

DÖRTHE UPHOFF

**O PODER DO LIVRO DIDÁTICO E
A POSIÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE
ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentado ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

CAMPINAS
2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Up3p

Uphoff, Dörthe.

O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira / Dörthe Uphoff. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Carmen Zink Bolonhini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Foucault, Michel, 1926-1984. 2. Língua Estrangeira (Alemão). 3. Livros didáticos. 4. Relações de poder. I. Bolonhini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: The power of the coursebook and the teacher's position in German as a Foreign Language.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foucault, Michel, 1926-1984; German as a Foreign Language; Coursebook; Power relations.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini (orientadora), Profa. Dra. Rosvitha Friesen Blume, Profa. Dra. Ruth Bohunovsky, Prof. Dr. Sírio Possenti e Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi Rodrigues. Suplentes: Profa. Dra. Celeste Henriques Marquês Ribeiro de Sousa, Profa. Dra. Juliana Pasquarelli Perez e Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes.

Data da defesa: 21/08/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Carmen Zink Bolonhini

Carmen Zink Bolonhini

Rosvitha Friesen Blume

Rosvitha F. Blume

Ruth Bohunovsky

Ruth Bohunovsky

Sírio Possenti

Sírio Possenti

Suzy Maria Lagazzi Rodrigues

Suzy Maria Lagazzi Rodrigues

Celeste Henriques Marquês Ribeiro de Sousa

Juliana Pasquarelli Perez

Maria Rita Salzano Moraes

IEL/UNICAMP
2009

Aos meus pais
in memoriam

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini, pelo apoio e carinho dedicado ao longo desta etapa de crescimento profissional e pessoal.

Às Profas. Dras. Maria José Coracini e Suzy Lagazzi Rodrigues e ao Prof. Dr. Sírio Possenti, pelas valiosas sugestões dadas durante os exames de qualificação.

À Profa. Anke Schumacher, pela gentileza de me mostrar a metodologia praticada em sua escola e, em especial, pela entrevista, que me proporcionou um outro olhar sobre o ensino de alemão no Brasil.

Aos professores de alemão que participaram do seminário de aperfeiçoamento em Joinville (SC), em fevereiro de 2008, por compartilharem comigo suas opiniões acerca do livro didático.

À Profa. Susanne Umnirski-Gattaz, pela leitura atenta da minha tese e pelos comentários pertinentes.

À Profa. Dra. Ruth Bohunovsky, pela amizade e pelas trocas constantes sobre materiais didáticos ao longo destes anos.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Ao Enio, meu marido, por estar do meu lado, sempre.

À Sophie, minha filha, pela alegria cativante que ilumina a minha vida.

A todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta tese focaliza a relação de poder entre o professor e o livro didático no ensino de alemão como língua estrangeira (“Deutsch als Fremdsprache”, “DaF”). Partindo da observação de que os processos de ensino e aprendizagem do idioma costumam ser mediados, no Brasil, por livros didáticos de orientação pós-comunicativa, produzidos na Alemanha para o mercado global, procura-se identificar os motivos dessa prática, bem como seus efeitos para a posição discursiva do professor. Para operacionalizar a proposta, busca-se apoio teórico em ferramentas conceituais oriundas da analítica do poder de Foucault, em especial as noções de poder, resistência, saber e discurso. Com base em uma concepção de poder como um movimento que visa a estruturar o campo de ação do outro, o livro didático usual é descrito como um instrumento de poder que conduz o fazer pedagógico do professor de forma rigorosa e duradoura, ao pré-estabelecer e hierarquizar os objetos de ensino e determinar a linha metodológica. Uma análise dos discursos que circulam na área de “DaF”, a respeito do livro didático, mostra que esse formato convencional do dispositivo é justificado por uma descrença no saber-fazer pedagógico do professor local, além de uma visão crítica das condições de trabalho que o mesmo enfrenta em seu ofício. Assim, o livro didático é visto como um dispositivo que garante a qualidade do ensino e que, por isso, não pode ser substituído por outros tipos de materiais, que possam proporcionar mais autonomia para o professor, no desenvolvimento de suas aulas. Verifica-se que é justamente essa a proposta de alguns discursos de resistência, também presentes na área de “Deutsch als Fremdsprache”, que apostam no julgamento pedagógico do professor, na construção do percurso de ensino e aprendizagem trilhado em sala de aula. Uma comparação das posições discursivas do professor e do autor de livro didático, no ensino de alemão, porém, indica que apenas o autor é considerado um especialista, legitimado a elaborar o planejamento de um curso de língua, ao passo que o professor ocupa uma posição subordinada, devendo adaptar as orientações do autor de livro didático ao perfil concreto do alunado local. Sob o ângulo de uma concepção discursiva de autoria, argumenta-se que o professor não costuma ser percebido como autor de materiais, fazendo com que seu discurso didático-metodológico circule com menos força no atual cenário do ensino da língua. Conclui-se que o livro didático, mais que um mero apoio aos processos de ensino e aprendizagem de uma língua, também molda o saber-fazer pedagógico do professor, determinando a posição a partir da qual o mesmo pode se pronunciar sobre o planejamento do ensino.

Palavras-chave: Foucault, Michel, 1926-1984; Língua Estrangeira (Alemão); Livros didáticos; Relações de poder.

ABSTRACT

This thesis focuses on the power relation between the teacher and the coursebook in the field of German as a Foreign Language (“Deutsch als Fremdsprache”). Starting from the observation that the processes of teaching and learning German in Brazil are usually mediated by post-communicative coursebooks, produced in Germany for the worldwide market, the reasons for this practice as well as its effects on the discursive position of the teacher are analyzed herewith. In order to carry out this project, use is made of conceptual tools given by Foucault’s Analytics of Power, such as power, resistance, knowledge and discourse. Based on a conception of power as a movement which intends to structure the action field of the other, the ordinary coursebook is described as an instrument of power which rigorously and constantly governs the teacher’s pedagogical actions, by pre-establishing and organizing teaching contents and determining methodological procedures. Throughout the analysis of discourses regarding the coursebook, in the field of German as a Foreign Language, it can be seen that the conventional configuration of the coursebook is due to a lack of confidence in the pedagogical competence of the local teacher, as well as a critical view of his or her working conditions. Thus the coursebook is seen as a device which guarantees the teaching quality and which therefore should not be replaced by other kinds of materials that may offer more autonomy to the teacher, when planning his or her lessons. It is shown then that this autonomy is precisely the recommendation made by some discourses of resistance, which value the teacher’s pedagogical judgment, in the construction of the teaching and learning route mapped out in the classroom. A comparison of the discursive positions of the teacher and the author of the coursebook indicates, however, that only the author is regarded as a specialist and therefore certified to work out the planning of a language course. The teacher, on the other hand, occupies a subordinate position, adapting the author’s guidelines towards the concrete profile of the local students. Seen from the view of a discursive conception of authorship, it is argued that the teacher is not usually considered an author of teaching materials which implies that his or her pedagogical discourse is received with less impact in the current state of language teaching. It can be concluded that the coursebook, more than a mere support to the language teaching and learning processes, also shapes the teacher’s pedagogical knowledge, determining the position from which he or she may speak about the planning of a language course.

Key Words: Foucault, Michel, 1926-1984; German as a Foreign Language; Coursebook; Power relations.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Delimitando o objeto de pesquisa.....	1
1.2	Perguntas de pesquisa	5
1.3	Objetivos.....	5
1.4	Justificativa	7
1.5	Metodologia.....	9
2	A ANALÍTICA DO PODER DE FOUCAULT	15
2.1	O tema do poder na obra foucaultiana	16
2.2	Conceitos básicos.....	19
2.2.1	Poder.....	19
2.2.2	Resistência.....	21
2.2.3	Saber.....	22
2.2.4	Discurso	24
2.3	A análise das relações de poder.....	25
3	A ÁREA “DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE” (“DaF”).....	29
3.1	Um olhar sobre a história da disciplina	30
3.2	Dimensões atuais	37
3.2.1	Dimensão prática	37
3.2.2	Dimensão teórica	39
3.2.3	Dimensão política.....	41
3.2.3.1	O Instituto Goethe.....	42
3.2.3.2	O Departamento Central para Escolas no Exterior	44
3.3	DaF no Brasil	45
3.3.1	Contextos	45
3.3.2	Formação de professores	49

4 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	55
4.1 Definindo material didático	56
4.2 Material didático e fazer pedagógico	58
4.3 A configuração do livro didático convencional	60
4.3.1 O livro didático como material de curso	60
4.3.2 Livro didático e planejamento.....	62
4.3.3 O livro didático na história dos métodos de ensino	63
4.3.3.1 O método de gramática e tradução	64
4.3.3.2 O método audiolingual.....	68
4.3.3.3 O método comunicativo	71
4.3.3.4 O construtivismo	76
4.3.3.5 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	77
4.3.4 O livro didático internacional, edições regionais e produção nacional de livro didático.....	80
4.4 O livro didático como instrumento de poder	88
5 DISCURSOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO.....	91
5.1 Discursos legitimadores do livro didático convencional.....	92
5.1.1 O livro didático como garantia de qualidade do ensino	92
5.1.2 “Restrições de mercado”	94
5.1.3 A possibilidade da adaptação do livro didático	98
5.1.4 A metáfora do cozinheiro.....	102
5.2 Discursos de resistência.....	105
5.2.1 Propostas em busca de uma reconfiguração do livro didático .	106
5.2.2 O ensino de alemão sem livro didático.....	109
5.2.3 A metáfora da pedreira	113
5.3 Metáforas formuladas por professores	116

6 A POSIÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	125
6.1 A relação entre professor e autor em manuais de livros didáticos.....	127
6.2 Aspectos discursivos da autoria no ensino de línguas.....	134
6.2.1 A autoria segundo Foucault.....	135
6.2.2 A autoria segundo Orlandi	137
6.2.3 Implicações para as posições do professor e do autor de livro didático	138
7 CONCLUSÃO	143
REFERÊNCIAS.....	151
Materiais didáticos citados	151
Outras referências	153
ANEXOS	163
Anexo A – A metáfora do cozinheiro: capa de Bimmel et al. (2003).....	165
Anexo B – Visualização da metáfora da pedra.....	167
Anexo C – Metáforas formuladas por professores de alemão	169
Anexo D – Texto “Professores e Pianistas”	173

1. Introdução

“Trabalhar é tentar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes.”

Foucault (1984, p. 240)

1.1 Delimitando o objeto de pesquisa

A presente tese visa a investigar a relação de forças entre o professor e o livro didático, no ensino de alemão como língua estrangeira. No Brasil, a grande maioria dos materiais em circulação nessa área é produzida na Alemanha e se destina ao mercado global. Não é fácil para um professor local dispensar o uso de um livro didático importado, já que praticamente não existem materiais nacionais no mercado editorial e o ensino sem livro didático como princípio estruturador dos processos de ensino e aprendizagem ainda é muito pouco praticado.

“Como a presença do livro didático importado afeta o ofício do professor?” foi uma das perguntas que nortearam minha pesquisa cujo resultado ora apresento. Para operacionalizar o projeto, busquei inspiração em conceitos desenvolvidos pelo filósofo francês Michel Foucault, cuja concepção do poder hoje constitui a perspectiva a partir da qual minha argumentação se desenrolará.

Minha pesquisa, contudo, não se iniciou com esse foco. Foram necessárias várias reorientações conceituais e teóricas para que minha tese chegasse a seu formato atual. No projeto apresentado na seleção de doutorado (UPHOFF, 2004), outras questões me pareciam mais urgentes: “É possível lecionar o idioma sem o intermédio de um livro didático (importado)?”, “Como se afigura a tarefa de ensinar uma língua estrangeira sem a presença desse

dispositivo?”, “Haveria apoio, no atual cenário do ensino de alemão, para a realização de uma tal proposta de ensino?”.

Ressoa, nessas perguntas, a impaciência de uma professora que, insatisfeita com a própria prática de lecionar com livros importados, procurava alternativas, sabendo que praticamente todos os materiais disponíveis no mercado apresentavam as mesmas características básicas: uma configuração genérica, sem foco no público brasileiro, e uma orientação pós-comunicativa, com ênfase na comunicação verbal do dia-a-dia nos países de língua alemã, de pouca relevância para muitos alunos brasileiros.

Diante dessa situação, por algum tempo, aventurei-me na produção de materiais próprios e experimentei trabalhar com materiais diversificados, sem um livro didático como norte, elaborando aos poucos a progressão do ensino. O resultado dessa experiência se traduziu em meu projeto inicial de pesquisa.

Minha proposta – ensinar com um leque aberto de materiais, sem uma sequência previamente definida, como ocorre no trabalho com livros didáticos – encontrava respaldo no paradigma construtivista, que questiona a existência de uma progressão única e defende a importância de construir diversos percursos de aprendizagem em sala de aula (cf. WOLFF, 1997).

“Como viabilizar um ensino nesses moldes?” era a pergunta chave nesse primeiro estágio de minha pesquisa. Eu supunha que o ensino sem livro didático demandaria do professor habilidades pouco mobilizadas hoje em dia, considerando que o professor é acostumado a desenvolver suas atividades na presença constante do livro didático, que pré-estrutura boa parte do planejamento do ensino. Assim, eu imaginava que uma maior participação do professor no desenvolvimento da progressão de ensino dependeria, pelo menos em parte, de sua capacidade de escolher e graduar insumos e materiais. Minha intenção, nessa fase da pesquisa, era justamente verificar se o professor tinha condições para assumir uma função mais ativa no planejamento do ensino – condições tanto em

termos de *saber-fazer* ou qualificação profissional, quanto em termos de *poder-fazer* ou apoio institucional.

Contudo, ainda enxergava o ensino sem livro didático principalmente como um desafio metodológico a ser equacionado e não contemplava as implicações que minha proposta pudesse acarretar para as relações de força existentes entre as diversas instâncias envolvidas no ensino da língua (professores, alunos, instituições de ensino, especialistas, editoras etc.). Assim, interessava-me entender como ocorria o processo de planejamento do ensino sem o apoio do livro didático, mas não atentava para o poder que a escolha dos conteúdos e procedimentos didáticos encerrava.

Comecei a reorientar o enfoque de minha pesquisa após apresentar o projeto, ainda em seu formato inicial, em uma mesa redonda sobre materiais didáticos, por ocasião do I Congresso Latino-americano de Professores de Alemão, em julho de 2006. O objetivo da apresentação era discutir a viabilidade de um ensino sem livro didático e suas consequências para a autonomia do professor (cf. UPHOFF, 2008a). Entre as diversas reações à minha fala, chamou minha atenção a posição de uma renomada instituição de ensino, que apoiava o uso do livro didático como meio de padronizar os conteúdos e procedimentos adotados pelos professores em sala de aula (cf. DIETRICH, 2008). Percebi que o livro didático, mais que um simples recurso metodológico, eficiente ou não na promoção da aprendizagem de línguas, servia fundamentalmente como instrumento de controle do fazer pedagógico. Em outras palavras, um dos efeitos desejados do livro didático parecia consistir justamente em limitar a autonomia do professor, que minha proposta inicial visava a fomentar.

Essa compreensão deslocou minha perspectiva de investigação que agora exigia um outro referencial teórico. Passei, então, a aproximar a noção de autonomia do professor, que eu ainda empregava de forma bastante irrefletida, à noção de autoria. A comparação das duas noções se baseava no argumento de que um professor que trabalha com materiais diversificados, por ele escolhidos ou

desenvolvidos, de alguma forma se posiciona como autor, não apenas dos próprios materiais que aplica, mas fundamentalmente também do percurso de ensino que constrói aos poucos.

Ao mesmo tempo, decidi fazer um reexame daquilo que, na literatura especializada sobre o ensino de alemão, se escrevia a respeito da posição do professor frente ao livro didático. Buscava indícios que confirmassem minha impressão do congresso de 2006 de que o livro didático (importado) era considerado um elemento essencial na área de “DaF” (“Deutsch als Fremdsprache”)¹, e que o professor precisava arranjar-se com a presença do mesmo e, até certo ponto, também subordinar-se a ele. Em outras palavras, procurava pistas que apontassem para o livro didático como meio de controlar o discurso do professor. Essa linha de indagação prevaleceu na segunda versão do meu projeto de pesquisa, apresentado em dezembro de 2007 para fins de qualificação de projeto (cf. UPHOFF, 2007).

Foi, portanto, a partir de reflexões sobre autoria e controle do discurso que minha pesquisa começou a inspirar-se em pensamentos de Foucault. Conforme vinha avançando na leitura das obras do filósofo, as noções de poder e resistência foram se cristalizando como enfoque apropriado para investigar as relações de força entre o professor e o livro didático. Compreendi que o ensino sem livro didático, que eu visava examinar em meu projeto inicial, podia ser qualificado como uma forma de resistência ao poder do livro importado. Contudo, percebi também que uma tal perspectiva de investigação exigiria que se esclarecesse primeiro o funcionamento dessa mecânica do poder, que faz com que o livro didático internacional circule com tanta força no cenário brasileiro do ensino de alemão.

É essa perspectiva de análise que, por fim, decidi adotar nesta tese. Ainda enxergo o ensino sem livro didático como um desafio metodológico a ser

1 “Alemão como língua estrangeira”, em português. O acrônimo “DaF” é muito utilizado na área para designar a disciplina e, por isso, será empregado também no âmbito desta tese.

equacionado, porém, acredito hoje que a metodologia de ensino e, com isso, a forma como o professor manipula os materiais que tem à disposição, constitui um campo de interesses muito mais amplo e complexo do que vislumbrava quando entrei no doutorado. O desenho atual de minha pesquisa requer, assim, um referencial de análise completamente diferente do que tinha imaginado no início dos meus estudos. Mas, como diz Foucault (1984, p. 240), “trabalhar é tentar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes” ...

1.2 Perguntas de pesquisa

A presente tese partiu dos seguintes questionamentos:

- Como se explica a presença acentuada do livro didático convencional – internacional e de orientação pós-comunicativa – no ensino de alemão no Brasil?
- Como o emprego desse dispositivo costuma ser justificado?
- Por que encontramos, no país, tão poucas propostas de ensino de alemão que não se apóiam em um livro didático convencional?
- Como o livro didático afeta o fazer pedagógico do professor de alemão?
- Qual é a posição do professor frente ao livro didático convencional?

1.3 Objetivos

Com base nessas perguntas, os seguintes objetivos de pesquisa podem ser formulados:

Objetivo geral:

- Analisar a dinâmica de forças entre o professor e o livro didático no ensino de alemão no Brasil.

Objetivos específicos:

- Relacionar o objeto da pesquisa a conceitos oriundos da analítica de poder de Foucault, mostrando a pertinência desse movimento.
- Traçar as linhas gerais do desenvolvimento da área de DaF, com o propósito de reconstruir as condições básicas que marcam o ofício do professor de alemão no Brasil.
- Examinar a configuração convencional do livro didático no ensino de línguas estrangeiras, no intuito de investigar como esse dispositivo conduz o fazer pedagógico do professor.
- Analisar discursos relacionados à presença do livro didático no ensino de alemão como língua estrangeira, identificando aqueles que legitimam o uso do livro didático assim como os discursos que questionam o seu emprego.
- Examinar e contrapor as posições discursivas ocupadas pelo autor de livro didático e pelo professor, na área de DaF.

Vale ressaltar que foge do escopo desta tese avaliar, de forma mais sistemática, a viabilidade de um ensino de alemão sem livro didático convencional, um objetivo que eu havia formulado em meu projeto inicial de doutorado (cf. UPHOFF, 2004). Tampouco pretendo, no âmbito desta pesquisa, fazer um exame da eficácia de um ensino sem livro didático, em contraposição ao ensino tradicional, mediado por esse dispositivo. Ambos os aspectos – viabilidade e eficácia de um ensino que não é pré-configurado por um livro didático – certamente constituem interrogações pertinentes quando se indaga sobre o poder que esse dispositivo exerce, ou não, sobre o fazer pedagógico do professor. Não obstante, uma investigação mais aprofundada dessas questões exigiria um referencial teórico e metodológico diferente daquele que será adotado nesta tese.

1.4 Justificativa

Argumentos de ordem metodológica e discursiva podem ser mobilizados para corroborar a importância de investigar as relações de poder que se estabelecem a partir do emprego de um livro didático internacional, no ensino de alemão no Brasil.

Do ponto de vista metodológico, vale notar, em primeiro lugar, que as críticas com relação a esse tipo de material não são novas. Desde os anos de 1980, encontramos vozes que denunciam a pouca eficácia dos livros internacionais (cf. BREITUNG/LATTARO, 2001), uma vez que estes, devido à sua concepção genérica, não costumam fazer especificações mais rigorosas quanto ao perfil dos aprendizes. Em consequência, o recorte dos conteúdos e procedimentos didáticos propostos nesses livros muitas vezes não coincide com as reais necessidades e os interesses dos alunos que estudam com esse material. Além disso, considerações contrastivas referentes à língua materna dos alunos e à língua alvo, que poderiam facilitar o processo de aprendizagem do idioma, também não cabem num livro didático de orientação universalista.

Um outro aspecto importante, nesse contexto, é que a cultura educacional de muitos países não europeus não condiz com a abordagem comunicativa que os livros didáticos internacionais costumam propagar (cf. PARTHEYMÜLLER/RODI, 1995, p. 152). Nesse caso, o trabalho com os livros importados exige dos professores e alunos uma adaptação no tocante à metodologia, ao passo que elementos de sua própria tradição escolar são desconsiderados, não podendo, em consequência, ser aproveitados para tornar o ensino mais eficaz.

Sob o ângulo discursivo, essa situação tende a colocar professores e aprendizes em uma posição inferior, como mostra a discussão de Hernig (2005, p. 221) acerca do ensino de alemão praticado na China. Segundo o autor, a cultura escolar chinesa costuma ser qualificada como ultrapassada e pobre em recursos

metodológicos por especialistas da área de DaF, enquanto que a metodologia importada é considerada como inovadora e mais variada.

Para o ensino da língua alemã no Brasil, ainda faltam estudos que enfoquem os efeitos do emprego de um livro didático internacional para a posição discursiva do professor e do aluno. Em um dos poucos trabalhos que abordam a questão, Bohunovsky e Bolognini (2005) argumentam que o livro importado costuma retratar os países onde se fala a língua alvo como um “cartão postal” (cf. BOLOGNINI, 1991), uma vez que realça suas características positivas, ao passo que silencia sobre aspectos menos favoráveis. As autoras alegam que a visão idílica e irrealista das culturas alvo, propagada nos livros didáticos importados, tende a acarretar uma sensação de inferioridade nos alunos brasileiros, os quais, em função do passado colonial do Brasil, ainda projetam nos países europeus ideais como justiça social e qualidade de vida, enquanto identificam o próprio país como um lugar de conflitos sociais e políticos (BOHUNOVSKY/BOLOGNINI, 2005, p. 1).

A presença do livro didático internacional, portanto, pode desencadear efeitos negativos para os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, já que esse tipo de material não leva em consideração as especificidades linguísticas e culturais do contexto regional em que é adotado. Por isso, diversos especialistas ao redor do mundo têm aconselhado a elaboração de materiais regionais para reverter a situação (cf. BREITUNG/LATTARO, 2001, para obter um panorama geral dessa discussão). Apesar disso, no Brasil, até hoje, continua forte a presença do livro importado, no ensino da língua alemã, e são raras as iniciativas de dispensar o seu uso.

Diante desse quadro, julgo importante questionar porque o livro didático importado – concebido para o mercado global e de orientação “germanocêntrica” (RÖSLER, 1999, p. 189) – ocupa um espaço tão grande no ensino de alemão no Brasil. Na área de DaF, há pouquíssimos estudos que abordam o emprego do livro didático sob o prisma do poder. Encontramos diversos artigos voltados para

características estruturais do livro didático (cf. NEUNER, 1999, 2003; FUNK, 2001) e alguns poucos trabalhos que tratam de questões operacionais da preparação de aulas na presença do livro didático (cf. BIMMEL et al., 2003; ROZENFELD/VIANA, 2008). Contudo, não existem, praticamente, pesquisas que enfocam o impacto do livro didático para o fazer pedagógico do professor.

Da mesma forma, há poucos trabalhos que investigam a posição do professor, na área de DaF. Na atual conjuntura da disciplina, todas as atenções tem se voltado para a autonomia do aprendiz, ao passo que a autonomia do professor, o espaço de liberdade do qual ele pode, ou deve, usufruir em relação às diretivas do livro didático, não é nem sequer colocada em debate. Como observa Perez (2006, p. 25), o professor parece ter perdido até sua posição de protagonista, nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, tamanha é a ênfase dada hoje ao papel ativo e auto-determinado do aluno, na construção de suas habilidades lingüísticas. No cuidado intensificado para com a participação do aluno, a figura do professor tem-se diluída e creio que não temos, hoje, uma visão clara das possibilidades e dos limites de sua ação em sala de aula. Por isso, pretendo, no âmbito desta tese, focar no professor, e não no aluno, quando examinarei as relações de força que se estabelecem a partir do emprego de um livro didático internacional, sem querer negar, com isso, que os efeitos desse dispositivo possam se estender também ao aluno.

Acredito, portanto, que minha pesquisa representa um deslocamento nos estudos sobre o professor e o livro didático no ensino de alemão como língua estrangeira. O ângulo do poder poderá elucidar algumas questões até agora pouco explicitadas, mas nem por isso menos importantes, do ofício do professor de alemão no Brasil.

1.5 Metodologia

A presente tese visa a investigar a dinâmica de forças envolvendo o livro didático no ensino da língua alemã no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de

cunho qualitativo e exploratório que objetiva proporcionar uma visão diferenciada do conjunto de forças que favorecem o uso do livro didático importado e que acabam por afetar as condições de viabilidade para que outros materiais e formas de ensino possam se firmar no cenário brasileiro do ensino da língua alemã.

Nesta seção, meu propósito é apresentar o modo de investigação que pretendo adotar ao longo da tese. Conforme mencionado, o referencial teórico-metodológico que norteará minhas indagações é composto por noções ligadas à analítica do poder de Foucault. O arcabouço teórico funcionará como um prisma através do qual diversos aspectos ligados à questão do material didático no ensino da língua alemã serão examinados. Nessa empreitada, os conceitos desenvolvidos por Foucault me servirão como ferramentas para analisar as relações de poder que se estabelecem nesse campo.

Sabe-se que o próprio Foucault se debruçou pouco sobre questões relativas à educação, e muito menos ainda sobre assuntos que envolvem o ensino de línguas. Por outro lado, vários pesquisadores dessas áreas têm se valido de conceitos foucaultianos para dar embasamento aos seus estudos (cf., por exemplo, CORACINI, 1999, 2003; e SOUZA, 1995, 1999). Como formula Veiga-Neto, em sua obra introdutória “Foucault & educação” (2003),

não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares. [...] Mas se Foucault não é um grande remédio, ele é, sem dúvida, um grande estimulador. Ele pode funcionar [...] como um catalisador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e nossas ações. (VEIGA-NETO, 2003, p. 18)

O aproveitamento de pensamentos do filósofo em outros campos de saberes encontra respaldo em reflexões do próprio Foucault quando este afirma que “um livro é feito para servir usos não definidos por aquele que o escreveu”

(FOUCAULT, 1975b, p. 52) e que todos os seus livros podem ser utilizados como “pequenas caixas de ferramentas” (FOUCAULT, *ibid.*).

A metáfora da caixa de ferramentas implica que os conceitos foucaultianos não constituem um sistema fechado e abstrato, mas devem ser considerados como instrumentos que podem ser aplicados em diversas áreas e adaptados de acordo com as exigências que uma determinada situação de pesquisa apresenta (cf. RUOFF, 2007, p. 217-218).

Adotando essa visão a respeito das ferramentas conceituais de Foucault, meu objetivo é propor com elas uma maneira de analisar e interpretar a posição de destaque que o livro didático convencional ocupa, no ensino da língua alemã, e a suas conseqüências para a posição do professor local.

Para operacionalizar essa proposta, pretendo investigar diversos discursos que circulam na área de DaF a respeito da relação entre o professor e o livro didático. O *corpus* dessa análise será composto de uma variedade de textos de diferentes gêneros em que a dinâmica de forças é, de alguma forma, abordada. Assim, examinarei, por exemplo,

- artigos de diversos especialistas de DaF como Rösler (1999), Edmondson (1999) e Weininger (2001), que fazem uma avaliação da configuração atual do livro didático;
- duas entrevistas de representantes de importantes editoras alemãs na área de DaF, Bönzli (2006) e Bornebusch (2006);
- o artigo de Dietrich (2008), no qual o autor – que foi meu principal interlocutor na mesa redonda no I Congresso Latino-americano de Professores de Alemão, em 2006 – documentou sua posição defendida no evento;
- manuais do professor dos principais livros didáticos de DaF, comercializados mundialmente, desde os anos de 1950, e

- uma micro-peça de teatro, escrita por Hrubesch/Laimer (2006), na qual os autores abordam diversos aspectos ligados ao ensino de alemão sem livro didático.

Além disso, analisarei também algumas imagens e metáforas presentes nos discursos da área, que ilustram a relação entre o professor e o livro didático. No decorrer da minha pesquisa, chamou minha atenção a forte presença de expressões metafóricas para descrever o papel do livro didático de língua estrangeira e sua interface com o trabalho pedagógico do professor. Assim, circulam termos como “ferramenta”, “guia”, “carro-chefe” e “partitura” para indicar a função do livro didático no ensino de línguas.²

A metáfora constitui uma figura retórica na qual, por meio de um procedimento de analogia, uma palavra é substituída por outra, com base na semelhança de alguns aspectos dos conceitos designados (cf. BUSSMANN, 1990, p. 484). Assim, a comparação do livro didático com uma partitura, por exemplo, aponta para uma pré-estruturação mais rígida da progressão do ensino, enquanto a analogia com uma ferramenta revela um espaço maior de autonomia do professor frente a esse dispositivo de ensino.

Segundo Bonhomme (2006, p. 330), a metáfora apresenta um grande valor heurístico na medida em que é capaz de circunscrever um domínio pouco explorado através da comparação com um domínio mais familiar. É essa função da metáfora que procurei explorar para investigar como os próprios professores de alemão, aqui no Brasil, enxergam a dinâmica de forças entre o professor e o livro didático. Percebi que o *corpus* de minha pesquisa, da forma como resumi há pouco, não refletia suficientemente a voz do professor sobre o tema em questão. Por isso, durante um seminário de aperfeiçoamento para professores de alemão, em fevereiro de 2008, em Joinville (SC), do qual eu participei como docente, pedi para os professores descreverem a relação entre o professor e o livro didático por

² Essas metáforas foram empregadas em discussões acerca do papel do livro didático durante o II Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira (II SILID), no Rio de Janeiro, em julho de 2008.

meio de uma metáfora. O resultado foram doze enunciados (cf. anexo C) que incluí no *corpus* desta tese.

Vale mencionar, além disso, que realizei também uma entrevista com uma professora de alemão (cf. SCHUMACHER, 2008) que, no intuito de viabilizar o ensino com uma metodologia própria, há treze anos decidiu abrir uma escola de idiomas. Essa escola, hoje, constitui uma das principais referências, no ensino de alemão no Brasil, no que diz respeito a uma metodologia que se diferencia do padrão estabelecido pelos livros didáticos importados e que conseguiu firmar-se no mercado. O depoimento da professora foi fundamental para entender as condições sob as quais um ensino alternativo (uma resistência, na terminologia foucaultiana) é possível no atual cenário brasileiro do ensino de alemão. Agradeço muito à professora, como também aos professores do seminário de aperfeiçoamento em Joinville (SC), pela participação na minha pesquisa. Os dados obtidos me proporcionaram uma compreensão das relações de poder que eu certamente não teria alcançado sem a contribuição desses professores.

Para finalizar esta seção, gostaria de apresentar o roteiro desta tese, a partir do qual minha argumentação se desenrolará nos próximos capítulos:

No capítulo que segue, apresentarei os principais conceitos ligados à analítica de poder proposta por Foucault: poder, resistência, saber, discurso. Discutirei também algumas diretrizes metodológicas formuladas pelo autor, acerca de possíveis pontos e procedimentos de análise no exame das relações de poder.

No terceiro capítulo farei uma incursão na história da área “Deutsch als Fremdsprache” (DaF), com o intuito de traçar um perfil das características práticas, teóricas e políticas dessa disciplina, além de indagar sobre as condições específicas que marcam o ensino da língua alemã no Brasil. O objetivo mais amplo do capítulo consiste em esboçar os contornos gerais do cenário em que a dinâmica de forças entre o professor e o livro didático se desenvolve no Brasil.

O quarto capítulo visa a descrever o livro didático convencional como um instrumento de poder que estrutura, de forma duradoura, o fazer pedagógico

do professor. Argumentarei que há uma espécie de concorrência entre o professor e o livro didático, no que tange à tarefa de planejar o ensino e definir um percurso de ensino e aprendizagem. Examinarei também como a relação de poder entre o professor e o livro didático mudou ao longo do tempo, de acordo com o paradigma metodológico vigente em cada época.

No quinto capítulo, pretendo analisar os discursos que circulam na área de DaF a respeito do livro didático e sua interface com o ofício do professor. Farei uma diferenciação entre os discursos que legitimam a atual constelação de forças e os discursos que visam a superar a relação de poder estabelecida. Nesse capítulo, examinarei também as metáforas formuladas pelos professores acerca do tema.

Por fim, no sexto capítulo, meu propósito será indagar sobre a posição que o professor ocupa, na área de DaF, em contraposição à posição conferida ao autor do livro didático. Dessa forma, objetivo investigar as diferenciações que a relação de forças entre o professor e o livro didático acarreta para o autor e o professor, no que diz respeito à atribuição das competências no planejamento do ensino.

2. A analítica do poder de Foucault

“O poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis.”

Foucault (1976a, p. 104)

O objetivo deste capítulo é expor os aspectos centrais da analítica do poder de Foucault que nortearão minha investigação acerca da posição de destaque que o livro didático internacional ocupa, no ensino de alemão no Brasil, e as relações de força que se estabelecem entre esse tipo de material e o professor local.

Vale ressaltar, desde já, a importância do termo “analítica”, para designar as ferramentas conceituais desenvolvidas por Foucault. O filósofo (FOUCAULT, 1976a, p. 92) emprega esse termo em contraposição ao da “teoria”, no intuito de sublinhar o caráter provisório e inacabado de suas reflexões, que visam a forjar instrumentos capazes de iluminar facetas pouco exploradas do fenômeno do poder, mas que não pleiteiam uma validade irrestrita. “Não tenho uma concepção global e geral do poder”, afirma Foucault (1977a, p. 227), salientando ainda que costuma construir seus instrumentos de análise a partir de inquirições empíricas em setores bem delimitados (*ibid.*).

Apesar disso, vimos que a falta de orientação universalista do pensamento foucaultiano não impede que suas contribuições possam ser aproveitadas em outros campos de saber, como o próprio Foucault destacou diversas vezes.

Nesse sentido, gostaria de apresentar, aqui, os conceitos ligados à analítica do poder que me parecem ser de maior utilidade na indagação sobre o meu objeto de pesquisa, além de discutir algumas recomendações metodológicas, dadas pelo filósofo em diversas ocasiões, a respeito de possíveis procedimentos na análise do poder. Iniciarei minha exposição com algumas considerações sobre o desenvolvimento da temática do poder, no pensamento foucaultiano.

2.1 O tema do poder na obra foucaultiana

Conforme observa Roberto Machado, em sua introdução à “Microfísica do Poder”,

a questão do poder não é o mais velho desafio formulado pelas análises de Foucault. Surgiu em determinado momento de suas pesquisas, assinalando uma reformulação de objetivos teóricos e políticos que, se não estavam ausentes dos primeiros livros, ao menos não eram explicitamente colocados [...]. (MACHADO, 1979, p. VII)

O tema do poder marca a fase genealógica de Foucault e foi desenvolvido pelo filósofo principalmente nos anos de 1970. Tendo como recurso metodológico a análise minuciosa de um grande volume de documentos, a genealogia é entendida por Foucault como uma forma de pesquisa histórica que nega a existência de uma origem clara e unívoca para determinada disposição social. O filósofo, com isso, se opõe a uma visão de história como evolução orgânica dos fatos, os quais se desenrolariam continuamente a partir de uma intenção profunda ou maior. Ao invés disso, a genealogia de Foucault propõe uma interpretação da história baseada na idéia da emergência e da proliferação de acontecimentos díspares e acidentais, que acabam por ocasionar determinadas constelações sociais (cf. FOUCAULT, 1971b).

“Vigiar e punir”, de 1975, constitui o primeiro grande estudo genealógico de Foucault, e é nessa obra que o filósofo apresenta, pela primeira vez, uma concepção de poder que põe em evidência o caráter produtivo do fenômeno. Ao

analisar as diversas modalidades de punição praticadas pelo Estado francês, entre os séculos XVII e XIX, Foucault constata que as estratégias de poder, subjacentes às penalidades, mudaram ao longo do tempo. Se, no Antigo Regime, a punição aplicada visava com frequência à destruição completa do corpo do delinquente, a partir da segunda metade do século XVIII, as penalidades passaram a ser consideradas procedimentos de disciplinarização, com o objetivo de tornar os corpos dos infratores mais úteis e dóceis para a sociedade. Em outras palavras, o poder exercido através das novas formas de punição não apenas reprimia a desobediência, mas, fundamentalmente, produzia sujeitos conformados, que se comportavam de acordo com as regras estabelecidas pelas autoridades.

Foucault (1975a) mostra que o princípio desse tipo de poder pode ser encontrado em instituições tão diversas como prisões, quartéis, escolas e hospitais. O poder, nesses locais, se exerce através de uma multiplicidade de pequenas medidas que visam à normalização das condutas dos sujeitos ali presentes. Devido ao grande número de procedimentos infinitesimais, aplicados em prol de um maior aproveitamento dos corpos, Foucault também fala em “microfísica” do poder para descrever o fenômeno.

É mister lembrar que já em “A ordem do discurso”, de 1971, Foucault aborda explicitamente a questão do poder. Contudo, nesse ensaio, que muitas vezes é visto como uma obra de transição entre as fases arqueológica e genealógica, prevalece ainda uma noção de poder pautada na idéia da repressão. Aqui, o poder atua para controlar e excluir determinados discursos considerados perigosos em uma dada sociedade. Foucault compara as regras que organizam o discurso a uma “polícia” discursiva (FOUCAULT, 1971a, p. 35), usando, portanto, uma metáfora que aponta para uma interpretação do poder como uma instância repressiva e negativa que ainda dominava suas reflexões sobre o fenômeno.

Mais tarde, Foucault revisa sua posição defendida em “A ordem do discurso”:

Creio ter mesclado duas concepções nesta *Ordem do Discurso*, ou, melhor, para uma pergunta, que acredito ser legítima (a articulação dos fatos do discurso com os mecanismos do poder), propus uma resposta inadequada. É um texto que escrevi em um momento de transição. Até então, parece-me, que aceitava a concepção tradicional do poder, o poder como mecanismo essencialmente jurídico, o que diz a lei, o que proíbe, o que diz não, com toda uma miríade de efeitos negativos: exclusão, rejeição, barragem, denegações, ocultações... Ora, creio que essa concepção é inadequada. (FOUCAULT, 1977d, p. 228-229, tradução minha³)

“A vontade de saber”, de 1976, é outro grande trabalho em que Foucault discute os efeitos produtivos do poder. Na obra, o filósofo investiga a história da sexualidade, refutando a hipótese de que a sexualidade tenha sido fundamentalmente reprimida, na Idade Moderna, por instâncias religiosas e educacionais, entre outras. Foucault não nega que mecanismos de proibição e censura tenham ocorrido, mas argumenta que esses procedimentos não captam as características principais do exercício do poder referente à sexualidade (FOUCAULT, 1976a, p. 18). Ao introduzir o conceito de bio-poder, Foucault estabelece uma relação entre sexualidade e demografia, assinalando que a ligação existente entre as disciplinas do corpo e a regulação da população é de suma importância para a gestão política e econômica de um país (*ibid.*, p. 152). Dessa forma, os mecanismos de poder relacionados à sexualidade não servem apenas para reprimir práticas sexuais, mas visam também a produzir certas condições sociais.

No interior da obra, Foucault distancia-se claramente de uma concepção de poder como repressão, que classifica como representação “jurídica-

3 No original francês: “Je crois dans cet *Ordre du discours* avoir mêlé deux conceptions ou, plutôt, à une question que je crois légitime (l’articulation des faits de discours sur les mécanismes de pouvoir) j’ai proposé une réponse inadéquate. C’est un texte que j’ai écrit à un moment de transition. Jusque-là, il me semble que j’acceptais du pouvoir la conception traditionnelle, le pouvoir comme mécanisme essentiellement juridique, ce que dit la loi, ce qui interdit, ce qui dit non, avec toute une kyrielle d’effets négatifs: exclusion, rejet, barrage, dénégations, occultations ... Or je crois cette conception inadéquate.” Todas as traduções acompanhadas do trecho original, em nota de rodapé, são de minha autoria.

discursiva” do fenômeno (*ibid.*, p. 92). Essa representação seria marcada pela imagem de um soberano que pronuncia uma lei e proíbe certas condutas, determinando castigos para a eventualidade de uma infração. O poder que se exerceria desse modo em todas as esferas da vida social apresentaria pouca variedade de recursos e estratégias (*ibid.*, p. 95). Nas palavras de Foucault,

precisamos liberar-nos [dessa imagem do poder], isto é, do privilégio teórico da lei e da soberania, se quisermos fazer uma análise do poder nos meandros concretos e históricos de seus procedimentos. É preciso construir uma analítica do poder que não tome mais o direito como modelo e código. (FOUCAULT, 1976a, p. 100)

Em “A vontade de saber”, Foucault apresenta reflexões fundamentais acerca de uma noção alternativa do poder, que será discutida na próxima seção. O filósofo retoma esses pensamentos em diversas entrevistas e publicações do final da década de 1970, que podem ser encontradas, em sua maioria, nos volumes 4 e 5 da série “Ditos e Escritos” (FOUCAULT, 2006). Em 1983, Foucault sintetiza sua visão do poder no artigo “O sujeito e o poder” (FOUCAULT, 1983), o qual constitui outra fonte importante para a conceitualização do poder no âmbito desta tese.

2.2 Conceitos básicos

2.2.1 Poder

Em praticamente todos os seus escritos voltados ao tema do poder, Foucault inicia sua argumentação com questionamentos sobre algumas formas convencionais de enxergar o fenômeno. Como bem observa Roberto Machado,

a idéia básica de Foucault é de mostrar que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem ao nível de direito, nem da violência, nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas. (MACHADO, 1979, p. XV)

A fixação de regras e leis e o uso da violência podem ser considerados instrumentos ou efeitos de poder, mas não constituem o seu princípio básico.

Foucault destaca também que o poder não é ligado exclusivamente a determinadas instituições, nem deve ser considerado uma certa potência de que alguns sejam dotados e outros não. Para o filósofo, o poder não é algo que se pode possuir ou deter, mas algo que se exerce e que está presente em todas as relações sociais. Não há exterioridade ao poder porque ele permeia todos os vínculos (familiares, educacionais, profissionais etc.) que existem entre sujeitos (FOUCAULT, 1976a, p. 103).

Em “O sujeito e o poder” (1983), Foucault define o poder como “uma maneira para alguns de estruturar o campo de ação possível dos outros” (FOUCAULT, 1983, p. 245). O exercício do poder consiste na tentativa de conduzir ou governar a conduta de outros sujeitos ou grupos de sujeitos, com o objetivo de direcionar suas ações, aumentando a probabilidade de umas em detrimento de outras. A noção de governo, nesse contexto, deve ser entendida em seu sentido amplo, ou seja, como a maneira de dirigir a ação alheia, e não se refere apenas à estrutura e administração de um Estado político (*ibid.*, p. 244).

O poder, dessa forma, não está concentrado em um foco central e único, como, por exemplo, na figura de um soberano, mas é onipresente, uma vez que se exerce a partir de inúmeros pontos na teia social (Foucault, 1976a, p. 103). Por isso, não há, na visão de Foucault, uma oposição binária entre dominadores e dominados, como não há, também, unicamente efeitos de repressão.

É importante frisar que a noção foucaultiana do poder envolve um elemento de liberdade para a concepção do sujeito:

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”⁴,

4 Vale ressaltar que as aspas, nesta citação, são do próprio Foucault.

enquanto “livres” - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. (FOUCAULT, 1983, p. 244)

A liberdade aparece, portanto, como condição de existência do poder, segundo Foucault. “É necessário que haja liberdade para que o poder se exerça”, sentencia o filósofo (*ibid.*), já que só se pode falar em conduzir a ação dos outros quando várias formas de ação lhes são possíveis, mesmo que estas se apoiem sobre estruturas sociais relativamente fixas e permanentes. Por isso, constatar a liberdade do sujeito, com Foucault, não equivale a postular a existência de um sujeito soberano, isento das amarras de seu tempo e de sua posição na teia social. Porém, se o sujeito não pode tudo, ele pode, sim, na visão foucaultiana, responder de diversas maneiras a um movimento que visa a estreitar seu campo de ação (cf. VEYNE, 2008, p. 143).

O postulado de um “sujeito livre” se torna relevante na medida em que possibilita a resistência, que constitui uma noção importante na analítica do poder de Foucault e que será discutida na seção seguinte.

2.2.2 Resistência

De acordo com Foucault,

a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 1977c, p. 241)

A variedade de condutas possíveis aos sujeitos viabiliza as resistências, que podem ser entendidas como formas de subtrair-se do governo em direção a uma conduta específica.

Assim como o poder, também a resistência permeia as relações sociais. Existe uma multiplicidade de focos de resistência distribuídos por toda a teia social. Não há, dessa maneira, um lugar único em que os esforços de oposição ao poder estariam concentrados, mas sempre resistências, no plural, que surgem em pontos móveis e transitórios da rede social em resposta a determinados efeitos de poder.

Segundo Foucault, as resistências constituem lutas imediatas no sentido de que costumam dirigir-se às instâncias de poder que lhes são mais próximas: “Elas [= as resistências] não objetivam o “inimigo mor”, mas o inimigo imediato” (FOUCAULT, 1983, p. 234). Sendo assim, “o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto “tal ou tal” instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder” (*ibid.*, p. 235).

Chama atenção, nos escritos de Foucault, o emprego recorrente de metáforas relacionadas à luta e ao confronto para ilustrar os movimentos entre poder e resistência. Por isso, é mister reiterar que essa dinâmica de forças, na visão do filósofo, não se restringe ao campo de combates sociais mais tensos, nem implica o uso da violência, mas está presente em todas as relações entre sujeitos e grupos de sujeitos, sejam elas de natureza bélica ou não.

2.2.3 Saber

Como se sabe, a indagação sobre os saberes (referente às ciências humanas, por exemplo), constitui o enfoque central nas primeiras obras de Foucault. A partir dos anos de 1970, no entanto, o filósofo muda o ângulo de suas pesquisas, conforme é possível depreender de um depoimento seu de 1977:

Durante muito tempo acreditei que aquilo de que eu corria atrás era uma espécie de análise dos saberes e dos conhecimentos, tais como podem existir em uma sociedade como a nossa: o que se sabe sobre a loucura, o que se sabe sobre a doença, o que se sabe do mundo, da vida? Ora, não creio que esse era o meu problema. Meu verdadeiro problema

é aquele que, aliás, atualmente é o problema de todo mundo: o do poder. (FOUCAULT, 1977a, p. 224-225)

O saber passa, então, a ser examinado em sua relação com o poder e o binômio poder-saber se torna uma das principais ferramentas conceituais em estudos posteriores a Foucault, que se apóiam nas teorizações do filósofo.

Contudo, se não há, em Foucault, uma teoria do poder, o mesmo ocorre em relação ao exame dos saberes. O que interessa a Foucault, em sua fase genealógica, é como poder e saber se articulam, como um serve de apoio ao outro. Na opinião do filósofo (FOUCAULT, 1976c, p. 186), o poder produz saber, ou seja, põe em circulação aparelhos de saber para assegurar sua força na teia social. O saber, portanto, não é um produto natural da espécie humana, mas o resultado de uma construção histórica e constituído com base em uma vontade de poder. O saber avaliza o exercício do poder, uma vez que produz efeitos de verdade que acabam por fortalecer uma determinada constelação social estabelecida. Na formulação de Veiga-Neto (2003, p. 143), o saber serve como “elemento condutor do poder”, como sua “correia transmissora e naturalizadora”.

De acordo com a perspectiva foucaultiana, portanto, saber e poder se implicam mutuamente:

Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder [...]. (FOUCAULT, 1975a, p. 30)

De acordo com Foucault (1983, p. 235), as resistências têm como alvo frequentemente os efeitos de poder vinculados ao saber. Isso se deve ao fato de que o poder costuma provocar diferenciações quanto às habilidades e à qualificação dos sujeitos. Questiona-se o modo pelo qual o saber circula e funciona em determinada esfera social, considerando que diferentes tipos e graus de saberes tendem a acarretar privilégios e estatutos diversos.

2.2.4 Discurso

Como o saber, também o discurso aparece estreitamente vinculado ao poder, na fase genealógica de Foucault. Concebido, nos estudos arqueológicos, como um conjunto de enunciados que apresentam regras de funcionamento comuns e que remetem a uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 1969a, p. 146), o discurso aparece, na analítica do poder, como uma prática em que se articulam o poder e o saber (FOUCAULT, 1976a, p. 111). “O poder [...] opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 1978, p. 253).

Se, na “Ordem do discurso”, de 1971, Foucault postulava ainda que determinados discursos representavam poder e que, por isso mesmo, se lutava para apoderar-se deles⁵, alguns anos mais tarde, o filósofo desloca essa visão ao afirmar que a função tática do discurso não é uniforme nem estável:

Não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. [...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1976a, p. 111-112)

Portanto, não se pressupõe, na analítica do poder, que um discurso possa ser unicamente vinculado ao poder ou à resistência. Os discursos circulam no campo das correlações de força podendo ser reproduzidos em estratégias heterogêneas, assim como há a possibilidade de coexistirem discursos

⁵ Cf., por exemplo, a seguinte afirmação do filósofo no referido ensaio: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, *o poder do qual nos queremos apoderar* (FOUCAULT, 1971a, p. 10, grifo meu).”

divergentes dentro de uma mesma estratégia de poder ou de resistência (*ibid.*, p. 112-113).

2.3 A análise das relações de poder

Em diversos trabalhos Foucault tece comentários sobre a maneira como uma análise das relações de poder deve ser empreendida. Assim, em “A vontade de saber”, por exemplo, o filósofo formula “proposições” (FOUCAULT, 1976a, p. 104) sobre o poder e apresenta “regras” (*ibid.*, p. 108) de investigação do fenômeno. Em seu curso “Soberania e disciplina”, o autor discute “precauções metodológicas” (FOUCAULT, 1976c, p. 182), ao passo que, no artigo “O sujeito e o poder”, estabelece “pontos” (FOUCAULT, 1983, p. 246) para a análise das relações de poder.

A variedade dos termos utilizados para circunscrever os elementos metodológicos de sua analítica do poder reflete a heterogeneidade dos aspectos que Foucault levanta, e é testemunho do dinamismo do pensamento do filósofo. Não obstante, algumas linhas gerais podem ser traçadas.

Inicialmente, Foucault ressalta que o poder não deve ser analisado em seu suposto centro, mas, ao contrário, em suas extremidades e ramificações, nas suas práticas reais e efetivas. O autor aconselha efetuar análises localizadas, na tentativa de evidenciar o jogo de forças em circunstâncias concretas e bem delimitadas (FOUCAULT, 1976c, p. 182).

Uma consequência desse princípio metodológico é que as instituições, que certamente constituem pontos importantes na malha do poder, não devem ser analisadas isoladamente, como centros de poder em que se estabeleceriam os mecanismos de governo sobre a ação dos sujeitos. De acordo com Foucault (1983, p. 245), é preferível iniciar a análise sob o ângulo inverso, ou seja, a partir da própria rede de poder, e tratar as instituições como estruturas solidificadas da

mesma. Com essa precaução, evita-se vincular o poder a um lugar exato, e enfatiza-se seu caráter relacional e mutável.

Além disso, Foucault propõe partir do exame das resistências, para investigar questões ligadas ao poder. Nas palavras do filósofo, as resistências funcionam “como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados” (FOUCAULT, 1983, p. 234). Também esse procedimento de análise, portanto, evita que se enxergue o poder como um processo de dominação maciça e homogênea, ao destacar a multilateralidade das estratégias envolvidas no confronto de forças.

Em seu artigo “O sujeito e o poder” (1983), Foucault especifica ainda cinco pontos que podem ser abordados em um estudo sobre o poder e que têm a função de orientar e estruturar a análise das relações de força. São eles:

1. O sistema de diferenciações que a relação de poder estabelece: de acordo com Foucault, “toda relação de poder opera diferenciações que são, para ela, ao mesmo tempo, condições e efeitos” (FOUCAULT, 1983, p. 246). Entende-se, por esse aspecto, possíveis diferenças entre os sujeitos envolvidos em uma relação de poder, no que diz respeito à sua posição social, a suas competências e habilidades, aos privilégios dos quais porventura usufruam, etc.
2. Os objetivos perseguidos por aqueles que pretendem agir sobre a ação dos outros: indaga-se, aqui, sobre os motivos que levam os sujeitos a intervir na conduta alheia, como, por exemplo, a vontade de alcançar um determinado *status* social, a busca por privilégios, o acúmulo de lucros, etc. (*ibid.*). Conforme afirma Foucault, em “A vontade de saber”, “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (FOUCAULT, 1976a, p. 105).
3. As modalidades instrumentais adotadas para o exercício do poder: esse aspecto aponta para as técnicas e ferramentas com as quais se procura governar a ação do outro em uma relação de poder. Foucault especifica

que o poder pode ser exercido através de instrumentos tão diversos como o efeito da palavra, o uso de armas, o estabelecimento de regras explícitas, dispositivos materiais, etc. (FOUCAULT, 1983, p. 246).

4. As formas de institucionalização que a relação de poder desenvolve: considera-se, aqui, que o exercício de poder se apóia em diversos tipos de estruturas como arranjos tradicionais, regulamentações jurídicas, etc. (*ibid.*).
5. O grau de racionalização que a mecânica do poder apresenta: Foucault esclarece, nesse ponto, que o funcionamento das relações de poder varia de acordo com a eficácia e o nível de refinamento dos instrumentos adotados (*ibid.*).

Introduzindo esses pontos de análise na esfera do ensino de línguas e, em especial, no campo da produção e do uso de materiais didáticos, é possível constatar que existe uma diferenciação clara entre a posição do professor, que aplica, e a do autor, que desenvolve os dispositivos de ensino. Um professor, via de regra, não é considerado autor, apesar de elaborar, muitas vezes, também materiais para as suas aulas. Pretendo, no decorrer desta tese, examinar os motivos e os efeitos dessa diferenciação.

Outro aspecto importante a ser examinado, sob a perspectiva da analítica do poder, é a natureza da ação que se pretende governar através do livro didático. Em outras palavras, quais são os objetivos perseguidos por aqueles que determinam a presença desse dispositivo? Uma possível resposta foi mencionada na introdução, quando relatei a repercussão à minha proposta de ensinar sem livro didático, durante a mesa redonda no I Congresso Latino-americano de Professores de Alemão, em 2006 (cf. seção 1.1). Conforme a posição de uma instituição de ensino, o livro didático serve para padronizar o ensino, no intuito de garantir a transparência da grade curricular estabelecida pela escola. Essa posição aponta para o caráter instrumental do livro didático nas relações de poder envolvendo o ensino de línguas, ou seja, o livro didático afigura-se, de uma

maneira que precisa ser melhor esclarecida (cf. capítulo 4), como um instrumento de controle da ação do professor (e dos alunos), em termos de conteúdos e procedimentos didáticos por ele adotados em sala de aula.

3. A área “Deutsch als Fremdsprache” (“DaF”)

“Se o poder se exerce, o que é este exercício, em que consiste, qual é a sua mecânica?”

Foucault (1976b, p. 175)

Este capítulo visa a traçar as linhas gerais da área de alemão como língua estrangeira (“Deutsch als Fremdsprache”), no que diz respeito à sua história, suas dimensões atuais e às especificidades que o ensino de alemão apresenta no Brasil. Serão abordados aspectos referentes ao perfil teórico e didático-metodológico da área, bem como questões relativas à política linguística da Alemanha, que, por meio de diversos órgãos ligados ao ministério do exterior, subvenciona e coordena o ensino do idioma em outros países. Farei também uma avaliação dos caminhos de formação e aperfeiçoamento que podem ser percorridos pelo professor de alemão neste país.

O objetivo principal deste capítulo consiste em reconstruir as condições básicas que os professores de alemão enfrentam em seu ofício e, desse modo, esboçar os contornos gerais da mecânica de poder que determina o ensino da língua alemã no Brasil. Os aspectos levantados neste capítulo servirão como base para a análise da posição de destaque que o livro didático importado ocupa neste país e que marca o fazer pedagógico do professor.

3.1 Um olhar sobre a história da disciplina

De acordo com Blei/Götze (2001, p. 83), a área de “Deutsch als Fremdsprache” (DaF) tem suas origens no ensino da língua, e, portanto, apresenta raízes eminentemente práticas que ainda hoje determinam o seu perfil. Em contraposição, a formulação de um arcabouço teórico próprio e o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre o ensino e a aprendizagem da língua alemã só tiveram início muito mais tarde.

O ensino do idioma em instituições específicas, localizadas fora dos países de língua alemã, remonta dos séculos XVIII e XIX, com a abertura das primeiras escolas alemãs no exterior (BLEI/GÖTZE, *ibid.*). O público alvo dessas escolas costumava ser composto de emigrantes alemães e seus descendentes. Também aqui no Brasil, diversos colégios tradicionais em funcionamento até hoje iniciaram suas atividades como escola alemã.

Um marco importante na história da área de DaF foi a fundação da “Academia Alemã” (“Deutsche Akademie”, cf. MICHELS, 2001), em 1923. A Academia, cujo nome foi inspirado na famosa *Académie Française*, tinha por objetivo melhorar a imagem da Alemanha no exterior, profundamente abalada devido ao envolvimento do país na Primeira Guerra Mundial. Além disso, a instituição visava também a proporcionar, aos próprios alemães que residiam em outros países, “uma consciência cultural homogênea” (MICHELS, 2001, p. 15).⁶ A Academia possuía uma divisão científica, voltada para pesquisas relacionadas à língua, história e cultura alemãs, e uma divisão “prática”⁷, destinada a divulgar os resultados dessas pesquisas, além de difundir a cultura alemã de uma forma geral (MICHELS, *ibid.*).

Nos primeiros anos de sua existência, a Academia Alemã se dirigia, sobretudo, às minorias de língua alemã localizadas em territórios do Leste Europeu. No entanto, aos poucos, seu foco passou a ser o ensino do idioma como

6 No original alemão: “ein einheitliches Kulturbewusstsein”

7 No original alemão: “praktische Abteilung”; cf. Michels (2001, p.15)

língua estrangeira, uma vez que era através dessa atividade que a instituição conseguia angariar subvenções do governo alemão. Em 1939, a Academia já contava com 46 unidades de ensino (“Lektorate”) no exterior, inclusive no Brasil (cf. MICHELS, 2001, p. 19). A instituição se manteve durante a Segunda Guerra Mundial⁸, mas foi dissolvida em 1945, pela força de ocupação americana.

Em 1951, foi inaugurado o Instituto Goethe, que, em diversos aspectos, pode ser considerado como um sucessor da Academia Alemã, já que sua fundação partiu de uma iniciativa de antigos colaboradores da instituição. Além disso, o Instituto Goethe também assumiu o patrimônio financeiro da Academia e recontratou diversos de seus ex-funcionários (cf. MICHELS, 2001, 2005).

A primeira tarefa do Instituto consistiu em oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores de alemão vindos do exterior (GOETHE-INSTITUT, s/d a). Em 1953, no entanto, a instituição iniciou também suas atividades de ensino da língua em outros países e rapidamente começou a implantar sua rede de filiais ao redor do mundo, que hoje a caracteriza.

Vinculado ao governo alemão, o Instituto Goethe visa, além do ensino da língua alemã, o intercâmbio cultural com outros países e a construção de uma imagem positiva (“abrangente”, na formulação da própria instituição, cf. o texto “Quem somos” no site do Instituto (GOETHE-INSTITUT, s/d b)) da Alemanha no exterior.

É importante salientar que o Instituto Goethe, desde a sua fundação, funciona como uma espécie de referência para o desenvolvimento metodológico da área de DaF:

Quando investigamos a evolução da metodologia e didática de alemão como língua estrangeira, logo notamos a contribuição em larga escala de uma instituição: o Instituto Goethe. Sem dúvida, as abordagens e os materiais ali desenvolvidos marcaram a pesquisa e o ensino de alemão como língua

8 O envolvimento da Academia Alemã com a política nazista foi investigado por Michels (2005).

estrangeira, principalmente em sua fase inicial. (PARTHEYMÜLLER/RODI, 1995, p. 148)⁹

Desse modo, um dos primeiros livros didáticos publicados após a Segunda Guerra Mundial, o “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” (1955), foi elaborado pelos professores do Instituto Dora Schulz e Heinz Griesbach. O livro, lançado pela editora Hueber, logo se tornou um *best-seller* no ramo, sendo utilizado em larga escala nos Institutos Goethe recém-abertos na época, tanto na Alemanha quanto no exterior (PARTHEYMÜLLER/RODI, 1995, p. 149).

Numa publicação comemorativa aos 50 anos do Instituto, um dos autores do “Deutsche Sprachlehre für Ausländer”, Heinz Griesbach (2001, p. 75), ressalta os esforços da editora Hueber para comercializar o livro nos diversos países onde o Instituto atuava na época. Esse engajamento, no entender do autor, foi fundamental para o crescimento da disciplina de DaF:

A área de alemão como língua estrangeira deve seu desenvolvimento bem sucedido à qualidade do ensino da língua do Instituto Goethe nos primeiros anos, bem como ao empenho engajado do editor Sr. Ernst Hueber, que disponibilizou os livros adequados ao redor do mundo, dos quais se beneficiaram milhões de aprendizes de alemão e também muitos autores de livros didáticos na Alemanha e no exterior. (GRIESBACH, *ibid.*)¹⁰

Griesbach (*ibid.*) enfatiza o entrelaçamento das histórias da editora Hueber e do Instituto Goethe:

Depois que o editor Hueber [...] atentou para o jovem Instituto Goethe, formou-se, com o “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” de Dora Schulz e Heinz Griesbach, a pedra

9 No original alemão: “Erforscht man die Entwicklungen in der Methodik und Didaktik von Deutsch als Fremdsprache, so wird schnell deutlich, daß daran eine Institution maßgeblich beteiligt ist: das Goethe-Institut. Zweifelsohne haben sich die Ansätze und Materialien, die dort entwickelt wurden, besonders in der frühen Phase der Forschung und Lehre des Deutschen als Fremdsprache prägend ausgewirkt.”

10 No original alemão: “Die erfolgreiche Entwicklung der Spracharbeit auf dem Gebiet “Deutsch als Fremdsprache” ist der Qualität der Spracharbeit des Goethe-Instituts in den frühen Jahren zu verdanken sowie dem engagierten Einsatz des Verlegers Herrn Ernst Hueber, der in aller Welt die geeigneten Bücher zur Verfügung gestellt hat, von denen Millionen Deutsch Lernende und auch viele Lehrbuchautoren im In- und Ausland profitiert haben.”

fundamental *de uma dupla história de sucesso*: a da editora Hueber e a do Instituto Goethe, na área de alemão como língua estrangeira. (GRIESBACH, *ibid.*, grifo meu)¹¹

Também no sítio eletrônico da editora Hueber (HUEBER, s/d), ganha destaque a relação estreita entre o Instituto Goethe e a editora:

O “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” de Dora Schulz e Heinz Griesbach constitui um marco na história da editora: O primeiro capítulo da bem sucedida área de atuação alemão como língua estrangeira é escrito. Ernst Hueber participa de forma decisiva do desenvolvimento do Instituto Goethe. O ensino da língua alemã passa a ser a preocupação central de Hueber. (HUEBER, s/d, p.2)¹²

Os depoimentos de Griesbach e da editora Hueber mostram que o ensino da língua alemã expandiu muito nas primeiras décadas de existência do Instituto Goethe, tendo, para isso, o apoio significativo da editora, que comercializou com êxito o livro de Schulz/Griesbach (1955). O caso evidencia que o material didático constitui uma peça chave no sucesso de um instituto de idiomas e, além disso, representa também um importante elemento em uma política de línguas.

“Deutsche Sprachlehre für Ausländer” (1955) pode ser considerado o primeiro livro didático de orientação global, na área de DaF, e muitos outros o seguiriam. Assim, já na década de 1960, outro grupo de professores do Instituto Goethe – Korbinian Braun, Lorenz Nieder e Friedrich Schmöe – lançou o livro “Deutsch als Fremdsprache” (1967), publicado pela editora Klett. A iniciativa de produzir o material partiu novamente do Instituto, o qual, em vista da crescente influência do método audiolingual no ensino de línguas da época, pretendia

11 No original alemão: “Nachdem der Verleger Hueber [...] auf das junge Goethe-Institut aufmerksam geworden war, entstand mit der “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” von Dora Schulz und Heinz Griesbach der Grundstein einer doppelten Erfolgsgeschichte: die des Hueber-Verlags und die des Goethe-Instituts im Bereich Deutsch als Fremdsprache.”

12 No original alemão: “Die “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” von Dora Schulz und Heinz Griesbach ist ein Meilenstein in der Verlagsgeschichte: Das erste Kapitel für den erfolgreichen Verlagszweig Deutsch als Fremdsprache ist geschrieben. Ernst Hueber ist maßgeblich an der Entwicklung des Goethe-Instituts beteiligt. Die Vermittlung der deutschen Sprache wird zum zentralen Anliegen von Hueber.”

oferecer um livro didático mais moderno a seus alunos (PARTHEYMÜLLER/RODI, 1995, p. 150). Assim como Schulz/Griesbach (1955), também “Deutsch als Fremdsprache” (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE, 1967) – ou “BNS”, conforme é conhecido devido à sigla de seus autores – foi rapidamente adotado em muitas filiais do Instituto Goethe ao redor do mundo, tornando-se, com isso, o segundo livro didático internacional no ensino de alemão.

A década de 1970 trouxe diversas mudanças para a área de DaF. Na Alemanha, o grande número de trabalhadores estrangeiros vindos do Sul e do Sudeste da Europa chamava a atenção de pesquisadores, que passaram a investigar o desempenho linguístico dos migrantes em língua alemã (cf. CLAHSSEN et al., 1982). A necessidade de integrar esses trabalhadores na sociedade alemã exigia novas formas de ensino do idioma. Além disso, a virada causada pela pragmática nos estudos da linguagem também contribuiu para despertar o interesse científico para questões ligadas ao ensino de alemão como língua estrangeira e/ou segunda língua. Em consequência, foram criados os primeiros cursos de Letras/Alemão voltados especificamente para o ensino de falantes não nativos (cf. BLEI/GÖTZE, 2001, p. 85).

O novo campo acadêmico rapidamente se firmou nas universidades alemãs e passou a exercer influência também sobre os cursos de Letras/Alemão em outros países. Desse modo, Steinmüller (2008) afirma que muitos dos aspectos discutidos na área de DaF, na época, foram desenvolvidos nos próprios países de língua alemã e, em seguida, retomados e assimilados em outras regiões do mundo. De acordo com o professor da Universidade Técnica de Berlim, essa dinâmica de forças começou a ser revertida apenas nos últimos anos:

Nota-se que a prerrogativa de determinar temas, questões e tarefas para o ensino e a pesquisa na área de alemão como língua estrangeira não cabe mais exclusivamente aos países de língua alemã. Se estes, no passado, definiam parâmetros, [e] iniciavam novos desenvolvimentos, enquanto caminhos independentes, quando muito, eram trilhados apenas em nível regional, a perspectiva [hoje] começa a deslocar-se. [...] Cada

vez mais, no mundo inteiro, lida-se de forma independente com o alemão como língua estrangeira (STEINMÜLLER, *ibid.*, p. 1-2).¹³

Observa-se, portanto, que a grande maioria dos saberes que circulam na área de DaF até muito recentemente foram concebidos nos países de língua alemã, em especial na Alemanha. Para o âmbito brasileiro, há de se supor, que os saberes valorizados quanto à metodologia de ensino e escolha de conteúdos, por exemplo, tenham vindo de fora, ao passo que saberes originados no próprio país costumavam ser menosprezados.

Para corroborar essa avaliação, vale citar o livro didático “Aufbaukurs Deutsch” (RAUTZENBERG/RAUTZENBERG, 1976, 1977, 1978). O material, de orientação estruturalista, foi produzido e editado no Brasil e chegou a ser adotado em muitas instituições de ensino neste país, nas décadas de 1970 e 1980. “Aufbaukurs Deutsch” constitui provavelmente o único exemplo de um livro didático especificamente voltado para alunos brasileiros que alcançou ampla circulação e que, após trinta anos de seu lançamento, ainda é lembrado com um certo saudosismo por professores mais antigos. Apesar disso, seu uso foi paulatinamente descontinuado a partir dos anos de 1980, quando materiais comunicativos, produzidos na Alemanha, começaram a conquistar o ensino de alemão no Brasil. O abandono do livro didático de Rautzenberg/Rautzenberg (1976, 1977, 1978) pode ser visto, portanto, como um exemplo da “hierarquia de fornecedor e receptor” (STEINMÜLLER, 2008, p. 2)¹⁴, que se estabeleceu na área de DaF, a partir dos anos de 1970.

Nas décadas subsequentes, a consolidação da área de DaF, na Alemanha e em muitos outros países, fazia com que diversas outras editoras

13 No original alemão: “Dabei ist zunehmend zu beobachten, dass die Definitionshoheit über Themen, Fragestellungen und Aufgaben für Lehre und Forschung in Deutsch als Fremdsprache nicht mehr ausschließlich bei den deutschsprachigen Ländern liegt. Während sie in der Vergangenheit die Vorgaben machten, neue Entwicklungen anstießen und höchstens regional eigenständige Wege beschritten wurden, beginnt sich die Perspektive zu verschieben. [...] In immer stärkerem Maße aber wird ein eigenständiger Umgang mit Deutsch als Fremdsprache weltweit erkennbar.“

14 No original alemão: “Hierarchie von Geber und Abnehmer”

alemãs descobrissem esse filão de mercado. Como consequência, surgiu uma série de novos livros didáticos, muitos deles de orientação internacional. Dessa forma, a partir do início da era comunicativa no ensino de línguas, verifica-se uma situação de concorrência acirrada entre aproximadamente cinco editoras alemãs que disputam o mercado global dos materiais didáticos (cf. NEUNER, G., 1997, p. 47; NEUNER, S., 1998, p. 173).

A proliferação dos cursos universitários especialmente voltados para o ensino de alemão para estrangeiros suscitou uma série de discussões acerca das características específicas dessa nova disciplina, na virada do século. Assim, a revista “Deutsch als Fremdsprache”, por exemplo, promoveu um amplo debate sobre o perfil da área, entre os anos de 1996 e 1999. Os participantes concordaram que a disciplina deve ser considerada hoje como autônoma (“eigenständig”), apesar de receber contribuições importantes de outras ciências, como a germanística, a psicolinguística e as ciências culturais. Argumentou-se que a área de DaF não pode mais ser reduzida a um mero campo de aplicação dessas ciências, mas, ao contrário, deve defender sua autonomia com firmeza e autoconfiança (cf. GÖTZE/SUCHSLAND, 1996, p. 71). Nas palavras desses autores:

Alemão como língua estrangeira constitui uma disciplina uniforme com diversas tarefas e áreas de concentração, em cujo cerne figuram a teoria e a prática da aquisição/aprendizagem e do ensino da língua estrangeira alemão. (GÖTZE/SUCHSLAND, *ibid.*, p. 67)¹⁵

Nas próximas seções, meu objetivo será aprofundar as características práticas e teóricas que a disciplina apresenta atualmente, no intuito de traçar um perfil mais preciso dos saberes que circulam nessa área, além do modo como esses saberes são difundidos.

15 No original alemão: “Deutsch als Fremdsprache ist ein einheitliches Fach mit unterschiedlichen Aufgaben und Schwerpunkten, in dessen Mittelpunkt die Theorie und die Praxis des Erwerbens/Lernens und Lehrens der Fremdsprache Deutsch steht.”

Antes, contudo, e para finalizar esta incursão na história da área de DaF, gostaria de ressaltar que o ensino de alemão como língua estrangeira deve ser entendido como um terreno complexo onde se cruzam interesses educacionais, acadêmicos, políticos e comerciais. O livro didático de Schulz/Griesbach (1955) é um bom exemplo de como essas diferentes motivações são interligadas na esfera do material didático. Conforme discutido acima, ele não somente atendeu uma necessidade educacional do Instituto Goethe – a definição da linha didático-metodológica no momento de sua fundação – mas envolveu também um elemento político, já que foi através do livro que se divulgava uma certa imagem da Alemanha, apenas dez anos após a Segunda Guerra Mundial. Além disso, o livro serviu interesses comerciais, pois representou um grande sucesso de mercado para a editora que o lançou.

3.2 Dimensões atuais

3.2.1 Dimensão prática

Para muitos especialistas, a área de DaF constitui, hoje, em primeiro lugar uma disciplina didático-metodológica. É significativo, nesse contexto, que os principais eventos da área de DaF, no Brasil e no mundo, são explicitamente direcionados a professores do idioma. Assim, o maior encontro internacional, que costuma reunir em torno de 2000 profissionais e cuja 14^a edição teve lugar em agosto de 2009, nas cidades alemãs de Jena e Weimar, intitula-se “Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer” (“Congresso Internacional de Professoras e Professores de Alemão”). Em consonância com esse nome, o maior evento nacional é chamado de “Congresso Brasileiro de Professores de Alemão”.

Os temas tratados nessas conferências também priorizam o enfoque prático, enquanto assuntos teóricos, relacionados, por exemplo, à literatura e cultura alemãs, costumam ser tratados apenas na sua condição de conteúdo

didático, conforme indicam as seções temáticas do 7º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, ocorrido em julho de 2008, no Rio de Janeiro:

1. DaF no intercâmbio internacional
2. DaF no ensino primário
3. DaF no ensino secundário
4. DaF no ensino para adultos
5. Mídias na aula de DaF
6. Avaliação na aula de DaF
7. Tradução na aula de DaF
8. Literatura na aula de DaF
9. Estudos culturais na aula de DaF (cf. ABRAPA, 2008)¹⁶

Um outro indicador da importância da prática de ensino, para a área de DaF, são os assuntos abordados na série “Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache” (“Oferta de Estudos a Distância Alemão como Língua Estrangeira”). Trata-se de um programa desenvolvido pelo Instituto Goethe, em conjunto com as universidades de Kassel e Tübingen, que visa à elaboração de apostilas sobre a didática e metodologia de ensino do idioma. A série é composta de atualmente 28 volumes temáticos, sendo que o primeiro deles foi lançado em 1991. Os materiais fazem muito sucesso ao redor do mundo e são aplicados em múltiplos contextos de formação e aperfeiçoamento de professores da área.

Um olhar sobre a lista de volumes, disponível no sítio eletrônico da editora Langenscheidt (2008), que comercializa as unidades, mostra que todas as apostilas do “Fernstudienangebot” versam sobre assuntos diretamente ligados à prática de ensino, como o ensino da gramática (vol. 1), o trabalho com as quatro habilidades linguísticas (vol. 2, 5, 12 e 20), o planejamento de aula (vol. 18) e assim por diante. De acordo com a editora (*ibid.*), a série constitui “uma exposição *completa* de *todos* os aspectos relevantes da área 'alemão como língua

16 No original alemão: “1. DaF im internationalen Austausch, 2. DaF im Primarbereich, 3. DaF im Sekundarbereich, 4. DaF im Erwachsenenbereich, 5. Medien im DaF-Unterricht, 6. Prüfen und Testen im DaF-Unterricht, 7. Sprachmittlung: Übersetzen und Dolmetschen im DaF-Unterricht, 8. Literatur im DaF-Unterricht, 9. Landeskunde im DaF-Unterricht.”

estrangeira”¹⁷ (grifos meus), uma avaliação que confirma o perfil eminentemente didático-metodológico da disciplina.

Na opinião de Schmidjell (2004), que faz um balanço da repercussão do “Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache”, o programa foi desenvolvido com o objetivo de melhorar a formação do professor de DaF ao redor do mundo, já que esta, até então, se baseava fortemente em conteúdos oriundos da germanística e não contemplava suficientemente a prática de ensino (SCHMIDJELL, 2004, p. 10). Também essa afirmação corrobora o caráter didático-metodológico da área e sugere, além disso, que a disciplina busca definir sua especificidade principalmente em contraposição aos estudos filológicos que tradicionalmente prevalecem nos cursos de Letras/Alemão, tanto na Alemanha quanto no exterior.

Pode-se concluir, portanto, que grande parte dos saberes valorizados na área de DaF é estreitamente ligada à prática do ensino, enquanto conhecimentos teóricos costumam ser tematizados na medida em que são transponíveis para os processos de ensino e aprendizagem da língua e podem ser operacionalizados em sala de aula. Essa avaliação será retomada e aprofundada na seção seguinte.

3.2.2 Dimensão teórica

Na dimensão teórica da área de DaF, a delimitação da disciplina em sua relação com a filologia alemã, como campo de estudos tradicionalmente voltado para questões relacionadas à língua e literatura alemãs, constitui um assunto importante.

A germanística divide com a área de DaF o seu objeto de estudo e, por isso, diversos especialistas, entre eles Götze/Suchsland (1996, p. 69), enquadram

17 No original alemão: “eine Gesamtdarstellung aller für das Fach 'Deutsch als Fremdsprache' wichtigen Teilaspekte”

DaF como uma subárea dentro da filologia alemã, ao lado da linguística e dos estudos literários.

O diferencial de DaF, segundo esses pesquisadores, seria o olhar de fora adotado para investigar a língua e a literatura, além do tratamento didático que os conteúdos costumam receber (HERNIG, 2005, p. 50). Assim, nos estudos linguísticos de DaF, prevalecem pesquisas de cunho contrastivo, ou seja, são examinados aspectos da língua alemã sob o ângulo de como esses elementos se manifestam, ou não, em outras línguas. Um bom exemplo dessa orientação teórica são as pesquisas desenvolvidas pelo programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP), que visa a desenvolver estudos contrastivos entre o alemão e o português, no intuito de contribuir para o ensino de alemão como língua estrangeira no contexto brasileiro.¹⁸

No campo dos estudos literários, encontramos, na área de DaF, trabalhos com perspectiva hermenêutica (cf., por exemplo, EHLERS, 1991), onde são investigados problemas de entendimento e recepção de textos literários alemães por leitores estrangeiros.

Vale ressaltar, contudo, que a dimensão teórica de DaF engloba também temas que não se enquadram diretamente no campo da filologia alemã. Conforme argumenta Königs (1996, p. 195), a germanística trata, sobretudo, dos *conteúdos* do ensino/aprendizagem da língua alemã, mas não investiga suficientemente os seus *processos*. Por isso, a área de DaF recebe contribuições importantes também do vasto campo de estudos relacionados à aquisição, aprendizagem e ao ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas. Nesse sentido, boa parte das pesquisas em torno do inglês como língua estrangeira (“English as a Foreign Language”) são compatíveis com a área de DaF (cf. HERNIG, 2005, p. 250).

18 Cf. o texto de apresentação do programa no sítio eletrônico <http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pos_apre.html>, acessado no dia 09 de dezembro de 2008.

A dimensão teórica de DaF, portanto, é marcada por uma ampla gama de campos de estudo, na intersecção da germanística e com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Pode-se dizer que essas pesquisas são incorporadas na área de DaF na medida em que se tornam relevantes para a prática de ensino, que constitui o foco central da disciplina.

3.2.3 Dimensão política

De acordo com Christ (1995, p. 75), o ensino de línguas estrangeiras sempre possui uma dimensão política, a qual, no entanto, frequentemente é desconsiderada em pesquisas sobre o tema. Línguas representam comunidades linguísticas que muitas vezes são organizadas em forma de um Estado político e, por isso, o ensino de um idioma como língua estrangeira pode influenciar a posição que o(s) respectivo(s) país(es) ocupa(m) no mundo. O valor de uma língua na esfera internacional constitui, portanto, um assunto político e muitos países investem dinheiro e outros recursos para incentivar o ensino de seu idioma no exterior.

O interesse por uma determinada língua estrangeira é reflexo da importância econômica e/ou cultural que sujeitos e sociedades atribuem a ela. Segundo Coulmas (*apud* HERNIG, 2005, p. 101), no passado predominava o estudo do alemão em função de seu valor cultural e científico, ao passo que hoje o interesse pelo idioma deriva mais do poder econômico que a Alemanha detém no cenário mundial.

O governo alemão há décadas incentiva o ensino da língua no exterior. A medida mais recente constitui o programa “Escolas: parceiros do futuro” (“Schulen: Partner der Zukunft”; sigla “PASCH”), promovido pelo ministério do exterior e lançado em 2008. A iniciativa visa a criar uma rede mundial de pelo menos mil escolas de ensino fundamental e médio, nas quais se oferece o ensino da língua alemã. De acordo com o sítio eletrônico do programa, são objetivos da iniciativa “despertar nos jovens o interesse e o entusiasmo pela Alemanha

moderna e sua sociedade”¹⁹, além de “fortalecer, nos sistemas educacionais nacionais, o alemão como língua estrangeira”²⁰.

Além desse programa, o Estado alemão mantém diversos órgãos no exterior que dão fomento ao ensino da língua, entre os quais, para os fins desta tese, vale destacar o já mencionado Instituto Goethe e o Departamento Central para Escolas no Exterior (“Zentralstelle für Auslandsschulwesen, sigla “ZfA”). Ambas as instituições, que também têm participação direta no programa “Escolas: parceiros para o futuro”, serão comentadas nas próximas seções.

3.2.3.1 O Instituto Goethe

O Instituto Goethe conta, atualmente, com 147 filiais ao redor do mundo²¹. No Brasil, possui cinco institutos (Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) e um centro²² (Brasília). Além disso, mantém cooperações com diversas outras instituições voltadas para o ensino de alemão.²³ A primeira filial inaugurada no Brasil foi o Instituto Goethe do Rio de Janeiro, que iniciou suas atividades já em 1957²⁴, ou seja, poucos anos após a fundação da instituição.

Em seu sítio eletrônico, o Instituto descreve suas funções no exterior da seguinte maneira:

Promovemos o conhecimento da Língua Alemã no estrangeiro e fomentamos a colaboração cultural a nível internacional. Transmitimos uma visão abrangente da Alemanha através de informações sobre a vida política, social e cultural alemã. A

19 No original alemão: “Ihr Ziel [= der Initiative “Schulen: Partner der Zukunft”] ist es, [...] bei jungen Menschen Interesse und Begeisterung für das moderne Deutschland und seine Gesellschaft zu wecken”, cf. <www.pasch-net.de/udi/deindex.htm>, acessado em 22 de maio de 2009.

20 No original alemão: “[Darüber hinaus wird die schulische Zusammenarbeit weiter ausgebaut], um in den nationalen Bildungssystemen Deutsch als Fremdsprache weiter zu festigen.”, cf. <www.pasch-net.de/udi/deindex.htm>, acessado em 22 de maio de 2009.

21 Este dado se refere às informações obtidas pelo sítio eletrônico da instituição (www.goethe.de), acessado em 08 de dezembro de 2008.

22 Os Centros Goethe são escolas de alemão conveniadas ao Instituto Goethe.

23 A rede de instituições parceiras no Brasil pode ser acessada através do endereço eletrônico <<http://www.goethe.de/ins/br/lp/net/deindex.htm>>.

24 Agradeço à Profa. Lúcia Alt, do Instituto Goethe de São Paulo, por essa informação.

nossa rede de Institutos e Centros Goethe, associações culturais, salas de leitura, assim como os nossos centros de exames e de aprendizagem, possibilitam-nos assumir funções centrais no âmbito da política cultural e educacional no estrangeiro. [...] (GOETHE-INSTITUT, s/d b)

Fica claro, nesse texto de apresentação, o declarado interesse da instituição em participar da política cultural e educacional de outros países, através do fomento à língua alemã.

Além da oferta de cursos e da emissão de certificados oficiais de proficiência na língua, o Instituto organiza também cursos de formação e aperfeiçoamento para professores. No Brasil, tem destaque o programa “Deutschlehreerausbildung” (“Formação de Professores de Alemão”, sigla “DLA”), oferecido pelo Instituto Goethe de São Paulo desde 1988. O curso objetiva proporcionar uma formação didático-metodológica aprofundada para professores já atuantes no ensino do idioma e, nesse intuito, opera com um alto número de aulas destinadas à prática do ensino.²⁵

O desenvolvimento das habilidades metodológicas do professor constitui uma prioridade da política educacional do Instituto Goethe, como mostra a seguinte afirmação do conselho científico da instituição:

Em muitos lugares os professores ensinam sem a devida qualificação. Nessa situação, o aperfeiçoamento metodológico constitui tarefa urgente. Esse aperfeiçoamento deve partir do repertório metodológico e das condições reais de ensino dos próprios atingidos e habilitá-los a uma reflexão sobre sua prática de ensino e aprendizagem à luz de concepções abalizadas mais novas. (BEIRAT “DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE” DES GOETHE-INSTITUTS, 1998, p. 14)²⁶

25 Maiores informações sobre a edição de 2009 do curso de formação “DLA” na América Latina podem ser encontradas no sítio eletrônico <<http://www.goethe.de/ins/br/sap/lhr/sem/dla/ptindex.htm>> (GOETHE-INSTITUT, s/d c).

26 No original alemão: “Vielerorts unterrichten Lehrkräfte ohne hinreichende Ausbildung. Vor diesem Hintergrund gehört die vermittlungsmethodisch orientierte Fort- und Weiterbildung zu den vordringlichen Aufgaben. Eine solche Fort- und Weiterbildung muss beim Methodenrepertoire und den realen Unterrichtsbedingungen der Betroffenen ansetzen und sie zur Reflexion der eigenen Lehr- und Lernpraxis im Lichte neuerer bewährter Konzepte befähigen.”

Chama atenção, no trecho citado, que o Instituto considera sua própria metodologia como moderna e eficiente, ao passo que a prática de ensino em outros lugares é vista como precária e pouco profissionalizada.

Pode-se dizer que a instituição defende hoje um ensino comunicativo, intercultural e centrado no aluno (cf. PARTHEYMÜLLER/RODI, 1995, p. 154), em consonância com as exigências do Quadro Europeu Comum, o qual, desde 2001, estabelece parâmetros para o ensino de línguas estrangeiras na Europa (cf. seção 4.3.3.5).

Partheymüller/Rodi (1995, p. 154) comentam que a orientação metodológica do Instituto Goethe às vezes contrasta com os métodos praticados em outros países, exigindo, desse modo, um trabalho de adaptação para os professores locais. Considerando o perfil gramatical e estruturalista que, historicamente, tem marcado a prática do ensino de línguas no Brasil (cf., por exemplo, UPHOFF, 2008b), parece-me possível interpretar o programa de formação de professores organizado pelo Instituto Goethe de São Paulo como uma medida que visa a instituir e fortalecer a metodologia de ensino defendida pela instituição alemã. É mister reforçar, nesse contexto, que o Instituto ocupa uma posição de referência, no Brasil e no mundo, no que diz respeito à qualidade do ensino que oferece. Por isso, o curso de formação “DLA” é altamente conceituado na comunidade de DaF deste país. Na seção 3.3, que aprofundará algumas especificidades da área de DaF no Brasil, este aspecto será retomado.

3.2.3.2 O Departamento Central para Escolas no Exterior

Enquanto as atividades do Instituto Goethe se concentram no ensino de alemão para adultos, o Departamento Central para Escolas no Exterior (doravante “ZfA”, conforme é conhecido pela sua sigla em alemão) orienta o ensino da língua em instituições de ensino fundamental e médio. Também o ZfA é ligado ao governo alemão e constitui um órgão voltado para a política cultural e educacional do país no exterior. A instituição dá apoio financeiro e metodológico a 123 escolas

alemãs e 553 outras instituições escolares²⁷ ao redor do mundo. O fomento ao ensino do idioma é feito através de coordenadores, especialmente enviados pelo ZfA, que trabalham em conjunto com escolas e secretarias de ensino. No Brasil, a instituição está presente desde 1976²⁸ e conta, em 2009, com dois coordenadores que atuam principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país.

O ZfA oferece quatro diplomas de língua para aprendizes em idade escolar, e uma das funções atribuídas aos coordenadores consiste na organização e aplicação das provas para esses diplomas. Além disso, existem outras tarefas entre as quais Fülbier (2008), atual encarregado do ZfA no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, cita a disponibilização de materiais didáticos, a coordenação de seminários de aperfeiçoamento para professores e a organização de diversos concursos envolvendo os alunos.

Como o Instituto Goethe, o ZfA exerce, portanto, um importante papel na orientação didático-metodológica dos professores locais e, além disso, equipa as escolas com materiais de ensino, entre eles o livro didático.

3.3 DaF no Brasil

Esta seção tem por objetivo aprofundar algumas questões relativas à área de DaF no Brasil, principalmente no que diz respeito aos contextos em que o ensino da língua alemã é oferecido e às modalidades existentes na formação do professor.

3.3.1 Contextos

De acordo com Sartringen (2001), o alemão tem um “lugar fixo” (“einen festen Platz”, *ibid.*, p. 1445) no cenário brasileiro do ensino de línguas. Para

27 Esses dados são do sítio eletrônico da instituição (www.auslandsschulwesen.de), acessado em 08 de dezembro de 2008.

28 Agradeço ao Prof. Darli Breunig, Diretor do Instituto de Formação de Professores de Alemão (IFPLA), por essa informação.

corroborar essa avaliação, a autora destaca a história da imigração alemã no Brasil, desde o século XIX, e os fortes laços econômicos que unem os dois países até hoje.

O ensino de alemão em contextos institucionalizados possui uma longa tradição no Brasil e se iniciou com a abertura das primeiras escolas teuto-brasileiras, organizadas por imigrantes alemães. Segundo dados de Kreutz (1994, p. 157), havia, no ano de 1931, mais de 1300 escolas alemãs no país, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, onde a imigração alemã é mais elevada. A campanha de nacionalização do ensino, implementada durante o Estado Novo (1937-1945), contudo, fez com que o ensino em língua alemã fosse proibido nesse período, e muitas escolas teuto-brasileiras acabaram fechando.

Para avaliar a história mais recente do ensino de alemão em escolas deste país, faz-se necessário lançar um olhar sobre a legislação brasileira que rege o ensino de línguas estrangeiras em instituições de ensino fundamental e médio. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e 1971 não incluem as línguas estrangeiras entre as disciplinas obrigatórias, diminuindo, com isso, sua importância no cenário educacional brasileiro. Em 1976, através da resolução 58/76, resgata-se a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira para o ensino médio. No entanto, é apenas em 1996, com a promulgação da nova LDB (lei 9394/96), em vigor até hoje, que o ensino de uma língua estrangeira torna-se obrigatório também no ensino fundamental, a partir do sexto ano.²⁹

Conforme uma avaliação feita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, publicados em 1998 (BRASIL, 1998), as disciplinas de língua estrangeira não costumam ocupar um lugar privilegiado nos currículos escolares. Assim, segundo consta no documento,

29 Cf. a Linha do Tempo da História do Ensino de Línguas no Brasil, um projeto do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília, no sítio eletrônico <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>> (acesso no dia 12 dez 2008).

“o ensino de Língua Estrangeira não é visto como um elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado” (*ibid.*, p. 24).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a escolha do idioma a ser ensinado fica a critério da comunidade escolar. Principalmente no Sul do Brasil, muitas escolas optam hoje pelo ensino de alemão e, segundo dados do atual coordenador do ZfA, Henning Fülbier, cerca de 40.000 alunos aprendem o idioma só nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (FÜLBIER, 2008). Vale ressaltar que o forte engajamento do ZfA, no fomento ao ensino de alemão, contrasta com a pouca importância dada ao ensino de línguas pela legislação brasileira, nas últimas décadas. Há de se considerar também a situação de concorrência entre as línguas, no momento da definição da língua estrangeira a ser ensinada em uma instituição de ensino regular. Nesse contexto, o ZfA certamente exerce um papel importante na preservação do espaço do alemão, ao fornecer uma estrutura de apoio financeiro, metodológico e material às escolas interessadas em oferecer o idioma.

No âmbito do ensino superior, existem no Brasil em torno de quinze universidades (SARTRINGEN, 2001, p. 1447) que oferecem cursos em nível de bacharelado e licenciatura em Letras/Alemão. Além disso, em aproximadamente 50 instituições de ensino superior, é possível estudar o idioma na modalidade extracurricular (SARTRINGEN, *ibid.*). Na área de pós-graduação *stricto sensu*, o único programa especificamente voltado para a língua e literatura alemãs continua sendo o curso da Universidade de São Paulo, inaugurado em 1971. Não obstante, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre temas vinculados à área de DaF são desenvolvidos também em outros programas de pós-graduação do país, principalmente naqueles destinados a estudos linguísticos ou literários. O ensino na área de Letras/Alemão conta com a ajuda do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (“Deutscher Akademischer Auslandsdienst”, sigla “DAAD”) que aloca

atualmente nove professores visitantes (“Lektoren”) na área de DaF, em oito³⁰ universidades públicas brasileiras.

O ensino de alemão também está presente em escolas de língua. Além do Instituto Goethe, existem no país diversos centros e sociedades biculturais, inclusive nas regiões Norte e Nordeste. É interessante observar que há, no Brasil, um número considerável de institutos especializados em língua alemã, enquanto o ensino do idioma nas grandes redes de escolas franqueadas costuma ocupar um espaço apenas marginal.

Desde 1988, a comunidade de DaF no Brasil é organizada através da Associação Brasileira das Associações de Professores de Alemão (ABRAPA) que é composta por sete associações regionais. O órgão, vinculado à Associação Internacional de Professores de Alemão (“Internationaler Deutschlehrerverband”, sigla IDV) edita a revista “Projekt”, cujo primeiro volume foi lançado em 1990. Além disso, a associação organiza, a cada três anos, o Congresso Brasileiro de Professores de Alemão. As associações regionais, por sua vez, oferecem orientação sobre formas de aperfeiçoamento linguístico e metodológico para professores, assim como organizam seminários de atualização. Na prática, as associações costumam atuar em conjunto com a filial mais próxima do Instituto Goethe e os coordenadores do ZfA.

A área de DaF constitui, portanto, um campo de atuação bem estabelecido no Brasil. O alemão é ensinado em múltiplos contextos institucionais e os professores se apresentam como uma categoria bem organizada. O caso do ensino da língua no ensino fundamental e médio evidencia a importância do apoio do Estado alemão para a preservação e consolidação do espaço que a língua tradicionalmente ocupa no cenário educacional brasileiro, principalmente nas

30 Os dados são do sítio eletrônico da filial do “DAAD” no Rio de Janeiro (<http://rio.daad.de/>), acessado no dia 22 de maio de 2009. As universidades que contam com um professor visitante do DAAD são: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Pernambuco (vaga não preenchida atualmente), Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo (duas vagas, uma não preenchida no momento), Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

regiões Sul e Sudeste do Brasil. Parece-me possível dizer que, se a política educacional brasileira não faz do ensino de idiomas uma de suas prioridades, ela, por outro lado, cede espaço para que órgãos estrangeiros como o ZfA e o Instituto Goethe possam atuar, no intuito de assegurar o ensino de alemão neste país.³¹

3.3.2 Formação de professores

Muito tem se discutido sobre as más condições da formação do professor de línguas no Brasil. Assim, ainda hoje, muitos professores iniciam sua carreira sem uma formação específica, e o ensino de alemão não foge a essa tendência. Encontramos muitos professores que são formados em outras áreas, mas acabam por atuar na área de DaF.

Além disso, a estrutura dos cursos de licenciatura também é motivo de crítica. Dessa forma, Celani (2001), por exemplo, observa que

na maioria das Universidades as disciplinas do curso de Licenciatura, Didática, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, não são integradas entre si e muito menos o são com a Prática de Ensino específica. A maioria dos alunos não vê relevância nessas disciplinas e não consegue fazer conexões com sua área específica. [...] Na Prática de Ensino, a prática em geral não existe ou é uma farsa, e o conteúdo teórico, quando é trabalhado, é apresentado na forma de técnicas a serem adquiridas, de receitas a serem seguidas ou de “dicas”. (CELANI, 2001, p. 35)

Também Sartringen (2001) afirma que os cursos de licenciatura em língua alemã muitas vezes não formam adequadamente os futuros profissionais da área. Ao fazer uma análise dos motivos dessa situação, a antiga professora visitante do DAAD na Unicamp explica que os alunos de Letras/Alemão costumam iniciar seus estudos sem quaisquer conhecimentos prévios da língua e que a maioria dos cursos se concentra, por isso, no ensino do idioma, oferecendo, além

31 Seria interessante empreender um estudo comparativo para investigar de que forma outros países estão envolvidos na política linguística e educacional do Brasil.

disso, apenas algumas disciplinas sobre a literatura e cultura dos países de língua alemã. “Falta uma formação didático-metodológica aprofundada”³², sentencia a autora (SARTRINGEN, 2001, p. 1447), criticando também que a proficiência na língua que os alunos alcançam nos cursos de licenciatura costuma ser insuficiente para o exercício da profissão (*ibid.*, p. 1448).

Na opinião de Sartringen (*ibid.*), os cursos de Letras/Alemão no Brasil se situam entre a área de DaF e a germanística, ou seja, entre o ensino do idioma e a formação de professores, de um lado, e a pesquisa filológica relacionada à língua e literatura alemã, de outro. Muitos alunos não almejam o exercício do magistério, mas pretendem seguir uma carreira acadêmica ou ainda trabalhar em uma empresa alemã. Esse perfil heterogêneo, tanto dos cursos quanto dos alunos, acentua as dificuldades de formação do professor de alemão.

Contudo, existem algumas medidas que visam a modificar esse quadro. Sartringen (*ibid.*, p. 1447) cita, nesse contexto, além do programa de formação “DLA” do Instituto Goethe, o curso de licenciatura oferecido pelo Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA), vinculado à Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo (RS). O curso, organizado em convênio com o Departamento Central para Escolas no Exterior (ZfA), é especificamente voltado para a formação de professores e se caracteriza por uma forte ênfase em questões didático-metodológicas. Além disso, há uma certa seleção dos alunos, que precisam manifestar o legítimo interesse em trabalhar como professor de alemão, além de apresentar conhecimentos básicos do idioma já no ingresso do curso.³³

Desde há alguns anos, existe também a possibilidade de uma especialização à distância, oferecida pela Universidade Federal da Bahia e voltada para professores de alemão que procuram um aprofundamento em questões de teoria e prática do ensino do idioma. O curso, conveniado à Universidade de

32 No original alemão: “Eine vertiefte methodisch-didaktische Lehrerausbildung fehlt.”

33 Cf. as informações do sítio eletrônico do IFPLA (www.ifpla.com.br), acessado em 08 de dezembro de 2008.

Kassel, Alemanha, se baseia em oito módulos do “Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache” e conta com seis pólos tutoriais, do Nordeste ao Sul do Brasil.

Além disso, vale destacar que a mudança da legislação instituída pela nova LDB de 1996, que exige a licenciatura do professor na matéria específica ministrada por ele, também estimulou a abertura de novos formatos de cursos de formação para professores de língua estrangeira. Assim, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, ofereceu recentemente o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes de Língua Estrangeira, com três turmas destinadas a professores de alemão, entre os anos de 2002 e 2007. O programa teve por objetivo principal proporcionar a professores de língua já atuantes na rede oficial de ensino, mas que ainda não possuíam a licenciatura específica, a possibilidade de adquirir a habilitação legal para o exercício do magistério. Como ressalta Amato (2008), coordenadora do programa, a iniciativa da UFPR visou “oferecer contrapartida a investimentos feitos por diversos governos estrangeiros em favor da disseminação de seu idioma no Paraná” (AMATO, 2008, p. 3), garantindo, dessa forma, o reconhecimento oficial da formação didático-metodológica que muitos professores receberam através de cursos organizados por instituições estrangeiras.

O panorama dos caminhos formativos que podem ser percorridos pelo professor de alemão mostra, portanto, que os saberes transmitidos em muitos cursos regulares de licenciatura não promovem, em grau suficiente, algumas competências centrais da profissão como a proficiência na língua e o saber-fazer metodológico. São vários os motivos que levam a essa situação, porém, uma das principais causas parece estar ligada à orientação híbrida dos cursos que, além de diplomar professores, visam a formar também secretárias bilíngues, tradutores e filólogos, entre outros. A tradicional dissociação da teoria com a disciplina de

Prática de Ensino que, nas universidades brasileiras, costuma ser ministrada pelo departamento de educação, contribui para enfraquecer a formação do professor.³⁴

O governo alemão, por meio de seus órgãos voltados para o fomento do ensino da língua no exterior, atua para remediar essa situação de múltiplas maneiras, ao dar apoio, por exemplo, ao curso de formação do IFPLA, referência na área, devido à qualificação e engajamento profissional dos professores que forma, ou ao oferecer o programa de aperfeiçoamento didático-metodológico “DLA”, para professores já em exercício. Além disso, os diversos seminários de atualização que tanto o ZfA quanto o Instituto Goethe organizam regularmente, também constituem medidas que visam a complementar a formação do professor de alemão aqui no Brasil.

Um dos efeitos dessa política linguística e educacional do Estado alemão é a tendência de valorizar, entre os professores de alemão, principalmente a metodologia de ensino que vem de fora, enquanto saberes originados localmente muitas vezes não recebem tanta atenção. Um bom indício desse quadro é a escolha dos palestrantes principais, feita pela ABRAPA, por ocasião do último Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, em julho de 2008. Todas as plenárias do evento foram ministradas por especialistas vindos da Alemanha, enquanto profissionais locais apresentaram seus trabalhos em *workshops* e comunicações, diante de um público muito menor (cf. o caderno de resumos do evento, ABRAPA, 2008).

Para concluir este capítulo, gostaria de relembrar as linhas gerais e os principais agentes envolvidos nas relações de força que marcam o ensino de alemão neste país. Verificou-se que o Brasil tem um interesse histórico em manter

34 É mister mencionar que existem, em algumas universidades, medidas que visam a superar essa dissociação. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, destina-se, atualmente, a partir do quinto semestre do curso de Letras Alemão, a metade da carga horária de língua estrangeira à “Prática como Componente Curricular” (PCC). Dessa forma, nas disciplinas de língua alemã, os alunos não somente aprendem o idioma, mas, além disso, assumem junto ao professor a construção das aulas, a escolha dos conteúdos e a didatização dos mesmos (agradeço à Profa. Dra. Rosvitha Friesen Blume, da UFSC, por essa informação).

o ensino do idioma, devido à imigração alemã, principalmente no Sul e Sudeste, além da forte presença de empresas alemãs neste país. Entretanto, o ensino de línguas estrangeiras, como um todo, não constitui uma prioridade na política educacional do Brasil. Em contraposição, a Alemanha possui uma política linguística tradicionalmente forte e investe recursos consideráveis em termos financeiros e materiais para fomentar o ensino da língua no exterior. Ademais, nas últimas décadas, estabeleceu-se, nas universidades alemãs e austríacas, todo um aparelho de saber relacionado à área de DaF, que é exportado para outros países, inclusive para o Brasil. Finalmente, para as editoras alemãs, o ensino de alemão como língua estrangeira representa hoje um mercado importante em muitas regiões do mundo, de modo que se observa uma produção acelerada de livros didáticos que podem ser aplicados globalmente. Nos próximos capítulos, meu objetivo é mostrar como essa complexa constelação de forças afeta a relação entre o professor e o livro didático nesse país.

4. O livro didático no ensino de alemão como língua estrangeira

“Aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes.”

Foucault (1983, p. 243)

O objetivo deste capítulo é examinar como o livro didático intervém no fazer pedagógico do professor de alemão. Nesse intuito, farei uma avaliação dos principais aspectos estruturais do livro didático, no ensino de línguas estrangeiras, e discutirei algumas mudanças, na configuração do dispositivo, que ocorreram ao longo da história dos métodos de ensino. Argumentarei que o livro didático, em seu formato convencional, deve ser visto como um dos principais eixos estruturadores do ensino, já que interfere em decisões fundamentais do professor acerca do planejamento dos processos de ensino e aprendizagem, tais como a seleção dos conteúdos didáticos e a definição da linha metodológica. Por isso, o livro didático será enquadrado como um instrumento que permite a diversas instâncias – notadamente àquelas citadas no final do capítulo anterior – de direcionar o trabalho docente na área de DaF. Defenderei que a utilização do livro didático representa uma estratégia eficaz para orientar e conduzir as ações do professor no ensino de línguas estrangeiras. Iniciarei com algumas observações sobre características gerais dos materiais didáticos e sua articulação com o trabalho docente.

4.1. Definindo material didático

De acordo com Tomlinson (1998b, p. 2), no ensino de línguas estrangeiras, a maioria das pessoas associa o termo “material didático” automaticamente com o livro didático, uma vez que este constitui o tipo de material com o qual se costuma ter mais contato quando se aprende um idioma. Não obstante, para o autor, o termo possui um significado muito mais abrangente e se refere a “tudo que é usado por professores ou alunos para facilitar o aprendizado de uma língua”³⁵ (TOMLINSON, *ibid.*).

Em consonância com isso, Rösler (1994, p. 73) classifica como material didático para o ensino de idiomas todo

material linguístico que foi escrito especialmente para aprendizes e/ou material linguístico preexistente que foi especialmente manipulado para eles, através de simplificações, indicações sobre o seu uso e exercícios etc.” (RÖSLER, 1994, p. 73).³⁶

Com base nas definições de Tomlinson (1998b) e Rösler (1994), será considerado como material didático de língua estrangeira, no âmbito desta tese, todo texto escrito e/ou audiovisual empregado em um ambiente educacional, com o intuito de promover processos de ensino e aprendizagem de um idioma.

A definição é bastante ampla e engloba uma vasta gama de recursos utilizados em sala de aula, como livros, folhas de exercícios, fitas, CDs, DVDs, cartazes, mapas e muitos outros. Trata-se de materiais de diferentes suportes que frequentemente são configurados como dispositivos multimodais, ao unir escrita, imagem e som.

Uma característica central desses materiais é que eles apresentam um propósito didático-metodológico, ou seja, eles propõem um recorte dos conteúdos

35 No original inglês: “anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language”.

36 No original alemão: “Sprachliches Material, das speziell für Lernende geschrieben worden ist und/oder vorgefundenes sprachliches Material, das durch vereinfachende Eingriffe oder Hinweise zum Umgang mit ihm, durch Übungen etc. bearbeitet worden ist, [nennt man Lehrmaterial].”

a serem ensinados, além de sugerir, de forma explícita ou não, maneiras de operacionalizar esses conteúdos em sala de aula. Os materiais didáticos intervêm no processo de ensino e aprendizagem, ao apresentar um determinado insumo e sua forma de didatização como relevantes para o sucesso do aprendizado de uma língua. Por isso, tanto a produção quanto a seleção de materiais podem ser consideradas como operações de poder, já que, por meio delas, estreita-se o vasto campo de conteúdos e procedimentos didáticos que seriam teoricamente possíveis de serem adotados em um curso de línguas.

Como mostra a definição de Rösler (1994, p. 73), um material pode ser concebido já visando uma finalidade educacional, ou, então, ter o propósito didático-metodológico acrescentado posteriormente. No ensino de línguas estrangeiras, as duas modalidades são bastante comuns. Assim, os livros didáticos e diversas gramáticas destinam-se, desde a sua gênese, a professores e/ou aprendizes de línguas estrangeiras. Por outro lado, muitos materiais de leitura e interpretação de texto, como contos, poemas, músicas, artigos jornalísticos e propagandas, etc. não são originalmente produzidos para o ensino/aprendizagem de línguas, mas costumam ser retirados de seu contexto inicial para serem empregados em sala de aula. Nesse processo, com frequência, modifica-se o texto-base, simplificando-o ou recortando-o para adaptá-lo a um determinado padrão de atividade.

Materiais didáticos podem ser diferenciados tendo em vista sua função no ensino de línguas. Na área de DaF, costuma-se distinguir materiais de curso (“kurstragende Materialien”) de materiais de apoio (“kursbegleitende Materialien”) (cf. RÖSLER, 1994, p. 73). Assim, o livro didático e seus periféricos (livro de exercícios, glossário, manual do professor, recursos audiovisuais, etc.)³⁷ compõem

³⁷ Vale chamar atenção para o fato de que, em português, o termo “livro didático” muitas vezes é usado de forma metonímica para designar tanto o livro de curso, como componente central do *kit* de materiais de curso, quanto seus materiais suplementares. Nesta tese, a expressão “livro didático” é empregada predominantemente com essa acepção mais ampla.

um material de curso, ao passo que gramáticas, dicionários, livros de leitura etc. servem como material de apoio.

Materiais didáticos constituem importantes fontes de insumo para os aprendizes de uma língua. Em regiões geograficamente afastadas dos países onde se fala o idioma alvo, como é o caso do Brasil em relação aos países de língua alemã, esses dispositivos, e em especial os livros didáticos, costumam representar o principal ou até mesmo único meio de contato com o idioma e a cultura estrangeira. Em certa medida, isso também vale para os professores, que muitas vezes não têm a possibilidade de viajar com frequência para a Europa e adquirir livros, filmes etc. em língua alemã.

A maioria dos materiais presentes no ensino de alemão e principalmente os livros didáticos costumam ser produzidos por grandes editoras alemãs. Contudo, vale ressaltar que, em menor escala, professores e instituições de ensino também desenvolvem materiais, geralmente em forma de folhas avulsas a serem reproduzidas dentro da própria escola, por meio de fotocopiadora ou mesmo mimeógrafo. Normalmente, esses materiais atendem uma demanda específica em sala de aula, que não é prevista no material de curso, como a necessidade de aprofundar determinado aspecto linguístico ou a vontade de discutir algum assunto específico. O professor, então, não apenas recebe e operacionaliza os materiais didáticos, mas às vezes assume também a posição de autor dos mesmos. Esse aspecto será retomado posteriormente.

4.2 Material didático e fazer pedagógico

Vimos na seção anterior que os dispositivos didáticos são providos de um propósito didático-metodológico. Eles recortam um determinado objeto de ensino e fazem indicações acerca da forma como este objeto pode (ou deve) ser trabalhado em sala de aula. Materiais didáticos pressupõem, portanto, um certo modo de trabalho pedagógico e incentivam determinados processos de ensino do idioma. Sob a perspectiva foucaultiana, adotada nesta tese, pode-se dizer que os

materiais didáticos estruturam o campo de ação do professor e dos alunos, uma vez que favorecem certas condutas em detrimento de outras, que se tornam mais improváveis dependendo do tipo do material.

Para Batista (1999, p. 544), essa relação entre o material e os seus leitores afigura-se como uma espécie de contrato, já que, ao adotar um determinado dispositivo didático, espera-se que seus usuários aceitem o modo de trabalho que o mesmo prevê. Segundo o autor (*ibid.*),

há uma diversidade acentuada nos “contratos” propostos e eles ensejam diferentes modos de estruturação e organização do material didático, assim como diferentes modos de articulação com o trabalho pedagógico e os processos de ensino e formação. (BATISTA, 1999, p. 544; aspas do autor)

Ao analisar diferentes tipos de materiais para o ensino de português como língua materna, Batista explica que existem dispositivos que proporcionam ao professor um alto grau de autonomia no desenvolvimento de suas aulas, ao passo que há outros, que “tendem a se organizar como estudos dirigidos”, construindo, assim, “para o docente um lugar subordinado e dependente no processo de ensino” (BATISTA, *ibid.*, p. 552-553).

O livro didático é citado por Batista como um tipo de material que direciona fortemente a ação do professor, uma vez que não apenas apresenta uma seleção de conteúdos didáticos para um determinado nível de aprendizagem, mas, além disso, estrutura os conteúdos e os distribui em lições ou unidades que, em muitos casos, precisam ser seguidas de forma linear. Ademais, esse dispositivo também costuma determinar os procedimentos didáticos através dos quais os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula. Um professor que aceita o contrato de leitura proposto por esse tipo de material tem, por isso, pouco espaço para introduzir conteúdos ou procedimentos que fogem do programa estabelecido pelo livro.

No outro extremo dos materiais para o ensino de língua materna, Batista (1999, p. 545) situa as edições de obras clássicas da literatura e obras de

referência como gramáticas e dicionários. Estas, na avaliação do autor, explicitam pouco a forma de sua utilização em sala de aula e, em consequência, proporcionam mais autonomia para o professor, na hora de definir o modo como serão trabalhados com os alunos.

Dependendo do tipo de material didático empregado, inaugura-se, portanto, uma determinada relação de poder que marca a posição discursiva a partir da qual o professor desenvolve o seu ensino. Essa posição discursiva é caracterizada pelo nível de pré-estruturação do trabalho pedagógico que o material encerra.

Nas próximas seções, meu propósito será investigar de que forma o livro didático direciona as ações do professor no ensino de línguas estrangeiras e, em especial, na área de DaF.

4.3 A configuração do livro didático convencional

4.3.1 O livro didático como material de curso

O livro didático de língua estrangeira constitui um dispositivo que visa a definir e sequenciar os conteúdos nucleares de um curso de língua e que, ademais, objetiva explicitar também os procedimentos didáticos que serão adotados nesse curso (cf. KRUMM/OHMS-DUSZENKO, 2001, p. 1029, e TOMLINSON, 1998a, p. ix). O livro didático se distingue de outros tipos de materiais por dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, pela ordem que estabelece em relação à distribuição dos conteúdos na linha do tempo e, além disso, pela extensão dos processos de ensino e aprendizagem que o dispositivo pretende cobrir. Desse modo, como formula Prabhu (1988, p. 10), o livro didático visa a determinar tanto o conteúdo quanto a agenda do ensino de uma língua.

O livro de curso – como componente central do *kit* de materiais ligados a um livro didático – é configurado de tal modo que pode até servir como único

material que o professor e os alunos necessariamente precisam usar durante um curso de línguas (cf. TOMLINSON, 1998a, p. ix). Desse modo, o livro didático procura ser o mais completo possível, fornecendo uma grande quantidade de textos e acompanhando constantemente o trabalho docente. Assim, o material consolida sua ação sobre a ação do professor.

Para obter um quadro mais preciso do nível de pré-estruturação do trabalho pedagógico que o livro didático encerra, vale lançar um olhar sobre uma lista elaborada por Neuner (1999), a respeito das funções que esse dispositivo assume em sala de aula de língua estrangeira. Para o especialista de DaF, o livro didático

- operacionaliza o currículo,
- determina os objetivos do curso,
- define os conteúdos e sua hierarquização (progressão),
- escolhe os procedimentos didáticos,
- define as formas de organização social na aula (trabalho em dupla ou em grupo, aula expositiva, etc.),
- regulamenta o uso das mídias (fitas, filmes, etc.) e
- determina os itens e a forma de avaliação (NEUNER, 1999, p. 160).

A lista apresentada por Neuner (1999) é extensa e mostra que o livro didático contém um planejamento minucioso do ensino da língua, que contempla praticamente todas as etapas do ensino, desde sua concepção global até a definição de procedimentos didáticos concretos e indicações sobre o modo de avaliação praticado em sala de aula. O livro didático, portanto, pode ser considerado como a materialização do planejamento de um curso de línguas.

A seguir, gostaria de aprofundar alguns aspectos relacionados ao planejamento do ensino na presença de um livro didático convencional.

4.3.2 Livro didático e planejamento

De acordo com Herzig (2005, p. 26), é possível distinguir dois níveis de planejamento de um curso de línguas: o planejamento curricular ou institucional, realizado coletivamente dentro de uma determinada instituição de ensino, e o planejamento individual, executado pelo professor quando este prepara as suas aulas. Ora, como observa Herzig (*ibid.*, p. 27), muitas vezes uma escola não formula um planejamento curricular próprio, mas adota o planejamento de um livro didático disponível no mercado, como maneira de organizar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no recinto da instituição. O livro didático padroniza, desse modo, o ensino oferecido na escola, proporcionando estrutura e uma aparente transparência à grade curricular da instituição, por meio da distribuição das lições em níveis e semestres.³⁸

A função do professor, nesse cenário, consiste em ajustar o livro didático à situação concreta da sala de aula e traduzir o planejamento do dispositivo em ações de ensino.

Existe, portanto, uma divisão de competências entre o professor e o livro didático, no que diz respeito à elaboração do programa de ensino. O livro didático fornece o macro-planejamento, ao oferecer uma seleção e graduação dos conteúdos didáticos a serem trabalhados na instituição, ao passo que o professor

³⁸ Como pude notar em conversas com colegas em congressos e outros eventos da área, é relativamente raro encontrar uma instituição de ensino de alemão no Brasil que não organiza sua grade curricular dessa forma. Existem nichos, como o ensino na educação infantil ou ainda cursos preparatórios para determinados diplomas de língua, que dispensam o livro didático como princípio estruturador do ensino. Porém, fora esses casos, a organização da grade curricular via livro didático costuma ser a regra. A escola de Schumacher (2008) (cf. seção 1.5) constitui uma exceção notável a essa tendência. A instituição desenvolveu um currículo gramatical próprio e não baseia suas atividades em um livro didático importado. Há, para cada um dos seis níveis de ensino oferecidos pela escola, uma grande quantidade de materiais, muitos deles produzidos na própria instituição. Os materiais são formatados em pequenas unidades e não há uma sequência fixa para eles, de forma que o professor pode escolher, de acordo com o seu julgamento pedagógico, os meios de formalização mais adequados para cumprir o currículo. Modalidades de ensino como essa são pouco conhecidas, na área de línguas estrangeiras, principalmente no que tange ao ensino para iniciantes. Se pesquisadas, creio que essas experiências poderiam esclarecer melhor os efeitos do livro didático – e de sua ausência – para a organização e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

efetua o micro-planejamento, adequando essa projeção de insumos à realidade concreta da sala de aula.

Essa divisão costuma ser justificada pela alegação de que o professor seria sobrecarregado se tivesse que assumir sozinho os dois momentos do planejamento – macro e micro –, o que acarretaria efeitos negativos para a qualidade do ensino (cf. PRABHU, 1988, p. 1). Argumenta-se também que o professor, sem o encargo do macro-planejamento, poderá concentrar-se em outras tarefas de seu ofício, como o acompanhamento individual e diferenciado dos alunos e a correção e avaliação das produções linguísticas dos mesmos (cf., por exemplo, PIEPHO, 2001, p. 835, e FUNK, 2001, p. 287).

Para a finalidade desta tese, contudo, há de se considerar que a divisão das atribuições no planejamento, entre o livro didático – na figura do autor – e o professor, tende a ocasionar uma especialização nos saberes vinculados e, possivelmente, também uma hierarquização das posições discursivas relacionadas ao exercício das duas etapas do planejamento. Assim, é provável que o autor de livro didático, na sua tarefa de escolher e sequenciar insumos, desenvolverá outras habilidades do que o professor, que direciona seu saber-fazer para interação direta com seus alunos em sala de aula.

A diferenciação dos saberes e das posições discursivas que a condução do fazer pedagógico do professor via livro didático acarreta será retomada nos capítulos 5 e 6 desta tese. Antes, contudo, gostaria de abordar ainda outros aspectos relacionados à configuração convencional do livro didático.

4.3.3 O livro didático na história dos métodos de ensino

Nas próximas seções, pretendo examinar como o paradigma metodológico dominante em cada época da história do ensino de línguas influencia na dinâmica de poder que existe entre o professor e o livro didático.

Vimos que materiais didáticos apresentam um propósito didático-metodológico, ou seja, eles visam a promover certos processos de ensino e aprendizagem e, por isso, recortam os possíveis conteúdos de certa forma, além de propor um determinado tratamento para esses conteúdos em sala de aula. Sabe-se que a finalidade educacional de um material é marcada por concepções de sujeito, aprendizagem e língua, que subjazem às abordagens de ensino e que se transformaram ao longo do tempo, impulsionadas por mudanças de paradigma em diversas áreas teóricas, como a lingüística e a psicologia da educação. Parto do pressuposto de que essas mudanças afetam também a articulação do livro didático com o trabalho docente, no ensino de línguas.

4.3.3.1 O método de gramática e tradução

O método de gramática e tradução, predominante até as primeiras décadas do século XX, era inspirado no ensino das línguas clássicas e visava o estudo do idioma sob um enfoque humanista, objetivando contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno. Por isso, valorizava a análise gramatical e a leitura e tradução de bons textos literários, em detrimento de um domínio prático do idioma.

O método baseava-se em uma concepção cognitiva da aprendizagem, ao postular que o aluno, para aprender uma língua estrangeira, devia entender primeiro suas regras de construção morfossintática. O professor era visto como o detentor do conhecimento gramatical, literário e cultural sobre o idioma alvo e competia a ele transmitir esse saber a seus alunos, por meio de explicações explícitas e contrastivas, que muitas vezes eram dadas em língua materna.

Conforme afirmam Neuner/Hunfeld (1993, p. 21), muitos livros didáticos que se pautam no método de gramática e tradução apresentam os conteúdos de modo sistemático e não os dividem em unidades didáticas. Assim, os tópicos gramaticais não costumam ser diluídos ao longo de diversas lições, mas exibidos de forma compacta e estruturados de acordo com critérios morfossintáticos. O

índice da obra de Russon (1955), “Simpler German Course for First Examinations”, analisado por Neuner/Hunfeld (*ibid.*), mostra a estrutura típica de um livro didático que se insere no método de gramática e tradução:

Section I: Grammar
Word Order
Conjunctions
The Articles
Nouns
The Cases
Adjectives
Adverbs
Numerals, Dates, etc.
Pronouns
Prepositions
Verbs
Section II: Sentences and Phrases on Grammatical Points
Exercises 1 - 35
Section III: English Prose Passages for Translation
Section IV: Free Composition
Section V: German Prose Extracts
Hints on answering Comprehension Questions
(A) Passages for Translation or Comprehension
(B) Passages for Translation, Comprehension or Reproduction
Section VI: German Verse for Translation or for Exercises in Comprehension
Vocabulary
German-English
English-German
Index to Grammar Section

Figura 1 – Índice do livro didático de Russon (1955), *apud* Neuner/Hunfeld (1993, p. 20)

Observa-se que na primeira seção do livro são exibidos os tópicos gramaticais, enquanto as outras seções oferecem exercícios de diversos tipos (gramática, tradução, redação etc.). Não há uma progressão de conteúdos claramente definida e tampouco uma combinação de conteúdos e atividades de

diferentes ordens em um mesmo capítulo. Por isso, Neuner/Hunfeld (*ibid.*) ressaltam que

o professor não pode [...] trabalhar com esse livro didático “página por página” / “do início até o final”, mas precisa organizar, ele mesmo, a sequência do programa de ensino”³⁹ (NEUNER/HUNFELD, 1993, p. 21).

Um livro didático nos moldes do “Simpler German Course for First Examinations” (RUSSON, 1955) apresenta, portanto, uma concepção muito aberta que proporciona ao professor um alto grau de autonomia, na hora de determinar os processos de ensino e aprendizagem que este objetiva suscitar em sala de aula.

Vale observar, contudo, que já na época do método de gramática e tradução é possível encontrar também livros didáticos onde o conteúdo é estruturado de acordo com uma progressão de ensino e dividido em lições, como se pode ver, por exemplo, no índice de “Deutsch für Brasilianer. Unterstufe”⁴⁰ (KLAUS, 1937), reproduzido na figura 2:

39 No original alemão: “Der Lehrer kann dieses Lehrbuch [...] nicht “Seite für Seite” / “von vorne nach hinten” durchnehmen, sondern er muss sich die Abfolge des Lehrprogramms selbst zusammenstellen.”

40 Em português: “Alemão para brasileiros. Nível básico”

Inhaltsverzeichnis		Seite
1. Lektion.		
Der definite Artikel		1
Der indefinite Artikel		1
2. Lektion.		
Satzzeichen		2
Das Personalpronomen (3. Person)		2
3. Lektion.		
Das indefinite Pronomen <i>einer</i>		3
Das indefinite Adjektiv <i>kein</i>		3
Das indefinite Pronomen <i>keiner</i>		3
4. Lektion.		
Das Hilfsverb <i>sein</i> (Präsens)		4
Das Personalpronomen		4
5. Lektion.		
Das prädicative Adjektiv		6
Das demonstrative Adjektiv (<i>dieser, jener</i>)		6
6. Lektion.		
Das Verb (Präsens)		8
Der Imperativ (3. Person)		8
7. Lektion.		
Der Akkusativ		10
Das Hilfsverb <i>haben</i> (Präsens)		10
8. Lektion.		
Das trennbare Verb (Präsens)		12
9. Lektion.		
Das Reflexivpronomen		14
10. Lektion.		
Der Plural der Substantive		16
Das indefinite Adjektiv <i>jeder</i>		16
Bildung des Plurals der Substantive		18

Figura 2 – Índice dos primeiros capítulos do livro didático “Deutsch für Brasilianer. Unterstufe” (KLAUS, 1937, p. V)

No interior de todas as lições desse livro didático, observa-se a mesma sequência típica do método em questão: apresenta-se primeiro o conteúdo gramatical da lição, seguido de exercícios de construção de frases, e, por fim, há pequenos textos como provérbios e anedotas que ilustram alguns aspectos da cultura alemã. Apesar dessa estrutura aparentemente rígida, chama atenção, se comparado com materiais atuais, que no livro didático de Klaus (1937) encontram-se poucas instruções de uso para os diversos elementos que compõem uma lição.

Apenas na parte dos exercícios, há enunciados do tipo “Responda às perguntas”⁴¹ (KLAUS, 1937, p. 5, 7, 9 etc.), ao passo que os quadros gramaticais e os textos não apresentam nenhuma indicação a respeito de como deverão ser trabalhados em sala de aula. Também no livro didático de Klaus (1937), portanto, o professor pode decidir com muita liberdade sobre a forma de operacionalização dos conteúdos didáticos que o material apresenta. Assim, ele pode, por exemplo, optar pela simples leitura ou tradução dos textos, ou ainda aproveitar os mesmos para uma análise gramatical aprofundada, de acordo com o seu julgamento pedagógico.

Pode-se concluir, portanto, que o livro didático orientado no método de gramática e tradução assume pouco a voz do professor, no interior do material (cf. seção 4.2), deixando a cargo do professor importantes decisões a respeito do planejamento do ensino. Essas decisões podem abranger a determinação dos procedimentos didáticos, como é o caso do livro de Klaus (1937), ou até mesmo o sequenciamento dos conteúdos didáticos, conforme foi visto no material de Russon (1955).

4.3.3.2 O método audiolingual

O audiolingualismo foi desenvolvido a partir dos anos de 1940, nos Estados Unidos, e teve seu auge, no ensino de alemão como língua estrangeira, nas décadas de 1960 e 1970. Ele baseia-se fortemente no behaviorismo, uma teoria de aprendizagem que concebe o sujeito como sendo influenciado essencialmente por estímulos externos. Nesse paradigma, o desempenho linguístico é considerado um comportamento a ser automatizado através do hábito, mediante exercícios que visam à imitação e repetição mecânica de determinadas estruturas do idioma alvo (*pattern drills*).

41 No original alemão: “Beantworten Sie die Fragen.”

O método apóia-se em princípios do estruturalismo americano, em especial nos procedimentos de análise linguística, como a segmentação e substituição de elementos sintáticos, que servem como modelo para diversos tipos de exercícios característicos do audiolingualismo.

Em contraposição ao método de gramática e tradução, o ensino audiolingual visa, em primeiro lugar, à habilidade de falar um idioma estrangeiro, enfatizando, com isso, além da gramática, também o treino da pronúncia. O índice do livro didático “Deutsch als Fremdsprache” (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE, 1967), *best-seller* mundial na era audiolingual (cf. seção 3.1), mostra como, nessa época, diversos tipos conteúdos – culturais (“Information”), gramaticais (“Struktur”) e fonéticos (“Phonetik”) – começam a ser entrelaçados dentro de uma mesma lição de um livro didático:

1	Texte:	Guten Tag!
		Unterricht
	<i>Information:</i>	Weltstädte
	<i>Struktur:</i>	sie, Sie – ich; wir
	<i>Phonetik:</i>	a, e, i, o, u; a-a, e-e, i-I, o-o; ø, y, ε
2	Texte:	Telefongespräch
		Mein Auto
	<i>Information:</i>	Hochschulen in Deutschland
	<i>Struktur:</i>	er, sie – ist; bin – sind; wer? was? das ist, es ist; sein + Adjektive
	<i>Phonetik:</i>	I-i, h-'a
3	Texte:	Am Kiosk
		Uhrzeiten
	<i>Information:</i>	Markt und Preise
	<i>Struktur:</i>	Die Zahlen; ein – eine; wann? wie spät? um wieviel Uhr?
	<i>Phonetik:</i>	ts, tsv, z, ç, f, y

Figura 3 – Índice dos primeiros capítulos do livro didático “Deutsch als Fremdsprache” (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE, 1967), *apud* Neuner/Hunfeld (1993, p. 54)

No audiolingualismo, a progressão de ensino é cuidadosamente elaborada de acordo com o suposto grau de dificuldade das estruturas gramaticais, o qual é averiguado com base em critérios oriundos da linguística estruturalista e contrastiva (cf. NEUNER/HUNFELD, 1993, p. 53). O macroplanejamento do ensino de línguas é visto, dessa forma, como uma tarefa científica, que precisa ser executada por um especialista e não pode mais ser deixada nas mãos do professor. O livro didático é de fundamental importância nesse contexto, já que materializa o planejamento legitimado pelas ciências. O professor torna-se, assim, um “aplicador técnico” (WEININGER, 2001, p. 67) do material didático, sem poder de decisão sobre a escolha, o sequenciamento e a forma de operacionalização dos objetos de ensino, já que sua função, agora, consiste em apenas executar o programa de ensino estabelecido pelo livro.

O método audiolingual permite o uso de um mesmo material em larga escala, devido à crença, predominante em sua época, de que os resultados de uma investigação científica seriam generalizáveis e aplicáveis em qualquer contexto regional (cf. CELANI, 2001, p. 26). Em consonância com essa crença, os autores do livro didático “Deutsch als Fremdsprache”, Braun/Nieder/Schmoe (1968) afirmam, no manual do professor que acompanha o material, que o emprego de seu material proporciona ao professor a possibilidade de “oferecer, em *qualquer* país e em *qualquer* situação, um ensino totalmente eficiente”⁴² (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE, 1968, p. 3, grifos meus). Na sequência, os autores declaram ainda colocar “à disposição do estrangeiro, aprendiz de alemão, *todas* as formas de ajuda necessárias para aprender a língua alemã de modo seguro e rápido”⁴³ (*ibid.*, grifo meu). O discurso didático-metodológico vigente na era do audiolingualismo, legitima, portanto, a produção de livros didáticos internacionais

42 No original alemão: “[Der Unterrichtende verfügt damit über eine Reihe von Kombinationsmöglichkeiten, die es ihm gestatten,] in jedem Land und in jeder Situation voll wirksamen Unterricht zu erteilen.”

43 No original alemão: “Dem deutschlernenden Ausländer werden alle Hilfen angeboten, die nötig sind, um die deutsche Sprache sicher und schnell zu erlernen.”

para a área de DaF, reforçando a idéia de que um material de curso constituiria um programa completo para o aprendizado do idioma.

4.3.3.3 O método comunicativo

A partir da década de 1970, com a virada pragmática nos estudos da linguagem, a concepção estruturalista da língua é paulatinamente abandonada em favor de um modelo funcional, que concebe a língua como uma ferramenta para a comunicação. O ensino volta-se para o ensaio de situações comunicativas do dia-a-dia, deixando de enfatizar o conhecimento formal da língua. O novo método visa à competência comunicativa no idioma estrangeiro, entendida como a capacidade de o aluno interagir verbalmente em situações do cotidiano da cultura alvo.

Marcada pela situação sociopolítica da época, com a consolidação da Comunidade Européia e o aumento de trabalhadores migrantes vindos de outros países, a abordagem comunicativa se pauta em um modelo emancipatório da educação, que procura formar cidadãos aptos a defender seus interesses em uma sociedade onde se fala um idioma estrangeiro. Por isso, o método valoriza procedimentos didáticos que incentivam a participação direta e ativa dos alunos em sala de aula, como encenações de diálogos e discussões sobre temas diversos, em detrimento das técnicas de repetição mecânica, que prevaleceram durante a era audiolingual.

O planejamento do ensino se orienta agora em atos de fala, ou intenções comunicativas, as quais, contudo, geralmente aparecem relacionadas a itens gramaticais e lexicais, que se considera característicos para determinado ato de fala. A progressão de um livro didático torna-se, com isso, uma complexa sequência de conteúdos oriundos de diferentes áreas linguísticas. No índice do livro didático “Themen neu 1” (AUFDERSTRASSE et al., 1992), um dos mais empregados na era comunicativa para o ensino de alemão, observa-se, na coluna do lado esquerdo, as intenções comunicativas como princípio estruturador da

progressão, e, do lado direito, no ícone da mão, os temas gramaticais a elas relacionadas:

<p>Lektion 1: Seite 7 Erste Kontakte <i>Sich begrüßen</i> <i>Sich und andere vorstellen</i> <i>Buchstabieren</i> <i>Telefonieren: falsch verbunden</i> <i>Rechnen</i> <i>Beruf und Herkunft angeben und danach fragen</i></p>	<p> Ü 8: Adressen 11 · Ü 16: Leute stellen sich vor 16 · Ü 21: Tramper im Auto 18</p> <p> Ü 12: Düsseldorf ist international 13 · Ü 14: Leute, Leute 14/15 · Wer bin ich? 19 · Herr Weiß aus Schwarz 20</p> <p> Ü 15: Drei Kurztex te 16 · Ü 18: Dialog schreiben 17</p> <p> Aussagesatz · Wort- und Satzfrage · Imperativ „Sie“ · Konjugation Präsens</p>
<p>Lektion 2: Seite 21 Gegenstände in Haus und Haushalt <i>Gegenstände benennen und beschreiben</i> <i>Preisangaben verstehen und notieren</i> <i>Richtigstellen</i></p>	<p> Ü 7: Versteigerung (Zahlen bis 1000) 27</p> <p> Ü 3: Badenia-Küchen 24 · Ü 8: „Dies & Das“ 28 · Alles ganz modern 32</p> <p> Artikel · Negation · Possessivartikel</p>
<p>Lektion 3: Seite 33 Essen und Trinken <i>Eßgewohnheiten beschreiben</i> <i>Im Restaurant bestellen und bezahlen</i> <i>Komplimente und Reklamation bei Tisch</i> <i>Lebensmittel einkaufen</i></p>	<p> Ü 3: Interviews 36 · Ü 7: Bestellung im Restaurant 38 · Ü 13: Bezahlen im Restaurant 39 · Ü 15: Einladung zum Essen 40 · Ü 17: Sonderangebote im Supermarkt 41 · Ü 21: Gespräche bei Tisch 43</p> <p> Ü 6: Speisekarte 37 · Ü 17: Lebensmittelanzeige 41 · Ü 20: Bierlexikon 42 · Ein schwieriger Gast 44</p> <p> Ü 19: Schreiben Sie einen Einkaufszettel 41</p> <p> Akkusativ · Verben mit Vokalwechsel · Modalverb „möchten“</p>

Figura 4 – Índice dos primeiros capítulos do livro didático “Themen neu 1” (AUFDERSTRASSE et al., 1992)

Chama atenção, no índice de “Themen neu 1”, que os critérios de seleção dos conteúdos e a forma de entrelaçamento dos mesmos não são transparentes para os usuários do material. Assim, do lado direito do índice, os conteúdos são classificados de acordo com símbolos que indicam atividades de compreensão auditiva (ícone da fita cassete), leitura (ícone da pessoa lendo) e escrita (ícone do bloco com lápis). Essas atividades são designadas por um título, mas não há um critério único para a escolha do mesmo. Assim, os títulos

informam, por exemplo, o ato de fala (“Leute stellen sich vor”⁴⁴, lição 1), o gênero textual (“Interviews”⁴⁵, lição 3) ou ainda o enunciado do exercício (“Schreiben Sie einen Einkaufszettel”⁴⁶, lição 3). Com base nessas indicações heterogêneas, torna-se difícil, para o professor – assim como para o aluno – obter uma visão clara da estrutura do livro didático.

Também no interior das lições de “Themen neu 1”, não encontramos uma organização tão simples e compreensiva dos conteúdos quanto nos materiais dos métodos anteriores. Há uma alternância de textos e exercícios, acompanhados ou não por imagens e breves resumos gramaticais, sem um princípio de estruturação claramente perceptível para o professor. Apenas a primeira e a última página de cada unidade mantêm um padrão aparente, ao apresentar uma imagem sugestiva do tema da lição, na primeira página de cada capítulo, além de um pequeno texto humorístico sobre o mesmo, na última.

A falta de transparência na organização das lições me parece ser um efeito da crescente complexidade da progressão, composta agora por conteúdos de múltiplas ordens. O planejamento de ensino é marcado, na era comunicativa, pela exigência de interligar uma grande variedade de aspectos pragmáticos, gramaticais, lexicais, culturais, etc. Dessa forma, no sumário de “Stufen international 1”, por exemplo, que constitui um outro material de curso largamente utilizado na década de 1990, são diferenciadas um total de onze categorias para o conteúdo didático de cada lição: temas (“Themen”), situações (“Situationen”), texto (“Texte”), expressões (“Redemittel”), atos de fala (“sprachliche Handlungen”), gêneros textuais (“Textsorten”), ortografia (“Orthographie”), fonética (“Phonetik”), gramática (“Grammatik”), texto informativo (“Infotext”) e atividades (“Aktivitäten”):

44 Em português: “Pessoas apresentam-se.”

45 Em português: “Entrevistas”

46 Em português: “Escreva uma lista de compras.”

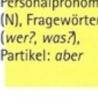
Lektion/Themen	Situationen/Texte/Redemittel	Phonetik	Grammatik	Infotext/ Aktivitäten
D A CH -Collage: S. 8/9				
Kennen Sie Amadeus? Vorwissen über D A CH (berühmte Persönlichkeiten), Vor- und Familiennamen 	Sprachliche Handlungen: Begrüßung und Verabschiedung, Namen erfragen und nennen, Vorstellen, Sich entschuldigen, Nachfragen bei Nichtverstehen, Namen buchstabieren Textsorten: Dialog, Szene, Zeitungstext, Namenstatistik, Personalausweis, Klassenliste, Telefonbuch, Inhaltsverzeichnis, Arztschild, Lieder Orthographie: Groß- und Kleinschreibung	1. Intonation (I): Sprechmelodie 2. Das Alphabet 		Aktivitäten: Spiele und Aufgaben 
S. 10	S. 11	S. 17		S. 18
Wo und woher? Orientierung in D A CH – Touristische Attraktionen 	Sprachliche Handlungen: Herkunftsort/Herkunftsland erfragen und nennen, Himmelsrichtungen, Zählen 0 bis 20 Textsorten: Landkarte, Radiotext, Dialog, Lexikonkontext (Touristische Attraktionen in D A CH), Länderrätsel Orthographie: Groß- und Kleinschreibung	1. Wortakzent (I), Silbe 2. Satzakzent (I) 	Verbposition: Satzfrage, Aussagesatz, Imperativsatz, Wortfrage, Partikel: denn 	Informationstext: Länder vorstellen (D A CH) und Nachbarländer) Aktivitäten: Spiele und Aufgaben, Gestik – Mimik, Gespräch mit Lunja 
S. 19	S. 19	S. 24	S. 25	S. 28
Verstehst du mich? Fremdsprachkenntnisse, Sprachen in Europa, Sprachen lernen, Nationalitäten 	Sprachliche Handlungen: Sprachkenntnisse erfragen und angeben, Komplimente machen und darauf reagieren, Entfernungen erfragen und nennen (Zahlen 10 bis 2 Millionen) Textsorten: Dialog, Cartoon, Zeitungstext („Early is Easy“), Schaubild, Postkarte, Dialektkarte Orthographie: Groß- und Kleinschreibung	1. Intonation (II): Sprechmelodie und Intonationspfeile 2. Laut und Schrift (I): Buchstaben – Vokale – Diphthonge 	Präsens (regelmäßige Verben, Verben mit Vokalwechsel, sein), Personalpronomen (N), Fragewörter (wer?, was?), Partikel: aber 	Informationstext: Deutsch als Muttersprache Aktivitäten: Projekte, Spiele und Aufgaben, Gestik – Mimik 
S. 30	S. 31	S. 38	S. 39	S. 44

Figura 5 – Índice dos primeiros capítulos do livro didático “Stufen international 1” (VORDERWÜHLBECKE/VORDERWÜHLBECKE, 1995)

A complexidade da progressão reforça o caráter científico do macroplanejamento do ensino, uma tendência inaugurada, como vimos, no método audiolingual.

Desde os primeiros livros didáticos da era comunicativa, para o ensino de alemão como língua estrangeira, observa-se também um crescente grau de sofisticação na confecção dos manuais do professor, que acompanham os materiais. Assim, a maioria das obras agora inclui minuciosos roteiros de aula que

visam a simplificar o micro-planejamento feito pelo professor. O manual de “Themen neu” é sintomático dessa tendência. Sua diagramação se destaca pela clara estruturação dos passos, a qual permite uma fácil orientação mesmo durante a aula, tornando, com isso, a preparação diária do ensino praticamente desnecessária se o professor quiser seguir os roteiros pré-estabelecidos (cf. AUFDERSTRASSE et al, 1993).

A configuração dos livros didáticos comunicativos, com sua complexa macro-estrutura e a disponibilização de detalhados micro-planejamentos de aula, aponta novamente para um professor que, assim como no método audiolingual, ocupa uma posição subordinada frente ao programa do material. Como observa Weininger (2001, p. 44), espera-se novamente que o professor siga a sequência dos conteúdos e procedimentos didáticos determinada pelo livro.

Vale ressaltar, contudo, que essa configuração dos materiais contrasta com algumas exigências metodológicas que passam a ser reivindicadas no interior da própria abordagem comunicativa. Assim, observa-se que a orientação emancipatória do método, que visa à auto-afirmação do aluno na sociedade estrangeira e ao respeito pela cultura de origem do mesmo, resulta ser pouco compatível com uma conduta de simples obediência ao programa de ensino estabelecido pelo livro didático (cf. NEUNER/HUNFELD, 1993, p. 104). Por isso, começa-se a defender uma concepção aberta e flexível do dispositivo, que deixe espaço para a adaptação do mesmo ao contexto local do ensino (cf. seção 4.3.4). Marcado por esse espírito, alguns manuais de professor da época, como “Deutsch aktiv neu 1” (NEUNER et al., 1986), salientam que os roteiros de aula propostos por eles devem ser tratados apenas como sugestões, cabendo ao professor, em última instância, decidir sobre o modo como o livro didático será operacionalizado (cf. NEUNER et al., 1988, p. 40).

Contudo, apesar desse discurso liberal, cada vez mais presente nas discussões didático-metodológicas da área de DaF, não me parece que os materiais comunicativos, de uma forma geral, apresentem realmente uma

configuração mais aberta, que facilite a adaptação dos livros didáticos. Na minha experiência pessoal como professora de alemão, é difícil interferir na sequência dos conteúdos de um material comunicativo, devido justamente à complexidade de sua progressão, que faz com que qualquer mudança feita em algum ponto do livro possa desestabilizar a estrutura dos tópicos mais à frente. Nessas condições, o professor muitas vezes prefere não fazer ajustes e continua, de fato, subordinado ao livro didático, ao não encontrar espaço para trabalhar de acordo com seu próprio julgamento pedagógico.

4.3.3.4 O construtivismo

Na década de 1990, a autonomia do aprendiz torna-se um conceito muito difundido na área de DaF. Em seu bojo, também a teoria construtivista é amplamente discutida. Com base na concepção de um aprendizado essencialmente individual e auto-determinado, o emprego do livro didático é questionado, já que o mesmo estabelece um percurso único de aprendizagem para todos os alunos. Segundo Wolff (1997), um dos principais expoentes do movimento construtivista na Alemanha, o livro didático não deve governar as ações do professor e dos alunos. Por isso, pondera o autor (WOLFF, *ibid.*), é preferível organizar o ensino em forma de projetos e fazer uso de materiais diversificados. Nessa perspectiva, o livro didático aparece como apenas uma entre muitas fontes possíveis de insumo, e não deve determinar a progressão do ensino.

Também o papel do professor é concebido de forma diferente no paradigma construtivista. Sua função, nessa ótica, consiste sobretudo em auxiliar e orientar os alunos em seus processos de aprendizagem (cf. CASPARI, 2000), aconselhando-os sobre possíveis estratégias de assimilação do idioma alvo. Para isso, o professor precisa organizar o ambiente de ensino e selecionar os recursos mais apropriados, de acordo com sua percepção das necessidades e interesses de seus alunos. Na visão de Weininger (2001), um defensor da abordagem

construtivista no Brasil, “o professor tem a liberdade e obrigação de escolher caso a caso os elementos de formalização necessários para cada grupo concreto de alunos” (WEININGER, 2001, p. 59). O construtivismo, portanto, prevê grande autonomia não apenas para o aprendiz de língua, mas fundamentalmente também para o professor, no exercício de seu julgamento pedagógico.

Contudo, vale frisar que o construtivismo, até hoje, costuma ser tratado, na área de DaF, mais como uma proposta teórica, ou seja, como uma concepção de aprendizagem que norteia as discussões dos especialistas. Dessa forma, o movimento construtivista, por enquanto, apresenta pouco impacto no sentido de uma possível diminuição da influência do livro didático para os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. A discussão por ocasião da mesa redonda sobre materiais didáticos, no I Congresso Latino-Americano de Professores de Alemão, em julho de 2006 (cf. seção 1.1), mostrou, por exemplo, que muitos profissionais ligados ao ensino da língua não consideram o professor de alemão apto a lecionar sem o apoio de um livro didático, corroborando, com isso, a importância desse dispositivo para o ensino de alemão no Brasil.

4.3.3.5 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Nos últimos anos, observa-se um grande impacto do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, desenvolvido por iniciativa do Conselho da Europa, nas discussões acerca do ensino de alemão e na produção de livros didáticos da área. O documento, em vigor desde 2001, constitui um instrumento que visa a fornecer uma base comum para o planejamento de cursos de idiomas, a elaboração de exames e a produção de materiais didáticos. Nesse intuito, foram definidos seis níveis de aprendizagem (A1, A2, B1, B2, C1, C2) que servem como referência para o estabelecimento de planos de ensino e testes de proficiência na área de línguas estrangeiras. O objetivo principal do instrumento consiste em aumentar a transparência e comparabilidade entre programas de ensino e certificados oficiais das línguas faladas nos diversos países da Europa.

Como avalia Dietrich (2008), o Quadro Europeu Comum representa “uma ampla mudança de paradigma” (“einen umfassenden Paradigmenwechsel”, cf. DIETRICH, 2008, p. 22) na área de DaF, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento da progressão de ensino. Assim, praticamente todos os livros didáticos produzidos após 2001 procuram se adequar às escalas e descrições dos níveis de proficiência propostas pelo Quadro. A referência ao Quadro costuma ser destacada nos títulos e capas das obras, como mostra, por exemplo, o livro didático “studio d” (DEMME et al., 2005):



Figura 6 – Capa do livro didático “studio d”
(DEMME et al., 2005)

Nota-se na figura 6 que o volume do material é sinalizado através do nível de proficiência (“A1”) estabelecido pelo Quadro Europeu Comum e para o qual o livro é concebido, e não por algarismos consecutivos (“1”, “2”, “3”), como é praxe em outros livros didáticos. Além disso, no canto inferior direito, observa-se um logotipo do Quadro que aponta para o cumprimento das orientações do mesmo.

O Quadro Europeu Comum recomenda a clara determinação da metodologia por meio da qual os processos de ensino e aprendizagem são desenvolvidos dentro de um curso de idiomas. No interior do documento, não se nega uma certa preferência pela abordagem comunicativa:

Há muitos anos, o Conselho da Europa apóia uma abordagem que se baseia nas necessidades comunicativas dos aprendizes, assim como no emprego de materiais e métodos com os quais os aprendizes podem suprir essas necessidades [...]. (cf. seção 6.4 do documento; RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT, 2001)⁴⁷

Apesar disso, defende-se uma conduta pragmática com relação à determinação da linha metodológica de um programa de ensino:

Constitui um princípio metodológico básico do Conselho da Europa que se empreguem aqueles métodos [...] que sejam considerados mais eficazes para alcançar os objetivos definidos de acordo com as necessidades dos aprendizes individuais em seu contexto social. (*ibid.*)⁴⁸

Não há indicações, no documento, quanto ao papel do professor, no planejamento do ensino e na determinação dos conteúdos e procedimentos didáticos de um curso de línguas. O que se observa, contudo, na área de DaF, é que as recomendações do Quadro Europeu Comum costumam ser operacionalizadas principalmente no nível do livro didático e que as discussões sobre o mesmo não chegaram a afetar a relação de poder que se estabeleceu entre o professor e o livro didático.

A incursão na história dos métodos de ensino de línguas, empreendida nas últimas seções, evidenciou que o paradigma metodológico, com sua sempre específica concepção de sujeito, aprendizagem e língua, molda a relação de poder entre o professor e o livro didático, ao legitimar um governo mais ou menos rígido do trabalho pedagógico, conforme os pressupostos de cada abordagem. Não obstante, é digno de nota que desde o método de gramática e tradução nenhuma metodologia praticada em larga escala concedeu mais muita liberdade à ação do

47 Tradução da versão alemã do documento: “Seit vielen Jahren unterstützt der Europarat einen Ansatz, der auf den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden basiert, sowie auf der Verwendung von Materialien und Methoden, mit denen die Lernenden diese Bedürfnisse erfüllen können [...]”

48 Tradução da versão alemã do documento: “Es ist ein grundlegendes methodologisches Prinzip des Europarats, dass [...] diejenigen Methoden eingesetzt werden, die als die effektivsten gelten, um die Ziele zu erreichen, auf die man sich in Hinblick auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden in ihrem sozialen Kontext geeinigt hat.”

professor. Assim, ainda hoje, boa parte do planejamento do ensino de línguas costuma ser estabelecida pelo livro didático, cabendo ao professor apenas fazer ajustes menores na estrutura geral dos conteúdos e procedimentos didáticos.

4.3.4 O livro didático internacional, edições regionais e produção nacional de livros didáticos

Uma importante diferenciação entre os diversos tipos de livros didáticos existentes para o ensino de línguas estrangeiras diz respeito ao raio de difusão que o material pretende alcançar. Na literatura especializada, costuma-se distinguir livros didáticos internacionais, produzidos para o mercado global, de edições regionais e produções nacionais de livros didáticos (cf. BREITUNG/LATTARO, 2001).

Conforme define Tomlinson (1998a), um livro didático internacional constitui

um livro didático que não é escrito para aprendizes de uma cultura ou um país específico, mas que se destina ao uso por qualquer grupo de aprendizes de um certo nível de proficiência e de uma certa faixa etária em qualquer lugar do mundo. (TOMLINSON, 1998a, p. x)⁴⁹

Devido a essa configuração genérica, o livro didático internacional nunca se adéqua completamente ao perfil de um grupo específico de alunos, mas constitui sempre um compromisso, um denominador comum mínimo para o maior número possível de situações de ensino ao redor do mundo (cf. BELL/GOWER, 1998, p. 117).

Para a área de DaF, vimos que o desenvolvimento dos primeiros livros didáticos internacionais coincidiu com a expansão das atividades do Instituto Goethe (cf. seção 3.1) nas décadas de 1950 e 1960. O método audiolingual, em

⁴⁹ No original inglês: "A coursebook which is not written for learners from a particular culture or country but which is intended for use by any class of learners in the specified level and age group anywhere in the world."

voga na época, legitimava o uso de um mesmo material de curso em diversos contextos de ensino. O emprego do livro didático internacional consolidou-se com o advento da abordagem comunicativa e, em muitos lugares do mundo, o ensino comunicativo acabou sendo introduzido e divulgado através desse dispositivo.

No entanto, com o *boom* dos materiais comunicativos, nos anos de 1980, surgem também críticas frente ao emprego de livros didáticos internacionais no ensino de alemão. Observa-se, por exemplo, que esses materiais, com sua ênfase em procedimentos didáticos mais interativos como encenações e *role plays*, refletem uma cultura de ensino ocidental e desconsideram outras tradições escolares, especialmente as que se pautam em um ensino expositivo, com menos participação direta dos alunos (cf. PARTHEYMÜLLER/RODI, 1995). Além disso, questiona-se a relevância de ensaiar situações comunicativas do cotidiano, tal como ela ocorre na Alemanha, para aprendizes em outros continentes, que muitas vezes têm pouca expectativa de visitar a Europa um dia. Pleiteia-se também um espaço maior para um trabalho linguístico contrastivo, impossível de ser abordado em livros didáticos internacionais.

Em reação a essas críticas, a partir da década de 1980, em diversos países são elaborados complementos regionais para os livros didáticos internacionais, como tentativa de amenizar a distância dos materiais em relação à cultura de ensino local.

Breitung/Lattaro (2001) definem materiais regionais para o ensino de alemão como dispositivos que,

desenvolvidos com base em livros didáticos supra-regionais, produzidos nos países de língua alemã, são adaptados e vão de encontro às necessidades e tradições de ensino específicas de um país [ou] de uma região. (BREITUNG/LATTARO, 2001, p. 1043)⁵⁰

50 No original alemão: “[Unter regionalen Lehrwerken versteht man im allgemeinen solche,] die auf der Basis überregionaler, im deutschsprachigen Raum entwickelter Lehrwerke den speziellen Bedürfnissen und den besonderen Lerntraditionen eines Landes, einer Region angepasst wurden und nunmehr Rechnung tragen.”

Na área de DaF, a maior parte dos materiais regionais é desenvolvida para os países do Leste europeu, onde a queda do regime comunista e o fim do russo como língua estrangeira obrigatória nas escolas ocasionam uma grande procura pelo ensino do alemão, nos anos de 1990 (cf. BREITUNG/LATTARO, *ibid.*).

No Brasil, por outro lado, a produção de materiais regionais é muito menos intensa. Mesmo assim, vale destacar a versão nacional para o caderno de exercícios do livro didático “Sprachbrücke” (BORNEBUSCH/HARDEN, 1989), assim como os glossários alemão – português que integram o material “Themen neu” (BATTAGLIA/OLIVEIRA, 1993, 1994) e seu sucessor “Themen aktuell” (BATTAGLIA, 2004a, 2004b). Além disso, recentemente foi lançada uma edição brasileira para o livro didático “Blaue Blume” (BOVERMANN et al., 2006), cuja metalinguagem foi traduzida para a língua portuguesa (cf. OLIVEIRA, 2006).

Há vozes que criticam a produção de edições regionais para os livros didáticos internacionais. Na opinião de Rösler (1994), esses dispositivos constituem “construções duvidosas” (“zweifelhafte Gebilde”, cf. RÖSLER, 1994, p. 81), já que a regionalização é feita a partir da perspectiva do material original, ou seja, com base em concepções de ensino e aprendizagem valorizadas nos países de língua alemã. Por isso, o material adaptado continua a refletir a cultura educacional desses países, apesar de sua aparente aproximação à tradição de ensino de outras regiões do mundo.

Ademais, no caso específico das edições regionais preparadas para o Brasil, observa-se que as adaptações se resumem à produção de glossários bilíngues e à tradução dos enunciados de tarefas para o português, não chegando, portanto, a interferir nos conteúdos ou procedimentos didáticos propostos pelo material. Por isso, a rigor, trata-se apenas de complementos regionais, mas não de adaptações do próprio livro didático, no sentido de um ajuste do perfil didático-metodológico do material.

Desconfia-se também que as edições regionais de livros didáticos internacionais possam inibir a produção nacional de materiais (cf. BREITUNG/LATTARO, 2001, p. 1044). Essa tendência parece acentuar-se em países onde não há uma prática bem estabelecida em desenvolver livros didáticos próprios e onde o emprego de livros didáticos internacionais é tradicionalmente mais difundido. Este é, por exemplo, o caso do Brasil. Aqui, desde o material de Rautzenberg (1976, 1977, 1978), verificam-se pouquíssimas iniciativas que visam a desenvolver livros didáticos para o ensino de alemão. Para o ensino de adultos iniciantes, tenho conhecimento de apenas dois materiais de curso que foram produzidos no Brasil, nas últimas três décadas. Ambas as obras serão brevemente comentadas a seguir.

O primeiro material, “Deutsch für Brazilianer” (1988/2006), foi elaborado pelo Prof. Dr. Hans Andreas Welker, da Universidade de Brasília. A obra, de orientação estruturalista, foi produzida já nos anos de 1980, com sucessivas atualizações, mas até hoje é adotada apenas na própria UnB (WELKER, 2004b). Publicado inicialmente em forma de apostila, na série “Textos Universitários” da UnB, o material, desde 2006, também está disponível na Internet (WELKER, 1988/2006).

Em Welker (2004b), o autor do livro didático questiona os motivos pelos quais seu material não está disponível no mercado editorial e continua sendo empregado apenas na Universidade de Brasília. Welker (*ibid.*) afirma que é difícil concorrer com as grandes editoras alemãs e enfatiza que a abordagem gramatical de seu material se opõe radicalmente ao paradigma metodológico em vigência no ensino de alemão, dificultando, desse modo, a aceitação da obra na área de DaF. “DfB [sigla do título do livro “Deutsch für Brazilianer”], ou melhor, seu autor, nadam contra a corrente” conclui Welker (*ibid.*), alegando que uma progressão baseada em conteúdos gramaticais, como o autor defende para cursos iniciantes, continua a ser condenada na atual conjuntura do ensino de alemão. O índice dos primeiros

capítulos do volume 1 de “Deutsch für Brasilianer”, reproduzido a seguir, mostra a forte ênfase em conteúdos gramaticais do material de Welker (1988):

LEKTI ON 1		Seite 2
	GRAMMATIK: Aussagesatz; Ergänzungsfrage; Entscheidungsfrage; Personalpronomen: <i>ich, Sie, er, sie, sie</i> ; Possessiv-pronomen: <i>mein, Ihr</i> ; Artikel: <i>der, die</i> ; Interrogativpronomen/-adverb: <i>was, wer, wie, wo , woher</i> ; Negation: <i>nein, nicht</i> ; Imperativ (<i>Sie</i>)	
LEKTI ON 2		10
	GRAMMATIK: Artikel: <i>der/die/das, ein(e), kein(e)</i> ; Personalpronomen: <i>wir, Sie</i> (Plural); Pluralformen der Substantive; undeklinierte Adjektive; unregelmäßige Verben (Präsens); <i>im, in der</i> ; Zahlen	
LEKTI ON 3		26
	THEMA: Die Familie und die Verwandten (A família e os parentes)	
	GRAMMATIK: Akkusativ (ohne Personalpronomen); Possessivpronomen (ohne <i>dein, euer</i>); Inversion; Stellung von <i>nicht</i>	
LEKTI ON 4		42
	THEMA: Essen und Trinken (Comer e beber)	
	GRAMMATIK: Personalpronomen: <i>du, ihr</i> ; Akkusativ der Personalpronomen; Uhrzeit; <i>man</i>	

Figura 7 – Índice do livro didático de Welker (1988)⁵¹

Welker justifica a orientação estruturalista de seu livro didático com o argumento de que a competência comunicativa – que também ele visa em sua obra – inclui o falar correto. Contudo, na opinião do autor, os livros didáticos editados na Alemanha não miram suficientemente esse objetivo, e até induzem o professor a uma postura muito permissiva com relação ao erro gramatical em sala de aula (WELKER 2004a, 2004b).

A posição de Welker pode ser classificada como uma resistência, no sentido foucaultiano (cf. seção 2.2.2), à abordagem (pós-) comunicativa, a qual,

51 O sumário de Welker (1988) está disponível na Internet, no sítio eletrônico do autor, e pode ser acessado pela URL <<http://www.unb.br/il/let/welker/i/sumario.html>> (último acesso em 25 de maio de 2009). De acordo com as informações do autor, no *site*, o conteúdo didático de “Deutsch für Brasilianer” é distribuído de forma diferente na versão *online* do material.

como vimos no capítulo 3, é fortemente defendida na área de DaF e muito divulgada pelos órgãos de fomento ao ensino da língua que atuam no Brasil. Welker tem chamado atenção para o seu livro didático em diversas publicações da área (cf., por exemplo, Welker 1997 e 2004a), sempre explicando suas críticas com relação ao paradigma comunicativo e os motivos pelos quais defende uma abordagem gramatical. Não obstante, seu livro didático, até hoje, não conseguiu se firmar no cenário brasileiro do ensino de alemão e apresenta uma circulação muito restrita.

Além da obra de Welker (1988/2006), um segundo material de curso para o ensino de alemão está sendo desenvolvido, atualmente, no Brasil. Trata-se do livro didático “Deutsch für Brazilianer”⁵² (BOHUNOVSKY/BOLOGNINI, em prep.), elaborado pela Profa. Dra. Ruth Bohunovsky, sob orientação da Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini, no âmbito de um projeto de pós-doutorado financiado pela CAPES. O material encontra-se, no momento, em fase de finalização e testagem na Universidade Federal do Paraná.

Assim como Welker (1988/2006), também Bohunovsky/Bolognini (em prep.) procuram trilhar um caminho alternativo ao livro didático de orientação comunicativa, que costuma ser adotado no Brasil. Ao contrário de Welker, no entanto, a proposta das autoras não focaliza um ensino gramatical, mas objetiva proporcionar um diálogo intercultural e, por isso, aborda temas que incentivam a reflexão sobre possíveis pontos de contato entre as culturas brasileira e alemã.

Como explica Bohunovsky (2006, p. 36), as situações comunicativas que costumam ser trabalhadas nos livros didáticos importados são de pouca relevância para o alunado brasileiro, já que elas, via de regra, retratam o dia-a-dia nos países de língua alemã, os quais poucos aprendizes brasileiros terão a oportunidade de conhecer um dia. Nas palavras da autora, “é óbvio que aprendizes brasileiros [...] pouco se identificarão com esses temas e, sobretudo,

⁵² A obra é homônima de Welker (1988/2006), porém, seus três volumes terão diferentes subtítulos.

com o contexto cultural, que muitas vezes é absolutamente desconhecido para eles”⁵³ (BOHUNOVSKY, *ibid.*).

O primeiro volume de “Deutsch für Brazilianer” de Bohunovsky/Bolognini (em prep.) terá como fio condutor os temas abordados nas colunas do autor brasileiro João Ubaldo Ribeiro, escritas por ocasião de sua estadia na Alemanha, em 1990, e posteriormente organizadas no livro “Um brasileiro em Berlim” (RIBEIRO, 1995).

A figura 8 apresenta, de forma resumida, os conteúdos das primeiras lições do material de Bohunovsky/Bolognini (em prep.). Observa-se, na terceira coluna, os títulos dos textos marcados pela sigla “JUR”, que são da autoria de João Ubaldo Ribeiro:

53 No original alemão: “Es ist offensichtlich, dass brasilianische Lernende [...] sich wenig mit solchen Themen und vor allem mit dem ihnen meist absolut unbekanntem kulturellen Hintergrund identifizieren werden.”

	Thema	Texte / Aufgaben zum Thema
0. Einleitung	- Deutsche Sprache: schwere Sprache?	- Vamos com Suzana (JUR) - Deutsche Wörter in der brasilianischen Sprache - internationale Wörter - deutsche Namen
1. nach Deutschland kommen	- in Deutschland ankommen - sich vorstellen und begrüßen	- Wo ist Deutschland? - Von Bahia nach Berlin – João Ubaldo Ribeiro stellt sich vor - Hallo! Guten Tag! Auf Wiedersehen! - Grüß Gott, Herr Bach! (JUR)
2. Deutsch ist ...	- Assoziationen zu Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein	- Deutsch ist... - „danke sehr“ und „bitte sehr“ - Brasilien ist... (JUR) - Deutsch ist ... Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein - Bilder aus der Ferne (Postkarten)
3. Morgen und heute	- Zeit und Pünktlichkeit - Tagesablauf	- Mein Tag - Die Zeit in der Sprache (Sprichwörter) - Zugplan - Radioprogramm - Morgen oder nie? (JUR) - 3 Tagesabläufe
4. Farooifah in Berlin	- Essen und Trinken in Deutschland und Brasilien - im Restaurant	- Essen in Deutschland und Brasilien - Deutschland isst ethno (Artikel) - Kulturschlacht (JUR) - Rezepte aus Brasilien - Speisekarte

Figura 8 – Índice reduzido e adaptado dos primeiros capítulos do livro didático “Deutsch für Brasilianer – Mit João Ubaldo Ribeiro in Berlin” (BOHUNOVSKY/BOLOGNINI, em prep.)

A obra de Bohunovsky/Bolognini (em prep.) também quebra com a orientação genérica da maioria dos livros didáticos convencionais, produzidos na Alemanha, ao dirigir-se especificamente a alunos universitários, com interesse em leitura e questões de interculturalidade (BOHUNOVSKY, 2006, p. 37).

Também esse projeto de livro didático, portanto, pode ser enquadrado como uma forma de resistência ao padrão de materiais normalmente empregados no cenário brasileiro do ensino de alemão. Ao apontar incongruências na configuração didático-metodológica dos livros didáticos internacionais, tanto Welker (1988/2006) quanto Bohunovsky/Bolognini (em prep.) propõem um modo de condução dos processos de ensino e aprendizagem que se opõe à prática

usual, indicada nos materiais importados. Os caminhos defendidos pelos autores, contudo, diferem consideravelmente entre si, no que diz respeito à concepção de língua e sujeito que os embasam.

4.4 O livro didático como instrumento de poder

No segundo capítulo, o exercício do poder foi definido como uma tentativa de governar a conduta alheia, com o propósito de direcionar as ações dos sujeitos, aumentando a possibilidade de umas em detrimento de outras. Neste capítulo, meu objetivo foi examinar a configuração do livro didático sob o ângulo da noção foucaultiana do poder. Argumentei que o livro didático apresenta uma estrutura que predetermina fortemente os objetos de ensino e os distribui na linha do tempo. Ele estabelece também a linha metodológica, ao definir os procedimentos didáticos através dos quais os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula. O livro didático pode ser visto, dessa forma, como um importante instrumento de poder que é capaz de direcionar de forma duradoura o fazer pedagógico do professor em sala de aula. Nas palavras de Neuner (2003, p. 400), o dispositivo constitui “o instrumento central de controle do ensino e, como tal, influencia continuamente a conduta de professores e aprendizes”⁵⁴.

Ora, seguindo as orientações de Foucault sobre a análise das relações de poder (cf. seção 2.3), é importante investigar os motivos que impulsionam o governo do trabalho docente, no ensino de alemão, já que, como formula o filósofo, “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (FOUCAULT, 1976a, p. 105). Alguns desses motivos já foram identificados, no decorrer dos últimos dois capítulos.

Assim, em primeiro lugar, vimos que o emprego de um livro didático importado serve para introduzir e estabelecer, no Brasil, uma abordagem comunicativa de ensino, a qual tende a ser considerada mais eficaz que a tradição

54 No original alemão: “Das Lehrwerk ist [...] das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung, das nachhaltig das Verhalten von Lehrenden und Lernenden beeinflusst.”

local de ensino e que, por isso, costuma ser favorecida pelos órgãos alemães que dão fomento ao ensino da língua neste país.

Além disso, foi discutido também que a adoção de um livro didático, dentro de uma determinada instituição escolar, facilita a padronização do ensino e exime a instituição da tarefa de ter que elaborar um planejamento curricular próprio.

Um outro aspecto a considerar é que a produção de materiais para o ensino de DaF representa um mercado lucrativo para editoras alemãs que atuam no ramo. Nesse cenário, como explica Neuner (1998, p. 173), é muito importante para uma editora dispor, em sua paleta de produtos, de um livro didático de orientação global para o ensino em nível básico, uma vez que esse tipo de material serve como uma espécie de “âncora” para outros produtos, tais como materiais suplementares, paradidáticos e livros didáticos para o nível intermediário, que podem ser vinculados ao material de base (cf. NEUNER, 1998, p. 173). Há, portanto, também forças mercadológicas que atuam no sentido de direcionar o fazer pedagógico e vincular a ação do professor a um determinado livro didático.

Finalmente, o olhar sobre a história dos métodos de ensino evidenciou que o governo do trabalho docente via livro didático também pode ser motivado por determinadas concepções teóricas, que dão fundamento a uma metodologia. Assim, no audiolingualismo, pautado no paradigma behaviorista, o programa do ensino era legitimado pelas ciências e não devia ser alterado pelo professor. Em consequência, o livro didático, naquela época, apresentava uma configuração muito fechada, estruturando fortemente o campo de ação possível do professor.

No quadro metodológico atual, por outro lado, as razões do governo do fazer pedagógico são muito menos evidentes. A abordagem construtivista, como vimos, nega a eficácia de uma progressão única via livro didático, e concede, em teoria, um considerável poder de decisão ao professor, na construção do(s) percurso(s) de ensino e aprendizagem em sala de aula. Também o Quadro

Europeu Comum de Referência para as Línguas defende uma conduta mais liberal na estruturação dos processos de ensino e aprendizagem. O atual cenário do ensino de alemão comportaria, portanto, uma relação mais flexível do professor para com os materiais que aplica em sala de aula. No entanto, o livro didático convencional continua a conduzir o professor em suas ações de ensino.

5. Discursos sobre o livro didático

“O discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida para uma estratégia oposta.”

Foucault (1976a, p. 111-112)

Neste capítulo, pretendo analisar alguns discursos que circulam na área de DaF a respeito da configuração do livro didático convencional e sua influência sobre o fazer pedagógico do professor. Parto, com Foucault, do pressuposto de que o discurso representa um elemento estratégico em uma relação de poder e que ele pode servir para fortalecer ou contestar uma determinada constelação de forças.

Assim, na primeira parte deste capítulo, procuro identificar os discursos que legitimam a presença do livro didático convencional, na área de alemão como língua estrangeira. Na sequência, farei uma análise dos discursos que apontam para um movimento em busca de uma superação da relação estabelecida entre o professor e o livro didático e que, portanto, podem ser considerados como discursos de resistência na atual conjuntura da área.

Examinarei também duas metáforas – do cozinheiro e da pedreira – que aparecem na literatura especializada sobre DaF e que sintetizam, a meu ver, os discursos que dão sustento e que questionam a atual dinâmica de forças entre o professor e o livro didático.

Finalmente, na última parte deste capítulo, analisarei algumas metáforas que professores de alemão formularam sobre o tema, durante um curso de atualização por mim organizado, e que revelam como os próprios professores enxergam sua relação com o livro didático.

5.1 Discursos legitimadores do livro didático convencional

5.1.1 O livro didático como garantia de qualidade do ensino

Em diversos textos acadêmicos sobre o ensino de línguas, o emprego do livro didático convencional é justificado com o argumento de que o dispositivo é desenvolvido por especialistas e que o material costuma passar por um rigoroso processo de testagem, antes de chegar às salas de aula. Acredita-se que essas condições de produção asseguram a qualidade do livro didático, conferindo uma certa garantia de sucesso aos processos de ensino e aprendizagem que são iniciados através dele. Vejamos a argumentação de três autores que adotam essa tese:

Livros didáticos passaram por testes e experimentações, muitos especialistas puseram à disposição sua *expertise* [...], o que não poderia ser provido sem um livro didático. (DIETRICH, 2008, p. 23)⁵⁵

A maioria dos livros didáticos é concebida e desenvolvida por especialistas do ramo [...]. A qualidade de sofisticação em seu *design*, conteúdo e organização seria difícil de alcançar com materiais caseiros. (RUBDY, 2003, p. 39)⁵⁶

Eles [= os livros didáticos] asseguram a qualidade. Se um livro didático bem desenvolvido é empregado, os alunos são expostos a materiais que foram testados e aprovados, que se

55 No original alemão: “Lehrwerke haben Tests und Erprobungen durchlaufen, viele Experten haben ihre Expertise zur Verfügung gestellt [...], was ohne Lehrbuch nicht zu ersetzen wäre.”

56 No original inglês: “Most coursebooks are designed and developed by experts in the field [...]. The quality of sophistication in their design, content and organization would be difficult to match with home-grown materials.”

baseiam em sólidos princípios de aprendizagem e que são estruturados de forma apropriada. (RICHARDS, 2001, p. 255)⁵⁷

Fica claro que, para esses autores, a *expertise* do escritor de livros didáticos reside principalmente na sua capacidade de escolher e estruturar bem os insumos apresentados no material. Assim, é o refinamento da progressão dos conteúdos, em conjunto com a proposta didática veiculada, que aparece como determinante para a qualidade do livro didático.

Chama atenção que Rubdy (2003) e Dietrich (2008) comparam o dispositivo a materiais de outra natureza, ao ensino “sem um livro didático” (DIETRICH, 2008, p. 23) e com “materiais caseiros” (RUBDY, 2003, p. 39). Essas modalidades de ensino são menosprezadas pelos autores, já que elas não contam com a presença de um especialista para assegurar a qualidade do material. O professor, portanto, não é visto como um profissional qualificado para desenvolver materiais eficientes e atraentes, pois não é considerado um especialista. Percebe-se, nesse raciocínio, uma diferenciação e hierarquização dos saberes atribuídos ao autor de livro didático e ao professor, no que diz respeito à sua capacidade de elaborar materiais adequados para o ensino de línguas. No capítulo 6, esse aspecto será retomado e aprofundado.

Como observa Prabhu (1988; 2003), o valor atribuído ao livro didático em razão da suposta *expertise* de seus autores costuma servir como justificativa para a utilização do material em larga escala. Conforme esse argumento, a prescrição de materiais produzidos por especialistas, em âmbito institucional, permitiria a um grande número de turmas de beneficiar-se da qualidade do livro didático e, assim, estabelecer um certo padrão de ensino. Além disso, o livro

57 No original inglês: “They [= commercial textbooks] maintain quality. If a well-developed textbook is used, students are exposed to materials that have been tried and tested, that are based on sound learning principles, and that are paced appropriately.”

didático poderia até ser empregado para compensar o baixo nível de qualificação ou experiência de um professor (cf. PRABHU, 1988).⁵⁸

5.1.2 “Restrições de mercado”

Nesta seção, meu objetivo é examinar o papel das editoras, na definição do formato didático-metodológico de um livro didático. Analisarei, em especial, a posição de duas editoras influentes na área de DaF – Hueber e Langenscheidt –, a respeito dos motivos que as levam a privilegiar uma determinada configuração do dispositivo.

Inicialmente, vale ressaltar, com Richards (2001, p. 257), que um livro didático não é apenas fruto da criatividade e *expertise* de seu(s) autor(es), mas também o resultado de um processo de editoração mediante o qual o material é lançado como um produto no mercado. Por isso, os manuscritos dos autores muitas vezes são modificados substancialmente, no intuito de torná-los utilizáveis para o maior número possível de aprendizes e professores. Isso se deve ao fato de que livros didáticos costumam ser produzidos por grandes editoras, cujo principal interesse consiste em desenvolver um material que tenha boa aceitação no ramo e que venda bem. Assim, Mares (2003) explica que

escrever um livro didático é apenas uma parte do processo de levar o material para as salas de aula. O trabalho é, na maioria das vezes, feito sob contrato com uma editora, o que significa que outras forças além de uma sólida pedagogia [...] estão agindo. Estas forças refletem basicamente as restrições do mercado. (MARES, 2003, p. 132)⁵⁹

Boa parte dessas restrições de mercado diz respeito à proposta pedagógica do livro. Na opinião de Mares (*ibid.*, p. 139), esta deve trazer sempre

58 Prabhu (1988, 2003), no entanto, defende uma outra visão de qualidade, ligada aos dispositivos de ensino, a qual será discutida na seção 5.2.1.

59 No original inglês: “Writing a coursebook, then, is only a part of the process of bringing material into the classrooms. Most writing occurs under contract with a publishing house which means that other forces than sound [...] pedagogy are at work. These forces essentially reflect market constraints.”

alguma novidade, mas não pode fugir demais da abordagem de ensino à qual a maioria dos professores está acostumada. Por isso, o autor (*ibid.*, p. 133) sentencia que o mercado global de livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras é essencialmente conservador.

Para a área de DaF, pode-se citar dois casos de livros didáticos que corroboram a avaliação de Mares (2003). Assim, o livro didático “Dimensionen” (JENKINS et al., 2003), por exemplo, recebe críticas muito positivas em revistas especializadas, devido à sua abordagem considerada inovadora (cf. OEBEL, 2008). Entre os aspectos mais elogiados figuram uma seleção de conteúdos e de temas que não se baseia meramente em situações comunicativas do cotidiano, e uma progressão relativamente flexível, que concede bastante liberdade ao professor, na hora de planejar o seu ensino. Apesar desses atributos, o livro, até hoje, não se tornou um sucesso de mercado. Na opinião da autora Jenkins (2006, p. 51), que faz um balanço da repercussão do material, a situação se deve justamente à proposta inusitada do livro, que vai claramente na contramão do *mainstream* dos livros didáticos atuais.

“Die Suche” (EISMANN et al., 1993) é outro exemplo de um livro didático com uma proposta didático-metodológica que foge do padrão e que não conseguiu firmar-se no mercado. O material é configurado em forma de um romance, assinado pelo renomado escritor alemão Hans Magnus Enzensberger e elaborado especialmente para o livro. Todas as lições do material são amarradas à trama principal, que serve como fio condutor do livro. Quando lançado, o material foi claramente qualificado como alternativo à corrente comum dos livros didáticos de DaF, como é possível ver no subtítulo da obra: “O *outro* livro didático para alemão como língua estrangeira”⁶⁰ (grifo meu). Contudo, também esse livro, a despeito do interesse inicial que suscitou entre professores e instituições de ensino, não teve boa aceitação e hoje é editado sob outro título (“Der Auftrag”, EISMANN/ENZENSBERGER, 2003) e não mais como material de curso, mas

60 No original alemão: “Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache”

apenas como material de revisão.

Como se explica, então, essa tendência conservadora no mercado do ensino de DaF? Para responder a essa pergunta, gostaria de analisar os depoimentos dos editores Werner Bönzli e Herbert Bornebusch, das editoras alemãs Hueber e Langenscheidt, respectivamente. Suas declarações estão em duas entrevistas feitas com a revista austríaca “ÖDaF-Mitteilungen”, em 2006, sobre a perspectiva das editoras acerca da produção de livros didáticos na área de DaF.

Bornebusch (2006) destaca o perfil do professor e as difíceis condições de trabalho que o mesmo enfrenta em muitos países do mundo como aspectos intervenientes na determinação da proposta didático-metodológica de um livro didático:

Que discrepâncias o Sr. vê entre exigências didáticas oriundas da pesquisa e possíveis restrições de mercado?

Às vezes, as exigências didáticas entram em conflito com

- tradições de ensino e aprendizagem, especialmente quando um mesmo livro didático deve ser aplicado em diversos países e regiões [...];
- a qualificação e competência muito heterogênea dos professores ao redor do mundo (frequentemente também dentro de uma mesma região);
- a remuneração dos professores que por vezes é muito baixa – muitos professores precisam dar muitas aulas ou aceitar também outros empregos para sustentar-se. Por isso, muitas vezes não lhes é possível preparar as suas aulas [...]. (BORNEBUSCH, 2006, p. 65)⁶¹

61 No original alemão: “*Welche Diskrepanzen sehen Sie zwischen didaktischen Ansprüchen aus der Forschung und möglichen Marktzwängen?*”

Die didaktischen Ansprüche kollidieren mitunter mit

- Lehr- und Lerntraditionen, v.a. Wenn ein und dasselbe Lehrwerk in unterschiedlichen Ländern/Regionen eingesetzt werden soll [...].
- der weltweit (und oft auch innerhalb einzelner Regionen) sehr unterschiedlichen Ausbildung und Kompetenz der Lehrenden.
- der mitunter sehr schlechten Bezahlung von Lehrenden – viele Lehrende müssen sehr viele Stunden geben oder weitere Zusatzjobs annehmen, um finanziell über die Runden zu kommen. Unterrichtsvor- und -nachbereitung sind deshalb oft nicht oder kaum möglich.”

Também Bönzli (2006) chama atenção para essas restrições do mercado e pondera que a concepção metodológica de um livro didático deve, sim, refletir as tendências atuais, mas que, além disso, deve-se cuidar também para não “assustar os professores” (BÖNZLI, 2006, p. 62)⁶², como formula o editor.

Nota-se, portanto, que a definição da linha didático-metodológica de um livro didático é influenciada pela percepção que as editoras têm das condições de trabalho do professor. Este, na visão das editoras, muitas vezes não apresenta a qualificação necessária nem dispõe de tempo suficiente para preparar o seu ensino com base em materiais que fujam do padrão estabelecido. A rigorosa pré-estruturação do campo de ação do professor, característica marcante da maioria dos materiais convencionais, aparece, nessa linha de argumentação, como uma concessão às “necessidades dos professores” (BORNEBUSCH, 2006, p. 64), a qual visa a “otimizar” (*ibid.*) o trabalho docente, nas condições dadas. Para dar subsídio a essa análise, vejamos também outro depoimento de Bornebusch (2006):

Em que sua editora presta especial atenção?

Orientação nas necessidades do mercado: [...]

- Orientação nas necessidades dos professores. Um fácil manuseio e uma clara progressão nos livros didáticos assim como orientações breves e práticas nos manuais do professor otimizam o tempo de preparo e viabilizam um ensino efetivo. [...] (BORNEBUSCH, 2006, p. 64)⁶³

O conservadorismo dos livros didáticos de DaF pode ser atribuído, portanto, pelo menos em parte, à visão negativa das editoras a respeito do saber-fazer e o poder-fazer do professor de línguas. Essa percepção é corroborada pelo comportamento do próprio mercado do ensino de DaF, no qual, como vimos, não

62 No original alemão: “[ein methodisches Konzept, das die aktuellen Tendenzen widerspiegelt,] ohne damit die KursleiterInnen zu verunsichern”

63 No original alemão: “*Worauf legt Ihr Verlag besonderes Augenmerk?*

Orientierung an den Marktbedürfnissen: [...]

- Orientierung an den Bedürfnissen der Lehrenden: Leichte Handhabbarkeit und klarer Lektionsaufbau in den Lehrwerken und knappe, praktische Unterrichtsvorschläge in den LehrerInnenhandreichungen optimieren die Vorbereitungszeit und ermöglichen effektives Lernen. [...]

se aceita livros didáticos com propostas alternativas e inovadoras, a exemplo dos livros “Dimensionen” (JENKINS et al., 2003) e “Die Suche” (EISMANN et al., 1993).

Como consequência, perpetua-se um modelo tradicional de livro didático, que dirige fortemente as ações do professor. Reforça-se, além disso, uma visão de professor como um profissional com pouca qualificação e disponibilidade para experimentar outras formas de ensino e assumir um papel mais autônomo na condução de suas aulas.

5.1.3 A possibilidade da adaptação do livro didático

Vimos no capítulo 4 que o movimento em prol de uma maior adequação do livro didático ao perfil sempre variável dos alunos teve início nos anos de 1980, com o *boom* do método comunicativo. Criticava-se, na época, um certo viés etnocentrista nos materiais que se pautavam por essa orientação metodológica, a qual prioriza procedimentos didáticos valorizados na cultura ocidental, especialmente na Europa, a despeito de práticas oriundas de outras tradições de ensino e aprendizagem. As críticas levaram à elaboração de edições regionais para alguns materiais internacionais, conforme foi discutido na seção 4.3.4.

Além disso, passou-se a defender também que os livros didáticos não deviam mais ser aplicados diretamente em sala de aula, como ainda era comum na era audiolingual, mas que esses dispositivos precisavam ser adaptados pelo professor, que agora era incentivado a efetuar mudanças no planejamento do livro, de acordo com sua percepção das necessidades dos alunos.

Essa posição prevalece até hoje, nos discursos da área de DaF, como indica, por exemplo, o seguinte enunciado de Bimmel et al. (2003):

O “livro didático” não é “idêntico” ao ensino que os Srs. [= os professores de alemão] desenvolvem com sua turma. O livro didático é antes uma oferta para a elaboração do ensino que os Srs. precisam adaptar [...] à situação bem concreta de

ensino, na turma bem concreta, e aos alunos dessa turma. (BIMMEL et al., 2003, p. 14; aspas no original)⁶⁴

A citação de Bimmel et al. (2003) consta no volume 18 da referida série “Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache” (“Oferta de Estudos a Distância Alemão como Língua Estrangeira”), que versa sobre o planejamento de aula e que constitui uma das principais obras sobre esse tema na área de DaF. Vale ressaltar que o volume é direcionado exclusivamente ao planejamento do ensino na presença de um livro didático, como é possível depreender do título da obra: “Planejar o ensino de alemão. O trabalho com unidades do livro didático.”⁶⁵ O enfoque do volume sinaliza a importância do livro didático para os processos de ensino e aprendizagem na área de alemão.

No primeiro capítulo da obra, os autores discutem exaustivamente a importância de adaptar o livro didático e por diversas vezes exortam o professor de alemão a atuar nesse sentido:

É preciso abandonar a visão de que haverá, um dia, o método universalmente válido para o ensino de línguas estrangeiras ou [ainda] o “livro didático ideal”, que “solucionará todos os problemas”. [...] O que importa é que os Srs., enquanto professora ou professor, reflitam sobre as condições reais que valem para a sua turma [...].” (BIMMEL et al., 2003, p. 11-12; aspas no original)⁶⁶

Não basta preparar uma lição “uma vez por todas” e ensinar, a partir daí, sempre de acordo com o mesmo esquema. Para cada grupo de aprendizes, os Srs. devem reavaliar seu planejamento de ensino. (*ibid.*, p. 20; aspas no original)⁶⁷

64 No original alemão: “Das ‘Lehrwerk’ ist nicht ‘identisch’ mit dem Unterricht, den Sie mit Ihrer Klasse durchführen. Das Lehrwerk ist vielmehr ein Angebot zur Unterrichtsgestaltung, das Sie [...] an die ganz konkrete Lehrsituation in der ganz konkreten Klasse und an die Schüler dieser Klasse anpassen müssen.”

65 No original alemão: “Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen.”

66 No original alemão: “Man muss [...] davon Abschied nehmen, dass es irgendwann einmal die universal gültige Lehrmethode für den Fremdsprachenunterricht geben wird oder das ‘ideale Lehrwerk’, das ‘alle Probleme löst’. [...] Entscheidend ist, dass Sie als Lehrerin bzw. Lehrer sich mit den tatsächlichen Bedingungen, wie sie für Ihre Klasse gelten, auseinandersetzen [...]”

67 No original alemão: “[Deshalb] genügt es nicht, eine Lektion ‘ein für alle Mal’ vorzubereiten und dann immer wieder nach demselben Schema zu unterrichten. Sie müssen Ihre Unterrichtsplanung für jede Gruppe neu durchdenken.”

A recorrência do argumento e o tom enfático com o qual Bimmel et al. (2003) chamam a atenção de seus leitores para a importância de adaptar o livro didático sugerem que os autores não pressupõem que essa prática seja comum entre os professores de alemão ao redor do mundo. Os autores parecem trabalhar com a imagem de um professor obediente, que aceita o planejamento do livro didático sem exercer um julgamento crítico sobre o mesmo. No entanto, esse professor crítico, que detecta e remenda as falhas na adequação de um livro didático, no âmbito de uma determinada situação de ensino, parece ser o perfil desejado do professor, na área de DaF. Consideremos, para essa avaliação, a seguinte afirmação de Dietrich (2008):

Um professor crítico sabe e deve reconhecer e compensar os pontos fracos de um livro didático. (DIETRICH, 2008, p. 26).⁶⁸

Dietrich (2008), ao contrário de Bimmel et al. (2003), contudo, não põe em dúvida que os professores costumam adaptar os livros didáticos com os quais trabalham:

É óbvio que o professor vai ao encontro das necessidades de seus alunos com materiais adicionais, mais adequados e atualizados. Apenas no que diz respeito aos conteúdos nucleares do curso e também à abordagem didático-metodológica, o professor é amarrado ao livro. (DIETRICH, 2008, p. 23)⁶⁹

Observa-se que Dietrich (2008) e Bimmel et al. (2003) não abrem mão da presença do livro didático como meio de direcionar as ações do professor. Assim, na última citação de Dietrich (2008), é explicitamente colocado que tanto os conteúdos centrais quanto a linha metodológica a ser desenvolvida em sala de aula devem ser determinados por esse dispositivo. Com isso, a margem de interferência do professor acaba por não ser tão ampla.

68 No original alemão: “[Dazu möchte ich ... feststellen, dass] ein kritischer Lehrer die Schwachstellen eines Lehrbuchs erkennen und ausgleichen kann und muss.”

69 No original alemão: “Es versteht sich [...] von selbst, dass der Lehrer mit angepassten, möglichst aktuellen Zusatzmaterialien auf die Bedürfnisse seiner Lerner eingeht, nur, was die kurstragenden Inhalte, wie auch den methodisch-didaktischen Ansatz betrifft, ist der Lehrende an das Buch gebunden.”

No XIV Seminário de Teses em Andamento, em novembro de 2008, na Unicamp, quando apresentei um esboço geral da minha pesquisa de doutorado (cf. UPHOFF, 2009), fui perguntada se as adaptações do livro didático, feitas por professores, não poderiam ser classificadas também como uma forma de resistência ao mesmo. A questão é pertinente, pois qualquer adaptação implica em uma não-aceitação do livro didático da maneira como foi concebido. Se consideramos que um professor geralmente não escolhe livremente o material de curso que emprega em sala de aula, uma vez que o mesmo costuma ser determinado pela instituição escolar, me parece possível, sim, concluir que as adaptações feitas ao livro didático podem representar uma resistência do professor ao material imposto. Nesse cenário, o campo de ação possível ao professor não permite que este simplesmente abandone o material, fazendo com que o professor tenha de encontrar maneiras mais sutis de “subverter” a proposta do livro. Para citar um exemplo, podemos pensar em um professor que, insatisfeito com a orientação metodológica de um determinado material de curso, decide por aproveitar apenas seus textos nucleares, substituindo os procedimentos didáticos por outros, mais de acordo com o seu julgamento pedagógico.

Contudo, também nessa situação, não se deve esquecer que a prática de adaptar o livro didático constitui uma conduta aprovada e até incentivada pelo discurso vigente na área de DaF, ainda que seja justificada por argumentos ligeiramente diferentes. Assim, a necessidade de ajustar o dispositivo decorre, nos discursos que legitimam essa prática, das características específicas de cada grupo de alunos, ou seja, do reconhecimento da inexorável heterogeneidade do público-alvo de um livro didático internacional, mas não advém de críticas intrínsecas que um professor porventura possa formular em relação ao material. Dessa maneira, talvez seja possível falar em “resistência autorizada” quando um professor modifica a proposta de um livro didático, com o qual é obrigado a lecionar, mesmo que suas intervenções não visem apenas a compensar a orientação genérica do material.

5.1.4 A metáfora do cozinheiro

Conforme procurei mostrar nas últimas seções, o emprego do livro didático é legitimado pela autoria exercida por especialistas, que supostamente asseguram a qualidade de ensino. Uma visão crítica das condições de trabalho do professor e de sua qualificação profissional também contribui para perpetuar a estrutura convencional do livro didático. Além disso, a concessão da prática de ajustamento do livro didático, realizado pelo professor, também reforça a dinâmica de poder estabelecida no campo dos materiais de ensino.

Nesta seção, gostaria de analisar uma metáfora que me parece sintomática da constelação de forças que existe entre o professor e o livro didático no ensino de alemão como língua estrangeira. Trata-se da ilustração na capa do já referido volume 18 da série “Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache” (BIMMEL et al., 2003), que versa sobre o planejamento de ensino e que é muito utilizado em cursos de formação e aperfeiçoamento do professor de DaF ao redor do mundo, inclusive no Brasil:

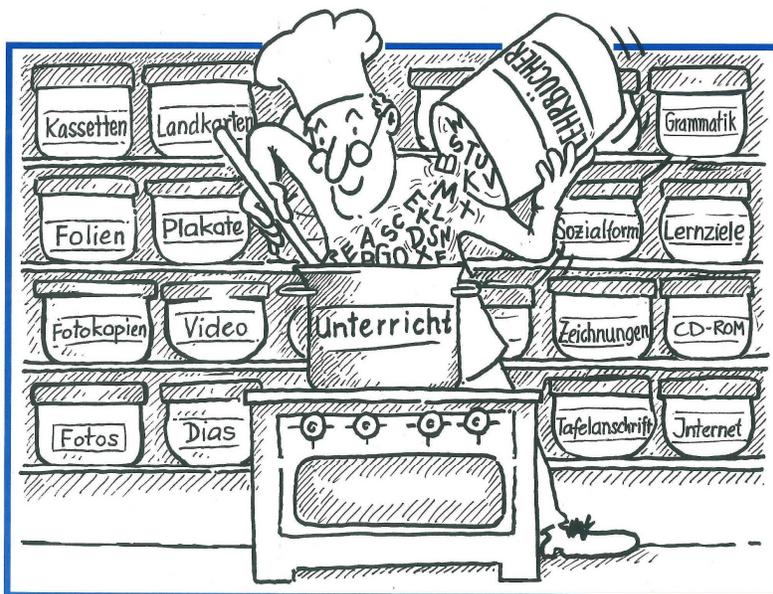


Figura 9 – Ilustração da capa de Bimmel et al. (2003)⁷⁰

⁷⁰ Uma reprodução da capa inteira encontra-se no anexo A desta tese.

Como se pode ver na figura 9, a ilustração mostra um cozinheiro que está despejando o conteúdo de uma lata em uma panela posta sobre um fogão. No rótulo da lata, consta a palavra “Lehrbücher” (“livros didáticos”) e, no da panela, a palavra “Unterricht” (“aula”). Atrás do cozinheiro há uma estante com várias outras latas, nas quais se vê escrito, por exemplo, “Kassetten”, “Landkarten”, “Grammatik”, “Lernziele” (“fitas cassete”, “mapas”, “gramática”, “objetivos de ensino”) etc.

No desenho, o professor de alemão é, portanto, comparado a um cozinheiro que tem à sua disposição diversos elementos para compor sua aula. Mas, apesar da variedade de ingredientes, ele se serve apenas dos livros didáticos, enquanto as outras latas permanecem fechadas e guardadas na estante.

O efeito de sentido que essa imagem produz me parece bastante nítido: o professor é retratado como um sujeito que trabalha preferencialmente com livros didáticos, enquanto deixa de lado possíveis outros materiais de ensino. A forma indiscriminada pela qual o cozinheiro/professor despeja o conteúdo dos livros didáticos na panela/aula sugere que esse tipo de material fornece todos os ingredientes da aula já prontos. O livro didático constitui, por assim dizer, uma comida instantânea, que não requer muito preparo, mas pode ser aplicado diretamente em sala de aula. Essa visão está em consonância com a posição defendida pelos representantes das editoras (BÖNZLI, 2006, e BORNEBUSCH, 2006), analisada na seção 5.1.2, que defendem a configuração usual do livro didático com o argumento de que os professores, em função do alto número de aulas que precisam assumir para se sustentar, não costumam dispor de muito tempo para preparar o seu ensino.

A capa de Bimmel et al. (2003) aponta, dessa forma, para uma participação pouco expressiva do professor, no planejamento dos processos de ensino e aprendizagem. Para corroborar essa leitura, vale levar em consideração que a receita do prato que está sendo preparado na ilustração – a composição de

seus ingredientes e o modo de preparo – não é determinada pelo próprio cozinheiro, mas por uma outra instância. A autoria da receita pode ser atribuída ao fabricante da comida instantânea, na figura de um engenheiro de alimentos, e está, assim, nas mãos de um especialista, enquanto o cozinheiro apenas executa o modo de preparo definido pelo mesmo. É importante frisar, nesse contexto, que o preparo de uma comida instantânea costuma permitir poucas variações, ou seja, há pouco espaço para o cozinheiro aplicar o seu próprio saber culinário.

A atuação inexpressiva do cozinheiro, no processo de criação do prato, contrasta com o efeito de sentido que a vestimenta do cozinheiro produz. Observa-se que as roupas do cozinheiro indicam um profissional habilidoso, capaz de elaborar pratos sofisticados e que não precisa do recurso de uma comida semi-pronta. Por que o cozinheiro não prepara, então, outro tipo de comida?

Na ilustração, é difícil encontrar uma resposta a essa pergunta. Não obstante, para um leitor proficiente em língua alemã, a imagem do cozinheiro evoca um interdiscurso⁷¹, na forma de um provérbio, que pode dar uma pista para entender essa incongruência. Trata-se do ditado alemão “Viele Köche verderben den Brei”⁷², para o qual Souza (2001, p. 213) sugere o seguinte equivalente para o português: “Panela em que muitos mexem sai insossa ou salgada.”

Segundo Souza (*ibid.*), esse provérbio expressa a recomendação de que “nas tarefas delicadas intervenham poucas e competentes pessoas” (SOUZA, 2001, p. 213). A tarefa delicada de que fala o ditado pode ser interpretada como o planejamento do ensino, considerando que a obra de Bimmel et al. (2003), em cuja capa aparece a ilustração do cozinheiro, versa sobre esse assunto. Mas quem são as “poucas e competentes pessoas” autorizadas a elaborar o planejamento? Em analogia ao que expus há pouco, sobre a autoria da receita que o cozinheiro executa na capa, parece-me possível inferir que são os autores

71 Para a Análise do Discurso, “todo discurso é atravessado pela interdiscursividade”, ou seja, ele “tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos” (CHARAUDEAU/MAINGUENEAU, 2006, p. 286).

72 Literalmente, em português: “Muitos cozinheiros estragam o mingau.”

dos livros didáticos os especialistas indicados a realizar a tarefa. Essa análise aponta novamente para uma hierarquia de saberes entre o autor de livro didático e o professor, que já foi assinalada em seções anteriores. Assim, para responder à pergunta que formulei acima, pode-se concluir que o cozinheiro na capa não prepara um outro prato, não elabora sua própria receita do ensino, uma vez que sua *expertise* é considerada inferior ou, talvez, menos garantida do que aquela atribuída ao autor-especialista. Esse julgamento coaduna-se com os discursos que legitimam o emprego do livro didático convencional, reforçando a imagem de um professor pouco qualificado e apostando no sucesso de um ensino baseado em um livro didático escrito por um especialista.

Para finalizar a análise da metáfora do cozinheiro, vale observar ainda que a forma material do provérbio ameniza um possível impacto negativo que o ceticismo com relação à qualificação do professor pode teoricamente suscitar. De acordo com Obelkevich (1996, p. 48), provérbios ajudam a administrar conflitos, já que, devido a seu caráter impessoal e anônimo, “atenuam a crítica”, fazendo com que “uma reação mal-humorada seja menos provável” (*ibid.*). Por isso, argumenta Obelkevich (*ibid.*), “os provérbios são um método consagrado de administração de conflitos, ajudando as pessoas a lidar com fontes crônicas de tensão”.

5.2 Discursos de resistência

Nas próximas seções, pretendo investigar alguns discursos presentes na área de DaF que questionam a configuração atual do livro didático e o tipo de governo do trabalho docente que esse formato acarreta. É mister enfatizar, desde já, que esses discursos são muito menos frequentes do que os discursos que legitimam e sustentam o emprego do livro didático convencional e que foram analisados nas seções anteriores. Duas linhas de argumentação se destacam, nos discursos que advogam um ensino alternativo àquele mediado pelo livro didático convencional: a busca por uma configuração diferente do livro didático (cf. seção 5.2.1) e propostas de ensino sem livro didático (cf. seção 5.2.2).

5.2.1 Propostas em busca de uma reconfiguração do livro didático

A seção 5.1.2 tratou de uma concepção de qualidade que procura vincular o sucesso do ensino de uma língua à figura do autor-especialista do livro didático que é empregado em sala de aula. Prabhu (1988, 2003), no entanto, discorda dessa visão e propõe uma concepção alternativa de qualidade. Segundo o linguista aplicado indiano, a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem não deriva diretamente do material que se adota em um curso de línguas, mas, por outro lado, depende da forma como o professor ajusta esse material às necessidades de seus alunos, otimizando, dessa forma, o insumo proporcionado pelo livro didático.

Prabhu (1988) argumenta que é difícil para o professor efetuar esses ajustes quando se trabalha com materiais que pré-estruturam e sequenciam os conteúdos de maneira tão rigorosa como o fazem os livros didáticos convencionais. Por isso, o autor advoga uma série de mudanças na configuração desses dispositivos, no intuito de possibilitar um manuseio mais livre dos textos e atividades que os materiais oferecem. Prabhu (1988, p. 7) chama o novo formato de “material-fonte” (“source material”, em inglês), em contraposição ao modelo convencional do material de curso (“course material”), e descreve o dispositivo da seguinte forma:

Materiais-fonte [...] são aqueles que fornecem um conjunto de insumos possíveis, sem pretender que todos esses insumos sejam usados em todas as salas de aula ou que em todas as salas de aula sejam usados os mesmos insumos. Eles [= os materiais-fonte] podem sugerir diferentes agendas de ensino e formatos de aula, porém, não são, eles mesmos, organizados em unidades de aula. Eles podem prover insumos em diferentes níveis de dificuldade e em diferentes quantidades, deixando para o professor a tarefa de escolher os insumos nos dois sentidos. (PRABHU, 1988, p. 7)⁷³

73 No original inglês: “Source materials [...] are those which provide a range of possible inputs, without envisaging that all of them will be used in any classroom or that all classrooms will use the same inputs. They may suggest different teaching agendas and lesson-formats but are not themselves organized into lesson-units. They may provide inputs at different levels of difficulty and in different quantities, leaving it to the teacher to select from the range in both respects.”

Prabhu (1988) aposta, portanto, na elaboração de materiais que governam menos os processos de ensino e aprendizagem, deixando mais espaço para o professor fazer valer seu próprio julgamento pedagógico, no planejamento de suas aulas.

Conforme foi discutido nas seções 4.3.4 e 5.1.3, na área de DaF, o julgamento do professor já é reivindicado para efetuar adaptações ao livro didático convencional, visando uma maior adequação do dispositivo à cultura de ensino e às necessidades e interesses dos alunos. Contudo, há poucas vezes que, a exemplo de Prabhu, advogam uma mudança geral na estrutura do dispositivo. Na literatura mais recente sobre o tema, encontrei apenas três autores que se manifestam claramente a favor de uma reconfiguração do livro didático. Chama atenção que todos eles propõem um suporte eletrônico para viabilizar as mudanças no material didático:

Por meio de um banco de dados centralizado e em constante expansão, seria possível ter acesso a materiais sobre diversos temas e situações comunicativas, para diversos níveis de proficiência, documentados em vários gêneros, acompanhados de referências sobre os diferentes contextos sociais, geográficos, culturais e interligados com diversos procedimentos didáticos etc. (RÖSLER, 1999, p. 193)⁷⁴

Os materiais de ensino seriam disponibilizados [...] através da Internet. [...] O resultado seriam diversas redes de “textos”, sugestões de procedimentos didáticos e interligações com outros materiais. [...] A idéia, a princípio, é que instituições e professores individuais podem copiar e compor seus próprios materiais e “livros didáticos” a partir da Internet. Com o tempo, cada escola ou professor monta, então, seu próprio banco de dados. (EDMONDSON, 1999, p. 56; aspas no original)⁷⁵

74 No original alemão: “Aus einem gemeinsamen, sich kontinuierlich erweiternden Pool lassen sich auf verschiedenen Progressionsstufen unterschiedliche Verarbeitungen bestimmter Themen und Redeanlässe, in unterschiedlichen Textsorten dokumentiert, mit Bezügen zu unterschiedlichen sozialen, geographischen, kulturellen Hintergründen ausgestattet, mit unterschiedlichen Unterrichtsaktivitäten verbunden usw. abrufen.”

75 No original alemão: “Lehrmaterialien [würden] grundsätzlich über das Internet verfügbar gemacht werden [...]. [...] Das Ergebnis sollten verschiedene, sich ständig verändernde Netzwerke von “Texten”, didaktischen Anwendungsvorschlägen und Verbindungen zu weiteren Materialien sein. [...] Die Idee ist grundsätzlich, dass individuelle Institutionen bzw. Lehrkräfte

Hoje já temos *sites* de apoio elaborados pelas editoras destes materiais [= os livros didáticos convencionais na área de DaF] e *sites* independentes com ofertas de materiais didáticos baseados apenas em recursos *online*, normalmente associados com ou iniciados por redes de escolas de idiomas. O próximo passo natural seriam materiais didáticos que não serão mais comercializados em formato impresso, mas sim apenas *online*, onde os usuários pagam pelo tempo de uso [...]. Com isso, as editoras conseguiriam baixar os custos de produção e, ao mesmo tempo, poderiam atualizar e diversificar as suas ofertas continuamente. (WEININGER, 2001, p. 58-59)

Nota-se que os três especialistas apostam no recurso do hipertexto, ou seja, na possibilidade das novas tecnologias de interligar textos de múltiplas maneiras como forma de quebrar a progressão linear do livro didático convencional e viabilizar uma pluralidade de caminhos de ensino e aprendizagem. O dispositivo didático ofereceria, nesse cenário, em semelhança aos materiais-fonte idealizados por Prabhu (1988), uma grande quantidade de textos entre os quais o professor poderia escolher para determinar seu percurso de ensino. Não haveria, em contraposição ao livro didático tradicional, um conjunto de textos e atividades nucleares, essenciais para o planejamento da progressão.

Contudo, é importante ressaltar que esses modelos alternativos de materiais de curso, em formato de bancos de dados disponibilizados via CD-Rom ou Internet, existem até hoje mais no plano das idéias e há poucas iniciativas por parte das editoras de desistir do livro como elemento central de um material de curso. Como observa Weininger (*ibid.*), o que as editoras oferecem atualmente em seus sítios eletrônicos são materiais adicionais, vinculados aos livros didáticos convencionais que são comercializados por elas. Outros dispositivos eletrônicos para o ensino de DaF, presentes no mercado, como aplicativos de gramática e vocabulário, geralmente também não visam a substituir o tradicional livro didático.

Na área de DaF, as discussões acerca de uma possível reconfiguração dos materiais de curso são atravessadas por discursos que contestam a utilidade

ihre eigenen Lehrmaterialien bzw. "Lehrwerke" aus dem Internet zusammenstellen können. Jede Schule bzw. Lehrkraft baut sich dann im Laufe der Zeit seine [sic!] eigene Datenbank auf."

das novas tecnologias de computação para a aprendizagem de línguas. Funk (2001), por exemplo, critica o fato de que os *softwares* e aplicativos didáticos existentes no mercado do ensino de línguas costumam oferecer exercícios mecânicos, pouco criativos e eficazes. Assim, o autor sentencia que

enquanto a discussão sobre interfaces eletrônicas e viabilidade técnica for encobrir a discussão sobre o sentido didático, o conteúdo e a eficácia, não se poderá esperar avanços qualitativos para os aprendizes. (FUNK, 2001, p. 289)⁷⁶

Um debate mais amplo sobre as propostas em prol de uma reconfiguração do livro didático é, portanto, prejudicado por um certo ceticismo concernente à eficácia das novas tecnologias de computação, o qual desvia a atenção da relação de poder entre o professor e o livro didático, que também seria afetada se as propostas fossem realizadas.

5.2.2 O ensino de alemão sem livro didático

Ensinar o alemão sem o apoio de um livro didático convencional constitui, para um professor, certamente a forma mais patente de resistência contra o governo do fazer pedagógico, exercido por esse tipo de material. Contudo, como observa Rösler (1994, p. 82), essa conduta significa também uma atitude bastante radical (e nem sempre viável), no atual cenário do ensino da língua.

Na literatura especializada da área de DaF, há pouquíssimos textos que examinam, de maneira mais pormenorizada, a possibilidade de ensinar o alemão sem um livro didático convencional, de modo que a presença desse dispositivo, nos processos de ensino e aprendizagem do idioma, aparenta ser uma prática “natural” e praticamente incontestável.

76 No original alemão: “So lange die Diskussion um die medialen Oberflächen und die technische Machbarkeit die Diskussion um den sprachdidaktischen Sinn, die Inhaltlichkeit und die Effektivität in den Hintergrund drängt, sind qualitative Fortschritte für die Lernenden nicht zu erwarten.”

Uma curiosa exceção é feita no artigo “Wie es uns gefällt” (“Como nos aprouver”, em português)⁷⁷, dos professores austríacos de alemão como segunda língua Hrubesch e Laimer (2006). Os autores discutem diversos argumentos a favor e contra o ensino sem livro didático, valendo-se, para isso, do formato de uma micro-peça de teatro (“Dramolett”).

A peça é ambientada em uma *Volkshochschule*⁷⁸ na Áustria, no início do ano letivo de 2006, e apresenta, como personagens principais, dois docentes de alemão, chamados de “Besserwisser” (o “Sabe-tudo”) e “Trautsichnix” (a “Desencorajada”). “Sabe-tudo”, um professor extremamente autoconfiante e adepto ao ensino sem livro didático, tenta convencer uma de suas colegas, a “Desencorajada”, a desistir de trabalhar com esse tipo de material. “Desencorajada”, no entanto, admite que gosta de lecionar com o livro didático, alegando que o mesmo lhe proporciona segurança e orientação em sua prática de ensino. Ao longo da peça, os professores discutem uma série de vantagens e desvantagens do emprego de um livro didático, no ensino da língua. Dessa forma, “Sabe-tudo”, por exemplo, afirma que os temas abordados nesses dispositivos, via de regra, não vão ao encontro dos interesses de seus alunos, uma vez que os textos costumam ser pouco autênticos e, por isso, um tanto enfadonhos. “Desencoraja” objeta que a leitura de textos verdadeiramente autênticos sobrecarrega muitos alunos e que se gasta muito mais tempo na preparação das aulas quando não se tem o apoio de um livro didático. Na opinião de “Sabe-tudo”, entretanto, o emprego de materiais avulsos torna as aulas mais atraentes, tanto para o professor quanto para os alunos. Por isso, inclusive, deveria fazer parte do ofício do professor desenvolver materiais próprios. A coordenadora pedagógica da escola, que entra na conversa, ressalta o fato que os livros didáticos atuais costumam seguir as orientações do Quadro Europeu Comum, otimizando, dessa

77 O título do artigo remete à comédia shakespeariana “As you like it”, “Wie es *euch* gefällt”, em alemão, e “Como *lhe* aprouver”, em português.

78 Em português, literalmente, “escola de ensino superior do povo”; uma instituição de ensino comum nos países de língua alemã, que promove cursos de baixo custo em diversas áreas, inclusive línguas. As *Volkshochschulen* são instituições públicas, sem fins lucrativos e abertas a toda a população.

forma, o preparo dos alunos para as provas externas, que levam a certificados oficiais de proficiência no idioma. “Sabe-tudo”, porém, não aceita esse argumento e insiste em defender o ensino sem livro didático. No final do “Dramolett”, “Desencorajada” acaba se mostrando mais aberta e inclinada em aceitar a posição de seu colega, e a peça termina com as seguintes palavras da professora: “Bem, talvez valha realmente a pena tentar...”⁷⁹

A escolha do gênero, através do qual Hrubesch/Laimer (2006) abordam o tema, é certamente inusitada, considerando que na revista “ÖDaF-Mitteilungen”, onde o texto foi publicado, encontramos geralmente artigos científicos, relatos de experiência, resenhas e entrevistas. Que efeitos de sentido produz a discussão do ensino sem livro didático através de uma peça de teatro, um gênero ficcional? Por que o assunto não foi abordado por meio de um relato de experiência ou um artigo científico?

A meu ver, o enredo teatral do artigo gera um efeito de distanciamento, semelhante ao recurso literário do mesmo nome, que visa a impedir que os espectadores se identifiquem rapidamente com os personagens apresentados em uma peça de teatro (cf. WILPERT, 1989, p. 994). No texto de Hrubesch/Laimer (2006), os nomes dados aos personagens principais - “Sabe-tudo” e “Desencorajada” - já dificultam esse processo de identificação. Assim, é bem provável que um professor-leitor concorde com algum dos argumentos defendidos pelos personagens na peça, assim como é possível que se reconheça, na trama, semelhanças com conversas reais entre professores-colegas sobre o ensino sem livro didático. Não obstante, provavelmente nenhum professor gostaria de ser tachado ou considerar a si mesmo como sabichão ou covarde. O estranhamento para com as duas figuras principais, que os nomes dados a eles causam, faz com que seus argumentos possam ser ouvidos criticamente, mas sem que se rejeite de imediato a proposta de ensinar sem livro didático, a qual, como indica o desfecho da peça, é favorecida pelos autores.

79 No original alemão: “Na, einen Versuch ist es ja vielleicht wirklich mal wert...”

De uma forma mais geral, parece-me que o gênero escolhido por Hrubesch/Laimer (2006) para abordar o ensino sem livro didático, é sintomático da dificuldade que existe, na área do ensino de alemão como língua estrangeira ou segunda língua, de discutir e avaliar essa modalidade de ensino. Quando me propus a falar sobre a possibilidade da ausência do livro didático convencional, na mesa redonda do I Congresso Latino-americano de Professores de Alemão, pude perceber que uma tal proposta de ensino é rapidamente qualificada como um afastamento da realidade (“os professores dão muitas aulas e, por isso, não têm tempo para preparar suas aulas sem o apoio do livro didático”) ou ainda como uma utopia irrealizável (“não temos, nem teremos tão cedo, professores qualificados para ensinar de acordo com essa proposta”). Não se tenta, por enquanto, discutir o tema de um modo mais diferenciado, procurando demarcar as condições que poderiam viabilizar essa modalidade de ensino, tais como o âmbito institucional, a idade e o nível de proficiência dos aprendizes. Assim, penso, por exemplo, que o ensino da língua em cursos de Letras⁸⁰, a educação infantil e os cursos de alemão para alunos intermediários e avançados representam contextos em que o ensino sem livro didático pode ser mais fácil de ser operacionalizado.

Vale concluir, portanto, que ainda há pouca discussão, na área de DaF, em torno do ensino sem livro didático. A análise do texto de Hrubesch/Laimer (2006) sugere que é preciso recursos incomuns para divulgar essa proposta, uma vez que a mesma, por enquanto, aparenta ser pouco aceita no ensino de alemão.

80 No XVII Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, em maio de 2009, quando apresentei as linhas gerais da minha pesquisa de doutorado, uma professora universitária de inglês observou que muitos cursos de licenciatura em língua estrangeira, apesar de incluírem cada vez mais a elaboração de seqüências didáticas e de outros materiais pontuais na formação do professor, ainda costumam basear fortemente o ensino da língua em livros didáticos convencionais. Essa conduta, aos olhos da professora, resulta ser incoerente, já que o aluno de Letras acaba por não experienciar, como aprendiz, um modo de estruturação dos processos de ensino e aprendizagem que a própria instituição procura incentivar em suas disciplinas de Prática de Ensino. O raciocínio da professora me parece bastante pertinente e aponta para o grau de enraizamento que a prática de ensinar via livro didático apresenta mesmo em âmbitos institucionais onde caminhos alternativos de ensino são discutidos mais abertamente.

5.2.3 A metáfora da pedreira

Nas seções anteriores, propostas a favor de um ensino sem livro didático e em busca de uma reconfiguração do mesmo foram identificadas como discursos de resistência ao livro didático convencional. Nesta parte, gostaria de analisar a metáfora da pedreira, que, a meu ver, resume bem o âmago desses discursos. A metáfora surgiu nos anos de 1980, na área de DaF (cf. PIEPHO, 1980, e BARKOWSKI, 1980, *apud* RÖSLER, 1994, p. 73), quando foram formuladas as primeiras críticas em relação ao livro didático internacional, e hoje aparece principalmente em trabalhos de Rösler (1994, 1999). O propósito da metáfora consiste em esboçar, no plano ideal, um formato de livro didático que não estrutura os conteúdos de um curso de línguas de maneira tão rigorosa quanto os materiais convencionais e que permite, desse modo, uma participação mais expressiva do professor, no desenvolvimento da progressão do ensino. A metáfora costuma circular na forma de uma expressão verbal, ao contrário da metáfora do cozinheiro, a qual, como vimos, é veiculada por meio de uma ilustração na capa de Bimmel et al. (2003). Como exemplo do emprego da metáfora da pedreira, vale citar a seguinte reflexão de Rösler (1994):

O material didático pode assumir funções muito variadas na aprendizagem de línguas estrangeiras em âmbito institucional, [...] ele pode determinar fortemente o ensino, quase como um substituto para o currículo, especialmente quando os professores o seguem passo a passo, mas ele pode também ser utilizado pelos professores apenas como “*pedreira*” [...]. E naturalmente existem todas as formas possíveis de manuseio do material que se situam entre o aproveitamento auto-determinado dos livros didáticos e o cumprimento rígido de um livro didático [específico]. (RÖSLER, 1994, p. 73, *aspas no original, grifo meu*)⁸¹

81 No original alemão: “Lehrmaterial kann innerhalb des institutionell gesteuerten FL [= Fremdsprachenlernens] sehr unterschiedliche Aufgaben übernehmen [...], es kann quasi als Lehrplanersatz den Unterricht weitgehend festlegen, besonders dann, wenn die Lehrenden es Schritt für Schritt durchführen, es kann aber auch von den Lehrenden lediglich als “Steinbruch” verwendet werden [...]. Und natürlich gibt es alle möglichen Formen des Umgangs mit Lehrmaterial, die zwischen dem Ausschlichten von Lehrwerken für einen weitgehend selbstbestimmten Unterricht und dem strikten Abarbeiten eines Lehrwerks liegen.”

A fim de possibilitar uma melhor comparação entre as metáforas da pedreira e do cozinheiro, gostaria de apresentar também uma visualização dessa figura retórica:



Figura 10 – Metáfora da pedreira⁸²

Observa-se, no desenho, uma pedreira na qual diversos artífices, posicionados em vários pontos da rocha e tendo nas mãos um martelo e um cinzel, estão recortando pedaços da pedra. O livro didático, então, é representada pela pedreira em cuja rocha é possível encontrar uma grande quantidade de materiais em estado bruto. Essa imagem do dispositivo contrasta com a metáfora do cozinheiro, na qual, conforme discutido anteriormente, o livro didático é comparado a uma comida industrializada.

Na metáfora da pedreira, a tarefa do professor consiste em selecionar e lapidar o material bruto, conferindo a ele uma finalidade didático-metodológica dentro de um roteiro de ensino, o qual, nesse caso, não é rigorosamente pré-estruturado pelo livro didático. Muito ao contrário, a metáfora sugere que o professor não precisa utilizar toda a matéria prima disponível na pedreira, mas

⁸² Agradeço ao desenhista Robson pela produção da imagem. Uma reprodução maior pode ser encontrada no anexo B.

recorta dela apenas alguns pedaços, de acordo com o seu próprio planejamento do ensino. Também esse aspecto do dispositivo se opõe à visão de livro didático apresentada pela capa de Bimmel et al. (2003), onde o cozinheiro despeja o conteúdo inteiro dos livros didáticos para dentro da panela.

A metáfora da pedreira apresenta, portanto, a imagem de um professor que trabalha com materiais-fonte, no estilo de Prabhu (1988). Esses materiais exigem que o professor exerça o seu julgamento pedagógico na hora de desenvolver a progressão do ensino. Em contraposição ao cozinheiro, que deve observar o modo de preparo definido pelo fabricante da comida, o professor/artífice pode manipular os ingredientes de sua aula com grande autonomia. A imagem da pedreira transmite, assim, bastante confiança na capacidade do professor e contrasta com a maneira como o cozinheiro é retratado na capa de Bimmel et al. (2003). Vale lembrar que há uma incongruência nos efeitos de sentido que a vestimenta profissional e o preparo de uma comida instantânea evocam, a qual aponta para uma certa descrença nas habilidades do cozinheiro.

O professor, na perspectiva que a metáfora da pedreira abre, participa ativamente da produção dos materiais que aplica em sala de aula, já que cabe a ele definir a função que esses dispositivos exercem dentro da progressão de ensino. Pode-se dizer que o professor, aqui, se posiciona como autor, ou co-autor, dos materiais de ensino, junto ao organizador do livro didático, que realiza a pré-seleção dos dispositivos. Essa visão do professor se contrapõe à posição que o mesmo ocupa na metáfora do cozinheiro, onde ele apenas operacionaliza um planejamento pré-estabelecido pelo livro.

Vale salientar, contudo, que, apesar da confiança que é depositada nas habilidades do professor, na metáfora da pedreira, ressoa também nessa imagem uma dúvida, evocada pela semântica do conceito da pedra. Assim, a comparação do processo de (co-) produção do material didático com o ofício do artífice sugere que este pode representar uma tarefa muito árdua para um professor, dado que o

trabalho em uma pedreira, o recortar das rochas, costuma ser visto como uma atividade pesada e desgastante. Há de se considerar, para corroborar essa leitura, que no trabalho com materiais-fonte, o professor não tem o respaldo da estrutura do livro didático convencional, mas precisa ele mesmo (com o apoio ou não de um planejamento institucional) determinar a progressão do ensino e localizar os meios de formalização mais adequados. Esse modo de proceder, no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, resulta ser mais trabalhoso e, se não for bem organizado, poderá encerrar o perigo de sobrecarregar o professor, em função do elevado número de aulas que este muitas vezes dá.

Visto por esse ângulo, a metáfora da pedreira acaba por provocar um efeito ambivalente, ao propor, por um lado, um formato de livro didático que estrutura menos a ação do professor e, por outro, alertar para a possibilidade de o professor não ter condições de assumir a (co-) autoria prevista no modelo. A ressalva feita à proposta dos materiais-fonte, no entanto, não me parece estar relacionada à qualificação do professor, à qual, como vimos, é dado crédito na metáfora, mas, antes, às difíceis condições de trabalho do professor, que podem não permitir que o mesmo desenvolva o ensino com mais autonomia.

5.3 Metáforas formuladas por professores

Para finalizar este capítulo, gostaria de analisar algumas metáforas que foram formuladas por professores de alemão, a respeito da relação entre o professor e o livro didático. Notei, no decorrer da minha pesquisa, que praticamente não existem estudos que abordam a visão dos próprios professores sobre o tema. Por isso, resolvi investigar esse aspecto durante um seminário de aperfeiçoamento para professores de alemão, em fevereiro de 2008, em Santa Catarina, no qual atuei como docente de um curso sobre o planejamento de aula.

Inseri no curso uma atividade de reflexão na qual pedi aos participantes – um total de doze grupos formados por quatro professores cada – para expressar sua opinião acerca da relação professor x livro didático por meio de uma metáfora.

Foram dados dois estímulos iniciais para essa tarefa: a capa de Bimmel et al. (2003) e, além disso, um trecho do artigo “Professores de Pianistas”, da autoria de Castro (2003). Nesse artigo, o livro didático é comparado a uma partitura musical e o professor a um pianista. Castro (2003) argumenta que um pianista normalmente não compõe as peças musicais que interpreta em seus concertos e enfatiza que ninguém o menospreza por causa disso. Para o autor, o professor, à semelhança do pianista, também não deveria se sentir desvalorizado pelo fato de apenas executar, mas não compor, a partitura do livro didático.⁸³

O registro das metáforas se deu em língua alemã, e foi feito pelos próprios professores, que foram orientados a incluir uma pequena explicação dos motivos que os levaram à escolha da imagem.

O material coletado evidenciou diversas opiniões sobre a relação entre o professor e o livro didático.⁸⁴ Assim, temos, de um lado, uma metáfora em que o livro representa praticamente todo o ambiente em que professor e aluno se encontram:

O professor é o agricultor que prepara o solo, para que a semente (aluno) possa se desenvolver. O livro didático é o solo, a terra vegetal, o adubo, a umidade, o sol ...⁸⁵

No entanto, como se pode depreender da metáfora, o ambiente do livro didático não vem pronto, mas precisa ser preparado pelo professor, que pode modificar algumas características do “solo” para adequá-lo às necessidades dos alunos e, assim, otimizar os processos de ensino e aprendizagem. Apesar de constituir todo o meio-ambiente da sala de aula (“o solo, a terra vegetal, o adubo, a umidade, o sol ...”), o livro didático, nessa metáfora, não impede o professor de tomar decisões pedagógicas e, assim, exercer um papel significativo junto a esse

83 O artigo de Castro (2003) encontra-se no anexo D, na versão abreviada que foi entregue aos professores que participaram do seminário.

84 Uma análise preliminar do *corpus* encontra-se em Uphoff (2008c). O conjunto total das metáforas coletadas no seminário é reproduzida no anexo C desta tese.

85 No original alemão: “Der Lehrer ist der Landwirt, der den Boden vorbereitet, damit der Samen (Schüler) sich entwickeln kann. Das Lehrwerk ist der Boden, Humus, Düngung, Feuchtigkeit, Sonne ...”

dispositivo. A contribuição do professor, portanto, é valorizada, a despeito da onipresença do livro didático.

Uma outra metáfora do *corpus* produz, a meu ver, um efeito de sentido muito parecido:

O livro didático são as batatas e o que o professor acrescenta são os temperos. Não se deve cozinhar as batatas apenas na água.⁸⁶

A ação do professor é vista, nesse enunciado, como um “acréscimo” ao livro didático, que constitui o ingrediente básico da refeição dos alunos. Mesmo assim, a comparação com os temperos garante a importância do trabalho pedagógico do professor, pois são, afinal, os temperos que dão sabor à comida (as aulas), além de aumentar seu valor nutricional (a eficácia do ensino).

Nas duas metáforas, portanto, a presença do livro didático é essencial, mas o professor o complementa e o ajusta, potencializando, com isso, o valor do livro.

No outro extremo das opiniões manifestadas no *corpus*, encontra-se uma metáfora que contesta claramente o emprego de um livro didático no ensino de alemão:

O livro didático funciona como as rodas de apoio na bicicleta. Os professores deveriam apoiar-se neles apenas no início. Infelizmente muitos professores nunca alcançam “a maioria” e precisam dessas rodas a vida toda. (aspas no original)⁸⁷

O livro didático, aqui, é considerado um mero apoio para o professor iniciante, que deve abandonar o dispositivo à medida que se torna mais experiente. No entanto, os autores da metáfora criticam que muitos professores

86 No original alemão: “Das Lehrwerk sind die Kartoffeln, und was der Lehrer dazu gibt, sind die Gewürze. Man soll die Kartoffeln nicht nur im Wasser kochen.”

87 No original alemão: “Das Lehrwerk funktioniert wie die Stützräder am Fahrrad. Lehrer sollten sich nur am Anfang darauf stützen. Leider werden viele Lehrer nie “mündig” und brauchen diese Räder Zeit ihres Lebens.”

permanecem dependentes do livro didático por toda a sua carreira profissional.

Para melhor interpretar a noção de maioridade, elemento chave da metáfora, vale retornar à formulação correspondente no enunciado em alemão: “mündig”. Trata-se de um adjetivo derivado da palavra “Mund” (“boca”). Um jovem que alcança a maioridade está, conforme essa imagem, maduro o suficiente para falar “com a própria boca”, ou seja, responder pelos seus próprios atos. Uma criança, por outro lado, ainda não está preparada para isso e necessita de um adulto que fale por ela e a represente diante da lei.

Por analogia, um professor que trabalha com livro didático é visto, na metáfora, como um sujeito que não articula a própria voz, mas que assume a voz de outro – do livro didático – para planejar e organizar o seu ensino. Nota-se que, nessa visão, a voz do livro didático concorre com a do professor em sala de aula, já que ambas visam a estruturar os processos de ensino e aprendizagem do idioma. O jogo de forças entre o professor e o livro didático é bastante nítido nessa metáfora. Nessa luta, de acordo com os autores da imagem, muitas vezes prevalece a voz do livro didático, à qual o professor acaba se sujeitando, manifestando, dessa forma, pouca autonomia no exercício de sua profissão.

A metáfora das rodinhas revela, portanto, uma posição abertamente crítica ao livro didático convencional. Entretanto, ela constitui uma opinião isolada no conjunto dos dados coletados.

Diversas metáforas salientam que o livro didático deve ser considerado como um dispositivo de ensino entre vários outros, como é possível observar no próximo exemplo:

O livro didático é tão importante para o professor como os pinceis para o pintor. Explicação: O livro didático é “uma” de muitas ferramentas de que o professor precisa para dar aula. (aspas no original)⁸⁸

88 No original alemão: “Das Lehrwerk ist für einen Lehrer so wichtig wie die Pinsel für den Maler. Erklärung: Das Lehrbuch ist “eines” von vielen Werkzeugen, die der Lehrer braucht zum Unterrichten.”

Nesta metáfora, o livro didático é comparado aos pinceis, que constituem ferramentas básicas para o trabalho de um pintor. Nota-se que a palavra “importante” até aparece na materialidade do enunciado. O paralelo com os pinceis indica que o livro didático é considerado como um recurso fundamental em sala de aula. Não obstante, essa posição é atenuada na explicação da metáfora, que reforça a necessidade de uma variedade de ferramentas para o ensino. A metáfora revela, portanto, uma certa ambiguidade com relação ao livro didático, já que sua importância é ao mesmo tempo reconhecida e diminuída.

No enunciado seguinte, por outro lado, não há sinais quanto a uma possível centralidade do livro didático:

O professor é o engenheiro da aula. Ele precisa planejar, escolher os materiais e conhecer a melhor forma de trabalhar com esses materiais.⁸⁹

Observa-se que o termo “livro didático” nem aparece na materialidade da metáfora, apesar de que a atividade no seminário tenha sido direcionada especificamente para uma reflexão sobre a relação do professor com esse dispositivo.⁹⁰ Fala-se apenas em “materiais”, no plural e sem especificações, e afirma-se que o professor deve selecionar os recursos de acordo com o seu julgamento pedagógico. A escolha lexical é certamente significativa e aponta para uma postura mais autônoma do professor no que tange à estruturação dos processos de ensino e aprendizagem.

O exame das metáforas feito até agora evidencia que a posição dos professores acerca da importância do livro didático para os processos de ensino e aprendizagem não é unânime. Em algumas metáforas, o papel do livro didático é fundamental. Assim, o livro didático é comparado ao solo que abriga a semente e aos pincéis com os quais um pintor exerce sua profissão. Em outras metáforas,

89 No original alemão: “Der Lehrer ist der Ingenieur des Unterrichts. Er muss planen, die Materialien aussuchen und wissen, wie mit diesen Materialien am besten umzugehen ist.”

90 Cf. o enunciado da tarefa: “Descreva a relação entre professor e livro didático através de uma metáfora.” (“Beschreiben Sie die Beziehung zwischen Lehrer und Lehrwerk anhand einer Metapher.”)

porém, a presença do livro didático não parece ser necessária. Contudo, mesmo nas metáforas que assinalam a centralidade desse dispositivo, os professores fazem questão de frisar que utilizam também outros materiais para tornar o ensino mais eficiente e “saboroso”.

Um outro aspecto que vale ser abordado, nas metáforas do *corpus*, é como os professores avaliam seu próprio papel no processo de ensino e aprendizagem da língua, especialmente no que diz respeito ao manuseio dos materiais. Veremos que também nesse ponto, as metáforas apresentam pontos de vista variados. A metáfora do jardineiro, por exemplo, enfatiza a seleção de materiais apropriados, sob medida para o perfil dos alunos, como uma tarefa chave do fazer pedagógico:

O professor é como um jardineiro. Ele precisa escolher o livro didático e outros materiais de acordo com sua turma. Os alunos são como as flores; cada uma tem sua necessidade.⁹¹

O foco no aluno, como vimos em capítulos anteriores, constitui um forte imperativo metodológico, na área de DaF, desde os anos de 1980, justificando a adaptação do livro didático, assim como o emprego de materiais adicionais, com o objetivo de trabalhar conteúdos que se apresentam como relevantes para os aprendizes e que não são contemplados pelo livro didático.

Em uma outra metáfora do *corpus*, não é, em primeiro lugar, a escolha dos materiais, mas, antes, a forma como estes são operacionalizados pelo professor, que ganha destaque:

O professor é como um ator que não se atém apenas a seu texto. Ele utiliza outros meios para expressar a mesma coisa. Ele precisa, às vezes, improvisar.⁹²

91 No original alemão: “Der Lehrer ist so wie ein Gärtner. Er muss das Lehrwerk und die anderen Materialien nach der Klasse aussuchen. Die Schüler sind wie die Blumen; jede hat ihre Notwendigkeit.”

92 No original alemão: “Der Lehrer ist wie ein Schauspieler, der sich nicht nur an seinen Text hält. Er benutzt andere Möglichkeiten, um dasselbe auszudrücken. Er muss z.T. Improvisieren.”

À semelhança da metáfora do pianista, sugerida por Castro (2003), o professor, aqui, interpreta uma obra artística – o livro didático, muito provavelmente. Ora, de acordo com o enunciado, essa obra não é simplesmente lida, ou seja, diretamente aplicada em sala de aula, mas também modificada pelo professor, que tem a liberdade – e obrigação – de adaptar e substituir alguns trechos do material por outros. O verbo “improvisar” indica que essa tarefa não é fácil e requer um certo jogo de cintura por parte do professor. Os motivos dessa necessidade de improvisar não são explicitados na metáfora. Não obstante, considerando a discussão sobre a configuração do livro didático internacional, empreendida nesta tese, há de se supor que as causas estão novamente ligadas à falta de adequação desses dispositivos para o perfil do aluno brasileiro e à exigência de oferecer um ensino que vá ao encontro das necessidades do mesmo.

Também na metáfora seguinte, a relação entre o professor e o livro didático é fortemente marcada pela figura do aprendiz:

O professor é o alfaiate e o livro didático é o tecido. O alfaiate precisa conhecer o cliente e saber o que ele quer, p. ex., uma camisa, uma calça, um vestido. Ele precisa então tomar suas medidas para que a roupa combine com o cliente. O cliente precisa ficar satisfeito.⁹³

Chama atenção, nesse enunciado, que a dinâmica entre o professor e o aluno apresenta-se como uma relação entre um prestador de serviço e seu cliente. Observa-se que a palavra “cliente” aparece três vezes nesse enunciado relativamente curto. O livro didático é visto como uma matéria prima e é o aluno (e não o professor ou o próprio material) quem lhe confere a finalidade pedagógica. Subentende-se que o livro didático pode servir vários propósitos de aprendizagem, sendo que o sucesso do ensino, na presença desse dispositivo, depende principalmente das habilidades do professor de recortar e preparar o material

93 No original alemão: “Der Lehrer ist der Schneider und das Lehrwerk ist der Stoff. Der Schneider muss den Kunden kennen und wissen, was er will, z.B. ein Hemd, eine Hose, ein Kleid. Dann muss er es ausmessen, damit die Kleidung zu dem Kunden passt. Der Kunde muss zufrieden sein.”

adequadamente. Como na metáfora do jardineiro, cada aluno apresenta características específicas (medidas do corpo, no caso do cliente de alfaiate, e a necessidade de um certo grau de umidade e luminosidade, no caso das flores cultivadas pelo jardineiro), que precisam ser levadas em consideração pelo professor, no desenvolvimento de suas aulas.

Também na próxima metáfora, o professor aparece na posição de um prestador de serviços:

Professor – guia turístico, alunos – viajantes, livro didático – manual de viagem. O professor precisa conhecer o destino e levar seus alunos até lá, mas deve haver a possibilidade de desvios e compras.⁹⁴

A aprendizagem de uma língua é comparada, nesse enunciado, a uma viagem que o aluno empreende com a orientação do professor. O livro didático, como manual de viagem, informa os principais pontos turísticos – os conteúdos nucleares de um curso –, além de sugerir possíveis roteiros de visita ao destino turístico escolhido, os quais, contudo, não precisam necessariamente ser seguidos. O papel do professor como guia remete ao construtivismo (cf. seção 4.3.3.4), onde o professor é visto como um organizador e orientador dos processos de aprendizagem do aluno. Em consonância com a perspectiva construtivista, também a relação do professor com o livro didático aqui é bastante frouxa, já que o dispositivo apenas orienta, mas não governa a prática pedagógica.

As metáforas revelam que não há, entre os professores de alemão, uma posição única, claramente definida, quanto ao papel do livro didático em sala de aula e à conduta do professor para com esse dispositivo. Para alguns, o livro didático constitui a matéria prima do ensino, que deve ser modelada de acordo com as expectativas dos alunos. Para outros, o livro didático representa o texto-

94 No original alemão: “Lehrer – Reiseleiter, Schüler – Reisende, Lehrwerk – Reiseführer. Der Lehrer soll das Ziel kennen und seine Schüler dahin führen, aber Nebenwege, shoppen sollen möglich sein.”

base, o qual, no entanto, pode ser subvertido pelo professor. Para um outro grupo, ainda, o livro didático é apenas um roteiro possível que vale a pena ser consultado durante a viagem em direção à língua estrangeira. A função do professor, nesses cenários, varia da escolha à interpretação ou mera consulta desse material, no planejamento do ensino. As metáforas revelam, assim, o lugar equívoco do livro didático convencional, na prática pedagógica do professor de alemão no Brasil.

6. A posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira

“A função autor é [...] característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.”

Foucault (1969b, p. 46)

Meu objetivo, neste capítulo, será indagar sobre a posição do professor, na dinâmica de poder envolvendo o emprego do livro didático, no ensino de alemão como língua estrangeira. De acordo com Foucault, toda relação de poder opera diferenciações entre os sujeitos envolvidos, diferenciações estas que podem referir-se aos saberes e habilidades atribuídos a esses sujeitos e ao estatuto do qual gozam no interior de uma determinada constelação social. Nesse sentido, vimos que existe, na área de DaF, uma certa desconfiança acerca da qualificação profissional do professor, ligada a uma descrença concernente à possibilidade de o mesmo ensinar a língua sem o apoio de um livro didático convencional. Por outro lado, o autor de livro didático é percebido como um especialista capaz de elaborar, com qualidade, o programa nuclear de um curso de idiomas. Essa diferenciação feita entre os saberes do autor e do professor aponta para uma hierarquia entre as duas instâncias, na qual o último ocupa uma posição inferior ao primeiro.

Nas próximas seções, a contraposição entre o professor e o autor de livro didático será retomada e aprofundada. Ela me parece pertinente, uma vez que, conforme discutido no item 4.3.2, ambos os profissionais participam do planejamento do ensino, havendo uma divisão de competências entre eles. Assim,

o macro-planejamento de um curso de línguas – a escolha e sequenciação dos conteúdos didáticos e a definição da linha metodológica – costuma ficar a cargo do autor do livro didático, ao passo que o professor é encarregado do micro-planejamento, ou seja, do ajustamento do material ao perfil concreto dos alunos, além da operacionalização do livro sala de aula. Nessa repartição de tarefas, o nível de pré-estruturação do livro didático determina o campo de ação disponível ao professor para desenvolver o seu ensino.

Na primeira parte deste capítulo, analisarei como a relação entre o professor e o autor de livro didático se manifesta em manuais de professor vinculados aos livros didáticos.⁹⁵ Parto do pressuposto de que é no manual que o autor do livro didático se dirige mais diretamente ao professor e que é nesse dispositivo, portanto, que podemos encontrar indícios mais substanciais sobre a posição discursiva de ambas as instâncias no planejamento do ensino.

Na segunda parte, pretendo fazer uma avaliação das posições do professor e do autor de livro didático sob o ponto de vista de uma concepção discursiva da autoria (cf. FOUCAULT, 1969b, 1971a, e ORLANDI, 1988a, 1988b, 1996). A mobilização desse quadro teórico pode parecer incomum, principalmente no que diz respeito à figura do professor, que não costuma ser percebido como autor, no ensino de línguas. Defendo, no entanto, que ambas as instâncias – professor e autor de livro didático – podem, teoricamente, ocupar a posição de autor, no ensino de línguas, já que as duas instâncias são envolvidas no processo do planejamento do ensino. O material didático, nesse contexto, pode ser entendido como um dispositivo que consubstancia uma determinada intenção de ensino.

95 Escolhi como *corpus* desta análise os manuais de alguns dos principais livros didáticos internacionais para iniciantes adultos que foram adotados no passado ou ainda são empregados no Brasil, tais como “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” (“Schulz/Griesbach”, 1977), “Deutsch als Fremdsprache” (“BNS”, 1968), “Deutsch aktiv neu 1” (1988), “Sprachbrücke 1” (1990), “Themen neu 1” (1993), “Stufen international 1” (1996), “studio d A1” (2005) e “Schritte international 1” (2006).

Além disso, vale observar também que um movimento de resistência ao governo do livro didático convencional envolve, em grande medida, o exercício da autoria, como mostram os exemplos de Welker (1988/2006), Schumacher (2008) e Bohunovsky/Bolognini (em prep.). Todos esses professores valeram-se da produção de materiais próprios para subtrair-se do poder que esse dispositivo exerce sobre a prática de ensino. Ademais, vimos que algumas propostas em busca de um remodelamento do livro didático também apontam para um posicionamento mais firme do professor como (co-) autor dos materiais (cf. seção 5.2.3).

6.1 A relação entre professor e autor em manuais de livros didáticos

Considerando a discussão feita até agora, não é de surpreender que em praticamente todos os manuais analisados, desde “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” (1977)⁹⁶ até “Schritte international” (2006), os autores assumem a posição de especialista, como é possível depreender, por exemplo, dos seguintes excertos:

- (1) Em alemão, o adjetivo pode aparecer na oração como complemento modal sem que tenha que ser transformado em advérbio. (SCHULZ/GRIESBACH, Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1. Lehrerheft, 1977, p. 21)⁹⁷
- (2) O ensino de línguas deve primeiramente treinar a habilidade prática da compreensão e expressão oral. (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE, Deutsch als Fremdsprache 1. Lehrerheft, 1968, p. 4)⁹⁸

96 O leitor atento notará a diferença de 22 anos entre a primeira edição do livro didático de Schulz/Griesbach (1955) e o respectivo manual do professor (SCHULZ/GRIESBACH, 1977). Infelizmente, não me foi possível esclarecer se houve versões anteriores a essa edição do manual.

97 No original alemão: “Im Deutschen kann das Adjektiv als Modalangabe oder Modalergänzung im Satz stehen, ohne daß es zum Adverb umgebildet werden muß.”

98 No original alemão: “Der Sprachunterricht soll als erstes die praktische Fertigkeit des Hörverstehens und Sprechens vermitteln und einüben.”

- (3) As formas usuais de tratamento pelo sobrenome na República Federal da Alemanha são hoje: *Herr X* [Senhor X] e *Frau Y* [Senhora Y]. *Fräulein* [Senhorita] se usa cada vez menos [e] é rejeitado como sendo discriminatório por muitas mulheres. (RALL, 1999, Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht, p. 39)⁹⁹
- (4) *Schritte international* baseia-se nos preceitos do Quadro Comum Europeu. Primeiro, o mesmo será explicado brevemente. (KLIMASZYK/KRÄMER-KIENLE, *Schritte international* 1. Lehrerhandbuch, 2006, p. 5)¹⁰⁰

Nota-se que os autores, nestes exemplos, explicam aos professores vários aspectos ligados ao ensino/aprendizagem da língua. Essas explanações abrangem temas bastante amplos e diversificados, como a gramática alemã (1), procedimentos didático-metodológicos (2), questões culturais (3) ou ainda medidas de política linguística (4). Com isso, os autores acabam por assumir a posição de perito em todas essas áreas e sugerem que os professores – ou, pelo menos, uma parte deles – não conhece suficientemente bem os aspectos abordados. Essa conduta dos autores coaduna-se com a visão de um professor pouco qualificado, que precisa do apoio do livro didático para desenvolver o seu ensino.¹⁰¹

Em quase todos os manuais consultados, os autores dão instruções explícitas quanto ao uso do livro didático em sala de aula:

- (5) O professor dirige-se diretamente aos alunos [...], cumprimentando alguns primeiro *formalmente*: *Bom dia, meu nome é ...* (NEUNER et al., *Deutsch aktiv Neu 1A*. Lehrerhandreichungen, 1988, p. 42)¹⁰²

99 No original alemão: “Die gebräuchlichen Anredeformen mit Nachnamen sind in der Bundesrepublik Deutschland heute: *Herr X* und *Frau Y*. *Fräulein* wird immer weniger gebraucht, von vielen Frauen als diskriminierend abgelehnt.”

100 No original alemão: “*Schritte international* basiert auf den Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Dieser wird zunächst kurz erläutert.”

101 Vale lembrar, nesse contexto, a opinião de Richards (2001, p. 255), para o qual o livro didático, em conjunto com o manual do professor, pode servir como meio de treinamento para professores iniciantes.

102 No original alemão: “Der Lehrer spricht seine Schüler direkt an [...], begrüßt einzelne zunächst *formell*: *Guten Tag, mein Name ist ...*”

- (6) Explicar palavras e expressões desconhecidas. (AUFDERSTRASSE et al., Themen neu 1. Lehrerhandbuch Teil A, 1993, p. 8)¹⁰³
- (7) Corrija a pronúncia. (BETTERMANN et al., Studio d A1. Unterrichtsvorbereitung, 2005, p. 22)¹⁰⁴
- (8) Antes de iniciar o trabalho com *Schritte international*, os participantes deveriam apresentar-se um ao outro. Cumprimente os participantes e apresente-se primeiro para mostrar aos participantes as estruturas necessárias para a apresentação de si mesmo. Escreva seu nome na lousa e diga: “Guten Tag. Mein Name ist” (KLIMASZYK/KRÄMER-KIENLE, Schritte international 1. Lehrerhandbuch, 2006, p. 18)¹⁰⁵

Muitas vezes, essas instruções são dadas por meio de enunciados curtos, no modo imperativo ((7) e (8)) ou em forma de infinitivo (6), que produzem o efeito de uma ordem. Para Coracini (2003, p. 203), que analisa manuais de livros didáticos para o ensino de francês, essa forma material evoca a imagem de um professor obediente, que aceita as instruções do autor sem questioná-las. O autor, por sua vez, aparece como a autoridade legitimada para determinar o que ensinar e como fazê-lo (cf. CORACINI, *ibid.*).

Em diversos manuais analisados, especifica-se minuciosamente cada passo da aula, como, por exemplo, em “Themen neu 1” (AUFDERSTRASSE, 1993) e “Schritte international” (KLIMASZYK/KRÄMER-KIENLE, 2006). Essa forma de apresentação reforça o efeito de sentido a respeito do desnível de saberes entre o professor e o autor. Assim, não apenas o macro-planejamento do curso, mas também o micro-planejamento do ensino aparece estabelecido pelo autor, cabendo ao professor executá-lo de acordo com as especificações do

103 No original alemão: “Unbekannte Wörter und Wendungen erklären.”

104 No original alemão: “Korrigieren Sie die Aussprache.”

105 No original alemão: “Bevor Sie in die Arbeit mit Schritte international einsteigen, sollten die TN [= Teilnehmer] sich gegenseitig vorstellen. Begrüßen Sie die TN und stellen Sie sich zunächst selbst vor, um auch den TN die notwendigen Redemittel für die eigene Vorstellung an die Hand zu geben. Schreiben Sie Ihren Namen an die Tafel und sagen Sie: Guten Tag. Mein Name ist”

manual. Nota-se, aqui, mais uma vez o descrédito com relação ao saber-fazer do professor. Assim, a falta de confiança na capacidade do professor faz com que o autor, através do manual, assumia também a preparação concreta de cada aula, a qual, de acordo com a divisão habitual das tarefas do planejamento, deveria ser de responsabilidade do professor.

Alguns autores, contudo, parecem tentar amenizar esse efeito de sentido, ao afirmar que suas explicações devem ser entendidas apenas como sugestões, mas não como instruções que deverão ser seguidas em qualquer situação de ensino:

(9) Por favor, considerem, desde já, que essas indicações metodológicas constituem *sugestões e idéias* para sua aula – nada mais! (NEUNER et al., *Deutsch aktiv Neu 1A. Lehrerhandreichungen*, 1988, p. 40, grifos no original)¹⁰⁶

(10) Naturalmente também é possível complementar o manual com idéias próprias e, dessa forma, adaptá-lo melhor a sua situação específica de ensino. (RALL, *Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht*, 1990, p. 9).¹⁰⁷

Não obstante, esses comentários não anulam o efeito de sentido que o modo como as instruções são formuladas produz. O tom de ordem aponta para uma hierarquia entre o autor e o professor, na qual o professor ocupa uma posição subordinada ao autor-especialista. Contribui para essa impressão também o fato de que poucas vezes, nos manuais analisados, os autores assumem a posição de um professor que fala a partir de sua própria experiência de ensino, como ocorre nos próximos dois excertos:

(11) Os autores do livro didático “Deutsch als Fremdsprache” tentaram resumir *suas experiências de cerca de dez anos de ensino em Institutos Goethe na Alemanha e no exterior*. (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE, *Deutsch als Fremdsprache 1. Lehrerheft*, 1968, p. 3; grifo meu)¹⁰⁸

106 No original alemão: “Bitte beachten Sie von Anfang an, daß diese methodischen Hinweise *Vorschläge* sind und *Anregungen* für Ihren Unterricht – mehr nicht!”

107 No original alemão: “Natürlich läßt sich das HfU [= Handbuch für den Unterricht] auch durch eigene Ideen ergänzen und damit besser an Ihre spezifische Unterrichtssituation anpassen.”

108 No original alemão: “Die Autoren des Unterrichtswerkes “Deutsch als Fremdsprache” haben

- (12) Assim como o livro didático também as indicações neste manual são *fruto de uma prática de ensino de muitos anos*. (VORDERWÜHLBECKE/VORDERWÜHLBECKE, Stufen international 1. Handbuch für den Unterricht, 1996, p. 4; grifo meu)¹⁰⁹

Ademais, vale ressaltar que, dentre os manuais consultados, apenas os autores de “Stufen international 1” (VORDERWÜHLBECKE/VORDERWÜHLBECKE, 1996, p. 4) chamam os professores-leitores de “colegas”, adotando, portanto, uma posição de igualdade frente a eles.

Um outro aspecto que chama atenção, nos manuais do professor na área de DaF, é que, com os materiais comunicativos, surge uma outra denominação para o professor de alemão - “Kursleiter” (“coordenador do curso”) - que passa a concorrer com o termo tradicional “Lehrer”. Vejamos alguns exemplos:

- (13) O curso de alemão está sentado em círculo. KL [= “Kursleiter”, “coordenador do curso”] diz para KT 1 [= “Kursteilnehmer 1”, “participante do curso 1”] ao seu lado: *Bom dia! Eu me chamo ... Como o senhor se chama?* KT 1 responde e pergunta a KT 2 [= “Kursteilnehmer 2”, “participante do curso 2”]: *Bom dia! Eu me chamo ...* (AUFDERSTRASSE et al., Themen neu 1. Lehrerhandbuch Teil A, 1993, p. 7)¹¹⁰
- (14) Caras coordenadoras e coordenadores do curso! Com o 'Manual para o Ensino' [...] gostaríamos de lhes proporcionar um recurso de apoio que lhes fornece a informação contextual e adicional necessária para [realizar] um trabalho gratificante com o livro didático 'Sprachbrücke'. (RALL, Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht, 1990, p. 9)¹¹¹

versucht, ihre Erfahrungen aus rund zehnjähriger Unterrichtsarbeit an Goethe-Instituten im In- und Ausland zusammenzufassen.”

109 No original alemão: “Wie das Lehrwerk so sind auch die Hinweise in diesem Handbuch aus langjähriger Lehrtätigkeit entstanden.”

110 No original alemão: “Der Deutschkurs sitzt in Kreisform. KL sagt zu neben ihm sitzenden KT 1: *Guten Tag! Ich heiße ... Wie heißen Sie?* KT 1 antwortet und fragt weiter KT2: *Guten Tag! Ich heiße...*”

111 No original alemão: “Liebe Kursleiterinnen und Kursleiter! Mit dem 'Handbuch für den Unterricht' [...] möchten wir Ihnen ein Hilfsmittel an die Hand geben, das Ihnen die nötige Hintergrund- und Zusatzinformation für eine befriedigende Arbeit mit dem Lehrwerk

(15) Instrução de jogo: 1. Os TN [= “Teilnehmer”, “participantes”] sentam em círculo, o Sr. / a Sra. enquanto coordenadora / coordenador do curso fica em pé no meio do círculo. [...] (KLIMASZYK/KRÄMER-KIENLE, Schritte international 1. Lehrerhandbuch, 2006, p. 18)¹¹²

Como interpretar essa escolha lexical na denominação do professor? Que efeitos de sentido a concorrência entre os termos “Lehrer” (“professor”) e “Kursleiter” (“coordenador do curso”) pode produzir? Na minha opinião, a expressão “Kursleiter” aponta para uma atividade administrativa ou gerencial, em contraposição à palavra “Lehrer”, que remete claramente à esfera educacional. Para corroborar essa leitura, vale observar que o termo “Lehrer” (“professor”), em alemão, deriva do verbo “lehren” (“ensinar”) e significa, literalmente, “aquele que ensina”. “Kursleiter”, por outro lado, seria “aquele que coordena ou dirige um curso”. A expressão enfatiza a posição de liderança do professor com relação a seus alunos, os quais, como mostra o exemplo (13), são denominados “participantes do curso” (“Kursteilnehmer”). Porém, não há, no termo “Kursleiter”, uma conotação pedagógica, como na palavra “Lehrer”, onde essa conotação é dominante. O trabalho do professor aparece, em “Kursleiter”, essencialmente como uma atividade de gerenciamento, e não, em primeiro lugar, como uma atividade de ensino.

Como se explica essa visão do ofício do professor, evocada pela designação “Kursleiter”? A meu ver, duas respostas podem ser dadas. Em primeiro lugar, o surgimento do termo me parece estar ligado a uma mudança que pôde ser observada, nas últimas duas décadas, na forma como o processo de ensino e aprendizagem é concebido. Assim, rejeita-se, hoje, uma noção de ensino como um processo de transmissão de conhecimentos:

Hoje em dia, professores não se posicionam mais como autoridades oniscientes, que, em suas aulas, transferem, de forma unidimensional, conhecimentos a aprendizes passivos,

‘Sprachbrücke’ liefert.”

112 No original alemão: “Spielanweisung: 1. Die TN setzen sich in einen Kreis, Sie als Kursleiterin / als Kursleiter stehen in der Kreismitte [...]”

como se enchessem recipientes vazios. (WITTE, 2001, p. 1117)¹¹³

Ao contrário disso, defende-se, atualmente, que a aprendizagem de línguas constitui um processo de construção de habilidades do próprio aprendiz, um processo que não é diretamente vinculado à ação do professor: “O ensino por si só não pode ocasionar ou até forçar a aprendizagem, mas apenas incentivá-la e orientá-la” (WITTE, *ibid.*)¹¹⁴. O ofício do professor, nessa perspectiva, consiste em organizar e gerenciar a aprendizagem de seus alunos (cf. CASPARI, 2000, e PERRENOUD, 2000).

Há uma certa proximidade dessa concepção do professor com os efeitos de sentido evocados pelo termo “Kursleiter”. Assim, o professor não ensina aos alunos, no sentido tradicional do termo, ou seja, ele não transfere conhecimentos, mas coordena uma série de ações, no curso de língua, que permitem que a aprendizagem dos alunos ocorra.

Contudo, em vista da discussão acerca da posição do professor, no ensino de alemão, empreendida até agora, uma outra leitura do termo “Kursleiter” me parece possível. Considerando o fato de que muitos manuais explicitam passo a passo como o livro didático pode (ou deve) ser aplicado em sala de aula, assumindo, assim, o micro-planejamento do ensino, pode-se argumentar que resta, ao professor, apenas gerenciar esse planejamento e fazer os devidos ajustes ao perfil concreto dos alunos. O manual exime, dessa forma, o professor de parte de suas atribuições pedagógicas para que ele possa concentrar-se na tarefa de coordenar a operacionalização do planejamento de curso em sala de aula.¹¹⁵

113 No original alemão: “Lehrkräfte treten [...] heutzutage nicht mehr als allwissende Autoritäten auf, die in ihrem Unterricht eindimensionalen Wissenstransfer an passiv-rezeptive Lerner im Sinne eines Auffüllens leerer Behälter betreiben.”

114 No original alemão: “Lehren kann selbst nicht Lernen hervorrufen oder gar erzwingen, sondern es lediglich ermutigen und anleiten.”

115 Vale notar que essa forma de gerenciamento contrasta claramente com o modo de gestão idealizado por Perrenoud (2000). Para esse pesquisador, a tarefa do professor de organizar e administrar a progressão das aprendizagens dos alunos inclui, em grande medida, o

Pode-se concluir, portanto, que a relação entre o professor e o autor que se manifesta nos manuais dos livros didáticos na área de DaF confirma a hierarquia de saberes detectada anteriormente. A posição do professor é marcada pela desconfiança em sua qualificação profissional, que faz com que o autor forneça também um micro-planejamento do ensino, deixando ao professor apenas a responsabilidade de traduzir esse planejamento em ações de ensino.

6.2 Aspectos discursivos da autoria no ensino de línguas

Nas próximas seções, gostaria de discutir alguns aspectos discursivos da autoria apontados por Foucault (1969b; 1971a) e Orlandi (1988a; 1988b; 1996), no intuito de avaliar a posição do professor sob esse ângulo. Como mencionei anteriormente, parto do pressuposto de que tanto o escritor do livro didático quanto o professor podem, em princípio, ocupar a posição de autor do planejamento do ensino, o qual se substancializa nos materiais que são desenvolvidos e/ou adotados em um curso de línguas. Normalmente, essa posição costuma ser preenchida pelo autor de livro didático, enquanto o professor ocupa a posição de aplicador ou adaptador do programa de ensino estabelecido pelo material de curso. Não obstante, vimos que a autoria de materiais próprios pode representar uma estratégia de resistência que alguns professores de alemão adotam, no Brasil, para enfrentar o poder do livro didático convencional. Além disso, existem também modelos alternativos para o livro didático, como aquele idealizado na metáfora da pedreira, que apontam para um posicionamento do professor como autor – ou co-autor –, ao prever que o professor “lapide” um material bruto, conferindo ao mesmo uma finalidade didático-metodológica dentro de um determinado planejamento de ensino. Pode-se concluir, portanto, que há uma certa proximidade, ou possibilidade de aproximação, do fazer pedagógico com a noção de autoria. É essa proximidade que gostaria de explorar nas seções que seguem.

planejamento de seqüências didáticas e a construção de dispositivos apropriados.

Antes de iniciar a discussão, vale ressaltar que não encontrei, na literatura existente sobre autoria, uma concepção discursiva especificamente voltada para o ensino de idiomas, motivo pelo qual resolvi buscar apoio teórico nas concepções de Foucault e Orlandi para dar sustento à minha argumentação. Não pretendo, contudo, fazer uma apresentação exaustiva das contribuições desses teóricos sobre o tema da autoria, mas apenas frisar alguns elementos que julgo pertinentes para investigar o exercício da autoria na área de línguas.

6.2.1 A autoria segundo Foucault

Michel Foucault refletiu sobre a autoria em dois ensaios que se tornaram referência para estudos posteriores sobre o tema: “O que é um autor?” (1969b) e “A ordem do discurso” (1971a). É mister observar, no contexto desta tese, que essas obras do filósofo datam de uma época anterior a suas investigações sobre o poder, já que essa questão entrou no centro de suas atenções como pesquisador apenas em meados dos anos de 1970, marcando sua fase genealógica. Apenas no ensaio “A ordem do discurso” (1971a) os dois temas aparecem juntos, ainda que de forma pouco explícita e com base em uma concepção de poder como repressão, ou seja, diferente do enfoque relacional dado pelo filósofo em escritos posteriores (cf. seção 2.2.1.).

Foucault descreve a autoria como uma função discursiva que caracteriza “o modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1969b, p. 46). Esses discursos, através da atribuição da autoria, gozam de um estatuto diferenciado, apresentando uma maior estabilidade e durabilidade, se comparados com discursos desprovidos dessa função.

Em uma célebre formulação, Foucault define a função do autor como um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 1971a, p. 26). Em outras palavras, a função projeta homogeneidade nos discursos produzidos por um autor,

por meio da qual é construída uma certa imagem do mesmo, que garante a identidade da obra.

É importante observar que Foucault relaciona a autoria à noção de obra, reservando, portanto, essa função para escritos literários e acadêmicos de maior porte, consagrados em uma determinada sociedade. Porém, o filósofo não contempla a autoria de textos mais comuns, produzidos em esferas do cotidiano, ou ainda a autoria de materiais didáticos. Dessa forma, a aproximação de suas idéias ao objeto desta tese visa, sobretudo, a estimular e enriquecer a análise da posição do professor, na área de DaF, mas sempre levando em consideração que as contribuições de Foucault sobre o tema da autoria não enfocam, originalmente, essa esfera discursiva.

Em seu ensaio “O que é um autor?”, Foucault (1969b) discute, de forma mais pormenorizada, quatro características da função autor. Primeiramente, o filósofo afirma que a função transforma os discursos em “objetos de apropriação” (FOUCAULT, 1969b, p. 47), ou seja, um discurso, ao qual se atribui uma autoria, constitui “uma forma de propriedade” (*ibid.*) que possibilita ao mesmo tempo a comercialização da obra e a penalização do autor que precisa se responsabilizar por ela.

Em segundo lugar, Foucault ressalta o fato de que a função do autor “não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização” (*ibid.*, p. 56). Assim, as modalidades de existência e proliferação de um discurso mudam de acordo com determinantes históricos, os quais precisam ser investigados para cada tipo de discurso separadamente.

A terceira característica da função autor, segundo Foucault (1969b), diz respeito à imagem do autor, que não coincide simplesmente com o indivíduo que escreveu a obra, mas é antes o resultado de uma construção posterior da sociedade. Por meio desse processo, imputa-se à obra de um autor uma certa

constância de valor, além de unidade conceitual e estilística (cf. FOUCAULT, *ibid.*, p. 52-54).

Como quarta característica da função do autor, Foucault (*ibid.*, p. 56-57) cita a possibilidade de um autor ocupar diversas posições-sujeitos, fazendo com que sua voz não remeta apenas a ele mesmo, como indivíduo real, mas, ao contrário, dê lugar a uma pluralidade de “eus” que se dispersam no interior de sua obra.

6.2.2 A autoria segundo Orlandi

Em seus estudos sobre autoria, Orlandi toma como ponto de partida a concepção foucaultiana, a qual, no entanto, procura estender ao uso corrente da linguagem. Desse modo, ao contrário de Foucault, Orlandi não reserva o conceito apenas para obras maiores, mas concebe a autoria como uma função discursiva geral, situando-a na origem da textualidade (cf., por exemplo, ORLANDI, 1988a, p. 61). A analista do discurso justifica esse redimensionamento com o argumento de que sempre se imputa autoria a um texto, mesmo na ausência de um autor específico (ORLANDI, 1988b, p. 77).

Orlandi postula que um sujeito “assume autoria” quando se coloca na origem de seu dizer e aceita ser responsável pelos objetos simbólicos que produz (cf., por exemplo, ORLANDI, 1988b, p. 78). Nas palavras da autora, “aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel na sua relação com a linguagem, constituir-se e mostrar-se autor” (ORLANDI, 1999, p. 76). Há, portanto, na visão de Orlandi, um movimento vindo do próprio sujeito que enuncia um discurso, e não apenas uma atribuição alheia, no processo de reconhecimento da autoria. O autor compromete-se, assim, com a qualidade do seu dizer, buscando produzir um texto “com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (ORLANDI, 1996, p. 69). Com esse posicionamento, o sujeito torna-se visível e identificável no meio social (ORLANDI, 1988b, p. 78).

6.2.3 Implicações para as posições do professor e do autor de livro didático

Nesta seção, meu propósito é discutir, sob o ponto de vista das concepções discursivas de autoria resumidas há pouco, como o livro didático é recebido, no ensino de línguas estrangeiras, em contraposição a um material “caseiro”, desenvolvido pelo próprio professor para o uso direto em sala de aula. Pretendo, com isso, fazer uma avaliação das condições que marcam a possibilidade de o professor se posicionar como autor, ou co-autor, conforme proposto dentro de uma perspectiva alternativa de material didático e do papel do professor de línguas.

Vimos que as concepções de Foucault e de Orlandi apresentam enfoques diferentes da noção de autoria. Assim, Foucault ressalta o movimento de atribuição da autoria pela sociedade, enquanto na visão de Orlandi ganha destaque o movimento de assunção da autoria pelo próprio sujeito que enuncia um discurso. Em consequência, para Foucault, há textos com e sem autoria, ao passo que Orlandi concebe a função na origem da textualidade, postulando que todo texto, a princípio, apresenta autor. Creio, no entanto, que ambos os enfoques, apesar de suas diferenças, podem elucidar aspectos interessantes da relação do professor com os materiais que utiliza em sala de aula de língua estrangeira.

Com base na concepção de Foucault, parto do pressuposto que a função autor não se exerce uniformemente sobre todos os discursos didático-metodológicos codificados em materiais de ensino. Assim, parece-me que a função é atribuída sobretudo a materiais publicados e, em especial, aos livros didáticos, mas, por outro lado, não costuma incidir – pelo menos não com a mesma intensidade – sobre materiais desenvolvidos por um professor, destinados ao uso direto em sala de aula. Em outras palavras, como já foi mencionado, o escritor do livro didático é percebido como autor, porém, o professor geralmente não.

Quais são, então, os efeitos da atribuição da autoria sobre o discurso do livro didático? Em primeiro lugar, como vimos em Foucault, esse discurso

torna-se um objeto de apropriação, podendo ser comercializado e render lucros. No caso de livros didáticos vendidos globalmente, esse lucro pode tomar grandes proporções, como mostrou, por exemplo, o caso de Schulz/Griesbach (1955), o primeiro livro didático internacional na área de DaF (cf. seção 3.1). É interessante observar, nesse contexto, que muitos professores não sabem como se faz para registrar um material, para garantir os direitos autorais. Na minha experiência como professora de alemão, mesmo em cursos de aperfeiçoamento que visam à produção de materiais didáticos (em muitos cursos dos quais participei até hoje, a produção de materiais ocupou um espaço importante), não se aborda a questão do material sob o ponto de vista do direito autoral, mas apenas na sua função de apoio aos processos de ensino e aprendizagem. Mesmo em situações em que o professor confecciona materiais próprios, portanto, ele não é tratado como autor, no sentido de ser considerado como proprietário dos materiais que produz.

A apropriação do discurso, como vimos na seção 6.2.1, implica em assumir a responsabilidade pela obra, o que faz com que o autor possa, inclusive, ser penalizado por eventuais falhas nela contidas. No caso do livro didático de língua estrangeira, é possível pensar em falhas referentes à escolha e sequenciação dos conteúdos, além de procedimentos didáticos inadequados, que podem prejudicar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem engendrado através do material. Como penalização decorrente dessa situação é possível imaginar que o livro perca crédito entre professores e instituições de ensino, até que seu uso seja descontinuado. As consequências desse processo para o autor, contudo, não me parecem ser fáceis de serem avaliadas, já que existe uma distância bastante grande entre o autor e o usuário final do material. Ademais, o insucesso de um livro didático pode muito bem ser atribuído a outros fatores, não diretamente ligados ao autor, como a mudança de um paradigma metodológico (cf. seção 4.3.3), que tornaria o livro obsoleto, ou ainda a falta de adequação do material a um determinado contexto cultural. Essas justificativas podem eximir o autor de parte da responsabilidade pela ineficácia de sua obra.

Ademais, vale lembrar que temos, hoje, na área de DaF, uma clara predominância de livros didáticos internacionais, cujo enfoque genérico impossibilita o autor de fazer indicações mais específicas quanto ao perfil e às necessidades dos alunos. Nessa situação, como vimos, a tarefa de adequar o material de ensino costuma ser atribuída ao professor. Conforme foi discutido (cf. as seções 4.3.4 e 5.1.3), espera-se que o professor saiba fazer os ajustes necessários para que o material se encaixe em determinada situação de ensino. Assim, recai sobre o professor – e não sobre o autor – a responsabilidade final pelo sucesso do ensino via livro didático:

O livro didático por si só não faz uma (boa) aula. Tudo depende de como os Srs. operacionalizam a oferta do livro didático. (BIMMEL et al., 2003, p. 12)¹¹⁶

Muitas coisas podem ser feitas para se criar um ambiente para um bom ensino, mas são os professores, em última instância, que determinam o sucesso de um programa. (RICHARDS, 2001, p. 209)¹¹⁷

O autor do livro didático, amparado pela distância para com a situação concreta de sala de aula, encontra-se, assim, em uma posição bastante cômoda frente à possibilidade de ser responsabilizado e penalizado por possíveis falhas no planejamento do ensino presentes no material.

Por outro lado, um professor que realiza de forma mais autônoma o planejamento do ensino, criando sequências didáticas e elaborando materiais próprios, me parece enfrentar uma situação muito diversa. Nesse caso, o peso da responsabilidade resulta ser maior, pois qualquer falha ou incongruência no material pode ser cobrada diretamente ao professor-autor, que pode rapidamente ser penalizado com perda de confiança por parte dos alunos ou da instituição de ensino.

116 No original alemão: “Das Lehrwerk allein macht [...] noch keinen (guten) Unterricht. Es kommt darauf an, wie Sie das Angebot des Lehrwerks im Unterricht umsetzen.”

117 No original inglês: “Many things can be done to create a context for good teaching, but it is teachers themselves who ultimately determine the success of a program.”

Um outro aspecto da autoria, levantado por Foucault, diz respeito à imagem do autor que é construída pela sociedade. Conforme o filósofo, confere-se à obra de um autor uma certa constância de valor, além de coerência conceitual e teórica. A atribuição da autoria acaba gerando, dessa forma, um efeito de qualidade, que se estende à figura do autor. No ensino de línguas, podemos presumir que esse efeito se refere à seleção dos insumos e procedimentos didáticos que o autor efetua. Como mostrou a seção 5.1.1, acredita-se que o autor sabe escolher e sequenciar adequadamente os conteúdos nucleares de um curso de língua. Cria-se, assim, a imagem de um autor-especialista que supostamente garante (ou, pelo menos, torna mais provável) o sucesso na aprendizagem de um idioma.

Esse efeito é reforçado pelo fato de que o livro didático predetermina uma grande quantidade dos insumos que serão trabalhados em sala de aula, acompanhando o professor e os alunos por um longo período de tempo. O dispositivo produz, desse modo, a ilusão de fornecer, de forma quase que completa, todos conteúdos e procedimentos necessários para estudar o idioma com êxito (cf. SOUZA, 1995, 119). Nesse contexto, a procedência do livro didático importado, a estima pela abordagem didático-metodológica praticada na Alemanha, que pode ser observada na área de DaF, certamente potencializa o efeito de qualidade.

No entanto, os materiais de ensino desenvolvidos por um professor não usufruem dos mesmos efeitos de qualidade que valem para o livro didático, uma vez que o professor não costuma ser visto como autor. Por isso, é provável que o professor precise lutar mais para alcançar credibilidade, quando trabalha com materiais próprios.

Pode-se concluir, portanto, que as condições para um professor se posicionar como autor – assumir a autoria, como formula Orlandi – não são muito favoráveis. Apesar do apelo teórico que propostas como o construtivismo e a metáfora da pedreira possam apresentar, no ensino de alemão, na prática, os

materiais de ensino produzidos pelo professor circulam e são recebidos de forma muito diferente do livro didático. Se o professor já é considerado como principal responsável pela eficácia do ensino intermediado por um livro didático, essa responsabilidade aumenta quando o professor assume de forma mais autônoma o planejamento do ensino, elaborando também os dispositivos materiais. Por outro lado, não incidem sobre os seus materiais os mesmos efeitos de qualidade que valem para um livro didático, um obra “de autor”. Diretamente presente em sala de aula, o professor corre um risco maior de ser responsabilizado – e penalizado – por eventuais problemas que possam ocorrer durante as aulas. Nessa situação, não é de se estranhar que muitos professores prefiram não se posicionar na origem do planejamento do ensino. Visto por essa ótica, a posição de aplicador do livro didático, de executor de um planejamento alheio, é muito mais confortável, já que ela implica em poder atribuir pelo menos parte da responsabilidade ao livro didático, na ocorrência de dificuldades na aprendizagem dos alunos.

A perspectiva discursiva da autoria ajuda, portanto, a explicar porque o emprego do livro didático convencional persiste, apesar dos discursos que visam a atenuar o seu poder e que advogam uma prática pedagógica que seja menos governada por esse dispositivo. A posição do professor, no ensino de alemão, conforme vimos ao longo desta tese, é marcada por um profundo ceticismo para com o seu saber e suas condições de trabalho, que faz com que o próprio professor muitas vezes não queira assumir uma posição mais autônoma no desenvolvimento dos materiais e do percurso de ensino e aprendizagem. Perpetua-se, assim, a imagem de um professor que precisa do livro didático, para estruturar e realizar as suas aulas, e que não pode ser autor do planejamento do ensino.

7. Conclusão

“A verdade não existe fora do poder ou sem poder.”

Foucault (1977b, p. 12)

O objetivo desta tese foi indagar sobre a dinâmica de poder entre o professor e o livro didático no ensino de alemão como língua estrangeira. Como referencial teórico-metodológico foram adotados conceitos oriundos da analítica do poder de Foucault, tais como poder, resistência, discurso e saber. Com base em uma concepção de poder como um movimento que visa a estruturar o campo de ação possível do outro, procurei examinar as causas da presença maciça do livro didático pós-comunicativo e de orientação universalista, no cenário brasileiro do ensino da língua, bem como investigar como o emprego desse tipo de material afeta o fazer pedagógico do professor. Além disso, foram analisados discursos que legitimam e questionam a adoção desse dispositivo e que moldam a posição discursiva a partir da qual o professor e o autor do livro didático se pronunciam sobre o planejamento do ensino do idioma.

No capítulo 3 desta tese, esbocei as características gerais da área de DaF, que marcam o ofício do professor de alemão no Brasil. Verificou-se que os saberes valorizados na disciplina são tradicionalmente concebidos nos países de língua alemã, especialmente na Alemanha, e costumam ser difundidos para os outros países por meio de órgãos de fomento ao ensino da língua no exterior, ligados ao governo alemão. No Brasil, esses órgãos participam de modo expressivo da formação e aperfeiçoamento de professores da área, além de dar apoio significativo ao ensino da língua em termos financeiros e materiais.

Argumentou-se que essa situação favoreceu a entrada de livros didáticos produzidos na Alemanha, no cenário brasileiro do ensino da língua, uma vez que, através desses dispositivos, a abordagem comunicativa podia ser introduzida no país e engendrar mudanças no fazer pedagógico dos professores.

No capítulo 4, fiz uma avaliação da configuração usual do livro didático, na área de DaF, com o propósito de investigar como esse tipo de material conduz a ação do professor em sala de aula. Observei que o livro didático compreende um planejamento bastante extenso de um curso de língua, ao selecionar e hierarquizar os objetos de ensino, além de especificar os procedimentos didáticos através dos quais os insumos devem ser apresentados aos alunos. Como o livro didático costuma acompanhar o fazer pedagógico do professor por um longo período de tempo, ele resulta ser um instrumento capaz de estruturar o campo de ação do professor de forma rigorosa e duradoura.

Um olhar sobre a história dos métodos de ensino evidenciou que o nível de pré-estruturação das ações do professor, que o livro didático promove, muda de acordo com o paradigma metodológico vigente em cada época. Dessa forma, o governo do fazer pedagógico alcançou seu grau máximo durante o audiolingualismo, respaldado pelas concepções behavioristas de sujeito e de aprendizagem que estavam em auge naquele período. Em contraposição, a conjuntura didático-metodológica atual, na área de DaF, comportaria um formato de livro didático que pudesse proporcionar um maior espaço para o professor exercer o seu julgamento pedagógico, no desenvolvimento do seu ensino. Assim, na teoria construtivista, que influencia fortemente a discussão teórica da disciplina, rejeita-se a implantação de um percurso único de ensino e aprendizagem, via livro didático, e defende-se a construção de progressões múltiplas, com base em materiais variados escolhidos pelo professor. Também o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que visa a nortear o planejamento de cursos de línguas, adota uma postura pragmática quanto à metodologia de ensino, deixando

a critério das instâncias envolvidas em cada contexto escolar como o programa do curso deve ser operacionalizado.

Contudo, apesar dessa abertura teórica com relação a uma ação mais autônoma por parte do professor, continua forte a presença do livro didático convencional. Essa situação me levou a examinar, no capítulo 5, os discursos que circulam na área de DaF, a respeito desse dispositivo, ora legitimando-o, ora manifestando resistência contra ele. A análise feita mostrou que os discursos que sustentam o emprego do livro didático se pautam em um suposto desnível de saberes entre o professor e o autor do material. Assim, o autor costuma ser percebido como um especialista, ao passo que a qualificação do professor é tida como incerta. Consequentemente, é o autor, nesses discursos, quem garante a qualidade do ensino via livro didático, enquanto que a formação precária do professor impediria que materiais com uma concepção mais arrojada, que exigem mais da ação do professor, possam se firmar no mercado. As formas de legitimação do livro didático convencional, são, portanto, muito marcadas pelas imagens que se fazem do professor e do autor de livro didático. A ilustração da capa de Bimmel et al. (2003), que mostra um mestre-cuca preparando uma comida instantânea, representa bem essa desconfiança com relação ao professor. O cozinheiro/professor – como sugere sua vestimenta – deveria ser capaz de criar de forma autônoma pratos/aulas sofisticadas, mas, por via das dúvidas, coloca-se em suas mãos uma comida semi-pronta, para garantir a refeição dos alunos.

Uma visão alternativa do professor de alemão revela-se na metáfora da pedreira, que circula na área de DaF já há mais de vinte anos. Aqui, o professor é comparado a um artífice, um especialista em seu ofício, que recorta sob medida os insumos necessários para cada etapa na progressão de seus alunos. Para fazer jus a essa tarefa, ele tem à disposição uma pedreira de materiais em estado bruto, da qual ele retira apenas os dispositivos que julga apropriados, lapidando-os de acordo com a sua percepção da situação de ensino. A metáfora sintetiza bem alguns discursos de resistência ao livro didático convencional, que ressaltam a

importância de se modificar a configuração usual do dispositivo, no sentido de proporcionar mais liberdade para a ação do professor. Não obstante, também a imagem da pedreira evoca uma dúvida, ao sugerir que o trabalho de (co-) produzir os materiais didáticos possa representar uma tarefa muito árdua para o professor, no dia-a-dia de seu ensino.

Há discursos de resistência que ainda vão mais longe, advogando o ensino sem um livro didático como norte. Contudo, como mostrou a análise do texto de Hrubesch/Laimer (2006), não é fácil, na atual conjuntura da área de DaF, defender uma tal proposta de ensino. Assim, os autores valeram-se de uma micro-peça de teatro – um gênero ficcional – e do efeito literário do distanciamento para discutir a possibilidade de ensinar a língua alemã sem o apoio do livro didático.

No capítulo 6, meu objetivo foi aprofundar o exame das posições discursivas que o professor e o autor do livro didático ocupam, atualmente, no ensino de alemão. Por meio de uma análise de manuais do professor, vinculados aos principais livros didáticos da área, foi possível depreender que o autor, além de fornecer o programa geral do curso, muitas vezes antecipa também a preparação concreta de cada aula. Com isso, o autor acaba assumindo as duas etapas do planejamento do ensino, invadindo, desse modo, o espaço do professor, a quem costuma competir o micro-planejamento das aulas. Em consequência, o professor, na visão que a análise dos manuais abre, perde parte de suas atribuições pedagógicas e passa a gerenciar a execução de um planejamento alheio. Essa leitura encontra respaldo na expressão “Kursleiter” (“coordenador do curso”) com a qual o professor é designada em boa parte dos manuais hoje em dia.

Finalmente, na segunda parte do capítulo 6, propus um exame das posições do professor e do autor de livro didático, sob o ângulo de uma concepção discursiva da autoria. Argumentei que a exigência de o professor ajustar o livro didático ao perfil específico de cada grupo de alunos exige do autor do livro didático de parte de sua responsabilidade para com a eficácia dos processos de

ensino e aprendizagem, engendrados pelo livro. O autor também se beneficia de alguns efeitos discursivos da autoria, como a atribuição de coerência e valor, que reforçam sua imagem de especialista competente, acentuando o desnível em relação ao saber do professor. Este, por outro lado, não costuma ser percebido como autor e, por isso, precisa batalhar mais para ter a qualidade de seu ensino reconhecida. Nessas condições, é provável que muitos professores não queiram mesmo assumir um papel mais ativo no planejamento da progressão de ensino, como advogam os discursos de resistência ao livro didático convencional, e preferem depositar no livro a responsabilidade pelo sucesso do ensino.

Vale questionar, por fim, em que medida os discursos que circulam a respeito do livro didático e do professor, na área de DaF, correspondem com a realidade do ensino de alemão no Brasil. O professor é mesmo um profissional pouco qualificado que necessita do governo do livro didático para dar suas aulas? Ou, ao contrário, deve-se confiar mais no julgamento pedagógico do professor e conceder a ele um espaço de decisão maior, no desenvolvimento do ensino e na produção dos materiais?

Para enquadrar melhor essas questões, é mister enfatizar, com base em Foucault, que o poder também produz realidade, moldando o perfil do sujeito envolvido em uma determinada constelação de forças. Assim, há de se considerar que toda a formação do professor de alemão – como aprendiz da língua, estudante de Letras e professor iniciante em uma instituição de ensino –, hoje em dia costuma ocorrer na presença do livro didático convencional. Desse modo, o professor tem pouca oportunidade de exercer o seu julgamento pedagógico com mais liberdade, no planejamento do ensino, e acaba não adquirindo habilidades nessa área. Não se investe, por assim dizer, na área de DaF, em um professor que saiba lecionar sem um livro didático convencional. Em consequência, a presença constante desse dispositivo direciona o saber-fazer do professor, habituando-o a ocupar a posição de executor, ou adaptador, das diretivas do livro.

Talvez resida aí o maior ensinamento que a perspectiva da analítica do poder pode oferecer, para os propósitos deste trabalho. O material didático que se utiliza em sala de aula não é “inocente”. Ele não serve apenas para “facilitar” (cf. TOMLINSON, 1998b, p. 2) o processo de ensino e aprendizagem de línguas, otimizando as ações do professor e dos alunos. O material didático introduz, além disso, uma certa visão do trabalho do professor e canaliza as expectativas que se tem com relação à sua *performance* em sala de aula. O livro didático convencional confere ao professor um papel secundário, no planejamento do ensino, demarcando, dessa forma, os limites dentro dos quais ele pode desenvolver suas habilidades profissionais.

Nessas condições, é provável que o emprego de um livro didático se apresente, sim, para muitos, como uma necessidade, reafirmada por um quadro de formação dos professores que o próprio dispositivo alimenta. Como vimos ao longo desta tese, é difícil quebrar essa dinâmica, já que propostas alternativas, como o ensino sem livro didático ou uma modelagem diferente desse dispositivo, sempre esbarram em condições que favorecem o *status quo*, mantendo as resistências à margem do discurso didático-metodológico estabelecido na área do ensino de línguas.

Para deslocar a discussão, creio ser de grande importância desenvolver pesquisas que focalizem situações de ensino em que uma outra relação de forças entre o professor e o livro didático é praticada, seja por meio de um formato diferente de livro didático, seja através da ausência completa desse dispositivo como princípio organizador do ensino. Notei, durante conversas com colegas em congressos e cursos de aperfeiçoamento, que existem, sim, experiências de ensino que apontam para uma constelação de poder, entre o professor e os materiais que utiliza, que privilegia o julgamento pedagógico do professor. Porém, essas experiências, por enquanto, apresentam muito pouca visibilidade no cenário brasileiro do ensino de alemão. Assim, poderia se investigar, por exemplo, como os professores da escola de idiomas de Schumacher (2008) – onde não se utiliza

um livro didático como espinha dorsal do ensino – desenvolvem a sua prática pedagógica. Além disso, seria interessante examinar também o trabalho de professores que atuam em escolas de orientação freinetiana ou antroposófica, nas quais, como se sabe, um ensino estruturado por livro didático é rejeitado. Ademais, vale considerar também que em muitas escolas públicas do Brasil o ensino de inglês (a situação do alemão é diferente, já que essa área costuma receber ajuda material através do ZfA, cf. seção 3.2.3.1) ocorre sem o apoio de um livro didático, devido ao fato de que as disciplinas de língua estrangeira até hoje não foram contempladas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).¹¹⁸ Sabemos ainda muito pouco sobre todas essas práticas de ensino, que se destacam pela ausência do livro didático como meio de estruturar os procedimentos didáticos em sala de aula de língua estrangeira. Se pesquisadas, essas práticas levariam a um entendimento mais preciso das condições do professor e das características de um ensino não mediado por um livro didático convencional.

118 As disciplinas de língua inglesa e espanhola serão incluídas no Plano Nacional de Livro Didático a partir de 2011, conforme a resolução nº 03 de 14 de janeiro de 2008 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

REFERÊNCIAS

MATERIAIS DIDÁTICOS CITADOS

AUFDERSTRASSE, Hartmut; BOCK, Heiko; GERDES, Mechthild; MÜLLER, Jutta; MÜLLER, Helmut. **Themen neu 1. Kursbuch**. Ismaning: Hueber, 1992.

_____; BOCK, Heiko; GERDES, Mechthild. **Themen neu 1. Lehrerhandbuch Teil A. Unterrichtspraktische Hinweise**. Ismaning: Hueber, 1993.

BATTAGLIA, Maria Helena Voorsluys. **Themen aktuell 1. Glossar Deutsch – Portugiesisch (Brasilien)**. São Paulo: E.P.U., 2004a.

_____. **Themen aktuell 2. Glossar Deutsch – Portugiesisch**. São Paulo: E.P.U., 2004b.

_____; OLIVEIRA, Henrique Silveira de. **Themen neu 1. Glossar Deutsch – Portugiesch**. São Paulo: E.P.U., 1993.

_____; _____. **Themen neu 2. Glossar Deutsch – Portugiesisch**. São Paulo: E.P.U., 1994.

BETTERMANN, Christel et al. **Studio d A1. Unterrichtsvorbereitung**. Berlin: Cornelsen, 2005.

BOHUNOVSKY, Ruth; BOLOGNINI, Carmen Zink. **Deutsch für Brasilianer: com João Ubaldo Ribeiro em Berlim** (em prep.).

BORNEBUSCH, Herbert; HARDEN, Theo. **Sprachbrücke 1. Arbeitsbuch Brasilien**. São Paulo: E.P.U., 1989.

BOVERMANN, Monika; EICHHEIM, Hubert; HOLLERUNG, Marion; TESAŘOVÁ, Lea. **Blaue Blume**. Tradução de Susana Kampff Lages e Paulo de Oliveira. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

BRAUN, Korbinian; NIEDER, Lorenz; SCHMÖE, Friedrich. **Deutsch als Fremdsprache 1**. Stuttgart: Klett, 1967.

_____; NIEDER, Lorenz; SCHMÖE, Friedrich. **Deutsch als Fremdsprache 1. Grundkurs. Lehrerheft**. Stuttgart: Klett, 1968.

- DEMME, Silke; FUNK, Hermann; KUHN, Christina. **Studio d A1. Kurs- und Übungsbuch**. Berlin: Cornelsen, 2005.
- EISMANN, Volker; ENZENSBERGER, Hans Magnus; EUNEN, Kees van; HELMLING, Brigitte; KAST, Bernd; MUMMERT, Ingrid; THURMAIR, Maria. **Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 1**. Berlin et al.: Langenscheidt, 1993.
- _____ ; ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Der Auftrag. Deutsch auffrischen und festigen**. Berlin et al.: Langenscheidt, 2003.
- JENKINS, Eva-Maria; FISCHER, Roland; HIRSCHFELD, Ursula; HINTERLEHNER, MARIA; CLALÜNA, Monika. **Dimensionen. Lernpaket 1**. Ismaning: Hueber, 2003.
- KLAUS, Antonio. **Deutsch für Brasilianer. Unterstufe**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937.
- KLIMASZYK, Petra; KRÄMER-KIENLE, Isabel. **Schritte international 1. Lehrerhandbuch**. Ismaning: Hueber, 2006.
- NEUNER, Gerhard et al. **Deutsch aktiv Neu 1A. Lehrbuch**. Berlin et al.: Langenscheidt, 1986.
- _____. **Deutsch aktiv Neu. Lehrerhandreichungen 1A**. Berlin et al.: Langenscheidt, 1988.
- RAUTZENBERG, Anke; RAUTZENBERG, Jörg. **Aufbaukurs Deutsch. Teil 1**. São Paulo: E.P.U., 1976.
- _____. **Aufbaukurs Deutsch. Teil 2**. São Paulo: E.P.U., 1977.
- _____. **Aufbaukurs Deutsch. Teil 3**. São Paulo: E.P.U., 1978.
- RALL, Marlene. **Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache. Handbuch für den Unterricht**. München: Klett, 1990.
- RUSSON, Agatha. **Simpler German Course for First Examinations**. London: Longman.
- SCHULZ, Dora; GRIESBACH, Heinz [1955]. **Deutsche Sprachlehre für Ausländer**. Ismaning: Hueber, 2001.
- _____. **Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe, 1. Teil. Lehrerheft**. München: Hueber, 1977.

VORDERWÜHLBECKE, Anne; VORDERWÜHLBECKE, Klaus. **Stufen international 1. Lehr- und Arbeitsbuch**. München: Klett Edition Deutsch, 1995.

_____; _____. **Stufen international 1. Handbuch für den Unterricht**. Stuttgart et al.: Klett Edition Deutsch, 1996.

WELKER, Herbert Andreas. **Deutsch für Brasilianer – Alemão para brasileiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1988. Desde 2006 disponível em <http://www.unb.br/il/let/welker/DfB/DfB_online>. Acesso em: 05 jan 2009.

OUTRAS REFERÊNCIAS

ABRAPA. **Caderno de resumos do 7º Congresso de Professores de Alemão**, Rio de Janeiro: ABRAPA, 2008.

AMATO, Laura Janaína. Programa especial de formação pedagógica de docentes: uma experiência da UFPR. In: **Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses / I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses**, 2006. São Paulo: ABRAPA, 2008, p. 1-5 (CD-ROM).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável: textos, impressos e livro didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 529-575.

BEIRAT "DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE" DES GOETHE-INSTITUTS. Deutsch als Fremdsprache: 24 vermittlungstheoretische Thesen und Empfehlungen. **Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 2, n. 3, 1998. Disponível em <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-3/beitrag/beirat2.htm>>. Acesso em: 09 set. 2008.

BELL, Jan; GOWER, Roger. Writing course materials for the world: a great compromise. In: _____ (Org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 116-129.

BIMMEL, Peter; KAST, Bernd; NEUNER, Gerd. **Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen**. Berlin et al.: Langenscheidt, 2003.

BLEI, Dagmar; GÖTZE, Lutz. Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland. In: HELBIG, Gerhard et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 1. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, p. 83-97.

- BOHUNOVSKY, Ruth. Deutsch für Brasilianer: ein thematisches Lehrwerk für zielsprachenferne Lernende. **ÖDaF-Mitteilungen**, n. 2, 2006, p. 35-43.
- _____ ; BOLOGNINI, Carmen Zink. Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz. **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 10, n. 3, 2005. Disponível em <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/BohunovskyBolognini2.htm>>. Acesso em 10 set 2008.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. Livro didático: Cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 17, 1991, p. 43-56.
- BONHOMME, Marc. Metáfora. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 328-330.
- BÖNZLI, Werner. Die Perspektive der Verlage – Hueber (entrevista). **ÖDaF-Mitteilungen**, n. 2, 2006, p. 62-63.
- BORNEBUSCH, Herbert. Die Perspektive der Verlage – Langenscheidt (entrevista). **ÖDaF-Mitteilungen**, n. 2, 2006, p. 64-66.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares cacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 12 jun 2009.
- BREITUNG, Horst; LATTARO, Elisabeth. Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: HELBIG, Gerhard et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 2. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, p. 1041-1053.
- BUSSMANN, Hadumod. **Lexikon der Sprachwissenschaft**. 2. Aufl. Stuttgart: Kröner, 1990.
- CASPARI, Daniela. Das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen aus konstruktivistischer Sicht. In: WENDT, Michael (Org.). **Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht**. Frankfurt/Main: Lang, 2000, p. 187-202.
- CASTRO, Claudio de Moura. Professores e pianistas. **Revista Nova Escola**, vol. 159, 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0159/aberto/mt_242285.shtml>. Acesso em 23 dez. 2008.

- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson (Org.). **O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.
- CHARAUDEAU, Patrick / MAINGENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHRIST, Herbert. Sprachenpolitische Perspektiven. In: BAUSCH, Karl-Heinz; CHRIST, Herbert; HÜLLEN, Werner (Orgs.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 3. Aufl. Tübingen/Basel: Francke, 1995, p. 75-81.
- CLAHSEN, Harald; MEISEL, Jürgen; PIENEMANN, Manfred. **Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter**. Tübingen: Narr, 1982.
- CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.
- _____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: _____; BERTOLDO, Sérgio Ernesto (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 193-210.
- DIETRICH, Georg. Notwendigkeit und Möglichkeit von regionalen Lehrwerken für Brasilien. In: BOLOGNINI, Carmen Zink et al. Lehrwerke im DaF-Unterricht in Brasilien (Podiumsdiskussion). **Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses / I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses**, 2006. São Paulo: ABRAPA, 2008, p. 21-27 (CD-ROM).
- EDMONDSON, Willis. Lehrer und Lehrmaterialien – Lerner und Lernmaterialien. In: In: BAUSCH, Karl-Heinz et al. (Orgs.). **Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen**. Tübingen: Narr, 1999, p. 53-59.
- EHLERS, Swantje. **Lesen als Verstehen**. Berlin et al.: Langenscheidt, 1991.
- FOUCAULT, Michel [1969a]. **Arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. [1969b]. **O que é um autor**. 6. ed. Lisboa: Vega, 2006.
- _____. [1971a]. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

- _____ [1971b]. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do poder**. 22. ed. São Paulo: Graal, 2006, p. 15-37.
- _____ [1975a]. **Vigiar e punir**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____ [1975b]. Gerir os ilegalismos. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault – entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006, p. 41-52.
- _____ [1976a]. **História da sexualidade 1. A vontade de saber**. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007.
- _____ [1976b]. Genealogia e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 22. ed. São Paulo: Graal, 2006, p. 167-177.
- _____ [1976c]. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder**. 22. ed. São Paulo: Graal, 2006, p. 179-191.
- _____ [1977a]. Poder e saber. In: _____. **Ditos & Escritos IV. Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 223-240.
- _____ [1977b]. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 22. Ed. São Paulo: Graal, 2006, p. 1-14.
- _____ [1977c]. Não ao sexo rei. In: _____. **Microfísica do poder**. 22. ed. São Paulo: Graal, 2006, p. 229-242.
- _____ [1977d]. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. In: _____. **Dits e Écrits III (1976-1979)**. Paris: Gallimard, 1994, p. 228-236.
- _____ [1978]. Diálogo sobre o poder. In: _____. **Ditos & Escritos IV. Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 253-266.
- _____ [1983]. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- _____ [1984]. O cuidado com a verdade. In: _____. **Ditos & Escritos V. Ética, sociedade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 240-251.
- FÜLBIER, Henning. Entre tradição e progresso. 2008. Artigo disponível em: <<http://www.zfa-portoalegre.dasan.de/pt/1316/1642.html>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

FUNK, Hermann. Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: _____; KOENIG, Michael (Orgs.). **Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag.** München: Iudicium, 2001, p. 279-293.

GOETHE-INSTITUT. **Geschichte.** s/d a. Disponível em: <<http://www.goethe.de/uun/ges/deindex.htm>>. Acesso em: 09 set. 2008.

_____. **Quem somos.** s/d b. Disponível em: <<http://www.goethe.de/ins/br/sap/uun/ptindex.htm>>. Acesso em: 09 set. 2008.

_____. **Aperfeiçoamento: curso de formação de professores de alemão (DLA).** s/d c. Disponível em <<http://www.goethe.de/ins/br/sap/lhr/sem/dla/ptindex.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

GÖTZE, Lutz; SUCHSLAND, Peter. Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur eines Faches. **Deutsch als Fremdsprache**, vol. 33, n. 2, 1996, p. 67-72.

GRIESBACH, Heinz. Am Anfang war fast nichts. Wie es vor 50 Jahren begann. In: GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES (Org.). **Murnau – Manila – Minsk. 50 Jahre Goethe-Institut.** München: Beck, 2001, p. 73-75.

HERNIG, Marcus. **Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.** Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

HERZIG, Katharina. Deutschunterricht planen. **DaF-Brücke**, v. 7, 2005, p. 26-29.

HRUBESCH, Angelika; LAIMER, Thomas. Wie es uns gefällt. **ÖDaF-Mitteilungen**, n. 2, 2006, p. 28-34.

HUEBER. **Der Max Hueber Verlag im Wandel der Zeit.** s/d. Disponível em <http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=chronik_pre&menu=12776> . Acesso em: 09 set. 2008.

JENKINS, Eva-Maria. Dimensionen – a definitive keeper?! **ÖDaF-Mitteilungen**, n. 2, 2006, p. 51-61.

KÖNIGS, Frank G. Deutsch als Fremdsprache – ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen. **Deutsch als Fremdsprache**, vol. 33, n. 4, 1996, p. 195-199.

KREUTZ, Lúcio. Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (Orgs.). **Os alemães no Sul do Brasil.** Canoas: Ed. ULBRA, 1994, p. 149-161.

KRUMM, Hans-Jürgen; OHMS-DUSZENKO, Maren. Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: HELBIG, Gerhard et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 2. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, p. 1029-1041.

LANGENSCHIEDT. Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache, 2008. Disponível em: <http://www.langenscheidt.de/katalog/reihe_das_fernstudienangebot_deutsch_als_fremdsprache_438_398.html>. Acesso em: 09 set. 2008.

MACHADO, Roberto [1979]. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. São Paulo: Graal, 2006, p. VII-XXIII.

MARES, Chris. Writing a coursebook. In: _____ (Org.). **Developing materials for language teaching**. London/New York: Continuum, 2003, p. 130-140.

MICHELS, Eckard. Keine Stunde Null. Vorgeschichte und Anfänge des Goethe-Instituts. In: GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES (Org.). **Murnau – Manila – Minsk. 50 Jahre Goethe-Institut**. München: Beck, 2001, p. 13-23.

_____. **Von der Deutschen Akademie zum Goethe-Institut. Sprach- und auswärtige Kulturpolitik 1923-1960**. München: Oldenbourg, 2005.

NEUNER, Gerhard. Warum gibt es von DaF-Lehrwerken so viele Neubearbeitungen? **Deutsch als Fremdsprache**, vol 34, n. 1, 1997, p. 46-47.

_____. Lehrmaterialforschung und -entwicklung. Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: BAUSCH, Karl-Heinz et al. (Orgs.). **Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen**. Tübingen: Narr, 1999, p. 158-167.

_____. Lehrwerke. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen. **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 4. Aufl., Tübingen: Narr, 2003, p. 399-402.

_____; HUNFELD, Hans. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung**. Berlin et al.: Langenscheidt, 1993.

NEUNER, Stefanie. Die Qual der Wahl. Neue Lehrwerke für den Grundstufenunterricht bei deutschen Verlagen. **Deutsch als Fremdsprache**, v. 35, n. 3, 1998, p. 172-178.

- OBELKEVICH, James. Provérbios e história social. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (Orgs.). **História social da linguagem**. São Paulo: Unesp, 1996, p. 43-81.
- OEBEL, Guido. Resenha de Jenkins et al. (2003/2005/2006). **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 13, n. 1, 2008. Disponível em: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Jenkins_Fischer_etal1.htm> . Acesso em: 10 jan. 2009.
- OLIVEIRA, Paulo de. À procura da flor azul no ensino da língua alemã. **Projekt**, n. 44, 2006, p. 13-23.
- ORLANDI, Eni P. [1988a]. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: _____. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 53-73.
- _____. [1988b]. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: _____. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 75-83.
- _____. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. [1999]. **Análise do discurso. Princípios & procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- PARTHEYMÜLLER, Doris; RODI, Margarete. Grundzüge der methodisch-didaktischen Entwicklungen am Goethe-Institut. **Zielsprache Deutsch**, v. 26, n. 3, 1995, p. 148-155.
- PEREZ, Juliana P. Blau e poesia em sala de aula: breves reflexões e uma proposta. **Projekt**, n. 44, 2006, p. 24-32.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIEPHO, Hans-Eberhard. Verfahren der Unterrichtsplanung. In: HELBIG, Gerhard et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 2. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, p. 835-840.
- PRABHU, N. S. **Materials as support, materials as constraint**. Singapore: RELC Seminar, 1988 (mimeo).
- _____. **Should materials be prescribed?** Bangalore, 2003 (mimeo).
- RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT / BILDUNGS AUSSCHUSS
 "SPRACHENLERNEN FÜR EUROPÄISCHE BÜRGER". **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen**.

2001. Disponível em: <<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2009.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

RICHARDS, Jack C. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RÖSLER, Dietmar. **Deutsch als Fremdsprache**. Stuttgart: Metzler, 1994.

_____. 21 Anmerkungen zur Entwicklung von Lehrmaterialien im Kontext der Neuen Medien. In: BAUSCH, Karl-Heinz et al. (Orgs.). **Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen**. Tübingen: Narr, 1999, p. 189-196.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; VIANA, Nelson. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. In: **Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses / I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses**, 2006. São Paulo: ABRAPA, 2008.

RUBDY, Rani. Selection of materials. In: TOMLINSON, Brian (Org.). **Developing materials for language teaching**. London/New York: Continuum, 2003, p. 37-57.

RUOFF, Michael. **Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriff – Zusammenhänge**. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 2007.

SARTRINGEN, Kathrin. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: HELBIG, Gerhard et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 2. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, p. 1445-1449.

SCHMIDJELL, Annegret. **Das Fernstudienprojekt als Fortbildungskonzept: Möglichkeiten und Erfahrungen. Eine Handreichung**. München: Goethe-Institut, 2004.

SCHUMACHER, Anke. Entrevista cedida a Dörthe Uphoff em 27 de jul, 2008.

SOUZA, Deusa Maria. E o livro não anda, professor? In: CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na sala de leitura – língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995, p. 119-122.

_____. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 27-31.

SOUZA, José Rodrigues de. **Provérbios & máximas. Coletânea de provérbios, máximas, sentenças e aforismos em 7 idiomas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

STEINMÜLLER, Ulrich. **Deutsch als Fremdsprache in der internationalen Kooperation.** Plenária apresentada no 7º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, Rio de Janeiro – RJ, 22 jul. 2008 (mimeo).

TOMLINSON, Brian. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. In: _____ (Org.). **Materials development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998a, p. viii-xiv.

_____. Introduction. In: _____ (Org.). **Materials development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998b, p. 1-24.

UPHOFF, Dörthe. **Buscando novos caminhos: o ensino da língua alemã sem material didático convencional.** Projeto inicial (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. **A relação entre o professor e o livro didático no discurso didático-metodológico da disciplina 'Deutsch als Fremdsprache'.** Projeto apresentado para fins de qualificação de projeto (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Lehrwerke und Lehrerautonomie. In: BOLOGNINI, Carmen Zink et al. Lehrwerke im DaF-Unterricht in Brasilien (Podiumsdiskussion). **Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses / I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses,** 2006. São Paulo: ABRAPA, 2008a, p. 17-20 (CD-ROM).

_____. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **Discurso e ensino: a língua inglesa na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2008b, p. 9-15.

_____. Professor e livro didático no ensino da língua alemã. In: **Anais do 7º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão,** 2008c. Rio de Janeiro: ABRAPA (no prelo).

_____. Resistências ao livro didático internacional no ensino de alemão no Brasil. In: **Anais do SETA,** n. 3, 2009, p. 272-281.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- VEYNE, Paul. **Foucault, sa pensée, sa personne**. Paris: Éditions Albin Michel, 2008.
- WEININGER, Markus Johannes. Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson (Org.). **O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 41-68.
- WELKER, Herbert Andreas. Einige kritische Bemerkungen zur DaF-Theorie und -Praxis. **Projekt**, n. 27-28, 1997, p. 11-17.
- _____. Über die kommunikative Kompetenz und ein nichtkommunikatives Regionallehrwerk. **Projekt**, n. 42, 2004a, p. 17-21.
- _____. **Sobre o livro didático *Deutsch für Brasilianer – Alemão para brasileiros***, 2004b. Palestra proferida I Colóquio de Ensino de Língua Estrangeira em Contexto Universitário, Unicamp, 26 nov. de 2004 (mimeo), 2004b.
- WILPERT, Gero von. **Sachwörterbuch der Literatur**. 7. Aufl., Stuttgart: Kröner, 1989.
- WITTE, Arnd. DaF-Lehren als Beruf. In: HELBIG, Gerhard et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 2. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, p. 1112-1123.
- WOLFF, Dieter. Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: MÜLLER-VERWEYEN, Michael (Org.). **Neues Lernen – selbstgesteuert – autonom**. München: Goethe-Institut, 1997, p. 45-52.

ANEXOS

ANEXO A -

A metáfora do cozinheiro,
capa de Bimmel et al. (2003)



ANEXO B -

**Visualização da metáfora da pedreira,
desenhista: Robson**



ANEXO C -

Metáforas sobre a relação entre o professor e o livro didático, formuladas por professores de alemão durante um seminário de aperfeiçoamento em Santa Catarina, em fevereiro de 2008

“Der Lehrer ist so wie ein Gärtner. Er muss das Lehrwerk und andere Materialien nach der Klasse aussuchen. Die Schüler sind wie die Blumen; jede hat ihre Notwendigkeit.”

*“O professor é como um jardineiro. Ele precisa escolher o livro didático e outros materiais de acordo com sua turma. Os alunos são como as flores; cada uma tem a sua necessidade.”*¹¹⁹

“Der Lehrer ist der Landwirt, der den Boden vorbereitet, damit der Samen (Schüler) sich entwickeln kann. Das Lehrwerk ist der Boden, Humus, Düngung, Feuchtigkeit, Sonne...”

“O professor é o agricultor que prepara o solo, para que a semente (aluno) possa se desenvolver. O livro didático é o solo, a terra vegetal, o adubo, a umidade, o sol...”

“Der Lehrer sollte wie ein Koch sein. Ein Koch ist erst dann glücklich, wenn seine Gäste alles gegessen haben.”

“O professor devia ser como um cozinheiro. Um cozinheiro fica feliz apenas quando seus fregueses comeram tudo.”

119 As metáforas foram originalmente formuladas em alemão e traduzidas por mim para o português,

“Das Lehrwerk sind die Kartoffeln, und was der Lehrer dazu gibt, sind die Gewürze. Man soll die Kartoffeln nicht nur im Wasser kochen.”

“O livro didático são as batatas e o que o professor acrescenta são os temperos. Não se deve cozinhar as batatas apenas na água.”

“Das Lehrbuch ist für einen Lehrer so wichtig wie die Pinsel für den Maler. Erklärung: Das Lehrbuch ist “eines” von vielen Werkzeugen, die der Lehrer braucht zum Unterrichten.”

“O livro didático é tão importante para o professor como os pinceis para o pintor. Explicação: O livro didático é “uma” de muitas ferramentas, que o professor precisa para dar aula.”

“Der Lehrer ist unserer Meinung nach eher ein Künstler und das Lehrwerk ist die Farbe.”

“Na nossa opinião, o professor é antes um artista e o livro didático é a cor/tinta¹²⁰.”

“Der Lehrer ist der Schneider und das Lehrwerk ist der Stoff. Der Schneider muss den Kunden kennen und wissen, was er will, z.B. ein Hemd, eine Hose, ein Kleid. Dann muss er es ausmessen, damit die Kleidung zu dem Kunden passt. Der Kunde muss zufrieden sein.”

“O professor é o alfaiate e o livro didático é o tecido. O alfaiate precisa conhecer o cliente e saber o que ele quer, p. ex., uma camisa, uma calça, um vestido. Ele precisa então tomar suas medidas para que a roupa combine com o cliente. O cliente precisa ficar satisfeito.”

120 Em alemão, as palavras “cor” e “tinta” são homônimas: “Farbe”.

“Der Lehrer ist wie ein Schauspieler, der sich nicht nur an seinen Text hält. Er benutzt andere Möglichkeiten, um dasselbe auszudrücken. Er muss z.T. improvisieren.”

“O professor é como um ator que não se atém apenas a seu texto. Ele utiliza outros meios para expressar a mesma coisa. Ele precisa, às vezes, improvisar.”

“Der Lehrer ist der Ingenieur des Unterrichts. Er muss planen, die Materialien aussuchen und wissen, wie mit diesen Materialien am besten umzugehen ist.”

“O professor é o engenheiro da aula. Ele precisa planejar, escolher os materiais e conhecer a melhor forma de trabalhar com esses materiais.”

“Lehrer – Reiseleiter, Schüler – Reisende, Lehrwerk – Reiseführer. Der Lehrer soll das Ziel kennen und seine Schüler dahin führen, aber Nebenwege, shoppen sollen möglich sein.”

“Professor – guia turístico, alunos – viajantes, livro didático – manual de viagem. O professor precisa conhecer o destino e levar seus alunos até lá, mas deve haver a possibilidade de desvios e compras.”

“Der Lehrer ist wie ein Chamäleon, das sich oft umstellen muss, sich der Klasse anpasst, einen guten Rhythmus sucht, neue Materialien anwendet und trotzdem sachlich bleibt.”

“O professor é como um camaleão, que precisa transformar-se com frequência, que se adapta à turma, procura um bom ritmo, utiliza novos materiais e, mesmo assim, permanece objetivo.”

“Das Lehrwerk funktioniert wie die Stützräder am Fahrrad. Lehrer sollten sich nur am Anfang darauf stützen. Leider werden viele Lehrer nie “mündig” und brauchen diese Räder Zeit ihres Lebens.”

“O livro didático funciona como as rodas de apoio na bicicleta. Os professores deveriam se apoiar neles apenas no início. Infelizmente muitos professores nunca alcançam “a maioridade” e necessitam essas rodas a vida toda.”

ANEXO D -

“Professores e pianistas”, texto entregue aos professores do seminário de aperfeiçoamento em Santa Catarina, em fevereiro de 2008

fonte: *Revista Nova Escola* nº 159 (2003), artigo completo disponível em
<http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/159_fev03/html/com_palavra>



Claudio de Moura Castro: **Professores e pianistas**

Nelson Freire acaba de tocar uma sonata de Mozart. Aplausos de pé. E ninguém menospreza seu talento pelo fato de que não só dedilhou as notas da partitura comprada na loja, mas seguiu o andamento previsto. O público festeja a magia criada pela interpretação.

No entanto, espera-se muito mais de um professor. Sua “interpretação” na sala de aula é pouco. Seguir a partitura é escravizar-se ao autoritarismo de um livro. Ele tem a obrigação de criar as atividades, inventando maneiras de levar o aluno a construir o próprio mundo intelectual. O pobre tem de ser Nelson Freire e também Mozart. Por que não pode ter modelos? Por que as idéias que deram certo não podem ser reproduzidas? [...]

