

# Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes

Imagery of German as a foreign language learners and the disciplinary knowledge

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883721341>

Poliana Coeli Costa Arantes<sup>1</sup>

**Abstract:** The aim of this article is to analyse the construction of learners' discursive images by mapping the summaries presented in textbooks of German as a Foreign Language (ALE). Therefore, we aim to investigate how these constructions anticipate the kind of insertion that this learner would have / could occupy in this community of production / circulation of texts in the target language. Seen in these terms, the theoretical framework is constructed from the articulation between the polyphonic perspective of language (BAKHTIN, 2011), the notion of discursive practices (FOUCAULT, 2004, MAINGUENEAU, 2008), the disciplining of knowledge (FOUCAULT, 2002) and the relevance of such articulation for a critique of Applied Linguistics from Rocha and Daher (2015). Through the analysis of German as a foreign language textbooks, we observe the construction of a learner image that seems to draw him/her out of situations of interaction, considering him/her as a spectator, who will be responsible for repeating sentences and structures determined by an artificial simulation of communicative situations, rather than allowing him/her spaces of interaction and insertion in these situations. In addition, the materials communicate an image of a learner-consumer-tourist, interested in learning German to make trips, a reality that is distant from the majority of Brazilian learners.

**Keywords:** Textbooks, Applied Linguistics, foreign language learning, disciplining of knowledge

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar a construção de imagens discursivas de aprendizes em sumários e em atividades contidas em livros didáticos de Alemão como Língua Estrangeira (ALE), e de que modo essas construções antecipam que tipo de inserção esse aprendiz teria de/poderia ocupar nessa comunidade de produção/circulação de textos na língua alvo. Nesse sentido, o quadro teórico se constrói a partir da articulação entre a perspectiva polifônica da linguagem (BAKHTIN 2011), a noção de práticas discursivas (FOUCAULT 2004; MAINGUENEAU 2008) e o disciplinamento de saberes (FOUCAULT 2002), considerando a relevância de tal articulação para uma crítica à Linguística Aplicada a partir de Rocha e Daher (2015). Por meio das análises de livros didáticos de ALE, observamos a construção de imagens de aprendiz que parece retirá-lo das situações de interação, considerando-o mero espectador, que se ocupará de repetir sentenças e estruturas determinadas por uma simulação artificial de situações comunicativas, mais do que permitir a ele espaços de interação e de inserção nessas situações. Além disso, os materiais comunicam uma imagem de aprendiz-consumidor-turista, interessado em aprender a língua para fazer viagens, realidade essa distante da brasileira.

**Palavras-chave:** livro didático, Linguística Aplicada, ensino/aprendizagem de língua estrangeira, disciplinamento de saberes

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Rua São Francisco Xavier, 524, 11º andar, 20.550-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [polianacoeli@yahoo.com.br](mailto:polianacoeli@yahoo.com.br).

# 1 Introdução

Considerando o lugar atribuído aos livros didáticos no ensino de língua estrangeira, cuja presença nas aulas tem se tornado quase “natural” (UPHOFF 2009), compreendemos a importância de abordá-los numa dimensão prescritiva que atribuem ao fazer docente e discente, salientando a diversidade de situações, saberes e valores que antecipam.

Partimos do princípio de que “nenhuma proposta de ensino de línguas é política e culturalmente neutra” (BOHN 2000: 130), portanto os livros didáticos, ao anteciparem quais saberes, em que ordem e com que objetivos “devem” ser aprendidos, manifestam, direta ou indiretamente, a política linguística que orienta esse recorte, sobretudo que define a que tipo de aprendizes serão direcionados esses livros. Esses materiais didáticos funcionam como uma espécie de agentes da política linguística que os direcionam, e, segundo Rajagopalan (2013: 39) “[o agente da política linguística] procura intervir numa realidade linguística”. Essa intervenção faz parte de um projeto político de ensino de língua. A política linguística é, nesses termos, prescritiva, pois busca dizer como fazer e o que deve ser considerado relevante (RAJAGOPALAN 2013).

Dada essa dimensão prescritiva e intervencionista dos livros didáticos, procuramos analisar mais profundamente esse caráter político e de poder que exercem em sala de aula, investigando as imagens de aprendizes que são construídas por meio deles. Tal motivação justifica-se por alguns desconfortos vivenciados na prática docente em contexto universitário, com atuação em um curso de licenciatura e bacharelado português/alemão em uma universidade pública.

Em primeiro lugar chamou-nos a atenção a ausência de problematização da utilização de livros didáticos de ensino de ALE na graduação, sobretudo pelo fato de a presença desses materiais ser considerada “natural”, ao passo que ela é historicamente constituída, como aponta Uphoff (2008: 132):

Como se explica a força do LD no ensino de línguas, essa “instância desnecessária” (SCHROTH-WIECHERT 2001) que se impõe nas interações entre professor e alunos? Responder a essa pergunta significa problematizar uma relação que aparenta ser natural, mas que é historicamente constituída: a relação entre o professor de língua estrangeira e o LD como dispositivo em que se materializa um percurso de ensino estabelecido por outrem.

Problematizar essa relação “natural” entre o professor e o livro didático (LD), significa, desse modo, investir em uma aproximação do professor com sua prática para

reconhecer a interação com os alunos como ponto imprescindível para a elaboração de suas aulas e materiais didáticos, colocando, assim, em suspenso, as formas prévias e sínteses elaboradas com base nos especialismos da área, que muitas vezes estão distantes das realidades que encontramos em nossas salas de aulas. Entender, portanto, que o processo de aprendizagem é dinâmico e que dificilmente poderia ser antecipado por qualquer material didático que seja, é retirar-se do interior dessas unidades estabilizadoras do ensino para questioná-las, desfazê-las, recompô-las e investigar se não é preciso reconstituir outras: trata-se de reconhecer que elas talvez não sejam, afinal de contas, o que se acreditava que fossem à primeira vista. “Enfim, que exigem uma teoria; e que essa teoria não pode ser elaborada sem que apareça, em sua pureza não sintética, o campo dos fatos do discurso a partir do qual são construídas” (FOUCAULT 2004: 29).

Essa foi nossa primeira observação diante da imposição do trabalho com livros didáticos estabelecida, muitas vezes, pela instituição e, ao mesmo tempo, tão pouco questionada. Em segundo lugar, chamou-nos a atenção o relato dos alunos das turmas de língua alemã da graduação em que atuo como docente. Há algum tempo nossos alunos têm se mostrado bastante desmotivados com os livros didáticos adotados no curso,<sup>2</sup> sobretudo porque apresentam imagens de aprendizes que não correspondem ou sequer se assemelham aos aprendizes que temos em sala de aula.

Percebemos, portanto, que os alunos se queixavam bastante, nas aulas em que o livro didático de ALE era utilizado, principalmente com relação ao fato de não se identificarem com o material, por não estarem sendo nele representados. Muitos dos questionamentos dos alunos e alunas se direcionavam, principalmente, à imagem que se faz de aprendiz de ALE como alguém que teria oportunidade de ir à Alemanha estudar e fazer turismo. Também questionavam a ausência de debate a respeito de políticas públicas para imigrantes e a ausência das línguas faladas pelos descendentes de alemães no Brasil.<sup>3</sup> Tal levantamento nos impulsionou para essa investigação, o principal desdobramento materializa-se neste artigo, que apresenta o objetivo geral de analisar a produção

---

<sup>2</sup> Tais questionamentos foram resultado de levantamento feito na disciplina de Língua Alemã VII no segundo semestre de 2016, quando os alunos apresentaram análises dos exercícios contidos no livro didático *DaF Kompakt*, utilizado ao longo da graduação.

<sup>3</sup> Na referida disciplina de língua alemã VII foi desenvolvido trabalho em torno da discussão de políticas linguísticas no Brasil, de contatos linguísticos e descrição, baseados no Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA). Trata-se de Atlas desenvolvido em conjunto pelas áreas de Romanística (da Christian-Albrecht-Universität de Kiel – CAU, Alemanha) e Germanística (do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil), sob a coordenação de Harald Thun (Kiel) e Cléo V. Altenhofen (Porto Alegre).

discursiva de imagens de aprendizes que estão sendo construídas e comunicadas por livros didáticos de ensino de alemão como língua estrangeira (ALE). Os livros selecionados como *corpus* desta pesquisa foram: *DaF Kompakt A1* (Editora Klett), *Menschen A1.1* (Editora Hueber) e *Studio 21 A1* (Editora Cornelsen). A justificativa do recorte será apresentada na metodologia.

Cabe ressaltar que a grande maioria dos livros didáticos de ALE utilizados no Brasil é produzida na Alemanha, com base nos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que estabelecem qual o papel e a configuração das decisões sobre as relações entre a sociedade e a língua que se assume ou se deveria assumir. Nesse caso, vemos, por exemplo, serem apagados desses materiais importados línguas minoritárias, como as presentes no Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (cf. Projeto [ALMA](#)), sobretudo no sentido de sua representatividade, voz e visibilidade. Observamos, igualmente, a ausência de vozes da comunidade de fala dos professores e alunos, sobretudo com relação à sua representatividade (desde representações imagéticas a representações linguísticas e discursivas).

Tais ausências e invisibilidades reforçam concepções e escolhas políticas que pouco consideram a comunidade para a qual a política linguística está sendo elaborada, sobretudo porque tratam-se de materiais que serão utilizados em vários países. No Brasil, por exemplo, a falta de reconhecimento das línguas minoritárias supracitadas, por políticas linguísticas na federação, nos estados e municípios, muito denunciada por alguns pesquisadores brasileiros, contribui para reforçar o argumento político, baseado nas concepções de Estado Moderno, de que o Brasil seria um país “monolíngue”, “com uma homogeneidade linguística incrível” (ALTENHOFEN 2013: 95). O que não passa de um argumento falacioso, a serviço de decisões políticas de um pequeno e pouco representativo grupo que define o direcionamento de recursos para políticas públicas.

Parece acontecer o mesmo nos livros didáticos de ALE, pois a invisibilidade das línguas minoritárias e a apresentação pontual de “variantes linguísticas” leva à construção de ritual semelhante ao brasileiro, sobretudo porque as línguas possuem valor de mercado e, segundo Altenhofen (2013: 95), “esse valor de mercado, assim como o status sócio-político de uma língua, variam conforme o contexto de uso e o ponto de vista que se adota”.

Essa ausência nos revela muito: diz sobre o direcionamento de recursos e investimentos financeiros, diz sobre a incapacidade, despreparo e receio de lidar com o

pluralismo e com o que não se constitui homogêneo. Os grupos e instituições, portanto, que padronizam essas ausências, estão dizendo muito sobre eles próprios e sobre sua dificuldade de lidar com o que lhes parece dispendioso, diferente, desconhecido, múltiplo e não passível de ser pasteurizado.

Ademais, na medida em que o número de aprendizes de ALE cresce, aumentam as demandas econômicas, o mercado se expande e, conseqüentemente, o valor dos saberes aumenta, a luta pelos saberes em relação aos outros torna-se mais forte e mais tensa. Podemos, assim, recuperar o que FOUCAULT (2002: 215) nos diz sobre a formação das instituições de saber do século XVIII e compará-las à nossa atual realidade: naquela ocasião desenvolveram-se “processos de anexação” (fusões de editoras, fusões de instituições, escolas),

de confisco, de apropriação dos saberes menores, mais particulares, mais locais, mais artesanais, pelos maiores, eu quero dizer os mais gerais, os mais industriais, aqueles que circulam mais facilmente; uma espécie de imensa luta econômico-política em torno dos saberes. (FOUCAULT 2002: 215).

Vemos processo muito semelhante acontecer atualmente, pois os livros mais adotados em sala de aula são, muitas vezes, os que possuem maior investimento em publicidade, sobretudo publicidade feita dentro das escolas, dentro das universidades e até mesmo em seções de comunicações em congressos da área, consentidas pelos próprios professores e organizadores.

Em meio a essa luta definem-se os saberes que circularão, mas essa definição não significa e nem pode significar, a meu ver, a morte dos saberes reorganizados e considerados “desqualificados”,<sup>4</sup> porque não selecionados, pois “uma época não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem” (DELEUZE 2005: 58), ou seja, não podemos considerar a existência de uma realidade sem nos questionarmos qual a realidade ela cria.

Desse modo, o presente artigo pretende investigar as imagens de aprendizes e de falantes de ALE construídas pelos livros didáticos analisados, a partir de análise discursiva e crítica sobre o processo de constituição e institucionalização desses saberes no fazer docente e nos modos comunicados de se aprender uma língua estrangeira. A seguir discorreremos sobre as motivações que nos levaram a recortar os livros didáticos como objeto de análise, sobretudo porque se configuram como difusores de políticas e

---

<sup>4</sup> Considera-se “desqualificados” os saberes não selecionados, por meio de análise dos implícitos, a partir da Teoria da Argumentação na Língua, segundo DUCROT (1987).

prescrições. Logo após discorreremos sobre o referencial teórico, a metodologia empregada e, por fim, seguiremos às análises.

## 2 Livros didáticos e o disciplinamento de saberes

Livros didáticos de ensino de língua estrangeira, ao mesmo tempo em que desempenham um papel no ensino de línguas por produzirem uma tessitura de enunciados que caracterizam valores e práticas inerentes ao fazer docente são, também, produto de uma elaboração de seus autores, manifestando não apenas o diálogo com esse tecido enunciativo no qual o professor está inserido, mas também um posicionamento em relação ao universo dos especialismos da área e dos demais grupos que se constituem para a elaboração desses materiais.

Ao selecionarem os materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula, os professores dialogam com expectativas em relação ao seu fazer, preferências de abordagens, concepções de língua e de uso, e também pretendem antecipar desejos e necessidades de seus alunos. De modo semelhante, grupos e equipes de autores e editoras de livros didáticos se reúnem também para antecipar essa interação e dialogar com expectativas sobre o que será abordado, de que modo, para quem e com que objetivo(s). Além, é claro, de dialogar com as expectativas do mercado, das diretrizes das editoras, dos documentos oficiais definidores de políticas linguísticas e do valor econômico que se pretende agregar aos produtos didáticos.

Desse modo, os livros didáticos são a produção visível de um conjunto de especialismos definidos por uma equipe ou grupos que pautam a **seleção**, a **normalização**, a **hierarquização** e a **centralização** de informações e conteúdos que consideram relevantes, necessários ou até mesmo indispensáveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Essas diretrizes, sejam elas registradas nos documentos oficiais, ou em outros componentes e ferramentas didáticas preparadas para a orientação de elaboração e seleção de materiais didáticos, como o *Profile Deutsch*, por exemplo, determinam critérios de seleção que permitem descartar o que denominam “falso-saber”, o “não-saber”, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos e formas de hierarquização dos saberes, pois selecionam o que consideram que deveria ser relevante para a aprendizagem de uma língua estrangeira e ainda estabelecem progressões para o

tempo de aprendizagem, sobretudo com relação à exposição dos objetivos em cada etapa do processo de aprendizagem.

Finalmente, a aprendizagem de língua estrangeira nesses materiais é entendida como ferramenta de uso em determinadas situações previstas com orientação de abordagem definida em torno dos objetivos comunicativos-pragmáticos, discutindo-se pouco ou desconsiderando outros usos possíveis, como é o caso da tradução e do papel da “mediação linguística”, discutidos por BOHUNOVSKY (2009).

Assim, os livros didáticos parecem expressar certos procedimentos que concorrem para a institucionalização dos saberes a respeito do ensino de línguas que demandam investigação permanente. Essa institucionalização dos saberes acaba sendo produzida e reiterada em sala de aula, pelo próprio professor ou instituição, quando o livro didático se estabelece como central na aula de língua estrangeira, servindo, às vezes, como único parâmetro e guia de conteúdos.

Em alguns casos, os conteúdos dos livros didáticos se transformam em ementas de cursos e balizam a produção em sala de aula, invisibilizando-se, assim, as necessidades e demandas de cada turma, ignorando-se a interação em sala como dado extremamente importante para a construção de conhecimento.

As quatro operações anteriormente destacadas, **selecionar**, **normalizar**, **hierarquizar** e **centralizar**, não coincidentemente, são quatro operações designadas por FOUCAULT (2002: 217) como operadoras do disciplinamento dos saberes, ou seja, “da organização interna de cada saber como uma disciplina”, que organiza modos de relação entre poder e saber.

Essas operações podem ser percebidas no modo como os saberes se constituem na produção do livro didático: primeiro eles são **selecionados** com base no que se deseja classificar como saberes “qualificados” e “úteis” à aprendizagem. Nesse momento, imagina-se um público ideal e o que se pretende levar como informação do país-alvo a esse público. Segundo: esses saberes são **normalizados**, pois há que se fazer com que eles se comuniquem entre si, tornando não só os saberes intercambiáveis, mas também quem os detêm: trata-se de uma normalização de saberes dispersos, pois eles devem fazer sentido entre si. Terceiro: esses saberes passam a uma classificação **hierarquizada**: o que será aprendido primeiro, em qual progressão, “o que permite, de certo modo, encaixá-los uns nos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, [...] que serão as diretrizes do saber”

(FOUCAULT 2002: 215-216). Finalmente, a partir daí, passa-se à possibilidade do quarto momento: os saberes são **centralizados**, o que permite que sejam controlados: muitos livros trazem um *check-list* do que o aluno deveria ter aprendido naquela lição, modelos de avaliação, resumos do conteúdo ao final das lições, todas essas são estratégias de centralização dos saberes, que permitem o controle de aprendizagem.

Essa sistematização de saberes, que transpusemos para o plano da análise do livro didático, nos permite levantar os seguintes questionamentos: quais tipos de saberes estão sendo desqualificados no momento em que se elegem aqueles que se consideram “qualificados”? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de saber e de experiência querem minimizar quando dizem: ‘eu faço essa seleção, eu digo em que progressão será aprendido tal conteúdo e eu avalio, pois sou especialista da área’? São questionamentos que estão diretamente relacionados à definição de políticas linguísticas e de poder, já que “as políticas linguísticas não lidam com fatos; elas têm a ver com valores, valores de juízo” (RAJAGOPALAN 2013: 38), expressos por um grupo de especialistas, cujo projeto seria a inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, pois esse grupo normaliza a prática e cria dispositivos de controle dela.

Poderíamos interpretar esse projeto de poder por meio de uma concepção marxista crítica do poder, baseada na crítica da “funcionalidade econômica”, em que “o papel essencial do poder seria manter relações de produção e, ao mesmo tempo, reconduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possível” (FOUCAULT 2002: 20).

Vemos isso acontecer, sobretudo quando o centro das aulas, das ementas dos cursos e dos planos de aulas é o livro didático. Cada vez mais assistimos à centralidade do livro didático em sala de aula, também porque os professores raramente são remunerados pelas horas de preparação de aulas, pelos horários de atendimento aos alunos fora dos horários de aula e raramente são incentivados pela instituição em que trabalham a produzir pesquisas e a elaborar materiais próprios baseados nas interações com os alunos. Sem contar que, em muitos casos, as instituições de ensino não possuem plano de carreira atrativo, fazendo com que os professores trabalhem em mais de uma instituição para complementar a renda.

Não podemos deixar de enfatizar que, em muitas instituições, os professores sequer participam da seleção do material didático, que fica a cargo da apresentação do material por representantes de editoras aos diretores das instituições, sem falar sobre

outros interesses econômicos diretamente relacionados à adoção de livros didáticos em instituições renomadas de ensino de língua estrangeira.

Por esse motivo, as relações de produção são mantidas: um grupo de especialistas produz o material e o professor o aplica. Esse sistema impossibilita a apropriação das forças produtivas pelos professores e mantém as relações de produção: há os que produzem (editoras e seu grupo de especialistas) e há os que executam (professores).

Assim, o ensino de ALE é constituído pelo que é dito por esse grupo de especialistas: por todos os enunciados que nomeiam, recortam, descrevem, explicam, contam seus desenvolvimentos, indicam suas diversas correlações, julgam-no e, eventualmente, emprestam-lhe a palavra, articulando em seu nome discursos que deveriam passar por seus, ou seja, atribuem-se a outras vozes o “poder” de interferir e prescrever e influenciar o modo como se “deve” aprender uma língua estrangeira.

Estamos vendo em andamento, portanto, o que Foucault denomina “poder disciplinar”. A organização dos saberes em disciplinas, determinando critérios de seleção que permitem descartar o “falso-saber”, o “não-saber”, criam o disciplinamento dos saberes que se materializam nos dispositivos de poder utilizados para disseminar esses saberes e institucionalizá-los. O livro didático, a nosso ver, funciona como esse dispositivo.

Procuramos, desse modo, mapear tais critérios de modo a buscar entender quais são as realidades criadas pelos livros didáticos de ensino de ALE com relação às imagens de aprendizes. Procedemos à explicitação do percurso metodológico, no próximo tópico, utilizado para embasar esta investigação e, em seguida, procedemos à análise dos dados e discussão dos resultados.

### 3 Referencial teórico

Neste item, proporemos a articulação de conceitos originalmente elaborados em outros territórios disciplinares, tais como a filosofia, a história e a educação para analisarmos nosso objeto. Consideramos que essa articulação permitirá acessar, a partir dos saberes linguísticos mobilizados em cada um dos materiais, práticas de antecipação de saberes que se julgam imprescindíveis ao aprendiz de ALE, mas que muitas vezes não correspondem às expectativas, nem aos objetivos desses aprendizes.

Partimos do entendimento de poder a partir da perspectiva foucaultiana, uma vez que compartilhamos a ideia de que o poder não precede aos sujeitos, ele só pode ser construído nas relações entre esses sujeitos. Assim, interessa-nos procurar mostrar, em consonância com FOUCAULT (2002: 51) “como são as relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos”. Sob esse espectro, as relações produzidas em sala de aula entre os sujeitos e os materiais didáticos é que se denominam por relação de poder nesse ambiente.

Nesse sentido, compreendemos o livro didático como um dispositivo de poder que atua com diferentes operadores de dominação que se apoiam uns nos outros, remetem uns aos outros, se fortalecem e convergem, mas cujo poder não está dado se não houver sujeitos que o autorizem e os reiterem desse modo. Em outras palavras, os livros didáticos não são em si “detentores do poder”, mas as relações entre eles e os sujeitos é que assim os autorizam.

Ao mesmo tempo em que o livro didático seleciona saberes e situações de usos, os dispõe de acordo com uma progressão linear, manifesta um julgamento a respeito de sua ordem de complexidade e pretende definir os usos mais imediatos de outros. Esses materiais se valem de uma chancela institucional, a partir da qual seu trabalho se encontra amplificado, legitimado e autorizado.

Foucault nos esclarece de que modo esses dispositivos de dominação, em nosso caso o livro didático, poderiam ser analisados:

Concretamente, podemos, é claro, descrever o aparelho escolar ou o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em dada sociedade, mas eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal de soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apoiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.) (FOUCAULT 2002: 51-52).

Esse sentido dinâmico das relações de produção de sentido sobre os aparelhos e dispositivos de poder recusa a existência de realidades *per se* e a existência de um sujeito prévio da enunciação, pois, como afirma DÍAZ (2012: 91), “existem condições históricas que preexistem a qualquer começo de discurso”. Desse modo, o poder não poderia se constituir como uma realidade prévia, mas como um jogo de forças, em que a força não tem outro objeto nem sujeito além da própria força. O jogo de forças no caso do livro didático funcionaria por meio da reiteração institucional: os livros selecionam saberes que

são adotados e legitimados pelas instituições que preparam professores com expectativas a respeito desses mesmos saberes.

As relações de poder se estabelecem como relação entre ações, entre sujeitos de ação; por isso, Foucault afirma que se um dos sujeitos dessa relação não for livre (na escravidão, por exemplo), não pode haver aí relação de poder. De acordo com a leitura de DÍAZ (2012: 120) sobre o poder em Foucault, a autora afirma: “para que se efetuem realmente relações de poder, é indispensável a liberdade dos participantes. Uma relação de poder é da ordem da luta, mas não da luta antagônica e sim agônica”, é, portanto, “uma incitação recíproca, uma ‘provocação’ permanente”.

Foucault procura estudar, assim, as instituições pelo modo como se exerce o poder nelas e não pelo poder a partir delas, pois não se possui poder, se exerce. O professor, em alguns casos, é livre para escolher o livro, mas ao mesmo tempo coerções de diferentes ordens atuam sobre essa escolha, inclusive os métodos e os saberes privilegiados em sua formação.

Nos inspiramos, portanto, no modo de compreender as relações e funcionamentos do poder produzidas e acionadas por meio dos livros didáticos em relação com os sujeitos de aprendizagem e de ensino, sobretudo por meio da investigação dos pressupostos das formulações didáticas empreendidas nesses materiais didáticos (seleção de temas, construções de atividades, mobilização de saberes, dentre outros). E, claro, sem perder de vista que a atuação dos sujeitos em suas instituições com relação ao material adotado pode reiterar ou não as relações de poder, abrindo espaços ou não para a resistência a certas concepções de ensino/aprendizagem comunicadas por esses materiais. Pode ser que as necessidades específicas de uma determinada turma contribuam para a liberação de linhas flexíveis, que investem na composição de outros modos de atuação, do exercício de outros valores, outras expectativas a respeito do trabalho de formação de professores.

Nesse sentido, a dimensão do saber também nos auxilia a compreender de que modo as relações entre o que se configura como saber são reiteradas nos livros didáticos a partir dos sujeitos que interagem com ele. DÍAZ (2012: 122) sugere que poder e saber são de natureza distinta, pois o saber é da ordem das formas, “diz respeito a substâncias, a matérias formadas e a funções formalizadas pelo ver e o falar” e o poder, como vimos, é da ordem das forças. No entanto, poder e saber relacionam-se e pressupõem-se reciprocamente.

Foucault discorre sobre a produção do saber em nossa sociedade como um movimento que não está baseado em conhecimentos acumulados, vindos de experiências, de tradições ou de descobertas ligadas aos sujeitos que as detêm, mas dos elementos que foram formados por uma prática discursiva, a fim de que se constituísse um discurso científico, que segundo ele seria “especificado não só por sua forma e seu rigor, mas também pelos objetos de que se ocupa, os tipos de enunciação que põe em jogo, os conceitos que manipula e as estratégias que utiliza” (FOUCAULT 2004: 204).

Portanto, “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT 2004: 205). As práticas são, portanto, produtoras da realidade:

A produção da verdade é descoberta nas práticas. Os objetos são produtos das práticas. Portanto, não há coisas, não há objetos; melhor dito, existem as coisas ou os objetos que as práticas produzem. Não porque, ao modo de um idealismo extremo, se acreditasse que o pensamento ou a percepção constroem a realidade, mas porque o dado (seja lá o que for) é dito, é visto e, em certa medida, é produzido através das práticas (DÍAZ 2012: 12-13).

Desse modo, as práticas transformam e instauram realidades, pois em cada época, círculo social, mundo familiar, círculos de amigos e conhecidos em que o homem cresce, sempre existem “enunciados investidos de autoridade que dão o tom”, e assim, “eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN 2011: 294).

Partindo-se, portanto, do pressuposto de que os objetos de aprendizagem são produto de uma relação de interação entre os interlocutores, buscamos analisar de que modo os livros didáticos transformam essa prática, seja delimitando os saberes autorizados, seja hierarquizando-os e levantando expectativas sobre as imagens de ensino.

O questionamento sobre o papel dos livros didáticos em sala de aula tem sido objeto de estudos em pesquisas na área de linguística que acreditam que as análises dos processos de aprendizagem experienciados em interação deveriam ser também levadas em consideração.

[...] não basta o pesquisador se concentrar em elementos que antecedem o processo de ensino/aprendizagem. É fundamental também que a produção de conhecimento na área de Linguística Aplicada seja feita mediante a análise daquilo que ocorre em sala de aula (BOLOGNINI 1991: 43).

Também investindo nesse encaminhamento, UPHOFF (2009) investiga, em sua tese de doutorado *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua* a relação de poder entre o professor e o livro didático no ensino de ALE. A partir desse importante trabalho de reflexão crítica para a área de ALE, considera-se que o processo de ensino/aprendizagem não deveria ser apenas anteriormente pressuposto, mas construído a partir do contato entre alunos e professores em sala de aula, sobretudo buscando-se relacionar as vivências que esses interlocutores trazem para sala de aula aos conteúdos discursivos.

As teorias sobre multiletramentos e letramento crítico (COPE; KALANTZIS 2000; CERVETTI; PARDALES; DAMICO 2001; LANKSHEAR; KNOBEL 2003; NORTON 2007) podem nos ajudar a compreender esse cenário a partir da produção de sentidos ideológica e sociopolítica, mais afastada da questão mercadológica, que parece nortear demasiadamente o mercado de produção de materiais para aprendizagem de línguas estrangeiras atualmente.

Observa-se que o aprendiz ganhou maior protagonismo nessas teorias, pois o letramento crítico objetiva promover o empoderamento dos aprendizes por meio da apropriação de seu próprio processo educacional. Esse seria, portanto, o caminho: envolver os alunos a partir de suas vivências e situação social, para que eles sejam capazes de refletir criticamente sobre essa situação e promovam a mudança social a partir dessa “descoberta” crítica. Essa teoria é baseada numa concepção marxista de pensamento e, por esse motivo, busca libertar as consciências alienadas.

Trazendo BAKHTIN (2000) para nossa reflexão, sobretudo com relação ao que ele inaugura sobre a atitude responsiva dos interlocutores, perceberemos que, mesmo que o foco e o protagonismo do ensino/aprendizagem de línguas passem a ser centrados nos aprendizes, ainda assim estaremos apostando em uma relação assimétrica de poder, pois há os que devem mediar o contato entre os assujeitados e a ideologia, nesse caso, os professores, como mediadores da aprendizagem.

Por esse motivo buscamos apostar em uma tendência mais horizontalizada de aprendizagem e que conceba a alienação como processo dinâmico. A horizontalidade a que nos referimos parece encontrar ecos no autor de orientação marxista Istvan Mészáros, para quem

a atividade alienada não produz só ‘a consciência alienada’, mas também a ‘consciência de ser alienado’. Essa consciência da alienação, qualquer que seja a forma alienada que

possa assumir [...] não somente contradiz a ideia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma necessidade de superação da alienação [...]. Fosse a sociedade uma ‘totalidade inerte de alienação’, nada então se poderia fazer sobre ela. Nem poderia haver qualquer problema de alienação, ou conhecimento dela, pois se a consciência fosse a consciência dessa ‘totalidade inerte’ ela seria parte da alienação (MÉSZÁROS 2006: 166, grifo do autor).

Do mesmo modo, é possível buscar em autores do campo das ciências biológicas ferramentas para não investirmos em análises dos instituídos, dos objetos dados *a priori*, como Maturana, que defende que “a percepção não pode consistir em um processo de captação de informações objetivas”, pois ser e fazer em um sistema vivo são inseparáveis, de acordo com o teórico, “uma vez que não há separação entre produtor e produto em uma unidade autopoietica. [...] todo conhecer é ação efetiva que permite a um ser vivo continuar sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo” (MATURANA 2002: 23).

Considerando o processo de interação em sala de aula como uma atividade dinâmica e produtora de relações de poder e de sentidos sobre o fazer docente, sobre o fazer discente, sobre o fazer institucional, etc., investiremos nossas análises nesse percurso, detalhado a seguir.

## 4 Percurso metodológico

Nossa pesquisa, de caráter qualitativo, apresenta como corpus de análise livros didáticos para o ensino de ALE. Como critério de delimitação do material a ser investigado, definimos como relevante considerar os livros que são adotados em cursos de formação de professores, por compreender que esses livros, de acordo com a interpretação que se faz de NEUNER (1999 apud UPHOFF 2008), operacionalizam o currículo e definem os objetivos do curso; determinam a progressão dos conteúdos; definem os procedimentos didáticos e os tipos de organização social nas aulas; regulam o uso de mídias e definem a avaliação do progresso de aprendizagem dos alunos.

Selecionamos, portanto, três livros muito utilizados em cursos de formação docente, por meio de busca online por ementas de cursos de instituições de ensino de formação de professores em institutos federais e universidades federais e estaduais, todas situadas no Brasil. Além disso, buscamos diversificar nossa seleção, por meio da seleção de livros de diferentes editoras. Os livros selecionados foram os seguintes: *DaF Kompakt A1* (Editora Klett), *Menschen A1.1* (Editora Hueber) e *Studio 21 A1* (Editora Cornelsen).

Embora esses livros sejam produzidos na Alemanha, são os mais utilizados atualmente no Brasil em cursos livres de ALE e em cursos de graduação em universidades e institutos federais.<sup>5</sup>

Nossa seleção pautou-se no fato de que os livros, ao serem selecionados por instituições de nível superior, parecem ganhar certo destaque, contribuindo para a construção de saberes validados na formação de professores, antecipando expectativas acerca de sua atuação profissional.

Demos preferência ao nível inicial (A1)<sup>6</sup> para que pudéssemos analisar de que modo o primeiro contato com a língua é produzido. Selecionamos também o sumário [*Inhaltsverzeichnis*], considerando sua função na exposição dos conteúdos e na organização das sequências previstas pelo livro, o que nos revela quais seriam as expectativas em relação à progressão e à temática construídas, pois comunicaria quais saberes foram considerados relevantes para a aprendizagem e quais não foram.

À análise dos sumários, agregamos a investigação de atividades selecionadas aleatoriamente na primeira lição de cada livro do curso [*Kursbuch*], pois elas puderam nos auxiliar a aprofundar nossas hipóteses levantadas a partir da análise dos conteúdos do sumário, com o objetivo de delinear imagens de aprendizes de ALE por meio das seguintes observações: i) que tipo de conhecimento, habilidades são mobilizados; ii) que tipo de atividades são delineadas para esse público e o que elas pressupõem; iii) que questões são problematizadas; iv) quais são as vozes autorizadas pelo material.

Partimos, portanto, da investigação das imagens de sujeitos aprendizes a partir do pressuposto cunhado por BAKHTIN (2000) a respeito do estudo do homem em relação direta com o texto que produz e que o produz:

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana, etc.) (BAKHTIN 2000: 334).

Com efeito, o que se coloca em foco não é o texto como realidade em si, dotado de relativa autonomia frente ao contexto em que fora produzido, pois não pretendemos

---

<sup>5</sup> Tais livros didáticos aparecem em 5 das 8 ementas de cursos da graduação em Letras/Alemão, disponíveis *online*. Ressaltamos que não tivemos acesso *online* a todas as ementas dos cursos de graduação em Letras/Alemão no Brasil. A pesquisa foi realizada em fevereiro de 2017.

<sup>6</sup> Classificação do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*). Embora seja formulado para a Europa, é muito utilizado no Brasil. Ressaltamos que não faremos a problematização desses parâmetros no presente artigo.

apagar dessa pesquisa uma investigação importante no sentido de compreender, a partir das formas da linguagem, suas condições de possibilidade de emergência (DEUSDARÁ; GIORGI 2008:78).

A fim de nos auxiliar a traçar um percurso metodológico para as análises, buscamos um método que dialoga muito com a discussão empreendida no tópico anterior, trata-se do método da Cartografia (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO 2014: 9). Esse método de investigação distancia-se de pontos de vista que tomam a metodologia como conjunto de normas absolutas, prescrições técnicas e procedimentos imperativos, pois não investem na determinação de regras fixas, mas no incentivo à construção de “pistas como indicações para a efetiva validade da investigação” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO 2014: 9).

O método da cartografia investe, portanto, numa dimensão avessa a unificações, ela investiga a experiência a partir da experiência e, nesse sentido, o pesquisador-cartógrafo estabelece a diretriz da investigação: “o acesso/produção do plano de forças que responde pela criação/transformação de experiência” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO 2014: 9).

Nesse sentido, buscamos perseguir a pista 6 do método da cartografia (PASSOS; EIRADO 2009: 109), que estabelece a cartografia como dissolução do ponto de vista do observador, já que procuramos descrever processos, e não estados de coisas resultantes de mera observação, ou seja, pretendemos analisar de que modo os livros didáticos produzem determinadas imagens sobre aprendizes (processo em que me implico enquanto docente e pesquisadora), e não indicar quais as imagens de aprendizes estão dadas nesses livros a partir de um ponto de observação desimplicado.

Entendemos que essa cartografia do processo só pode ser possível se nos implicarmos no processo de análise, a partir do qual a realidade a ser estudada aparece em sua composição de linhas (DELEUZE; GUATTARI 1995; GUATTARI; ROLNIK 1986; FONSECA; KIRST 2003). “É pela desestabilização das formas, pela sua abertura (análise) que um plano de composição da realidade pode ser acessado e acompanhado” (PASSOS; EIRADO 2009:109).

Para a discussão das análises empreendidas, remetemo-nos às discussões anteriormente feitas sobre discurso em BAKHTIN (2011), sobre o conceito de poder e disciplinamento de saberes em FOUCAULT (2002), discutido também por DELEUZE (2005)

e, por fim, levantaremos as discussões sobre linguística aplicada e seus efeitos aplicacionistas, nas considerações finais.

Vale lembrar que os pontos acima escolhidos não estão definidos como categorias prontas para serem aplicadas às análises, tratam-se de referências que nos ajudam a analisar os dados.

Os livros didáticos analisados, objetos desta pesquisa, foram numerados seguindo-se o critério da ordem alfabética: LD1: *DaF Kompakt*; LD2: *Menschen*; LD3: *Studio D 21*.

## 5 Análise dos materiais

Buscamos adotar uma espécie de mapeamento dos materiais para análise, inspirado na concepção metodológica da Cartografia (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO 2014: 8), sobretudo por considerar que a experiência da pesquisadora “aponta sua inscrição no plano de forças, que constitui o plano de produção tanto do conhecimento quanto da realidade conhecida”. Sendo assim, realizamos um mapeamento de situações comunicativas inscritas nos livros didáticos, a fim de responder aos seguintes questionamentos que nos fazemos:

- i) quais são as situações previstas?
- ii) que imagens se fazem sobre os aprendizes?
- iii) que tipo de inserção do falante na comunidade linguística da LE se busca antecipar?

Começamos as análises pelos sumários, e ao analisá-los observamos haver abordagens temáticas muito recorrentes nos três livros, chamando-nos a atenção para a pouca variação, entre os livros, dos temas apresentados. Analisar os temas nos indicou as situações previstas e, simultaneamente, nos apontou que imagens se fazem sobre os aprendizes e que tipo de inserção desse falante se busca antecipar. Em seguida, procedemos à análise dos conteúdos gramaticais que também nos auxiliaram a responder as perguntas acima.

## 5.1 Análise dos temas

Os temas apresentados nos sumários analisados se assemelham, mesmo em materiais de editoras diferentes (*Reisen, Familie, Berufe, Umwelt, Essen und Trinken, Urlaub, Kleidung, Wetter, Gesundheit, etc.*).<sup>7</sup> Em LD1 apresentam-se temas relativos a *Hobbys*, roupas, comidas, festas, atrações turísticas. O que o diferencia dos LD2 e LD3 é o tratamento de temas relativos à vida de um estudante ou trabalhador estrangeiro na Alemanha, pois como o livro é destinado a esse público,<sup>8</sup> observa-se que os temas também antecipam a inscrição desse aprendiz na Alemanha e os possíveis problemas, impasses e necessidades que poderá ter, tais como: marcar um horário (lição 2: *Geschäftstermine, private Termine*); planejar uma viagem (lição 2: *Urlaubsplanung*); procurar um quarto (lição 5: *Zimmersuche*) e visitar a Suíça (lição 7: *Sehenswürdigkeiten in Bern*).

Vê-se, portanto, que a imagem que se faz de aprendiz ao longo de todo o sumário do livro antecipa as interações desse aprendiz com o ambiente que se supõe que ele irá frequentar: trata-se de um estudante ou trabalhador temporário (Lição 3: *Aufgaben als Au-pair*), solteiro (pois não há discussões sobre filhos, educação, relacionamentos), saudável (não há discussões sobre o acesso ao sistema de saúde, direitos dos cidadãos, etc.), que não ficará por muito tempo na Alemanha (procura apenas um aluguel de um quarto – lição 5) e que tem condições financeiras e interesse para fazer turismo na Europa (discute-se na lição 2 o planejamento das férias e na lição 7 os pontos turísticos de Berna, Suíça).

Já em LD2 observamos que a referência que se faz ao aprendiz é mais genérica do que a de LD1, que se destinava a um público específico (estudantes e trabalhadores estrangeiros). Na apresentação do livro, a única referência que se faz ao público a que destina é “Menschen ist ein Lehrwerk für Anfänger”<sup>9</sup> (EVANS et al. 2012: 6). Não se antecipa nem mesmo a faixa etária do público-alvo, o que acaba criando uma imagem demasiadamente genérica sobre “aprendizes”, em que a faixa etária, inserção social e outros objetivos relevantes para a aprendizagem não seriam relevantes. Trata-se de um efeito discursivo.

---

<sup>7</sup> Todos os temas citados estão presentes nos livros analisados, direta ou indiretamente.

<sup>8</sup> “Sie möchten rasch das Niveau B1 erreichen? Denn Sie benötigen Deutsch z.B. für Ihr Studium oder den Beruf. Dann ist DaF kompakt genau das Richtige für Sie“ (SANDER et al. 2011: 3).

<sup>9</sup> *Menschen* é um livro didático para iniciantes.

O livro é dividido em módulos e pressupõe que o aluno esteja na Alemanha ou que vá para a Alemanha algum dia, pois a seleção de fotos das lições indica esse ambiente europeizado e também os tópicos de algumas lições, como por exemplo: “*Warst du schon mal in Deutschland auf einem großen Fest?*” (EVANS et al. 2012: 67). A ausência de imagens, fotos em outros locais, por exemplo, no Brasil ou em outro país que não seja a Alemanha, cria o sentido pressuposto de que a língua alemã estaria restrita ao território alemão. Trabalhar com imagens de outros países que falam o alemão também fora da Europa poderia indicar que se aprende alemão e se fala alemão também nesses países. Não obstante, o livro investe na representação estereotipada e localizada de encontro de falantes de alemão: na Alemanha ou em países germanófonos localizados na Europa.

O LD2 antecipa, desse modo, situações que o aprendiz “iniciante” irá encontrar em seu dia a dia na Alemanha: apresentar-se a pessoas que irá conhecer (Módulo 1: dizer de que país vem, qual a sua profissão); comportar-se também como consumidor (Módulo 2: comprar móveis, óculos, guarda-chuva, lâmpadas); dizer sobre suas habilidades e atividades preferidas (módulo 3); comportar-se como turista (módulo 4): viajar pela Alemanha em meios de transporte público, conhecer as festas típicas na Alemanha: *Reveillon* em Berlim, *Carnaval* em Colônia, *Oktoberfest* em Munique e *Rock am Ring* em *Nürnberg*. Novamente vê-se uma padronização estereotipada de festas típicas em grandes cidades alemãs, antecipando a imagem de aprendiz que se interessaria por visitar esse tipo de evento. O espaço onde se encontra referência a outro país germanófono (Suíça), que não seja a Alemanha, é circunscrito e está localizado em um módulo extra “*Modul-Plus-Seiten*” fora dos módulos “obrigatórios”, denominado “*Projekt Landeskunde*”,<sup>10</sup> o que cria o efeito de material “menos importante” que pode ou não ser utilizado.

O LD3 apresenta seu público-alvo de modo mais detalhado do que os LDs anteriores, sobretudo porque identificamos variáveis que dizem respeito à faixa etária, local onde a aprendizagem será efetuada e o que se define como iniciante. Vimos que o LD2 não define o que considera “iniciante”, deixando essa categoria demasiadamente vaga. Assim, o LD3 define seu público-alvo: “*Studio [21] - Das Deutschbuch richtet sich an Erwachsene ohne Deutsch-Vorkenntnisse, die im In- und Ausland Deutsch lernen.*” (FUNK; KUHN 2013: 3).<sup>11</sup> Apesar de mais bem definido o público-alvo, as atividades,

---

<sup>10</sup> “ein interessantes Projekt, das ein Landeskundliches Thema aufgreift und einen zusätzlichen Lesetext bietet” (EVANS et al. 2012: 7)

<sup>11</sup> *Studio [21] - Das Deutschbuch* é direcionado a adultos sem conhecimentos prévios de alemão, que aprendem o alemão dentro ou fora da Alemanha.

textos (exemplo: p. 14), imagens, fotos (exemplos: p. 9; 11-13; 15; 22; 28; 32-33; 70; 72; 73; 82; 90; 95; 106-116; 146-183; 186-193; 205-220; 222) e diálogos ainda produzem o efeito de aprendiz situado na Alemanha, ou que irá um dia para a Alemanha: perguntas relacionadas à origem (lição 1), cidades alemãs (lição 6, lição 8 e lição 9), personalidades alemãs (lição 2), estações do ano europeias (lição 12, Station 4), hábitos alimentares alemães (lição 12, Station 4: “*Frühstück in Deutschland*”, “*Was essen die Deutschen?*”), como podemos observar nos exemplos abaixo, ilustram esse dado.



**Figura 1:** Café da manhã na Alemanha (FUNK; KUHN 2013: 239)

As referências presentes na figura 1 apontam para hábitos de determinado estrato social e, portanto, não se poderia generalizar esses hábitos como hábitos alemães, sobretudo porque 13 milhões de alemães são considerados pobres, de acordo com classificação do Statista GmbH<sup>12</sup> e, certamente, não tomam o café da manhã ilustrado na figura 1. Além disso, não se pode generalizar que o café da manhã na Alemanha estaria acompanhado da leitura de jornais, como descrito na figura 1, pois essa imagem reforça um estereótipo, sem questionar a realidade de tantos outros alemães pobres, analfabetos ou migrantes que ainda não leem em alemão, só para citar alguns dos grupos marginalizados por esse tipo de ilustração. Cabe aqui, portanto, nos questionarmos: seria mesmo possível ilustrar um único tipo de café da manhã na Alemanha, como está produzido no exercício? Ou se estaria falando de um café em determinado estrato social?

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://de.statista.com/>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

Na figura 2 observamos um direcionamento essencialmente europeizado à descrição das estações do ano:

**1 Vier Jahreszeiten – was ziehen Sie an?**

a) Welche Jahreszeit passt? Ordnen Sie zu.



der Frühling       der Sommer       der Herbst       der Winter

- Morgen bleibt es sonnig und trocken. Die Temperaturen steigen auf 28 Grad.
- Am Sonntag bringen dichte Wolken leichten Schneefall. Die Temperaturen bleiben weiter unter null.
- Am Dienstag liegen die Höchsttemperaturen meist nur bei 11 bis 13 Grad, starker Wind aus Nord-Ost.
- Morgens noch Nebel, dann ein Mix aus Sonne und Wolken bei 17 bis 19 Grad, am Donnerstag 20 Grad.

**Figura 2:** Estações do ano europeizadas (FUNK; KUHN 2013: 236)

O livro se define como destinado a aprendizes de alemão em cursos situados na Alemanha ou fora dela, no entanto, as referências são exclusivamente europeizadas ou situadas na Alemanha: as características das estações do ano descritas na figura 2 se afastam das representações dos aprendizes que moram em países tropicais. É muito difícil, por exemplo, para um de nossos alunos que nunca morou fora do Brasil, resolver o exercício com base em seus conhecimentos prévios e em sua experiência, pois para diferenciar outono de primavera no exercício da figura 2, ele precisa saber a temperatura média nessas estações e, além disso, a direção do vento. Tais dados são desconhecidos em muitos contextos brasileiros. Na lição 2, há também uma referência demasiadamente estereotipada de ambiente de curso de alemão, como podemos observar na figura 3.



**Figura 3:** Sala de aula de curso de alemão (FUNK; KUHN 2013: 33)

Nota-se, a partir da disposição das carteiras, dos objetos presentes em sala de aula, referências muito diferentes e distantes da maioria das salas de aula do Brasil e, eu diria, até mesmo de algumas na Alemanha. Além disso não há negros representados, nem como alunos, nem como professores. A quantidade de negros que aparecem em fotos e em ilustrações no livro não chega a 1/3 da quantidade de brancos.<sup>13</sup>

Além disso, o livro também investe na construção de aprendiz-turista, como vimos também no LD1 e LD2, pois há lições inteiras que tratam o aprendiz como potencial turista na Alemanha (lição 9: “*Willkommen im Reiseland Deutschland*”, “*Wohin fahren die deutschen Autourlauber?*”); há também a produção de uma imagem de aprendiz-consumidor (lição 9, Station 3, Magazin 4: “*Produkte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*”; lição 10: “*Essen und Trinken*”).

Observamos, portanto, que os livros didáticos analisados com relação aos temas abordados nos permitem tecer as seguintes considerações:

- i) as situações previstas para a interação baseiam-se em situações cotidianas que se imagina que os aprendizes vivenciem na Alemanha como estudante intercambista ou trabalhador temporário, turista ou consumidor;
- ii) as imagens de aprendizes são, portanto, construídas em torno, sobretudo, de um perfil aprendiz-turista-consumidor, que se imagina interessar-se por compras, festas típicas, personalidades da televisão (Heidi Klum, Sebastian Vettel, dentre outros), solteiros, e com estadia temporária na Alemanha;
- iii) o tipo de inserção de falante na comunidade linguística da LE que se busca antecipar está baseado em um sujeito-aprendiz que utilizará a língua (*Hochdeutsch*) para se comunicar sobre temas mais superficiais, factuais e menos complexos, tais como falar sobre a previsão do tempo, compras, turismo, festas, roupas e *Hobbys*. A inserção desse falante parece não ser uma inserção declaradamente política, pois os livros não antecipam esse espaço de debate, por exemplo, para se discutir questões de acesso a direitos ou à discussão de reformas ou de diretrizes de partidos políticos ou do sistema de educação, tributário e de imigração.

---

<sup>13</sup> Esse resultado foi contabilizado pelos alunos da disciplina de Língua Alemã VII do curso de graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

**QUADRO 1**  
Temas nos sumários

Livro	Temas presentes nos sumários (em destaque estão os que se repetem)
LD 1 <i>DaF Kompakt</i> A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Begrüßung;</b></li> <li>- <b>Berufe;</b></li> <li>- <b>Familie;</b></li> <li>- <b>Einkaufen, Möbel;</b></li> <li>- Ausländische Studierende in Deutschland;</li> <li>- <b>Geschäftstermine, private Termine;</b></li> <li>- <b>Urlaubsplanung;</b></li> <li>- Aufgaben als Au-pair;</li> <li>- <b>Lebensmittel;</b></li> <li>- Im Supermarkt;</li> <li>- Familie;</li> <li>- <b>Freizeit, Hobbys;</b></li> <li>- Zimmersuche, <b>Möbel;</b></li> <li>- <b>Kleidung;</b></li> <li>- Schweiz;</li> <li>- <b>Essen und Trinken;</b></li> <li>- Im Restaurant;</li> <li>- <b>Party und Feier.</b></li> </ul>
LD 2 <i>Menschen</i> A1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Begrüßung;</b></li> <li>- <b>Berufe;</b></li> <li>- <b>Familie;</b></li> <li>- <b>Länder; Herkunft;</b></li> <li>- <b>Einkaufen, Möbel;</b></li> <li>- Gegenstände, Produkte;</li> <li>- Büro und Technik;</li> <li>- <b>Freizeit, Komplimente;</b></li> <li>- <b>Freizeit, Verabredung;</b></li> <li>- <b>Essen, Einladung zu Hause;</b></li> <li>- <b>Reisen, Verkehrsmittel;</b></li> <li>- Tagesablauf, Vergangenes;</li> <li>- <b>Feste; Vergangenes.</b></li> </ul>
LD3 <i>Studio 21 A1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Begrüßung;</b></li> <li>- <b>Länder; Herkunft;</b></li> <li>- <b>Getränke, Hobbys;</b></li> <li>- <b>Städte, Länder, Sprachen;</b></li> <li>- <b>Wohnungen und Häuser;</b></li> <li>- <b>Termine;</b></li> <li>- Orientierung (Stadtplan, Wegweiser);</li> <li>- <b>Berufe;</b></li> <li>- Berlin;</li> <li>- <b>Urlaub, Familie;</b></li> <li>- <b>Essen und Trinken;</b></li> <li>- <b>Kleidung</b> und Wetter;</li> <li>- Körper und Gesundheit.</li> </ul>

Passamos à análise dos conteúdos gramaticais, pois nos guiamos pela divisão apresentada pelos sumários: nos três livros didáticos esses conteúdos estão inscritos sob a rubrica “Grammatik”.

## 5.2 Análise dos conteúdos gramaticais

Os conteúdos gramaticais apresentam pouca variação nos três livros: todos os três livros analisados iniciam-se com: cumprimentos, alfabeto, números, apresentação de si e do outro (*Wer bist du? Wie heißt du?*), nacionalidades e nomes de países.

Os livros também apresentam divisão dos conteúdos em quatro habilidades – *Lesen/Hören/Schreiben/Sprechen* – mesmo que não esteja explícita no sumário, é possível percebê-la nos exercícios propostos ao longo das lições. Em LD2 e LD3 observa-se a antecipação de uma imagem de aprendiz-espectador para o qual é apresentada uma regra e, em seguida, é solicitado a ele que aplique a regra. Essa sistemática dedutiva pressupõe que a teoria viria antes da prática: é preciso conhecer a estrutura primeiro para poder aplicá-la. Já no LD1 percebe-se uma tentativa de indução da regra: primeiro apresenta-se um texto abordando o conteúdo gramatical novo e, em seguida, é pedido para que o aluno descreva a regra. Essa tentativa nos parece mais dinâmica e propositiva.

Observa-se, nos três livros, que os exercícios de compreensão auditiva são baseados em áudios artificiais (criados pelos autores dos livros e gravados em estúdios) e apresentam, predominantemente, gravações em *Hochdeutsch* (alemão “padrão”). Quando falam em variação linguística, apresentam áudios em *Schweizerdeutsch* (alemão suíço) e em *Österreichisches Deutsch* (alemão austríaco), em lições pontuais, ou seja, em espaços determinados para se falar sobre variação, o que cria o efeito de que as variações não seriam recorrentes, nem seriam majoritárias. É curioso que, nos três livros analisados, apenas o LD1 apresente uma lição inteira sobre a Suíça, trazendo alguns excertos de falas descontextualizadas em *Schweizerdeutsch*. No entanto, a lição é voltada para a apresentação da cidade de Berna como local turístico (lição 7: “*Grüezi in der Schweiz*”). Ao apresentar a cidade desse modo, o livro reforça uma imagem de aprendiz-turista.

A seguir observamos, de modo comparativo, os temas e conteúdos gramaticais da primeira lição nos três livros. Notam-se as semelhanças:

**QUADRO 2**  
Temas e conteúdos das primeiras lições

<b>Livro didático</b>	<b>Títulos das lições</b>	<b>Temas “comunicativos”</b>	<b>Conteúdos gramaticais</b>
LD 1 <i>DaF Kompakt A1</i>	<i>Lektion 1</i> <i>Ich und die anderen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>sich begrüßen;</i></li> <li>- <i>sich und anderen vorstellen: formell/informell;</i></li> <li>- <i>Zahlen von 1-1 Milliarde;</i></li> <li>- <i>Telefonnummer verstehen und sprechen;</i></li> <li>- <i>Namen buchstabieren und notieren.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Regelmäßige Verben im Präsens;</i></li> <li>- <i>„sein“ im Präsens;</i></li> <li>- <i>Personalpronomen im Nom.;</i></li> <li>- <i>Wortstellung: Aussagesatz, W-Frage mit Wie?, Wo?, Woher?, ja/nein-Frage.</i></li> </ul>
LD 2 <i>Menschen A1.1</i>	<i>Modul 1</i> <i>Hallo! Ich bin Nicole</i> <i>Ich bin Journalistin</i> <i>Das ist meine Mutter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>sich begrüßen/verabschieden;</i></li> <li>- <i>nach dem Befinden fragen;</i></li> <li>- <i>sich und anderen vorstellen;</i></li> <li>- <i>Zahlen 1-100</i></li> <li>- <i>über die Familie und über Sprachkenntnisse sprechen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Verbkonjugation Singular</i></li> <li>- <i>W-Fragen</i></li> <li>- <i>Verbkonjugation Singular und Plural</i></li> <li>- <i>Negation mit „nicht“</i></li> <li>- <i>ja/nein-Fragen, ja-nein-doch</i></li> <li>- <i>Possessivartikel mein/dein</i></li> <li>- <i>Verben mit Vokalwechsel.</i></li> </ul>
LD3 <i>Studio 21 A1</i>	<i>Lektion 1</i> <i>Kaffee oder Tee</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>ein Gespräch beginnen;</i></li> <li>- <i>sich und anderen vorstellen;</i></li> <li>- <i>zählen;</i></li> <li>- <i>etwas bestellen und bezahlen;</i></li> <li>- <i>Telefonnummern nennen und verstehen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aussagesätze</i></li> <li>- <i>Fragesätze mit woher und was</i></li> <li>- <i>Verben im Präsens</i></li> <li>- <i>das Verb sein</i></li> <li>- <i>Personalpronomen.</i></li> </ul>

Tal “coincidência” temática e de conteúdos aponta para efeitos interessantes que dizem respeito às imagens de aprendizes e do que se “deveria” ensinar/aprender em um primeiro contato com a língua estrangeira. Dizer sobre si e sobre os outros, situar-se temporalmente e espacialmente parecem ser conteúdos reiterados em cursos de várias outras línguas, tais como francês, italiano, inglês, etc. Não obstante, esta prática é pouco observada em cursos de outras línguas, como latim ou grego. Podemos levantar algumas hipóteses a esse respeito: o latim não é mais “falado”, justificando-se, assim, essa diferença de abordagem teórica de ensino de LE.

Essa abordagem intercultural e também a comunicativa, portanto, estão sendo naturalizadas sempre que são reiteradas, sobretudo quando começamos nossas aulas por esses temas que têm uma finalidade muito clara: “fornecer ao aluno algumas amostras de elementos comunicativos que ele pode usar em um determinado contexto” (BOLOGNINI 1991: 45). No entanto, cabe a nós nos questionarmos sobre qual o sentido de apresentar-

se e dizer de onde é sendo um aprendiz brasileiro que pode não viajar a um país germanófono. Esse tipo de atividade investe em um apagamento da inscrição nacional do falante, convocando-o a agir como um estrangeiro genérico em situações de “cultura” germânica.

Vê-se, portanto, que a naturalização dessa prática poderia dizer mais sobre o contexto de aprendizagem de um europeu que tem maior facilidade para circular em muitos países vizinhos aos seu, do que o de estudantes brasileiros de baixa renda, por exemplo. Esse apagamento da inscrição nacional produz como efeito a naturalização de que o interesse por ALE se motivaria tão somente por uma atividade turística. Ignora-se o possível falante de alemão para outras finalidades.

Essa relação entre os aprendizes e o espaço é experimentada de formas e modos muito distintos em comunidades linguísticas diferentes. Em um curso de língua estrangeira a refugiados, por exemplo, não seria desejável que se iniciasse o curso com perguntas relativas ao país de origem e ao nome dos alunos, pois esse tipo de pergunta poderia levar a uma situação delicada, frente aos riscos que a identificação poderia gerar, banalizando a maneira de se aproximar do outro, de elaborar o contato a partir de interesses e circunstâncias as mais diversas.

Vê-se, portanto, que os livros didáticos de ALE parecem criar imagens de aprendizes turistas, que estariam a passeio, exclusivamente na Alemanha, de vez em quando na Suíça. Segundo MAINGUENEAU (2008: 134), “a maneira pela qual o texto é produzido e pela qual é consumido estão ligadas”, pois a instância de produção do livro imagina seu destinatário também como consumidor do que está sendo comunicado. Não nos esqueçamos que os livros didáticos são produtos comerciais e se situam como difusores de políticas, sejam elas linguísticas ou de outra espécie. Tais reflexões sobre práticas de produção e de consumo são, infelizmente, ainda pouco exploradas nesse campo e, quando o são, raramente são postas em relação.

A grande maioria das atividades dos livros analisados tem um enfoque comunicativo genérico: falam para um público-imaginário e constroem situações que não existem: falam de ninguém, em lugar nenhum. Consideramos essa abordagem insuficiente para atender às expectativas e demandas de nossos alunos da graduação em Letras português/alemão, pois ignora a situação de inserção do aprendiz dentro de sua própria comunidade: recorta o aprendiz e o artificializa, pois quer banalizar os usos de língua. Antecipa situações, ignorando uma série de outros textos que se lê e outros

possíveis usos e sentidos que a essas situações podem ser atribuídos. Acreditamos que não se aprende uma língua para determinadas situações apenas, mas para ler o mundo. Todo saber construído é produzido em uma inserção numa determinada situação e toda situação é uma relação de poder.

Nesse sentido, cabe questionarmos em nossa prática enquanto docentes: que poder os livros didáticos buscam exercer quando recortam e ditam determinadas situações? Qual é a construção de imagem de relação de poder em que se insere o falante? A essa questão podemos tentar responder: os aprendizes deveriam participar dessas escolhas e não serem apenas espectadores, de quem se espera apenas que reproduzam e repitam práticas genéricas.

Entendemos, portanto, que a abordagem utilizada pelos livros pretende inserir o aspecto social para balizar as escolhas linguísticas e de conteúdos, mas como ela antecipa situações que não existem, age a despeito dos sujeitos de interação: “mesmo quando a questão social é invocada, é como se o social entrasse como acréscimo a considerações já feitas sobre o indivíduo concebido ‘associalmente’” (RAJAGOPALAN 2006: 157 apud ROCHA; DAHER 2015: 107).

Nesse sentido, a palavra, ou seja, a linguagem, não está dada ou possui significados *a priori*, pois ela representa e faz ecoar vozes e gêneros, próprios da interação, como apontado por BAKHTIN (2011):

Desse modo, a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada (BAKHTIN 2011: 295).

Desse modo, desconsiderar a interação em sala de aula e as práticas sociais das comunidades em que se inserem nossos alunos é assumir a eliminação de nosso aluno do processo de aprendizagem.

Gostaríamos, portanto, de investir em práticas distintas a essas, que pudessem, como defende BOLOGNINI (1991: 52), “reconhecer nos alunos indivíduos portadores de experiências de vida positivas e negativas, e que interferem de uma forma ou de outra no processo de aprendizagem”, investindo-se em uma perspectiva crítica, de debate de posicionamentos e que considerem os alunos, os professores e as interações em sala de aula como produtores de conhecimento, pois “não basta o pesquisador se concentrar em elementos que antecedem o processo de ensino/aprendizagem. É fundamental também

que a produção de conhecimento na área de Linguística Aplicada seja feita mediante a análise daquilo que ocorre em sala de aula” (BOLOGNINI 1991: 43).

## 6 Considerações finais

Ao analisarmos os três livros didáticos de ensino de ALE, observamos imagens de aprendizes-turistas, espectadores e desprovidos de experiências e de autonomia com relação às preferências, expectativas e demandas sobre seu próprio processo de aprendizagem. São tratados como turistas, imigrantes temporários, são solteiros e pertencem a determinada classe social. Formulam-se, portanto, imagens genéricas sobre aprendizes situadas em contextos artificiais: aprendizes de um lugar que não se identifica.

A disposição dos temas e conteúdos nos sumários dos livros apresenta-se como técnica de disciplinamento de saberes e de poder que provocam efeitos para o acúmulo do que determinada comunidade passa a considerar como saber e, assim, passa a produzir efeitos de controle sobre o que “deve” ou que “não deve” ser ensinado e aprendido, eliminando-se ou desqualificando-se o que se poderia denominar de “pequenos” saberes “inúteis” e “irredutíveis”, “economicamente dispendiosos”, ou seja, ao colocar o foco sobre determinados temas e conteúdos, ao mesmo tempo se está “apagando” outros e outras possibilidades de construção. Oferece-se um desenho das situações nas quais se supõe que os aprendizes-falantes interagiriam, sendo essas situações irrealis, artificializadas e inexistentes. Formula-se, portanto, imagens genéricas sobre a antecipação de situações: situações de lugar nenhum.

O estabelecimento de temas e conteúdos a serem ensinados/aprendidos ainda parecem inspirar-se no modelo informacional de comunicação, que já foi superado há muito tempo pelos estudos discursivos. Vemos que as lições ainda estão organizadas em torno de elementos da comunicação, sendo eles: quem faz o quê? De que modo o fazem? Onde e quando? Por quê? (quais são as finalidades?). Esses elementos fazem parte de um modelo proposto por BESSE (1989: 33 apud ROCHA 2016: 117) que se revela representativo de algumas propostas na área de linguística aplicada com o objetivo de balizar o trabalho realizado em sala de aula de língua estrangeira. Elementos semelhantes são também reproduzidos nas propostas de modelos de planejamento de aula em NATION e MACALISTER (2010), MEYER (2014), VON BRANDT (2013), dentre outros.

Reproduzir esses modelos e reiterá-los é investir em uma produção de teorias genéricas para salas de aula genéricas, com alunos genéricos. Esses modelos não têm se demonstrado eficazes e muito menos exitosos. Por isso buscamos incentivar a produção de conhecimento situada a partir das interações com nossos alunos e instituições, promovendo debates e reflexões críticas sobre o fazer docente situado e considerando os espaços de aprendizagem de línguas como espaços também de formação de professores.

Finalizamos nosso artigo com um excerto de FOUCAULT (2000: 172 apud LOBO 2002: 13), para mantermos em mente a reflexão sobre nossas práticas docentes em sala de aula.

[...] que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem: “é uma ciência?” Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem “memorizar” quando dizem: “eu que formulo este discurso, enuncio um discurso e sou cientista”?

## Referências bibliográficas

- ALTENHOFEN, Cleo. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Editora Pontes: Campinas, 2013. p. 93-116.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2000.
- BOHN, Hilário. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. Livro Didático: Cartão Postal do País onde se Fala a Língua-alvo? *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 43-56, 1991.
- BRAUN, Birgit et al. *DaF kompakt A1-B1*. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett, 2011.
- BOHUNOVSKY, Ruth. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 170-184, 2009.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.htm](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2017.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Cláudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DEUSDARA, Bruno; GIORGI, Maria Cristina. Práticas de Linguagem como Atividade Social: o Linguísta Frente ao Desafio de Apreender a Complexidade dos Diferentes Modos de Habitar o Mundo. *Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem*, v. 11, n. 1, 2008, p. 75-92.

- DIAZ, Esther. *A Filosofia de Michel Foucault*. Tradução de Cesar Candioto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FUNK, Hermann; KUHN, Christina. *Studio 21 - Grundstufe: A1: Gesamtband - Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen, 2013
- GLABONIAT, Manuela et al. *Profilé Deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 2005.
- GLAS-PETERS, Sabine et al. *Menschen A1. Kursbuch*. München: Hueber, 2012.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- LOBO, Lilia Ferreira. Por uma vida acadêmica não fascista. In: NASCIMENTO, Maria Livia do. *Pivetes. A produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MEYER, Hilbert. *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen 2014.
- NATION, I. S. P.; MACALISTER, John.: *Language Curriculum Design*. London/New York: Routledge 2010.
- MESZAROS, I. *A teoria da alienação em Marx (1930)*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Pista 6: Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOCIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Editora Pontes: Campinas, 2013. p. 19-42.
- NORTON, Bonny. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>>. Acesso em: 03/06/17.
- VON BRAND, Tilman. *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett Kallmeyer, 2013.
- ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? *Revista D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 1, p. 105-141, 2015.
- UPHOFF, Dörthe. O Caráter institucional do uso do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v. 17, p. 131-141, 2008.
- UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL/Unicamp, Campinas, 2009.

Recebido em 05 de junho de 2017  
Aceito em 21 de dezembro de 2017