

Temáticas neoliberais em livros didáticos de ensino de alemão

Neoliberal themes in German teaching textbooks

Rayanne Lira Favacho Caspary

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

rayannefavacho@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9023-8148>

Poliana Coeli Costa Arantes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

polianacoeli@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-4880-5767>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a presença de componentes neoliberais, como temáticas, por exemplo, em materiais, diretrizes e, sobretudo, em livros didáticos de ensino de alemão. Selecionamos o Kursbuch volume A1.1 da coletânea Menschen (Hueber), a fim de procedermos a um estudo de caso, estabelecendo investigação sobre a presença de discursos neoliberais no contexto de aprendizagem de língua. Desse modo, utilizaremos a perspectiva pêcheuxtiana de Análise do Discurso (Pêcheux, 1975, 1983) e as análises sobre o poder baseadas em Foucault, discutidas a partir de imagens de aprendizes por Arantes (2018). Além disso, referenciais teóricos que se ocupem em tematizar as relações de poder construídas e perpetuadas através de discursos, como Foucault (2002) e Van Dijk (2018 [2008]), ajudarão a investigar atividades e a influência de suas formulações na produção do aprendiz, assim como a atual discussão sobre o neoliberalismo na educação e seus efeitos.

Palavras-chave: Análise do discurso; linguística aplicada; neoliberalismo; livro didático; ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the excessive presence of neoliberal components, as theme, for example in materials, legislations and specially in German teaching textbooks. We have selected the Kursbuch volume A1.1 of Menschens collection, in order to proceed a case study stablishing an investigation on the presence of neoliberal discourses in a language learning context. Therefore, we will use the Pêcheuxtian perspective of Discourse Analysis (Pêcheux, 1975; 1983) and the Foulcault based analysis about power, discussed from the images of learners by Arantes (2018).

Additionally, theoretical references that broach the constituted and perpetuated power relations through discourses, as Foucault (2002) and Van Dijk (2018 [2008]), will support to investigate book activities and the influence of their formulations on the learner's production, as the current discussion about neoliberalism in education and its effects.

Keywords: Discourse Analysis; applied linguistics; neoliberalism; textbooks; foreign language learning.

INTRODUÇÃO

Ao se matricular em um curso de idiomas, geralmente, o aluno é instruído a comprar o material didático selecionado pelo curso, que o acompanhará ao longo do período no qual ele cursará determinado nível de proficiência linguístico. No caso de um curso de formação de professores em universidades, a possibilidade de escolha do material utilizado como base em sala de aula também é restritiva, sobretudo porque os cursos com habilitação em alemão no Brasil lidam com uma difícil questão, que é proporcionar ao estudante uma proficiência na língua e, ao mesmo tempo, investir em um conhecimento metalinguístico, já que o curso objetiva a formação de profissionais que atuarão na área de línguas, tais como professores, tradutores ou editores e, sendo assim, esses profissionais terão que lidar com a língua alemã de modo mais aprofundado.

Nesse sentido, os cursos de alemão oferecidos nas universidades têm buscado materiais didáticos de ensino de alemão que contemplem esses objetivos, tanto de proficiência na língua, quanto de conhecimento metalinguístico. No entanto, materiais assim não podem ainda ser encontrados no mercado, mas já há iniciativas em curso, como o caso do material que vem sendo produzido pelo grupo de pesquisa “Zeitgeist: alemão em contexto universitário”¹, em parceria com seis universidades brasileiras que oferecem o curso de alemão e seus currículos da graduação.

Como se observa uma escassez de materiais apropriados ao nosso contexto de aprendizagem, decidimos analisar o livro *Menschen A1.1*. neste artigo, já que ele tem

¹ Grupo de Pesquisa registrado no CNPq com a participação dos seguintes docentes: profa. Poliana Arantes (UERJ), prof. Paulo Oliveira (UNICAMP), profa. Dörthe Uphoff (USP), profa. Marcell Aquino (USP), prof. Thiago Mariano (UFPR), profa. Anisha Vetter (UNICAMP), profa. Rogéria Pereira (UFC), profa. Mergenfel Ferreira (UFRJ), profa. Roberta Stanke (UERJ), profa. Mariana Kuntz (USP).

sido muito utilizado em cursos de idiomas, de acordo com levantamentos consultados que serão mencionados.

Considerando que o livro didático em salas de aula de língua estrangeira ocupa papel central e cuja presença é quase “natural” (Uphoff, 2009), faz-se necessário um olhar atento ao seu conteúdo e aos seus possíveis efeitos de sentido nas produções do sujeito por ele interpelado, já que a base para a construção dos discursos será justamente a proposta pelo material, não de forma exclusiva, mas majoritária. O material foi selecionado para a análise por ser um livro de grande circulação no Brasil, em diferentes contextos, e um dos poucos que figuram os materiais utilizados em universidades brasileiras em cursos universitários de formação de professores de alemão no Brasil, conforme os dados encontrados na tese de Schmidt (2016).

Apesar de haver sempre a possibilidade de resistência do sujeito frente ao material que lhe é apresentado, já que o sujeito na Análise do Discurso (AD) não é nem totalmente livre e nem totalmente assujeitado – pela determinação histórica ou língua – (Pêcheux, 1975), seja por olhar crítico ou até mesmo pela dificuldade em produzir ou reproduzir as construções propostas, um material repleto de temáticas mercadológicas, que trariam input em um primeiro contato com a língua, de um vocabulário igualmente voltado para o mercado de trabalho e com propostas de exercícios com estruturas engessadas, parece deixar pouco espaço para o exercício da criticidade, para a produção de discursos que confrontem os existentes no material.

Vivemos indubitavelmente em uma sociedade neoliberal, na qual trabalho e consumo fazem parte dos processos de subjetivação de cada um de nós. No entanto, esses processos são co-construídos e só se realizam com nossa participação. É por esse motivo que propomos sempre nos questionarmos a quem esses materiais são destinados, a quais “imagens de aprendizes” (Arantes, 2018) esses materiais didáticos se vinculam, pois, de maneira geral, essas imagens não têm promovido identificação e representação de fato.

E, afinal, quem produz o material didático utilizado nas salas de ALA² (Alemão como Língua Adicional)? Em estudos publicados no Brasil, atestamos que, em geral, a

² Sabemos que o uso desse termo ainda implica em mudanças muito drásticas na área de alemão como língua estrangeira. No entanto, o utilizamos como forma de incentivar seu conhecimento pela comunidade leitora. Em nossas aulas temos adotado a prática de trabalho de ensino de alemão como língua adicional, mas sabemos que não é a realidade majoritária.

grande maioria das produções são realizadas na Alemanha, com alguma consultoria no Brasil e em outros países de destino do material. A distância entre produtor e utilizador do material não é só geográfica, mas também social, política e econômica, construindo uma projeção imaginária do sujeito (Pêcheux, 1975).

Além disso, é necessário levar em consideração o quanto a detenção do controle da produção, da escolha das temáticas, da individuação arbitrária do sujeito, podem ser mecanismos de manutenção do poder na formação dos estrangeiros e de seus discursos pelo país de língua alvo, uma mercantilização linguística com grande teor colonial. O conceito foucaultiano “Rarefação dos sujeitos que falam” (Foucault, 2014, p. 41) representaria muito bem essa noção de controle e domínio dos discursos. Quando ele afirma “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado a fazê-lo” (Foucault, 2014 p. 41), podemos associar essas exigências à autoridade de disciplinar dos livros didáticos. Seu conteúdo, sua estrutura, as brechas para a produção do aprendiz disciplinariam, em alguma instância, quem aprende, como aprende e o que aprende.

DISCURSO, IDEOLOGIA E PODER

Esses três conceitos serão os alicerces teóricos da análise proposta. Nos parece fundamental, no entanto, levarmos em consideração que eles são amplos e podem ter diferentes definições. As que iremos adotar neste artigo nos permitem construir uma boa reflexão acerca do conteúdo e estruturas que compõem o material ao qual nos dedicaremos.

Por esse motivo situaremos ao nosso leitor o referencial teórico dessa análise, que considera a vertente europeia de análise do discurso, tanto no que diz respeito à terminologia e definições, como em relação aos seus procedimentos e dispositivos analíticos. No entanto, as leituras e análises feitas sob esse pilar são totalmente decoloniais, pois partem de nossa prática, de nosso olhar e, desse modo, podemos dizer que são nossas leituras, produzidas a partir de nossas experiências, olhares e modos de produzir conhecimento.

O discurso é o resultado da articulação de uma pluralidade mais ou menos grande de estruturas transfrásticas em função das condições de produção. Ele não é

uma realidade evidente, mas o resultado de uma construção segundo Maingueneau (1997 [1976]). Levando em consideração a definição de discurso por Maingueneau e ainda a definição de Pêcheux: “o discurso é efeito de sentido entre locutores, é o enunciado formulado em certas condições de produção, determinando um certo processo de significação” (Pêcheux, 1969, p. 181), entendemos que os discursos formados a partir de vocabulários estabelecidos e disciplinados por um material didático têm sua construção diretamente ou indiretamente influenciada por ele. Outro fato relevante sobre o discurso nessa perspectiva é que ele é inerentemente social e ideológico, portanto, é muito provável que discursos formados com a influência de materiais que tenham um viés ideológico resultem em Formações Ideológicas em consonância com tal ideologia.

“Ao contrário de outros tipos de texto, os livros didáticos são leitura obrigatória para muitas pessoas, o que oferece uma segunda condição importante do seu poder.” (Van Dijk, 2018 [2008], p. 82). Ao iniciar os estudos em determinada instituição de ensino, o aluno é instruído a comprar o material designado para o acompanhamento do curso, sem grandes alternativas de escolha (a não ser que ele selecione a instituição pelo material que ela utilize). Por isso, o aprendiz será muito provavelmente interpelado pela ideologia que norteia o material e poderá ser visto como um “aprendiz-turista” (Bolognini, 1991; Arantes, 2018), para citar um exemplo.

Sendo assim, a ideologia se materializaria na língua, interpelaria o indivíduo em sujeito e se perpetuaria, sendo difundida através de seus discursos. Segundo Pêcheux, “[...] os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (Pêcheux, 1990, p. 163). Dessa forma, ao ser interpelado por determinada ideologia que o constituirá como sujeito, o indivíduo passaria a (re)produzir discursos com cunho ideológico congruente ao que o interpelou. Sendo o livro didático de ensino de língua alemã e seu conteúdo temático as diretrizes de produção do discurso do aprendiz, a tendência é que esse discurso não se dissocie completamente da ideologia dominante, digo completamente por ter consciência de que em todo o ritual há possibilidades de falha e resistência.

“A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (Pêcheux, 1983, p.

315). Como para Pêcheux a forma de organização de uma Formação Discursiva (FD) é a ideologia, temos que a ideologia que norteia a construção do discurso interpelará também o indivíduo em sujeito. “As análises marxistas clássicas sugerem, de forma mais específica, que a ideologia dominante de um determinado período costuma ser a ideologia que controla os meios de reprodução ideológica” (Van Dijk, 2018 [2008], p. 68). Como meios de reprodução ideológica podemos considerar a grande mídia, as redes sociais e também materiais de formação de profissionais. Através deles, a interpelação do indivíduo em sujeito assujeitado (mesmo que não completamente) por determinada ideologia se daria de forma quase “natural” em sala de aula.

Partindo da reflexão de Foucault (2004, p. 12) de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, discurso, ideologia e poder estariam articulados de tal modo, que reproduziriam, perpetuariam e constituiriam um ao outro. O livro didático e seu conteúdo programático, por sua vez, teriam papel fundamental para a disseminação de determinada ideologia, geralmente dominante, através do poder que exercem sobre a construção de discursos do aprendiz que os tem como guia.

Nesse sentido, analisaremos o livro didático como dispositivo de formação ideológica. A ideologia neoliberal nos pareceu muito forte e atuante no objeto de pesquisa que trazemos neste capítulo, o livro didático *Menschen A1.1*, sobretudo porque o mesmo está de acordo com os princípios e diretrizes do Quadro Europeu de Referência para o aprendizado de língua estrangeira voltado para o mercado de trabalho. É por esse motivo que dedicaremos uma seção neste artigo para discutirmos a relação entre neoliberalismo e educação.

NEOLIBERALISMO E SUAS INTERSEÇÕES COM A EDUCAÇÃO

A estreita relação entre neoliberalismo e educação já está sendo investigada e atestada há algum tempo na literatura atual sobre Educação. Guattari (1985) contribuiu muito para esse entendimento, sobretudo quando inaugura a proposta de análise dos fatores econômicos e sociais como transformadores de nossas relações interpessoais e constituição de subjetividades. Segundo o teórico, o movimento do capitalismo pós-Guerra Fria instituiu um processo que ele denomina “desterritorialização”, pois se

constitui como um capitalismo integrado” porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta” (Guattari, 1985, p. 211).

Na década seguinte, Flubacher, Percio et al. (2017) discutem, por exemplo, como os principais motes do neoliberalismo, a liberdade e a competição, transformam as relações entre o Estado, o capital, a propriedade e o indivíduo ao estender os valores do mercado à todas as instituições e (inter)ações sociais. Esses autores destacam, ainda, como a formação voltada para o mercado de trabalho tem levado ao desenvolvimento de currículos padronizados, nos quais encontramos competências e habilidades facilmente quantificáveis.

Em território brasileiro, Malerba (2017) avalia como as bases curriculares, tal como a BNCC, se orientam para “formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência imunes a qualquer aparato crítico”³.

A partir de todas as discussões apresentadas, vemos se materializar na educação nacional e transnacional, a desterritorialização do capitalismo, no sentido em que a política linguística formalizada no Conselho Europeu, através de seus documentos, como o “Quadro Europeu Comum de Referência”, também estão investindo no ensino por competências para o mercado de trabalho, conforme estabelecido como um dos objetivos do Quadro: preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria. (QEER, 2001, p. 22)

Vê-se, portanto, que as diretrizes educacionais parecem seguir um direcionamento comum, que está em consonância com o que Guattari (1985, p. 214) descreve enquanto desterritorialização do capitalismo: “a única coisa que faz força para homogeneizar são os modos de produção, e os modos de controle social. [...] Esta orientação tem como efeito, de um modo geral, relegar as antigas territorialidades nacionais.”

Como o capitalismo está em uma nova fase, que não se resume apenas à expansão geopolítica, é levado a se reinventar nos mesmos espaços, “seu problema atualmente é inventar novos métodos de hierarquização do *socius*” (Guattari, 1985, p. 215). Desse modo, de acordo com Guattari para manter a força coletiva de trabalho em

³ Disponível em: www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular. Acesso em: 07 mar 2023.

escala mundial, atualmente ele teria que fazer coexistir i) zonas de superdesenvolvimento e superenriquecimento; ii) zonas de subdesenvolvimento relativo; iii) zonas de empobrecimento absolutas.

É possível observar que essa manutenção de centros de riqueza e de desenvolvimento esteja igualmente estabelecida também na política educacional e linguística nacional e mundial. Nacionalmente falando, quando se retira a possibilidade de se aprender mais de uma língua estrangeira do currículo da educação básica, como foi feito na Reforma do Ensino Médio durante o Governo de Michel Temer, se reforçam dois extremos de uma disciplinarização geral da força coletiva de trabalho: as instituições privadas de elite certamente continuarão a oferecer mais de uma língua estrangeira em seus currículos, mas na educação pública o que se reforça é a manutenção da pirâmide social, pois se constrói a ideia de que a língua estrangeira não é para todos.

a livre circulação dos bens e das pessoas tornou-se privilégio das novas aristocracias integradas. Todas as outras categorias de população são “designadas a residência” num setor particular do planeta, que tende a se tornar ele próprio uma verdadeira fábrica mundial, à qual são anexados campos de trabalho forçado, guetos e também campos de extermínio, campos de morte em escala de país inteiro (ex. Camboja) (Guattari, 1985, p. 216).

Desse modo, ao estipular nos currículos, competências para o mercado de trabalho, observa-se o reforço à segregação em escala mundial. Esses axiomas de segmentaridade podem ser identificados, a partir do método da análise do discurso, no livro didático analisado, conforme mostraremos a seguir.

ANÁLISE DAS TEMÁTICAS DO LIVRO DIDÁTICO MENSCHEN

A1.1

A proposta aqui é de realização de uma análise qualitativa a partir da perspectiva Pêcheuxiana de análise do discurso (Pêcheux, 1975, 1983) e com base nas imagens de aprendizes sob a perspectiva foucaultiana (Arantes, 2018), que preconiza uma tendência a se limitar ou generalizar a imagem do aprendiz brasileiro de língua alemã a uma concepção de turista, consumidor e mão de obra para o país de origem da língua, desconsiderando-se as particularidades socioculturais desses aprendizes.

O material de análise proposto é o *Kursbuch* volume A1.1, da coletânea *Menschen*, da editora Hueber. O livro em questão é destinado a jovens e adultos estudantes de alemão como língua adicional, largamente utilizado no ensino do idioma de ALA em cursos no Brasil e no mundo. Ele é composto por 4 módulos, cada um com 3 capítulos, totalizando 12 capítulos, sendo eles: 1. *Begrüßung, Befinden*; 2. *Angaben zur Personen*; 3. *Familie*; 4. *Einkaufen, Möbel*; 5. *Gegenstände, Produkte*; 6. *Büro & Technik*; 7. *Freizeit, Komplimente*; 8. *Freizeit, Verabredungen*; 9. *Essen, Einladung zu Hause*; 10. *Reisen, Verkehrsmittel*; 11. *Tagesablauf, Vergangenes*; 12. *Feste, Vergangenes*⁴. O livro dispõe ainda, ao final de cada módulo, de atividades extras inspiradas nos temas do módulo em questão, são elas: 1. “*Lesemagazine*”, 2. “*Film-Stationen*”, 3. “*Projekt Landeskunde*” e 4. “*Ausklang*”⁵. No final do livro, temos ainda uma seção chamada “*Aktionseiten*”, com atividades de estímulo às 4 habilidades linguísticas: *Hören* (ouvir), *Lesen* (ler), *Schreiben* (escrever) und *Sprechen* (falar).

A partir de nossa prática, enquanto professoras de língua alemã, notamos que os materiais didáticos reiteravam muito as temáticas voltadas para o mercado de trabalho. Nesse sentido, desconfiamos que havia neles uma espécie de reforço da ideologia neoliberal.

Após a quantificação das unidades, identificamos que as temáticas de cunho neoliberal no livro poderiam ser organizadas em duas categorias: TRABALHO e CONSUMO, pois ora as situações de comunicação se passavam em ambientes de trabalho, ora se passavam em ambientes de consumo.

O intuito da análise proposta é investigar o material de modo a mapear essas duas temáticas ao longo dos 12 capítulos do livro, e seus anexos. O sumário foi nosso ponto de partida, pois a partir da análise dos títulos das lições já nos foi possível, na maioria das vezes, classificar os títulos de acordo com as categorias elencadas acima. Em alguns casos, foi necessário trazer trechos do próprio capítulo, já que nessas a identificação não foi tão clara somente pela leitura dos títulos.

Além disso, o presente estudo visa estabelecer, a partir desse levantamento, hipóteses a respeito do interlocutor idealizado pelos autores do livro, que teriam

⁴ Tradução: 1. Cumprimentos, estado atual; 2. Dados pessoais; 3. Família; 4. Compras, móveis; 5. Objetos, produtos; 6. Escritório e questões técnicas; 7. Tempo livre, elogios; 8. Tempo livre, encontros/compromissos sociais; 9. Comidas, convite para visitas em casa; 10. Viagens, meios de transporte; 11. Rotina, passado; 12. Festa, passado.

⁵ Tradução: 1. Revista; 2. Estação de filmes; 3. Projeto cultural; 4. Término.

motivado o desenvolvimento do material e os possíveis desdobramentos nos discursos produzidos a partir dele. Com esses objetivos em vista, analisaremos a proposta geral do livro, desenvolvendo a investigação inicial das temáticas e sugerindo possibilidades sobre o que elas podem representar em relação à construção desse sujeito imaginário dos autores, o aprendiz. Em seguida, traremos à luz exercícios com propostas de produção, nos quais se pretende observar o reflexo das estruturas sugeridas pelo material na criação dos discursos, suas limitações e seus possíveis direcionamentos, para a partir daí levantar hipóteses sobre as prováveis produções discursivas que os sujeitos em aprendizagem teriam a possibilidade de desenvolver.

Para o levantamento de hipóteses, as seguintes perguntas instigaram a investigação:

- I. Como e em que proporção noções centradas na ideologia neoliberal, como trabalho e consumo aparecem no livro?
- II. A quem esse material seria hipoteticamente destinado?
- III. De que forma as estruturas dos exercícios de produção podem influenciar as composições dos discursos dos aprendizes em sala de aula?

Para responder a tais questões, a proposta do artigo é analisar as temáticas dispostas na página 3 do livro A1.1 da coletânea *Menschen*, na seção denominada *INHALT*, que corresponde ao sumário do material, além de pequenos trechos, questões, textos e enunciados dos capítulos para complementar a análise e examinar todo o material de fato. Além disso, também serão dispostas atividades contidas no livro com o intuito de exemplificar as construções propostas ao aprendiz e as limitações que elas acabariam propiciando.

ANÁLISE TEMÁTICA

Começaremos pela análise do sumário, por ele ser a apresentação temática do livro, nos dando um *overview* do que será trabalhado ao longo das lições. Como nem sempre é possível identificar logo no sumário a presença de uma temática ou outra que desejamos investigar, faz-se necessário, após uma varredura superficial dessa parte do

material, partirmos para uma análise mais aprofundada do conteúdo, dando espaço para exercícios, textos, enunciados ou até mesmo direcionamentos para atividades extras presentes ao final dos módulos, nas seções chamadas “*Modul-Plus*” ou “*Aktionseiten*”. Isso porque o intuito é detectar a presença das categorias CONSUMO e TRABALHO ao longo de todo o material.

Para os capítulos em que não pudermos identificar no próprio sumário a presença das categorias TRABALHO e CONSUMO, complementaremos a análise com, havendo, textos, trechos, enunciados ou questões que nos indiquem a presença desses temas. A análise será dividida por módulos para facilitar sua organização e a compreensão de como a ideologia capitalista está presente no que parecem ser assuntos diversos, e também para explicar as particularidades de cada módulo/capítulo.

Figura 1: Sumário Módulo 1



MODUL 1	1	BEGRÜSSUNG, BEFINDEN Hallo! Ich bin Nicole ...	9
	2	ANGABEN ZUR PERSON, BERUFE Ich bin Journalistin.	13
	3	FAMILIE Das ist meine Mutter.	17

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 3.

O módulo 1 apresenta temáticas da categoria TRABALHO nos capítulos 1, 2 e 3, com destaque para o 2, no qual ela aparece como tema central, o que é possível identificar ainda no sumário.

No primeiro capítulo, “*Hallo, ich bin Nicole...*” (Olá, eu sou a Nicole...), cujo tema macro seria “*Begrüßung, Befinden*” (Cumprimentos, Descobertas profissionais), temos o *input* de construção do sujeito, “*Wer bist du? Ich bin...*” (Quem você é? Eu sou...), com essas e outras estruturas que o conduzem a falar sobre nome e origem, ou seja, sobre algumas informações que seriam identitárias, que permitiriam o sujeito falar sobre si, apresentar-se (*sich Vorstellen*); além disso traz também estruturas de

cumprimentos. Pelo sumário não é possível identificar a presença das categorias TRABALHO e CONSUMO.

A temática TRABALHO, no entanto, está presente no capítulo e quase passa despercebida, não fosse por um exercício de produção oral. Na página 11 da lição 1, temos o direcionamento do aluno para realizar uma questão de treinamento oral. Segue abaixo o direcionamento e a questão da página 73:

Figura 2: Questão 8: direcionamento para a página 73

8 Gespräche üben: Nach dem Befinden fragen. Arbeiten Sie auf Seite 73.

elf | 11 Mod

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 11.

Figura 3: (A) Diálogo em uma conferência de trabalho, (B) Diálogo em uma festa

KB 1.5. 11 **Lektion 1. 8**

Nach dem Befinden fragen: Schreiben Sie Namensschilder und sprechen Sie.

(A) Sie sind auf einer Konferenz.
Vorname und Familienname →
Sagen Sie Sie!



- Guten Tag, Frau Riemann.
Wie geht es Ihnen?
- ▲ Danke, gut. Und Ihnen?
- Auch gut.

(B) Sie sind auf einer Party.
Vorname →
Sagen Sie du!



- Hallo, Nathalie! Wie geht's?
- ▲ Sehr gut, und dir?
- Es geht.

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 73.

A primeira sugestão de treinamento para consolidação vocabular da lição é um cumprimento (*Begrüßung*) em uma Conferência de TRABALHO (A): “*Sie sind auf einer Konferenz*” (Vocês estão em uma conferência). Sendo assim, mesmo que discretamente, já temos o *input* de vocabulário relacionado a trabalho logo na primeira lição: como devemos cumprimentar colegas em local de trabalho, em uma conferência a trabalho, etc. Em segundo lugar (B), há uma sugestão de momento de lazer: cumprimentar amigos em uma festa.

O que nos chamou bastante atenção para a análise desse material, em particular, foi que logo no início (primeiro módulo) a categoria TRABALHO já aparece como tópico vocabular a ser abordado de forma central no segundo capítulo, “*Ich bin Journalistin*” (Eu sou jornalista), que tem como tema macro “*Angaben zur Person*,

Berufe” (Dados pessoais, Trabalho). Neste caso, título e tema já sugerem o que será abordado ao longo da lição: *Berufe* = profissões, *Journalistin* = jornalista. Mais interessante ainda é perceber que este capítulo tem o intuito de complementar a construção identitária desse sujeito, tanto que, além de *Berufe* (profissões), temos também como temas *Familienstand* (estado civil) e *Zahlen* (números), esse último no intuito de falar sobre a idade. Tais informações nos permitem validar a hipótese de que a temática TRABALHO é, para o material e na perspectiva de quem o produziu, fundamental para a construção da identidade desse sujeito, ou seja, é um ponto identitário tão importante quanto a idade, o nome, o estado civil e a moradia do indivíduo.

O capítulo 3 por sua vez, NÃO indica no sumário que falará sobre o tema *Berufe* (PROFISSÃO, assim como o primeiro não o fazia. É possível, no entanto, identificar nitidamente sua presença ao longo do capítulo, já que ele retoma a temática ao falar das profissões dos familiares (o tema central do capítulo é *Familie*) e o faz bem menos discretamente que no capítulo 1. Vejamos exemplo de uma questão (a segunda) do capítulo 3 que confirma a presença da temática TRABALHO na lição.

Figura 4: Questão 2: verdadeiro e falso

▶ 118 **2** Was sagt Mark? Hören Sie und kreuzen Sie an.

		richtig	falsch
a	Das sind meine Eltern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b	Sie sind Schauspieler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c	Sie leben in Frankfurt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d	Meine Schwester, mein Opa und ich sind auch Schauspieler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e	Ich studiere Physik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mark Poppenreuther (21)

Sprachen
Grammatik: Ja/Nein-Fragen, ja - nein - doch;
Possessivartikel mein/dein
Verben mit Vokalwechsel
ich spreche - du sprichst

siebzehn | 17

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 17.

A questão é de interpretação auditiva e sugere que o aluno marque as informações que escutar no áudio. Observemos seu conteúdo: na letra (a) temos “Das sind meine Eltern” (esses são meus pais), logo em seguida (b) “Sie sind Schauspieler” (eles são atores), letra (c) “Sie leben in Frankfurt” (eles vivem em Frankfurt), (d) “Meine Schwester, mein Opa und ich sind auch Schauspieler” (minha irmã, meu avô e eu também somos atores) e (e) “Ich studiere Physik” (eu estudo física – Universidade.)

Mais uma vez, a segunda informação identitária, antes mesmo de onde a pessoa reside (c), é a profissão (b); de 5 questões 3 falam em trabalho.

A seção *Modul-Plus* do módulo 1, como esperado, retoma as temáticas em investigação em seu conteúdo de revisão das lições.

Figura 5: Sumário Módulo 2



MODUL 2	4	EINKAUFEN, MÖBEL Der Tisch ist schön!	25
	5	GEGENSTÄNDE, PRODUKTE Was ist das? – Das ist ein F.	29
	6	BÜRO & TECHNIK Ich brauche kein Büro.	33

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 3.

No módulo 2, temos nos capítulos 4 e 5 o enfoque na categoria CONSUMO, enquanto no capítulo 6 retomamos a temática TRABALHO. Dessa vez, não temos nenhum dos capítulos com as categorias implícitas; é perceptível pelo próprio sumário que o enfoque das lições será de fato nelas. Nesse caso, não será necessário trazer questões que comprovem a presença das categorias nas lições, o próprio sumário já nos permite confirmar tal premissa.

O tema macro do capítulo 4, “*Einkaufen, Möbel*” (compras, móveis), já nos deixa muito claro que é de CONSUMO que iremos tratar ao longo da lição. É curioso que a proposta do capítulo para apresentar os móveis tenha como foco a compra desses itens e não simplesmente os itens, e a partir daí “n” outras possibilidades poderiam estar em aberto no capítulo. Exemplo: Quais móveis existem na casa de x, o que tem no quarto de y, ou temas como reutilização, reciclagem ou transformação de um móvel em outro, etc.

No capítulo 5, o tema é “*Gegenstände, Produkte*” (objetos, produtos), o que mais uma vez dita que a relação que teremos com o novo vocabulário será de CONSUMO. A linha de pensamento é a mesma que estabelecemos no capítulo 4. Por que determinar já no sumário a forma como esse aprendiz deve enxergar tais objetos? A quem interessa essa associação direta entre uma coisa e outra?

Como já descrito na introdução da análise desse módulo, o capítulo 6 não segue a categoria CONSUMO, mas aborda mais uma vez a categoria TRABALHO. Seu tema macro, “*Büro und Technik*” (Escritório e tecnologia), já nos indica que o conteúdo abarcado tratará disso. O título “*Ich brauche kein Büro*” (Eu não preciso de um escritório), por outro lado, sugere que talvez não se trate de trabalho numa concepção tradicional, mas, ainda assim, confirmamos a presença da categoria TRABALHO no capítulo. Ao analisá-la, fica claro que a temática é de fato bastante abordada e que pouco é explorado sobre essa ideia de um trabalho não tradicional.

A seção *Modul-Plus* do módulo 2, como esperado, retoma as temáticas em seu conteúdo de revisão das lições.

Figura 6: Sumário Módulo 3



7	FREIZEIT, KOMPLIMENTE Du kannst wirklich toll ...!	41
8	FREIZEIT, VERABREDUNGEN Kein Problem. Ich habe Zeit!	45
9	ESSEN, EINLADUNG ZU HAUSE Ich möchte was essen, Onkel Harry.	49

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 3.

O módulo 3 parece dar uma pausa na implicação direta entre as categorias TRABALHO e CONSUMO e os conteúdos propostos nas lições 7, 8 e 9. Ainda assim, podemos identificar já no sumário que os capítulos 7 e 8 tratam de “*Freizeit*” (tempo livre). Esse conceito de tempo livre já implica a existência de um tempo não livre, ou seja, ele é o intervalo entre as ocupações do indivíduo, o tempo em que ele não está no TRABALHO. Na perspectiva teórica da AD, precisamos estar atentos não só ao que é dito, mas também ao que deixa de ser dito pelas escolhas vocabulares feitas.

O não-dito muitas vezes faz parte em alguma instância do que é dito. Através de estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata:

nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (Pêcheux, 1990, p. 8).

Nos capítulos 7 e 9, no entanto, é de fato muito difícil encontrar qualquer ligação entre os vocabulários da lição e as categorias propostas na análise que não seja a exposta no parágrafo anterior. O capítulo 9, que tem como tema macro “Essen” (comida), surpreende por não utilizar exemplos de restaurante ou supermercado com preços. Apresenta a possibilidade do jantar em casa, muito comum na Alemanha e que, dessa forma, reitera o que a análise já vislumbrava pelo sumário: o módulo 3 de certa forma parece se dissociar das categorias CONSUMO e TRABALHO. E mesmo que não o consiga por completo, é nitidamente, em comparação aos outros, o menos interpelado pelo discurso dessa ideologia.

O capítulo 8, no entanto, rompe um pouco com essa concepção, já que traz consigo a repetição insistente de uma frase que é referência para o meio de trabalho e para o mundo capitalista em geral. A frase “*Ich habe keine Zeit*” (eu não tenho tempo), em um capítulo que teoricamente falaria sobre tempo livre e que tem como título “*Kein problem, ich habe Zeit*” (sem problemas, eu tenho tempo), soa no mínimo irônica e nos reitera a possibilidade de entender esse tempo livre realmente como uma pequena brecha em uma rotina na qual na verdade o tempo sempre falta. O tema macro da lição, “*Freizeit, Verabredung*” (Tempo livre, compromisso), já nos possibilita enxergar no próprio sumário a divisão entre tempo livre e uma rotina de compromissos. Isso se confirma ao longo do capítulo.

Para ilustrar a ideia “*ich habe keine Zeit*”, vejamos alguns exemplos:

Figura 7: Questão 4b

b Ziehen Sie eine Karte  und antworten Sie.

Hast du heute Nachmittag Zeit?	Nein, leider nicht. / <u>Nein, ich habe leider keine Zeit.</u> /
Warum nicht?	Nein, leider habe ich keine Zeit. Heute Nachmittag gehe ich ins Museum. / Ich gehe heute Nachmittag ins Museum. / Heute Nachmittag male ich.

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 46.

Figura 8: Caixas de revisão: gramática e comunicação

GRAMMATIK		KOMMUNIKATION	
temporale Präpositionen am, um am + Wochentage/ Tageszeiten am Dienstag / am Abend † in der Nacht um + Uhrzeiten um drei Uhr		sich verabreden Hast du heute Abend / am ... Zeit? Kannst du heute Abend / am ...?	
Verbposition im Satz		Ja, klar. Das weiß ich noch nicht. Vielleicht. Heute Abend / Am ... habe ich leider keine Zeit.	
Position 2		einen Vorschlag machen und darauf reagieren	
Leider † habe † ich doch keine Zeit.	Ich † habe † leider doch keine Zeit.	Gehen wir ins Kino / ...? Vielleicht können wir morgen Abend in(s) ... gehen? Lust auf Schwimmbad?	Gute Idee! / Okay! Nein, leider nicht. Ich habe keine Zeit. Tut mir leid, ich habe keine Lust. Ich kann leider nicht. Ich gehe ...

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 48.

Esses são apenas dois recortes do capítulo, mas outras questões repetem a prerrogativa da falta de tempo. É o exemplo de construção frasal escolhido para ilustrar: organização de frase, questões de comunicação, resposta de um e-mail, entre outras situações.

A seção *Modul-Plus* do módulo 3 não retoma as categorias investigadas, como já esperado; no entanto, as questões referentes à lição 8 na seção *Aktionseiten* confirmam a hipótese sobre essa lição.

Vejamos o exercício proposto na página 93:

Figura 9: Aktionsseiten: Questão 7c

47 **Lektion 8 7c**

Sich verabreden
 Verabreden Sie sich für eine Stunde mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.
 Was wollen Sie machen und wann treffen Sie sich?

Partner B

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							Tennis mit Astrid
12:00							
13:00	Büro	Büro	Büro	Büro	Büro		
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00	Sonja Kino		Tennis				
20:00						kochen mit Timo und Lisa	
21:00							
22:00							
23:00							Konzert
24:00							

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 93.

O exercício em questão é de produção oral e sugere que dois colegas construam um diálogo sobre poderem ou não realizar atividades de tempo livre juntos, negando, concordando, etc. Vejam que, na programação proposta, sugestionou-se que as atividades devem/podem ser pensadas para além do horário de escritório, “Büro”, que ocupa boa parte da agenda na semana. Essa tarefa confirmaria a hipótese de que, apesar de

TRABALHO não estar explicitamente presente no vocabulário das lições 7 e 8, é possível enxergar a categoria temática nas entrelinhas e até mesmo materialmente nessa seção.

Figura 10: Sumário Módulo 4



MODUL 4	10	REISEN, VERKEHRSMITTEL Ich steige jetzt in die U-Bahn ein.	57
	11	TAGESABLAUF, VERGANGENES Was hast du heute gemacht?	61
	12	FESTE, VERGANGENES Was ist denn hier passiert?	65

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 3.

Os capítulos 10, 11 e 12 do módulo 4, como no anterior, parecem, quando olhamos apenas o sumário, não contemplar explicitamente as categorias CONSUMO e TRABALHO em seus conteúdos, apesar de deixarem em aberto a possibilidade de abarcarem de alguma forma essas temáticas.

Vejamos: o capítulo 10, que tem como tema macro “*Reisen, Verkehrsmittel*” (viagem, meios de transporte), abre a possibilidade do deslocamento para o trabalho e também trata da concepção de viagem como turista, na qual o indivíduo vislumbra a posição de consumidor desde o momento da compra de passagens, até a alimentação, os gastos com hotéis, as compras de *souvenirs* etc. No próprio capítulo, no entanto, isso é bem pouco explorado. O foco recai na questão dos meios de transporte sem especificar esse deslocamento, e não se constrói tão claramente essa ideia de sujeito turista. Apesar disso, checando o *Modul-plus* ao fim desse capítulo, encontramos essa construção de forma contundente. Como já explicado anteriormente, nessa seção, temos atividades extras que retomam o conteúdo das lições do módulo; sendo assim, constatamos que, mesmo quando não temos diretamente no capítulo a interpelação da ideologia capitalista, ela é encontrada em seus adendos, como no caso do módulo 4, de forma bem efetiva. Alguns exemplos:

Na seção *Film-Stationen* temos a questão “*Mein Weg ins Büro*” (meu caminho para o trabalho) como proposta de exercício para consolidação vocabular.

Figura 11: Filmstationen: Questão 1

FILM-STATIONEN Clips 10–12

▶ Clip 10 **1** **Mein Weg ins Büro – Was ist richtig? Sehen Sie die Reportage und kreuzen Sie an.**

- a Hanna wohnt in Weßling.
- b Sie arbeitet in Weßling.
- c Sie hat kein Auto.
- d Sie steigt in Weßling in die S-Bahn ein.
- e Am Hauptbahnhof steigt sie um.
- f Um Viertel vor acht kommt sie im Büro an.



Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 70.

E na seção *Projekt Landeskunde*, temos uma página inteira, da qual separei apenas uma questão, que propõe uma viagem turística para Zurique, na Suíça.

Figura 12: Projekt Landeskunde

2 **Ein Tag als Tourist in Zürich**

- a Sie sind am Hauptbahnhof in Zürich, möchten die Stadt besichtigen und dabei alle öffentlichen Verkehrsmittel nehmen. Suchen Sie Informationen im Internet und planen Sie Ihren Tag.



Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 71.

Os exercícios e textos propostos nessa seção exploram a temática esperada para o capítulo e não identificada nas páginas principais, confirmando a presença das categorias no capítulo 10.

O capítulo 11, “*Tagesablauf, Vergangenes*” (rotina, passado), deixa um pequeno indício de que talvez encontremos algo por conta do termo “rotina”, e essa hipótese se confirma quando olhamos algumas questões propostas no próprio capítulo e nas seções complementares. Para exemplificar como grande parte da rotina tem como sugestão ser ocupada por atividades de TRABALHO e CONSUMO, separei duas questões, uma contida na própria lição e uma retirada do anexo *Aktionsseiten*.

Vejamos:

Figura 13: Questão 3

3 Was macht Anja heute?
Lesen Sie den Terminkalender. Spielen Sie dann ein Telefongespräch

Termine:

9 Uhr	
10 Uhr	Büro
11 Uhr	
12 Uhr	
13 Uhr	15:15 Uhr Essen bei Barbara
14 Uhr	
15 Uhr	
16 Uhr	ab 16:00 Uhr Cello üben
17 Uhr	
18 Uhr	
19 Uhr	bis 20:30 Uhr Orchesterprobe
20 Uhr	
21 Uhr	

Notizen:

- Dr. Weber anrufen!!
- Nora und Marc anrufen
- Firma Berganair / Klebenschrank fertig?
- Geschenk für Tante Betty kaufen
- Wein für die Party kaufen

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 62.

Essa questão mostra a agenda da personagem “Anja” e propõe que, depois de ler, o aprendiz treine uma conversa telefônica falando sobre rotina. O ponto principal aqui é a proposta de que a manhã da personagem se passa no escritório, “Büro”. Além disso, nas notas, “Notizen”, vemos duas atividades de CONSUMO: “Geschenk kaufen” (comprar presente) e “Wein kaufen” (comprar vinho).

Figura 14: Aktionsseiten: Questão 7

Lektion 11

Eine E-Mail schreiben

a Lesen Sie Davids Kalender und schreiben Sie zu zweit eine E-Mail.

MONTAG 29.05.	DIENSTAG 30.05.
08 ⁰⁰	8:30 - 10:30 Büro / arbeiten
09 ⁰⁰	
10 ⁰⁰	10:30 - 11:00 Termin Dr. Gregarek
11 ⁰⁰	
12 ⁰⁰	12:30 - 13:30 mit Lutz essen
13 ⁰⁰	13:30 - 16:00 Büro / arbeiten
14 ⁰⁰	
15 ⁰⁰	
16 ⁰⁰	16:00 - 17:00 einkaufen
17 ⁰⁰	
18 ⁰⁰	18:30 Fußball spielen
19 ⁰⁰	
20 ⁰⁰	

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 96.

Na seção *Aktionseiten* (p. 96), há mais um exercício de produção proposto: “Eine E-Mail schreiben” (escrever um e-mail). Nele temos novamente a presença das duas categorias TRABALHO e CONSUMO, já que “Büro/arbeiten”

(escritório/trabalho) ocupa boa parte do dia e de tarde ainda temos a proposta de “*einkaufen*” (fazer compras).

O capítulo 12, que fala sobre “*Feste und Vergangenes*” (festas e passado), é o último do livro e foi o único que não se utilizou das categorias em análise para sua construção vocabular, nem no próprio capítulo, nem nas atividades extras propostas ao final do módulo e do material.

RESULTADO PRELIMINAR

Levando em consideração toda a análise realizada, verificando sumário, capítulos e todas as seções do *Modul-plus* e *Aktionseiten*, pudemos verificar que há massiva presença das categorias CONSUMO e TRABALHO em todos os 4 módulos da edição. Sendo assim, temos como resultado que **100%** dos módulos do material *Menschen A1.1* abordam temáticas de cunho neoliberal (como levantado na proposta teórica, tais noções são alicerces da ideologia em questão). Se considerarmos a análise por capítulos, na qual apenas dois (9 e 12), dos 12 capítulos dispostos na edição, não apresentaram qualquer indício de interpelação pelas categorias CONSUMO e TRABALHO, seja nos capítulos em si ou nos anexos (questões e textos referentes às suas respectivas temáticas), teremos precisamente que **83,33%** dos capítulos contam com a presença das categorias investigadas em seu conteúdo.

Todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica (Pêcheux, 1975); dessa forma, podemos enxergar até aqui que o ensino de ALE pode ser de alguma maneira, a partir da análise desse material especificamente, um dispositivo potente da ideologia neoliberal, com foco para as categorias do trabalho e consumo.

Levando em consideração que a produção do material analisado, assim como a maioria de sua categoria, é realizada fora do país de aplicação, mais especificamente na Alemanha, é possível estabelecer uma provável relação de invisibilidade e não representatividade entre o material e aquele que fará uso dele. A construção de uma projeção imaginária de um sujeito distante da realidade é, dessa forma, um fator importante a considerarmos na análise desse livro.

[...] os livros didáticos são a produção visível de um conjunto de especialismos definidos por uma equipe ou grupos que pautam a **seleção**, a

normalização, a **hierarquização** e a **centralização** de informações e conteúdos que consideram relevantes, necessários ou até mesmo indispensáveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira (Arantes, 2018, p. 6).

O que, então, esse grupo de especialistas poderia ter considerado para produzir um material em que acredita ser relevante e necessário dar espaço, em 10 dos seus 12 capítulos e em todos os seus 4 módulos, a conteúdos de CONSUMO e TRABALHO? É possível estabelecer aqui a hipótese de que o aprendiz de ALA sofreria uma individuação de consumidor e trabalhador, mais profundamente, de mercado consumidor e mão de obra. A partir daí podemos estabelecer duas hipóteses: 1. Quem produz o material acredita que o aluno (não importa em que país ou em qual cultura) estaria interessado em aprender o idioma por dois motivos, ir trabalhar na Alemanha ou ser turista e consumir na Alemanha. 2. Quem produz o material, influenciado por projetos políticos do país de origem da língua, direciona o aprendizado de ALA para que o aluno aprenda a produzir o idioma em meio a todo esse contexto ideológico e se identifique ou se entusiasme com as possibilidades de utilização da forma que se espera/há interesse que ele faça. É plausível que pensemos, principalmente inseridos em uma realidade capitalista, que os principais objetivos de um aprendiz de língua adicional seja turistar ou trabalhar em países que têm o idioma como língua oficial, no entanto, existem diversos outros motivos que levam as pessoas a querer aprender um novo idioma. Questões sociais (amigos, parceiros, família), curiosidade e afeição a partir de pequenas exposições já vividas, ser professor e formar novos aprendizes, ler textos e teóricos em original e, principalmente, ter a capacidade de se expressar, falando de si mesmo, do seu país, de questões políticas, de questões inclusive simples do dia a dia, como alguém complexo e não meramente um turista ou profissional.

É possível, assim, enxergar de maneira macro um projeto de poder nessa relação entre país de origem da língua e aprendizes estrangeiros do idioma. “Poderíamos interpretar esse projeto de poder por meio de uma concepção marxista crítica do poder, baseada na crítica da funcionalidade econômica” (Arantes, 2018, p. 8), em que “o papel essencial do poder seria manter relações de produção e, ao mesmo tempo, reconduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possível” (Foucault, 2002, p. 20). Conseguiríamos criar hipóteses a partir da análise realizada de que não só há interesse

em que o aprendiz de fato aprenda o idioma, mas, principalmente, de que existe um direcionamento através do material didático de como e para que ele possivelmente irá utilizá-lo.

O aprendiz de ALE poderia ser definido, nessa perspectiva, como um sujeito que potencialmente consumiria em território alemão e/ou preencheria lacunas de mão de obra que o país possui. Força produtiva ou consumidor e aquecedor da economia, esse aprendiz seria uma peça desejada para a manutenção da engrenagem capitalista vigente na sociedade alemã atual. Apesar da consciência de que vivemos em um mundo globalizado, onde relações de trabalho têm cada vez menos fronteiras, principalmente após a pandemia da COVID-19 e as possibilidades de locomoção, com o desenvolvimento das tecnologias e meios de transporte, reduziram as distâncias, seguimos questionando, temáticas de consumo e capitalista fazem parte de 90% dos nossos discursos? São o cerne da identidade do aprendiz? Deveriam ter de fato tamanho destaque a ponto de praticamente dominar um ou tantos outros materiais de alemão como língua adicional?

ANÁLISE DAS ESTRUTURAS EM EXERCÍCIOS DE PRODUÇÃO

Para finalizarmos a análise e levantarmos hipóteses acerca da liberdade de produção de discurso pelo aprendiz de ALA que disporá do livro analisado para o aprendizado da língua, a sugestão é que investiguemos algumas das questões de produção propostas por ele, buscando identificar o espaço de criação/colaboração do aprendiz na elaboração das formações discursivas. Para tal separamos algumas questões ao longo do material.

As questões escolhidas refletem as diretrizes gerais das questões de produção que compõem todo o material, tanto nas que são apresentadas nos próprios capítulos quanto nas que figuram nas seções extras de exercícios *Modul-plus* e *Aktionseiten*. Pouco ou nada se altera de um capítulo para outro; mesmo quando o formato da questão muda, o espaço de produção e a liberdade para a construção ou desenvolvimento de FDs se mantêm muito parecidos.

Exemplos de exercícios de produção escrita:

Figura 15: Questão 7: escrever um pequeno texto sobre si.

7 Einen kurzen Text über sich schreiben

a Lesen Sie den Steckbrief und den Text und markieren Sie die Verben.

STECKBRIEF

Vorname: Mette
 Familienname: Svendsen
 Herkunft: Dänemark
 Wohnort: Kopenhagen
 Beruf: Studentin / Job als Kellnerin
 Alter: 24
 Familienstand: Single
 Kinder: keine Kinder

Ich heiÙe Mette Svendsen und komme aus Dänemark. Ich wohne in Kopenhagen. Ich bin Studentin und habe einen Job als Kellnerin. Ich bin 24 Jahre alt, Single und habe keine Kinder.

b Und Sie? Ergänzen Sie den Steckbrief und schreiben Sie einen Text über sich selbst.

STECKBRIEF

Vorname:
 Familienname:
 Herkunft:
 Wohnort:
 Beruf:
 Alter:
 Familienstand:
 Kinder:

(A)

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 16.

Nesse primeiro exercício (A), a proposta é ler o *Steckbrief* (formulário de características) já preenchido e o modelo de texto já formulado a partir dele para, em seguida, preencher o próprio *Steckbrief*, com as suas características, e elaborar um texto com elas.

Figura 16: Questão 8: escrever um e-mail

8 Absagen

a Lesen Sie die E-Mail und kreuzen Sie an.
 Die E-Mail ist höflich unhöflich.

b Sortieren Sie die Wendungen. Schreiben Sie dann die E-Mail neu.

Liebe Grüße | leider kann ich doch nicht kommen. | Vielleicht können wir morgen Abend ins Theater gehen? | Lieber Timo, | Ich habe keine Zeit.

Betreff: Heute

Timo!
 Komme doch nicht.
 Keine Zeit!
 Sina

(B)

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 48.

No segundo (B), o aprendiz é orientado na letra “a” a ler o e-mail já elaborado para responder se ele é uma resposta positiva ou negativa e, a partir das frases disponibilizadas em “b”, organizar seu próprio e-mail.

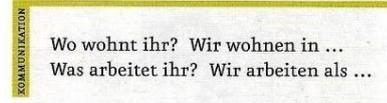
O que podemos concluir após analisar as duas questões é que há pouco ou nenhum espaço para elaboração do discurso pelo próprio aprendiz. As estruturas propostas são extremamente engessadas, permitindo pouquíssima ou nenhuma utilização de vocábulos distintos dos que já são propostos ou exemplificados na questão, havendo pouco espaço ou encorajamento para construções independentes e inéditas. Em (A) o aprendiz ainda consegue colocar suas próprias características, apesar de ser instruído a seguir pontos específicos em sua produção; em (B) ele sequer contribui com qualquer personalidade na construção de seu discurso.

Exemplos de exercícios de produção oral:

Figura 17: Aktionsseiten: Questão 3d

Was haben Sie gemeinsam?

- Überlegen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner: In welcher deutschen Stadt wohnen Sie? Was arbeiten Sie?
- Fragen Sie jetzt die anderen Paare im Kurs. Hat jemand etwas mit Ihnen gemeinsam?



(C)

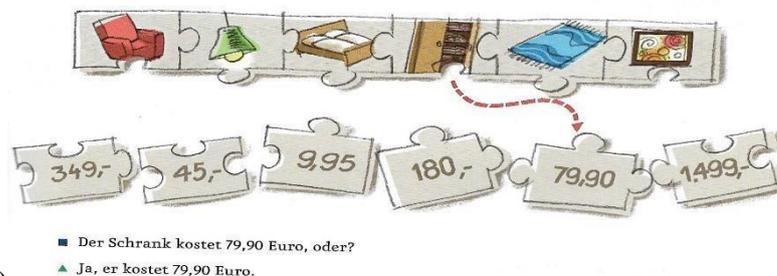
Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 74.

Nessa questão (C), a proposta é que o aprendiz descubra o que há em comum entre ele e os colegas, “*Was haben Sie gemeinsam?*”. Essa poderia ser uma questão que abria possibilidades sobre assuntos diversos, inclusive alguns de maior interesse dos alunos. No entanto, não é o que acontece; o direcionamento que se dá é que se responda a duas questões para realizar tal investigação: *In welcher deutschen Stadt wohnen Sie?* (Em qual cidade alemã o senhor/senhora mora?) e *Was arbeiten Sie?* (Em que o senhor/senhora trabalha?).

Podemos vislumbrar aqui dois direcionamentos da questão em relação à construção dos discursos que partirão dela: 1. Que o aprendiz se dirija formalmente ao seu colega de curso para descobrir o que eles teriam em comum, o que não faria qualquer sentido lógico com o gênero de uma conversa dessa natureza e conteúdo. 2. Que, ao buscar, familiaridades com o colega, dois tópicos específicos deveriam ser investigados: onde ele mora e com o que trabalha. A questão consegue delimitar ainda mais a elaboração, propondo que o local de moradia do aprendiz seja em alguma cidade alemã, o que na maioria das vezes não condiz com a realidade desse sujeito.

Figura 18: Aktionsseiten: Questão 6b

Puzzle: Was kostet der Schrank?
Setzen Sie das Puzzle zusammen. Vergleichen Sie dann mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.



(D)

Fonte: Evans; Pude; Specht, 2012, p. 79.

Na questão (D), temos mais uma proposta extremamente limitada e artificial, com pouco ou nenhum espaço para construções que fujam ao padrão já sugerido no exercício. O comando é que o aprendiz e um colega escolham o preço dos objetos e construam diálogos a partir da estrutura já dada, compostos pela pergunta “*Der Schrank kostet 79,90 Euro, oder?*” (O armário custa €79,90, né?) e a resposta “*Ja, er kostet 79,90 Euro*” (Sim, ele custa €79,90). A liberdade na elaboração desse diálogo pelo aprendiz seria apenas de trocar objeto e preço, não havendo qualquer espaço para uma contribuição pessoal.

Em consonância com a proposição foucaultiana de que “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma da reutilização permanente das regras” (Foucault, 2014, p. 36), podemos identificar nas questões de produção (A), (B), (C) e (D) que as orientações dos enunciados e as estruturas predeterminadas propostas confirmam a hipótese de que há pouca liberdade para a elaboração do discurso, sendo ele controlado por uma condução quase invisível ao aprendiz, porém bastante perceptível para a análise. Determina-se como se fala, sobre o que se fala e do que não se fala através de estruturas engessadas e muitas vezes totalmente ou quase totalmente preenchidas. Claro que devemos considerar aqui a resistência do sujeito em relação ao que lhe é proposto, seja ela consciente ou inconsciente, mas o que vemos é que o material didático em especial possui um poder diferenciado em relação às construções de discurso que ocorrem a partir de suas propostas vocabulares e, notadamente, a partir de seus exercícios de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da consciência do inacabamento de uma análise como esta, a partir do que foi investigado no presente artigo, é possível que cheguemos a algumas conclusões a respeito da composição temática do livro examinado, da individuação do sujeito sob a hipotética perspectiva dos produtores do material e dos interesses políticos e econômicos por trás de sua produção, além das limitações que as estruturas propostas em exercícios de produção possivelmente gerariam na elaboração de formações

discursivas pelo aprendiz, formações que em alguma instância não seriam apenas discursivas, mas também ideológicas.

A composição temática do material *Kursbuch* volume A1.1, da coletânea *Menschen*, apresentou fortes indícios de interpelação pela ideologia neoliberal, já que foi possível identificar em 100% de seus 4 módulos e 83,3% de seus 12 capítulos a presença das categorias CONSUMO e TRABALHO, comprovando a hipótese inicial de que grande parte do livro seria composto por temáticas associadas ao mercado de trabalho. Esse resultado nos permitiu projetar uma imagem de aprendiz na hipotética perspectiva de quem produziu o material, alinhada com os interesses econômicos e políticos envolvidos na relação entre a Alemanha como país de origem da língua e aprendizes estrangeiros em território alemão ou não, brasileiros inclusos, enxergando esses aprendizes como potenciais trabalhadores e/ou consumidores. Essa relação de fato existe, é no entanto extremamente raso enxergar uma língua como mero instrumento de trabalho e possibilidade de consumo, por trás de questões práticas que instigam o aprendizado de um idioma adicional, existem também questões sociais, emocionais, culturais e ao aprendermos uma língua, deveríamos ser expostos de forma mais plural a sua composição (citação), estando os aprendizes que utilizam materiais tão direcionados como o analisado nesse artigo, muitas vezes, e mesmo sem fazer um curso voltado para *business*, inclinados a desenvolver um repertório linguístico limitado e limitante.

Por fim, as estruturas propostas nos exercícios de produção, que revelaram o engessamento do discurso do aluno, abrindo pouco ou nenhum espaço para a criticidade ou liberdade para criação, assim como o direcionamento temático excessivo, levam-nos a sugerir que o material analisado contribuiria para a manutenção e difusão do discurso do trabalho e consumo. Haja vista que a proposta de análise teve como base as relações entre discurso, ideologia e poder, pudemos vislumbrar, ao longo do material, diversos exemplos que comprovaram as hipóteses iniciais em relação a essas três diretrizes nas perspectivas abordadas.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, P. C. C. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018. DOI: 10.11606/1982-883721341. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/143789>. Acesso em: 5 out. 2021.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- Guattari, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2a edição. São Paulo: Editora brasiliense, 2017.
- MAINGUENEAU, D. *Nouvelles Tendances en Analyse de Discours*. Paris: Hachette, 1984. Novas tendências em Análise do Discurso, trad. bras. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.
- MALERBA, J. *Uma análise da Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular. Acesso em 07.03.2023.
- PÊCHEUX, Michel. *Delimitações, inversões, deslocamentos*. In: ORLANDI, E.; GERALDI, J. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 7-24, jul/dez, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. Campinas: Pontes, 1988.
- PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise. & HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise & HAK, Tony.(org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- PERCIO, A.; FLUBACHER, Mi-Cha. 2017. "Language, education and neoliberalism". In: FLUBACHER, M.C.; PERCIO, A. (eds.). *Language, education and neoliberalism. Critical Studies in Sociolinguistics*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017. Chapter 1, Kindle Edition.

UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e Poder* (2008); Judith Huffnagel, Karina Falcone, organização. - 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

Recebido em: 10/01/2023

Aceito em: 20/05/2023

Rayanne Lira Favacho Caspary: Mestranda em Linguística, UERJ. Analista do discurso, crítica de materiais didáticos internacionais e coloniais e produtora de materiais alternativos. Possui bacharelado e licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em Letras Português e Alemão e suas respectivas literaturas (2018). Atualmente professora de Língua Alemã no Colégio Cruzeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de língua adicional e produção de material didático para ensino de língua alemã. Mãe do Benjamin.

Poliana Coeli Costa Arantes: Professora Associada de Língua Alemã do Instituto de Letras (ILE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora efetiva no Programa de Pós-graduação em Letras (área de Linguística) do ILE/UERJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Bolsista do Programa Prociência (UERJ/FAPERJ). Coordenadora do Convênio de Cooperação Internacional entre a Westsächsische Hochschule Zwickau (Alemanha) e a UERJ. Coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, em Convênio de Cooperação entre o Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR/ONU) e a UERJ, no período de 2017-2019. Coordenadora do GT/ANPOLL Discurso, Trabalho e Ética, desde 2018. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq "Zeitgeist: Língua Alemã em Contextos Universitários". Pesquisadora do Forschungsgruppe Medienkultur do FRIAS (Freiburg Institut of Advanced Studies), desde 2013 e do Núcleo de Análise do Discurso (NAD-UFMG), desde 2011. Membro-fundadora da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG). Doutora em Linguística (2013) pela Universidade Federal de Minas Gerais,

com período de doutorado sanduíche (bolsa CAPES/DAAD) na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Alemanha), mestre em Linguística (2010) pela UFMG e licenciada pela mesma Universidade em Português/Alemão (2007). Tem atuado na orientação de pesquisas em mestrado e doutorado e em comitês de avaliação de agências de fomento, de instituições de ensino superior e de periódicos científicos nas seguintes áreas e temáticas: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Línguas Adicionais, sobretudo Língua Alemã, e Língua Portuguesa, Análise e Elaboração de Materiais Didáticos, Formação Docente, Análise do Discurso, Estudos Enunciativos, Mídia, Linguagem e Trabalho Docente. MÃE DO BERNARDO.