Esporte. Não há aqui na apresentação das imagens uma quebra de estereótipos com relação às profissões e à diversidade de gênero e raça.

Figura 26 - *Magnet A1* (2013), p. 69.

5C Unsere Lehrer und Lehrerinnen

9 LESEN
Die Lehrer und Lehrerinnen der Klasse 7b. Lies die Texte und ergänze die Tabelle.

Annette Kohl
Unterrichtet Englisch.
Sie ist verheiratet und hat eine Tochter. Sie ist nett und nicht sehr streng. Die Englischstunde ist nie langweilig.
Bei Frau Kohl lernen die Schüler und Schülerinnen sehr gern Englisch.

Karl Schmidt
Unterrichtet Mathematik.
Er ist Single, chaotisch und sehr unordentlich. Seine Erklärungen sind eine Katastrophe. Deshalb finden alle Mathe langweilig und schwer.

Stefan Lange
Ist der Sportlehrer.
Er ist jung, dynamisch und sympathisch. Seine Stunden sind immer sehr lustig. Alle mögen Sport.
Herr Lange spielt Basketball in der 2. (zweiten) Liga. Er spielt wirklich sehr gut.

Claudia Specht
Unterrichtet Deutsch.
Sie ist jung, aber sehr autoritär. In der Klasse sind die Schüler und Schülerinnen immer still und hämmel.
Sie ist nicht verheiratet und hat eine kleine Tochter.

Klaus Nevak
Unterrichtet Geschichte.
Er ist nicht mehr sehr jung (er ist schon 58), aber immer noch dynamisch und aktiv.
Er erklärt sehr gut und seine Stunden sind interessant. Er hat ein Geschichtsbuch für die Schule geschrieben. Das finden wir alle toll.

Karin Köppers
Unterrichtet Musik.
Sie spielt Geige in einem Orchester. Sie ist sehr nett, aber ein wenig schüchtern. Alle Schüler und Schülerinnen lernen gern Musik. Sie hat einen Freund. Er ist auch Musiker und spielt Klarinette in demselben Orchester.

Vorname / Name:	
Fach:	
Charakter / Persönlichkeit:	
Die Stunde mit ihm / ihr:	
Besondere Informationen:	

neunundachtzig 69

Figura 27 - *Magnet neu A1* (2019), p. 73.

5C Unsere Lehrer und Lehrerinnen

5
Die Lehrer und Lehrerinnen der Klasse 7b. Lies die Texte und ergänze die Tabelle.

Annette Kohl
Unterrichtet Englisch.
Sie ist verheiratet und hat eine Tochter. Sie ist nett und nicht sehr streng. Die Englischstunde ist nie langweilig.
Bei Frau Kohl lernen die Schüler und Schülerinnen sehr gern Englisch.

Karl Schmidt
Unterrichtet Mathematik.
Er ist Single, chaotisch und sehr unordentlich. Seine Erklärungen sind eine Katastrophe. Deshalb finden alle Mathe langweilig und schwer.

Stefan Lange
Ist der Sportlehrer.
Er ist jung, dynamisch und sympathisch. Seine Stunden sind immer sehr lustig. Alle mögen Sport. Herr Lange spielt Basketball in der 2. (zweiten) Liga. Er spielt wirklich sehr gut.

Claudia Specht
Unterrichtet Deutsch.
Sie ist jung, aber sehr autoritär. In der Klasse sind die Schüler und Schülerinnen immer still und hämmel.
Sie ist nicht verheiratet und hat eine kleine Tochter.

Klaus Nevak
Unterrichtet Geschichte.
Er ist nicht mehr sehr jung (er ist schon 58), aber immer noch dynamisch und aktiv.
Er erklärt sehr gut und seine Stunden sind interessant. Er hat ein Geschichtsbuch für die Schule geschrieben. Das finden wir alle toll.

Karin Köppers
Unterrichtet Musik.
Sie spielt Geige in einem Orchester. Sie ist sehr nett, aber ein wenig schüchtern. Alle Schüler und Schülerinnen lernen gern Musik. Sie hat einen Freund. Er ist auch Musiker und spielt Klarinette in demselben Orchester.

Vorname / Name:	
Fach:	
Charakter / Persönlichkeit:	
Die Stunde mit ihm / ihr:	
Besondere Informationen:	

neunundachtzig 73

Na lição 6 temos o tema *Schule e Schulsachen* (Escola e materiais escolares). Nesta lição, Oliver ajuda a irmã a arrumar seus materiais escolares. Quase não aparecem pessoas nem desenhos representados, ficando as imagens dos materiais didáticos como centro da atenção durante toda a lição.

Já na lição 7 dos livros A1, sobre o tema *Was ist du gern?* (O que você gosta de comer?), há algumas pessoas apresentando o que comem no café da manhã, sob o subtítulo *Frühstück international* (Café da manhã internacional). Podemos observar na página 88 do livro *Magnet* (2013) (Figura 28) que quase todas as pessoas são brancas, sendo que somente Paola apresenta um fenótipo um pouco diferente das demais. Apesar de virem de diferentes países, não percebemos uma preocupação com a representação de uma diversidade de pessoas não brancas representadas.

Outro fator a ser considerado é que, infelizmente, todos os países representados são europeus, ou seja, o subtítulo é café da manhã internacional, mas entre países do mesmo continente. Já no livro *Magnet neu* (2019), na página 94, a personagem Eva, que na edição anterior era uma mulher branca, é alterada para uma mulher negra e todas as outras pessoas

permanecem brancas. Mais uma vez, o livro aparenta estar cumprindo a “cota” de pessoas não brancas “representadas” – Regina, Eva, Stefan e Paola são as poucas pessoas não brancas representadas no LD A1 (Ver Figura 29).

Figura 28 - *Magnet A1* (2013), p. 88.

Lektion 7
Was isst du gern?

7

7A Frühstück international

A
Milk mit Milch,
ein Brötchen mit Butter
und Marmelade,
eine Tasse Kaffee,
ein Glas Orangensaft

B
Brot mit Schinken und Käse,
ein Ei,
zwei Tassen Kaffee

C
eine Tasse Kaffee,
ein Brötchen mit Honig,
ein Joghurt

D
eine Tasse Milchkaffee oder
ein Espresso,
ein Croissant

E
eine Tasse Milchkaffee,
4-5 Kekse

F
Cornflakes mit Milch,
zwei Toasts mit Butter
und Marmelade,
eine Tasse Tee

Florian Baumann, 43
Schüler, Karlsruhe

Paola Meier, 38
Schülerin, Göttingen

Diana Richardson, 25
Lehrerin, Eberstadt

David Fiset, 34
Lehrer, Göttingen

Werner Schwanitz, 38
Angestellter, Göttingen

Eva Springthaus, 35
Lehrerin, Zwickau

Figura 29 - *Magnet neu A1* (2019), p. 94.

Lektion 7

Was isst du gern?

A Frühstück international



A Müsli mit Milch,
ein Brötchen mit Butter
und Marmelade,
eine Tasse Kaffee,
ein Glas Orangensaft

B Brot mit Schinken und Käse,
ein Ei,
zwei Tassen Kaffee

C eine Tasse Kakao,
ein Brötchen mit Honig,
ein Joghurt

D eine Tasse Milchkaffee oder
ein Espresso,
ein Croissant

E eine Tasse Milchkaffee,
4-5 Kekse

F Cornflakes mit Milch,
zwei Toasts mit Butter
und Marmelade,
eine Tasse Tee



Florian Baumann, 12
Schüler, Hamburg

Paola Mauri, 12
Schülerin, Como

Diana Richardson, 25
Verkäuferin,
Edinburgh

Claude Tissot, 34
Lehrer, Cannes

Werner Schenzlitz, 38
Angestellter, Graz

Eve Sprüngli, 28
PR-Assistentin,
Zürich

Na lição 8, sob o tema *Tagesabläufe* (Rotinas diárias), Oliver vai apresentar as atividades que faz em sua rotina e, no decorrer da lição, aparecem também as imagens de Herr Fuchs, um músico, e de Frau Blum, uma secretária apresentando suas rotinas. Todas as pessoas e desenhos apresentados nesta lição são de pessoas brancas.

Já a lição 9 apresenta o tema *Sport* (Esporte), onde Oliver e seu amigo Markus falam sobre seus esportes preferidos. Há poucas pessoas representadas e todas são majoritariamente brancas. Encerrando o livro do nível A1 10, é a vez de Steffi falar sobre o tema *Meine Klamotten* (Minhas roupas). Nesta lição também as pessoas representadas são majoritariamente brancas.

Apresento a tabela 2 abaixo, respondendo à primeira pergunta de pesquisa, com um resumo da análise quantitativa de pessoas e personagens brancas e não brancas presentes nos Livros de curso e de exercícios do nível A1.

Tabela 2 – Análise quantitativa de personagens

Livro	Número de pessoas representadas	Dentre essas, número de pessoas não brancas representadas	Número de imagens de personagens presentes	Dentre essas, número de imagens de personagens não brancas presentes	Porcentagem de pessoas não brancas representadas no LD
<i>Magnet A1</i> (2013) Livro de curso	Cerca de 157 (cento e cinquenta e sete) pessoas aparecem ao longo do LD.	Nenhuma delas é negra, somente 03 são não brancas.	Aparecem cerca de 153 (cento e cinquenta e três) desenhos de pessoas ao longo do LD.	Somente 07 (sete) deles são de pessoas negras ou não brancas.	Total de pessoas apresentadas: 310 Total de representações de pessoas não brancas: 10, o que corresponde a 3,22 %
<i>Magnet neu A1</i> (2019) Livro de curso	Cerca de 157 (cento e cinquenta e sete) pessoas aparecem ao longo no LD.	Somente 03 delas são negras e 03 são não brancas.	Aparecem cerca de 153 (cento e cinquenta e três) desenhos de pessoas ao longo do LD.	Somente 07 (sete) deles são de pessoas negras ou não brancas.	Total de pessoas apresentadas: 313 Total de representações de pessoas não brancas: 13, o que corresponde a 4,15 %

Fonte: Elaboração da autora

Como é possível observar, nenhuma das pessoas presentes no livro texto e de exercícios *Magnet A1* (2013) são negras, sendo que temos apenas 03 (três) pessoas não brancas. Nesta edição, aparecem somente ilustrações de 07 (sete) imagens de pessoas negras. Já no livro de curso *Magnet neu A1* (2019), aparecem duas mulheres negras de nome Regina e Eva, e um homem não branco, o professor Stefan, sendo que as três personagens aparecem somente no livro texto de forma esporádica. Regina aparece duas vezes, Eva e o professor Stefan aparecem apenas uma vez. Apesar de existirem pessoas não brancas na nova edição, estas ainda não exercem função central no decorrer das atividades, aparecem apenas em três situações pontuais ao longo das 10 lições do livro como mostrado nas imagens analisadas acima.

Isso nos leva a afirmar que, considerando a diversidade de raça, ainda que tenha havido alterações de uma edição para outra, não existe na nova edição uma efetiva representatividade e pessoas não brancas que vivem atualmente nos países falantes de alemão são simplesmente invisibilizadas nesse material didático de ALE.

No que diz respeito às comunidades diaspóricas negras na Alemanha, segundo o *site Deutschland.de*, só há até o momento pesquisas sobre pessoas com antecedentes migratórios

que agrupam todos em uma mesma categoria. Sendo assim, não obtive dados exatos de quantas pessoas negras vivem na Alemanha hoje. Essa é uma realidade que deve ser alterada pelo projeto *Afrozensus*, um projeto financiado pela Agência federal Anti-discriminação daquele país que organizou uma pesquisa no verão europeu de 2020 na tentativa de dar visibilidade às comunidades negras. O Projeto, por sua vez, divulgou que existem na Alemanha hoje mais de um milhão de afrodescendentes que compõem o país como pais, jornalistas, faxineiros, pastores, proprietários de Afroshops, aposentados, estrelas do esporte, apresentadores, músicos, cuidadores de idosos, ativistas, pesquisadores, entre tantas outras profissões.

Com relação aos materiais didáticos, Ferreira (2022, p. 212), após análise de alguns materiais didáticos de ensino de inglês considerando o letramento racial crítico, pondera:

As pessoas negras estão em menor número e as atividades de lazer e esportes exercidas são as atividades com menor poder aquisitivo, menos prestígio e apresentam mais estereótipos, como por exemplo, os esportes exercidos por pessoas negras na sua maioria são atletismo e jogadores de futebol.

Quando temos uma imagem de um adolescente não branco no livro didático de uma língua de prestígio, esta imagem não serve apenas para agradar a aluna negra, ou indígena, ou aos povos originários. Da mesma forma, quando temos a mulher em posição de poder não serve apenas como exemplo para outras mulheres. Essas imagens servem para mostrar a todos os demais que outras formas de existir são possíveis, que existem pessoas dos mais diversos e diferentes fenótipos e isso é o que encontramos caminhando pelas ruas de todas as cidades do mundo e posso dizer por vivência própria que essa é a pluralidade que eu vi caminhando pelas ruas da Alemanha.

Já nos livros de exercícios de ambas as edições analisadas, simplesmente não existem pessoas ou desenhos de pessoas não brancas. Vale ressaltar que nos livros de exercícios do nível A1, todas as imagens são apresentadas em branco e preto e não há tantos desenhos ilustrativos como acontece nos livros de curso e as pessoas apresentadas em geral são as mesmas dos livros de curso.

Ampliando a discussão sobre o assunto, segundo Ana Célia da Silva (2005), cabe uma formação específica para o professor, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

A autora acrescenta ainda:

Acredito que desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal. (Silva, 2005 p. 22).

Por isso, é fundamental para a formação continuada do professor a divulgação de trabalhos que chamem a atenção para a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, para que não mais se invisibilize a diversidade cultural de raças e gêneros presentes na sala de aula e, portanto, reforce os estereótipos nos LDs.

5.2 ANÁLISE DOS LIVROS MAGNET (2013) E MAGNET NEU (2019) A2

Feitas as considerações sobre os livros do nível A1, passo para os comentários-análise do livro texto *Magnet A2* (2013) e do livro de exercícios que também contém 10 lições divididas em 112 páginas, o primeiro, e 120, o segundo, assim como o volume *Magnet neu A2* (2019) que contém as mesmas 10 Lições divididas em 152 páginas para o livro texto e 144 para o livro de exercícios. Em ambas as edições, as personagens centrais permanecem sendo Oliver e Steffi e, esporadicamente, aparece a entrevistadora fazendo algumas perguntas aos dois adolescentes.

Na Lição 11, sob o tema *Einkäufe und Geschäfte* (Compras e lojas), Steffi está conversando com sua mãe sobre as compras que precisam fazer no supermercado. Em momento algum na lição aparecem pessoas negras. Na Lição 12, sob o tema *Meine Wohnung* (Minha casa), Steffi apresenta os móveis da casa e ao final aparece uma atividade sobre morar na Alemanha, onde algumas pessoas são apresentadas e somente uma delas é não branca, Pia, que tem os olhos um pouco puxados. Como é possível observar nas imagens a seguir (Figuras 30 e 31):

Figura 30 - *Magnet A2* (2013), p. 31.

Wohnen in Deutschland

Fabian Ich wohne in Berlin. Die Mauer gibt es schon lange nicht mehr, aber meine Eltern sagen immer noch Ost-Berlin. Wir wohnen in einer Plattenbau-Wohnung. Das waren zu DDR-Zeiten billige Sozialwohnungen. Heute sind diese Wohnungen saniert und nicht so schlecht. Ich würde gern hier.

Silke Ich wohne auf Helgoland. Das ist eine kleine Insel in der Nordsee. Hier wohnen 3000 Leute. Dazu die vielen Touristen, natürlich auf der Insel gibt es ein Rathaus, ein Rathaus, viele Hotels und Restaurants. Meine Eltern haben ein kleines Hotel. Dort arbeite ich auch. Die Insel liegt ca. 70 km von der Küste entfernt. Mit dem Schiff braucht man mehr als zwei Stunden.

Verena Ist diese Villa nicht wunderschön? Ich wohne ... nicht hier, sondern in einem Häuschen im Park. Mein Vater ist German. Die Villa gehört Familie Wagner. Sie haben ein Jüweliergeschäft in München. Ich spiele gern im Park. Und im Sommer darf ich sogar im Swimmingpool baden. Toll!

Stefan Ich wohne auf einem Bauernhof in Wangan. Das liegt in Bayern. Meine Eltern sind Bayern. Wir haben viele Tiere: 12 Kühe, 20 Schafe, 30 Hühner, 2 Hunde und 3 Katzen. Es gefällt mir hier auf dem Land. Die Luft ist sauber, es gibt wenig Verkehr.

Regina Das ist unser Haus. Solche Häuser sind typisch deutsch und heißen Fachwerkhäuser. Ich wohne in Celle, in Norddeutschland, und hier gibt es viele Fachwerkhäuser. Unser Haus ist sehr alt, es gehören mehrere Uhr-Lügelsieder. Innen ist es sehr komfortabel. Im Sommer ist es sehr kühl, im Winter warm.

Übers
 Wer wohnt wo? Ordne die Texte den Fotos zu.

Fabian Stefan Regine Verena Silke

Grundreife 31

Figura 31 - Magnet neu A2 (2019), p. 31.

Wohnen in Deutschland



99 Ich wohne in Berlin. Die Mauer gibt es schon lange nicht mehr, aber meine Eltern sagen immer noch Ost-Berlin. Wir wohnen in einer Plattenbau-Wohnung. Das waren zu DDR-Zeiten billige Sozialwohnungen. Heute sind diese Wohnungen saniert und nicht so schlecht. Ich wohne gern hier. 66

Fabian



99 Ist diese Villa nicht wunderschön? Ich wohne ... nicht hier, sondern in einem Häuschen im Park. Mein Vater ist Gärtner. Die Villa gehört Familie Waldner. Sie haben ein Juweliergeschäft in München. Ich spiele gern im Park. Und im Sommer darf ich sogar im Swimmingpool baden. toll! 66

Kevin



99 Ich wohne auf einem Bauernhof in Wengen. Das liegt in Bayern. Meine Eltern sind Bauern. Wir haben viele Tiere: 12 Kühe, 20 Schafe, 30 Hühner, 2 Hunde und 3 Katzen. Es gefällt mir hier auf dem Land. Die Luft ist sauber, es gibt wenig Verkehr. 66

Stefan



99 Ich wohne auf Helgoland. Das ist eine kleine Insel in der Nordsee. Hier wohnen 2000 Leute. Dazu die vielen Touristen, natürlich! Auf der Insel gibt es ein Rathaus, ein Kurhaus, viele Hotels und Pensionen. Meine Eltern haben ein kleines Hotel, dort wohnen wir auch. Die Insel liegt ca. 20 km von der Küste entfernt. Mit dem Schiff brauchen wir mehr als zwei Stunden. 66

Silke



99 Das ist unser Haus. Solche Häuser sind typisch deutsch und heißen Fachwerkhäuser. Ich wohne in Celle, in Norddeutschland, und hier gibt es viele Fachwerkhäuser. Unser Haus ist sehr alt; es gehörte meinem Ur-Ur-Ur-Großvater. Innen ist es sehr komfortabel. Im Sommer ist es sehr kühl, im Winter warm. 66

Pia



Lesen



1 Wer wohnt wo? Ordne die Texte den Fotos zu.

Fabian Kevin Stefan Silke Pia

Já na lição 13, que tem como título *Es ist passiert* (Aconteceu), o personagem, amigo de Oliver, quebrou a perna jogando futebol na escola e Oliver vai visitá-lo. Em todas as fotos que aparecem na lição, onde eles estão com os amigos e no jogo de futebol, as pessoas apresentadas são brancas. A única variação que aconteceu entre uma edição e outra é que o personagem amigo de Oliver, na edição mais nova, tem cabelos castanhos, enquanto na edição de 2013 também era loiro, assim como Oliver (ver Figuras 32 e 33).

Figura 32 - Magnet A2 (2013), p. 34.



Figura 33 - *Magnet neu A2* (2019), p. 36.



Dando continuidade, na Lição 14, a única alteração que podemos perceber é que, na edição de 2019, aparece a ilustração da personagem não branca Manuela/Marta ao lado do desenho de um menino branco, enquanto na edição de 2013, eram duas imagens de pessoas brancas (ver Figuras 34-35).

Figura 34 - *Magnet A2* (2013), p. 45.

4 **SPECHEN**
Na, wie geht's? Fragt und antwortet wie im Beispiel.

Na, wie geht's?
 Nicht so gut.
 Warum?
 Mir tut der Bauch weh.
 Tut mir leid.

5 **SPECHEN**
Ich habe Bauchschmerzen. Fragt und antwortet.

Was tut dir weh? Der Bauch?
 Ja, ich habe schreckliche Bauchschmerzen.

Übt weiter mit:
 der Hals, der Kopf, der Zahn, die Ohren, der Rücken



fünftundvierzig 45

Figura 35 - *Magnet neu A2* (2019), p. 47.

Sprechen

5 **Ich habe Bauchschmerzen. Fragt und antwortet.**

Was tut dir weh? Der Bauch?
 Ja, ich habe schreckliche Bauchschmerzen.

Übt weiter mit:
 der Hals, der Kopf, der Zahn, die Ohren, der Rücken



siebendvierzig 47

Na Lição 15, cujo tema é *Mein Stadtviertel* (Meu bairro), aparecem alguns vizinhos da Steffi, todos brancos nas duas edições. As imagens são alteradas de uma edição para outra, mas as pessoas permanecem brancas. Inclusive, eu diria que são ainda mais “branqueadas” na nova edição, pois na edição de 2013, há a personagem Fatma que veio da Turquia, representada por uma menina com um fenótipo de cabelo preto e pele mais escura em relação aos outros personagens. Já a Fatma da edição de 2019 é branca, de cabelos castanhos, como podemos observar nas imagens abaixo (ver Figuras 36 e 37).

Figura 36 - *Magnet A2* (2013), p. 58.

Lektion 15
Mein Stadtviertel

15

15 A Wer wohnt in Steffis Stadtviertel?



Hallo, ich möchte euch ein paar Leute aus meinem Viertel vorstellen ...

Renate Wolf, Fotografin, 29
Sie arbeitet als freie Fotografin. Sie liebt ihren Beruf. Sie ist viel unterwegs. Einmal ein Fotoworkshop in Berlin, einmal in Düsseldorf ... Das freut ihr Freund Timo nicht so richtig. In ihrer Freizeit liest sie gern Bücher. Mit ihrem Freund Timo, natürlich!

Dario Zanin, Schüler, 13
Er kommt aus Italien. Seine Eltern haben eine Eisdielen. Sie heißt „Eisdielen Venezia“. Er hat viele Freunde hier. Später möchte er in Deutschland leben. Aber den Urlaub verbringt er gern bei seinen Verwandten in Bologna. Sein Hobby ist Fußball. Er ist auch von seiner Mutter ein Fußballspieler.






Herr und Frau Huber, Rentner, 74
Sie sind beide 74 Jahre alt, aber noch aktiv und lustig. Sie wohnen allein, aber ihre Tochter besucht sie regelmäßig. Sie haben natürlich viel Freizeit. Herr Huber arbeitet gern im Garten. Frau Huber spielt Karten und Schach im Seniorenclub. Sie machen oft Urlaub auf Mallorca mit ihren Enkelkindern.

Fatma Yılmaz, Schülerin, 14
Sie ist in Deutschland geboren, aber ihre Eltern kommen aus der Türkei. Ihre Muttersprache ist zwar Türkisch, aber in der Schule spricht sie mit ihren Schulkameraden natürlich Deutsch. Sie möchte später Dolmetscherin werden. Sie hat nicht viele Hobbys. Ihre Freizeit verbringt sie meistens zu Hause.

58 | achtsamLernen

Figura 37 - Magnet neu A2 (2019), p. 62.

Lektion 15
Mein Stadtviertel

A Wer wohnt in Steffis Stadtviertel?



Hallo, ich möchte euch ein paar Leute aus meinem Viertel vorstellen ...






Fatma Yılmaz, Schülerin, 14

Herr und Frau Huber, Rentner, 74

Dario Zanin, Schüler, 13

Renate Wolf, Fotografin, 29

Considerando a categoria Diversidade de Raça, as lições 16 *Deutschland, Land mit Superlativ* (Alemanha, país de superlativos), lição 17, *Alles Gute zum Geburtstag* (Tudo de bom no seu aniversário) e 18, *Wohin in Urlaub?* (Para onde vamos nas férias?), não apresentam diversidade de raça, pois todas as pessoas e imagens apresentados são de pessoas brancas. Por isso, reforço aqui a necessidade de se discutirem os privilégios da branquitude e juntos nos engajarmos na luta antirracista para compreender e, no nosso caso, naturalizar, no dia a dia, em sala de aula, uma posição crítica diante das representações não plurais e não dialógicas, impostas pela sociedade machista, racista, preconceituosa, excludente e, na maioria das vezes, reproduzidas nos materiais didáticos. Considerando a diversidade de gênero, as imagens apresentadas nas referidas lições também não se destacam na categoria. Ou seja, tanto na categoria de raça quanto na categoria de gênero o livro apresenta pessoas brancas sem considerar o conceito de raça e gênero como social, histórico e discursivamente construído.

Observação que coaduna com Ferreira (2022 p.211) que postula:

O livro didático ensina para as pessoas que o utilizam a terem como norma a pessoa branca. Ou seja, essas reflexões estão relacionadas ao letramento racial crítico na medida em que desvenda a falta de representatividade das pessoas negras nos livros didáticos e ao mesmo tempo evidencia o alto índice de branquitude, ou seja a pessoa branca vista como norma.

Na penúltima lição dos livros, a Lição 19, cujo tema é *Zukunftspläne* (Planos para o futuro), são apresentadas algumas pessoas para que seja introduzido o tema “profissões”. As imagens se alteram de uma edição para outra, porém não existe, entre esses profissionais, nenhum negro ou indígena. É como se eles simplesmente não exercessem atividades profissionais na Alemanha. No livro *Magnet A2* (2013) é somente na Lição 19 que aparece a primeira figura de uma personagem negra, sendo utilizada a mesma imagem em ambas as edições (ver Figuras 38 e 39).

Figura 38 - Magnet A2 (2013), p. 118.



Figura 39 - Magnet neu A2 (2019), p. 126.



Na mesma Lição 19, em ambas as edições, é proposta uma atividade oral com a pergunta *Was willst du nach der Schule machen?* (O que você gostaria de fazer depois da escola?). Logo após a questão, aparecem as figuras simulando o diálogo que segue abaixo com tradução livre de minha autoria:

- Você gostaria de aprender línguas estrangeiras?
- * Sim, claro. Por isso quero ir para o exterior depois de concluir o período educacional.

Ao observar as Figuras 40 e 41 a seguir, é importante nos perguntarmos como estas duas imagens de pessoas negras foram aparecer somente na penúltima lição do livro. Por que elas não aparecem em todas as lições, mostrando a diversidade real de uma sala de aula de qualquer lugar do mundo?

Figura 40 - Magnet A2 (2013), p. 121.

17 **Sprechen**
Was willst du nach der Schule machen? Fragt und antwortet wie im Beispiel.



Möchtest du eine Fremdsprache lernen?

Ja, auf jeden Fall. Deshalb möchte ich nach der Schule ins Ausland.

reisen – mit dem Zug durch ganz Europa fahren
sich engagieren – bei einem sozialen / ökologischen Projekt mitarbeiten
Geld verdienen – schnell einen Job finden
Karriere machen – sofort ein Studium / eine Ausbildung beginnen

Figura 41 - *Magnet neu A2* (2019), p. 129.

19

17 **Sprechen**
Was willst du nach der Schule machen? Fragt und antwortet.



Möchtest du eine Fremdsprache lernen?

Ja, auf jeden Fall. Deshalb möchte ich nach der Schule ins Ausland.

Hauptsätze mit deshalb
I II III
Deshalb möchte ich ins Ausland.

Übt weiter mit:
reisen – mit dem Zug durch ganz Europa fahren
sich engagieren – bei einem sozialen / ökologischen Projekt mitarbeiten
Geld verdienen – schnell einen Job finden
Karriere machen – sofort ein Studium / eine Ausbildung beginnen

Por conta dessa análise, faz-se necessário registrar que em nenhuma das edições o tema “religião” é abordado, em nenhuma das edições textos literários são apresentados e sequer existe a menção a expressões da cultura popular dos povos que habitam os países de língua alemã, mesmo que fosse o registro da existência de festas ou shows típicos e ou tradicionais. Nada disso é descrito, relatado ou sequer apresentado nos LDs dos níveis A1 e A2.

Ainda em relação aos aspectos culturais e lembrando que a música é uma expressão cultural poderosa e extremamente diversificada, foi observado que somente os compositores clássicos como Mozart, Beethoven, Bach são representados nos LDs analisados. Todos os atuais cantores e artistas em geral representantes dos vários ritmos musicais não existem para

esse material didático. Esta, na minha opinião, é uma das grandes lacunas do material didático, com relação à cultura musical, uma vez que para os alunos brasileiros, especialmente de Salvador, a música é muito presente nas atividades do dia a dia.

Os alunos sempre me questionam qual o nome de uma banda típica alemã, alguns conhecem apenas a banda *Scorpions*, que canta suas canções somente em inglês, outros conhecem a banda *Tokio Hotel*. Em geral, não existe conhecimento por parte dos alunos de bandas que cantam suas músicas em alemão, em especial, as contemporâneas como Namika, Cro, Buschido, See, Kraftclub, Mark Forster entre outras tantas.

Na edição de 2013 do livro do A2, no capítulo 20, sob o tema *Erinnerungen* (Recordações), no subtítulo *Musik war immer dabei* (Música sempre esteve presente), aparecem as fotos de alguns cantores da década de 80 como Wolf Biermann, Udo Jürgens, Hildegard Knef e a banda 99 Luftballons. Já na edição de 2019, os cantores foram atualizados para as bandas *Wir sind Helden* e *Die Fantastischen Vier*, ambas da década de 1990, permanecendo os cantores Wolf Biermann e Nena, como podemos conferir nas Figuras 42 e 43 a seguir:

Figura 42 - Magnet A2 (2013), p. 131.

20C Musik war immer dabei

13 Welches Bild passt zu welchem Text? Ordne zu.



1. Wolf Biermann ist Liedermacher und Lyriker. Er war freiwillig in die DDR übersiedelt, hat die DDR aber oft kritisiert und war durch seine regimkritischen Aktionen bekannt. Auf seinen Konzerten trägt er die Lederhose mit Gitarre vor. Nach einem Auftritt in Köln durfte er nicht zurück in die DDR. Erst nach dem Fall der Berliner Mauer durfte er am 1. Dezember 1989 wieder in Leipzig auftreten. Das Konzert wurde im west- und im ostdeutschen Fernsehen gezeigt. Biermann hat in den letzten Jahren viele Auszeichnungen bekommen.

2. Ihren ersten großen Erfolg hatte die Sängerin Nena Mitte der 1980er Jahre mit „99 Luftballons“. Damit war sie einer der Stars der „Neuen deutschen Welle“. Viele junge deutsche Musiker und ihre Bands haben danach Popmusik in deutscher Sprache gemacht. Vielen Jugendlichen kamen die frische, junge Stil und das Outfit von Nena gefallen. Dann war es einige Zeit ruhig um die Musikwelt, doch mit Beginn des neuen Jahrtausends wurden auch deutschsprachige Songs wieder beliebt und Nena hatte ein Comeback.

3. Die Karriere von Udo Jürgens beginnt bereits in den 1950er Jahren in Österreich. Der österreichische Durchbruch gelang ihm 1966 mit dem Schlag beim Eurovision Song Contest. Udo Jürgens zählt bis heute zu den beliebtesten deutschsprachigen Sängern und Komponisten. Er hat über 300 Lieder komponiert und 50 Plattenwerke veröffentlicht. Seine Liedtexte sprechen oft gesellschaftliche Probleme von persönlichen Bezeichnungen bis zum Umweltbewusstsein.

4. Hildegard Knef (1925-2002) war ein international erfolgreicher Sängerin und eine bekannte Sängerin. Ihre Filme haben viele Menschen in den 1980er Jahren skandalös und unnormal gelacht. Deshalb verließ sie Deutschland. Nach einer kurzen Karriere in Hollywood ist Hildegard Knef nach Deutschland zurückgekommen und wurde eine gefeierte Sängerin. Die US-amerikanische Jazz-Legende Ella Fitzgerald hat sie „die beste Sängerin ohne Stimmgelände“ genannt. 2000 ist ein Film über ihr Leben ins Kino gekommen.

Figura 43 - Magnet neu A2 (2019), p. 139.

C Musik war immer dabei

20

Lesen
Welches Bild passt zu welchem Text? Ordne zu.



1. Wolf Biermann ist Liedermacher und Lyriker. Er war freiwillig in die DDR übersiedelt, hat die DDR aber oft kritisiert und war durch seine regimkritischen Aktionen bekannt. Auf seinen Konzerten trägt er die Lederhose mit Gitarre vor. Nach einem Auftritt in Köln durfte er nicht zurück in die DDR. Erst nach dem Fall der Berliner Mauer durfte er am 1. Dezember 1989 wieder in Leipzig auftreten. Das Konzert wurde im west- und im ostdeutschen Fernsehen gezeigt. Biermann hat in den letzten Jahren viele Auszeichnungen bekommen.

2. Ihren ersten großen Erfolg hatte die Sängerin Nena Mitte der 1980er Jahre mit „99 Luftballons“. Damit war sie einer der Stars der „Neuen deutschen Welle“. Viele junge deutsche Musiker und ihre Bands haben danach Popmusik in deutscher Sprache gemacht. Vielen Jugendlichen haben die frische, junge Stil und das Outfit von Nena gefallen. Dann war es einige Zeit ruhig um die Musikwelt, doch mit Beginn des neuen Jahrtausends wurden auch deutschsprachige Songs wieder beliebt und Nena hatte ein Comeback.

3. Im Jahr 2000 gründete die Musikerin Judith Holofernes mit einem Schlagzeuger einem Keyboardspieler und einem Bassisten die Band „Wir sind Helden“. Sie schrieb schnell die oft sehr lyrischen und kritischen Texte, spielt Gitarre und singt. Ihre Lieder handeln von der Liebe oder gesellschaftlichen Themen wie Konsum oder Kriegsgewalt. Der deutschsprachige Durchbruch gelang „Wir sind Helden“ mit ihrer ersten CD, die 2001 erschien. Nach drei weiteren Alben, die alle auf Platz 1 oder 2 der Musik-Charts landeten, hat sich die Band 2012 aufgelöst. Die Musiker wollten mehr Zeit für die eigenen Familien haben und Solo-Projekte machen.

4. Die „Fantastischen Vier“ – oder kurz „Fanta 4“ – ist eine der bekanntesten Bands Deutschlands. Die vier Musiker aus Stuttgart haben 1989 begonnen, deutschsprachigen Hip Hop zu machen. Sie rappen, aber trotzdem sind die Texte mehr satirisch oder ironisch. Die Musik der „Fanta 4“ ist humorvoll und macht Spaß – und das schon sehr lange Zeit. In einem Werbefilm haben die Band mehr als 50 Lieder veröffentlicht. Auch als Synchronsprecher waren die Musiker erfolgreich. Sie durften die deutschen Synchronstimmen der Figuren in dem Animationsfilm Madagascar sprechen. Das Kinopublikum hat sie geliebt.

Como uma atividade complementar ao LD, para que todos os meus alunos possam conhecer um pouco das músicas mais tocadas atualmente nas rádios alemãs, eu faço uma seleção das 10 músicas mais ouvidas nas rádios da Alemanha durante o ano, escrevo o título da música junto com o nome da banda em um papel. Em sala de aula, distribuo esses títulos entre pequenos grupos e coloco para tocar um minuto de cada música. Após ouvir um minuto da música, os alunos têm que adivinhar o nome da música e nome do cantor ou banda. Uso essa

atividade para divulgar diversos ritmos e cantores que gravaram suas músicas em alemão no último ano e que estão nas paradas de sucesso.

Os alunos então anotam os nomes das músicas e cantores cujos ritmos mais os agradam e depois buscam nas redes sociais mais informações sobre os cantores e as músicas e vão adicionando um pouco de música cantada em alemão às suas *playlists* pessoais. Muitos desses cantores selecionados são filhos de imigrantes que nasceram na Alemanha e hoje são ícones de sucesso mundial, como por exemplo: a banda *Kraftklub*, que nos mostra uma mistura de *indie*, *rock* e *rap*, e teve uma das suas músicas utilizadas no jogo de *videogame* Fifa 13, muito conhecido de muitos adolescentes ao redor do mundo. Outro cantor que utilizo nessa atividade é o Mark Forster, que frequentemente está nas paradas de sucesso na Alemanha e é filho de pai alemão com mãe polonesa e já participou do programa *The Voice* na Alemanha. Os alunos gostam bastante das músicas dele.

Bushido, um *rapper* alemão, muito querido nas redes sociais, tem uma história de vida interessante e transformadora. Filho de pai tunisiano e mãe alemã, ele entrou no mundo da música influenciado por um amigo grafiteiro e a música transformou sua vida. Outro cantor de quem gosto muito de apresentar aos alunos é Adel Tawil, cantor do gênero *pop* e *hip hop*, filho de pai egípcio e mãe tunisiana, cujas músicas têm um ritmo que agrada os adolescentes e suas letras são profundas e nos fazem pensar.

Helene Fischer, é um outro exemplo de cantora que utilizo nessa atividade. Nascida na extinta União Soviética, é conhecida pelo estilo *Schlager*, música popular típica da Europa central e do norte, semelhante ao estilo *country* americano em suas músicas. A cantora Helene Fischer recepcionou a seleção de futebol da Alemanha, após a conquista da taça na final de 2014 que aconteceu no estádio do Maracanã no Brasil.

Lena Johanna Therese Meyer-Landrut ou somente Lena, como é conhecida, se tornou jurada do programa *The Voice* na Alemanha. Alguns alunos assistem ao programa pela *internet* e sempre me perguntam que tipo de música os jurados do *The Voice* Alemanha cantam.

Max Giesinger é um outro cantor cujas músicas são utilizadas na atividade. O cantor tocou em sua primeira banda aos 13 anos, com seu ritmo *pop* e *pop-rock*. Após concluir o ensino médio, viajou para a Austrália e Nova Zelândia e trabalhou como músico de rua para um programa de trabalho e viagens muito conhecido entre os adolescentes. Outro artista que chama a atenção dos alunos é Cro, que canta uma mistura de *rap* e *pop*, ou como ele diz "*raop*". Ele é conhecido por usar uma máscara de panda no palco e todos querem saber qual a face que se esconde por trás da máscara.

Finalmente, Namika, cantora marroquina-alemã, é particularmente uma das minhas cantoras favoritas na Alemanha. Ela tem um ritmo *pop* alternativo que contagiou milhares de seguidores com a música *Lieblingsmensch*. A cantora Annett Louisan também é outro exemplo que gosto de usar para que os alunos conheçam, ela é uma das poucas artistas alemãs que conseguiu sucesso com canções no estilo “chanson”, termo que passou a significar um gênero musical específico pela valorização da língua francesa, com alusões aos modelos herdados da literatura poética em francês. Apesar da influência do ritmo francês, as letras de Annett Louisan são em alemão e lidam com questões politizadas sobre o sexo feminino e o papel social da mulher.

5.3 ANÁLISE DOS LIVROS MAGNET (2013) E MAGNET NEU (2019) B1

No nível B1, a coleção apresenta apenas 8 Lições, diferente dos livros dos níveis A1 e A2 que possuem 10 Lições. Os livros *Magnet B1* (2013) e *Magnet neu B1* (2019) se iniciam na Lição 21, cujo tema é *Medien & Kommunikation* (Mídias e Comunicação). Ambos os livros apresentam alguns aparelhos utilizados na comunicação e propõem uma associação destes às funções que exercem. Posteriormente, aparece o perfil de Mark Zuckerberg, dono do *Facebook*, e a opinião de cinco pessoas sobre essa rede social. Algumas pessoas têm uma visão positiva em relação ao *Facebook*, enquanto outras nem tanto, embora não externem seus motivos no material. As pessoas apresentadas em ambas as edições são as mesmas, sendo que a única alteração que podemos observar é no *layout*, já que o conteúdo é rigorosamente igual (ver Figuras 44 e 45).

Figura 44 - Magnet B1 (2013), p. 12.

LESEN
11 Lies die Texte und ergänze.



Ich bin bei Facebook, um mit Menschen in Verbindung zu treten und Inhalte mit diesen zu teilen.

Facebook ist eine attraktive Plattform, um einem großen Publikum eigene Erfahrungen bekannt zu machen.

Warum denn sich bei Facebook anmelden? Ich finde, es gibt viele andere Möglichkeiten, um mit Leuten in Kontakt zu kommen.

Facebook ist das ideale Internet-Netzwerk, mit dem andere Nutzer an deinem Leben teilnehmen können.

Ich bin ein bisschen skeptisch ... Ich will nicht, dass Informationen über mein Leben an Konzerne weitergegeben werden, damit diese Werbung machen können!

	Dafür?	Dagegen?	Warum?
Timo	X		Man kann mit vielen Menschen in Verbindung treten.
Sonja			
Daniel			
Julian			
Lara			

Figura 45 - Magnet neu B1 (2019), p. 10.

Lesen
11 Lies die Texte und ergänze.



Timo

„Ich bin bei Facebook, um mit Leuten, die ich kenne, in Kontakt zu bleiben und interessante Inhalte mit ihnen zu teilen.“



Sonja

„Facebook ist eine attraktive Plattform, um mit einem großen Publikum eigene Erlebnisse zu teilen.“



Julian

„Facebook ist das ideale soziale Netzwerk, mit dem andere Nutzer an deinem Leben teilhaben können.“



Lara

„Ich bin ein bisschen skeptisch ... Ich will nicht, dass Informationen über mein Leben an Konzerne weitergegeben werden, damit diese auf mich abgestimmte Werbung machen können!“



Daniel

„Warum denn sich bei Facebook anmelden? Ich finde, es gibt viele andere Möglichkeiten, um mit Menschen in Kontakt zu treten oder zu kommunizieren.“

	Dafür?	Dagegen?	Warum?
Timo	X		Man kann mit vielen Leuten in Kontakt bleiben.
Sonja			
Julian			
Lara			
Daniel			

Já na Lição 22, que tem como título *Interkulturelle Erfahrungen* (Experiências Interculturais), nos é apresentado um intercâmbio entre alunos de uma escola da Itália e outra da Áustria. Ambas as edições utilizam as mesmas imagens para representar os alunos que

participam do intercâmbio e nestas imagens (ver Figuras 46 e 47) podemos observar uma variedade maior de pessoas não brancas, como exposto abaixo.

Figura 46 - *Magnet B1* (2013), p. 20.

Lektion 22
Interkulturelle Erfahrungen

22

22 A Ein Schüleraustausch



<p>Klasse: 11B Anzahl der SchülerInnen: 23 Alter der SchülerInnen: 17 Schule: Europa-Gymnasium Stadt: Salzburg Land: Österreich Fremdsprachen: Englisch, Italienisch Klassensprecherin: Karen Strasser Italienischlehrerin: Sonja Riefler</p>	<p>Klasse: 4A Anzahl der SchülerInnen: 25 Alter der SchülerInnen: 18 Schule: Bertacchi-Schule Stadt: Lecco Land: Italien Fremdsprachen: Englisch, Deutsch, Spanisch Klassensprecherin: Daria Panzeri Deutschlehrer: Franco Barzaghi</p>
---	---

Figura 47 - Magnet neu B1 (2019), p. 18.

Lektion 22

Interkulturelle Erfahrungen

A Ein Schüleraustausch



Klasse: 11B

Anzahl der SchülerInnen: 23
 Alter der SchülerInnen: 17
 Schule: Europa-Gymnasium
 Stadt: Salzburg
 Land: Österreich
 Fremdsprachen: Englisch, Italienisch
 Klassensprecherin: Karen Strasser
 Italienischlehrerin: Sonja Riefler



Klasse: 4A

Anzahl der SchülerInnen: 25
 Alter der SchülerInnen: 18
 Schule: Bertacchi-Schule
 Stadt: Lecco
 Land: Italien
 Fremdsprachen: Englisch, Deutsch, Spanisch
 Klassensprecherin: Daria Panzeri
 Deutschlehrer: Franco Barzaghi

Posteriormente, a lição traz o relato de quatro estudantes sobre suas experiências no programa de intercâmbio e propõe que o aluno escreva um *e-mail* expressando o que acham do tema. Ao final, o material apresenta a experiência de uma *Au-pair*⁵ na Alemanha. A lição é interessante, mas como o livro direciona os temas somente para países europeus, depende muito do professor fazer uma ampliação da discussão para a realidade do aluno, inclusive extrapolando o debate e incluindo países de outros continentes que não o europeu. Entre as lições 22 e 23 existem atividades direcionadas para as habilidades de leitura, fala, audição e escrita, sendo que, na edição de 2019, aparece uma atividade que não existia na versão de 2013 intitulada *Landeskunde* (Cultura), *Fremdsprache in der Schule* (Línguas Estrangeiras na escola). O texto traz dados sobre o ensino de línguas na Alemanha ao lado de uma imagem de um professor loiro rodeado por cinco estudantes também loiros. A imagem induz o aluno a acreditar em salas de aula na Alemanha, onde todos os alunos são pessoas brancas, de cabelos loiros, que falam pelo menos duas línguas estrangeiras (ver Figuras 48) a seguir:

⁵ *Au Pair* significa fazer parte de uma família anfitriã em um país estrangeiro durante um determinado tempo, cuidando das crianças da família e recebendo em troca: acomodação, refeições, remuneração semanal e a possibilidade de viajar e estudar uma língua estrangeira.

Figura 48 - Magnet neu B1 (2019), p. 35.

Landeskunde

Fremdsprachen in der Schule

An deutschen Schulen ist Englisch die erste und die am häufigsten gelernte Fremdsprache: Im Schuljahr 2012 / 2013 lernten 87 % aller Schüler und Schülerinnen Englisch. Das Saarland und ein Teil Baden-Württembergs bilden eine Ausnahme – hier haben die Kinder Französisch als erste Fremdsprache.

Seit 2004 beginnt der Fremdsprachenunterricht schon verpflichtend in der dritten Klasse und nicht erst in Klasse 5.

Die EU hat sich zum Ziel gesetzt, dass sich ihre Bürger in mindestens zwei Fremdsprachen ausdrücken können. Neben Englisch als erste ist daher in fast allen Bundesländern Französisch die zweite Fremdsprache (19 % der Schülerschaft). Platz drei der meist gelernten Sprachen belegt Latein, erst danach folgen Spanisch und Russisch. Die Auswahl der Sprachen hat auch historische Gründe: Lange waren Latein und Griechisch die einzigen Fremdsprachen an deutschen Schulen, 1854 wurde Französisch und im Jahr 1923 Englisch eingeführt.

In einigen Grenzregionen ist die Situation jedoch etwas anders. Die zweite Fremdsprache ist oft die Sprache des Nachbarlandes, wie z.B. Niederländisch in Nordrhein-Westfalen oder Dänisch in Schleswig-Holstein. Auch das Interesse an außereuropäischen Sprachen wie Arabisch, Chinesisch oder Japanisch als Schulfach wächst. Wer heutzutage in seinem Beruf und auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein will, hat ohne Fremdsprachkenntnisse nur wenige Chancen. Und auch für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben Fremdsprachen eine große Bedeutung: jede Sprache ist wie eine Tür zu einer anderen Kultur.



Com relação à lição 23, sob o título *Damals in Österreich – Das Wunderkind aus Salzburg* (Antigamente na Áustria – a criança prodígio de Salzburgo), o livro apresenta cinco compositores de música clássica – Gustav Mahler, Joseph Haydn, Johann Strauss, Wolfgang Amadeus Mozart e Anton Bruckner. Depois desta breve apresentação inicial, existe uma atividade auditiva sobre a vida de Mozart. O tema gramatical da lição é o Pretérito, por isso, falar da biografia das pessoas é bem interessante. Entretanto, o livro apresenta em sua maioria homens brancos, europeus e que se tornaram famosos. Somente um pouco adiante na lição é apresentada a biografia de uma mulher, Elizabeth da Baviera, Imperatriz da Áustria, conhecida como Sissi, que se casou com o imperador Franz Joseph I da Áustria, cuja história recentemente inspirou uma série da Netflix chamada *Imperatriz*.

A lição é interessante, porém só apresenta a imagem de homens brancos compositores considerados clássicos, não trazendo, por exemplo, nesta unidade, nenhuma compositora. A única mulher apresentada na lição 23 foi uma princesa, que tem uma biografia um pouco diferente, por ter vindo de uma família humilde, mas ainda assim é retratada apenas como uma pessoa da nobreza, tendo sua figura da mulher de forma idealizada. No livro texto não aparecem mulheres que marcaram a História com suas descobertas científicas ou que se tornaram conhecidas mundialmente por sua atividade profissional. Apenas no livro de exercícios, são

apresentadas biografias de outras mulheres brancas, como, por exemplo, Lise Meitner, que se tornou conhecida por ser a primeira mulher em 1912 a estudar Física e Filosofia em Berlim e também uma curta biografia da atriz alemã Romi Schneider, que interpretou a princesa Sissi e fez muito sucesso com seus filmes internacionalmente.

Entre as Lições 23 e 24, novamente, há atividades sobre *Landeskunde* (Cultura). Desta vez, o título é *Die schönsten Städte Österreichs* (As cidades mais bonitas da Áustria) e ambas as edições utilizam-se as mesmas imagens, o que se altera é o tipo de atividade. Na versão de 2013, o livro apresenta o texto e abaixo o aluno tem que responder a cinco perguntas; já na versão de 2019, o texto é apresentado com lacunas para que o aluno possa descobrir qual o nome das cidades. A estratégia da atividade na nova versão é bem interessante, pois leva o aluno a despertar o interesse em pesquisar o nome das cidades e interagir mais com a atividade. Contudo, o texto é o mesmo, retratando uma cidade europeia, linda, sem problemas com seus imigrantes e sem a presença de pessoas com baixa renda.

Após falar sobre o passado, o tema da Lição 24 é o futuro sob o título *Die Welt von morgen* (O mundo de amanhã). A lição apresenta cinco textos, cinco imagens e cinco títulos e os alunos devem associar para cada imagem um título e um texto. Os títulos são *Wasserknappheit* (Escassez de água), *Die Zukunft des Reisens* (O futuro das viagens), *Das umweltfreundliche Auto* (O carro ecológico), *Genetisch identische Menschen* (Pessoas geneticamente idênticas) e *Das Essen der Zukunft* (A comida do futuro). Os alunos conseguem facilmente identificar as imagens, os títulos e textos por conta das imagens serem altamente estereotipadas. Mais uma vez, as imagens utilizadas são iguais nas duas edições, acontece apenas alteração de *layout*. A imagem que simboliza escassez de água é representada por uma família negra, onde a mulher carrega um galão de água na cabeça. Essa imagem apresenta a família negra de forma estereotipada e caricatural, desprovida de humanidade e cidadania. Ver Figura 49 e Figura 50 a seguir.

Figura 49 - Magnet B1 (2013), p. 48.

Lektion 24

Die Welt von morgen

24

24 A Zukunftsvisionen



A



B



C



E

1 In Zukunft wird eine Reise nach Australien zu einem bequemen Wochenendtrip werden, weil es Jets geben wird, die die Strecke in zwei, statt in 20 Stunden schaffen. Oder es wird Unterwasserhotels geben. Und Touristen werden in 250 Metern Tiefe Tennis spielen oder mit Fischen schwimmen.

2 Ingenieure werden das 1-Liter-Auto bauen. Das wird eine Sensation: ein Auto, das nur 1 Liter Benzin auf 100 km verbraucht. Nur leider wird man es nicht produzieren, weil die großen Ölkonzerne das Projekt bekämpfen werden.

3 Nach Dolly, dem geklonten Schaf in England, wird es in wenigen Jahren so weit sein, dass man auch Menschen klonen wird. Eltern werden sich aussuchen können, ob sie einen Jungen oder ein Mädchen bekommen.

4 Wir werden immer mehr Gen-Food, das heißt genmanipulierte Nahrungsmittel, essen. Durch Gen-Food, so behaupten einige Wissenschaftler, wird es möglich sein, die Menschheit zu ernähren. Die Weltbevölkerung steigt nämlich rapide: im Jahr 2050 werden wir 9 Milliarden Menschen sein!

5 Da die Weltbevölkerung in den nächsten Jahren rapide steigen wird, wird auch der Verbrauch an Trinkwasser steigen. Als Folge davon wird im Jahr 2030 jeder dritte Mensch unter Wassermangel leiden. Das wird zu Hungersnöten und Kriegen führen.

I Wasserknappheit

II Die Zukunft des Reisens

III Das umweltfreundliche Auto

IV Genetisch identische Menschen

V Das Essen der Zukunft

LESEN

1 Was passt zusammen?
Ordne Bilder und Überschriften den passenden Texten zu.

Text	1	2	3	4	5

48 achtundvierzig

Figura 50 - Magnet neu B1 (2019), p. 48.

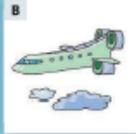
Lektion 24

Die Welt von morgen

A Zukunftsvisionen



Wasserknappheit



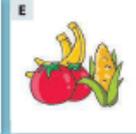
Die Zukunft des Reisens



Die Zukunft des Reisens



Das umweltfreundliche Auto



Das Essen der Zukunft

Genetisch identische Menschen

Lesen

1 Was passt zusammen? Ordne den Bildern die Überschriften und die passenden Texte zu.

Die Zukunft des Reisens

1. In Zukunft wird es Jets geben, die die Strecke nach Australien in zwei, statt in 20 Stunden schaffen.
Oder es wird Unterwasserhotels geben. Und Touristen werden in 250 Metern Tiefe Tennis spielen oder mit Fischen schwimmen.

2. Ingenieure werden das 1-Liter-Auto bauen. Das wird eine Sensation: ein Auto, das nur 1 Liter Benzin auf 100 km verbraucht. Nur leider wird man es nicht produzieren, weil die großen Ölkonzerne das Projekt bekämpfen werden.

3. Nach Dolly, dem geklonten Schaf in England, wird es in wenigen Jahren so weit sein, dass man auch Menschen klonen wird. Eltern werden sich aussuchen können, ob sie einen Jungen oder ein Mädchen bekommen.

4. Wir werden immer mehr Gen-Food, das heißt genmanipulierte Nahrungsmittel, essen. Durch Gen-Food, so behaupten einige Wissenschaftler, wird es möglich sein, die Menschheit zu ernähren. Die Weltbevölkerung steigt nämlich rapide: im Jahr 2050 werden wir 9 Milliarden Menschen sein!

5. Da die Weltbevölkerung in den nächsten Jahren rapide steigen wird, wird auch der Verbrauch an Trinkwasser steigen. Als Folge davon wird im Jahr 2030 jeder dritte Mensch unter Wassermangel leiden. Das wird zu Hungersnöten und Kriegen führen.

A imagem representando escassez de água, poderia ser facilmente alterada para uma imagem de um solo seco precisando de água de qualquer lugar do planeta, não seria necessária a imagem de nenhuma pessoa associada à seca.

Considerando raça como social, histórica e discursivamente construída, essa inferiorização e associação de pessoas negras sempre a contextos de desprestígio social é que precisamos combater. Segundo a autora Ana Célia da Silva (2005, p. 24), a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos descritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.

Continuando a análise, a Lição 24, cujo tema é o ‘futuro’, é uma unidade pautada em estereótipos utilizados num passado que nós, professores críticos, não queremos mais reproduzir e lutamos para desconstruir e ressignificar a cada aula, como observado nas imagens (ver Figuras 49 e 50) mostradas anteriormente.

Na lição 25, o tema é *Menschen rund um uns* (Pessoas ao nosso redor), o subtítulo é *Lebensstile* (Estilo de vida) representados por cinco pessoas, todas brancas, com estilos de vidas diferentes umas das outras. Na edição de 2013, aparece *Der Alternative* (O alternativo), morador de um *trailer* na cidade de Koblenz, que, por conta de sua condição, não precisa pagar aluguel; *Der Karrieretyp* (O cara da carreira) que estudou administração de empresas, mora em Frankfurt e gostaria de seguir fazendo uma carreira; *Der Punker* (O Punk), que se apresenta contra a sociedade do consumo; *Das Luxusmädchen* (A garota de luxo), também conhecida como “Patricinha” que, segundo o texto, se pudesse, gastaria todo seu dinheiro com roupas de marca e, finalizando, *Die Künstlerin* (A artista), que se inspira nas viagens à China, Tailândia e Japão para criação de suas obras de arte em seu atelier (ver Figura 51).

Já na versão de 2019, somente a foto e o texto sobre a artista permanecem inalterados. *Das Luxusmädchen* (A garota de luxo) passa a ser, na nova edição, *Die Mode-Youtuberin* (A Youtuber de Moda) e o texto também é alterado; *Der Karrieretyp* (O cara da carreira) e *Der Punker* (O Punk) têm seus textos mantidos, alterando-se apenas a foto do *Der Alternative* (O alternativo), que passa a morar em Berlin, como podemos conferir nas imagens a seguir (Figura 51 e 52).

Figura 51 - Magnet B1 (2013), p. 64-65.

Lektion 25
Menschen rund um uns

25 A Lebensstile

Der Alternative
Till Kramer, 24, wohnt in Koblenz. Er wohnt in einem Bauwagen: 17 Quadratmeter, Küche, Arbeits- und Schlafzimmern. Er wohnt mit anderen Leuten auf einem Bauwagenplatz zusammen, mittelfrei. „Ich finde es doof, Miete zu zahlen. Ich habe keinen Wagenplatz, die Hälfte meines Verdienstes für Miete auszugeben“, sagt er. Auf dem Wagenplatz ist für alles gesorgt. Es gibt Strom, fließendes Wasser, Fernsehen, sogar Internetanschluss und natürlich WC und Duschen in einem „Badewagen“. Till will frei sein und so leben, wie er will. „Ich will mein Leben so gestalten, wie es mir gefällt. Jeden Tag von acht bis fünf Uhr in einem Büro oder einer Fabrik ... das ist kein Leben für mich!“

Der Karrieretyp
Sebastian Wauer, 27, hat vor einigen Monaten sein Studium der Volkswirtschaftslehre abgeschlossen und startet nun seine Karriere in einem expandierenden Unternehmen in der Informationstechnologie in Frankfurt. „Auf die Stellenanzeige haben sich über 50 Leute beworben. Und ich habe die Stelle bekommen! Ich fange als Junior Assistent an und will ganz nach oben, bis in die Chefetagen des Konzerns. Ich bin motiviert, zielstrebig und bereit, hart zu arbeiten ...“ Sebastian will unbedingt Karriere machen, möglichst schnell. „Ich bin bereit, alle Chancen wahrzunehmen, um auf mich aufmerksam zu machen und mit meinen Qualitäten zu überzeugen“, sagt er.

Der Punker
Ramona und ihr Freund Sören gehören zur Berliner Punkszene. „Wir sind gegen alle Konventionen, gegen die Konsumgesellschaft und gegen das Bürgertum sowie gegen rechte Weltanschauungen“, sagt Ramona. Hinter der Lebensphilosophie eines Punks steht meistens eine aggressive Haltung gegenüber der Gesellschaft. Typisch für einen Punker sind abstehende, oft auch gefärbte Haare. Sehr beliebt ist der „Inkopenschnitt“. Auch Piercing ist in der Punkszene sehr verbreitet. Ramona hat ein Piercing in der Zunge. „Das ist auch eine Art zu provozieren. Aber abgesehen davon, finde ich so ein Piercing einfach toll!“

Das Luxusmädchen
Jessica Schopf, 22, liebt es, sich modisch zu kleiden. „Wenn ich könnte, würde ich mein ganzes Geld für Markenklamotten ausgeben.“ Jessica liebt alles, was mit Luxus zu tun hat: Schmuck, tolle Lokale, schnelle Autos. „Ich träume von einem Leben à la Paris Hilton“, sagt sie. „Und tue alles für meine Figur und mein Aussehen: Fitnessstudio, Solarium, bewusste Ernährung.“ Jessica hat schon an mehreren Schönheitswettbewerben teilgenommen. „Mein bestes Ergebnis ist ein 3. Platz bei der Miss-Düsseldorf-Wahl. Aber ich gebe nicht auf.“ Beruflich ist Jessica Verkäuferin in einer Modeboutique in Düsseldorf. „Das ist der richtige Job für mich. Hier fühle ich mich in meinem Element“, sagt sie.

Die Künstlerin
Sylvia Beck, 40, arbeitet als freiberufliche Dozentin für Kunst und Malerei. „Ich male, weil ich eine Sprache entwickeln will, für die man keine Worte braucht“, sagt sie. Sylvia verwendet hauptsächlich Landschaften und Tiere als Motive in ihren Bildern. Zudem lässt sie sich von ihren Reisen (China, Thailand, Japan) inspirieren. „Ich brauche Zeit, Inspiration und Ruhe. Deshalb kann ich nicht auf Bestellung malen“, betont sie. Sylvia genießt die Zeit in ihrem Atelier und noch mehr freut sie sich, ihre Kunstwerke zu präsentieren. Sie hat schon mehrmals ihre Bilder in Ausstellungen gezeigt.

LESEN
1 **Wer ist das? Lies die Texte und bilde Sätze.**

Till	ist	von einem Leben	als Junior Assistent
Sebastian	träumt	seiner Karriere	auf einem Bauwagenplatz
Sören	wohnt	mit ihrem Piercing	in ihrem Atelier
Ramona	genießt	mit anderen Leuten	die Konsumgesellschaft
Jessica	startet	gegen	provozieren
Sylvia	will	die Zeit	mit viel Luxus

SPRECHEN
2 **Wähle einen Text, lies ihn noch einmal und berichte dann vor der Klasse.**

Also ... Till wohnt in einem Bauwagen. Der Bauwagen ist 17 m² groß, ...

Figura 52 - Magnet neu B1 (2019), p. 66-67.

Lektion 25
Menschen rund um uns

A Lebensstile

Der Alternative
Till Kramer, 24, wohnt in Berlin. Er wohnt in einem Bauwagen: 17 Quadratmeter, Küche, Arbeits- und Schlafzimmern. Er wohnt mit anderen Leuten in einer Gemeinschaft auf einem Bauwagenplatz zusammen, mittelfrei. „Ich habe keine Lust, die Hälfte meines Gehalts für Miete auszugeben“, sagt er. „Hier brauche ich das nicht.“ Auf dem Wagenplatz ist für alles gesorgt. Es gibt Solarstrom, fließendes Wasser, Internet und natürlich WC und Duschen in einem „Badewagen“. Till will frei und unabhängig leben. „Ich will mein Leben so gestalten, wie es mir gefällt. Jeden Tag von acht bis fünf Uhr in einem Büro und dann abends in die Doppelhaushälfte ... das ist mir zu spießig!“

Der Punker
Ramona und ihr Freund Sören gehören zur Rostocker Punkszene. „Wir sind gegen alle Konventionen, gegen die Konsumgesellschaft und gegen das Bürgertum sowie gegen rechtsradikale Weltanschauungen“, sagt Ramona. Hinter der Lebensphilosophie eines Punks steht meistens eine ablehnende Haltung gegenüber gesellschaftlichen Normen. Typisch für einen Punker sind abstehende, oft auch gefärbte Haare. Sehr beliebt ist der „Inkopenschnitt“. Auch Piercings sind in der Punkszene sehr verbreitet. Ramona hat ein Piercing in der Zunge. „Das ist auch eine Art zu provozieren. Aber abgesehen davon, finde ich so ein Piercing einfach toll!“

Die Künstlerin
Sylvia Beck, 40, arbeitet als freiberufliche Dozentin für Kunst und Malerei. „Ich male, weil ich eine Sprache entwickeln will, für die man keine Worte braucht“, sagt sie. Sylvia verwendet hauptsächlich Landschaften und Tiere als Motive in ihren Bildern. Zudem lässt sie sich von ihren Reisen (China, Thailand, Japan) inspirieren. „Ich brauche Zeit, Inspiration und Ruhe. Deshalb kann ich nicht auf Bestellung malen“, betont sie. Sylvia genießt die Zeit in ihrem Atelier und noch mehr freut sie sich, ihre Kunstwerke zu präsentieren. Sie hat ihre Bilder schon mehrmals in Ausstellungen gezeigt.

Die Mode-YouTuberin
Jessica Schopf, 16, ist Mode und Style ein großer Teil ihres Lebens. „Wenn ich könnte, würde ich mein ganzes Geld für Klamotten und Make-up ausgeben.“ Jessica liebt auch alles, was mit Luxus zu tun hat: Schmuck, die neuesten Tablets und Digitalkameras. „Ich träume von einem Leben als It-Girl wie Paris Hilton“, sagt sie. „Und tue alles für meine Figur und mein Aussehen.“ Jessica hat auf youtube einen erfolgreichen Mode-Kanal mit 20.000 Fans. In ihren Videos präsentiert sie ihre neuesten Klamotten und zeigt in Make-up Tutorials, wie sie sich schminkt. Beruflich ist Jessica Verkäuferin in einem extravaganten Modegeschäft in Düsseldorf. „Da fühle ich mich ganz in meinem Element“, sagt sie.

Der Karrieretyp
Sebastian Wauer, 27, hat vor einigen Monaten sein Studium der Volkswirtschaftslehre abgeschlossen und startet nun seine Karriere in einem expandierenden IT-Unternehmen in Frankfurt. „Auf die Stellenanzeige haben sich über 50 Leute beworben. Und ich habe die Stelle bekommen! Ich fange als Junior Assistent an und will ganz nach oben, bis in die Chefetagen des Konzerns. Ich bin motiviert, zielstrebig und bereit, hart zu arbeiten ...“ Sebastian will unbedingt Karriere machen, und das möglichst schnell. „Ich bin bereit, alle Chancen wahrzunehmen, um auf mich aufmerksam zu machen und mit meinen Qualitäten zu überzeugen“, sagt er.

LESEN
1 **Wer ist das? Lies die Texte und bilde Sätze.**

Till	ist	von einem Leben	als Junior Assistent
Sylvia	träumt	seiner Karriere	auf einem Bauwagenplatz
Jessica	wohnt	mit ihrem Piercing	in ihrem Atelier
Ramona	genießt	mit anderen Leuten	die Konsumgesellschaft
Sören	startet	gegen	provozieren
Sebastian	will	die Zeit	mit viel Luxus

SPRECHEN
2 **Wähle einen Text, lies ihn noch einmal und berichte dann vor der Klasse.**

Also ... Till wohnt in einem Bauwagen. Der Bauwagen ist 17 m² groß, ...

O tema gramatical da lição 25 é declinação de adjetivos, então o livro propõe que os alunos atribuem adjetivos para os personagens apresentados no início da unidade. O risco de

reforçarmos os estereótipos nesta atividade é muito grande, já que a atividade quase induz os alunos a classificar as pessoas de acordo com o texto que lhes é apresentado anteriormente.

Na sequência, observam-se algumas roupas, sendo solicitado que os alunos utilizem os adjetivos para descrever as roupas no livro texto. No entanto, no livro de atividades é solicitado aos alunos que classifiquem as roupas em 05 categorias: *Damenkleidung* (Roupas femininas), *Herrenkleidung* (Roupas masculinas), *Sportbekleidung* (Roupas esportivas), *Bademode* (Moda de banho) e *Nachtwäsche* (Roupa de dormir). Pergunto-me por que não utilizar outras formas de classificar roupas que não seja por gênero, por exemplo, de acordo com as estações do ano? Seria uma forma não sexista de tratar o assunto (ver Figuras 53 e 54).

Figura 53 - *Magnet B1* (2013), p. 55.

6 Was gehört wohin? Sortiere die Kleidungsstücke.

der Anzug • das Kostüm • das Polohermd • die Tennisschuhe • das Abendkleid • der Bikini • der Rock • die Stiefel • das Hemd • das Sweatshirt • der Badeanzug • der Pyjama • die Hose • der Trainingsanzug • der Anorak • das Nachthemd • die Bluse • die Badehose • der Pullover

Damenbekleidung: _____

Herrenbekleidung: _____

Sportbekleidung: _____

Bademode: _____

Nachtwäsche: _____

Figura 54 - *Magnet neu B1* (2019), p. 59.

6 Was gehört wohin? Sortiere die Kleidungsstücke.

der Anzug • das Kostüm • das Polohermd • die Tennisschuhe • das Abendkleid • der Bikini • der Rock • die Stiefel • das Hemd • das Sweatshirt • der Badeanzug • der Pyjama • die Hose • der Trainingsanzug • der Anorak • das Nachthemd • die Bluse • die Badehose • der Pullover

Damenbekleidung: _____

Herrenbekleidung: _____

Sportbekleidung: _____

Bademode: _____

Nachtwäsche: _____

Dando continuidade, a lição 26 traz o tema *Gefühle, Emotionen, Träume*, (Sentimentos, emoções e sonhos) e apresenta em ambas as edições as mesmas imagens e textos. Na lição, são apresentadas algumas pessoas falando de seus sonhos e sentimentos, sendo que todas as pessoas representadas são brancas.

É interessante notar que é somente nesta lição 26 que aparece pela primeira vez uma pessoa com deficiência, uma moça chamada Claudia Zimmer, bibliotecária, que devido a um

acidente, perdeu a mobilidade de suas pernas e tem o sonho de voltar a andar com pés descalços, sentindo a grama, a água e o asfalto. Existem tantas histórias de superação, tão emocionantes e inspiradoras sobre pessoas com deficiência, que elas deveriam estar mais presentes nos materiais didáticos, até mesmo para que nossos alunos possam se identificar com essas histórias ou se ainda não convivem com pessoas com deficiência que conheçam um pouco sobre a vida dessas pessoas e suas especificidades. Por exemplo, os esportes praticados por essas pessoas e quais estratégias elas utilizam para superar os obstáculos na busca por uma melhor qualidade de vida.

Entre as lições 26 e 27 no livro *Magnet neu* (2019) foi acrescentada também uma atividade de *Landeskunde* (Cultura), que não existia na edição de 2013. Nela aparece pela primeira vez o tema “imigração” ao lado de uma foto de duas garotas brancas, uma loira e uma ruiva. O título do texto é *Freundschaft zählt!* (Amizade conta!). Segundo o texto, uma estatística mostrou que para 70% dos entrevistados ter bons amigos é mais importante que saúde, família ou sucesso na profissão. No subtítulo *Deutschland ist ein Einwanderungsland* (Alemanha é um país de imigração) o texto nos diz que especialmente nas cidades 40% dos jovens vêm de famílias com antecedentes migratórios. Eu me pergunto onde esses jovens aparecem representados no material didático de ensino de Alemão (Ver Figura 55).

Figura 55 - *Magnet neu B1* (2019), p. 93.

Landeskunde

Freundschaft zählt!

Statistiken zeigen, dass Freundschaft unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland zu den wichtigsten Dingen im Leben zählt. Laut einer Umfrage geben etwa 70 Prozent der Befragten an, dass gute Freunde zu haben außerordentlich wichtig in ihrem Leben ist – vor Gesundheit, Familie oder Erfolg im Beruf.

Deutschland ist ein Einwanderungsland
Vor allem in den Städten kommen zum Teil bis zu 40 Prozent der Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund. Für die meisten Jugendlichen ist es deshalb selbstverständlich, dass ihr Freundeskreis bunt gemischt ist und sie Freunde mit unterschiedlichen kulturellen Wurzeln haben.

Schul(freunde)
Oft wird angenommen, dass Freundschaften nur in derselben Schularbeit oder derselben Schule gelebt werden. Doch das belegen die Umfragen nicht. Etwa 80 Prozent der Jugendlichen sagen, dass ihre Freunde oder Freundinnen auf unterschiedliche Schulformen wie beispielsweise das Gymnasium oder die Realschule gehen. Jugendliche in Deutschland nutzen auch informelle Jugendtreffs,



Vereinsangebote oder soziale Netzwerke im Internet, um Kontakte mit Gleichaltrigen zu knüpfen und pflegen. Dazu gehört, dass man oft miteinander telefoniert, sich regelmäßig schreibt und trifft.

Freundschaft bedeutet Vertrauen
Und was zählt besonders in einer Freundschaft? Für die meisten Jugendlichen hat Vertrauen eine enorme Bedeutung. Das gibt ihnen Sicherheit und stärkt das eigene Selbstbewusstsein. An zweiter Stelle folgt das Bedürfnis, dass man auf einer Wellenlänge liegt und gleiche Interessen hat. Weitere wichtige Aspekte einer Freundschaft sind nach Angaben der Jugendlichen Ehrlichkeit und Offenheit.

A penúltima lição, de número 27, nos traz como tema *Familienkonflikte* (Conflitos familiares). Nela são apresentados quatro adolescentes que expõem um pouco sobre seus relacionamentos familiares. Isso não acontece na edição de 2013 e sequer aparece uma foto de uma família em toda a lição que tem como título conflitos familiares. Já na edição de 2019, temos uma imagem de uma família sentada ao redor da mesa fazendo uma refeição e, nesse caso, o pai gesticulando, dando a entender que dá ordens ao filho, como observado na Figura 56 abaixo.

Figura 56 - Magnet neu B1 (2019), p. 97.

Sprechen

8 Lies die Beispiele und formuliere dann ähnliche Sätze.

Je älter unser Sohn wird, desto schwieriger wird unser Verhältnis zu ihm!
Je mehr Freiraum ich beanspruche, desto strenger werden meine Eltern.



je ... desto	
Nebensatz	Hauptsatz
Je älter er wird,	desto schwieriger ist es.

wir, viel sprechen
mein Vater, viel Zeit für mich haben
wir, viel Zeit miteinander verbringen
ich, fleißig lernen
Schulleistungen, schlecht sein

wir, gut miteinander auskommen
unser Verhältnis, gut werden
unser Verhältnis, tief werden
meine Eltern, zufrieden sein
viel Ärger, es zu Hause geben

Na lição 28, última lição da coleção cujo tema é *Typisch Schweiz* (Típico da Suíça), são apresentados os famosos chocolates suíços *Lindt* e *Toblerone*, este que tem seu formato inspirado na montanha suíça chamada *Matterhorn*, uma das mais conhecidas montanhas dos Alpes suíços. O texto introdutório explica como a Suíça, apesar de não plantar cacau, se tornou uma das maiores exportadoras mundiais de chocolate. O tema gramatical da lição é a voz passiva e falar sobre o consumo de chocolates facilita a utilização do tópico linguístico.

Após apresentar o chocolate como produto de maior consumo na Suíça, o livro traz uma breve biografia de *Wilhelm Tell*, ou como é conhecido por nós brasileiros Guilherme Tell, tido como um herói pelos suíços. A figura do herói é associada à independência da Suíça, pois a lenda diz ter sido Guilherme Tell quem desafiou o poder de uma das famílias nobres mais influentes da Europa.

Finalizando a lição 28, o livro traz um texto em *Schwyzerdütsch* (Alemão Suíço) para que os estudantes percebam que o alemão suíço é diferente do *Hochdeutsch* (alemão padrão). Após a Lição 28, os livros dedicam novamente algumas páginas sobre *Landeskunde* (Cultura). Desta vez, são apresentadas quatro grandes atrações que acontecem na Alemanha e na Suíça como a *Oktoberfest*, a Feira do Livro de Frankfurt, as feiras de Natal e uma Maratona de esqui na Suíça, como pode-se observar nas imagens a seguir (ver Figuras 57 e 58):

Figura 57 - *Magnet B1* (2013), p. 111.

1 Was wäre München ohne Oktoberfest? Das größte Volksfest der Welt findet jedes Jahr zwischen September und Oktober statt, dauert zwei Wochen und lockt Millionen von Besuchern an. Das Oktoberfest geht auf das Jahr 1810 zurück. Anlässlich der Hochzeit des Kronprinzen Ludwig wurde vor den Toren der Stadt ein großes Fest organisiert. Man war so begeistert über dieses glückliche Fest, dass das Ereignis dann jedes Jahr gefeiert wurde.

2 Jedes Jahr treffen sich im Oktober über 6000 Aussteller aus mehr als 100 Ländern in Frankfurt. Was hier stattfindet, ist die größte Buchmesse der Welt. Aber "Buchmesse" bedeutet nicht nur Geschäfte, Kontakte und Business. Die Buchmesse ist auch ein kulturelles Ereignis. Und 12.000 Journalisten aus 80 Ländern berichten darüber!

3 In vielen deutschen Städten gibt es in der Adventszeit Weihnachtsmärkte. Die Altstädte verwandeln sich in einen festlichen Markt, dessen Mittelpunkt immer ein großer Weihnachtsbaum ist. An den vielen Ständen und Holzbuden wird Kunstgewerbe verkauft, wie z.B. Gegenstände aus Holz und Keramik, Weihnachtsschmuck, Strickwaren und natürlich viel Weihnachtsgebäck. Und es wird Glühwein getrunken: Der schmeckt sehr gut bei kaltem Wetter.

4 Der Engadiner Skimarathon ist der bekannteste Volksskilauf der Schweiz. Über 10.000 Skilangläufer, sowohl Profis als auch Amateurläufer, nehmen jedes Jahr an diesem Volkslauf teil. Der Lauf findet immer am zweiten Sonntag im März statt. Die Strecke ist 42,2 km lang und geht von Maloja bis Zuoz. Die Besten erreichen das Ziel in knapp zwei Stunden, andere brauchen fast 6 Stunden.

Welches Bild passt zu welchem Text? Ordne zu.

Wähle einen Text. Mach dir Notizen und berichte vor der Klasse.

Ereignis?	Wo?	Wann?	Was?

einhundertelf 111

Figura 58 - *Magnet neu B1* (2019), p. 115.

Landeskunde

Hier kann man was erleben!

VIER GROSSVERANSTALTUNGEN

A Was wäre München ohne Oktoberfest? Das größte Volksfest der Welt findet jedes Jahr zwischen September und Oktober statt, dauert zwei Wochen und lockt Millionen von Besuchern an. Das Oktoberfest geht auf das Jahr 1810 zurück. Anlässlich der Hochzeit des Kronprinzen Ludwig wurde vor den Toren der Stadt ein großes Fest organisiert. Man war so begeistert über dieses geprügelte Fest, dass das Ereignis dann jedes Jahr gefeiert wurde.

B Jedes Jahr treffen sich im Oktober über 6000 Aussteller aus mehr als 100 Ländern in Frankfurt. Was hier stattfindet, ist die größte Buchmesse der Welt. Aber „Buchmesse“ bedeutet nicht nur Geschäfte, Kontakte und Business. Die Buchmesse ist auch ein kulturelles Ereignis. Und 12.000 Journalisten aus 80 Ländern berichten darüber!

C In vielen deutschen Städten gibt es in der Adventszeit Weihnachtsmärkte. Die Altstädte verwandeln sich in einen festlichen Markt, dessen Mittelpunkt immer ein großer Weihnachtsbaum ist. An den vielen Ständen und Holzbudens wird Kunstgewerbe verkauft, wie z.B. Gegenstände aus Holz und Keramik, Weihnachtsschmuck, Strickwaren und natürlich viel Weihnachtsg Gebäck. Und es wird Glühwein getrunken: Der schmeckt sehr gut bei kaltem Wetter.

D Der Engadiner Skimarathon ist der bekannteste Volkslauf der Schweiz. Über 10.000 Skilangläufer, sowohl Profis als auch Amateurläufer, nehmen jedes Jahr an diesem Volkslauf teil. Der Lauf findet immer am zweiten Sonntag im März statt. Die Strecke ist 42,2 km lang und geht von Maloja bis Zuoz. Die Besten erreichen das Ziel in knapp zwei Stunden, andere brauchen fast 6 Stunden.



Lesen

24 Welches Bild passt zu welchem Text? Ordne zu.

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____



Concluído este capítulo sobre a análise do *corpus* da pesquisa, passo para as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais são aqui apresentadas esperando que este trabalho de pesquisa possa contribuir com futuros pesquisadores que se sentirem inquietos e, com isso, motivados a investigar sobre suas metodologias de ensino de línguas, visando a reflexão sobre as práticas pedagógicas significativas que considerem o contexto social e cultural do aprendiz de línguas adicionais, aqui, no caso, de ALE, para que possam promover um ensino mais inclusivo, diversificado, multicultural e decolonial.

Após enfrentar, no decorrer deste trabalho, a pandemia da COVID-19 e vencer um longo caminho repleto de reflexões profundas, trocas e experiências que culminaram no encerramento deste ciclo, é possível observar, o quanto se faz necessária a (re)construção do material didático por nós utilizado, pois este, normalmente, traz uma visão idealizada, muitas vezes distorcida, da realidade cultural vivenciada nos países falantes de alemão.

É possível afirmar que, nesse pormenor, muitos materiais didáticos de inglês já evoluíram um pouco quanto às temáticas de seus livros, imagens e ilustrações apresentadas. Porém, como podemos notar a partir deste trabalho exploratório, no ensino de ALE precisamos reconhecer que ainda há muito para se fazer quando falamos de diversidade cultural nos materiais didáticos de ensino desta língua.

Esta pesquisa nos lembra que o livro didático, mais que um mero apoio aos processos de ensino e aprendizagem de uma língua, também molda o saber-fazer pedagógico do professor, determinando a posição a partir da qual este pode se pronunciar sobre o planejamento do ensino e dimensionar sua estratégia de motivação dos alunos dentro da sala de aula. Sendo assim, a atenção na adequação do conteúdo didático dos livros para os mais diversos públicos de alunos de língua estrangeira necessita de um olhar acurado e de constantes atualizações, visando integrar a multiculturalidade em um cenário global de diferentes etnias, raças, gêneros e credos em que pessoas se propõem a aprender uma língua estrangeira e necessitam ser valorizadas e representadas nesse processo de ensino e aprendizagem no qual o livro didático, para além de fazer parte, também o direciona.

O livro didático predetermina e hierarquiza os objetos de ensino, determinando a linha metodológica a seguir e, nesse sentido, podemos considerá-lo como um instrumento de poder que pode conduzir o fazer pedagógico do professor de forma rigorosa e duradoura, o que não é desejável.

Os conceitos de gênero, identidade e representação devem estar presentes no material didático pedagógico em sua diversidade de forma representativa, instrumento ideológico e cultural, assim como já acrescentado anteriormente, a presença da mulher branca ocupando diferentes postos no mercado de trabalho ou optando por escolher a carreira que deseja seguir, a forma que melhor atende a seus desejos e necessidades. Também se faz necessária uma análise dos conteúdos apresentados à luz de uma representatividade diversa de diferentes raças, gêneros e culturas ditas “minoritárias”.

Com o reconhecimento do processo de complementação do material didático vem a reflexão dos professores e alunos, acerca do que é importante ser incluído para além do material didático utilizado, inserindo práticas pedagógicas que trabalhem a contextualização cultural e que estabeleçam um elo de identificação entre o ensino da língua alemã e os aprendizes que, assim como todos os seres humanos, necessitam ter suas existências representadas para se enxergarem e se fazerem enxergar como participantes ativos da construção da realidade a ser aprendida.

Siqueira (2023) nos provoca sobre a importante tomada de consciência dos professores, para atuarmos proativamente sobre o conteúdo dos materiais didáticos em seu artigo recém-publicado intitulado: **O mundo plástico do livro didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária** (2023, p. 361). O autor afirma:

[...] me aventuro na tentativa de provocar essa tomada de consciência, em especial nos professores de língua inglesa, e ao apresentar alguns exemplos práticos, discutir e propor ações com as quais os docentes possam se engajar ao buscarem, da melhor forma possível, imprimir a um caráter local a sua prática pedagógica. Uma forma clara de se alcançar tal objetivo é exatamente avaliar e agir proativamente sobre o conteúdo de materiais didáticos de ELI que chegam às mãos dos professores, geralmente de forma imposta pelas escolas e coordenações, questionando e avaliando seu conteúdo, para enfim torná-lo o mais significativo possível para os grupos de estudantes com os quais eles/ elas irão trabalhar.

Se for realizada uma comparação das posições discursivas do professor e do autor de livro didático, no ensino de alemão, é possível verificar que apenas o autor é considerado um especialista, legitimado a elaborar o planejamento de um curso de língua, ao passo que o professor ocupa uma posição subordinada, devendo adaptar as orientações do autor de livro didático ao perfil concreto do alunado local.

A apresentação dos conceitos de gênero, identidade, representação e a problematização do conteúdo do livro didático como instrumento ideológico e cultural, bem como a presença da mulher e sua representação social são indispensáveis na construção e valorização da própria

identidade do aluno, além de favorecer uma aprendizagem de grande valor para o exercício da cidadania do aprendiz.

É preciso falarmos sobre a questão racial, desmistificar o racismo e superar a discriminação racial. Segundo Gomes, o silenciamento sobre as questões de raciais é que reforçam e reafirmam o racismo. (2005, p. 51)

Na realidade, é o silenciamento sobre essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. Especialmente nas escolas e universidades, que são os ambientes propícios à discussão deste tema, dentre outros tão caros à sociedade brasileira. Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação

As reflexões ao longo da prática da presente autora demonstraram que o reconhecimento dos conhecimentos e das diferentes culturas dos alunos contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, da sua sensibilidade em relação à diversidade e para o maior envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas. Alunos mais sensíveis às diferenças passam de meros consumidores de saberes tradicionalmente oferecidos pelo professor a agentes na construção do conhecimento. Assim, ao longo da atuação da presente autora em sala de aula e as muitas reflexões que se fizeram presentes as atitudes de desaprovação desmotivação e resistência frente às aulas de língua alemã vêm sendo minimizadas e os alunos têm se mostrado mais abertos, motivados e flexíveis.

A preocupação com a formação de pessoas menos consumidoras e executoras de conteúdos e mais críticas, incluindo a presente autora, sempre com a proposta de rever meus (pré) conceitos, crenças e certezas. Siqueira (2018, p.209) enuncia em relação aos seus alunos, futuros professores, que procura “desde o primeiro contato com futuros professores de inglês, conscientizá-los de que eles devem se enxergar como educadores e não como meros instrutores de uma *commodity* poderosa e globalizada”. Portanto, é com esse olhar de dentro da sala de aula, com toda sua diversidade de raças, gêneros e culturas, que devemos incentivar nosso aluno a dialogar e interagir com o material didático para o mundo.

Dito isso, parto, então, para, objetivamente, responder às perguntas de pesquisa, indagando, inicialmente, sobre a cor predominante das pessoas representadas nas edições usadas no meu contexto escolar. Ficou explícito após a análise que as pessoas representadas

nos referidos materiais didáticos analisados são predominantemente brancas. Já com relação às diferenças e semelhanças que podem ser identificadas, as duas edições dos livros didáticos no que diz respeito à diversidade de gênero e raça, a edição de 2019 apresentam algumas pequenas alterações positivas em relação à raça das pessoas apresentadas, mas ainda assim não podemos considerar que o material considere e reflita a diversidade cultural presente na sociedade alemã. Já com relação aos estereótipos e invisibilidades/ausências tanto em imagens quanto em outras atividades do material didático, a análise nos mostra que o livro didático simplesmente desconsidera a pluralidade de culturas e raças presentes nas cidades alemãs nos últimos anos. Não existe no material nada que se refira à influência dos povos imigrantes, em sua grande maioria mulçumanos que vivem há anos na Alemanha e influenciam a cultura alemã com seus costumes e sua culinária.

Após esse relato sobre o desenvolvimento deste trabalho e feitas as considerações relevantes, ainda que a proposta não tenha sido traçar novas atividades, mas, sim, comparar se houve uma evolução entre as edições de 2013 e 2019 dos Livros *Magnet* e *Magnet neu*, acredito ter atingido os objetivos e, portanto, respondido ao problema de pesquisa e ainda ter demonstrado como cada edição dos livros *Magnet (2013)* e *Magnet neu (2019)* abordou a diversidade sociocultural da Alemanha nos mais diversos aspectos, em especial no tocante a raça e gênero, devendo também demonstrar quais diferenças e semelhanças podem ser identificadas nas duas edições dos livros didáticos no que diz respeito à diversidade de gênero e raça. Além disso, buscou-se elucidar quais são os estereótipos e invisibilidades/ausências no material didático. A presença incontestável de sociedades multiculturais, formadas por diferentes etnias e gêneros e todas as consequências enriquecedoras dessa diversidade na vida cotidiana dos nossos alunos, obriga-nos a repensar as configurações tradicionais dos materiais didáticos em sala de aula, do processo de ensino-aprendizagem, do professor e do seu papel como educador.

Em suma, diante do fato de as sociedades irem se tornando cada vez mais globalizadas e diversas, a relevância da presente pesquisa é a de buscar contribuir com o contexto dos materiais didáticos de ensino de ALE e com os demais direcionamentos para a elaboração de novos materiais, que considerem a diversidade presente nos países falantes de alemão, possibilitando aos atuais e futuros estudantes se identificar e se apropriar da língua estrangeira de forma significativa e prazerosa. Ressalto, assim, que a análise dos mais diversos materiais didáticos de línguas e a reflexão sobre seu impacto na formação dos estudantes podem ser feitas com qualquer coleção, de forma ampla e democrática.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Tradução de Juba Elisabeth Levy... [et al.]. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- CANATO, J. B. C.; ROZENFELD, C. C. F. A motivação de alunos de alemão e prática de multiletramentos em um CEL. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 20, n. 30, p. 86-111, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/128534>. Último acesso: 12 dez. 2022.
- FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas e Letras**, UNIOESTE, v. 7, 2006. p. 171-187.
- _____. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- _____. **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- _____. Letramento Racial Crítico. In: Matos. D. C. V. S. e Sousa. C. M. C. L. L.(Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022, p, 207-214.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Edmundo Cordeiro e Antônio Bento. Éditions Gallimard, Paris, 1971.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2009.
- GOMES, N. L. **Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão**. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro 11e.d Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Cultura e Representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio: Apicuri, 2016.

HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006, p. 1-9.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KREUTZ, L. **Escolas étnicas dos imigrantes alemães no Brasil**. Martius-Staden-Jahrbuch, v. 52, São Paulo, p. 91-106, 2005.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Campinas, SP., 432 f, 2004.

_____. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLínguas**, [S.l.], p. 203-222, sep. 2015. ISSN 2447-3529. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>>. Último acesso em: 12 de dezembro 2022.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.

MONTE, N.M. (Re)conhecendo o conceito de branquitude e seus privilégios: um olhar sobre o material didático de ensino de línguas e a prática do professor em sala de aula. In: ALMEIDA.A.A.D.; BATISTA, A.D.; KUPSKE, F.F.; ZOGHBI, D. (Org) **Língua em movimento**: Estudos em Linguagem e Interação. Salvador: EDUFBA, 2020, p.53-70.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 37-62.

MOTTA, G. **Magnet A1**. Deutsch für junge Leute. Kursbuch mit Audio CD. A1 Stuttgart. Klett Verlag, 2013.

_____. **Magnet neu A1**. Deutsch für junge Leute. Kursbuch mit Audio CD. A1 Stuttgart. Klett Verlag, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismooIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

_____. 2005. **Superando o racismo na escola** (2a. ed. rev.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

PASSOS, T. **Branquitude normativa no livro didático de inglês**: perpetuação do racismo e manutenção de privilégios. Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira. 2021. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37483>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. **System**, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Katia., SCHEYERL, Denise. (Org.). **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: Edufba, 2006, p. 17-24.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

SAMPAIO, I. H. e PUH. M. Da teoria para a prática: Propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: ALMEIDA.A.A.D.; BATISTA, A.D.; KUPSKE, F.F.; ZOGHBI, D. (Org) **Língua em movimento**: Estudos em Linguagem e Interação. Salvador: EDUFBA, 2020, p.107-124.

SANTOS, J. S. **Black matters matter**: uma bússola apontando para a raça a bordo da nau 'formação de professores/as de inglês' Salvador. Orientadora: Denise Scheyerl. 2021. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36043>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições, Salvador: Editora da UFBA, 2012, p. 37-56.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou?. Salvador: EDUFBA, 182 p, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA. R.R., SILVESTRE, V.P.V, MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** : trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1ed.São Paulo: Pá da Palavra, 2018, v. 1, p. 199-210.

_____. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** 359f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. O mundo plástico do livro de didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária. In: HASHIGUTI.S. T.; CADILHE A. J.; SILVA, I. R. (Org.). **Transculturalidade Linguagem e Educação: Diálogos e recomeços.** 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

TELLES; J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116).

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Vol. VIII, p. 117-144, 2008.

UNESCO. 2002. **Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural.** Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 09 maio 2023.

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (Org.). **Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos.** Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 13-30.