

Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras

Authenticity of materials and foreign language teaching

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883720311>

Mariana Kuntz de Andrade e Silva¹

Abstract: This article aims to revisit the discussion about the concept of authenticity in the teaching of foreign languages by authors of great relevance in German and English, as well as in Brazil, emphasizing the role of authenticity of materials. The German-speaking authors researched defend a conception of authenticity of materials related to text genres, which also covers texts adapted for teaching. The English-speaking authors, on the other hand, problematize the overestimation of authenticity of materials in the teaching, and interpret the concept of authenticity more broadly, calling authentic also the interactions between the learners, the context of the classroom, etc. In Brazil, there was a strong influence of the English-speaking authors, however, research that addresses the use of authentic materials continues to be published. In this way, we can perceive the coexistence of different views of authenticity, including of materials, which may have contributed to the reduced number of authentic texts in textbooks of German as a foreign language. Taking into account that the authentic / non-authentic dichotomy does not adequately cover the texts found in current textbooks, we propose a more gradual typology (based on BROWN and MENASCHE, 2010) for a more detailed analysis of these materials.

Keywords: authenticity; authentic materials; foreign language teaching

Resumo: O presente artigo tem como objetivo revisitar a discussão acerca do conceito de autenticidade no ensino de línguas estrangeiras por autores de grande relevância em língua alemã e inglesa, e também nas pesquisas em âmbito nacional, enfatizando o papel da autenticidade de materiais. Os autores de língua alemã pesquisados defendem uma concepção de autenticidade de materiais ligada às marcas de gênero textual, que abrange também textos adaptados para o ensino. Os autores de língua inglesa, por sua vez, problematizam a valorização da autenticidade de materiais no ensino e interpretam o conceito de autenticidade de forma mais ampla, denominando autênticas também as interações entre os aprendizes, o contexto de sala de aula, etc., dando menos foco à questão dos materiais. No Brasil, houve forte influência dos autores de língua inglesa, porém, pesquisas que abordam o uso de materiais autênticos continuam tendo força. Desta forma, percebe-se a coexistência de diversas visões de autenticidade, inclusive de materiais, levando a um esvaziamento do conceito, o que pode ter contribuído para a redução no número de textos autênticos em livros didáticos de alemão como língua estrangeira. Entendendo que a dicotomia autêntico/não-autêntico não abrange adequadamente os textos encontrados em livros didáticos atuais, propõe-se uma tipologia mais gradativa (baseada em BROWN e MENASCHE, 2010) para uma análise mais detalhada desses materiais.

Palavras-chave: autenticidade; materiais autênticos; ensino de línguas estrangeiras

¹Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 05508-080, Brasil. Email: srtakuntz@gmail.com

Introdução

A questão da autenticidade no ensino de línguas emerge com força a partir do surgimento da abordagem comunicativa, no início da década de 1970, como uma crítica à artificialidade dos textos, diálogos e interações presentes nos métodos anteriores, em especial no método audiolingual. Com isso, os termos “autêntico” e “autenticidade” passam a aparecer constantemente em textos da área e em materiais didáticos (cf. RÖSLER, 2012: 38). Porém, apesar do uso constante, não houve consenso em relação ao significado do termo, e muitas definições, algumas divergentes, ainda coexistem na área. GILMORE (2007), ao fazer um levantamento das definições de autenticidade, elenca ao menos oito significados diferentes, que podem estar associados aos materiais, aos participantes, à situação social ou cultural e às propostas do ato comunicativo, e a uma combinação entre estes fatores. Essas divergências tornam o termo impreciso, esvaziando seu significado.

Esse esvaziamento se deu sobretudo em relação à autenticidade de materiais, que passou a ser considerada de menor importância em relação à autenticidade das situações de sala de aula, minimizando-se as diferenças entre textos autênticos e não-autênticos e as consequências do uso de cada um desses materiais. Por outro lado, embora a importância do uso de materiais autênticos no ensino de línguas tenha sido relativizada em relação a outras formas de autenticidade, estes continuam a ser algo valorizado por alunos e professores. Assim, o termo “autêntico” continua presente na apresentação de coleções de livros didáticos de alemão como língua estrangeira, mas efetivamente poucos textos realmente autênticos são encontrados nos livros didáticos, como será discutido mais adiante.

Por isso, este trabalho busca retomar as reflexões em torno da autenticidade, trazendo o foco novamente para a autenticidade de materiais e propondo uma tipologia para dar conta dos diferentes tipos de texto presentes nos livros didáticos atuais. Na primeira parte, será feito um levantamento do conceito de autenticidade presente em alguns autores de língua alemã, de língua inglesa, e também em seus desdobramentos em pesquisas realizadas no Brasil, ressaltando as diferenças entre os significados propostos pelos autores e o papel dado à autenticidade de materiais.

Entre os autores de língua alemã, serão discutidas as obras de NEUNER, KRÜGER e GREWER (1981) e EDELHOFF (1985), importantes autores para a difusão da abordagem comunicativa no ensino da língua alemã, que trazem uma visão específica sobre a autenticidade de materiais, e também FAISTAUER (2005), que aborda o tema a partir de perspectivas atuais. Entre os autores de língua inglesa, serão analisados especialmente WIDDOWSON (1978), BREEN (1985) e VAN LIER (1996), os quais trataram de diferentes formas da questão da autenticidade. Entre os autores brasileiros, serão discutidos ALMEIDA FILHO (2002), obra cuja primeira versão (publicada em 1993) representa um marco em relação à abordagem comunicativa no Brasil. Além deste, FRANZONI (1992), CALTABIANO (1999), VIEIRA (2012), e ANDRADE E SILVA (2016) tratam de questões relacionadas à autenticidade de materiais e interações em sala de aula.

Em seguida, a partir das conclusões apresentadas, será discutido brevemente como o esvaziamento do conceito de autenticidade pode ter contribuído para a diminuição do número de textos autênticos em livros didáticos de alemão como língua estrangeira. Por fim, será proposta uma forma de classificação de textos baseada em BROWN E MENASCHE (2010), que visa a ir além da oposição “autêntico” versus “não autêntico” e dar conta dos diferentes tipos de texto presentes em livros didáticos, possibilitando uma reflexão mais aprofundada sobre cada um deles.

O presente artigo se baseia em uma pesquisa na área de ensino de alemão como língua estrangeira², mas as reflexões abordadas podem ser relevantes também para pesquisas relacionadas ao ensino de outras línguas.

1 Autores de língua alemã: autenticidade como característica intrínseca ao texto e às situações comunicativas

Em se tratando de autenticidade no ensino de línguas estrangeiras, provavelmente o primeiro significado que vem à tona é o relacionado aos materiais de ensino. Essa visão está presente em textos de diversos autores, mas com mais força entre os autores de língua alemã. Em sua acepção mais corrente, um texto autêntico é um texto “original”, um texto não alterado ou não fabricado para fins didáticos. NEUNER, KRÜGER E GREWER

² O presente artigo retoma pontos importantes da minha dissertação de mestrado pela FFLCH/USP, concluída em janeiro de 2016.

(1981), referências em relação à abordagem comunicativa na Alemanha, porém, discutem esta definição:

Quando falamos aqui de textos e gêneros textuais, nos referimos sempre a textos autênticos. 'Autêntico', aqui, não é necessariamente documental. Um texto pode ou mesmo deve ser trabalhado e didatizado para fins de uso na sala de aula. Mas ele também deve – para satisfazer a reivindicação da 'autenticidade' – indicar as marcas típicas de textos autênticos. (NEUNER, KRÜGER&GREWER, 1981: 25).³

Os autores ressaltam a importância do trabalho com textos autênticos, mas não descartam a adaptação dos textos para fins didáticos. Um texto autêntico, para eles, não é um texto intocado, mas um texto que mantém as “marcas de autenticidade”, que segundo os autores são: “uma intenção comunicativa”, “um destinatário” e “uma forma”(NEUNER, KRÜGER&GREWER 1981: 25).

EDELHOFF (1985) possui uma visão semelhante em relação aos textos autênticos. Ele define o texto autêntico em oposição ao texto criado para fins didáticos: “'Autêntico' deve denotar o contrário de 'criado', 'fabricado', 'não-real'” (EDELHOFF 1985: 5). Assim como os autores anteriores, ele também resalta as características relacionadas às marcas de gênero textual, como público-alvo e meio de circulação. Edelhoff também não é contrário à adaptação linguística dos textos para fins didáticos, desde que essas marcas sejam mantidas – o que ele chama de “critérios de autenticidade”:

O texto adaptado para fins didáticos deve ser manipulado somente de tal forma a manter nele as marcas do reconhecimento com o texto original, e com isso deve-se atentar para os critérios de autenticidade (EDELHOFF 1985: 24).

Para os autores citados, portanto, a relevância do uso de textos autênticos no ensino de línguas está no trabalho com elementos que caracterizam o gênero textual (os aspectos formais, o destinatário, a função comunicativa, etc.), e na capacidade do aluno de reconhecer as convenções deste gênero em determinada língua ou cultura. Nessas acepções, porém, não se considera o trabalho com a própria densidade linguística dos textos (em relação à gramática ou ao vocabulário) – ao contrário, segundo os autores os textos podem (ou devem) ser adaptados a fim de se adequarem ao nível dos alunos.

Além disso, na escolha das marcas e critérios de autenticidade, os autores parecem dar um peso maior à forma do gênero do que ao conteúdo do texto, o qual parece ser considerado menos relevante. Essa visão permanece, e pode ser reiterada pela

³ Traduções das citações do alemão e do inglês feitas pela autora do artigo.

publicação *Profile Deutsch* (GLABONIATET AL., 2005), que visa ser uma especificação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas para o ensino de alemão como língua estrangeira, orientada para professores, diretores e produtores de materiais. Nela, há uma lista de gêneros textuais com suas características típicas voltada para os diferentes níveis do Quadro, e alguns dos gêneros textuais são descritos com base na estrutura, gramática e questões relacionadas à forma, mas pouca atenção é dada ao conteúdo veiculado pelo texto, à temática ou a questões culturais.

A autenticidade de materiais, porém, não é a única acepção do termo encontrada entre os autores de língua alemã. EDELHOFF (1985) também apresenta uma outra vertente, menos discutida na Alemanha, mas abordada frequentemente pelos autores de língua inglesa: a da “autenticidade da situação comunicativa”. Edelhoff afirma que considerar autênticos apenas os materiais seria uma redução do termo. Ele propõe então duas formas de autenticidade, uma relacionada aos materiais (*Authentizität der Materialien*) e outra às situações comunicativas (*Authentizität der Situation*): “O fator decisivo sempre é se a situação de aprendizagem – desencadeada pelo texto – é autêntica, isto é, se existem possibilidades de os aprendizes agirem comunicativamente por si mesmos” (EDELHOFF1985: 27). Uma “situação comunicativa autêntica” é, para o autor, a possibilidade de os alunos agirem comunicativamente, ou seja, de se comunicarem de forma a agir e expressar seus sentimentos e opiniões. A “situação comunicativa autêntica” se opõe, portanto, ao modelo de aula proposto no método audiolingual, no qual a comunicação é controlada pelo professor e material, com diálogos pré-fabricados e repetições de estruturas gramaticais que visam à automatização da forma, e não à comunicação entre aprendizes e com o professor.

O texto autêntico, para Edelhoff, desempenha um papel de desencadeador de situações autênticas, desde que esse texto tenha sido selecionado e adaptado de acordo com os interesses e necessidades dos aprendizes (*Schülerorientierung*). Ele ressalva, porém, que o texto sozinho não garante uma situação comunicativa autêntica: “Depende muito mais do que o professor e seus alunos fazem a partir dele [o texto autêntico]” (EDELHOFF, 1985: 29).

Ambas as definições de autenticidade (autenticidade de materiais e de situações comunicativas) têm em comum o fato de a autenticidade ser uma característica intrínseca do texto ou da situação social. Uma perspectiva semelhante do conceito

continua presente em pesquisas mais recentes na área de alemão como língua estrangeira.

Renate Faistauer, em seu artigo para a edição de 2005 da revista austríaca *ÖDaF-Mitteilungen*, trata do tema da autenticidade como um dos quatro princípios orientadores do ensino de línguas – juntamente como o plurilinguismo, a autonomia e a cooperação. A autora relaciona o princípio da autenticidade à aprendizagem contextualizada da língua estrangeira (cf. FAISTAUER, 2005: 12), subdividindo-o em três aspectos: materiais autênticos, situações autênticas e papel das quatro habilidades (leitura, escrita, audição e fala). Em relação aos materiais, a autora afirma:

Autenticidade no ensino é promovida pelo uso de materiais autênticos, os quais propiciam a possibilidade de criar situações autênticas na sala de aula, por exemplo, no trabalho com as novas mídias (FAISTAUER, 2005: 13).

Embora não defina de forma muito clara o que sejam materiais ou situações autênticas, Faistauer parece corroborar a visão dos autores anteriores, que entendem os materiais autênticos como importantes por suas marcas de gênero textual e possibilidade de desencadear situações comunicativas em sala de aula – e que, na visão da autora, possibilitem uma maior integração das quatro habilidades. A adaptação ou não dos materiais não é colocada em questão pela autora, o que indica uma definição menos rígida do conceito entre os autores de língua alemã. Uma visão diferente, porém, é abordada pelos autores de língua inglesa, como veremos a seguir.

2 Autores de língua inglesa: autenticidade enquanto processo

Um dos grandes críticos à concepção de autenticidade como característica intrínseca ao texto – defendida pelos autores de língua alemã – é o inglês Henry G. Widdowson. Em seu livro *Teaching Language as Communication*, publicado em 1978, ele critica o uso do termo “autêntico” para se referir a um texto produzido fora do contexto de ensino de línguas. Widdowson argumenta que se um texto “autêntico” é utilizado em sala de aula para servir apenas como exemplo de funções gramaticais, ele perde seu caráter autêntico. Assim, para tratar de uma característica intrínseca ao texto, o autor prefere o termo “genuíno”, como exemplifica no caso do uso de excertos:

Os excertos são, por definição, instâncias *genuínas* de uso da língua, mas se o aprendiz é levado a lidar com eles de uma forma que não corresponde a suas atividades comunicativas normais, então eles não podem ser considerados instâncias *autênticas* de uso. (WIDDOWSON 1978: 80, grifo do autor).

Para o autor, o texto não adaptado pode ser considerado um discurso *genuíno*, enquanto a *autenticidade* é uma relação entre o leitor e o texto:

Genuinidade é uma característica do próprio trecho, e é uma qualidade absoluta. *Autenticidade* é uma característica da relação entre o trecho e o leitor, e tem a ver com responder apropriadamente (WIDDOWSON 1978: 80, grifos do autor).

Para Widdowson, a autenticidade é o resultado de um processo de interpretação do aluno, quando este interpreta um texto “apropriadamente” (*appropriate response*) (cf. WIDDOWSON, 1979:161), o que, segundo o autor, consiste em se engajar na leitura do texto com interesse em seu conteúdo, e não nas estruturas linguísticas, como fazemos normalmente na leitura em língua materna, envolve também interpretar o texto de forma coerente com as convenções do gênero ao qual o texto pertence e com as atividades comunicativas ligadas a ele. Como um processo interpretativo realizado pelo aluno, a autenticidade também é uma ação, marcada por Widdowson pelo uso do verbo “autenticar” (*to authenticate*): “O aprendiz pode simplesmente não se sentir de forma alguma engajado pelo texto [...] e assim pode se recusar a autenticá-lo manifestando interesse” (WIDDOWSON 1978: 80-81). Autenticar o texto é, portanto, uma ação engajada do aluno, e que pode ser encorajada pelo professor.

Ao trazer essa nova acepção do termo, Widdowson evidencia uma questão que é pouco abordada pelos autores de língua alemã analisados: a de que não basta o material ser “autêntico” (ou “genuíno”, nos seus termos), é necessário atentar para o uso que se faz dele em sala de aula. Ainda que EDELHOFF (1985) tenha levantado essa questão ao tratar da autenticidade da situação, ele não chega a explorar a relação entre o aprendiz e o texto, ficando no campo das atividades propostas pelo professor. Se por um lado essa questão traz reflexões importantes acerca do espaço da sala de aula, por outro lado ela diminui o papel da autenticidade de materiais, colocada como menos importante do que a autenticidade da situação de sala de aula.

Vale ressaltar, porém, que embora Widdowson questione a valorização do material genuíno por si só, o autor não deixa de fazer críticas severas aos textos criados para fins didáticos e que retratam situações de outras esferas da comunicação. Ele


aponta que esses textos, apesar de terem uma aparência de autenticidade, acabam por carregar uma linguagem artificial:

Mesmo quando há uma tentativa de se introduzir características para se criar uma verossimilhança de normalidade, essas características não se integram no trecho de uma forma natural, mas servem apenas para acentuar sua anormalidade. (WIDDOWSON 1978: 78)

Mas sua crítica mais contundente é para as distorções entre coesão e coerência que ocorrem na criação destes textos:

Em outras palavras, a coesão simplesmente não ocorre em circunstâncias normais, a não ser que sirva como um fator de contribuição para a coerência. O que é estranho sobre esse tipo de texto que estamos considerando agora, é que ele exhibe coesão dissociada de um propósito comunicativo, separada de sua função normal de meio de criação de discursos. (WIDDOWSON 1978: 78)

Segundo Widdowson, a coesão textual ocorre de forma natural quando o texto tem um propósito comunicativo e é coerente. Quando o propósito do texto é o ensino de línguas, mas ele simula outro propósito, a coesão se desassocia da coerência e o texto acaba soando artificial. A crítica do autor é especialmente direcionada aos textos e diálogos de materiais didáticos do método audiolingual, que traziam textos para leitura que, embora contextualizados em uma situação comunicativa, soavam artificiais, pois funcionavam principalmente como exemplo de determinados fenômenos linguísticos. Um exemplo desse tipo de texto pode ser visto num diálogo extraído do livro *Deutsch als Fremdsprache IA*:



9 Der Geburtstag

Frau Hartmann: Wie gefällt dir die Kamera?

Herr Hartmann: Mir? – Gut! Wem gehört sie denn?

Frau Hartmann: Stefan. – Du weißt doch, er hat heute Geburtstag.
Ich möchte sie ihm schenken.

Herr Hartmann: Ja natürlich. Ich vergesse die Geburtstage immer.

Frau Hartmann: Gibst du ihm die Kamera, wenn du ihm gratulierst?
Das freut ihn bestimmt. – Da kommt er ja.

Herr Hartmann: Stefan, wie geht es dir?

Stefan: Mir? – Prima! Aber warum fragst du mich?

Herr Hartmann: Du hast doch heute Geburtstag. Mutti und ich
gratulieren dir und schenken dir den Fotoapparat.
Gefällt er dir?

Stefan: Ja, vielen Dank, Mutti! – Vielen Dank, Vati!
Wie funktioniert denn der Apparat?

Herr Hartmann: Moment! Ich zeige es dir, und dann machst du
eine Aufnahme von uns allen.

52

Figura 1: Exemplo de diálogo no livro *DeutschalsFremdsprache*. (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE, *Deutsch als Fremdsprache*.1967: 52, destaques nossos)

No exemplo acima, é possível ver a imagem de uma família comemorando o aniversário de um dos meninos, o qual recebe uma câmera de presente. A imagem contextualiza o diálogo, que traz a temática do aniversário para apresentar os pronomes pessoais no caso dativo, funcionando como objeto indireto dos verbos dar, presentear, parabenizar, entre outros. Porém, ainda que apresente uma situação cotidiana, o diálogo não soa natural devido ao excesso de pronomes utilizados no dativo (em destaque na figura), como na fala do pai ao menino, onde há três ocorrências: “Você faz aniversário hoje. Mamãe e eu *te* parabenizamos e *te* damos a máquina fotográfica. Ela *te* agrada?”. Em uma situação real, provavelmente não haveria uma presença tão marcante de verbos que

pedem objeto indireto, e por consequência haveria uma repetição menos acentuada desses pronomes, mas no texto eles estão presentes em quase todas as falas por serem o tema da lição. Textos como esse, que buscam retratar uma situação comunicativa, mas apresentam uma linguagem distante da fala natural, são criticados por Widdowson, pois eles não apresentam excertos de discurso, de comunicação real entre falantes (cf. WIDDOWSON, 1978: 78). Porém, ainda que faça essas críticas, o autor não rejeita a adaptação dos textos, reconhecendo sua função para o aprendizado. Mas ressalva que o aluno deve ser informado de que se trata de uma adaptação, e atenta para o cuidado que se deve tomar ao realizá-la, para que torne o texto o menos artificial possível.

A crítica de Widdowson parece bastante válida se levarmos em conta o exemplo acima, mas deve-se ressaltar que os materiais didáticos sofreram grandes modificações nas últimas décadas, principalmente no que concerne aos textos e diálogos. Em relação aos livros didáticos de alemão como língua estrangeira, pode-se afirmar que com a popularização da abordagem comunicativa, um número significativo de textos autênticos foi incluído nos materiais didáticos, e foi dado maior destaque ao gênero textual e à situação comunicativa na qual os textos se inserem. Porém, nos materiais mais recentes, os textos autênticos voltaram a ser substituídos por textos criados para o livro didático que simulam textos de outros gêneros. Essa simulação, porém, é bem mais próxima do real do que os textos encontrados em materiais do método audiolingual, como é possível observar no exemplo abaixo, *Schritteinternational4*:

VERANSTALTUNGSKALENDER		
<p>Mo 1. 12. Puppentheater Firtelfanz Sophienstr. 10 (Mitte), Tel. 28 33 56 15.00 Uhr: Der verlorene Wunschzettel, für Kinder ab 9 Jahren</p>	<p>Mi 3. 12. Eis-Disko Eisstadion Wilmersdorf, Fritz-Wildung-Str. 9 (Wilmersdorf) Tel. 24 10 12 Täglich um 17.00 Uhr: Eistanz zu Liedern der 70er Jahre <i>Eintritt: Jugendliche bis 16 Jahre, Senioren 1,50 €, Erwachsene 3 €</i></p>	<p>Fr 5. 12. Auf der Neptun – Berlin bei Nacht Per Schiff auf der Spree Reederei Kreuzner, Fraenkelufer 61 (Kreuzberg) Tel. 96 46 40 Internet: www.reederei-kreuzner.de 20.00 Uhr: Ausflug inklusive Abendessen, Dauer: 3 Stunden</p>
<p>Di 2. 12. Tag der offenen Tür bei der AWO (Arbeiterwohlfahrt), Charlottenburg, Helene-Lange-Weg 8, Tel. 15 75 38 Internationale Imbiss-Stände mit Flohmarkt für Kindersachen und Spielzeug 09.00–11.30 Uhr Flohmarkt 14.00–16.30 Uhr Informationsstände</p>	<p>Do 4. 12. Hobbyfotografen stellen ihre Fotos aus <i>Wie wir unseren Stadtteil sehen</i> Heimatmuseum Marzahn, Alt-Marzahn 31, Tel. 541 02 31 10.00 Uhr: Eröffnung mit Verkauf <i>Eintritt frei</i></p>	<p>Sa 6. 12. Weihnachtsstücke für Klavier und Orchester im Berliner Dom, Am Lustgarten 1 (Mitte), Tel. 20 26 91 11.00 Uhr: Das Kölner Bach-Ensemble unter Leitung von Elisabeth Weinrich und Erwin Wächter spielt Werke von Bach und Tschaikowsky. <i>Karten nur am Eingang Studenten-Ermäßigung</i></p>

Figura 2: Exemplo de texto no livro didático *Schritteinternational4* (HILPERT/NIEBISCH/PENNING-HIEMSTRA, 2004: 13).

No exemplo acima, é possível observar um texto produzido para o livro didático, mas com as marcas do gênero textual “calendário de eventos” (*Veranstaltungskalender*), inserido em uma lição que tratava do tema “tempo livre” (*Freizeit*). Apesar de imitar as marcas do gênero textual, a ausência de algumas informações se faz perceber, como quem produziu o calendário, para qual público, e em que contexto foi publicado. A ausência dessas informações acaba por tornar o texto artificial, pois o texto, embora apresente coesão e marcas do gênero textual, não responde a um propósito comunicativo. A falta de informações pode comprometer uma reflexão mais aprofundada sobre o conteúdo, o que pode dificultar a autenticação do texto pelo aprendiz, como proposto por Widdowson.

Assim, embora os textos contidos nos materiais sejam bem mais próximos de textos externos ao ensino, as reflexões de Widdowson sobre as diferenças entre textos genuínos e textos criados para o livro didático ainda têm sua pertinência. Ainda, a partir desse ponto de vista, é possível imaginar que, similarmente ao ocorrido com textos criados para o livro didático que simulam textos de outros gêneros, quando são feitas alterações linguísticas no texto autêntico para adaptá-lo ao livro didático, esse texto também perca parte da genuinidade que se dá de forma natural quando ele serve a um propósito comunicativo. Essa posição, porém, é oposta à visão dos teóricos de língua alemã analisados neste estudo, os quais consideram que, desde que sejam mantidas as marcas de gênero textual, a adaptação dos textos (e em última instância até mesmo sua criação para o livro didático) não incorre em perda da autenticidade.

Tendo em vista o exposto, pode-se concluir que Widdowson (1978) inovou ao trazer a concepção de autenticidade enquanto processo, e não mais como uma característica intrínseca aos materiais, pois essa visão trouxe outras reflexões acerca dos materiais, da interação dos aprendizes com os textos, e também sobre a própria situação de aprendizagem. Os autores subsequentes ampliaram as discussões iniciadas por ele, buscando explorar esse caráter processual e relativo do termo.

Breen (1985), baseando-se em Widdowson (1978), defende o caráter relativo da autenticidade. Segundo ele, a aula de língua estrangeira é um evento único, e os elementos que a constituem possuem, cada um, critérios diferentes de autenticidade. Assim, ele propõe quatro tipos de autenticidade:

- 1) Autenticidade dos textos (*authenticity of the texts*);
- 2) Autenticidade da interpretação que os aprendizes fazem dos textos (*authenticity of the learners' own interpretation of such texts*);

- 3) Autenticidade das tarefas (*authenticity of the tasks*);
- 4) Autenticidade da situação social da sala de aula de ensino de línguas (*authenticity of the social situation of the language classroom*).

Sobre a autenticidade dos textos, o autor diferencia entre textos cuja função primária é compartilhar um determinado conteúdo (textos considerados autênticos) e textos cuja função primária é mostrar o funcionamento da língua (textos fabricados ou adaptados, considerados pelo senso comum como não autênticos). Breen, porém, questiona essa diferença de valores, questionando por que uma intenção comunicativa é considerada autêntica e uma intenção meta-comunicativa inautêntica. O autor vai ainda mais longe ao argumentar que, independentemente da intenção do autor, o aprendiz interpreta o texto segundo sua própria maneira, incluindo uma interpretação metalinguística:

O fato de que um texto possa ter sido produzido por um usuário fluente da língua torna-se insignificante quando esse texto é tomado por um aprendiz não-fluente dessa língua. O aprendiz irá redefinir qualquer texto a partir de suas próprias prioridades, precisamente porque ele é um aprendiz (BREEN 1985: 62).

Assim, para Breen, a questão da autenticidade dos textos se torna irrelevante se não for questionada qual a interpretação do aprendiz diante daquele texto. Porém, diferentemente de Widdowson (1978), ele também considera autêntica a interpretação metalinguística dos textos, visto que é coerente com o conhecimento adquirido do aprendiz. Assim, para o autor, qualquer texto – “original” ou fabricado para fins didáticos – pode ser considerado autêntico para o aprendiz, se esse texto engaja o aluno a desenvolver “interpretações autênticas”, ou seja, a se comunicar com o texto, seja sobre a sua mensagem, sobre sua estrutura interna, ou mesmo sobre o funcionamento da língua.

A meu ver, a reflexão proposta por Breen sobre as diferenças entre a leitura de um mesmo texto por um aprendiz e por um usuário fluente da língua, sem desmerecer as diferenças entre elas e as camadas de leitura feitas pelo aprendiz, pode ser considerada um passo importante na discussão sobre a autenticidade de materiais e sua importância para o ensino. Porém, ao desconsiderar as diferenças entre textos autênticos e didáticos, o autor aplaina o conceito de autenticidade de materiais e acaba por contribuir para seu esvaziamento.

Sobre a autenticidade das tarefas, o autor também se diferencia de WIDDOWSON (1978) e EDELHOFF (1985) ao considerar autênticas não somente as tarefas onde os alunos se comunicam autenticamente (*authentic communication task*), mas também as

situações onde há um uso artificial da linguagem para o aprendizado de línguas (*authentic language learning task*). Breen ressalva, porém, que embora qualquer atividade possa atender a um desses critérios de autenticidade, a tarefa realmente autêntica deveria respeitar a ambos – e, para isto, o melhor modelo de tarefa é aquela onde os alunos se comunicam tanto sobre o texto quanto sobre a própria aprendizagem de línguas (BREEN 1985: 66). Vale notar que ELLIS (2003), em sua teorização sobre tarefas, propõe uma diferenciação bastante semelhante. Segundo o autor, uma tarefa pode ser considerada autêntica se corresponder a uma tarefa encontrada em contexto externo à sala de aula, como o preenchimento de um formulário oficial (*situational authenticity*), ou se, mesmo não tendo nenhuma semelhança com o mundo “real”, proporcionar uso linguístico não ensaiado e significativo, como ao fazer perguntas para obter informações em um jogo com objetivo educativo (*interactional authenticity*). Portanto, assim como para Breen, também para Ellis ambos os tipos de tarefas são considerados autênticos, embora haja um conceito de autenticidade diferente em cada tipo.

Em relação à autenticidade da sala de aula, Breen defende que a sala de aula, por estabelecer um contexto social onde pessoas se encontram para se comunicar e aprender a se comunicar, deve ser autêntica a seu propósito, ao promover oportunidades de interação real entre os aprendizes e discussão de estratégias de aprendizagem – criticando os diálogos pré-fabricados e os jogos teatrais bastante comuns no ensino de línguas. Ele também considera a autenticidade da sala de aula o critério mais importante: “Talvez todas as outras questões sobre autenticidade no ensino de línguas possam ser resolvidas se o potencial da sala de aula for totalmente explorado” (cf. BREEN 1985: 68). Em relação a essa forma de autenticidade, o autor se aproxima bastante do conceito de “autenticidade da situação” de Edelhoff, que também a considerava o critério mais importante para o ensino de línguas.

VAN LIER (1996) segue o raciocínio de BREEN (1985), ao considerar que a aula de língua estrangeira possui seus próprios critérios de autenticidade, e que as trocas entre aprendizes e professor com objetivo de aprendizagem não devem ser consideradas inautênticas. Com base nessa afirmação, o autor revisa os conceitos de Widdowson e Breen, buscando propor acordo entre os conceitos destes autores, que defenda uma visão mais abrangente de autenticidade – relacionada não apenas aos textos, mas

também aos participantes, às tarefas e às situações sociais em sala de aula – e ressalte seu caráter processual:

Esse acordo [entre as ideias de Widdowson e Breen] pode ser encontrado se olharmos para a autenticidade não primordialmente como um *produto*, ou uma *propriedade da língua* ou mesmo do *uso da língua*, mas sim como um *processo de validação*, ou *autenticação*, [...] conduzido pelos participantes em uma situação de aprendizagem de línguas. (VAN LIER, 1996: 127, grifo no original)

Partindo desse ponto de vista, Van Lier propõe uma nova concepção de autenticidade, não como algo pertencente ao contexto externo ao ensino, e também não mais relacionada diretamente à relação do leitor com o texto, como propunha Widdowson. Para ele, a autenticidade se relaciona ao que é significativo para os aprendizes, ao que leva ao seu engajamento:

Na literatura sobre ensino de línguas, isso [autenticidade] normalmente se refere aos materiais que são utilizados. [...] Neste livro, porém, autenticidade é abordada por um ângulo diferente. Eu tomo como ponto de partida a definição existencialista de *autêntico*: uma ação é autêntica quando realiza uma escolha livre e é uma expressão do que uma pessoa genuinamente sente e acredita. Uma ação autêntica é *intrinsecamente motivada*. Ações inautênticas, por outro lado, são tomadas porque outros estão fazendo, porque elas ‘têm’ de ser feitas ou, em geral, são motivadas por forças externas. (VAN LIER, 1996: 13, grifos no original)

Na visão de Van Lier, portanto, a autenticidade está ligada à motivação interna do aprendiz em realizar uma determinada atividade. Ele a considera um princípio fundamental do ensino, ligado à tríade AAA – conscientização (*awareness*), autonomia (*autonomy*) e autenticidade (*authenticity*) – cujos elementos são inseparáveis. O autor separa o conceito de autenticidade de uma característica dos materiais, ou mesmo da abordagem comunicativa, e a coloca em uma esfera individual do aprendiz e do professor:

Autenticação é basicamente um processo pessoal de engajamento, e não é claro se um contexto social pode ser considerado autêntico para todos os membros envolvidos nele. [...] Em termos de métodos de ensino de línguas, não se pode dizer que um determinado método de ensino é mais propenso a promover a autenticidade do que qualquer outro, independentemente se este incentiva ou não o uso de materiais ‘genuínos’. (VAN LIER, 1996: 128)

A partir dessa definição, o autor propõe três subtipos de autenticidade, sendo os dois últimos divididos em mais três subtipos: “autenticidade curricular” (*curricular authenticity*) termo utilizado pelo autor para se referir à autenticidade em relação aos materiais; “autenticidade pragmática” (*pragmatic authenticity*): composta por

autenticidade de uso linguístico, autenticidade nas interações em sala de aula e autenticidade como transparência nas atividades; e “autenticidade pessoal” (*personal authenticity*): neste subtipo, autenticidade se relaciona à motivação, à autodeterminação e à reflexão sobre o processo de aprendizagem. Pelos exemplos percebe-se que não há muito em comum entre os subtipos, e assim como em Breen, parece haver diferentes conceitos de autenticidade subjacentes a cada um deles.

Sobre a autenticidade de materiais, o autor questiona o pressuposto de que materiais autênticos sejam necessariamente melhores do que materiais não autênticos, e afirma que a valorização do material deve se basear nas "qualidades intrínsecas dos textos, e não mero fato de que seu público-alvo é o aprendiz, ao invés do falante nativo" (VAN LIER, 1996: 137). Ainda assim, o autor elenca alguns motivos para se valorizar o uso de textos autênticos em sala de aula, como o fato de textos não-autênticos apresentarem um uso distorcido da língua, e de textos autênticos corresponderem mais adequadamente às demandas e interesses dos alunos. Em relação aos outros tipos de autenticidade propostos, o autor os distancia da relação com os materiais. Os subtipos que compõem a “autenticidade pragmática” se relacionam às relações entre professor e aluno em sala de aula, independentemente do material adotado, enquanto os subtipos relacionados à “autenticidade pessoal” se relacionam à postura do aprendiz em relação ao ensino, e correspondem a um ideal de aprendiz.

Breen e Van Lier propõem uma visão mais ampla de autenticidade, a qual legitima o espaço de sala de aula e as interações ocorridas durante a aprendizagem. Porém, ambos os autores também reconhecem a tradição de uso do conceito de autenticidade relacionado aos materiais e ao contexto externo ao ensino, e por isso não abandonam completamente essa visão. Ao tentar conciliar essas duas concepções de autenticidade, porém, os autores tendem a tratar da autenticidade de materiais de forma superficial, colocando-a sempre como inferior às outras formas de autenticidade e deixando de explorar questões relativas a esse tema.

Além disso, esta concomitância de significados para o conceito deixa o termo tão amplo que se torna difícil entender qual conceito de autenticidade subjaz a cada uma das definições. Widdowson, em uma publicação de 1990, critica essa visão, argumentando que ao generalizar a definição do termo, este acaba por ter seu significado esvaziado: “Logo, um comportamento inautêntico de uso da língua pode muito bem ser um comportamento *efetivo* de aprendizagem de línguas, mas chamá-lo de

'autêntico' parece, para mim, confundir as coisas” (WIDDOWSON, 1990: 46-47 grifo do autor). Com tantos significados, o termo perdeu seu valor enquanto conceito, e diferentes acepções se mantiveram na literatura, dificultando o diálogo entre as pesquisas. Um reflexo disso pode ser visto nos trabalhos sobre autenticidade no Brasil.

3 Autenticidade no Brasil: diferentes visões de autenticidade

No Brasil, é possível ver uma continuidade das discussões sobre autenticidade em autores de língua inglesa, mas também uma forte manutenção do conceito de autenticidade relacionada aos materiais. O termo surge desde as pesquisas sobre a abordagem comunicativa, como é possível ver em FRANZONI (1991) e ALMEIDA FILHO (2002). Este último, publicado originalmente em 1993, representa uma obra de repercussão em âmbito nacional e internacional, inclusive nos dias atuais. Ambos os autores foram fortemente influenciados por Widdowson, e suas obras refletem as questões colocadas pelos autores anglófonos, tanto em relação à autenticidade de materiais, quanto à autenticidade de situações em sala de aula. CALTABIANO (1999) segue a linha de seus predecessores, abordando a questão da autenticidade nas interações. Pesquisas mais recentes, como VIEIRA (2012) e ANDRADE E SILVA (2016), porém, retomam a questão da autenticidade de materiais, enfatizando seu papel no ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

FRANZONI (1991), em sua dissertação de mestrado dedicada ao tema da autenticidade na comunicação entre aprendizes e com o professor, critica a ligação entre autenticidade e “realidade”, que pressupõe a sala de aula como um espaço artificial, desmerecendo as interações ocorridas nesse ambiente. A autora ainda dedica um espaço à autenticidade de materiais, no qual discute do ponto de vista discursivo o enaltecimento do conceito de autenticidade ligado à valorização do livro didático na abordagem comunicativa. Segundo ela, nesse tipo de material estariam contidos textos de diferentes gêneros que, mesmo quando criados para o ensino, aparentam autenticidade -um processo que ela chama de “autentificação” (que se diferencia da “autenticação” de Widdowson), o qual é reforçado pelo peso das grandes editoras estrangeiras na produção e divulgação desses materiais.

No livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, de Almeida Filho, o termo “autêntico”, ou “autenticidade”, surge diversas vezes, porém não é definido explicitamente como um conceito. Pelo contexto, é possível depreender diferentes acepções relacionadas a ele. Uma delas relaciona-se aos materiais. Ao propor o uso de textos de outras matérias no ensino escolar de língua inglesa, o autor utiliza diversos argumentos relacionados à autenticidade, os quais retomam reflexões feitas por Widdowson:

- a) com a utilização de tais textos o professor poderia garantir que eles não fossem meros mostruários de vocabulário e estruturas formais, costurados com parcos laços de coesão e desvinculados de um contexto comunicativo relevante;
- b) através de um texto dessa natureza se poderia projetar a atenção dos alunos para além dos limites da sala de aula em algo que valesse a pena ser aprendido;
- c) esses textos representariam o uso autêntico da língua estrangeira, os alunos teriam acesso a materiais que pudessem questionar, sobre os quais poderiam fazer perguntas, dos quais poderiam discordar ou os quais poderiam assimilar para compartilhar com outros posteriormente;
- d) o assunto tratado em tais textos seria não só comunicativamente relevante mas também linguisticamente apropriado;
- e) na qualidade de comunicação autêntica esses materiais permitiriam o uso de recursos não-linguísticos, tais como demonstrações de experimentos simples, mapas, quadros numéricos e diagramas;
- f) tanto o conhecimento como o desempenho da língua se beneficiariam do fato de serem percebidos nos textos como parte integral do uso comunicativo propositado. (ALMEIDA FILHO, 2002: 59).

A partir dos argumentos do autor, nota-se a defesa de textos externos ao ensino de línguas (o autor utiliza tanto o termo “autêntico” quanto “genuíno”, cf. id.: 61) tanto por características internas aos materiais, o que pode ser visto especialmente nos argumentos *c*, *d* e *e*, como também pelo uso que pode ser feito deles, conforme é possível ver nos outros argumentos. Desta forma, o autor defende a autenticação dos textos como proposta por Widdowson, ou seja, a utilização do texto externo ao ensino em sala de aula com um propósito comunicativo, que leve à leitura do texto para obter informações ou discutir sobre o seu conteúdo, e não para servir de exemplo de estruturas ou vocabulário. Essa visão se difere dos autores de língua alemã, que veem o material autêntico como modelo para o estudo de gêneros textuais e suporte para atividades de simulação da comunicação.

Outra acepção que pode ser vista na obra de Almeida Filho é a de autenticidade relacionada à situação comunicativa em sala de aula, uma concepção bastante

semelhante à autenticidade da situação de EDELHOFF (1985) e à autenticidade da sala de aula de BREEN (1985):

Mas a sala de aula de LE [língua estrangeira] poderia também ser vista como um cenário para interações sociais autênticas ocorrendo entre professores e alunos, que não fazem papéis simulados de outras pessoas em outros lugares, mas sim os seus próprios de (re)construtores de conhecimento (ALMEIDA FILHO, 2002: 31).

Assim como os autores anteriores, Almeida Filho critica o uso de jogos teatrais e papéis simulados em sala de aula, salientando a necessidade de comunicação com conteúdo significativo para o aprendiz. Pelos excertos, pode-se perceber que a questão da autenticidade é vista como uma característica fundamental da abordagem comunicativa, e tanto a autenticidade de materiais quanto as interações se opõem à simulação no ensino de línguas.

CALTABIANO (1999), por sua vez, problematiza a questão da artificialidade *versus* autenticidade das interações em sala de aula, analisando diálogos de aprendizes de língua inglesa em diferentes contextos. A autora analisa diversos tipos de atividades, desde as mais orientadas até as práticas mais livres, e conclui que mesmo em momentos de simulação, há espaço para interações reais, espontâneas, como quando os aprendizes questionam o professor sobre uma palavra desconhecida.

VIEIRA (2012), em sua pesquisa de mestrado, retoma a questão da autenticidade de materiais. A autora trata do uso de materiais externos ao ensino e de sua didatização pelo professor, dando ênfase ao texto autêntico como forma de contato do aprendiz brasileiro com a comunidade da língua-alvo (no caso, o italiano):

Portanto, de nosso ponto de vista, o termo material autêntico refere-se aos textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros; consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se numa fonte de insumo para os aprendizes. (VIEIRA 2012: 14).

Para Vieira, o material externo ao ensino proporciona a oportunidade de aprendizado de conteúdos que vão além das formas linguísticas, pois engloba aspectos históricos e culturais. Em situações nas quais o aprendiz não possui muitas oportunidades de comunicação com falantes da língua-alvo, esses materiais podem constituir uma ferramenta adicional ao livro didático, promovendo oportunidades de contato com o uso natural da língua e com textos presentes nas comunidades de falantes do idioma. A

autora ainda salienta a demanda dos alunos pela inserção de outros materiais além do livro didático (cf. VIEIRA 2012: 114) e aponta caminhos para a utilização desses materiais pelo professor.

ANDRADE E SILVA (2016) também traz a questão da autenticidade de materiais, partindo do ponto de vista do ensino de alemão como língua estrangeira. Com base em livros didáticos de grande circulação, que constituem o principal material no ensino desse idioma, a autora problematiza as diferenças entre textos criados em contexto externo ao ensino e textos de livros didáticos que simulam situações externas. Assim como Vieira, as reflexões de Andrade e Silva apontam para a relevância dos materiais autênticos para o desenvolvimento da reflexão crítica e o contato do aprendiz com os discursos de comunidades da língua-alvo.

4 Considerações preliminares

Nas obras analisadas, pode-se verificar diferentes concepções de autenticidade. Entre os autores de língua alemã, predomina a concepção de autenticidade como uma característica intrínseca ao texto, relacionada às marcas de gênero textual, e as discussões giram em torno da elaboração de tarefas e das formas de adaptação de materiais autênticos para serem utilizados em sala de aula. Porém, nas produções em língua alemã, não se põe em discussão a perda do caráter autêntico dos materiais ao serem inseridos em contexto de aulas de língua estrangeira, deixando em aberto o uso que se faz desse material.

Ainda, ao relacionarem a questão da autenticidade às marcas de gênero textual, os autores de língua alemã não discutem o trabalho com a própria densidade linguística e cultural desses materiais, e não diferenciam textos autênticos intocados daqueles que passaram por uma adaptação ou simplificação. Com isso, propõem como únicas soluções à questão da dificuldade linguística dos textos autênticos a sua simplificação, que muitas vezes atinge não apenas a forma, mas também seu conteúdo, e a criação de textos semelhantes (ou, como denominarei a seguir, semi-autênticos), minimizando as diferenças entre esses materiais. Com isso, deixa-se de pensar, por exemplo, no desenvolvimento de estratégias de leitura que possibilitem o contato do aprendiz com textos que, embora sejam mais difíceis do ponto de vista linguístico, podem

proporcionar o engajamento do aprendiz, o confronto com diferentes pontos de vista e a reflexão cultural.

Entre os pesquisadores de língua inglesa, Widdowson propõe uma visão bastante específica de autenticidade de materiais. O autor questiona a forma como materiais considerados “autênticos” são utilizados em sala de aula, e considera inútil a inserção desses textos se forem usados apenas como exemplo de estruturas. Por isso, ele critica o uso do termo “autêntico” para uma característica intrínseca ao texto, preferindo chamá-lo de “genuíno”. Autenticidade, para ele, é o resultado de um processo de interpretação realizado pelo aprendiz em sua relação com o texto (genuíno). O aluno “autentica” um texto quando apresenta interesse pelo texto e é capaz de se apropriar de seu conteúdo e reconhecer sua mensagem, e não o encara apenas como fonte de vocabulário ou exemplo de estruturas gramaticais. Em relação à prática de sala de aula, o autor propõe encontrar atividades que guiem o aluno no processo de autenticação do texto e que confirmem se esse processo se realizou. Widdowson também critica a criação e adaptação linguística não criteriosa de textos genuínos para o ensino de línguas, argumentando que, muitas vezes, o resultado dessa adaptação é um texto artificial e com problemas estruturais. Embora o autor tenha trazido importantes reflexões sobre os materiais e a diferença entre textos criados em contexto externo ao ensino e textos que apenas simulam situações externas, ao nosso ver ele se equivoca ao desmerecer a leitura com propósito metalinguístico, que representa uma fase natural e também relevante para a aprendizagem. Talvez por essa razão, seu conceito de autenticidade e genuinidade não tenha prevalecido na literatura.

No Brasil, a discussão da autenticidade de materiais ainda tem seu espaço, como visto em Almeida Filho e nas pesquisas de Franzoni, Vieira e Andrade e Silva. Porém, assim como entre os autores de língua inglesa, mesmo em relação aos materiais não há um consenso na definição do termo, e diferentes aspectos são ressaltados ao tratar da autenticidade de materiais – a oposição à artificialidade, a possibilidade de engajamento do aprendiz, entre outros. Um elemento comum que parece chamar atenção no contexto brasileiro é o da possibilidade de contato com a cultura da língua-alvo através do material, algo que é ressaltado pelo fato de as pesquisas mencionadas tratarem de línguas cujos aprendizes têm pouco contato com a cultura fora do ambiente de ensino, como é o caso do italiano e do alemão. Assim, o fator distância entre aprendiz e

comunidade de falantes da língua-alvo pode trazer outrossignificado ao uso desses materiais.

Outra vertente encontrada (ainda que com menor predominância) entre os autores de língua alemã é a visão de autenticidade relacionada às situações comunicativas em sala de aula. Segundo essa perspectiva, uma “comunicação autêntica” é aquela na qual os alunos podem expressar suas próprias opiniões e reagir naturalmente diante das situações propostas – em oposição a aulas onde os diálogos são dirigidos e as interações são mais controladas, reservando aos aprendizes apenas a assunção de papéis pré-determinados. Essa visão foi bastante difundida, podendo ser encontrada também em autores de língua inglesa, como Breen e Van Lier, e ainda em autores brasileiros, como Almeida Filho e Caltabiano.

Essa ampliação do conceito de autenticidade foi influenciada pela visão de Widdowson de autenticidade enquanto processo, que gerou diversas discussões e novas concepções do termo, como em Breen e Van Lier. Ambos buscam dar continuidade à discussão iniciada por Widdowson, mas seguem por um caminho tão abrangente que a proposta de Widdowson já não é mais identificável – fato criticado pelo próprio Widdowson em uma publicação de 1990. Isso pode decorrer do fato de que esses autores parecem considerar a autenticidade como um valor positivo para a abordagem comunicativa, rejeitando qualquer situação que possa ser considerada “inautêntica”. Dessa forma, acabam por expandir o conceito de autenticidade de tal forma a abranger concepções diferentes e até contraditórias do termo, como a dicotomia entre a autenticidade de materiais e a da sala de aula: enquanto na primeira concepção o conceito de autenticidade se opõe ao de textos orientados para o ensino, na segunda, considera-se como autêntico justamente o que é orientado para o ensino. Embora essa última concepção seja importante por legitimar o espaço de sala de aula e valorizar a interação entre os aprendizes, ela também leva a uma diminuição do papel da autenticidade de materiais, visto que para esses autores uma situação autêntica de aprendizagem pode ocorrer independentemente do material utilizado. Com a valorização da autenticidade de sala de aula sobre a autenticidade de materiais, porém, os autores acabam por diminuir a importância do contato do aprendiz com a realidade externa ao ensino, que em última instância é o objetivo final da própria aprendizagem.

Em resumo, o conceito de autenticidade se dividiu em duas ramificações: autenticidade relacionada à realidade externa ao ensino (definição utilizada especialmente em relação

aos materiais), e autenticidade relacionada às interações internas ao ensino. Essa divisão do conceito persiste, por exemplo, em ELLIS (2003) em sua definição de autenticidade de tarefas (*tasks*). Assim, apesar das muitas décadas de debate sobre o conceito de autenticidade, não houve um refinamento na significação do termo. Pelo contrário, o que surgem são definições sobrepostas, muitas das quais se confundem com autonomia (como a autenticidade pessoal intrínseca de VAN LIER, 1996), engajamento e outros conceitos. Além disso, essa multiplicidade de definições teve como efeito colateral o esvaziamento das discussões sobre o papel dos materiais autênticos (no sentido de textos produzidos fora do âmbito do ensino de línguas) para a aprendizagem de línguas, o que pode ter contribuído para o (quase) desaparecimento desses textos nos livros didáticos internacionais atuais de alemão como língua estrangeira, em especial nos materiais direcionados aos níveis iniciais, e, conseqüentemente, também nas aulas que os utilizam.

Nos primeiros livros didáticos de alemão como língua estrangeira orientados pela abordagem comunicativa, com *Themene Deutschaktiv*, era possível encontrar um número expressivo de textos autênticos desde os níveis iniciais. No livro didático *Deutschaktivneu IA* (NEUNER et al., 1996), por exemplo, são encontrados, além de imagens, dezenove textos autênticos, os quais constituem mais da metade dos textos destinados à leitura (excetuando-se os diálogos para repetição e as explicações gramaticais), além de um caderno ao fim do livro com textos, entre eles excertos de jornal, abordando a temática do pós-guerra na Alemanha.

Atualmente, os livros didáticos apresentam um número bem mais reduzido de textos autênticos. Em um levantamento realizado com oito dos principais livros didáticos de alemão como língua estrangeira voltados para o público internacional⁴, indicados para o nível A2 do Quadro Comum Europeu e publicados entre 2005 e 2013, constatou-se o seguinte número: no total, foram encontrados 258 textos, mas apenas 25 (10%) eram autênticos, adaptados ou não, e em alguns dos materiais não há sequer um texto autêntico. Nesses livros, portanto, predominam textos criados para o ensino de línguas, mas que simulam textos criados para outros meios. Assim como textos autênticos, esses textos podem servir como suporte para outras atividades comunicativas, utilização que é defendida por algumas visões de autenticidade de interações e situações de sala de aula,

⁴ Foram utilizadas no levantamento as obras Berliner Platz, Lagune 2, Optimal A2, Studio d A2/ Teilband 2, Menschen A2.1, Schritte International 3, Schritte International 4 e Daf Kompakt A2.

e também pelo Quadro Europeu Comum de Referência(cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001:30)⁵. Porém, eles se diferenciam de textos autênticos por não serem ancorados em um contexto sócio-histórico, e com isso possibilitarem menor contato do aprendiz com a realidade da língua e cultura-alvo.

Por isso, mesmo em relação apenas aos materiais, evidencia-se que a dicotomia “autêntico” *versus* “não-autêntico” não é suficiente para analisar os diferentes textos encontrados em livros didáticos atuais. Assim, será proposta uma tipologia que visa oferecer uma gradação maior do conceito de autenticidade de materiais, tomando como ponto de partida o texto autêntico como aquele produzido em contexto externo ao ensino.

5 Materiais autênticos: graus de autenticidade

Em relação à autenticidade de materiais, há divergências a respeito da autenticidade de textos modificados pelo autor do livro didático ou pelo professor. Há autores que consideram textos adaptados linguisticamente como autênticos (caso dos autores de língua alemã discutidos, por exemplo), enquanto outros consideram autênticos apenas os materiais que não sofreram nenhum tipo de modificação (caso dos autores de língua inglesa). Tendo em vista esse impasse, Brown e Menasche (2010), propõem cinco graus de autenticidade de materiais:

1. Autenticidade do insumo genuíno: o texto é criado para um contexto real de comunicação entre falantes, mas é empregado no ensino de línguas;
2. Autenticidade do insumo alterado: não há mudança gramatical ou de significado, mas o insumo sofreu pequenas modificações visuais, segmentação ou comentários;
3. Autenticidade do insumo adaptado: O insumo é adaptado ou simplificado para ser utilizado na sala de aula, com mudanças na estrutura e/ou no vocabulário;
4. Autenticidade do insumo simulado: o insumo é criado para o ensino de línguas, mas tenta copiar o estilo e o formato de um texto autêntico;
5. Inautenticidade: o insumo é criado para a sala de aula e não tenta se assemelhar a textos externos a ela.

⁵ No Quadro Europeu Comum: “Texto é definido como qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa” (CONSELHO DA EUROPA 2001:30).

Brown e Menasche seguem a linha de WIDDOWSON (1978), chamando os textos criados fora do ensino de línguas de “genuínos”. Porém, diferentemente de Widdowson, que considerava a autenticidade como uma relação entre aprendiz e texto, para os autores, a autenticidade está relacionada à aproximação com o contexto externo ao ensino. Isso pode ser corroborado se examinarmos o tipo 5, chamado de Inautenticidade, que corresponde ao tipo de texto sem nenhuma semelhança a textos externos. Sem deixar de lado a discussão proposta por Widdowson, acreditamos que a substituição do termo “autêntico” pelo termo “genuíno” para os textos do tipo 1 de Brown e Menasche parece pouco vantajosa, pois o termo “autêntico” já é amplamente utilizado pelos produtores de materiais didáticos, professores e pesquisadores em geral para se referir aos textos produzidos fora do âmbito do ensino de línguas. Tendo isso em vista, propomos a seguinte tipologia⁶:

1. *Texto autêntico*: texto criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino da língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical, vocabulário ou elementos que caracterizem seu gênero textual – corresponde aos tipos de insumo 1 e 2 de Brown e Menasche;
2. *Texto autêntico adaptado*: texto reduzido ou simplificado para ser inserido em um livro didático, com mudanças na estrutura e/ou no vocabulário – corresponde ao tipo 3 de Brown e Menasche;
3. *Texto semi-autêntico*: texto criado para o ensino de línguas, mas que simula marcas de gênero textual de um texto criado para outro meio – corresponde ao tipo 4 de Brown e Menasche;
4. *Texto não autêntico*: texto criado para o ensino de línguas sem nenhuma semelhança com textos externos à sala de aula – corresponde ao tipo 5 de Brown e Menasche.

Optamos por não diferenciar entre os tipos 1 e 2 da terminologia de Brown e Menasche para que a nomenclatura “autêntico” possa abranger não apenas textos autênticos em sua forma original, mas também textos autênticos inseridos em livros didáticos ou trazidos pelo professor na forma recortada ou com acréscimo de vocabulário. Assim, excertos, textos nos quais foram acrescentados vocabulário, anotações, marcações ou comentários também são considerados autênticos. Com isso, contrariamente a Widdowson, entende-se a autenticidade como característica intrínseca ao material, e sua

⁶ Publicada originalmente em ANDRADE E SILVA, 2016 (Dissertação de Mestrado).

utilização para um trabalho metalinguístico não retira do texto o seu caráter autêntico. Um exemplo de texto autêntico pode ser visto na figura abaixo, extraída do livro *Deutschaktiv 1A*, que apresenta uma bula de remédio. O *layout* da bula foi alterado para a inserção no livro didático, mas não houve alterações no vocabulário ou gramática.

Dr. Rentschler Dorithricin® Halstabletten

Gebrauchsinformation

Zusammensetzung (je Tablette)
 Tyrothricin 0,50 mg
 Benzalkoniumchlorid 1,00 mg
 Benzocain 1,50 mg
 Die in 1 Tablette enthaltenen Kohlenhydrate entsprechen ca. 0,07 BE.

Anwendungsgebiete
 Anginen, Stomatitis (Mundschleimhautentzündung), Pharyngitis (Rachenentzündung, Schluckbeschwerden), Laryngitis (Kehlkopfentzündung), Gingivitis (Zahnfleischentzündung).

Nebenwirkungen
 Die Anwendung von para-Aminobenzoäureestern (Benzocain) kann zu Überempfindlichkeitsreaktionen führen.

Dosierungsanleitung, Art und Dauer der Anwendung
 Falls vom Arzt nicht anders verordnet, mehrmals täglich 1–2 Tabletten langsam im Mund zergehen lassen. Die Behandlung soll noch einen Tag nach Abklingen

der Beschwerden fortgesetzt werden.

Arzneimittel für Kinder unzugänglich aufbewahren!

Packungsgrößen
 Originalpackungen mit 20 und 50 Tabletten
 Anstaltspackung
 Reg.-Nr. 44565

Dr. Rentschler Arzneimittel GmbH & Co.
 7958 Laupheim
 A/II-237/100921
 20050/2

English

The following text is an extract from the German package insert.

Dorithricin® Throat Pastilles

Indications
 Inflammations in mouth and pharynx caused by bacteria. Anginae, stomatitis (inflammation of the mucous membrane of the mouth), pharyngitis (inflammation of the pharynx), laryngitis (inflammation of the larynx), gingivitis (inflammation of the gum).

Application and Dosage
 Unless otherwise prescribed by your doctor, let 1–2 tablets slowly melt in your mouth several times a day. The treatment should be continued one day after the ailments have eased off.

Keep drugs in safe place, inaccessible to children.

Español **Türkçe** **Ü7 Suche**

Figura 3: Exemplo de texto autêntico no livro *Deutschaktivneu* (NEUNER et al., 1993: 53)

Em relação aos textos adaptados, optou-se pela nomenclatura “autêntico adaptado” para enfatizar ao mesmo tempo sua origem externa ao ensino, como também o fato de terem sido feitas modificações na sua estrutura ou vocabulário. Optou-se por considerar textos reduzidos também como adaptados, pois alguns cortes no texto podem acarretar em mudanças significativas em seu conteúdo⁷. Vale ressaltar que há diferenças significativas entre a adaptação de textos pelo professor ou pelo livro didático, que devem ser consideradas em uma possível análise de materiais. Um exemplo de texto autêntico adaptado pode ser visto na Figura 4, que apresenta uma entrevista publicada

⁷ Para uma discussão mais aprofundada com análise de um exemplo, ver ANDRADE E SILVA, 2016.

originalmente na revista *Berliner Magaz in Zitty*, e adaptada para o livro didático *Schritte International*. A entrevista foi bastante reduzida e sofreu modificações no *layout*, vocabulário e gramática.



„Ich wollte Rockstar werden.“
Unglücklich im Job? Das muss nicht sein: Die Berufsfinderin Uta Glaubitz zeigt Ihnen in ihren Kursen den Weg zum Traumjob.

1 Frau Glaubitz, warum sind so viele Menschen unglücklich in ihrem Job?
 Weil viele nicht in ihrem Wunschberuf arbeiten. Sie wollten eigentlich Rockstar oder Tänzer werden, 5 haben aber schon als Kind immer wieder Sätze gehört wie „Das ist doch kein richtiger Beruf!“, oder: „Damit verdienst du doch kein Geld!“ oder: „Da gibt es keine Arbeitsplätze.“ Und jetzt haben sie einen sicheren Job, aber der macht sie nicht 10 glücklich.

2 Die Teilnehmer in Ihren Kursen suchen einen passenden Job. Wie helfen Sie?
 Am Anfang sage ich oft: „Stell dir vor, die Berufsfée kommt und fragt: ‚Welchen Job möchtest du haben?‘ Was sagst du?“ Die meisten antworten dann: „Das weiß ich nicht!“ Aber so kann die Fée ja keinen Wunsch erfüllen. Wie findet man aber eine 15 konkrete Antwort? Ich frage die Teilnehmer: „Was ist Ihnen wichtig? Was macht Ihnen Spaß? Was machen Sie gern, wenn Sie nicht arbeiten?“ Und dann überlegen wir für jeden Teilnehmer: Welcher Job passt?

3 Und wie geht es dann weiter?
 Dann geht es um die Frage: Wie bekomme ich diesen Job? Was sind die ersten Schritte? Wir machen 25 für jeden Teilnehmer einen konkreten Plan. Und von vier Teilnehmern verändert dann tatsächlich einer innerhalb kurzer Zeit sein Leben.

4 Zum Beispiel?
 Da gibt es viele Beispiele: Ein Biologe zum Beispiel arbeitet heute als Weinbauer, eine ehemalige Krankenschwester als Kapitänin, eine Kauffrau als Schauspielerin. Und sie sind sehr glücklich in ihrem neuen Job – und auch sehr erfolgreich! 30

Figura 4: Exemplo de texto autêntico adaptado extraído do livro *SchritteInternational3 A2/1* (HILPERT/ NIEBISCH/PENNING-HIEMSTRA, 2012: 64).

O terceiro tipo refere-se aos textos criados para o ensino, especialmente para o livro didático, que buscam imitar textos autênticos, especialmente em relação ao gênero textual. A nomenclatura “semi-autêntico” já vem sendo utilizada por alguns pesquisadores, especialmente de origem alemã (com os termos *semi-authentisch* ou *quasi-authentisch*), e por esse motivo optamos por adotá-la. Diferentemente dos textos adaptados, textos semi-autênticos apresentam situações, personagens e histórias fictícias, o que lhes confere características próprias em relação a outros materiais. Um exemplo de texto semi-autêntico pode ser visto na Figura 2 (inserida anteriormente), que apresenta um calendário de eventos. O texto se assemelha a um calendário real, mas não há uma data ou um local específico, e os eventos descritos são imaginários.

Textos não autênticos, por sua vez, diferentemente de textos semi-autênticos, não possuem marcas de gênero textual de outros meios. Esses textos foram criados para o ensino com o propósito principal de apresentarem, exemplificarem ou explicarem determinados itens de vocabulário ou estruturas gramaticais. O diálogo apresentado na Figura 1, embora contextualizado em uma situação externa, pode ser considerado não

autêntico, pois não busca se assemelhar de fato a um texto externo ao ensino, e seu propósito principal é exemplificar o uso de verbos com complemento dativo.

Vale ressaltar que a tipologia proposta não busca criar uma relação de hierarquia entre os tipos de texto, mas sim chamar atenção para as diferenças entre eles, pois cada um dos materiais pode cumprir uma função diferente no ensino. A diferenciação pode contribuir para uma maior reflexão em relação ao uso de cada material, tendo em vista o público-alvo, os objetivos e os princípios que norteiam cada situação de ensino-aprendizagem.

6 Considerações finais

Por meio das reflexões apresentadas, buscou-se retomar a discussão sobre o conceito de autenticidade no ensino de línguas estrangeiras em autores de língua alemã, inglesa e do Brasil, com enfoque na questão da autenticidade de materiais.

Esse enfoque se justifica, por um lado, pela importância do uso de materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras em contexto nacional (cf. VIEIRA, 2012) e, por outro lado, pela crescente redução no número de textos autênticos em livros didáticos de alemão como língua estrangeira produzidos por editoras alemãs e utilizados em diversas instituições de ensino no Brasil. Esses textos vêm sendo substituídos por textos semi-autênticos, que simulam marcas de gênero textual de outros meios, mas são desenvolvidos para o ensino de línguas.

Por simularem situações externas ao ensino, esses textos se situam no limiar da autenticidade, na medida em que podem servir como ponto de partida para atividades comunicativas, e para a simulação de situações externas ao ensino dentro de sala de aula. Em uma situação de *roleplay* (jogo de papéis) em que os aprendizes simulam estar em um restaurante, por exemplo, por que utilizar um cardápio de restaurante real, contendo diversos pratos e ingredientes desconhecidos dos aprendizes? Por que não utilizar, ao invés disso, um cardápio similar, porém apenas com vocabulário e estruturas previamente abordados?

A resposta não é simples. A última opção, com o texto semi-autêntico, pode propiciar mais facilmente o engajamento dos aprendizes na atividade, uma vez que o

texto de partida não apresenta desafios ao entendimento. Os aprendizes podem se sentir confortáveis para dizer os nomes dos pratos escolhidos e se concentrar na correção gramatical de sua fala. Utilizando-se um texto autêntico, porém, é possível discutir outras questões, como os preços de cada prato em um restaurante no Brasil e na Alemanha, a presença de ingredientes incomuns para o nosso paladar, ou mesmo a própria dificuldade de escolher um prato em um restaurante, embora já se saiba como fazer um pedido.

Assim, a presença ou ausência de textos autênticos no ensino de línguas estrangeiras pode trazer diferentes consequências para o aprendizado, e por isso faz-se necessária a retomada do conceito de autenticidade de materiais, mesmo quando estes são utilizados de forma considerada inautêntica por alguns pesquisadores. Tendo isso em vista, a tipologia apresentada pode ser mais uma ferramenta para a análise de textos de materiais didáticos, contribuindo para incentivar novas reflexões sobre esses materiais.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, 3. ed. Campinas, São Paulo, Pontes, 2002.
- ANDRADE E SILVA, Mariana K. *Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira: reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-método e da aprendizagem como participação*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2016.
- BRAUN, Korbinian; NIEDER, Lorenz; SCHMÖE, Friedrich. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Klett, 1967.
- BREEN, Michael. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics* 6, vol. 1, p. 60-70, 1985.
- BROWN, Steven; MENASCHE, Lionel. *Defining Authenticity* (não publicado), 2010.
- CALTABIANO, Maria Ap. *É Verdade Ou Faz-De-Conta? Observando A Sala De Aula De Língua Estrangeira*. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1999.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Ed. Asa, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/basico/documentos/quadro_europeu_com_um_referencia.pdf>. Acesso em: 02 set. 2001.
- EDELHOFF, Christoph. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: EDELHOFF, Christoph (org.). *Authentische Texte Im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle*. Munique: Hueber, 1985, p. 5-30.
- ELLIS, Rod. *Task-Based Language Learning And Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FAISTAUER, Renate. Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprachen. *ÖDaF-Mitteilungen*.

- Sonderheft. Graz: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache, Ago/2005, p. 8-17.
- FRANZONI, Patricia. *Nos bastidores da "comunicação autêntica": uma reflexão em Linguística Aplicada*. Dissertação de Mestrado. Campinas, Unicamp, 1991.
- GLABONIAT, Manuela. et al. *Profile Deutsch*. Munique, Langenscheidt, 2005.
- GILMORE, Alex. Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching* 40, p. 97-118, 2007. Disponível em: <http://Journals.Cambridge.Org/Abstract_S0261444807004144>. Acesso em 20/07/2013.
- HILPERT, Silke.; NIEBISCH, Daniela; PENNING-HIEMSTRA, Sylvette. *Schritte International 3 A2/1 Kursbuch und Arbeitsbuch*. Munique: Hueber, 2012.
- NEUNER, G. et al. *Deutsch aktiv neu*. 10. ed. Berlim e Munique: Langenscheidt, 1993.
- NEUNER, Gerhard.; KRÜGER, Michael.; GREWER, Ulrich. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlim e Munique, Langenscheidt, 1981.
- RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart, J. B. Metzler, 2012.
- VAN LIER, Leo. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Harlow, Pearson, 1996.
- VIEIRA, Daniela. *A Didatização de Materiais Autênticos Para o Ensino do Italiano Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 2012.
- WIDDOWSON, Henry. G. *Teaching Language as a Communication*. Oxford, Oxford University Press, 1978.
- _____. *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1990.

Recebido em 16/01/2017

Aceito em 02/03/2017