

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA GRILLI LUCAS SILVA

Submissão, questionamento e subversão da colonialidade linguística nas práticas de ensino de alemão para o público brasileiro

São Paulo

2023

MARINA GRILLI LUCAS SILVA

Submissão, questionamento e subversão da colonialidade linguística nas práticas de ensino de alemão para o público brasileiro

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Livia de Araújo Donnini Rodrigues

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

G586s Grilli Lucas Silva, Marina
Submissão, questionamento e subversão da
colonialidade linguística nas práticas de ensino de
alemão para o público brasileiro / Marina Grilli
Lucas Silva; orientadora Lívia Araújo Donnini
Rodrigues. -- São Paulo, 2023.
306 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. educação linguística. 2. decolonialidade. 3.
ensino de alemão como língua adicional. 4. práxis
pedagógica. 5. sociologia das ausências. I. Araújo
Donnini Rodrigues, Lívia, orient. II. Título.

Nome: SILVA, Marina Grilli Lucas

Título: Submissão, questionamento e subversão da colonialidade linguística nas práticas de ensino de alemão para o público brasileiro

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À professora Livia, minha orientadora, pelo direcionamento certo em tantos momentos nos quais me vi em dúvida ao longo da condução deste trabalho, e aos professores Vojislav Jovanovic, Claudia Riolfi e Ana Paula Duboc por terem pavimentado o caminho até Livia.

Aos professores Lynn Mario Menezes de Souza, Anna Maria Carmagnani, Emerson de Pietri, Daniel Ferraz e Walkyria Monte-Mór, por terem representado o meu primeiro contato com a noção de decolonialidade.

Aos professores Milan Puh e Claudia Hilsdorf Rocha, pela composição da banca de qualificação deste trabalho, momento de ricas contribuições sem as quais o resultado final não teria sido possível.

Aos colegas do GEELAB – Grupo de Estudos em Ensino de Língua Alemã no e do Brasil, pelas trocas formais e informais, e pela torcida

A cada uma das autoras citadas neste trabalho por sua contribuição com o conhecimento acumulado na História da Humanidade, nos mais diversos campos.

Ao Henrique, meu filho que ainda era um bebê quando do início desta pesquisa e hoje já inicia o segundo ano do Ensino Fundamental. É quem me ensina a descobrir como viver desse jeito bonito que os adultos esquecem, e depois que se lembram, chamam de práxis.

Ao David, amado companheiro de vida durante nove longos anos, nos melhores e nos piores momentos, a quem devo muito do que sou e do que venho me tornando.

Aos Deuses e Deusas que me guiam por esta Terra enquanto bater meu coração.

Choice control behind propaganda
Poor information to manage your anger
War for territory
(Sepultura)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar em que medida existe abertura para um posicionamento decolonial no ensino de alemão por parte de professores brasileiros. Trata-se de uma pesquisa em Linguística Aplicada enquanto ciência social, que conversa com os paradigmas da sociologia das ausências e das emergências (SOUSA SANTOS, 2007; 2019). Em uma oficina de cerca de duas horas de duração, professores brasileiros de alemão, já atuantes ou ainda em formação inicial, foram convidados a refletir sobre cinco situações desafiadoras do cotidiano da profissão. As situações envolveram a presença, na aula de alemão, de uma língua teuto-brasileira, do inglês, do espanhol e do próprio português brasileiro, além da falta de tempo para preparar as aulas adequadamente. Os participantes das quatro sessões da oficina responderam como agiriam em cada uma das situações propostas. Em seus discursos, foram mapeados os indícios de uma postura de submissão à colonialidade linguística, de questionamento e de subversão da lógica colonial. A metodologia selecionada para analisar os dados já transcritos foi a Análise Textual Discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2007). Concluiu-se que boa parte dos professores demonstra uma postura que ora se aproxima da submissão à colonialidade linguística, ora do questionamento dessa lógica, mas poucos parecem estar prontos para subvertê-la por completo em sua prática docente. Defende-se que a questão do acesso às línguas de prestígio pelos povos subalternizados ocupe um lugar de maior destaque nas discussões de políticas públicas para a superação das desigualdades, em favor de uma Educação Linguística voltada para a emancipação linguística do aprendiz brasileiro.

Palavras-chave: educação linguística; decolonialidade; ensino de alemão como língua adicional; práxis pedagógica; sociologia das ausências.

ABSTRACT

The main goal of this research was to investigate the extent to which Brazilian teachers are open to a decolonial attitude when teaching German. It is a research in Applied Linguistics as a social science, which converses with the paradigms of the sociology of absences and emergencies (SOUSA SANTOS, 2007; 2019). In a workshop that lasted around two hours, Brazilians who are already working as German teachers or still in initial training were invited to reflect on five challenging situations. The situations involved the presence of a German-Brazilian language, English, Spanish and Brazilian Portuguese in the German class, in addition to the lack of time to prepare classes properly. Participants in the four workshop sessions answered how they would act in each of the proposed situations. Signals of submission to language coloniality, as well as the tendency to question or completely subvert the colonial logic, were mapped in their discourse. The methodology preferred to analyze the transcribed data was Textual Discursive Analysis (MORAES & GALIAZZI, 2007). It is concluded that part of the teachers demonstrate submission to language coloniality or the tendency to question it, but few seem to be ready to completely subvert coloniality in their teaching practice. It is argued that the access to prestige languages by subaltern peoples should take a more prominent place in the debate regarding public policies for overcoming inequalities, in favor of a Language Education focused on the emancipation of the Brazilian learner.

Keywords: Language Education; Decoloniality; German as an additional language; educational praxis; sociology of absences.

SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO.....	11
0.1. O panorama inicial.....	11
0.2. A proposta desta tese.....	12
1. PREMISSAS TEÓRICO-POLÍTICAS.....	17
1.1. Globalização e lógica colonial.....	17
1.1.1. A língua como instrumento a serviço da colonialidade.....	20
1.1.2. As políticas linguísticas no Brasil e o papel da língua alemã.....	22
1.2. Pensamento decolonial e seus princípios suleadores.....	32
1.2.1. Superando a modernidade/colonialidade no ensino de línguas.....	34
1.2.2. Reconhecendo a colonialidade linguística em dois processos.....	36
1.2.3. Epistemologias do Sul.....	39
1.2.4. Dimensões da língua: sistema, discurso e ideologia.....	41
1.2.5. Do plurilinguismo ao translinguismo.....	44
2. PROCEDIMENTOS DA PRÁXIS.....	49
2.1. Práxis decolonial.....	49
2.1.1. Formação docente para transformar o mundo: as situações-limite.....	50
2.1.2. Metapráxis na pesquisa.....	51
2.1.3. Sociologia das ausências e sociologia das emergências.....	54
2.2. Práxis na pesquisa: a Análise Textual Discursiva.....	55
2.2.1. Entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso.....	56
2.2.2. Categorias a priori: questões típicas.....	58
2.2.3. Categorias intermediárias: aprofundamento e transformação.....	59
2.2.4. Categorias finais: submissão, questionamento e subversão.....	60
3. AS SITUAÇÕES-LIMITE.....	62
3.1. Colonização linguística disfarçada de ensino.....	62
3.1.1. O papel da língua alemã no Brasil.....	62
3.1.2. Métodos e materiais.....	70
3.1.3. Aproveitamento e valorização.....	73
3.1.4. Objetivos de aprendizagem.....	78

3.2. Óculos do inglês	82
3.2.1. Pronúncia e falsos cognatos.....	82
3.2.2. Correção e conscientização linguística.....	85
3.2.3. Problemas, vergonha e negatividade.....	90
3.2.4. Os limites do plurilinguismo.....	92
3.2.5. A validação pela Alemanha.....	97
3.3. “Destruir a fala”	101
3.3.1. A velha orientação monolíngue.....	101
3.3.2. Revisão, reforço e simulação.....	104
3.3.3. A falsa autenticidade.....	107
3.3.4. Questões psicoafetivas.....	110
3.4. Plurilinguismo e translinguismo	114
3.4.1. Monolingüismos e monoculturas: repertórios colonizados.....	114
3.4.2. Objetivo e motivação.....	121
3.4.3. Translinguar como estratégia.....	125
3.5. Compromisso político e competência técnica	129
3.5.1. Aulas de qualidade.....	130
3.5.2. Reaproveitamento.....	134
3.5.3. Materiais autênticos e trabalho colaborativo.....	137
3.5.4. Apoio entre professores.....	140
3.6. Outras instâncias	143
3.6.1. Identidade docente.....	143
3.6.2. Faixa etária.....	147
3.6.3. O pensamento decolonial no ensino de alemão.....	149
4. MOVIMENTOS: SUBMISSÃO, QUESTIONAMENTO E SUBVERSÃO DA COLONIALIDADE	156
4.1. Colonização linguística disfarçada de ensino.....	159
4.2. Óculos do inglês.....	165
4.3. “Destruir a fala”	170
4.4. Plurilinguismo e translinguismo.....	174
4.5. Compromisso político e competência técnica.....	177
4.6. Outras instâncias.....	180

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
5.1. O produto da metapraxis.....	183
5.2. Sular o ensino de alemão no Brasil.....	187
5.3. Conclusão.....	188
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE A.....	205
APÊNDICE B.....	208
APÊNDICE C.....	218
ANEXO.....	305

0. Introdução: inquietações e problemas de partida

*White man came across the sea
He brought us pain and misery
He killed our tribes, he killed our creed
He took our gain for his own need
(Iron Maiden)*

Booth, Colomb e Williams (2008, p. 64) afirmam que a maioria das pesquisas começa “pelo confronto com um problema com que alguém deparou, um problema que, deixado sem solução, causará transtorno”. Porém, o desafio de solucionar esse problema é que “uma pesquisa que trabalhe em torno de um problema original requer do pesquisador percorrer um caminho que está indefinido o tempo todo” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 187).

O problema que motivou esta pesquisa, a ser desdobrado em perguntas objetivas mais adiante, se refere à ideologia que embasa as práticas de ensino de línguas de prestígio no Brasil, e, mais especificamente, da língua alemã.

0.1. O panorama inicial

O monolinguismo, isto é, a comunicação exclusiva em língua portuguesa, tem sido imposto no Brasil desde a invasão europeia. Essa imposição acontece por meio de medidas ora diretas, ora indiretas. Dentre as medidas diretas, destacam-se aquelas implementadas pelo Marquês de Pombal em 1759 ou por Getúlio Vargas durante o Estado Novo (CAMPOS, 2006; FRITZEN, 2012). Dentre as medidas indiretas, tem-se as sucessivas diminuições da carga horária de línguas no sistema escolar, conforme pode ser verificado na legislação brasileira, e a popularização da ideia de que cursos de línguas privados são mais eficazes que a escola regular, como parte do plano de redirecionamento da clientela dos serviços públicos à iniciativa privada (POCHMANN, 2007, p. 1479).

Em paralelo a essas reformas educacionais, ou justamente devido a elas, as línguas e populações indígenas foram dizimadas quase que completamente. Assim, não se considera a grande influência das línguas indígenas e africanas na língua que falamos, já tão distante daquela imposta por Pombal.

Embora a nossa língua guarde muitas semelhanças em relação a outras línguas românicas, principalmente o espanhol, não existe um reconhecimento sistemático de que essa familiaridade também é constitutiva dos repertórios linguísticos e culturais dos brasileiros. Em outras palavras, o fato de conseguirmos conversar com um vizinho boliviano não é reconhecido enquanto conhecimento, como se o único tipo de conhecimento de língua válido fosse aquele adquirido em cursos em alguma escola especializada.

Da mesma forma, pouco sabemos sobre o italiano, língua de forte tradição no Sul e Sudeste do país devido à imigração, e o francês, que ocupou o posto de *lingua franca* antes do inglês durante muitas décadas.

Assim, o conhecimento de línguas estrangeiras do brasileiro hoje é irrisório: mesmo sendo o inglês língua obrigatória no currículo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), a esmagadora maioria da população declara não apresentar desenvoltura satisfatória nessa língua, segundo pesquisa realizada pelo Conselho Britânico (BRITISH COUNCIL, 2014). Aliás, o fato de ser o Conselho a instituição responsável por uma pesquisa como esta revela a necessidade de questionar os interesses subjacentes à sua execução.

Reconhecer esses eventos históricos não significa desconsiderar a resistência organizada de diversas populações brasileiras à imposição do monolinguismo. Além da luta política das comunidades indígenas e quilombolas pela libertação, Morello (2018, pp. 89-90) menciona três motivos para a ideologia monolíngue no Brasil: a falta de diretrizes legais em nível federal que se ocupem especificamente da educação bilíngue nas escolas públicas; a limitação de iniciativas de implementação de políticas públicas para as regiões de fronteira e de pesquisas na área; a falta de um currículo central para a formação de professores que os qualifique para atuar em contextos multilíngues.

Por fim, não podemos deixar de mencionar a Língua Brasileira de Sinais. Estudada sistematicamente desde a década de 1990, foi reconhecida como língua oficial do Brasil em 2002. Essa história tão recente é reflexo da perspectiva patologizante da comunidade surda, ainda presente no senso comum, que considera o ensino de gestos como um empecilho ao desenvolvimento cognitivo da criança surda e que não reconhece diferenças de um indivíduo para outro dentro da comunidade surda (SILVA & FAVORITO, 2018, p. 76).

Portanto, reconhecer esses fatores significa reconhecer que todos eles fazem parte de um mesmo projeto colonial. Em outras palavras, tamanho foi o sucesso do projeto colonial, que a existência de povos e línguas indígenas é solenemente ignorada, bem como o fato de sermos todos latinos e compartilharmos enorme proximidade com variantes da língua espanhola. A população foi levada a assumir a crença de que só sabe se comunicar em português: não há sequer senso crítico sobre a nomenclatura *português*, em vez de *brasileiro*!

É verdade que existem muitas definições do chamado português brasileiro, que vão desde o coloquial, passando pelo padrão, até a chamada norma culta; considerada a perspectiva sociolinguística, ninguém é monolíngue, mesmo que se declare apenas como falante de português. Porém, esse argumento ainda pertence meramente ao escopo teórico, enquanto, na

prática, o brasileiro continua distante de se reconhecer plurilíngue. As exceções à regra são os brasileiros que recebem educação linguística de qualidade e incentivo familiar para ampliar seus repertórios, transcendendo as fronteiras do português.

Aliás, essa falta de conhecimento de outras línguas, a qual muitas vezes nem sequer é real, não se deve a uma falta de interesse ou esforço pessoal, como quer o ideário neoliberal. Pelo contrário: esse ideário caminha lado a lado com a negação sistematizada do acesso das grandes massas ao conhecimento de línguas, de modo a fomentar a iniciativa privada na educação.

É assim que persiste o modelo do falante nativo de uma língua, como diferencial na venda de cursos para quem pode pagar. Esse modelo está atrelado à falsa ideia de que só se aprende satisfatoriamente uma língua adicional por meio da imersão, isto é, ao visitar outro país. Tem-se aí toda uma ideologia que acaba sendo internalizada pela população, inclusive por quem não pode custear cursos privados ou viagens para o exterior: expandir o próprio repertório linguístico é coisa para poucos.

O reforço da língua como importante para o mercado, aliada à baixa mobilidade social do brasileiro, desanimam aquele que sabe que não tem grandes chances de ascender a esse mesmo mercado de trabalho, no qual o conhecimento de línguas desempenha um papel decisivo.

Já o sistema escolar brasileiro não recebe investimento compatível com seu crescimento há décadas, como parte do projeto de redirecionamento dos recursos para as instituições de ensino privadas. Portanto, encontra-se sucateado, e, por falta de recursos, completamente distante da realidade híbrida que temos vivido desde o início do século XXI. A pandemia de covid-19 tornou ainda mais explícita a diferença de acesso a uma educação de qualidade entre os mais pobres e as classes média e alta, e contribuiu para aumentar as desigualdades sociais no Brasil.

Todos esses fatores demonstram que o conhecimento de outras línguas, que não o chamado português brasileiro, parece hoje muito distante da realidade da nossa população. As políticas linguísticas e educacionais no Brasil têm trabalhado, há décadas, no sentido de retirar da população o direito à língua e à educação.

0.2. A proposta desta tese

Levantamentos recentes acerca das políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais no Brasil vêm trazendo um viés questionador e propositivo na última década.

Exemplos que se destacam são Semechechem & Jung (2018), que apontam para os modos como as práticas linguísticas de uma comunidade também constituem atitudes promotoras de política linguística; Broch (2012) que reflete sobre ações de promoção da pluralidade linguística no currículo escolar; e Lunardelli & Santos (2020), que relata uma experiência de ensino de português brasileiro como língua de acolhimento a uma criança haitiana.

No âmbito do alemão, vêm avançando as discussões acerca da produção de material didático voltado para a realidade brasileira: o texto de Puh (2020) sobre a suposta ausência da produção desse tipo de material no Brasil destaca o caráter colonial da atitude de importá-los da Alemanha, e, partindo de questionamentos semelhantes, o grupo de pesquisa *Zeitgeist* vem dando início à produção de livros didáticos para o ensino universitário de alemão nas universidades brasileiras (AQUINO & FERREIRA, 2023).

Trabalhar no mapeamento de políticas linguísticas brasileiras decoloniais envolvendo a língua alemã é uma das propostas do *Grupo de Estudos em Ensino de Língua Alemã no e do Brasil* (GEELAB), ainda em formação, do qual sou co-fundadora. Concordo com Puh (2020, p. 223) em defender que “fazer mais historiografia educacional e linguística é lutar contra a falta de memória”, impedindo que se apaguem vidas e produções.

Partindo desses fatores, o objetivo geral da pesquisa que aqui apresento foi mapear, no discurso de professores brasileiros de alemão, os indícios de uma postura de submissão e conformismo à colonialidade linguística, ou de subversão e resistência a ela, em suas práticas de ensino.

Os objetivos específicos, daí decorrentes, são os seguintes:

- levantar as atitudes de professores de alemão diante de situações típicas do exercício da profissão;
- verificar, nas atitudes relatadas, o nível de abertura a estratégias de ensino que seguem ou que questionam diretrizes impostas pela Alemanha.

A tese se divide em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento o conceito de colonialidade, por meio das categorias modernidade, capitalismo, raças e línguas, bem como as bases do pensamento decolonial. Entrando na discussão do ensino de línguas, menciono as premissas da condição pós-método como alternativa já conhecida para a superação de parte do problema.

No segundo capítulo, discorro sobre os conceitos de práxis e de situações-limite conforme empregados por Paulo Freire, cujo trabalho exerce forte influência sobre as reflexões em Educação Linguística Crítica ao redor do mundo. A partir daí, apresento o processo de

produção de dados por meio de oficinas em que foram discutidas cinco situações-limite, e a Análise Textual Discursiva como metodologia de análise escolhida.

Também no capítulo 2, discorro brevemente sobre a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, enquanto propostas complementares para enxergar as necessidades de um povo subalternizado como o brasileiro sem o caráter de naturalização que a colonialidade lhes confere.

É importante ressaltar que, se emprego conceitos como decolonialidade, práxis freiriana e ensino de línguas pós-método na construção de um mesmo argumento, não é sem estar ciente de que cada escola de pensamento possui características específicas de historicidade, as quais não podem ser ignoradas para satisfazer aos desejos de uma intelectualidade cujo objetivo é apenas provar o próprio argumento.

Escolho integrar essas formas de pensar em um único trabalho porque acredito que a nós nos atravessam todas elas, enquanto brasileiros, membros de um povo subalternizado, que trabalhamos com o ensino de uma língua de prestígio, cuja história em nosso país envolve momentos de maior e de menor prestígio, e cujo conhecimento é hoje inacessível às grandes massas. Trabalho, assim, com a construção de uma ecologia de saberes, tarefa primordial na missão de descolonizar, a qual compreende dois momentos (SOUSA SANTOS, 2019, pp. 59-61): a identificação dos principais conjuntos de conhecimentos relevantes para uma determinada luta; e a tradução intercultural e interpolítica desses conhecimentos, com vistas a

reforçar a inteligibilidade recíproca sem dissolver a identidade, ajudando assim a identificar complementaridades e contradições, plataformas comuns e perspectivas alternativas (SOUSA SANTOS, 2019, p. 59).

No capítulo 3 apresento, efetivamente, a discussão dos dados, e no capítulo 4, argumento que as práticas de ensino de alemão devem assumir um papel crucial no combate à colonialidade linguística no Brasil. Por fim, o capítulo 5 conclui com uma reflexão sobre as intersecções teóricas, metodológicas e filosóficas por trás da elaboração desta tese.

Informo que todas as traduções de trechos citados que foram originalmente escritos em outras línguas são de minha autoria, salvo indicação em contrário. Ressalto também que os trechos contendo citações de falas dos participantes da oficina são apresentados em fonte tamanho 11, e as citações da literatura pertinente, em fonte tamanho 10.

Como último ponto de ênfase, declaro que optei por empregar não somente o masculino genérico ao me referir a “professores”, “alunos”, “brasileiros” no plural ou no singular: emprego, de maneira indistinta, o masculino genérico e o feminino genérico, sempre que o

gênero de um grupo de pessoas ou de uma pessoa hipotética é indiferente para a compreensão do que está sendo dito – e geralmente o é.

1. Premissas teórico-políticas

*Why don't presidents fight the war?
Why do they always send the poor?
(System of a Down)*

No primeiro item deste capítulo, apresento os conceitos de globalização e colonialidade, centrais para a compreensão dos elementos que convergem para a situação tomada como objeto da pesquisa. Para tanto, discorro sobre a invenção da modernidade, das raças, do capitalismo e das línguas, e sobre a história das políticas linguísticas no Brasil desde a invasão dos portugueses. Termino com um panorama da colonialidade linguística conforme se apresenta no Brasil.

No segundo item, apresento conceitos-chave do pensamento decolonial, a fim de embasar o questionamento da colonialidade linguística. Além disso, procuro explicitar as relações entre pós-modernidade, cosmopolitismo e as práticas translíngues.

1.1. Globalização e lógica colonial¹

A globalização tem dois lados: a narrativa da modernidade e a lógica colonial (MIGNOLO, 2011, p. 5). A modernidade é uma narrativa complexa, originada na Europa, que dá forma à civilização ocidental por meio da celebração de suas conquistas, ao mesmo tempo em que oculta seu lado sombrio: a colonialidade. Enquanto a modernidade é considerada o lado mais aprazível da globalização, a colonialidade é sua face sombria. Trata-se de dois aspectos inseparáveis, de dois lados da mesma moeda (MIGNOLO, 2011).

O surgimento da narrativa da modernidade, no século XVI, produziu a falsa impressão de linearidade do tempo-espaço, em que a civilização europeia seria a mais avançada, e as demais, “ainda” primitivas. Eis a lógica da colonialidade: todos os outros povos, culturas, civilizações que não a europeia pertenceriam ao passado, produzindo uma colonização do tempo e do espaço (MIGNOLO, 2011). A chamada monocultura do tempo linear é um pilar do conhecimento eurocêntrico moderno (SOUSA SANTOS, 2019, p. 50).

O padrão de poder hegemônico que aí se configurou passou a produzir a homogeneidade das formas de existência social e, ao mesmo tempo, a alimentar-se dessas formas, inaugurando o primeiro *sistema-mundo* global: a globalização “começou com a constituição da América e, a partir daí, com a constituição do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 107).

¹ Trechos deste item, desenvolvido já durante a presente pesquisa de doutoramento, foram publicados com modificações em artigos em Grilli (2020a; 2020b; 2021a).

Em resumo, colonialidade é o padrão de poder global fundamentado na ideologia da superioridade europeia (QUIJANO, 1992), que “implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado, e, desse modo, inferior, sempre primitivo” (QUIJANO, 2005, p. 116). Com base nela, a Europa tomou para si a missão de salvar os demais povos do primitivismo e do subdesenvolvimento, por meio de sua modernização; e do diabo, por meio de sua religião (MIGNOLO, 2011, p. 28). Mignolo (2008) denomina *retórica da salvação* a esse aspecto da retórica da modernidade.

Para compor a narrativa do tempo-espaço linear, a Idade Média e a Antiguidade foram inventadas a partir do Renascimento. Nessa época, o homem branco europeu tornou-se o ser humano modelo, retratado na figura do Homem Vitruviano. Europeus converteram a si mesmos em criadores, portadores e protagonistas do avanço da espécie humana. Nos termos de Sousa Santos (2019, p. 50), configurava-se aí a monocultura do tempo linear, em conjunto com a monocultura do conhecimento válido.

São europeias as duas primeiras faces da modernidade: a ibérica e católica, liderada por Espanha e Portugal entre 1500 e 1750, e a hegeliana, liderada por Inglaterra, França, Alemanha de 1750 a 1945. A terceira fase da modernidade foi liderada pelos EUA após a II Guerra, entre 1945 e 2000; desde então, constituiu-se uma nova ordem global, um mundo policêntrico interconectado pelo mesmo tipo de economia (MIGNOLO, 2011, p. 7). Essa nova ordem global denota aquilo a que Sousa Santos (2019, p. 50) chama de monocultura da superioridade do universal e do global, que determina que as microformas de organização são menos válidas do que o padrão hegemônico.

Em artigo intitulado “O fantasma do desenvolvimento na América Latina”², Quijano (2000) desconstrói o conceito de desenvolvimento, observando que aquilo que se desenvolve não é a nação, e sim, um padrão de poder dentro daquele país; isto é, o sistema capitalista. Portanto, a retórica da modernidade, do progresso e da civilização, nada mais é do que a defesa da imposição do capitalismo. Trata-se da monocultura da produtividade (SOUSA SANTOS, 2019, p. 50).

A quinta e última monocultura na classificação de Sousa Santos é a monocultura da classificação social. Ela se refere à determinação de que os povos considerados primitivos precisavam ser radicalmente diferenciados dos europeus – e a esse propósito serviu o conceito de raça. A hegemonia de poder europeia se consolidou a partir do conceito de raça, de modo que o racismo não é decorrente da existência de raças, e sim, o contrário: é o racismo que produz

² No original, “El fantasma del desarrollo en América Latina”.

a ideia de raça. O racismo é um processo político em que a ideia de raça vai sendo produzida e reproduzida ao longo da história.

A racialização é a redução dos indivíduos de outras raças à dimensão do corpo. Em tempos anteriores à imposição da mentalidade europeia por todo o mundo, coexistiam o corpo e a mente “como duas dimensões não separáveis do ser humano” (QUIJANO, 2005, p. 117). Sousa Santos (2019, p. 20) observa que as raízes da distinção entre mente e corpo na cultura ocidental tiveram início com Platão e Aristóteles, e foram aprofundadas pelo cristianismo, “que separou irremediavelmente o corpo da alma”. O corpo foi transformado em objeto básico de repressão, sobretudo durante a Inquisição católica.

Com o avanço do pensamento iluminista, o filósofo René Descartes trocou a alma pela mente nessa dicotomia e teorizou a separação entre corpo e mente. Surgiu o conceito de uma mente que produz conhecimento localizada fora do corpo, isto é, fora do tempo-espaço (GROSFOGUEL, 2016, p. 29). A dicotomia corpo-mente deu origem à interpretação das relações humanas como relações entre razão e natureza. Daí as tentativas de embasar cientificamente o conceito de raças humanas, reduzindo à dimensão do corpo as raças supostamente menos desenvolvidas do que a europeia.

Nesse sentido, a teórica feminista negra bell hooks (2017, p. 183) também nota que “a pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo”, isto é, de perceber-se exclusivamente enquanto ser mental e racional. Segundo a autora, “o mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos”, como se as informações não surgissem através dos corpos” (HOOKS, 2017, p. 186).

A esse respeito, Sousa Santos (2007, p. 76) afirma:

A humanidade moderna não se concebe sem uma subhumanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal.

Isso significa que o colonizador toma para si o poder de definir o que existe e o que não existe. Aqui, “inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível”; “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Essas são as premissas daquilo a que Sousa Santos (2007, 2019) denomina pensamento abissal: existe uma linha abissal que separa a metrópole e a colônia. A exclusão abissal promovida pelo pensamento ocidental moderno é radical “porque incide no que o sujeito é, e não no que ele faz ou diz” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 46). Isto é: o nativo das Américas ou

dos países africanos, submetido à exclusão abissal, não era sequer considerado humano. Para o branco europeu, não havia qualquer ponto em comum entre ele, superior e civilizado, e os indivíduos a que chamou índios ou negros.

Em análise do filósofo marxista italiano Domenico Losurdo (2020a, p. 135),

Os povos coloniais são *Untermenschen*, sub-humanos. Eles têm a aparência humana, mas não são totalmente humanos, não são totalmente capazes de entender e de querer. Sub-humano (do alemão no singular *Untermensch* ou no plural *Untermenschen*) torna-se então a categoria-chave do nazismo. Nós devemos refletir sobre isso. O nazismo usa essa categoria, mas não é verdade que esta tenha sido usada pela primeira vez pelo nazismo. Ela atravessa toda a tradição colonial e desempenha um papel central e infame no fascismo e no nazismo.

No que diz respeito às línguas, o processo de exclusão abissal é chamado por Veronelli (2015, p. 124) *monolinguismo do colonizador*, porque, durante o período colonial, somente a língua do colonizador era por ele considerada, de fato, língua. Às formas de expressão dos povos colonizados não era conferido o status de *língua*. Isso significa que a colonialidade, ao excluir “certos grupos de pessoas e formas de vida social não-existentes, invisíveis, radicalmente inferiores” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 50), excluiu também as línguas desses grupos *sub-humanizados*, proibindo-as e dizimando-as.

É assim que a metrópole mantém a colônia na eterna condição de objeto do conhecimento, alheia às lógicas da racionalidade. O que ocorre do lado colonial da linha abissal não está sujeito aos mesmos princípios que se aplicam do lado da metrópole: a violação, no lado colonial, dos princípios éticos e jurídicos aplicáveis à metrópole, não pode desencadear o mesmo tipo de conflitos que a violação de tais princípios causaria se ocorresse deste lado da linha. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 75).

Nas próximas seções, refletiremos sobre a língua na condição de instrumento a serviço da colonialidade, e procederemos ao papel da língua alemã na história do Brasil.

1.1.1. A língua como instrumento a serviço da colonialidade

O advento da escrita foi reconhecido como marco da primeira revolução técnico-linguística, isto é, da primeira revolução da linguagem que teve “consequências práticas para a organização das sociedades humanas” (AUROUX, 1992, p. 35). A segunda revolução técnico-linguística teria sido o advento da gramatização massiva: embora os primeiros movimentos de gramatização datem do século VI, não se comparam aos processos da segunda revolução técnico-linguística, a partir da qual o francês, o italiano, o espanhol e o português se expandiram a ponto de protagonizar a história da Europa, juntamente com o inglês e o alemão.

Séculos antes da chegada dos portugueses ao Brasil, a fragmentação do Império Romano levou à fragmentação do latim nas línguas neolatinas. A popularização dessas línguas levou ao enfraquecimento do latim enquanto vernáculo, restando a ele somente a função de língua de veiculação da cultura intelectual e religiosa. O latim passou a ser aprendido como segunda língua, e a gramática latina passou a ser “simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las” (AUROUX, 1992, p. 36).

Já durante a era das navegações, o projeto colonial era impor aos povos conquistados a cultura europeia como a única cultura digna de ser considerada válida. Os países descobertos eram considerados “puro e simples objeto de espoliação” para fins de acumulação primitiva (PAULANI, 2012, pp. 89-90).

As línguas vernáculas já tinham passado pelo processo de gramatização, e sua padronização funcionou como uma parte importante do projeto de dominação europeia: Elio Nebrija, ao divulgar sua *Gramática de la lengua castellana*, argumentava que uma gramática simbolizaria um passo além no status da língua, pois línguas vulgares não tinham gramática definida, e que isso simbolizava o potencial de expansão por meio da imposição do vernacular castelhano aos povos colonizados (VERONELLI, 2015, p. 114).

A categorização das línguas enquanto unidades isoladas, possibilitada pela gramatização sistemática das línguas vernáculas europeias e característica da modernidade, serviu de base para conceitos como língua materna e língua oficial de um país, em oposição às línguas estrangeiras (ESPÍRITO SANTO & SANTOS, 2018, p. 153).

O processo de invenção das línguas fez parte do projeto de cristianização e de colonização dos povos subalternos, à medida que as línguas e todos os outros aspectos culturais desses povos foram sistematicamente exterminados – isto é, passaram pelo processo de exclusão abissal. A invenção das línguas foi de tal maneira inseparável da imposição da ideologia cristã que poderiam ser chamadas *cristianletos* (SEVERO & MAKONI, 2015).

Em outras palavras, o projeto europeu era “inventar línguas e culturas não semelhantes às europeias, mas sim semelhantes ao que os europeus achavam como elas deveriam ser (ESPÍRITO SANTO & SANTOS, 2018, p. 154). Esse objetivo está explícito na estratégia de dominação colocada em prática nas Américas, o *monolingüismo civilizatório*.

Queixalós & Renault-Lescure (2000, pp. 9-11, apud BESSA FREIRE, 2018, p. 28) propuseram esse termo ao explicar que os missionários jesuítas ministravam aulas em português a aprendizes que não as compreendiam, a fim de estabelecer uma unidade nacional. Nesse sentido, Severo (2019, p. 20) fala em *políticas linguísticas jesuíticas*, “a reboque tanto de um

projeto religioso, centrado na cristianização, como de um projeto político, centrado em uma dada lusitanização, estando ambos interligados”.

Foi somente em meados do século XX que o monolinguismo civilizatório deu lugar ao bilinguismo civilizatório, isto é, a *lingua franca* indígena Nheengatu passou a ser usada pelos colonizadores até que os “aprendizes” estivessem em condições de compreender o português (BESSA FREIRE, 2018).

De qualquer forma, a orientação do bilinguismo civilizatório ainda era a de apagar as línguas nativas, e, posteriormente, as línguas africanas que aqui aportaram. A diversidade linguística do território foi compreendida desde o início como “obstáculo à implementação do projeto de colonização portuguesa e, alguns séculos depois, do projeto de construir uma identidade nacional” (BESSA FREIRE, 2018, p. 28).

Em resumo, o bilinguismo civilizatório não passou de uma estratégia para levar adiante um projeto colonial assimilacionista, disfarçando a ideologia do monolinguismo do colonizador, para quem somente sua língua era válida. Por mais que pareça contraditório afirmar que o bilinguismo não passou de uma estratégia para consolidar a ideologia do monolinguismo, uma breve análise dos pressupostos ideológicos que sempre *nortearam* as políticas de educação linguística no Brasil o confirma, como veremos ao longo deste trabalho.

1.1.2. As políticas linguísticas no Brasil e o papel da língua alemã

Conforme resume Cavalcanti (1999, p. 32), “desde o princípio de sua história, o Brasil é marcado por situações de conflito e repressão linguística”. Está claro que a colonização moldou não só a paisagem da diversidade sociolinguística no Brasil, como também os modos como as identidades individuais e coletivas das minorias linguísticas foram e são representadas no país (CAVALCANTI & MAHER, 2013, p. 4).

Para analisar os efeitos das políticas de imposição do monolinguismo no Brasil há cinco séculos, é necessário averiguar suas causas. O histórico do ensino de línguas conforme imposto pelo colonizador é o histórico das políticas linguísticas que levaram outras línguas a serem sistematicamente excluídas do cotidiano do povo brasileiro.

A ideologia colonial vem sendo implementada no Brasil desde o início do processo de aculturação das populações de nativos brasileiros e de africanos trazidos à força ao continente americano, por meio do ensino católico que lhes foi imposto. Nas palavras de Paiva (1982, p. 97 apud SAVIANI, 2007, p. 31), a educação jesuítica, mais do que uma aliada da colonização, constituiu uma força *integrada* ao processo de colonização.

O “Diretório dos Índios”, de autoria do Marquês de Pombal, instaurou a oficialização da língua portuguesa no Brasil em 1758 (ESPÍRITO SANTO & SANTOS, 2018, p. 155). No ano de 1759, sobreveio a primeira tentativa de imposição da língua portuguesa no Brasil, ficando proibido o uso de outras línguas nas colônias portuguesas (KERSCH; SAUER, 2010, p. 189). Assim, o nheengatu perdeu o status de *lingua franca* que mantinha até então, enquanto servia à comunicação entre nativos brasileiros, portugueses e africanos escravizados (FRITZEN, 2007, p. 129).

Nota-se que os primeiros registros de um “ensino” de línguas no Brasil já acusam as primeiras marcas da imposição de uma língua considerada superior àquelas que aqui coexistiam – as quais não eram sequer consideradas línguas (VERONELLI, 2015). Por sua vez, as línguas clássicas eram dotadas de grande prestígio, e o acesso a elas constituía um privilégio destinado a uma elite.

A imigração alemã para o Brasil teve início em 1824, e concentrou-se predominantemente na região Sul do país. Esses imigrantes costumavam instalar-se em regiões rurais afastadas do contato com o português brasileiro, e nessas comunidades fundaram escolas. Em 1837, começaram a ser ensinadas oficialmente algumas línguas estrangeiras modernas nas escolas brasileiras: além do latim e do grego, tornaram-se obrigatórios o inglês, o francês e o alemão (SILVA, 2015).

Em 1915, durante a Primeira República do Brasil, a Reforma Carlos Maximiliano ditou que o aluno poderia escolher entre inglês e alemão a partir do 3º ano escolar e que o estudo das línguas vivas deveria ter direcionamento prático, a fim de que o aluno se tornasse capaz de falar e escrever com fluência em uma dessa duas línguas, e também em francês – apesar de a avaliação consistir da tradução de um clássico da literatura (BRASIL, 1915). Essa reforma também aboliu o ensino de grego nas escolas.

Entre as décadas de 1920 e 1930 foram implementadas medidas de nacionalização do ensino, significando o desmonte das comunidades de fala de línguas de imigração, em prol de uma nação unificada e monocultural (MAAS & FRITZEN, 2017, p. 4). Nas escolas, a Reforma Francisco de Campos tornou línguas obrigatórias somente o francês e o inglês, sendo o alemão facultativo (BRASIL, 1931).

Nesse período, o cinema falado vinha ganhando espaço, o que significou a perda de prestígio do francês para o inglês. Após a II Guerra Mundial, o “aumento da dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos” intensificou esse processo

(SILVA, 2015). Assim, à medida que o inglês conquistava espaço, o ensino de outras línguas declinava.

Quanto às línguas de imigração, a Constituição de 1934 proibiu seu ensino nas escolas: o artigo 150 estabelece o ensino escolar “ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras” (BRASIL, 1934). Essas línguas nunca chegaram a desaparecer por completo, mas seu ensino permaneceu proibido por cerca de 40 anos, ao longo dos quais essas línguas sofreram forte estigmatização. Muitos falantes passaram a optar por não as transmitir às gerações mais novas da família, com vergonha de seus falares ‘errados’ (SPINASSÉ, 2013; MAAS, FRITZEN & AVELINO NETO, 2014).

Durante o regime do Estado Novo de Getúlio Vargas, vigente entre os anos de 1937 e 1945, foram reforçadas as medidas de nacionalização do ensino, intensificando a repressão linguística aos grupos de imigrantes (MAAS & FRITZEN, 2017, p. 4). O “golpe final” para a língua alemã no Brasil veio em 1942 (COUTO, 2012), quando a Reforma Capanema deixou somente o latim, o francês e o inglês como línguas estrangeiras a serem ensinadas nas escolas (BRASIL, 1942). Segundo Uphoff (2011, p. 19), a política implantada por Getúlio Vargas durante o Estado Novo significou a perda traumática “de um importante símbolo da identidade teuto-brasileira”.

Pouco tempo depois, na década de 1950, o setor industrial começou a crescer no Brasil, e foram abertas filiais de empresas alemãs nas grandes cidades. O avanço da industrialização fez com que os perfis de aprendizes da língua alemã no Brasil se tornassem mais heterogêneos nas primeiras décadas após a Segunda Guerra.

Enquanto isso, a Alemanha não poupava esforços para promover sua língua e cultura ao redor do mundo. O Instituto Goethe, fundado em 1951 na Alemanha Ocidental, atuava inicialmente na formação de professores de alemão vindos do exterior, mas começou a oferecer cursos de alemão em outros países já em 1953 e rapidamente montou sua rede de filiais ao redor do mundo (UPHOFF, 2013, p. 223). Além de ministrar aulas de língua e de formar professores, o Instituto Goethe também produzia materiais didáticos em escala global: os primeiros dois livros didáticos de alemão que se tornaram best-sellers no mundo ocidental foram elaborados por professores de lá (UPHOFF, 2013, p. 225).

Como resultado das medidas de repressão a línguas de imigração no Brasil e da promoção do ensino de alemão como língua estrangeira pela Alemanha, a língua ia deixando de ocupar uma posição de língua materna nas comunidades de imigração para tornar-se uma segunda língua, mesmo que em contexto familiar (UPHOFF, 2011, pp. 23-24).

Em 1961, foi sancionada a primeira lei que estabeleceria as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como LDB (BRASIL, 1961). Silva (2015, s/p) afirma que, “enquanto o prestígio da língua inglesa crescia na sociedade brasileira, a LDB de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, deixando a cargo das escolas a sua inclusão nos currículos”. O efeito dessa medida, justamente quando o inglês já tinha adquirido sólida popularidade, fez crescer significativamente o número de cursos livres de idiomas no Brasil, contribuindo para instaurar a ideia de que não se aprende inglês na escola (PAIVA, 2003, p. 56).

Uma nova formulação da LDB reduziu um ano da escolaridade obrigatória – o que, naturalmente, teve impacto negativo sobre a carga horária de ensino de línguas (BRASIL, 1971). Silva (2015, s/p) observa que, “nesse documento, o ensino de língua estrangeira continuou a ser desvalorizado, visto que era recomendável, e não obrigatório”.

Esse cenário de desvalorização das línguas de imigração e das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras começou a se modificar na década de 1970, quando o ensino das línguas de imigração passou a ser reinserido nas redes públicas de ensino, após ter sido proibido pela Constituição de 1934 (BRASIL, 1934; cf. também CAMPOS, 2006; KERSCH; SAUER, 2010; UPHOFF, 2011). A Resolução n. 58 de 1976 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no 2º grau, isto é, no Ensino Médio³.

As reformas educacionais levavam à diversificação do público que buscava aulas de outras línguas no Brasil, até então restritas às elites. Os novos aprendizes de línguas formavam grupos heterogêneos em relação a idade, conhecimento de mundo e objetivos que pretendiam alcançar por meio da nova língua. Na década de 1980, a língua alemã já era ensinada quase que exclusivamente como língua estrangeira – para essa virada, contribuiu a forte concorrência entre editoras alemãs de material didático, facilitando a importação e levando à extinção dos materiais brasileiros (UPHOFF, 2011, p. 25; 2013, p. 232).

Em 1996, a LDB 9.394 determinou a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, isto é, da quinta série à época, conforme escolha da comunidade; no Ensino Médio, haveria a possibilidade de oferta de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo, conforme as possibilidades de cada instituição. Ao mesmo tempo em que essa lei representou um passo para a retomada da valorização do ensino de línguas na escola, no momento em que a popularidade do inglês atingia seu auge, ela

³ Disponível em < <http://www.helb.org.br/index.php/acervo-de-documentos/119-resolucao-no-58-de-22-de-dezembro-de-1976>>. Acesso em 28/11/2022.

apresentou também algumas controvérsias, sendo a principal delas a ausência de regulamentação do ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil e nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, isto é, da primeira à quarta série.

Portanto, essa lei apresentou uma proposta menos normativa e mais plurilíngue, abrindo espaço para o surgimento de iniciativas como os centros de línguas (CELs) de que falaremos mais adiante, as escolas interculturais indígenas, escolas de fronteira e escolas bilíngues para surdos.

É verdade, porém, que houve críticas à LDB de 1996. Após sua promulgação, o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM) divulgou o seguinte comentário:

A Lei nº 5.692/71 expressou a necessidade de expansão quantitativa do mercado de trabalho e provocou uma explosão demográfica na educação. Reduziu-se a escolarização aos limites das necessidades de mercado, cabendo ao aluno aprender os níveis elementares de leitura, escrita e cálculo, suscitando inúmeras críticas ao aumento da quantidade de matrículas em detrimento da qualidade do ensino. Naquela época, o objetivo da ditadura militar era transformar a educação em qualificação para o trabalho e atender às necessidades impostas pelo desenvolvimento econômico. Hoje, com a reorganização do processo produtivo, a expansão do mercado de trabalho é qualitativa. Com o avanço tecnológico está ocorrendo uma redução na quantidade de empregos e ampliando as exigências de qualificação de quem está na ativa, provocando o aumento da população excluída do processo produtivo (SINPEEM, 2003, s/p).

Percebe-se nesse trecho a consciência de que o ensino escolar já se encontrava submetido às exigências do mercado e, portanto, do capital financeiro, assim como os primeiros indícios da era tecnológica que haveria de exigir qualificações cada vez mais altas a fim de atender às demandas desse mesmo mercado.

As línguas estão entre as áreas do conhecimento mais afetadas por esse processo, devido a ser o professor sistematicamente destituído de agência política, conforme o comentário de Leffa (2005, p. 203) mencionado acima. Silva (2015, s/p) também observa que o professor de línguas não é incentivado a refletir sobre questões pertinentes à profissão docente e aos “diferentes métodos, técnicas e teorias”; antes disso, “é condicionado a preocupar-se com o modo de colocar tudo isso em prática de maneira acrítica”.

Às vésperas da virada do século, em 1998, foram publicados pela primeira vez os PCN para o EF. O objetivo foi o de embasar as políticas de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, a partir do estudo das propostas curriculares de estados e municípios brasileiros e de outros países (SILVA, 2015). Guedes (2002, p. 88) lembra que o estabelecimento dos PCN correspondeu a exigências do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), “que, em

consonância com a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros para orientar as ações educativas”. Porém, já na etapa de elaboração, foram excluídos do processo os alunos e professores, impactando as subseqüentes etapas de adaptação dos Parâmetros pelos Estados e de adequação das escolas e dos professores a esses parâmetros: “por que os professores não puderam ser autores, mas são obrigados a ser executores?” (GUEDES, 2002, p. 89).

Em relação aos PCN de Língua Estrangeira, consta no documento a afirmação de que, “primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional” (BRASIL, 1998, p. 19). O foco do documento na competência de leitura gerou controvérsias, por naturalizar o fato de que não é possível desenvolver as quatro habilidades com uma carga horária tão baixa para as línguas no currículo escolar. De qualquer forma, a própria divisão entre quatro habilidades linguísticas tem sido desacreditada pelos teóricos do translinguismo.

Já os Parâmetros para o Ensino Médio (PCNEM) reconhecem a necessidade de que as línguas estrangeiras recuperem “a importância que durante muito tempo lhes foi negada” e observam que “o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica” impossibilitaram a concretização do caráter prático do ensino dessas línguas nas escolas, conforme determinado pelas leis já na primeira metade do século XX (BRASIL, 2000, p. 25).

Tanto os PCNEM quanto sua versão expandida, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – popularmente denominadas PCN+ Ensino Médio – foram considerados ineficazes no sentido de servir como orientação para a elaboração de currículos, pois definiam os conteúdos e métodos de forma hermética (SILVA, 2015).

Apesar de os documentos oficiais veicularem um discurso voltado para o reconhecimento da importância das línguas na formação educacional, o Brasil ingressou no PISA no ano 2000. Conforme observa Daniel Cara (2019, p. 28), o PISA é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “organização internacional pautada na economia de mercado, que fornece uma plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais”.

Em 2005, foi sancionada a lei conhecida como ‘lei do espanhol’, que tornou a oferta da língua espanhola facultativa a partir da antiga quinta série do Ensino Fundamental e obrigatória

no Ensino Médio, no horário regular de aula, embora a matrícula fosse facultativa para os alunos (BRASIL, 2005). É interessante notar que essa medida foi a primeira a definir uma língua específica a ser ensinada na escola, pois a LDB então vigente estipulava apenas a oferta de “uma língua estrangeira moderna” à escolha da comunidade (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, foram criadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), atualizando as propostas dos PCN. As OCEM para Línguas Estrangeiras apresentam cinco objetivos, bastante relevantes e alinhados com os desafios da contemporaneidade:

- retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas;
- reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras;
- discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras;
- introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto);
- dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

Segundo as OCEM, surge um conflito de objetivos do ensino de línguas na educação básica ao desconsiderar-se objetivos educacionais e culturais para manter em foco no ensino apenas linguístico ou instrumental (BRASIL, 2006, pp. 89-90); afinal, “a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é a de contribuir para a formação do cidadão” (BRASIL, 2006, p. 146).

O documento reforça a LDB de 1996 ao propor uma organização curricular para o Ensino Médio e destacar suas finalidades, mas esclarece que “cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento” (BRASIL, 2006, p. 9). O volume dedicado às linguagens e suas tecnologias abrange, em seis capítulos, as áreas de língua portuguesa, literatura, línguas estrangeiras, espanhol, arte e educação física.

A princípio, salta aos olhos o fato de o espanhol ser tratado em separado das “línguas estrangeiras”, mas tal medida está de acordo com a lei que torna obrigatória a oferta do espanhol, conforme explicitado na própria introdução do capítulo (BRASIL, 2006, p. 127). Enquanto o capítulo sobre línguas em geral trata do papel do ensino de línguas com relação aos conceitos de cidadania, inclusão e letramento, o capítulo dedicado ao espanhol vai além dos

objetivos e conteúdos para o ensino da língua nas escolas, abordando especificidades como as variedades da língua espanhola e os efeitos da proximidade com o português.

No ano 2000, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil ingressou no PISA. Em 2007, o ministro da Educação Fernando Haddad criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e estabeleceu metas de desempenho pautadas no PISA, a serem mensuradas por instrumentos como a prova Brasil.

Por fim, foi lançada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As linguagens abordadas pelo documento, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, são a arte, a educação física e as línguas portuguesa e inglesa (BRASIL, 2017a). Cara (2019, p. 28) e Carneiro (2019, p. 43) pontuam que a BNCC, bem como outras políticas educacionais aprovadas pelo presidente Temer, também tem como argumento a melhoria nos resultados do PISA.

Lamentavelmente, no mesmo ano de 2017, foi revogada em definitivo a lei do espanhol, após medida provisória nesse sentido promulgada no ano anterior (BRASIL, 2017b). A lei nº 13.415 estabeleceu o inglês como língua obrigatória a ser ofertada no Ensino Fundamental a partir do sexto ano, antiga quinta série, e no Ensino Médio, retirando da comunidade escolar a autonomia na escolha da língua – e também transformou a oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio na oferta opcional de outras línguas, “preferencialmente o espanhol”, mas de matrícula optativa.

Desse modo, o ensino de línguas no Brasil, após décadas de desvalorização e um breve reflorescimento com a LDB de 1996 e a lei do espanhol de 2005, voltou a regredir. O caráter plurilíngue trazido pela LDB de 1996 foi eliminado, e, mais uma vez, o estudante brasileiro teria a oportunidade de aprender uma única língua estrangeira na escola, e obrigatoriamente o inglês.

Em resumo, quanto mais avançadas as concepções de língua que moldaram os métodos e abordagens de ensino de línguas ao longo das décadas, menor a oferta de línguas no ensino público brasileiro. Segue atual o comentário de Gilvan Oliveira (2008, p. 4): “a história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram”.

Ainda hoje, a LDB e a Constituição Federal determinam que a instrução escolar ocorra em língua portuguesa, salvo poucas exceções (BRASIL, 1988; 1996). Essa discussão voltou à tona com o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), segundo o qual a instrução na língua

adicional deve abranger de 30% a 50% da carga horária total para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O Parecer ainda aguarda homologação, mas determina que ao menos metade da carga horária escolar para esses níveis deverá ser oferecida em português, minando a postura assimilacionista que pretende suprimir o português brasileiro dos ambientes dedicados a línguas supostamente superiores – resquício do monolinguismo do colonizador dentro de ambientes que se pretendem bilíngues.

Conhecendo esse resumo da história do ensino de línguas no Brasil, sobretudo da língua alemã, é possível perceber por que o acesso ao alemão no Brasil é tão restrito. São pouquíssimas as escolas que oferecem a língua na grade curricular, e ainda menor número as públicas. A aprendizagem da língua em nosso país fica praticamente restrita aos cursos privados e aos Centros de Ensino de Línguas de iniciativa estadual em alguns estados brasileiros.

Em São Paulo, os chamados CELs existem desde 1987, quando foram fundados com o intuito de fortalecer a integração latino-americana e ofereciam apenas o ensino de espanhol (SÃO PAULO, 1987). O projeto constitui “importante política pública de ensino que impactou positivamente a comunidade escolar e a sociedade”, pois, graças aos CELs, “jovens de escolas públicas tiveram acesso à aprendizagem de uma segunda ou terceira língua estrangeira moderna, experiência até então restrita a estudantes que pudessem pagar escolas e institutos particulares” (FERREIRA, 2019, p. 5).

Somente na Região Metropolitana Grande São Paulo, cerca de 16 CELs ofereciam cursos de alemão em 2021 (RICCIARDI & SANTOS, 2021, p. 121). Entretanto, trinta e cinco anos após sua criação, o projeto não adquiriu status de programa efetivo do Estado (FERNÁNDEZ, 2019, p. 11).

Por sua vez, os cursos privados de alemão têm como referência os materiais didáticos importados da Alemanha e não costumam oferecer qualquer formação a seus professores, geralmente selecionados por meio de currículo, entrevista e um teste acerca de conhecimentos gramaticais de nível que mal ultrapassa o B1 do Quadro Europeu. O Instituto Goethe é praticamente o único no Brasil em que se oferecem cursos até o nível C2, formação continuada para os professores e amplas possibilidades de contato com a cultura dos ditos “países de língua alemã” – porém, reproduzindo um viés fortemente colonizador, de imposição da visão alemã de mundo aos aprendizes brasileiros. Considerando o momento da fundação e o histórico de expansão do Instituto, não poderia ser diferente.

Línguas de prestígio mais difundidas, como o inglês e o espanhol, já contam com propostas de ensino menos hierarquizadas e mais voltadas para falantes globais, com sólido

embasamento na Linguística Aplicada contemporânea e nas Teorias Críticas que bebem da fonte de Paulo Freire. No caso do alemão, o lobby da indústria dos métodos e materiais didáticos – pilares da colonialidade linguística – tem sido forte demais para combater sem um projeto de emancipação linguística do povo brasileiro. A admiração pela imagem de seriedade do povo alemão, pelo futebol e pelos carros da Alemanha, une-se ao fascínio por uma língua muito diferente da nossa e, portanto, difícil de aprender. O desprezo com que tratamos a nossa língua e as grandes massas de falantes é o fator que complementa a idealização do alemão enquanto língua superior, representante de um povo superior.

É a partir das especificidades do povo brasileiro, incluindo a percepção de inferioridade da nossa língua e cultura em relação às europeias, que temos que pensar o ensino da língua alemã no Brasil. Nosso papel, enquanto educadores linguísticos, não é transmitir regras gramaticais de forma mecanizada, e sim, utilizar a língua como meio para educar criticamente.

Se quisermos ensinar línguas no Brasil de forma eficaz, significativa e emancipadora, devemos derrubar a colonialidade linguística.

1.2. Pensamento decolonial e seus princípios suleadores

Colonialidade é a mentalidade colonial que permaneceu em voga após o fim da colonização caracterizada pela ocupação territorial. Essa permanência se estende à colonialidade linguística, tão violenta e desumanizadora quanto qualquer outro aspecto da colonialidade.

Mignolo (2011, 2018) afirma que empregar o termo “colonialidade” e expor a matriz colonial do poder já são, em si, práticas decoloniais, pois essa escolha terminológica denota o reconhecimento de que muitas práticas já naturalizadas são práticas coloniais.

Semelhante afirmação política reside na opção lexical pelo termo *suleamento*. Cunhado por Marcio Campos (1991a, 1991b), a palavra propõe substituir as tradicionais *orientação* ou *norteamento*. Segundo o autor, o Norte é simbolicamente retratado na parte superior dos mapas, pois é a origem de onde “escorre” o conhecimento passivamente absorvido por nós, do Sul, que o engolimos (CAMPOS, 1991a, p. 59).

Paulo Freire adota o conceito em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992), e cita a seguinte explicação:

Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do Oriente permite a ORIENTação. No hemisfério Norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério Sul, o Cruzeiro do Sul permite o “SULEamento”. Apesar disso, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do Norte [...] (CAMPOS, 1991a, p. 59 apud FREIRE, 1992, p. 219, grafia original).

Desse modo, para nós do Hemisfério Sul, comprar a ideologia de *norteamento* é reconhecer no Norte uma espécie de pico. Nortear-nos significa virar as costas para o Cruzeiro do Sul, metáfora para o nosso marco local e os nossos saberes. O panorama histórico apresentado na seção anterior deixa claro a quais interesses isso serve.

Isso significa que, dentro de uma perspectiva latino-americana emancipadora, ou ainda, de uma perspectiva freireana de educação libertadora, o nosso compromisso no Brasil é discutir princípios suleadores para o pensamento decolonial. Mais do que isso, o verbo *sulear* pode e deve ser incorporado ao nosso vocabulário em substituição a *nortear* e *orientar*, considerando que a língua é uma prática social que molda relações sociais ao mesmo tempo em que é moldada por ela, conforme veremos ao longo deste capítulo.

A proposta decolonial não é uma iniciativa recente. Quijano (2000) menciona que a resistência intelectual à pretensa superioridade europeia não demorou a emergir. Segundo Mignolo (2007a, p. 27), o pensamento decolonial surgiu nas Américas como contrapartida ao

paradigma da modernidade/colonialidade, ainda durante a fundação do no princípio da modernidade/colonialidade, como contrapartida a ela. As primeiras manifestações do giro decolonial são encontradas nos vice-reinados hispânicos desde o século XVI, e, posteriormente, nas colônias inglesas durante o século XVIII (MIGNOLO, 2007a, p. 28).

Já Losurdo (2020a, p. 134) afirma que o século XX é a era das revoluções anticoloniais por excelência, tornando regra um fenômeno que, até então, “ocorrera apenas raramente”. O filósofo enxerga nesse século “uma gigantesca luta planetária contra a guerra e contra tudo que gera a guerra: o capitalismo, o colonialismo e o imperialismo”.

De qualquer forma, entre os últimos anos do século XIX e o período pós-II Guerra, a resistência decolonial latino-americana já argumentava que a modernidade, o avanço científico e o pensamento secular seriam fenômenos presentes em todas as culturas –asteca, maia, chinesa, indiana, egípcia, entre outras.

Para Quijano (2005, p. 112), “seria quase ridículo atribuir às altas culturas não-europeias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor [...] em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa”. Mais do que isso, o avançado desenvolvimento científico e tecnológico dessas altas culturas, com seus templos e palácios, pirâmides, técnicas agropecuárias, sistemas de transporte, matemática e filosofia, já se fazia presente muito antes da invasão da América e da conseqüente formação de uma identidade europeia, enquanto o feudalismo ainda era a regra na futura Europa ocidental (QUIJANO, 2005, p. 112). Entretanto, como vimos, o rigor da ciência ocidental enquanto única fonte de conhecimento válido é um dos pressupostos das epistemologias do Norte (SOUSA SANTOS, 2019, p. 24).

Mignolo (2011) advoga pela opção decolonial enquanto oposição aos propósitos homogeneizantes da globalização, considerando a globalização como projeto de imposição do reconhecimento das conquistas ocidentais – isto é, europeias – que se desenvolveram sob a mentalidade renascentista. Segundo Mignolo (2011, p. 17), pensar de forma decolonial é desvendar como opera o padrão de poder, e a opção decolonial é o esforço no sentido de sair dessa armadilha da colonialidade e da miragem da modernidade.

Novamente de acordo com Mignolo (2007b, p. 31), decolonialidade significa explicitar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder, e desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais. Nesse sentido, o pensamento decolonial representa uma conscientização que vai além da tomada de consciência de classe. Consciência de classe é a percepção de que se faz parte da classe trabalhadora e não

da elite, fato que não se altera com o exercício do trabalho intelectual ou com uma remuneração pelo próprio trabalho que esteja acima da média salarial.

O pensamento decolonial, por sua vez, representa um passo além na tomada de consciência dentro das categorias preestabelecidas pela modernidade; “implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais”⁴ (MIGNOLO, 2007b, p. 24). O campo dos estudos decoloniais está fortemente atrelado ao pensamento que se constituiu na América Latina, ao passo que os termos como *anticolonial* e *pós-colonial* se consolidaram no pensamento africano e dos estudos sobre orientalismo, com nomes como Frantz Fanon (1952), Aimé Césaire (1972) e Edward Said (1978).

Se assumir o pensamento decolonial significa transcender o paradigma eurocentrado, significa superar também a modernidade que define o valor de vidas humanas conforme a lógica do capital. Mignolo (2007a, p. 27) observa que, quando a mídia fala contra guerras, protestos e terrorismo, em nenhum momento se reconhece que a lógica da colonialidade, escondida sob a retórica da modernidade, produz seres humanos humilhados, violentados e marginalizados.

Dentro dessa lógica, é válido lembrar, as vidas brasileiras não estão entre as mais “valiosas”. Desse modo, a virada epistêmica proposta pelo pensamento decolonial é não normalizar a banalização da vida.

1.2.1. Superando a modernidade/colonialidade no ensino de línguas

Assim como a divisão territorial em Estados-nação e o conceito de superioridade da branquitude em relação a outros povos, a divisão entre línguas foi inventada artificialmente, enquanto parte do projeto colonial da modernidade europeia. Superar esse paradigma significa superar a ideia de que as línguas são unidades isoladas umas das outras, cada uma delas restrita a uma região específica e pertencente a um povo específico, que por sua vez, vivencia uma cultura unificada.

Mesmo o reconhecimento de que o ser humano é intrinsecamente plurilíngue, e não monolíngue, falha na tentativa de negar o monolinguismo enquanto padrão. Ao empregarmos o termo plurilinguismo como referência ao conhecimento de várias línguas, ainda estamos trabalhando no paradigma de que as línguas são unidades isoladas.

⁴ No original, “the de-colonial implies to think from languages and categories of thoughts not-included in the fundamentals of Western thoughts”. Traduzido por Ângela Lopes Norte (MIGNOLO, 2008, p. 305).

Em vez disso, podemos partir para o conceito de repertório linguístico, cunhado por John Gumperz já em 1964. Repertório linguístico é o conjunto de todos os modos possíveis de se comunicar (BUSCH, 2012, p. 13). Portanto, compreender os conhecimentos linguísticos de um falante como constitutivos de um repertório implica que as línguas não são unidades separáveis, e sim, partes de um todo, de um repertório que o indivíduo mobiliza. O foco passa a ser a construção de repertórios, em vez das línguas enquanto conceito estático e externo ao falante.

Ampliando esse conceito, Pennycook e Otsuji (2015, p. 83) falam em *repertórios espaciais*, pensando na conexão entre os recursos linguísticos desenvolvidos ao longo da vida de um indivíduo e os locais em que esses recursos são mobilizados. Canagarajah (2017a, p. 37) menciona que o conceito de repertórios espaciais funciona como “alternativa à gramática ao analisar a construção de sentido e o sucesso da comunicação”, não só porque o centro da atenção sai do sistema e se expande para as outras dimensões da língua, mas também porque transcende a linguagem verbal para englobar também recursos que medeiam as palavras faladas.

O campo de estudo que procura relacionar questões do discurso a questões sociais, considerando que não é possível separá-las porque a língua permeia todas as relações sociais, é a Linguística Aplicada Crítica [*Critical Applied Linguistics*]. Pennycook (2008, p. 170) afirma que a Linguística Aplicada Crítica (LAC) pensa “a compreensão de um texto ou as práticas de leitura e escrita em relação a questões de poder, igualdade, diversidade e mudança”⁵.

Considerar os pressupostos da LAC é transformar o ensino de línguas conforme o conhecemos por uma Educação Linguística, pautada em três pressupostos teóricos que podem ser resumidos como movimentos pós: o pós-estruturalismo, as teorias críticas e os estudos pós-coloniais (FERRAZ et al., 2019).

A filosofia da linguagem pós-estruturalista revisita o estruturalismo e apresenta novas perspectivas para o entendimento da linguagem, com base nos estudos de Bakhtin, Foucault e Derrida (FERRAZ, 2018, p. 112). Trata-se de uma proposta de revisão acerca do que é a língua, que deixa de ser percebida como sistema estático para tornar-se elemento em constante movimento, construído contextualmente e historicamente.

Já as teorias críticas, que influenciaram, entre outros, o pensamento de Paulo Freire, deram origem ao termo Educação Linguística Crítica. Afinal, superar o ensino de línguas que ainda é padrão no Brasil – baseado em livros didáticos importados, *norteado* por métricas de

⁵ No original, “a concern to understand texts and practices of reading and writing in relationship to questions of power, equity, diversity and change”. Tradução minha.

aprendizagem importadas, sem consideração às especificidades do nosso país e sem qualquer política de valorização da autonomia docente – é, em si, um movimento crítico.

Ferraz et al. (2019) também observam que a educação por meio de ensino de línguas adicionais, que trataremos aqui como uma acepção do termo educação linguística, não é uma metodologia ou método de ensino, e sim, preza pela autonomia docente. Essa postura está de acordo com a condição pós-método para o ensino de línguas, proposta por Kumaravadivelu (1991, 1994, 2003, 2006) como alternativa à dependência de métodos rígidos que jamais poderiam se adequar perfeitamente às necessidades de qualquer aprendiz em qualquer contexto.

Reconhecer que não existe um método perfeito para ensinar outra língua, isto é, um método cujo valor seja universal e a-histórico (KUMARAVADIVELU, 2006), já implica em reconhecer que a mera tentativa de inventar um tal método reflete a mentalidade hegemônica típica do eurocentrismo. Assim como o homem vitruviano enquanto modelo de ser humano invalidava automaticamente qualquer outra possibilidade de corpo, cada novo método desenvolvido nos países hegemônicos invalidava não só o método anterior desenvolvido no mesmo sistema hegemônico, mas também qualquer outra forma não sistematizada de transmitir conhecimento sobre línguas e facilitar sua aquisição.

Em trabalho posterior, o mesmo autor aponta para o caráter imperialista e colonial da área de ensino de inglês, que certamente podemos estender a outras línguas hegemônicas, como é o caso do alemão (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 70).

Portanto, aquilo a que Ferraz et al. (2019) denominam “movimentos pós” abrange a necessidade de reinterpretar o que se entende por língua e por ensino, desde as estruturas linguísticas que utilizamos até os modos de ensinar esse e outros aspectos de uma língua.

Por fim, do movimento pós-moderno e dos estudos decoloniais, vem a percepção de que línguas participaram e participam da construção daquilo que entendemos por nação, estado, cultura e sociedade, e começamos a problematizar as relações de poder envolvendo línguas e sua hierarquização. Hoje, não somente professores, mas usuários de todas as línguas vêm lidando com transformações cada vez mais velozes nos padrões e sistemas a que denominam língua.

1.2.2. Reconhecendo a colonialidade linguística em dois processos

Se a colonialidade é a ideologia que permaneceu após o fim da colonização, um de seus aspectos é a colonialidade linguística. Ela é perceptível na medida em que são reconhecidas, no mundo ocidental, seis línguas como línguas de prestígio mundial – inglês, espanhol, francês,

italiano, alemão e português – enquanto outras línguas não eram e ainda não são sequer consideradas línguas. Por esse motivo, não se pode pensar discutir colonialidade sem reconhecer o papel das questões linguísticas em sua manutenção.

Esse reconhecimento decorre da exclusão abissal sistemática aos quais os povos do Sul global têm sido submetidos desde o século XVI. Assim, podemos falar em dois processos que consolidaram a colonialidade linguística no Brasil.

O primeiro deles começou com a exclusão abissal das línguas dos povos nativos das Américas e dos indivíduos trazidos como escravos do continente africano. Essa exclusão culminou na nomenclatura português para a língua falada até hoje pelo povo brasileiro, que denota o violento apagamento das inúmeras línguas que contribuíram para constituir essa língua que falamos hoje.

Afinal, a língua brasileira foi construída ao longo de cinco séculos, sobre as bases da língua de Portugal que nos foi imposta, mas com fortes influências das línguas já existentes no território e de línguas vindas do continente africano. Em mais uma das violentas tentativas de repressão e silenciamento dos saberes não-brancos, dos povos ditos incultos, bárbaros, inferiores, a língua construída sobre a exploração de seus corpos e a colonização de seus modos foi chamada português!

Já em 1983, Lélia Gonzalez cunhou o termo “pretuguês” para referir-se à variante linguística falada pelas massas, de forte influência africana (GONZALEZ, 2020 [1983], p. 90). Também poderiam ser cunhados outros termos para designar outros aspectos específicos da língua falada no Brasil, bem como termos genéricos à semelhança de *World Englishes*, *English as an International Language* ou *English as a Lingua Franca*, utilizados para se referir às mudanças a que a língua inglesa tem sido submetida no contato entre falantes e comunidades (cf. CANAGARAJAH, 2013).

Outra opção seria chamar a nossa língua *brasileira*, sem o reducionismo de denominá-la como variante do português. Afinal, a proximidade morfossintática entre línguas europeias nunca foi motivo para considerar qualquer uma delas como mera variante da outra, conforme se insiste em fazer com a nossa língua. Essa proposta traz implicações complexas: ao mesmo tempo em que serviria para a afirmação de que a nossa língua existe em separado da língua da metrópole, num ato de resistência, minaria a possibilidade de identificação dos falantes de português ao redor do mundo enquanto comunidade, unida por uma língua de herança.

De qualquer forma, nota-se que o termo *português brasileiro* soa como uma tentativa de mascarar a exclusão abissal sofrida pelos povos colonizados, ou ainda, de retratar como não-

abissal a determinação de que a colônia jamais atingirá o patamar de validação da metrópole – ainda que a língua da colônia seja falada por mais de 200 milhões de pessoas, e tenha desenvolvido e documentado suas próprias variantes.

A colonialidade linguística impede que o povo brasileiro se aproprie de sua língua, pois a língua ainda figura como propriedade da metrópole.

O segundo processo da colonialidade linguística que se impõe sobre o povo brasileiro se refere à ausência de direito percebido de apropriar-se de outras línguas, mais especificamente das línguas que desfrutam de maior prestígio do que a língua brasileira.

Ao reconhecer o caráter colonial do ensino de inglês, Kumaravadivelu (2016, p. 71) observa que uma ideologia denominada *native speakerism* vem privilegiando os falantes nativos e marginalizando os não-nativos em assuntos relacionados ao uso, ao ensino e à aprendizagem da língua. Este problema se estende a professores de outras línguas de prestígio.

Para o autor, é paradoxal que profissionais não-nativos sintam a necessidade de realizar pesquisas para provar que podem fazer aquilo que estudaram para fazer, enquanto alguns professores nativos “rodam o mundo” [*go around the world*] realizando com confiança uma tarefa que não estão preparados para realizar – isto é, ensinar língua (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 78).

Nesse sentido, recusar a hierarquização das línguas e de seus falantes é uma atitude decolonial. Ela passa por reconhecer que a língua se constitui por meio de práticas sociais, e que cada falante constrói socialmente seus próprios repertórios espaciais, isto é, seus repertórios linguísticos em correlação com os meios em que os mobiliza (PENNYCOOK & OTSUJI, 2014). Enquanto professores de línguas adicionais no Brasil, devemos nos perguntar: que espaço têm, em nossas aulas, esses repertórios, construídos a partir das nossas experiências singulares, enquanto aprendizes e enquanto professores?

Tentativas de proibir o uso da língua materna durante a aula, por exemplo, ignoram o quão prejudicial é a atitude de negar a um aprendiz os primeiros recursos linguísticos aos quais teve acesso ao iniciar a construção de sua consciência de mundo (GRILLI, 2020a). Ao reprimir a língua materna de um falante, lhe estamos negando o direito de expressar-se enquanto indivíduo dotado de história e memória. Essa postura reflete a lógica de exclusão dos direitos linguísticos dos povos não-europeus, discutida no capítulo 1.

A exclusão dos direitos linguísticos, como vimos, é uma exclusão abissal. Sendo assim, ela não poderia se estender a membros dos grupos hegemônicos que agissem de maneira semelhante, pois a exclusão abissal não tem a ver com os atos de um sujeito, e sim, depende

exclusivamente de quem ele é – ou melhor, de como o grupo hegemônico o percebe enquanto subalterno.

É assim que um falante europeu é bem recebido no Brasil, mesmo que fale com muita dificuldade a nossa língua, enquanto um brasileiro que apresente dificuldades na aula de língua adicional é, muitas vezes, malvisto, inclusive por professores e colegas brasileiros.

Desse modo, temos sido sistematicamente impedidos, enquanto sujeitos do Sul global, de exercer agência sobre os nossos próprios procedimentos de ensino e aprendizagem de línguas de prestígio. Segundo Losurdo (2020b, p. 150), ser relegado à condição sub-humana “despoja de dignidade humana todos os que são destinados a se tornarem escravos a serviço da raça dos senhores ou a serem aniquilados como agentes patogênicos, culpados de fomentar a revolta [...] contra a civilização enquanto tal”.

Guardadas as devidas proporções, não é esse o mesmo processo que ocorre com o professor brasileiro de uma língua de prestígio, destinado a submeter-se às diretrizes europeias, ou a ser acusado de não saber ensinar conforme dita o método validado e comprovado pelo cientificismo europeu?

Quando o professor ou a escola insistem em métodos de ensino de línguas importados dos países hegemônicos, reforça-se a ideia de que não temos competência para elaborar nossas próprias diretrizes; quando o material didático importado assume um papel central nas práticas de ensino de línguas de um país como o Brasil, “é preciso dizer um Não para desinventar o modo de abordar o material didático” enquanto única possibilidade (PUH, 2020).

Revisitando Veronelli (2015, p. 124), o monolinguismo do colonizador se aplica hoje ao chamado português brasileiro na medida em que a exclusão abissal se abate sobre quem somos e não sobre o que fazemos. Então, não importa qual seja a língua ou variedade linguística que utilizamos: ela sempre será inferiorizada.

1.2.3. Epistemologias do Sul

As hierarquias do modelo de conhecimento vertical, hegemônico, imposto pela colonização europeia, exerceram e exercem efeitos prejudiciais na estruturação das sociedades colonizadas, nas quais o desenvolvimento humano nunca foi uma prioridade: em muitos países explorados nos quais a população alcançou melhores padrões de vida, isso aconteceu às custas do sofrimento daquela geração que viveu o ciclo de globalização (COATSWORTH, 2004, p. 39).

Portanto, de uma forma ou de outra, mantêm-se as profundas desigualdades socioeconômicas. Desigualdades essas que, em países com longo histórico de colonização, como o Brasil, guardam relação direta com o pensamento colonial. Permanece oculto o preço cobrado pela tão festejada modernidade, com todas as brilhantes inovações que dela decorrem: a transformação da vida humana em mais uma mercadoria (MIGNOLO, 2011, p. 6).

Conforme mencionado anteriormente, não é possível haver desenvolvimento de um povo, mas somente do padrão de poder capitalista. A ideia de desenvolvimento não passa de um “reducionismo economicista” (QUIJANO, 2000, p. 73). Consequentemente, é importante nos questionarmos se nos é realista, para nós latino-americanos, desejar o desenvolvimento capitalista em nossos países, isto é, trabalhar por colocar em prática aquelas condições históricas que o tornaram possível em outros lugares (QUIJANO, 2000).

Sousa Santos trabalha desde 1995 com o conceito de Epistemologias do Sul, como alternativa a qualquer busca por emancipação cuja premissa sejam as epistemologias do Norte – os padrões de conhecimento e de validação do conhecimento determinados pelos países hegemônicos ocidentais. Segundo o autor,

o objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 17).

Para que uma tal emancipação tenha sucesso, faz-se necessário trabalhar coletivamente na construção de uma *ecologia de saberes*: “o reconhecimento da co-presença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 28).

A busca de reconhecimento exige que esses repertórios de dignidade humana e de emancipação social, ancestrais ou reinventados, “sejam entendidos como relevantes muito para além dos grupos sociais que protagonizaram o seu aparecimento” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 33). Afinal, os critérios de exclusão desses grupos foram inventados pelo colonizador, e descolonizar é compreender que não faz sentido estabelecer mecanismos de segregação ou hierarquias entre indivíduos excluídos abissalmente.

Entretanto, conforme lembra Puh (2020, p. 218), apenas tomar consciência da situação dos grupos oprimidos não significa que já se estejam “produzindo alicerces para uma política que poderia ser elaborada consensualmente”. É preciso que os subalternos tenham voz na

elaboração dessas políticas. Para Sousa Santos (2019, pp. 9-10), se o trabalho de reinterpretação é coletivo, não há espaço para intelectuais de vanguarda; são necessários “intelectuais de retaguarda, intelectuais capazes de contribuir com o seu saber para o reforço das lutas sociais contra a dominação e a opressão em que estão empenhados”. Essa é a premissa da práxis, conceito que aprofundaremos no capítulo a seguir.

Aproximando esse debate do ensino de línguas de prestígio, é preciso reforçar que, se o modo como se tem ensinado línguas no Brasil não está funcionando, é porque professores e alunos brasileiros estão presos a padrões coloniais de ensino e de língua. Descolonizar é questionar a necessidade de nos pautarmos por critérios de excelência linguística estabelecidos na Europa, e, mais recentemente, nos Estados Unidos, trabalhando para trazer à consciência que a língua, enquanto prática social, pode e deve se manifestar de maneiras distintas conforme a configuração social vigente em cada contexto.

Paulo Freire (2019 [1996], p. 111) afirma: a verdadeira educação exige que quem educa saiba escutar seus educandos. Não é falando *a* eles que aprendemos a escutá-los, e sim, é escutando que aprendemos a falar *com* eles. Isso significa não se dirigir aos aprendizes de forma impositiva, como se fossem meros objetos do discurso, e sim, compreendê-los também enquanto agentes da escuta. Não se trata de dizer do que o povo precisa, de maneira unilateral, e sim, de conversar com o povo e perceber suas necessidades.

Em relação ao ensino de línguas de prestígio para brasileiros, a análise da história do ensino dessas línguas no Brasil ao longo dos séculos, bem como a observação das estatísticas de conhecimento dessas línguas em nosso país, revelam que faltam ao nosso povo oportunidades de aprender língua de modo que a língua se adeque à nossa realidade, em vez de nos adequarmos nós aos parâmetros delimitados na Europa. Nosso desafio é trabalhar a consciência crítica dos nossos alunos de língua em relação a esse fato, desconstruindo a mentalidade colonial que sempre nos impediu de apropriarmo-nos livremente das línguas de prestígio.

1.2.4. Dimensões da língua: sistema, discurso e ideologia

Kumaravadivelu (2006) distingue três perspectivas sob as quais podemos estudar a língua: a língua como sistema, a língua como discurso e a língua como ideologia.

Tratar a língua como um sistema é reconhecer que cada unidade da língua, falada ou escrita, tem características próprias, delimitadas a partir das outras unidades adjacentes a ela. O precursor da concepção de língua como sistema foi o linguista e filósofo Noam Chomsky. Este autor defende a ideia de que todos os seres humanos dispõem de uma Gramática Universal, isto

é, um sistema inato que embasa a nossa capacidade de adquirir a língua em toda a sua complexidade, ainda na infância e sem instrução formal – mesmo que o *input* recebido não apresente grande variedade quantitativa ou qualitativa.

No momento em que os teóricos da linguística estruturalista determinaram que as palavras refletem a realidade formando um sistema baseado na compreensão mútua, a possibilidade de compreender o que é a língua tornou-se um privilégio restrito a especialistas (PENNYCOOK, 2004, p. 4). Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 16),

a língua como sistema lida com as características fonológicas, sintáticas e semânticas da língua, e com a noção de competência linguística, que é majoritariamente relacionada ao conhecimento semântico-gramatical da língua.⁶

Entretanto, foi o reconhecimento da linguagem humana por Chomsky não apenas como ferramenta comunicativa, mas como mecanismo psicológico, que abriu caminho para a reflexão sobre a dimensão da língua enquanto discurso (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 7).

De acordo com Moita Lopes (2003, p. 19), a língua como discurso é “uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico”. Assim, “todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva é situada no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre, isto é, não ocorre em um vácuo social” (MOITA LOPES, 2003, p. 22).

Conforme a visão da Linguística Cognitiva, a língua constitui-se de unidades que contêm um significado convencionalizado por meio do uso corrente. Portanto, o significado é construído na interação, ou seja, a manutenção da convencionalidade é negociada pelos interactantes, e essa negociação cria novas instâncias cognitivas a cada interação, alocando pouco a pouco os significados na estrutura conceitual do indivíduo.

Passa-se assim a trabalhar com dois níveis de manutenção do significado: o nível convencional, relativo ao uso explícito da unidade linguística, que é negociado; e o nível de arraigamento psicológico, relativo ao quão profunda e enraizada se encontra uma determinada unidade lexical na cognição de um determinado usuário da linguagem.

O conceito de língua como discurso deslocou o foco dos estudos linguísticos para a comunicação em contextos específicos. A compreensão de língua como ideologia, por sua vez, veio transcender esses limites. Nela, a língua é situada como instância de poder e dominação,

⁶ No original, “Language as system deals with the phonological, syntactic, and semantic features of language, and with the notion of linguistic competence that is mostly confined to semantico-grammatical knowledge of the language”. Tradução minha.

na medida em que serve como meio de divulgação da ideologia dominante (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 16). Conforme resumem Abdelhay, Makoni & Severo (2020, p. 2),

ideologias linguísticas incorporam concepções sobre as funções, valores, normas, expectativas, preferências, previsões e papéis que guiam a prática linguística e, por sua vez, articulam ideologias sociopolíticas mais amplas.⁷

De acordo com Canagarajah (2013, p. 36), “a colonização levou à imposição das ideologias linguísticas ocidentais sobre comunidades locais”⁸. Portanto, a visão de língua como ideologia coloca em xeque os paradigmas monolíngues que têm servido de base para os estudos linguísticos (ESPÍRITO SANTO & SANTOS, 2018, p. 153). Falando em paradigmas monolíngues, Canagarajah (2013, p. 8) propõe: “se as línguas estão sempre em contato e a comunicação sempre envolve a negociação de códigos móveis, devemos nos perguntar se o termo *monolíngue* tem qualquer significação além da acadêmica e ideológica”⁹.

Em resumo, é possível definir a visão de língua como ideologia como aquela que “não foca unicamente em práticas linguísticas e disposições comunicativas, e sim, as considera em relação aos interesses a que servem e às ideologias que permeiam seu uso”¹⁰ (CANAGARAJAH, 2017, p. 19). A concepção de língua como ideologia parte do pressuposto de que a língua é intrinsecamente política, conforme preconiza a Linguística Aplicada Crítica.

A verdade é que língua e política nunca foram elementos que funcionam em separado dentro das dinâmicas sociais. Sobretudo num país com relevante histórico de submissão a movimentos coloniais e imperialistas, como o Brasil, conhecer o histórico das políticas linguísticas significa conhecer mais a fundo os mecanismos de dominação perpetrados pela colonialidade. Mesmo uma breve retrospectiva do ensino de línguas no Brasil, conforme apresentada no capítulo 1, permite concluir que as línguas de prestígio são ensinadas no Brasil de hoje com foco nas dimensões da língua como sistema e como discurso, não alcançando a dimensão da língua como ideologia.

⁷ No original, “Language ideologies embody conceptions about the functions, values, norms, expectations, preferences, predictions and roles that guide linguistic practice (Blommaert 2006). Language ideologies in turn articulate broader socio-political Ideologies”. Tradução de Cristine G. Severo, apresentada no *webinar* Políticas linguísticas e decolonialidade, transmitido em 24/8/2022 no endereço <<https://youtu.be/7FW6CZH7130>>.

⁸ No original, “colonization led to the imposition of Western language ideologies on local communities”.

⁹ No original, “if languages are always in contact and communication always involves a negotiation of mobile codes, we have to ask if the term monolingual has anything more than an academic and ideological significance”.

¹⁰ No original, “[we] shouldn’t focus only on language practices and communicative dispositions, but consider them in relation to the interests they serve and the ideologies informing their use”.

1.2.5. Do plurilinguismo ao translanguismo

A chamada *didática do plurilinguismo* tem lugar na Europa desde 1995, quando o chamado Livro Branco sobre a Educação e a Formação, um guia oficial da Comissão Europeia, estabeleceu como objetivo para os cidadãos da União Europeia o domínio de três línguas comunitárias – isto é, três línguas empregadas em regiões adjacentes àquela em que vive o aprendiz. As diretrizes determinavam:

Para conseguir o domínio efectivo de três línguas comunitárias, é desejável começar a aprendizagem de uma língua estrangeira logo no nível pré-escolar, e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário, começando a aprendizagem da segunda língua estrangeira no secundário. Convirá mesmo que, como nas escolas europeias, a primeira língua estrangeira aprendida se torne a língua de ensino de certas matérias no secundário. No termo do percurso de formação inicial é precisamente o domínio de duas línguas estrangeiras que cada um deve possuir (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1995, p. 49).

Algumas das questões que permeiam o debate em torno da didática do plurilinguismo são a formação de professores preparados para trabalhar em um contexto multilíngue e a construção de políticas linguísticas para superar o mito do monolinguismo inerente ao ser humano, que guarda estreita relação com a ideia do falante nativo como modelo ideal a ser imitado pelo aprendiz de uma língua adicional (GRILLI, 2016, pp. 176-177).

No entanto, o fato de só termos acesso aos registros de uma didática do plurilinguismo europeia demonstra justamente que o conceito de línguas enquanto unidades isoladas foi inventado para suprir uma necessidade de categorização do colonizador europeu. Na verdade, o plurilinguismo enquanto competência individual e o multilinguismo enquanto condição local sempre foram regra e não exceção, desde os tempos pré-coloniais. Foi a delimitação e gramatização das línguas europeias, junto à subsequente exclusão abissal das línguas dos povos não-brancos, que criou a necessidade de, passados séculos, elaborar propostas de retomada do multilinguismo como se fosse algo inédito – agora, sob a égide do conhecimento “científico”, “verdadeiro”, “civilizado”.

No referido Livro Branco da Comissão Europeia (1995, p. 49), já se afirmava explicitamente que

o domínio de várias línguas comunitárias tornou-se uma condição indispensável para permitir aos cidadãos da União o benefício das possibilidades profissionais e pessoais que lhes abre a realização do grande mercado interno sem fronteiras. Esta capacidade linguística deve ser secundada por uma faculdade de adaptação a ambientes de trabalho e de vida marcados por culturas diferentes.

As línguas são também um ponto de passagem necessário para o reconhecimento dos outros. O seu domínio contribui portanto para reforçar o sentimento de pertencer à Europa, na sua riqueza e diversidade cultural, e a compreensão entre os cidadãos europeus.

A aprendizagem das línguas tem um outro alcance. A experiência mostra que, quando é organizado na mais tenra idade, é um factor não negligenciável de sucesso escolar. O contacto com uma outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece. Desenvolve as capacidades de atenção e da agilidade intelectual. Como é evidente, alarga o horizonte cultural. O plurilinguismo é um elemento constitutivo tanto da identidade e da cidadania europeias como da sociedade cognitiva.

É consenso, portanto, que o convívio plurilíngue amplia as perspectivas do falante acerca de todas as línguas das quais tem conhecimento, além de fortalecer o senso de comunidade dos habitantes de uma região. O fato de esse benefício ser reconhecido na Europa que trabalhou para que povos não-brancos fossem destituídos de seus direitos linguísticos – e ainda trabalha, na medida em que impõe parâmetros de excelência europeus a falantes de todo o mundo – só reforça que a imposição do monolinguismo aos povos subalternizados foi parte do projeto de dominação colonial.

Compreender que a delimitação de fronteiras entre línguas foi parte do projeto de expansão europeu significa compreender que uma língua, isto é, aquilo que reconhecemos como uma língua, não passa de “um produto secundário da comunicação”¹¹ (PENNYCOOK, 2004, p. 6). Em outras palavras, a língua não antecede a comunicação, e sim, passa a existir ao emergir da comunicação.

Afirmar que as línguas não existem *por si* pode parecer radical à primeira vista. Lembremo-nos, entretanto, da seguinte afirmação de Judith Butler, especialista em estudos de gênero (1990, p. 145, apud PENNYCOOK, 2004, p. 14): as regras que constituem o sujeito não o determinam, pois a significação não é um ato fundador, e sim, um processo regulado de repetição. Nós tornamo-nos sujeitos ao moldarmo-nos repetidamente a categorias predefinidas (cf. também BUSCH, 2012, p. 34).

De forma análoga, línguas não são entidades cuja existência precede o uso da língua (PENNYCOOK, 2004, p. 15): elas se tornam línguas ao passarem por repetições sistemáticas e padronizadas. Conseqüentemente, aquilo a que denominamos regras gramaticais não passam de categorias de repetições observadas no discurso (HOPPER, 1998, p. 156, apud PENNYCOOK, 2004, p. 6).

Canagarajah (2017a, p. 37), em uma reflexão posterior sobre o desenvolvimento das regras gramaticais, afirma que determinadas palavras fazem alusão a determinados lugares e comunidades, levando à identificação de línguas rotuladas e territorializadas. E se as línguas se constituem a partir do fato de que os falantes se apropriam de elementos de suas experiências

¹¹ No original, “a by-product of communication”.

comunicativas prévias (PENNYCOOK, 2004, p. 14), então, nós deveríamos abandonar a noção tradicional de línguas separadamente estruturadas (CANAGARAJAH, 2017, p. 34).

García & Wei (2014, p. 8) sugerem o termo *linguaging* “para referir-se ao processo simultâneo do contínuo tornar-se, de nós mesmos e das nossas práticas linguísticas, à medida que interagimos e construímos significado no mundo”¹². Rocha (2019, p. 19) observa que os autores pretendem, assim, reforçar “o caráter dinâmico e conflituoso das interações sociais e das práticas de linguagens”.

Sob essa perspectiva, vem-se enfraquecendo a relação exclusiva entre um Estado-nação e uma língua, o que coloca sob questionamento a noção de estrangeiro no chamado ensino de língua estrangeira (KRAMSCH, 2014). Mas superar os padrões coloniais no ensino de línguas exige ir além desse questionamento, reconhecendo que os conceitos de Estado-nação e de língua nacional ou estrangeira são produtos da colonialidade.

Pensar sobre a codificação de determinadas expressões verbais em línguas traz à luz o quão questionável é referir-se a falantes que conseguem transitar entre elas como plurilíngues. Busch (2015, p. 342), a partir da ideia de que o termo plurilinguismo implica pluralidade de línguas individuais, defende o conceito bakhtiniano de *heteroglossia*: um diálogo dentro daquilo que comumente se denomina língua, ou entre diferentes línguas (BAKHTIN, 1981, p. 294).

Bakhtin desenvolveu esse conceito para argumentar que o poder do romance é composto pelo conflito entre múltiplas vozes: as vozes das personagens, a voz do narrador e o discurso do autor. Rocha (2019, p. 19) menciona o novo termo bakhtiniano *heterodiscurso*, em substituição a *heteroglossia*, que também denota o comprometimento perante a multidiscursividade e a multivocalidade (BAKHTIN, 2015).

Por sua vez, Canagarajah (2013, p. 1) propõe o termo *práticas translíngues* para referir-se a essas práticas, e apresenta dois argumentos em favor desse termo. Em primeiro lugar, o prefixo *trans-* permite pensar a competência comunicativa para além dos limites das línguas predefinidas, combinando diferentes recursos para construir significado, enquanto ambos os termos *multilinguismo* e *plurilinguismo* retratam um certo grau de separação entre línguas.

Em segundo lugar, devido ao termo *prática*. Nas palavras de Biesta (2005, p. 54), sabe-se que a língua é uma prática ao menos desde os tempos de Dewey e Wittgenstein, e sabe-se

¹² No original, “to refer to the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world”. Tradução minha.

que práticas discursivas delineiam, ou até mesmo constituem, a realidade que percebemos, ao menos desde os tempos de Foucault.

Em outras palavras, a prática translíngue é a possibilidade de empregar códigos linguísticos preestabelecidos para criar códigos novos, que incluam todos os recursos semióticos verbais e não-verbais disponíveis ao falante em seus repertórios espaciais, sendo a língua falada apenas um deles (ESPÍRITO SANTO & SANTOS, 2018, p. 154). Portanto, não se trata da intercalação de idiomas nomeados, e sim, da mobilização de repertórios mobilizados pelos falantes para produzir sentidos (ROCHA, 2019, p. 22).

Na definição de García (2009, p. 140), translugar [*translanguaging*] é o ato de “acessar diferentes recursos linguísticos ou modos daquilo que descrevemos como línguas autônomas, a fim de maximizar o potencial comunicativo”¹³. E nas palavras de Jordão (2018, p. 75), defender a perspectiva translíngue “é colocar a língua e o pensamento como indissociáveis, é superar a separação cartesiana e o binarismo que guiam o pensamento ocidental”.

Portanto, essa perspectiva, também denominada *translinguismo*, defende que o foco da competência tradicionalmente chamada bilíngue ou plurilíngue não sejam as línguas disponíveis, mas, sim, as práticas dos falantes. Por esse motivo, as populares denominações *code-switching* e *code-mixing* caem em desuso, já que a própria ideia de códigos separados é rejeitada. A abordagem translíngue compreende práticas semióticas enquanto mobilização de recursos semióticos provenientes de diversos conjuntos, categorizados como línguas a partir de categorias de repetição.

Busch (2013, p. 11) define três eixos das práticas plurilíngues: o sujeito, o discurso e o meio. Ao expandirmos o termo prática plurilíngue por *prática translíngue*, é lógico admitir que elementos de todas as línguas de um falante coexistem em seus repertórios espaciais. Para Rocha (2019, p. 21), “a perspectiva translíngue emerge a fim de questionar o monolíngue, o monolítico e o monológico”.

A única forma de desafiar a *mono-normatividade* seria, portanto, uma mudança radical de perspectiva: enxergar as práticas translíngues como unidade mínima de sentido, “ou seja, como uma unidade real da comunicação discursiva, como um enunciado”, conforme defende Rocha (2019, p. 22). Isso significa que uma recusa à mono-normatividade parte, necessariamente, do reconhecimento de uma ecologia de saberes.

¹³ No original, “of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential”.

Pensar políticas linguísticas para além da educação formal é trabalhar em conjunto com as diversas comunidades linguísticas existentes no território brasileiro. Quer optemos pela comunidade como unidade de trabalho nas pesquisas em Linguística Aplicada, quer pelas práticas sociais que constituem aquilo que entendemos por língua, o fato é que a língua não existe em uma instância exterior às interações humanas.

Se um primeiro passo para esse entendimento foi construído no âmbito da didática do plurilinguismo, construir epistemologias do Sul exige dar um passo além, e subverter a própria lógica que delimitou fronteiras entre línguas e estabeleceu hierarquias entre elas.

2. Procedimentos da práxis

*Aquí estamos, siempre estamos
No nos fuimos, no nos vamos
Aquí estamos pa que te recuerde
Si quieres mi machete, él te muerde
(Residente)*

Neste capítulo, descrevo os procedimentos de produção e análise de dados em diálogo com o conceito de práxis, suleador de toda a pesquisa.

2.1. Práxis decolonial

O termo *práxis*, consagrado por Aristóteles como um termo filosófico, diz respeito a ações que têm uma finalidade em si mesmas, isto é, a ações intransitivas, em oposição a ações transitivas, que culminam numa obra exterior a elas.

O conceito foi adotado e adaptado pela filosofia marxista. Para o filósofo mexicano Adolfo Sánchez Vázquez (1980 [1967], p. 12), o marxismo é originariamente uma filosofia da práxis, pois um de seus princípios, externado na famosa *Tese Onze contra Feuerbach*, é o de que “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX & ENGELS, 2017 [1845], p. 535).

Assim, no conceito marxista de práxis, os atos para modificar a realidade material partem de uma finalidade definida pelo sujeito, a qual medeia a relação do sujeito com o mundo (CASTRO, 2009, p. 183). Ou seja, “sob a perspectiva marxiana, o mundo não muda somente pela prática: requer uma crítica teórica (que inclui fins e táticas) e tampouco a teoria pura consegue fazê-lo” – e é assim que Marx se opõe ao idealismo que isola a prática da teoria (MAYORAL, 2007, p. 335-336).

María Rosa Mayoral (2007, p. 328) explica que Vázquez, um dos maiores teóricos cujo trabalho foi dedicado à problemática da práxis, superou um certo aspecto positivista do pensamento de Marx, aficionado com a ciência como “possuidora da Verdade absoluta, no lugar da religião”. Isso significa que Vázquez reconhecia o problema de colocar a ciência positivista como detentora da verdade absoluta, numa postura em que Sousa Santos reconheceria a falta de uma ecologia de saberes: Vázquez também não acreditava que a história universal “transcorria linearmente pelas mesmas fases ou estados, mas sim que as marchas históricas são complexas e, em boa parte, únicas” (MAYORAL, 2007, p. 328).

A concepção não-linear da História é um princípio da decolonialidade. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 24), as epistemologias do Norte têm como pressupostos

o rigor de sua ciência; o universalismo e a verdade; a distinção entre sujeito e objeto; a temporalidade linear; “a neutralidade social e política como condição de objetividade”. Se a monocultura do tempo linear é um pilar do conhecimento eurocêntrico moderno (SOUSA SANTOS, 2019, p. 50), como vimos no capítulo 1, descolonizar é reconhecer que a história universal não transcorreu linearmente, conforme um único ponto de vista – sempre a do (suposto) vencedor dos conflitos.

Em suma, a concepção de práxis conforme elaborada por Vázquez no século XX é congruente com o pensamento decolonial, e, por esse motivo, optei por adotá-la neste trabalho.

2.1.1. Formação docente para transformar o mundo: as situações-limite

Mayoral (2007, p. 336) resume a práxis como “a atividade prática adequada a fins – algo deseja mudar e algo conservar”. Nas palavras de Vázquez (2003 [1967], p. 264), “a atividade propriamente humana só se dá quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivos, reais”¹⁴. Paulo Freire (2019 [1968], p. 125) também afirma que o ser humano se distingue do animal senciente pela consciência do mundo que o cerca e de sua atividade nesse mundo, e por isso vive “uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”.

Nesse sentido, Freire retoma o conceito de *situaciones-limite*, proposto por Álvaro Vieira Pinto (1960) como a fronteira que separa o ser do *ser mais*. Essa fronteira diz respeito à transformação do sujeito que ocupa um papel que lhe foi predestinado na sociedade no agente que se torna capaz de questioná-la, buscando transcendê-la. É justamente à agência em busca da transformação que chamamos práxis: agir para construir a mudança que se faz necessária. A práxis implica que se considere o futuro como dimensão organizadora da existência humana, individual ou coletiva, “subordinando o presente e o passado em função de uma finalidade material e concreta” (KOSIK, 1986, apud CASTRO, 2009, p. 184). Em outras palavras, as situações-limite abrem caminho para a concretização de um *inédito viável* (FREIRE, 2019 [1968], p. 130).

Freire (2019 [1968], p. 40) defende que *ser mais* é a vocação do ser humano, mas que essa vocação lhe é sistematicamente negada, e, portanto, “afirmada na própria negação”: não haveria necessidade de negar a vocação de *ser mais* se ela não fosse perigosamente real.

¹⁴ No original, “la actividad propriamente humana sólo se da cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales”.

No ensino de línguas de prestígio pautado nas premissas da colonialidade, percebe-se a negação do *ser mais* na medida em que materiais didáticos e métodos importados da Europa e dos Estados Unidos continuam ocupando uma posição central nas salas de aula, ignorando-se o fato de que não têm sido eficazes para levar o povo brasileiro a se apropriar dessas línguas. A estrutura que mantém padrões de ensino que reprimem a realidade do aprendiz brasileiro é a estrutura que nega o *ser mais*.

É por esse motivo que as situações-limite se apresentam como se fossem determinantes históricas, barreiras insuperáveis, aos olhos de quem não as percebe como fronteira entre o ser e o *ser mais*. O inédito viável se apresenta, assim, como oportunidade de superação de situações que ainda não foram superadas – eis a proposta de transformar o mundo a partir da interpretação das condições materiais que se nos apresentam, cerne do conceito de práxis.

E se práxis é transformação,

os atos não só são determinados causalmente por um estado anterior que ocorreu efetivamente - determinações do passado pelo presente – como também por algo que ainda não tem existência efetiva, e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real; ou seja, a determinação não vem só do passado, mas sim do futuro (VÁZQUEZ 2003 [1967], p. 264).¹⁵

Ora, se a práxis implica compreender o futuro como dimensão organizadora do fazer humano, é justamente essa a finalidade de uma formação docente que transcenda qualquer treinamento em competências técnicas: unir teoria e prática de um modo *suleado* pelo futuro, representado pelos educandos em todo o seu potencial, a fim de transformá-lo(s).

2.1.2. Metapráxis na pesquisa

Tendo em mente a definição de situações-limite, decidi investigar a submissão ou a resistência à colonialidade no trabalho de professores de alemão colocando em prática o conceito de práxis.

Práxis pressupõe um momento reflexivo-formativo, mais horizontal do que vertical, que não reproduz hierarquias estanques vindas do universo acadêmico e da ciência positivista europeia. Práxis é o oposto de um dos chamados mitos do método elencados por

¹⁵ No original, “[...] los actos no sólo se hallan determinados causalmente por un estado anterior que se ha dado efectivamente – determinación del pasado por el presente –, sino por algo que no tiene una existencia efectiva aún y que, sin embargo, determina y regula los diferentes actos antes de desembocar en un resultado real; o sea, la determinación no viene del pasado, sino del futuro”.

Kumaravadivelu (2006, pp. 166-167), segundo o qual professores apenas consomem o conhecimento produzido por pesquisadores.

Para atingir o objetivo de mapear atitudes de submissão e de subversão à colonialidade linguística nas práticas de ensino de alemão, optei pela produção de dados em grupos focais. Elaborei uma oficina para professores de alemão, na qual explanei os conceitos de práxis e de decolonialidade, e propus que discutíssemos cinco situações relativamente comuns a quem ensina alemão. Essas situações se configuram como situações-limite na medida em que exigem do professor que com elas se depara uma atitude, que pode ser mais consciente ou menos consciente, em direção a reforçar ou a quebrar o padrão esperado – o padrão de submissão à colonialidade.

Também para Paulo Freire, autonomia e responsabilidade são dois lados da mesma moeda, e por isso apresentei as cinco situações perguntando o que as professoras participantes da oficina fariam, enquanto agentes imbuídas do poder de decisão.

As situações foram enunciadas conforme se segue aos participantes de todas as sessões da oficina, e a apresentação completa de slides compartilhada durante as quatro sessões da oficina se encontra no apêndice B.

- Situação 1: Uma pessoa consegue o seu contato e te procura para aulas particulares. Ela afirma que já tem um nível básico na fala e entende tudo, pois vem de família alemã. Aí você começa a conversar com ela e percebe que a pronúncia dela é de variante teuto-brasileira – os chamados dialetos do sul do Brasil – e que você não entende muito bem o que ela fala. O que você faz?

- Situação 2: Você começa a dar aulas particulares para alguém que nunca estudou alemão, e observa que ele acaba falando algumas palavras em inglês, de forma "automática". O que você faz?

- Situação 3: Você tem uma turminha de 5 aprendizes, com aptidões diferentes, mas progredindo. Só que um deles sempre se dirige a você a aos colegas em português, para fazer perguntas, tirar dúvidas, pedir licença para ir ao banheiro... só usa o alemão em exercícios específicos da aula. O que você faz?

- Situação 4: Alguém entra em contato com você e começa a fazer aulas particulares de alemão. Poucas semanas depois, ela comenta que também está fazendo aulas de espanhol. Então, você nota que o rendimento começa a cair: as tarefas de casa já não têm a mesma qualidade, o interesse nas aulas parece ter diminuído. O que você faz?

- Situação 5: Você está com a agenda lotada de aulas, e o tempo disponível para prepará-las tem sido muito curto. Como se organizar?

A oficina, simultaneamente ocasião e instrumento de produção de dados, funcionou como uma entrevista em grupos focais. Essa modalidade metodológica está situada entre o *survey* e o experimento, na medida em que coleta opiniões e provoca reações ao mesmo tempo (RIEMER, 2016, p. 166). Sua vantagem é “reunir grande quantidade de informação num curto espaço de tempo”, além de permitir a exploração de assuntos não contemplados previamente no roteiro (MOURA & FERREIRA, 2005, p. 69).

Falo aqui em produção e não em coleta de dados, por reconhecer que os eventos nos quais esses dados foram obtidos não teriam existido de outro modo que não por ocasião da presente pesquisa. Conforme os moldes para a entrevista em grupos focais preconizados por Daase et al. (2014, p. 116), cada sessão durou entre uma e duas horas, sendo que os participantes não constituíam um grupo organizado para além daquela situação.

Cabe ressaltar ainda que a oficina foi conduzida conforme as técnicas da entrevista compreensiva. Ferreira (2014, p. 979) define essa modalidade de entrevista como “resultado de uma composição (social e discursiva) a duas vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista”, que “pressupõe a obtenção de um discurso mais narrativo que informativo, resultado da intersubjetividade”.

Planejar a oficina, portanto, foi um exercício de metapraxis, isto é, de união entre teoria e prática com vistas a transformar o futuro do ensino de alemão no Brasil, no qual conversamos justamente sobre a praxis e sobre o ensino de alemão no Brasil. Complementaram as reflexões sobre as cinco situações dois momentos de breve explanação teórica: sobre o conceito de praxis, antes do debate, e sobre o conceito de decolonialidade logo após. Por fim, propus uma última questão para ancorar o conteúdo teórico à atividade reflexiva que se encerrava: *como relacionar o pensamento decolonial ao ensino de alemão no Brasil?*

A oficina foi oferecida quatro vezes: duas em grupos de professores de alemão já atuantes, e duas vezes para professores em formação inicial. A duração da oficina foi de duas horas para os professores atuantes e de cerca de uma hora e meia para os professores em formação. Todos os participantes preencheram um termo de consentimento esclarecido disponibilizado por meio dos formulários Google, conforme consta no apêndice A.

As duas sessões da oficina com foco em professores ainda em formação aconteceram nas aulas de Metodologia de Ensino de Língua Alemã I, disciplina eletiva no curso de licenciatura em Letras/Alemão na USP. Para tanto, o professor Milan Puh cedeu-me parte do

tempo de uma aula no período matutino e de outra no período noturno, estando presente durante toda a minha intervenção.

A divulgação das duas sessões mais voltadas para professores atuantes foi organizada em conjunto com a APPA – Associação Paulista de Professores de Alemão, por meio de posts nas redes sociais e listas de e-mails de associadas. O amplo alcance das ações de divulgação da APPA fez com que comparecessem às duas sessões em questão alguns profissionais de outros estados brasileiros, residentes ou não em São Paulo. Por esse motivo, o título desta tese menciona *professores brasileiros* e não professores paulistas, mas não existe aqui qualquer pretensão de representar todos os professores de alemão das diversas regiões do Brasil.

Vale ressaltar que alguns dos professores em formação inicial já estavam lecionando alemão, e que alguns dos professores atuantes tinham pouca ou nenhuma formação específica para o exercício da profissão.

2.1.3. Sociologia das ausências e sociologia das emergências

Sousa Santos (2002; 2019) chama *sociologia das ausências* ao procedimento de identificação “dos meios pelos quais a linha abissal produz a não-existência, a invisibilidade radical e a irrelevância”. A pesquisa no âmbito da sociologia das ausências “não é um empreendimento intelectual motivado pela curiosidade cognitiva, e sim, primordialmente, um recurso para as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 51).

Esta pesquisa, mesmo que não se enquadre especificamente na grande área da Sociologia, está dentro do escopo da Linguística Aplicada, entendida como ciência social. Segundo Rojo (2013, p. 66), a Linguística Aplicada ocupa-se “de problemas sociais de língua, linguagem e comunicação”, visando à “solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso” (ROJO, 2006, p. 258).

Os problemas sociais da língua, ao menos aqueles de que trata esta pesquisa, advêm da colonialidade. Foi por meio da colonialidade que múltiplas formas de expressão foram excluídas abissalmente, em nome das monoculturas do conhecimento eurocêntrico moderno.

Em complemento à sociologia das ausências, a sociologia das emergências é “a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 256). Um trabalho em sociologia das emergências “consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 256). Sua raiz é “a consciência antecipatória

e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 257).

Assim, enquanto a primeira torna explícitos os problemas causados pelas monoculturas do colonizador, a segunda dá um passo na direção de sua superação, sabendo-a possível.

Enquanto a tarefa da sociologia das ausências é produzir um diagnóstico radical das relações sociais capitalistas, coloniais e patriarcais, a sociologia das emergências visa converter a paisagem de supressão que surge a partir desse diagnóstico num vasto campo de experiência social intensa, rica e inovadora (SOUSA SANTOS, 2019, p. 54).

Nesse sentido, a presente pesquisa configura um trabalho em sociologia das ausências, apontando a submissão à colonialidade por parte dos professores brasileiros de alemão, mas também em sociologia das emergências, na medida em que procura pautar possibilidades de questionamento e subversão da lógica colonial no ensino de línguas. O objetivo é contribuir na construção de recursos para combater a colonialidade, pelo viés da língua.

2.2. Práxis na pesquisa: a Análise Textual Discursiva

Sousa Santos (2020, p. 65), ao definir o já mencionado conceito de epistemologias do Sul, afirma que “as epistemologias do Sul partem do princípio de que a validação dos critérios de conhecimento não é exterior aos conhecimentos que validam”. Em outras palavras, não existe conhecimento válido por si só, conforme determinava a modernidade europeia e seus parâmetros de civilização que serviram como base para as exclusões abissais.

Uma pesquisa sobre a colonialidade linguística no Brasil, sobretudo no que concerne à língua alemã, não poderia se dar de outra forma. O modo como se pratica a educação linguística em alemão no Brasil de hoje é causa e consequência da presença do corpo no meio em que ela é praticada: um corpo do Sul global, latino-americano, ainda sob o jugo da colonialidade. Reconhecer essas condições abre caminho, inclusive, para a escrita em primeira pessoa que venho adotando neste trabalho desde a introdução, pois cai por terra qualquer pretensão de impessoalidade.

É por esses motivos que o presente capítulo, ao apresentar em detalhes o progresso da pesquisa empírica, não perfaz um capítulo de metodologia nos rígidos moldes da academia tradicional, procurando minimizar ou ocultar a presença da pesquisadora enquanto agente e também sujeito em transformação. Este trabalho está mais de acordo com a ideia de *modus*

operandi, pois reconhece que os procedimentos vão sendo selecionados e revisados ao longo da pesquisa, e não em etapa anterior a ela, por meio da agência da pesquisadora.¹⁶

Esta pesquisa se insere no escopo qualitativo interpretativista (BROWN, 2004, p. 490) e se propõe a identificar nas falas dos participantes os indícios de submissão à colonialidade eurocêntrica e de resistência decolonial que transparecem nas suas práticas de ensino de alemão, tanto de forma mais consciente como mais irrefletida.

Foi empregada como método de produção e de análise de dados a Análise Textual Discursiva [ATD], que como finalidade “produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 13). A ATD é uma opção metodológica para a análise de informações de natureza qualitativa, desenvolvida por Roque Moraes, que se situa entre a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 13).

Em resumo, mesclam-se na ATD os procedimentos de codificação e categorização, típicos da Análise de Conteúdo [AC], com a interpretação crítica que a pesquisadora faz ao passear pelos dados, abrindo espaço para a análise indutiva que é característica da Análise do Discurso [AD]. Vejamos como se dá essa diferenciação.

2.2.1. Entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso

Em relação aos objetivos de cada método de categorização e análise de dados da pesquisa, a AC trabalha com momentos distintos para a descrição e a interpretação daquilo que está expresso no texto, buscando a compreensão com base na teoria. Já a AD tende a “saltar diretamente do nível de superfície textual ao nível interpretativo” buscando responder como se produz o discurso em que o texto se insere. Isso porque a AC busca observar as manifestações daquilo que vem de dentro do sujeito, e a AD tem raízes no materialismo histórico e na dialética marxista como referenciais de interpretação e de crítica (MORAES & GALIAZZI, 2007, pp. 165-172).

Situada entre esses dois extremos, a ATD tem um caráter fenomenológico-hermenêutico assim como a AC, buscando construir novas compreensões sociais e culturais; mas seu grande objetivo é a transformação, como na dialética que embasa a AD (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 169).

Quanto ao papel do referencial teórico, a AC pretende um “avanço teórico a partir do exame dos dados empíricos”, no qual se pretende explicitar as teorias implícitas nos discursos

¹⁶ Definição apresentada pelo professor Lynn Mario Trindade Menezes de Souza em setembro de 2018, durante aula de pós-graduação da disciplina “De Pós-Estruturalismo a Translinguismo: Questões para a Linguística Aplicada”, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

(MORAES & GALIAZZI, 2007, pp. 180-181). Assim, a AC trabalha com categorias definidas a priori, na busca por teorias emergentes (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 179).

Por sua vez, a AD dá preferência à escolha de uma “teoria forte” antes do exame da realidade empírica. É da análise baseada nos pressupostos teóricos que emergem as categorias de agrupamento dos dados (MORAES & GALIAZZI, 2007, pp. 180-181).

Na ATD, é possível trabalhar com categorias a priori, emergentes ou mistas. As categorias a priori, fruto de categorização indutiva, são definidas com base no construto teórico que dá suporte ao trabalho, antes que tenha início o tratamento dos dados; e as categorias emergentes vão surgindo ao longo do tratamento dos dados, em um processo de categorização dedutiva.

Isso porque a interpretação dos dados pode se dar “a partir de um conjunto de pressupostos teóricos assumidos de antemão” ou das teorias emergentes da própria análise, representadas pela estrutura de categorias – as quais emergem de uma reconstrução de compreensões teóricas já existentes (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 147). Assim, “o conjunto de categorias resultante de uma ATD pode ser entendido como o arcabouço teórico que ajuda a compreender o fenômeno investigado” (MORAES & GALIAZZI, 2007, pp. 148-149).

Em outras palavras, o ciclo da ATD consiste em uma “espiral em que, a cada avanço, se exigem retornos reflexivos e de aperfeiçoamento do já feito” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 93), “movendo-se do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 52).

Ao unir a descrição e a interpretação dos dados, sem a necessidade de separar os procedimentos em duas fases, a ATD garante a validade dos produtos da análise pela citações diretas dos documentos analisados e pelas interlocuções com o referencial teórico.

O trabalho com categorias mistas consiste em partir de categorias a priori e complementá-las ou reorganizá-las a partir da análise dos dados. Portanto, compreendo que o trabalho com categorias mistas, que emergem tanto da teoria preexistente como da prática da produção de dados empíricos, é também um movimento de práxis – isto é, teoria e prática se unem na pesquisa com o propósito de solucionar um problema. Por essa razão, optei pelo trabalho com categorias mistas.

Decidi realizar a unitarização e categorização manualmente, sem o auxílio de programas digitais voltados para esse fim. Como recurso de automatização, utilizei somente o *bot* do

aplicativo Telegram na primeira rodada de transcrição das cerca de sete horas de gravações. As transcrições completas estão disponíveis no apêndice C.

Essa decisão se deveu ao fato de os dados serem provenientes de um só tipo de fonte, a saber, as oficinas, tornando menos complexa a tarefa de verificar o que os materiais tinham em comum entre si. Notei que a codificação por meio de um *software* específico poderia tornar o trabalho mais maçante e acrescentar etapas desnecessárias ao processo um tanto quanto intuitivo de “impregnação intensa com os materiais de análise”, que funciona como ponto de partida para a categorização enquanto procedimento de “criação, ordenamento, organização e síntese” (MORAES & GALIAZZI, 2007, pp. 99-100).

Ao longo do trabalho de análise das transcrições, essa escolha se mostrou acertada: o contato recorrente com as transcrições impressas de cada uma das sessões da oficina, nas quais pude fazer anotações livres à mão e a cores, rascunhando mapas mentais que estabeleciam correlações entre as falas, foi fundamental para aproximar-me dos textos em um nível que dificilmente teria sido possível por intermédio de uma tela – sobretudo em um trabalho com categorias mistas, e não totalmente predefinidas, isto é, que emergiam durante o processo de impregnação.

Para apresentar aqui os dados garantindo o anonimato dos participantes, mas sem substituir seus nomes por códigos complexos e de difícil entendimento, segui a seguinte lógica:

- participantes da primeira sessão da oficina receberam nomes fictícios iniciados com A;
- participantes da segunda sessão, receberam nomes fictícios iniciados com B;
- participantes da terceira sessão receberam nomes fictícios iniciados com C,
- participantes da quarta sessão receberam nomes fictícios iniciados com D.

Isso significa que os professores de alemão já atuantes, que chegaram até a oficina por meio da divulgação da APPA, receberam nomes iniciados em A e B, e os professores em formação no curso de Licenciatura em Alemão da USP receberam nomes iniciados em C e D.

2.2.2. Categorias a priori: questões típicas

Na ATD, dois elementos importantes na construção de sistemas de categorias são a relação com o contexto a que se referem e a relação com os objetivos da pesquisa (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 104). Para esta pesquisa, as cinco categorias definidas em etapa anterior à produção de dados empíricos são situações-limite que foram vivenciadas por mim, como professora de alemão, ou por pessoas próximas que também trabalham na área. São elas: o

conhecimento prévio de uma língua teuto-brasileira; a dita interferência do inglês na aprendizagem de alemão; a presença da língua materna na sala de aula; a aprendizagem concomitante de alemão e espanhol; a falta de tempo para preparar aulas devido a uma agenda apertada.

A interferência do inglês na aprendizagem de alemão também foi tema da minha primeira iniciação científica, finalizada em 2014 e publicada recentemente (GRILLI, 2021). Em trabalho construído já a partir da presente pesquisa, defendo que se encontre um lugar para a língua materna na aula de língua adicional (GRILLI, 2020a), e a questão das línguas teuto-brasileiras é um forte ponto de discussão do GEELAB – *Grupo de Estudos em Ensino de Língua Alemã no e do Brasil*, no qual venho atuando como cofundadora desde 2021.

Um tópico igualmente relevante, que não fez parte da construção de categorias iniciais mas surgiu nas falas dos próprios participantes das oficinas, se refere às especificidades do ensino de língua adicional para crianças e à diferença entre uma criança que aprende uma língua adicional apenas na escola e uma criança que vem de um lar bilíngue. O CLIL [*Content and Language Integrated Learning*], uma das mais conhecidas abordagens para o ensino bilíngue, foi tema da minha pesquisa de mestrado. Desse modo, os assuntos abordados nas oficinas dialogam com toda a minha trajetória enquanto pesquisadora.

Minha subjetividade e minha marca de autoria residem não só na criação das categorias e na interpretação dos dados com base nelas, mas na própria conceitualização dos desafios do ensino de alemão no Brasil sob a ótica decolonial. Como mulher brasileira, meu objetivo com este trabalho é assumir uma posição na produção de conhecimento sobre Educação Linguística Crítica em nosso país.

2.2.3. Categorias intermediárias: aprofundamento e transformação

As cinco categorias iniciais – conhecidas como unidades de registro na nomenclatura da Análise de Conteúdo de Bardin (2011 [1977]) – serviram como ponto de partida para analisar cada uma das falas dos participantes. A análise se deu por meio da construção de *metatextos* descritivos e interpretativos, que expressam as principais ideias e argumentos construídos pelos participantes, segundo a perspectiva da pesquisadora (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 116).

Foi assim que as categorias iniciais se desdobraram em outras, pautadas não mais na minha experiência como professora – que serviu como ponto de partida para sua elaboração –, mas no teor das falas dos participantes ao se depararem com as situações-limite, apresentando uma tendência de reproduzir procedimentos tradicionais do ensino de línguas ou de rejeitá-los.

As categorias intermediárias são indicativas do processo de “identificar e ressaltar aspectos originais e criativos dos textos” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 91). Afinal, “ao mesmo tempo que o objeto da pesquisa vai se constituindo, também os critérios de formação de categorias vão se tornando cada vez mais claros” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 106). Essa clareza se constitui por meio de “um movimento dialético entre o todo e as partes, de modo que se consiga ampliar a compreensão do todo” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 175).

Em pesquisas qualitativas construídas segundo a ATD, o critério de exclusividade mútua deixa de fazer sentido, já que diversos trechos dos materiais analisados poderiam se enquadrar em mais de uma categoria. Portanto, as categorias intermediárias deste trabalho foram construídas com foco na validade, enquanto possibilidade de representar os textos analisados, conforme os objetivos da pesquisa e a partir de fundamento teórico (MORAES & GALIAZZI, 2007, pp. 105-106).

Focar nas interconexões entre as falas dos professores participantes, tendo eles participado da mesma sessão da oficina ou não, possibilitou a construção de compreensões acerca de suas falas em sucessivos movimentos de viagem do todo às partes e vice-versa. Na ATD, esses movimentos dialéticos servem para “ampliar a compreensão do todo, inclusive das interações que o constituem focalizando temporariamente nas partes e em suas interconexões” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 175).

A análise tematiza aspectos que vão construindo, aos poucos, o fundamento para as categorias finais. Se a categorização é “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 44), os trechos das falas – chamados, na ATD, unidades de sentido – foram agrupados por semelhança, em tópicos sustentados pela teoria.

Assim, cada uma das cinco categorias iniciais, em que consistem os subtítulos do capítulo 3, foi desdobrada em três a cinco categorias intermediárias, em que consistem os itens de cada subtítulo.

2.2.4. Categorias finais: submissão, questionamento e subversão

Os metatextos aglutinados em categorias intermediárias, por sua vez, deram origem a inferências das quais emergiram novas categorias. Inferência é o “movimento de abstração que garante relevância teórica ao trabalho realizado” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 117), isto é, que aproxima os dados analisados da pergunta de pesquisa inicial, por meio da argumentação embasada na teoria.

No trabalho com categorias emergentes, o processo de categorização só se conclui quando é atingido “um sistema de categorias válido e capaz de expressar com clareza as novas compreensões alcançadas” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 196). Em suma, o procedimento é categorizar as unidades de sentido, relacionar as categorias com a estrutura analítica encontrada na literatura da área e criar um ponto de vista sob o qual interpretar as descobertas (CRESWELL, 2014, p. 150).

A partir das emergências desta pesquisa, foram alcançadas três categorias que refinaram o objetivo inicialmente definido: submissão à colonialidade linguística, questionamento da colonialidade linguística e subversão da colonialidade linguística.

Isso significa que, durante a etapa de refinamento, foram percebidos movimentos que interpretei como indicativos de submissão, questionamento e subversão à colonialidade nas crenças e práticas de ensino de alemão dos professores que participaram da pesquisa. Essas três categorias serviram de inspiração para o título deste trabalho e serão detalhadas no capítulo 4.

3. As situações-limite

*I realized quickly when I knew I should
That the world was made up of this brotherhood of man
For whatever that means
(4 Non Blondes)*

Neste capítulo, apresentarei as cinco situações conforme foram colocadas aos participantes das quatro sessões da oficina, conforme pode ser conferido nos slides disponíveis no apêndice B. As falas dos participantes sobre suas perspectivas e práticas serão analisadas em diálogo com a teoria, perfazendo um movimento de metapraxis cujo objetivo é compreender a realidade, a fim de, mais adiante, propor alternativas para transformá-la.

3.1. Colonização linguística disfarçada de ensino

A primeira situação apresentada aos participantes da oficina foi a seguinte:

Uma pessoa consegue o seu contato e te procura para aulas particulares. Ela afirma que já tem um nível básico na fala e entende tudo, pois vem de família alemã. Aí você começa a conversar com ela e percebe que a pronúncia dela é de variedade teuto-brasileira – os chamados dialetos do sul do Brasil – e que você não entende muito bem o que ela fala. O que você faz?

3.1.1. O papel da língua alemã no Brasil¹⁷

A estigmatização das línguas de imigração faladas no Brasil, que se desenvolveram segundo um curso próprio e muito diferente das línguas europeias que lhes serviram de base, deu origem à impressão de que é necessário apropriar-se da variedade europeia. Esse é um dos motivos que leva falantes de línguas teuto-brasileiras a tomar aulas de alemão padrão.

Encontradas sobretudo na região Sul e em partes da região Sudeste do Brasil, duas das mais conhecidas línguas de imigração de origem alemã são o pomerano (cf. VANDRESEN & CORRÊA, 2008; FOERSTE & FOERSTE, 2017) e o hunsrückisch ou hunsriqueano (cf. ALTENHOFEN et al., 2007).

Hoje, as chamadas línguas de herança são empregadas apenas por grupos minoritários ou minoritarizados (CAVALCANTI, 2011). Acontece também, frequentemente, de não serem consideradas línguas, mas apenas “dialetos”, uma designação pejorativa que marca estarem

¹⁷ Um breve resumo deste trecho foi publicado como parte do artigo “A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas” (GRILLI, 2021a).

distantes da língua supostamente ideal, falada nos países em que o alemão é língua oficial (FRITZEN, 2007, 2012; FRITZEN & EWALD, 2011; FRITZEN & MAAS, 2012).

Como resultado, temos no Brasil um interesse quase que exclusivo em aprender a variedade padrão da Alemanha, o *Hochdeutsch*, e um desconhecimento ou desprezo das línguas teuto-brasileiras. Quando se discute o pluricentrismo da língua alemã, mesmo no Brasil, são mencionados como exemplos de países onde se fala a língua somente os três principais que a têm como língua oficial no continente europeu – Alemanha, Áustria e Suíça – conforme demonstra a pesquisa de Meirelles (2020).

Porém, a não ser que o objetivo do aprendiz seja estudar ou trabalhar na Alemanha, cabe refletirmos sobre os possíveis motivos que a levam a crer que precisa aprender o alemão padrão, sendo plenamente capaz de comunicar-se na sua língua de herança. A ausência desse questionamento demonstra que as línguas teuto-brasileiras não são reconhecidas como línguas em status de igualdade em relação às línguas de prestígio europeias, tampouco como variantes do alemão. Consequentemente, professores brasileiros de alemão, salvo aqueles inseridos nas comunidades de imigrantes, não são preparados para trabalhar com as variedades do alemão que existem dentro do próprio território brasileiro, mas somente com o *Hochdeutsch*.

Essa insegurança transparece na resposta honesta de um professor em formação, que demonstra estar consciente de não ter familiaridade com variedades do alemão que não o *Hochdeutsch*. Porém, ao ouvir falar da pronúncia “de variante teuto-brasileira”, entendeu tratar-se de uma única variante, demonstrando desconhecer a complexidade da paisagem linguística brasileira no quesito línguas de herança.

Caio: Eu ficaria um pouco inseguro a princípio, porque eu ia pensar, será que eu vou ter tempo, eu, eu consigo me preparar pra essa aula? Primeiro assim, no sentido de eu... bom, eu digo no meu caso, eu não conheço essa... essa variante.

Clarice, em seu atual estágio de desenvolvimento enquanto professora que já trabalha com ensino e já estudou alemão, admite sua insegurança diante da possibilidade de deparar-se com um aluno assim – e também interpreta tratar-se de uma única variante.

Clarice: Bom, eu acho que se eu, se eu já compreender que ela tem essa variante, que eu acho que essa ia ser a parte mais difícil, né? Talvez primeiro eu não entendesse e não soubesse por que eu não tava entendendo, e achasse que ela simplesmente não sabe falar. Mas a partir do momento que eu entendesse que era dessa variante, aí seria mais fácil, poderia discutir esse fato com ela, né?

Caio: Então, assim, é o que a Clarice falou, até eu identificar, já seria um processo, nesse meio tempo eu poderia já me perder e falar, nossa, não, não sei se o que ele tá falando é alemão (risos), sei lá, alguma coisa assim, né? Obviamente num, num caminho enganoso.

É interessante observar nos professores em formação a autoconsciência de suas limitações e a consciência de que são sujeitos em formação, não se percebendo como detentores absolutos do saber diante de situações hipotéticas nas quais ocupariam a posição de liderança de uma sala de aula. Caio continua:

Caio: E daí, depois, parar pra pensar, então, bom, é... então, eu vou tentar conversar com esse aluno, eu vou tentar pesquisar sobre, mas eu também vou, vou... é que eu digo, eu acho que eu tô pensando na minha situação agora, que eu tô com tantas matérias, não sei o quê (risos), que eu já imaginei, literalmente, assim, será que eu vou conseguir me preparar? Mas... eu acho que isso vai demandar mais trabalho do professor, isso, isso certamente, de, de você se aproximar do aluno, e não só do aluno, mas dessa variante dele, né?

Marina: Mais trabalho?

Caio: É, não que seja algo negativo, mas é... é diferente de alguém que já chega falando, ai, eu queria ver esse *Hochdeutsch*. Quer dizer, não necessariamente mais trabalho, se eu, se eu fosse querer aproveitar, de certa forma, digamos assim, essa variante dele pra enriquecer o *Hochdeutsch*, ou o contrário, enriquecer a variante dele, conforme ele vai entendendo também por essa comparação com o *Hochdeutsch*, o que que aconteceu com a língua dele, o que que tem, o que que não tem, o que que foi legal, de forma que ele possa, então, ter mais flexibilidade com a com o idioma, com os idiomas, né? Com a comunicação, acho que seria o... o foco.

Aproveitar o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula é uma atitude percebida como trabalhosa, que demanda mais tempo e mais esforço do professor – ainda que isso não seja negativo, segundo Caio. No entanto, fica explícita a insegurança gerada por esse desafio.

A percepção de que é trabalhoso moldar uma aula ou um curso de língua ao aprendiz vem da tradição de importarmos materiais e métodos europeus, em vez de produzir os nossos próprios. Essa é uma ideia colonial: por que implementar um material didático que retrata uma realidade muito distante daquela que nos cerca, e ter de adaptá-lo a cada aula e a cada grupo de aprendizes, seria menos trabalhoso do que partir da realidade concreta?

Daí vem a prática de criar apenas materiais complementares aos livros didáticos importados, os quais continuam ocupando um papel central no ensino de línguas. Esse contexto é comum nos mais diversos países, e serve ao projeto de perpetuar a falta de agência dos países periféricos (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 75).

Outro comentário franco à situação 1 foi o seguinte:

Bárbara: Olha, eu acho que eu seria bem sincera, porque eu acho que, é... não teria como ajudá-la... sem entendê-la, né, então... eu apontaria pra ela esse fato, né, há... comentaria com ela que sim, na Alemanha nós temos dialetos, e que muitas vezes nem os alemães se entendem, dependendo do dialeto, mas que geralmente a gente costuma trabalhar com o *Hochdeutsch*¹⁸, né?

Realmente, não é verdade que toda a população da Alemanha ou dos outros países onde o alemão é língua oficial apresenta características homogêneas na fala, incluindo léxico e sotaque: sabe-se que existe uma série de dialetos dentro do país, e o portal *deutschland.de* lista ao menos 16 grupos dialetais presentes somente na Alemanha¹⁹, sem contar as variedades padrão e as variedades populares faladas na Áustria, na Suíça e no Liechtenstein, além de outros países que não têm o alemão como língua oficial.

Entretanto, chama atenção na fala de Bárbara o uso do pronome “nós”, por uma professora que não vem de uma família de origem alemã nem cresceu em contato com a língua. Ficam explícitas, na escolha desse pronome, a vontade de fazer parte de um grupo pertencente ao Norte Global e a crença em que ter acesso à língua desse grupo representa a possibilidade de fazer parte dele: o conhecimento de uma língua de prestígio como o alemão figura como símbolo de maior proximidade ao Norte Global, conferindo ao falante um status diferenciado em relação ao restante dos brasileiros.

Ao discutir o conceito de imperialismo, Sabrina Fernandes (2020, p. 104) afirma que, no Brasil, “a burguesia nacional domina internamente, mas é subordinada aos interesses da burguesia de países desenvolvidos”. Em outras palavras, a elite brasileira figura como representante dos interesses dos países hegemônicos, servindo aos interesses da elite daqueles países.

Ser professora de línguas definitivamente não significa fazer parte da burguesia, classe social que não depende da venda de sua força de trabalho para viver. Entretanto, ter acesso a aprender línguas de prestígio vem se tornando um privilégio cada vez mais restrito no Brasil desde a década de 1960, quando a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 retirou a obrigatoriedade da oferta de línguas adicionais no currículo escolar (BRASIL, 1961). Movimentos legislatórios posteriores, como a reinclusão de uma língua adicional obrigatória a partir do quinto ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996) e a chamada Lei do Espanhol, que tornou obrigatória a oferta dessa língua no Ensino Médio (BRASIL, 2005), não foram capazes de reverter esse quadro.

¹⁸ Alemão padrão.

¹⁹ Disponível em <<https://www.deutschland.de/de/topic/leben/dialekte-in-deutschland>>. Acesso em 4 jan. 2022.

Desse modo, o conhecimento de línguas de prestígio no Brasil atual, sobretudo daquelas não comumente ensinadas nas escolas, é um traço de pertencimento a um seletivo grupo. A colonialidade linguística contribui para estabelecer uma hierarquia em cujo topo estão os países do Norte Global; no meio, os brasileiros que figuram como representantes dos interesses daqueles países; e na base, o restante do povo. Essa hierarquização reforça a predominância da cultura europeia sobre qualquer traço cultural reconhecido como brasileiro.

O pronome “nós” empregado por Bárbara na frase “na Alemanha nós temos dialetos” serve para reafirmar o pretérito pertencimento a esse seletivo grupo perante o aluno, que deverá enxergar na professora uma autêntica representante dos interesses alemães. É esse o papel que cabe a ela na hierarquia da colonialidade, e que, julgando pelo uso do pronome “nós”, ela parece assumir com satisfação. Logo a seguir, porém, Bárbara diz que “muitas vezes nem os alemães se entendem”, em terceira pessoa. Deduz-se que ela tem consciência de que não é alemã, mas, mesmo assim, defende os interesses do colonizador.

Dessa maneira, Bárbara se coloca como parte do grupo de pessoas que compartilham dos valores da colonialidade, mas considera que sua autoridade como conhecedora da língua não é tão alta quanto a de um falante nativo. É a aparente incoerência na fala de Bárbara, ao colocar-se ora como parte do grupo de falantes, ora como externa a ele, que ilustra perfeitamente o pensamento colonial.

Por fim, a fala de Bárbara deixa explícita uma necessidade de justificar a variação dialetal a partir da comparação com a Alemanha, como que validando a existência de variedades linguísticas na colônia por meio da metrópole.

Também Berenice vai por esse caminho, conforme mostra o trecho a seguir.

Berenice: Eu acho que também faria assim, explicaria pra... para ela que até na Alemanha tem dialetos, e quando eles falam a gente não entende, o suíço também... e a gente também, é difícil, e que ela... pro alemão culto é necessário ela começar do comezinho, com os livros e tudo, porque, inclusive, as palavras que eles usam são diferentes do alemão culto. E, provavelmente, o aprendizado dela seria mais rápido que dos outros, mas... seria necessário começar do básico, mesmo.

Beatriz: Isso mesmo.

Berenice e Beatriz acreditam que, se a professora de alemão padrão não entende a variedade linguística do aluno, esse aluno precisa começar seu aprendizado do zero. Uma tal postura representa uma insegurança muito grande em quebrar a hierarquia profundamente verticalizada do saber, que define a posição da professora como aquela que detém o

conhecimento: romper com a lógica vertical significaria renunciar ao papel de estabelecer qual o conhecimento digno de ser aprendido e, por exclusão, o conhecimento irrelevante.

Também subjaz à postura das duas professoras uma concepção de aprendizagem que não coloca como prioridade o estabelecimento de relações entre o novo conteúdo e aquilo que já se conhece. Voltaremos à questão do aproveitamento dos conhecimentos prévios do aprendiz no item 3.1.3.

Leffa (2005, p. 14) aponta que o professor de línguas “é muitas vezes visto como mentalmente colonizado, agindo como um colonizador dentro de seu próprio país”. De fato, esse comportamento pode ser percebido nas falas de Bárbara e de Berenice, ainda que de maneira sutil: o papel do professor seria trazer a verdade europeia para dentro da sala de aula brasileira, desconsiderando toda a História do nosso país em termos de imigração.

Saindo do campo das hipóteses, Diana afirma já ter passado pela experiência descrita na situação 1.

Diana: Posso falar? Então, eu, na verdade, eu tive um caso, assim, na verdade (risos). Eu tinha, tive um aluno que ele era do Sul, né? [...] E eu achava super interessante, e ele realmente, ele tinha uma pronúncia maravilhosa, e trazia várias palavras, mas... e compreendia muito bem, porque a avó falava, né, o alemão, mas ele ainda tava, né, tinha um nível... não conseguia se comunicar, acho que, mais, talvez, por falta de contato, né, porque ele perdeu o contato com a língua, do que por não saber.

É interessante aqui a menção à pronúncia *maravilhosa* do falante de língua teuto-brasileira, pois geralmente não é assim que esses falares são considerados: para a sociedade majoritária “quem fala alemão é visto como colono, tem pouca instrução e fala um dialeto, isto é, uma língua considerada inferior” (FRITZEN, 2008, p. 344), “pelo fato de se distanciar da língua falada no país de origem ou por não ter passado pelo ensino formal na escola” (FRITZEN, 2012, p. 115).

Isso acontece porque um dos mais gritantes reflexos da colonialidade linguística no Brasil atual é a ideia de que só são válidas como línguas as possibilidades de comunicação prescritas em uma gramática. Por esse motivo, variedades linguísticas não massivamente difundidas pelo ensino formal costumam ser relegadas ao lado abissal da linha que separa metrópole e colônia.

Também Alessandra já viveu uma situação semelhante.

Alessandra: eu tenho um aluno de Joinville que tem um... um avô... um sogro que fala a variante. Então, ele... nas aulas comigo, ele tem muito essa postura comparativa. E aí, a gente acaba aprendendo muito juntos nesse sentido, né? Então, o que ele não sabe, eu consigo explicar. E quando tem alguma diferença

que ele não consegue entender, eu consigo explicar também, e ele acaba dominando os dois, né? Mas o interesse dele é o *Hochdeutsch*, então, eu consigo atender melhor. Mas eu acho que é... é um desafio interessante, a pessoa tem que estar disposta a te ajudar a aprender, também, um pouco, né, nesse caso. (risos)

Marina: E aí você acaba aprendendo também?

Alessandra: É, eu acabo... eu acabo, é, fazendo algumas anotações dessas variações e aí vai ficando mais fácil de eu entender quando esse aluno meu, por exemplo, fala muito rápido, que eu percebo que tem essa influência de conversar com o sogro, aí eu falo *ach so, bitte langsam*²⁰, e aí eu consigo entender essas variantes também e explicar pra ele onde tá a diferença, enfim... então, dá pra fazer um jogo, assim.

Alessandra não tem medo de demonstrar que não entende tudo que o aluno diz quando ele fala muito rápido, a fim de sustentar uma imagem de quem sabe tudo. Essa postura condiz com a proposta de descentralizar o professor enquanto detentor de todo o conhecimento. Aurélio complementa, compartilhando seus exemplos pessoais:

Aurélio: Eu acho que talvez a gente possa até aprender, assim, palavras, de vocabulário, que não são mais comuns no *Hochdeutsch* atual. Porque muitos dialetos, essas variantes do Sul são de imigrantes, de décadas passadas, que vieram pro Brasil, e que aí teve influência do português, aí ficou uma... uma mistura daqui e de lá, e... pode haver algumas palavras que ainda se usam nos dialetos daqui e já não são tão comuns no *Hochdeutsch*... ou digamos assim na Alemanha. Eu sei que tem a palavra *Penal* em Santa Catarina, que é pra estojo, que... que vem do latim, é de pena, que é tipo *Federmäppchen*, e pelo uma vez que eu pesquisei, assim, eu vi que... que é de alguma região, não lembra agora da onde, talvez da Alemanha ou da Áustria, ou seja, acho que era talvez uma palavra comum, sei lá, nos anos trinta, vinte, que aqueles imigrantes usavam, e que acabou virando palavra do vocabulário do português das pessoas dali também. Então, acho que teria algumas... alguns aprendizados interessantes, assim, também, meio que... de vocabulário, um pouco também de história, né?

Alessandra: Sim.

Aurélio: Dependendo da família, porque você pode também ter contato com a história da família da aluna... ou às vezes a aluna quer ler cartas ou documentos, dos... dos parentes antigos, aí você também vai estar ali se informando ou conhecendo.

A fala de Aurélio representa o reconhecimento da língua minoritária como bem cultural digno de ser preservado por seus falantes. Ele não defende que se corrija a pronúncia do aprendiz em questão; em vez disso, fala de trocar conhecimento com ele, de maneira horizontal.

Berenice e Diana também falam em troca de conhecimentos com o aluno:

²⁰ Bem... [fale] devagar, por favor.

Berenice: Talvez para, pra valorizar um pouco a língua dele também, assim, se ele for... do Sul do Brasil, falar, ah, então me ensina como que fala, sei lá, *Marmelade*²¹, eles falam lá *Schmier*, ah então é *Schmier*, fazer um aprendizado meio que um ensina o outro e valorizá-lo né.

Diana: Posso falar? Então, eu, na verdade, eu tive um caso, assim, na verdade (risos). Eu tinha, tive um aluno que ele era do Sul, né? E... ele, na verdade, a gente apenas trocava, né, ah, que que é isso? Aí ele me falou umas palavras que... eu acho que era uma variante pra galinha, por exemplo. E ele falou uma, que eu não me lembro agora, mas a gente acabava trocando, né, essas palavras novas, não era nem só de pronúncia, era palavra mesmo, né?

Alessandra, Aurélio e Diana se referem ao aluno como um usuário pleno da língua, e não como aprendiz que *ainda* não atingiu o nível de falante. Segundo Alessandra, seu aluno *conversa* com o sogro; Aurélio e Diana reconhecem em experiências similares a existência de saberes que o aluno carregava consigo, enquanto eles, na qualidade de professores, não dispunham dos mesmos conhecimentos.

Em outro trecho, Aurélio relata ter vivenciado algo parecido com a situação 1:

Aurélio: o primeiro lugar que eu dei aula foi na UFSC, né, na universidade, nos cursos de idiomas que tem, e eu tive duas alunas que eram... não lembro agora de qual cidade, mas que... sabiam já falar alemão, e aconteceu uma situação um pouco parecida assim, que às vezes elas falavam alguma coisa na aula, e eu... tinha que ouvir umas duas ou três vezes pra entender, ah, que ela tá falando A como I ou I como... assim, aí eu entendia a palavra. Mas assim... eu sempre tinha que pedir, tipo, pra elas, pra... pra elas repetirem, assim, porque é... é como se eu estivesse ouvindo talvez um dialeto...

Aurélio: [...] eu, pessoalmente, sou mais familiarizado com o *Hochdeutsch* mesmo, de livro didático ou de telejornais e coisas assim, porque eu nunca morei na Alemanha, então, não tenho muito contato com um dialeto assim.

Aurélio não deixa claro se chegou a comentar com essas alunas que também existem variações dialetais na Alemanha, como fez Bárbara. Mas sua fala permite inferir que, mesmo quando o professor não faz essa comparação de maneira explícita na aula, ele a traz interiorizada.

Vamos aprofundar a reflexão sobre o “alemão de livro didático” no item a seguir.

²¹ Geleia.

3.1.2. Métodos e materiais

Em trecho reproduzido anteriormente, Bárbara comenta que existem variantes da língua alemã, mas que nas aulas se trabalha com o *Hochdeutsch*. Ainda sobre a comparação entre variantes e a língua padrão, ela sugere:

Bárbara: Hoje em dia, né, com as aulas online, até com as... com as tecnologias, a gente pode até, poderia até, talvez, trazer vídeos, né, dos próprios nativos. Porque tem vídeos, né, na internet, em que se compara o *Hochdeutsch* com outro dialeto. Então, pra mostrar essa realidade da Alemanha, de dialetos pra aluna, a gente poderia até trazer um vídeo, falar, olha, é assim também, na Alemanha, né, então, não tem nenhum problema você ter, né, o seu dialeto, mas você vai aprender uma outra, né, uma outra forma, aí, da língua, que é mais utilizada... você vai ser entendida por todos e todos vão, é, te... te entender. Então vai abrir mais portas pra você, né?

Essa fala reforça a impressão de que Bárbara não consegue pensar a língua alemã de maneira dissociada da Alemanha. Atrelar cada língua a um Estado-nação foi parte do projeto colonial de categorização e hierarquização de conhecimentos, e falas como a de Bárbara, em pleno século XXI, mostram o quanto esse projeto foi bem-sucedido.

A menção a trazer para a sala de aula vídeos “dos próprios nativos”, em que se comparam o alemão padrão e outras variedades linguísticas presentes na Alemanha, reforça que o falante de uma língua teuto-brasileira não é considerado por Bárbara como falante nativo de uma variedade do alemão. Nota-se que “nativo” é uma palavra que se aplica somente a falantes nascidos nos países hegemônicos.

Tal argumento não seria válido caso a variedade teuto-brasileira em questão fosse reconhecida como outra língua que não o alemão padrão, implicando que o falante dessa outra língua não poderia ser considerado um falante nativo do alemão padrão. Mas não é esse o caso: a atitude mais comum diante de variedades teuto-brasileiras é a de não as considerar línguas propriamente ditas, e sim, “apenas” dialetos (FRITZEN, 2008; 2012).

Essa lógica colonial, que dá origem aos mais diversos preconceitos linguísticos, é a mesma que determina que línguas de imigração como o pomerano e o hunsrückisch ainda sejam consideradas dialetos em vez de línguas de fato – porque carecem do prestígio que só lhes poderia conferir uma padronização gramatical oficializada. Essas línguas chegam a ser consideradas motivo de vergonha para seus falantes, tal a força da colonialidade linguística que hierarquiza línguas e modos de expressão (cf. MAAS & FRITZEN, 2017). Em última análise, é a mesma lógica que determina que as línguas indígenas continuem sendo exterminadas no território brasileiro.

As falas de Bárbara reproduzem a visão colonial: “não tem nenhum problema você ter [...] o seu dialeto, mas você vai aprender uma outra [...] forma [...] da língua, que é mais utilizada... você vai ser entendida por todos e todos vão [...] te entender”. Vê-se aí a necessidade de enquadrar o falante de uma língua de prestígio em um lugar de homogeneidade, a fim de que “todos” lhe entendam – isto é, todos os falantes nativos da variedade hegemônica da língua, desprezando-se qualquer outra.

Trabalhar para retirar do falante de variedade minoritária o protagonismo na própria biografia linguística é relegá-lo a coadjuvante do padrão linguístico da metrópole.

Por fim, o argumento de que o conhecimento do *Hochdeutsch* é capaz de “abrir mais portas” também merece uma reflexão crítica. É verdade que o povo brasileiro ocupa uma posição de desvantagem em relação aos países do Norte global, inclusive do ponto de vista linguístico. É verdade que ter acesso às línguas de prestígio representa ter acesso a melhores oportunidades, do ponto de vista socioeconômico, do que aquelas destinadas à grande maioria da população. Mas nada disso deve ser sinônimo de conformidade e passividade diante das forças hegemônicas que nos mantêm em posição subalterna.

Beatriz: É, eu também faria mais ou menos como a Bárbara falou, mas, é... já de início conversaria com ela, que, que o alemão, assim, que a gente ensina, é o *Hochdeutsch*, e pra isso a gente ia adotar um livro, né, um método, tudo, né? E... e nesse método, hã, ela poderia já ver a, a variante, né? Então, é, trabalhar, já, com o livro, já, que já tem a base... da teoria, né?

Percebe-se a crença em que o único caminho para ensinar a língua alemã a um aprendiz brasileiro passa por dois fatores imutáveis. O primeiro é partir do alemão padrão mais básico, como em qualquer outro curso para iniciantes, desconsiderando toda a vivência que esse aprendiz tem em uma língua muito similar. Essa postura representa uma fiel reprodução da visão de aluno como tábula rasa, conforme defendido por John Locke no século XVII, aliada à premissa básica da colonialidade: o verdadeiro conhecimento vem da Europa.

O segundo fator é o “método”, palavra frequentemente empregada como sinônimo de livro didático: o ensino é embasado pelo livro didático importado, inclusive para trabalhar com algo que o aluno traz a partir da própria vivência. Não se tem preparo para trabalhar a partir de saberes que emergem do cotidiano, mas somente do conhecimento instituído como formal – ou, em outras palavras, não se tem preparo para trabalhar com a realidade do aluno, mas somente com o conhecimento definido como válido no material didático importado. Novamente, reafirma-se a ideologia de que o verdadeiro conhecimento vem da Europa.

O conceito de língua estruturada e padronizada, tão distante quanto possível das influências trazidas por outras línguas ou até mesmo variantes de menor prestígio de uma mesma língua, sempre serviu como pano de fundo para o desenvolvimento de métodos de ensino de línguas. Segundo Kumaravadivelu (2016, p. 73), o método é a área sobre a qual as forças hegemônicas sentem necessidade de exercer o maior controle, “porque ele funciona como um princípio operacional que dá forma a todos os outros aspectos da educação linguística”²². Segundo o autor, todos os métodos vindos dos países centrais estão claramente ligados ao ideal do falante nativo – e os materiais didáticos vindos desses países servem diretamente à imposição dos métodos.

Mas o questionamento dos métodos de ensino de línguas não tem base somente na perspectiva decolonial, e não é de hoje que sua eficácia vem sendo questionada. O desenvolvimento das teorias de aprendizagem que serviram como base teórica na chamada Era dos Grandes Métodos, tanto pelo viés da Psicologia quanto da Linguística, levou à impressão de que cada método novo era a solução ideal para todos os aprendizes de outras línguas, fazendo com que fossem praticamente descartados os métodos anteriores. Assim foi-se consolidando uma busca pelo melhor método, pelo método ideal.

O que poucos sabem é que essa busca não começou a ser desacreditada somente no fim dos anos 1980. Em meados da década anterior, já se entendia que não seria possível descobrir o melhor método de ensino de línguas, e as novas propostas nesse sentido passaram a ser denominadas ‘orientações’ ou ‘abordagens’ (RÖSLER, 2012, p. 76), numa tentativa de conferir flexibilidade às premissas que deveriam embasar o trabalho do professor.

Além disso, a discussão sobre adaptação do material didático para o ensino de alemão às necessidades dos aprendizes no Brasil remonta a décadas anteriores ao questionamento do próprio conceito de método. Conforme relata Uphoff (2011, pp. 16-17), o autor da revista *Das Schulbuch*²³, publicada pela primeira vez em 1917 com o objetivo de estabelecer um espaço de debate para a questão dos materiais didáticos aqui produzidos, escreveu já na abertura do volume inaugural:

Qualquer pessoa que pensa entenderá facilmente que a simples aplicação dos livros didáticos da Alemanha era apenas uma medida emergencial e provisória, na primeira fase da colonização no Brasil. O meio ao qual o professor precisa introduzir a criança, e os objetivos para os quais a conduz, aqui não são os mesmos de lá (ROTERMUND, 1917, p. 2).

²² No original, “because method functions as an operating principle shaping all other aspects of language education” (p. 73).

²³ “O livro escolar”.

Wilhelm Rotermund defendia que o meio e os objetivos de se aprender alemão no Brasil e na Alemanha eram muito diferentes, e que, por isso, não bastava importar materiais da Alemanha para ensinar aqui. Os materiais nacionais continham textos sobre aspectos do Brasil, contribuindo para criar uma identidade teuto-brasileira (UPHOFF, 2011, pp. 16-17).

Porém, conforme mencionado anteriormente, a colonialidade impôs a ideia de que é mais fácil importar soluções didáticas prontas do que partir das necessidades do aprendiz brasileiro para elaborar um curso de língua.

3.1.3. Aproveitamento e valorização

Uma tarefa que, essa sim, faz parte das responsabilidades de quem ensina uma língua adicional, é partir do conhecimento de mundo que o aluno já traz para a sala de aula, ao invés de impor sobre ele o conhecimento considerado válido como se ele não tivesse conhecimento algum. A princípio, Beatriz parece concordar:

Beatriz: [...] e valorizar o que ela já sabe, né? Principalmente a parte de vocabulário, né? Então, só mostrar, olha, a variante é que você fala assim, mas, né, o *Hochdeutsch* é assim, mas assim, ela já... memorizou aquilo, já é um grande passo, né? Eu tentaria valorizar muito o que ela já sabe, porque já é uma grande coisa. Mesmo porque ela já desenvolveu a habilidade em ouvir, né [...]

É interessante como a palavra “valorizar” é proferida acriticamente por uma professora que concordou que o conhecimento do aprendiz seja completamente ignorado, fazendo-o iniciar seus estudos do alemão como qualquer outra pessoa sem conhecimentos prévios da língua. Essa atitude pode servir para refletirmos até que ponto estamos conseguindo consolidar na prática aquilo em que acreditamos, de forma congruente e coerente, mas também pode significar que o próprio conceito de valorização do saber do aprendiz reproduz a verticalidade, pois coloca o professor na posição de decidir se o conhecimento do aluno tem valor ou não.

Beatriz não fala de valorizar o conhecimento do aluno, mas apenas de aproveitá-lo enquanto atalho rumo ao *Hochdeutsch*. É como se a variedade teuto-brasileira não fosse nada além de meio caminho andado na busca pelo conhecimento da língua alemã considerada verdadeira, importada diretamente da Europa e posicionada num patamar superior ao das línguas minoritárias de um país do Sul Global como o Brasil.

É muito tênue aqui a linha entre o bilinguismo de adição, uma proposta de desenvolvimento bilíngue que tem como objetivo tornar o falante competente em duas ou mais línguas, e o bilinguismo de subtração, uma proposta de apagamento da língua menos prestigiada, servindo esta apenas como ponte para o domínio de uma língua de maior prestígio.

Mello (2010) explica que, quando um programa de educação bilíngue é subtrativo, transicional ou assimilacionista, a instrução na língua materna minorizada se limita à fase inicial da escolarização, somente até que a criança consiga acompanhar as aulas na língua-alvo. Assim, o objetivo principal não é o bilinguismo, e sim, o desenvolvimento de um monolinguismo na língua majoritária. Essa estrutura é muito comum em modelos de ensino por imersão, nos quais os alunos se tornam bilíngues à medida que usam na escola uma língua diferente daquela que é falada em casa”.

Na imersão, não existe acolhimento da língua materna, ou preocupação em estimular o falante a desenvolver seus repertórios espaciais acomodando a eles os recursos da nova língua. É o aprendiz que deve se acomodar a essa língua, pois somente ela importa. Não por acaso, o ensino de língua por imersão é conhecido como *sink or swim*: é como se o falante fosse atirado a um mar de recursos linguísticos desconhecidos, e aprender a nadar em meio a eles fosse a sua única chance de sobreviver.

Podemos observar a mesma lógica hostil no ensino de uma língua adicional fora do contexto escolar: se a língua materna teuto-brasileira é tolerada como fonte de conhecimento somente até que o aprendiz adulto consiga acompanhar as aulas em alemão padrão, sendo abandonada assim que ele se iguala aos demais aprendizes do mesmo nível, percebe-se uma postura assimilacionista.

Porém, o objetivo de aprender uma língua é, ou deveria ser, ampliar repertórios e visões de mundo, em vez de diminuí-los, substituindo a língua minoritária por uma língua com maior validade dentro dos parâmetros coloniais – isto é, uma língua europeia e com status de língua oficial. Essa atitude reflete a concepção de bilinguismo como subtração, advinda da colonialidade linguística. Assim, nota-se um indício de como o bilinguismo ainda é empregado como estratégia para consolidar a ideologia do monolinguismo, conforme argumentei na seção 1.1.

A verdadeira valorização do conhecimento do aluno pressupõe uma atitude oposta à assimilacionista, que tem como objetivo mais ou menos explícito o esquecimento da língua minoritária. A fala de Clarice está mais de acordo com o que se entende por promover o bilinguismo de adição:

Clarice: [...] explicar, realmente, como que é, que se deu essa diferença entre as línguas, tal, falar que, joia, mas que, de repente, ela precisa também ter a visão do... do *Hochdeutsch*, pra... pra ter uma coisa mais global, tal, e que a gente podia trabalhar as duas coisas ao mesmo tempo. De repente, até propondo dela me ensinar o dela, que eu, provavelmente, não saberia, e... e a gente ir trocando as pronúncias e os conhecimentos.

Aqui vemos uma visão menos hierarquizada, mais horizontal, dos saberes que a professora e o aluno trazem para a sala de aula, pois a professora se mostra disposta a aprender com o aluno ao mesmo tempo em que lhe ensina algo. Desse modo, a língua minorizada não é empregada somente como recurso para atingir o domínio de uma variedade mais valorizada, mas é considerada igualmente objeto de conhecimento, na medida em que a professora mostra interesse por aprendê-la.

Esse movimento reflete uma postura dialógica na educação, que pressupõe tanto o aluno como o professor como “sujeitos do processo em que crescem juntos, e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 2019 [1968], p. 96). Afinal, é necessário saber escutar os alunos: não é falando *a* eles que aprendemos a escutá-los, e sim, é escutando que aprendemos a falar *com* eles (FREIRE, 2019 [1996], p. 111).

Catarina complementa a fala da colega:

Catarina: O que eu gostei do que a Clarice falou foi que ela comentou sobre o aluno ensinar algumas coisas, algumas palavras. Eu acho que essa troca de experiência é muito legal, porque a gente estimula também o aluno. A gente faz isso com os falantes de português. Então a gente pode olhar também pra esse aluno e também pensar em como estimulá-lo, porque se se a gente criar uma barreira ali com ele, ele não vai conseguir nem aprender o, o alemão padrão, vai acabar acontecendo esse... essa dificuldade dele, de ele conseguir aprender o básico, né? Então eu acho que primeiro eu tentaria criar essa troca de experiência, esse ambiente saudável, pra que ele se sinta confortável. E aí conseguir ir ensinando com ele, e aprendendo com ele, e estimulando cada vez mais. Acho que isso é importante.

A fala de Catarina defende a troca de conhecimentos com o objetivo de estimular o aluno a progredir de maneira saudável e confortável na aprendizagem do *Hochdeutsch*. A justificativa é plausível, mas reflete uma visão de língua não muito horizontal, pois remete à estratégia de tolerar o bilinguismo envolvendo uma língua minorizada como mero degrau para atingir o domínio da variedade hegemônica.

Além disso, Catarina menciona a preocupação com uma possível dificuldade de esse aluno “conseguir aprender o básico”, caso não haja espaço para a sua variedade linguística na aula de alemão padrão. Trata-se de uma preocupação um tanto quanto intrigante, pois a descrição da situação 1 deixa claro que o aluno já atingiu um nível básico na fala e avançado na compreensão. É possível depreender que Catarina, assim como Beatriz e Berenice, acredita que o melhor para esse aluno seja começar a aprender o *Hochdeutsch* do zero, como qualquer outro aprendiz sem conhecimentos prévios – ainda que ela pareça não estar plenamente consciente dessa crença.

A respeito de crenças negativas sobre o conhecimento de línguas teuto-brasileiras na aprendizagem do alemão padrão, um estudo realizado em Santa Catarina por Kersch & Sauer (2010) revelou o seguinte: embora a professora e os alunos pensassem que o Hunsrückisch atrapalhava a aprendizagem da escrita em alemão padrão, concluiu-se que as dificuldades levantadas poderiam não ser decorrentes do conhecimento do Hunsrückisch, e sim, do próprio português.

Nota-se aí um exemplo de como a estigmatização dos falantes de línguas minoritárias – resquício da colonialidade – não se sustenta diante de um olhar mais atento. Entretanto, é igualmente resquício da colonialidade afirmar que a dificuldade de aprendizagem do alemão padrão decorre do conhecimento do português brasileiro – isto é, que a dificuldade de se aprender uma língua é devida a conhecimentos de outra língua.

Vê-se aí a reprodução do paradigma monolíngue que chama *interferência*, termo de conotação pejorativa, ao processo de integração de saberes oriundos de diversas línguas nos repertórios espaciais do aprendiz. Afinal, a divisão de recursos linguísticos entre línguas isoladas é artificial. Afirmer que uma delas tem o poder de prejudicar o desenvolvimento de outra é considerar que esse desenvolvimento só é bem-sucedido quando o aprendiz em questão se aproxima o máximo possível de um falante monolíngue da nova língua.

Bruna transforma a ideia de valorizar os conhecimentos do aluno em uma proposta mais concreta:

Bruna: É, eu acho que nesse sentido eu proporia uma revisão, né? Pá, vamos a partir do que você conhece, vamos revisar o... algumas, algumas... ainda que, é, a questão é que você não entende, né? (Risos) Então, mas ainda assim, como a Beatriz disse, valorizar muito essa, essa, esse vocabulário que ela já traz, né, internalizado, e... e propor que fosse feita uma, uma revisão pra que ela pudesse dominar também, é... o *Standarddeutsch*²⁴, *Hochdeutsch*, que vai ser pra ela mais uma, uma variante, e uma variante que talvez possibilite que ela compreenda outras pessoas, de outras regiões, que... assim, mostrando que isso pode ampliar aquilo que ela já conhece, né?

O que Bruna denomina aqui como revisão funciona também como avaliação diagnóstica, ao possibilitar que a professora se aproxime dos saberes que a aluna traz consigo. Para Edméa Santos (2019, p. 187), “avaliar é diagnosticar e tomar decisões acerca desse diagnóstico, é assumir a postura de sujeitos de ocorrências”. A atitude diagnóstica só funciona, porém, quando essa avaliação inicial serve como ponto de partida para o planejamento das

²⁴ Alemão padrão.

aulas, e não ignorada, fazendo com que o aprendiz comece a aprender a língua do básico – conforme sugeriram Beatriz e Berenice, e, de maneira mais sutil, Catarina.

Aline traz um exemplo específico de como dar início a essa revisão:

Aline: [...] se eu não entendesse o que ela falasse, eu ia convidá-la mesmo a... ter aula com o *Hochdeutsch* e... pegar algum tema que abarcasse algo que... transversasse A1, A2, B1 pra conseguir dialogar, um tema que fosse... que todo mundo, tipo, o que você faz no final de semana, ou o que você gostaria de fazer, e trabalhar, sei lá, *Konjunktiv II*. Não sei. E a partir disso ir treinando a pronúncia, né, porque se ela falar, por exemplo, *Konjunktiv II*, é o maior problema, né, se eles... se falar como se fosse *Präteritum*, aí não dá pra entender (risos).

Bruna dá continuidade a seu raciocínio:

Bruna: Não como uma forma de dizer, aí, esse daí que você fala ninguém mais fala, ou alguma coisa assim, mas no sentido de ampliar mesmo o domínio, e... e as possibilidades dela num contexto de eventualmente ir pra Alemanha, ou de precisar desse alemão pra, enfim, pra se comunicar com outras pessoas, que não daquele... daquele círculo ou daquela região onde ela aprendeu.

Aproveitar o conhecimento lexical do aprendiz e começar com uma revisão, que servirá também como avaliação diagnóstica para a professora, é uma forma de valorizar de fato o conhecimento do aprendiz. Não foi isso o que Beatriz sugeriu anteriormente. Mas nesta fala de Bruna transparece a ideia de que o *Hochdeutsch* venha a ser apenas mais uma variedade linguística no repertório do falante.

Ainda na fala de Bruna, a possibilidade de ir para a Alemanha aparece como eventual meta de quem aprende a língua, e, embora essa não seja exatamente uma visão decolonial, seria ingênuo ignorarmos o fato de que muitos aprendizes de alemão têm esse objetivo. Todavia, a afirmação de que aprender o *Hochdeutsch* amplia as possibilidades de quem precisa do alemão para se comunicar com pessoas de fora de sua região pode ser questionada.

Se, por um lado, o *Hochdeutsch* tem status de língua oficial em todos os países cuja população nativa fala alguma variedade do alemão, por outro lado isso não significa que ele é o único recurso para se comunicar com pessoas de fora – a não ser que “fora” seja um eufemismo para se referir à Europa, e claramente é esse o caso aqui.

Mas por que insistimos em colocar a Europa em tamanha evidência, não só na discussão sobre o ensino de línguas, mas em assuntos que envolvam qualquer tipo de comparação entre o Brasil e outros países, se estamos geográfica e culturalmente tão distantes daquele continente? Está claro que a resposta a essa pergunta pode ser resumida em uma palavra: colonialidade.

3.1.4. Objetivos de aprendizagem

Aurélio e Alessandra consideram a possibilidade de ser interessante, para o aprendiz em questão, buscar aulas com um professor mais familiarizado com as línguas teuto-brasileiras.

Aurélio: Mas eu acho que, pessoalmente, eu, eu teria um pouco de receio, assim, de... de aceitar a aluna, porque eu não quero, também, ter que toda hora interromper, porque eu não tô entendendo. Eu acho que o meu... eu acho que eu passaria mesmo pra um professor do Sul, que tem mais familiaridade com... com essa variante.

Alessandra: É, se o aluno não tá disposto a estar fazendo essa troca, a ter essa paciência, de certa forma, com o professor, aí realmente eu também acho que seria mais interessante pro aluno... ter alguém que atendesse o que ele precisa, que entende melhor.

Daniel faz questão de pontuar que procuraria entender a motivação do aluno para aprender o alemão padrão, e que não consideraria um problema a diferença na pronúncia.

Daniel: Ah, eu provavelmente esclareceria que... abriria o jogo, então, né? Acho que eu esclareceria essa questão dele falar uma língua teuto-brasileira, e que eu ensino *Hochdeutsch*, e eu explicaria a questão pra ele e eu perguntaria se ele quer, por que ele gostaria de continuar o curso com essa ênfase no *Hochdeutsch*, mas que eu não, por outro lado, não corrigiria ele por falar de um jeito mais seguindo a variante teuto-brasileira. Mas isso também, mas eu também poderia continuar tendo o problema de não entender ele, esse eu não saberia resolver. É difícil essa questão (risos).

A fala de Daniel sobre “continuar o curso com essa ênfase no *Hochdeutsch*” demonstra um entendimento de que o aluno já tem conhecimento suficiente da língua para comunicar-se, conforme consta na descrição da situação 1, e que não necessariamente precisaria adequar-se ao padrão da Alemanha.

Ele continua:

Daniel: Também tomando muito cuidado na hora dessa explicação, pra não ficar a impressão de que eu tô deixando um alemão que é superior, ou que o alemão dele é errado, que não tem tanta variedade quanto. Então, problematizar essa questão, também, com o aluno.

Problematizar a questão é importante porque não necessariamente o aluno acredita na superioridade do *Hochdeutsch* em relação à sua variedade linguística. Essa crença não seria o único motivo capaz de levar um falante de língua teuto-brasileira a buscar aulas de alemão padrão: a colonialidade se manifesta na busca pela validação de saberes não-hegemônicos por parte dos países hegemônicos.

Bruna traz à tona outro aspecto da busca de um falante de língua teuto-brasileira por aulas de alemão padrão:

Bruna: Porque às vezes a pessoa só quer... tipo, ah, não, nem quero ir pra Alemanha, eu nem, né? Só não quero esquecer, ou só não quero perder, eu tenho um vínculo familiar, tenho um... né? Então, eu acho que depende muito de quais são os objetivos dela.

As aulas de alemão padrão são praticamente a única opção disponível ao falante de língua teuto-brasileira que pretende manter o contato com a herança linguístico-cultural da família. Quase não se encontram aulas de variações minoritárias fora das comunidades em que são faladas, e, mesmo nestas, a oferta e a estrutura dos cursos não se compara àquela que se vem consolidando por meio da expansão da indústria alemã de materiais didáticos desde a década de 1950, conforme mencionamos no capítulo 1.1.

Em outras palavras, o contato com o alemão padrão acaba sendo o único meio de consolidação da língua de herança no repertório do indivíduo. Essa situação se configura por meio da monocultura da superioridade do global, que determina que propostas de organização locais são menos válidas do que aquelas hegemônicas, isto é, impostas por quem detém o poder (SOUSA SANTOS, 2019, p. 50).

A melhor qualidade de vida dos moradores de países hegemônicos, constituída por meio da colonialidade, faz com que muitos indivíduos de países menos privilegiados sonhem em estudar ou trabalhar na Europa. Sonhar com uma vida mais justa é um direito de todos, e deve haver espaço da aula de língua para acolher esse direito e prover o conhecimento linguístico necessário para que ele esteja mais próximo de se concretizar. Isso não significa, entretanto, presumir que ir para a Europa é o grande objetivo de todos os aprendizes brasileiros de alemão – tampouco reforçar a visão colonial de um continente culto e civilizado em oposição ao nosso.

Aurélio: Eu acho que depende um pouco do objetivo dessa aluna, se ela quer aprender alemão só por diversão, assim, porque ela é interessada no idioma [...] Mas se o objetivo dela é estudar numa universidade alemã, então eu falaria, ah, a gente vai ter que... porque ela já entende bastante, por já ter crescido, então acho que ela não vai ter problema no entendimento, mas na fala é importante, talvez, pensar, será que no contexto dela na Alemanha, ela vai conseguir se fazer entender, ou não?

De fato, a não ser que o objetivo do aprendiz seja estudar ou trabalhar na Alemanha, cabe refletirmos sobre os possíveis motivos que a levam a crer que precisa aprender o alemão padrão, sendo plenamente capaz de comunicar-se na sua língua de herança. Nas palavras de Fritzen (2008, pp. 346-347, grifo no original),

mesmo que pudéssemos de fato constatar que o alemão falado nos grupos de descendentes fosse totalmente incompreensível para os alemães da Alemanha (...), isso por si só não tiraria seu valor dentro dessas comunidades. As pessoas que falam alemão em zonas de imigração aqui no Brasil não o aprendem em casa com o objetivo de falarem alemão com *alemães da Alemanha*.

A postura de Aurélio parece não reforçar que é melhor se fazer entender por “alemães da Alemanha” do que usar a língua em contexto brasileiro, sem ter como objetivo absoluto o reconhecimento do falante nativo de um país hegemônico. Do mesmo modo, Alessandra e Carina preferem esclarecer que dominam a variação padrão da língua alemã, mas sem diminuir o valor da herança teuto-brasileira ou tratá-la como um problema a ser resolvido ao longo das aulas, como na proposta do bilinguismo de subtração.

Alessandra: É, eu acho que vai muito de um... do que você comentou do interesse do aluno, né? Como a aula é particular, você tem que atender o que o aluno precisa, né? Mas eu explicaria, olha, eu domino o *Hochdeutsch*, variantes de qualquer lugar, são um desafio (risos), eu tô disposta a aprender, né, de repente, porque pra mim também é interessante, né, como eu nunca tive tanto contato [...]

Carina: [...] a gente tem que encontrar um, não um meio termo, mas um pouco meio termo (risos), que é de aproveitar o que ele já tem pra poder enriquecer a aula, mas também apresentar o *Hochdeutsch*, né? Então, eu acho que talvez eu faria algo similar à Clarice, tipo, olha, então, o que você fala é, na verdade, uma variante, e tal. E também tem o *Hochdeutsch* e pipipi popopó, e o que a gente pode fazer é dar uma revisada, porque assim, eu vou te apresentando os outros elementos da... do outro alemão que talvez você não tenha tanto contato, mas que é importante você saber, e fazendo esse meio termo, pra pessoa também não sentir que tipo, ai, meu Deus, eu não sei falar alemão, eu não sei falar nada de nada, porque eu acho que esse não é um sentimento saudável (risos), né? Mas, tipo... e aí, ir apresentando pra ela.

A única ressalva à fala de Carina é que dizer ao aluno “o que você fala é, na verdade, uma variante” pode soar como uma tentativa de diminuir a importância desse conhecimento prévio. Por outro lado, essa pode ser uma forma de marcar o reconhecimento da língua teuto-brasileira como independente do *Hochdeutsch*.

É fundamental que a professora esteja consciente dessa dicotomia e faça uma escolha consciente de qual perspectiva será levada adiante em sua forma de ensinar o alemão padrão. Porém, não se trata de uma escolha a ser feita pela professora de maneira unilateral: é preciso que o aprendiz participe dessa decisão a partir de uma consciência crítica do papel que as línguas teuto-brasileiras representam e do valor histórico-cultural que carregam consigo, em paralelo aos padrões estabelecidos pela colonialidade.

No plano concreto, isso se manifesta no diálogo constante, conforme resumido por Clarice.

Clarice: você tem que conversar com o cara, porque você tem que chegar a um meio termo, né? Ele tem uma língua que não pode ser jogada fora, e você tem que apresentar uma outra versão dessa língua pra ele. Então, a gente tem que conversar, ali, e a gente tem que chegar numa, numa solução, nós dois.

Boa parte dos participantes, embora em diferentes níveis de consciência, acreditam que o ponto de partida do trabalho com um aprendiz de alemão padrão que tem conhecimento de uma língua teuto-brasileira é o objetivo desse aluno: o que ele pretende ao buscar aulas de alemão padrão? Esse objetivo não está necessariamente atrelado aos objetivos de aprendizagem definidos pelo colonizador.

Trabalhar por uma Educação Linguística decolonial é saber dialogar com o aprendiz e construir junto a ele uma ecologia de saberes, sem reforçar a monocultura do conhecimento válido.

3.2. Óculos do inglês

A segunda situação foi apresentada com o seguinte enunciado:

Você começa a dar aulas particulares para alguém que nunca estudou alemão, e observa que ele acaba falando algumas palavras em inglês, de forma “automática”. O que você faz?

Diferentemente da situação anterior, alguns professores têm experiência pessoal com essa situação enquanto aprendizes. Isso não surpreende, pois o inglês é língua obrigatória no currículo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) – apesar de a maior parte da população declarar não ter conhecimentos satisfatórios na língua, segundo pesquisa realizada pelo Conselho Britânico (BRITISH COUNCIL, 2014).

Pesquisadores europeus da área da didática do plurilinguismo afirmam que, quando há “disponibilidade” de mais de uma língua, o aprendiz tem bases sólidas para a transferência entre línguas (HUFEISEN, 2003, p. 1). Isso significa que a primeira língua adicional aprendida pode funcionar como base para a aprendizagem de uma segunda língua adicional. Como sugestão para o desenvolvimento do plurilinguismo na Europa, estabeleceu-se o oferecimento do inglês como “abridor de portas” para outras línguas estrangeiras (NEUNER 2009, p. 22).

Portanto, a prática de deixar a primeira língua do lado de fora da sala de aula, ou, na melhor das hipóteses, de tolerar sua presença, é considerada antiquada e contraproducente (HUFEISEN & NEUNER, 2003). Conhecer a perspectiva europeia acerca da didática do plurilinguismo, bem como seus resultados, serve para compreendermos a importância de abolir, no Brasil, práticas de ensino pautadas na mono-normatividade e na repressão de recursos linguísticos do aprendiz. Afinal, há décadas se sabe que aprendizes em bilinguismo têm maior probabilidade de aprender L3 ou L4 (CHRIST, 1995).

3.2.1. Pronúncia e falsos cognatos

Alguns professores interpretaram a problemática de dizer palavras em inglês durante a comunicação em alemão como uma tentativa de falar alemão, mas com pronúncia característica do inglês. Em outras palavras, como questão de ordem fonológica, e não semântica.

Deise: [...] eu acho que é muito comum, a pessoa se depara com uma palavra que ela não sabe a pronúncia. No caso de falar inglês, como uma pronúncia, né? [...] Acho que é... acho que é uma parte, assim, que no começo a pessoa tava sempre acostumada com outra coisa. [...] Mas eu acho que.. mas eu acho que é isso, acho que é uma questão dos estágios, né, de, até a pessoa se

acostumar mais com o alemão, e depois ela mesma vai percebendo, né, que... que aquilo não é alemão (risos), né?

Estar “acostumada com outra coisa”, isto é, com outro modo de pronunciar as palavras de uma língua adicional, significa que a aprendizagem de L3+ não pode ser dissociada do conhecimento de outra(s) língua(s). Em outras palavras, o conhecimento prévio de outra língua adicional acaba funcionando como uma espécie de ponte ao aprender alemão, intencionalmente ou não.

Pesquisadores de língua alemã que trabalham com a didática do plurilinguismo afirmam que isso acontece por dois motivos. O primeiro deles é que existe uma clara conexão entre a similaridade entre duas línguas e a facilidade de compreensão e de aprendizagem de uma delas por um falante de outra. (NEUNER, 2009, p. 10).

O segundo motivo é um desenvolvimento relativamente avançado do chamado potencial plurilíngue, que já vem das aulas de língua materna e da primeira língua adicional, e que pode ser aproveitado através de um ensino de L3+ sensível às particularidades de quem já aprendeu outras línguas adicionais (HUFSEIN & NEUNER, 2003).

Aline faz um comentário semelhante ao de Deise e relata já ter vivenciado essa situação em sala de aula:

Aline: Isso é muito frequente com todos os meus alunos, né, assim (risos). Até com aqueles que falam que não... eu pergunto sempre, né? Se fala algum outro idioma, e muitas vezes não fala inglês, e mesmo assim, acaba, realmente de forma automática, falando como se fosse inglês, né? E o que eu faço é trabalhar fonética, toda aula. É isso... eu escolho as palavras que eu acho... eu sempre fico anotando também, né? Durante a aula. *Zeit*²⁵, eles sempre ficam falando zaito, não sei, daí eu anoto e depois acabo fazendo um trabalho com fonética no final, até com as próprias palavras que a turma, ou se for o aluno sozinho, falou ou falaram errado, assim.

Aline parece ter percebido que “falar” ou não falar inglês não é uma medida eficaz do repertório e dos conhecimentos linguísticos prévios que os aprendizes trazem para a aula de alemão, pois mesmo seus alunos que afirmam não saber inglês reproduzem a pronúncia característica da língua.

Fica claro que reduzir o conhecimento dos recursos de uma determinada língua a “falar” a língua é desconsiderar a complexidade dos repertórios espaciais construídos ao longo das vivências de um indivíduo. Trata-se de uma postura condizente com os padrões de quantificação do conhecimento e da hierarquização de competências linguísticas, típicos da colonialidade.

²⁵ Tempo.

No diálogo reproduzido a seguir, Aline e os colegas reconhecem também que questões de pronúncia relacionadas ao inglês podem causar mal-entendidos.

Aline: Por exemplo, se for, é, alguma coisa que impede de entender, ou que tem um significado diferente em alemão, que nem *Boot*²⁶ sabe, aí eu vou falar. Agora, por exemplo... ah, não sei, se for alguma coisa sutil, que não interfira no entendimento... *mal sehen*²⁷ (risos).

Alessandra: É, eu, eu acho que dá pra avisar o aluno, talvez, se ele, é... porque o aluno, geralmente, percebe, né. As vezes, ele não percebe de primeira, nem de segunda, mas conforme a aula vai indo, você faz uma cara, assim, ou pede pra repetir, né, a pessoa percebe isso sozinha. Que ela tá falando, assim, um pouco mais... tá puxando pra outra língua que ela sabe, né? Ou enfim, que ela percebe que tem essa interferência. Então, é... eu tento fazer com que o aluno perceba o erro, ao invés de interromper demais.

A princípio, não interromper o aluno durante uma produção oral espontânea é desejável. O mesmo não se pode dizer da repressão silenciosa, não-verbal, isto é, do ato de “fazer uma cara” que dê a entender que o aprendiz está agindo de forma inadequada ao fazer pleno uso de seus repertórios espaciais. A repressão é o mais claro resquício de uma proposta de educação punitivista e repressora, voltada para o monolinguismo.

Os professores da sessão A também forneceram diversos exemplos de palavras do alemão cuja pronúncia pode ser confundida com a do inglês.

Alessandra: É, eu acho que acontece quando tem cognatos, assim, por exemplo, *hat*²⁸, e aí, a pessoa faz a... usa a pronúncia do inglês. Então, reconhece aquela palavra e acaba pronunciando do jeito como ela já, já conhece, né? Então, com os cognatos, eu acho que acontece mais. Eu acho que o Z do alemão, também, como o Z do português e o Z do inglês, por exemplo não tem esse, esse som característico, as pessoas também tem... então eu acho que... eu acho que tem uma interferência da pronúncia dessas outras línguas que a pessoa fala, quando tem... ou quando tem, por exemplo, dois Es juntos, né, a tendência de usar um... um som como I. Então, não exatamente palavras inteiras, mas, principalmente, eu acho, na... na pronúncia isso aparece mais, com iniciantes, né.

Aline: É, dá sim, até mesmo... a gente falando no A1, eu acho que eu listei quatro palavras. E acho que é, há... *Student*²⁹, que acho que eles acabam falando como inglês, *Engagement*³⁰, que também eu sempre falo, ah, usa-se uma... a referência é francesa, né? No *Hochdeutsch*, acaba pronunciando mais parecido com o francês. *Restaurant*, *orange*, ou mesmo *Ingenieur*, que eu mesma acho difícil, *Ingenieur* (risos). Também, é... pontuo essas, acho,

²⁶ *Barco*. Pronuncia-se /bo:t/, e não /bu:t/, como em inglês.

²⁷ *Vamos ver*.

²⁸ *Chapéu* em inglês; *tem* (verbo ter) em alemão.

²⁹ *Estudante universitário*.

³⁰ Comprometimento?

como... frequentemente faladas como inglês, e eu acho que eu não corrijo sempre.

Aurélio: Mas eu, eu tenho, eu lembrei de outro agora, mas que eu chamo atenção porque seria um erro, que muita gente fala *Klasse*, como se fosse *class* né? Ah, tô no *deutsche Klasse*, alguma coisa assim. Aí, eu chamo atenção, que *class* é aula, mas *Klasse* é turma, ou série, não é aula. Ou mesmo *Student*, que eles querem falar eu sou *German student*, alguma coisa assim, mas se falar *ich studiere Deutsch*³¹ ou *ich bin Deutsch Student*³² é outro sentido. Então, tem essas palavras que são os falsos cognatos, aí, né, que parece ser mas não é, e eu... nessas eu chamo atenção cem por cento, com certeza... pra evitar o erro, né? Ou evitar alguma confusão, ali, de entendimento.

Aline conclui que esse tipo de desvio precisa ser corrigido, mas desvios de pronúncia que não interfiram no sentido da mensagem, nem sempre.

Aline: Essa do *studieren* acontece, aí tem que corrigir, mas acho que essas outras que eu tinha comentado antes, eu falo algumas vezes, depois eu, eu deixo, assim, não fico corrigindo muito, porque aí não interfere tanto.

3.2.2. Correção e conscientização linguística

Clarice faz um comentário franco, sem a preocupação de manter uma imagem de autoridade na língua.

Clarice: Bom, acho que isso é bem normal pra mim, pelo menos (risos), é uma coisa que eu faço até hoje. Então, sei lá, não ia achar nada, nenhum problema nisso (risos).

Cabe questionar se a postura de não julgar o aluno por deixar transparecerem os seus conhecimentos de inglês na aula de alemão é justificada somente pelo fato de a professora cometer o mesmo desvio. É como se isso significasse que ela não tem autoridade para corrigi-lo. Porém, outra maneira de interpretar a fala de Clarice é que ela reconhece como irreal a busca pelo desenvolvimento de uma competência linguística idealizada nos moldes monolíngues.

De fato, embora seja fundamental que um professor de língua disponha de amplos e sólidos conhecimentos na língua em questão, é preciso reconhecer que a busca por uma suposta perfeição só pode ser infrutífera: cabe a cada falante construir possibilidades de negociação de sentidos, e à professora, auxiliar constantemente seus alunos a fazê-lo.

Com base na própria experiência, Catarina acredita ser esse o papel da professora: facilitar o desenvolvimento do aprendiz, ou não o atrapalhar.

³¹ *Eu estudo alemão* em nível de bacharelado ou licenciatura.

³² *Eu sou um estudante universitário alemão.*

Catarina: Eu acho que é um papel de... levar ou conduzir o aluno a enxergar o que tá errado, né, na... seja na pronúncia, seja na construção da sentença, mas também, é... não, não criar um reforço negativo nele, que é de você só corrigir, e aí, o aluno achar que ele não tem capacidade de conseguir produzir alguma coisa em alemão. Então, eu acho que é ele mostrar, realmente, o que... o que ele tá errando, mas com esse, com esse cuidado de não, não levar o aluno a criar uma barreira, né? Acho que essa é a nossa maior dificuldade, não fazer os alunos criarem barreiras pela língua.

Outros professores também mencionaram a importância de evitar o reforço negativo que pode gerar bloqueios no aprendiz e, em vez disso, praticar o reforço positivo:

Douglas: [...] eu acho que quando, nesse caso, né, aulas particulares, você acaba traçando um perfil do aluno, né? Então, o que ele... o que o aluno começar a fazer de forma regular, né, daí sim, eu acho que vale a pena a correção e daí, a forma como você faz essa correção também é algo a se levar em consideração, né? Mas em aulas particulares fica bem claro isso, o que o aluno cristaliza, né, e daí, essa cristalização é interessante corrigir, né? Ou apontar, pelo menos, né, pra que o aluno trabalhe nisso, né? Mas a forma da correção também é muito importante, eu acho.

Dalila: Acho que até porque, se ficar corrigindo a pessoa que nunca falou, que tá, sei lá, nas primeiras aulas dela, ficar corrigindo toda hora, não, não é assim que você fala, é de tal jeito, é desse jeito... a pessoa vai falar, meu, isso é muito difícil, não é pra mim. Ela vai desistir logo de cara.

Daniel: Também não recriminar o aluno que tá falando inglês, e ao invés disso, encorajar o aluno naqueles momentos que ele fala alemão, né?

Embora a ideia seja excelente, chama atenção a ênfase que os participantes colocam no reforço positivo, em contrapartida ao reforço negativo. A necessidade de explicitar que não é desejável “recriminar” um aprendiz só faz sentido em uma cultura educacional de profundas raízes punitivistas. Vale refletir: como funcionaria uma cultura educacional em que não se fizesse necessário reafirmar como o reforço negativo é prejudicial ao aprendiz? Será que nós, professores brasileiros, somos capazes de imaginar isso?

Para Clarice, a intervenção se justifica na medida em que o aprendiz não percebe exatamente os limites entre a língua inglesa e a língua alemã.

Clarice: eu acho que é muito difícil a pessoa perceber sozinha, demora muito tempo, porque são duas línguas estrangeiras que você tá misturando. Às vezes, você, realmente, acha que você tá falando alemão, porque o som às vezes é parecido, é, sei lá, não é a sua língua mãe, então, é fácil você confundir as duas, né? Então, eu acho que tem que ter uma intervenção.

A mesma participante defende que se encontre o equilíbrio entre não causar bloqueios no aluno e não deixar que ele persista no erro:

Clarice: Eu acho que às vezes precisa, sim, pontuar, ó, você não... depois de, talvez, deixar ele falar, pra, pra ele falar mais fluente, assim, mais... conseguir se expressar um pouco melhor, mas não dá pra deixar correr solto por muito tempo, eu acho. Tem que ter uma medida aí. Às vezes você vai ter que mesmo falar, olha, isso é inglês, tal... pode estar te ajudando, mas vai te atrapalhar em algum momento (risos) [...] Eu acho que precisa, às vezes, sim, ser mais firme, vamos lá.

É interessante a percepção de que o conhecimento de inglês pode eventualmente atrapalhar a aprendizagem do alemão. Em estudo anterior (GRILLI, 2021), tive a oportunidade de constatar que um nível intermediário de conhecimento do inglês pode desencadear conflito na aprendizagem do alemão, mais especificamente das formas verbais do passado – porque, embora as formas sejam construídas de modo similar nas duas línguas, as situações em que são empregadas diferem entre si. Falar abertamente sobre semelhanças e diferenças entre as línguas de que se tem conhecimento é um caminho mais eficaz e mais honesto do que simular um ambiente monolíngue, no qual a língua materna ou outras línguas adicionais simplesmente não existem.

Carlos: É... pela linha da Clarice, assim, se eu ver que é uma coisa que começa a ser muito recorrente, toda hora o aluno... eu acho que tem que ter um pouquinho, assim, de, de chamada de atenção, porque são línguas diferentes, né? Apesar de ter... da mesma família, assim, tem algumas similaridades, mas é... não dá pra ficar só pensando em inglês, né, quando você for falar alemão. Então, é, seria interessante. Se ficasse recorrente, lógico, se toda hora o aluno fizesse isso. Agora, de vez em quando dar um escorregão aqui, ali, eu não sei se eu seria um pouco mais exigente.

Aline parece compartilhar da percepção de que não é necessário ser exigente em excesso, com base em sua própria experiência:

Aline: Eu lembro quando eu aprendi inglês na escola, eu só fiz na escola. E quando terminava a palavra, né, tipo, ou que é TH ou TED no final, D, T... Sempre a professora corrigia, assim, e era meio frustrante, eu achava que eu nunca ia aprender uma língua estrangeira, por causa disso [...]

Daniel, em contrapartida, se coloca a favor de um jeito de ensinar mais exigente ou rigoroso, sem que isso signifique uma experiência negativa para o aluno:

Daniel: Mas eu também apontaria que às vezes você corrigir o aluno de um jeito mais rigoroso, também, né, não é, não é necessariamente ruim. [...] No começo, no primeiro estágio, eu falava algumas palavras de uma forma bem inglesada e a minha professora puxava... né? Ela caía em cima de mim, às vezes, por, sei lá, pronunciar uma palavra de uma forma, e eu, tipo, o *du* eu falava de uma forma muito [...] uma coisa totalmente inglesada, tosca (risos). E aí a minha professora me corrigiu esse ponto específico e pra mim foi bom,

porque eu aprendi. Então, não é necessariamente ruim, você ser rigoroso com o aluno às vezes.

O depoimento de Daniel toca em questões afetivas da experiência de aprendizagem, que aprofundaremos no item a seguir. Mas, em resumo, os participantes parecem concordar que se deve avaliar o que é necessário corrigir e o que não é.

Deise reforça ainda que o modo como se corrige ou não o erro de um aluno faz grande diferença:

Deise: E essa questão de um modo geral, de como que você corrige, assim, entre aspas, o erro, né? Como você dá um retorno pro aluno, né? Se você repete a frase falando a pronúncia correta, se você aponta, olha, você falou isso errado, cuidado com... assim é o certo, ou se você faz um comentário geral, olha, às vezes, o inglês influencia, vamos tentar prestar atenção, né? Aí se é um aluno particular, se é uma turma, né? Aí acho que tem vários jeitos de ver qual que é a melhor maneira, né, de lidar com esse erro.

Catarina aprofunda o debate sobre como corrigir desvios em tentativas de comunicação em alemão causados especificamente pela presença do inglês.

Catarina: Você tem que ir mostrando pro aluno, olha, essa pronúncia tá muito... é mais inglês, essa, essa pronúncia, o alemão, seria desse jeito, mas sempre pensando em como corrigir, né? Em como... proporcionar pro, pro aluno entender melhor qual que é a diferença entre as duas línguas, até mesmo pra ele ter sua autonomia, né? Do como, de como ele pode aprender sozinho, como ele pode falar depois o alemão certinho.

Guiar o aluno na percepção das semelhanças e diferenças entre as línguas de que tem conhecimento é fomentar a consciência linguística [*Language Awareness*], princípio fundamental na didática do plurilinguismo e uma das dez macroestratégias sugeridas por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006) para a aula de língua na condição pós-método.

A chamada condição pós-método vem se delineando desde a década de 1990, quando diversos pesquisadores em ensino de línguas passaram a questionar sistematicamente a fixação pelo método de ensino (cf. PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006; entre outros). A proposta é libertar-se das prescrições rígidas do que fazer na aula, sempre definidas por pesquisadores que as impõem aos professores, num claro movimento de hierarquização do conhecimento acadêmico puramente intelectual sobre o saber sistematizado a partir da experiência – de praxe por parte do colonizador, conforme vimos no capítulo 1.1.

Desse modo, o pós-método complementa perfeitamente o pensamento decolonial, porque substitui a submissão a prescrições importadas dos países hegemônicos pela agência

docente em meio a uma ecologia de saberes, que inclui a academia e a sala de aula, a teoria e a prática.

Catarina traz novamente a comparação com a própria trajetória enquanto aprendiz de alemão após inglês, e mostra que uma experiência positiva é lembrada com satisfação pelo aprendiz que desenvolve a consciência linguística.

Catarina: Isso é muito legal, porque isso que você tá falando, eu tô pensando até mesmo no meu processo de aprendizagem. Eu, no começo, eu fazia automaticamente. Mas depois, com o tempo, eu comecei a me corrigir, justamente pensando nessas questões [...] de que o aluno ele tem, é... quando, quando o professor corrige o aluno ele tem que proporcionar essa, esse ambiente pra que ele possa... ter essa autonomia, né? Então, ele, ele entender o que que, o que que tá errado ali, né, no que ele tá falando. E eu, os professores faziam isso comigo, e com o tempo eu conseguia me corrigir, conseguia ver, não, eu tô misturando as coisas aqui, né? Tem alguma coisa estranha (risos).

Caio sugere uma estratégia similar, em vez da correção explícita.

Caio: Eu tentaria continuar um pouco a conversa, às vezes, mas sem deixar muito direto, assim, que eu quero corrigir ele, e falar, ó, você tá errado, fale assado. E... tentar continuar conversando como se, se o meu interesse ali fosse ouvir o que ele está dizendo e não ouvir o erro dele. E... então, acho que isso também pode fazer o aluno querer falar mais e querer se corrigir para se fazer entender, e não se corrigir para agradar um professor ou uma professora.

A estratégia sugerida por Caio pressupõe um certo nível de consciência do aprendiz de língua, capaz de assumir a responsabilidade de aprimorar o modo como se coloca, a fim de facilitar a experiência do interlocutor. Não são todos os falantes de uma língua que têm essa habilidade desenvolvida, sobretudo aprendizes. Mas incentivar a responsabilidade do aprendiz sobre o próprio processo, portanto, sua autonomia, é outra das dez macroestratégias pós-método sugeridas por Kumaravadivelu (2006).

Por sua vez, incentivar a autonomia do aprendiz passa por respeitar o modo como esse aprendiz prefere que a aula seja conduzida.

Caio: Eu acho que, eu pensaria um pouquinho também o quão receptivo esse aluno é, a... a ter uma conversa em que você fique apontando, ah, fala assim [...] Eu acho que às vezes varia um pouco também do aluno, o quanto, conversando, ele quer focar em correção, quer ficar monitorando a própria fala, ou ele quer falar de uma forma mais fluída.

O foco no conteúdo da mensagem, para além de sua forma, foi mencionado por diversos participantes. Parece ser consenso que acolher o aprendiz enquanto agente que se expressa por meio da fala é mais importante do que tratá-lo como reprodutor de regras fonológicas ou

sintáticas – porém, o modo como se pratica esse acolhimento também pode trazer consigo concepções negativas em relação ao sujeito que aprende, ou reforçá-las. Vamos refletir sobre isso na próxima seção.

3.2.3. Problemas, vergonha e negatividade

Ainda sobre a correção da pronúncia do aluno, Deise menciona:

Deise: Acho que você poderia fazer... depende, né, se for em grupo, ou aula particular, né? Mas um, entre aspas, levantamento, assim, de palavras problemáticas, e você poderia propor um jogo, de pronúncia com a palavra, sei lá, é... então, alguma atividade envolvendo esse vocabulário pra pessoa escutar mais a pronúncia em alemão, né, se fosse esse caso. Mas acho que também tem formas de você propor atividades extras meio que focando mais nesse problema, né?

Chama atenção no trecho a palavra *problema* para referir-se a uma divergência de pronúncia oriunda do conhecimento em outra língua. Bárbara também utiliza o termo:

Bárbara: Comigo isso acontece direto, direto, porque, os alunos fazem isso porque eles já têm a base do inglês muito forte, não tem como tirar. E eu não vejo isso, assim, de maneira nenhuma, como algo negativo. O que eu tento trazer pra eles, né, eles ficam até envergonhados, às vezes, tadinhos. Mas, eu falo pra eles assim, não tem problema.

Essa fala coloca o aprendiz como um pobre atrapalhado, que, infelizmente, não consegue suprimir a presença de seus repertórios espaciais em determinadas situações comunicativas. Trata-se de uma postura que destitui por completo o aprendiz de sua agência sobre o próprio processo de aprendizagem, e reforça a ideia de que o correto é agir de maneira monolíngue – “coitadinho” daquele que não o conseguir.

Mais adiante, Bárbara continua:

Bárbara: E eu até falo pra eles, eu falo, gente, eu já fiz isso também várias vezes, já aconteceu, então, não precisam ficar envergonhados de maneira nenhuma, né?

É muito interessante o quanto Bárbara demonstra uma necessidade de reforçar a questão da vergonha, como se envergonhar-se fosse uma espécie de instinto de quem usa uma língua no ambiente dedicado a outra língua.

Por mais que essa sensação seja compartilhada por muitos aprendizes de alemão, ela se deve à imposição de uma cultura monolíngue – isto é, trata-se de uma problemática social e não individual. Portanto, é mais interessante que a professora encoraje seus alunos a falar, sem focar nos motivos *apesar* dos quais eles deveriam fazê-lo.

De acordo com Busch (2013, pp. 26-27), o sentimento de vergonha ao dizer uma palavra errada ou usar entonação inapropriada é sentido através de todo o corpo: ele permanece na memória e o falante não consegue distanciar-se. Essa permanência pode levar à vergonha de se expressar naquela língua ou variante novamente, e pode transformar-se também em medo ou raiva.

A verdade é que os recursos linguísticos se integram nos repertórios dos falantes, e fazer com que isso pareça algo ruim é uma invenção colonial. Aproveitei para relatar brevemente minha própria experiência do tipo.

Marina: É, eu quando tentei fazer francês por um breve período, que fracasso (risos), assim, eu só falava alemão na aula, e não tem nada a ver, né? Mas acontece, acontece.

Clarice continua:

Clarice: Talvez tentar sempre... porque algumas palavras são muito parecidas, mesmo, né? Dá até pra trabalhar uma etimologia comum, não sei. Tem outras que eu acho que não tem jeito, tem que dar... eu, eu, por exemplo, eu tive um problema muito sério, assim, ainda mais que eu faço tradução. Então, o *wo*³³, pra mim, toda vez eu tenho que lembrar que não é *who*³⁴, sabe? Que (risos), que o *wer* é o quem, é muito confuso, assim, em algumas coisas. Então, essas aí, não tem jeito, né? A gente tem que lembrar, mesmo, eu acho, pontuar. Vamos, né, trocar essa palavra, porque não tem jeito, porque faz confusão. É parecido, é tipo espanhol e português, né?

Clarice manifesta um nível de consciência linguística tido como típico de quem já aprendeu uma ou mais línguas, e traz consigo estratégias de comparação e de memorização das palavras novas. Entretanto, seu insistente uso da expressão ‘não tem jeito’ poderia ser interpretado como a crença em que o uso dessas estratégias é um último recurso, a ser empregado na falta de algo melhor.

Bruna demonstra entender que a construção de repertórios espaciais envolve camadas de complexidade que vão além da mera sobreposição de listas de palavras ou estruturas gramaticais.

Bruna: [...] o português, a maioria, pelo menos a maioria de nós aprendeu, né, como língua mãe. E não vai ser esse caminho que, depois de adultos, a gente vai usar, né? Então, quando você aprende uma segunda língua, você precisa de novas estratégias, de novas... de novas formas. [...] Quando você aprende uma segunda língua, você precisa de novas estratégias, de novas... de novas formas. E normalmente as pessoas já aprenderam o inglês utilizando essas novas formas. Muitos alunos me perguntam, né? Ai, quem fala inglês tem...

³³ *Onde*.

³⁴ *Quem*, em inglês. Ambas são pronomes interrogativos.

tem mais facilidade de aprender alemão? Eu tento falar, ah, sim, mas não necessariamente o inglês, mas qualquer novo idioma que você aprenda, isso vai criando novas relações, né? Às vezes, uma relação que você não encontra com o português, você encontra no inglês, ou em algum outro idioma, né, pra estabelecer aquela, aquele novo, aquele novo conteúdo do alemão. Então, eu sempre falo, todos os novos idiomas, cada novo idioma que vocês aprendem, vai facilitando, porque vocês vão entendendo melhor, quais estratégias e quais ferramentas usar na hora, que é uma coisa que a gente não usa ao aprender português, né? A criança não faz essa... esse raciocínio. Ai, como que eu fiz pra aprender português? Tipo... aprendi sem perceber, né? Pra um novo idioma, você, é... é muito vantajoso quando você entende quais são as ferramentas que funcionam pra você.

Reconhecer ativamente as estratégias de aprendizagem que desenvolvemos ao longo da vida tem a ver com a consciência linguística e a autonomia do aprendiz.

Em resumo, os participantes parecem conscientes de que os conhecimentos prévios em línguas adicionais podem ser aproveitados na aprendizagem do alemão, ainda que atribuam juízos de valor distintos a esse aproveitamento. Entretanto, aquilo que se entende por didática do plurilinguismo está um passo além dessa consciência: trata-se de incentivar ativamente as comparações, a busca por semelhanças e diferenças entre duas ou mais línguas em seus diversos subsistemas, enriquecendo repertórios por meio do fomento à consciência linguística. Vamos aprofundar esse tópico na seção a seguir.

3.2.4. Os limites do plurilinguismo

Bárbara percebe que a comparação com o inglês pode gerar uma sensação de familiaridade no aluno iniciante de alemão.

Bárbara: Eu percebi que eles até gostam, porque aí, é, a minha ideia sempre é... porque muita gente vem com um certo, com aquela, com aquele pensamento, né? Nossa, o alemão é algo muito, é... estranho, né? Muito *fremd*³⁵. Então, o legal, é, quando eles encontram o anglicismo, é ver que não, não é tão estranho assim, não é tão diferente. Então, sim, pode ser positivo nessa, nesse, nessa parte também, né? Da... do reconhecimento, né?

Deise acredita que o conhecimento de inglês do professor de alemão pode ser benéfico para a experiência de aprendizagem do aluno, embora não saiba como trabalhar essa articulação de maneira mais concreta.

Deise: Eu não sei, eu acho que eu também, talvez, aproveitaria que eu... assim, se fosse um professor que também dominasse a língua inglesa, tipo o Daniel (risos). Que sempre fala que dá aula de inglês também, né? Talvez usar esse conhecimento pra transmitir também um pouco do ensino da língua alemã,

³⁵ *Estranho* ou *estrangeiro*.

porque se o aluno talvez já tenha um conhecimento de inglês, algumas coisas que possam ser parecidas, assim, aproveitar esse conhecimento prévio que ele já tem e tentar articular com... com as estruturas do alemão, assim. Não sei.

Já Diego tem uma sugestão de como aproveitar a própria experiência enquanto aprendiz para desenvolver uma conduta ética ao ensinar, e reconhece nessa experiência uma etapa de um processo que não se completa de uma aula para a outra.

Diego: Acho que eu ia me preocupar em dizer que é natural recorrer a uma segunda língua, porque eu imagino que talvez ele perceba com ele mesmo que acaba recorrendo ao inglês, como alemão, e tentar criar um... um ambiente confortável. Talvez dizer que no meu processo de alemão eu também recorri ao inglês. Porque isso é um processo, né, vai levar um bom tempo até que... que ele recorra, simplesmente, somente ao alemão, né?

O uso da palavra *natural* deve ser questionado e evitado ao tratar de questões sociais como as interações humanas. Entretanto, Diego está certo ao afirmar que é esperado que o aprendiz recorra a conhecimentos linguísticos adquiridos previamente, pois todos eles fazem parte de seus repertórios espaciais.

Aurélio relata uma experiência semelhante como aprendiz e como professor, deduzindo que o contato frequente com uma língua faz com que termos naquela língua sejam ativados rapidamente.

Aurélio: [...] eu tenho um amigo meu, que é professor de inglês, então, ele acaba falando palavras em inglês, porque acho que imagino que venha mais rápido na cabeça, da mesma forma que eu fazendo aula de inglês com ele, também solto umas palavras em alemão, porque vem mais automático. Mas essa situação, assim, específica, de um aluno novo, que nunca estudou alemão, eu não... quer dizer, é bastante comum em cursos, assim, em turmas, que muita gente já tenha algum conhecimento básico de inglês, porque também tem na escola, né?

Em outras palavras, Aurélio reconhece que ter apenas conhecimentos básicos em uma língua é suficiente para desencadear processos de interferência ou transferência linguística.

Interferência linguística é sinônimo de influência de uma língua sobre outra. No âmbito da didática, o termo interferência diz respeito a um complexo processo que ocorre durante a aprendizagem de língua, com influência de outras línguas já conhecidas (SPINASSÉ, 2006, p. 348).

Perceber que a divisão entre línguas foi artificialmente inventada pelo colonizador é compreender que a comparação entre recursos linguísticos integrantes dos repertórios espaciais de um falante, sejam eles provenientes da mesma língua ou de línguas diferentes, deve ser incentivada. Sair do paradigma do monolinguismo diz respeito ao desenvolvimento da

consciência linguística e da heurística intuitiva, isto é, da curiosidade – novamente, macroestratégias pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006).

Os dois relatos mostram que não focar apenas em aspectos supostamente negativos da integração entre duas ou mais línguas nos repertórios do aprendiz pode levá-lo a novos níveis de apropriação dos recursos linguísticos de que dispõe. Beatriz também reconhece isso a partir de sua experiência como professora.

Beatriz: [...] eu tenho aluno que faz a anotação dele em inglês, porque ele (risos), ele consegue, né? Essa estratégia que ele tem, né, de, de comparação, e a anotação dele, ele faz em inglês, é isso mesmo.

Em fala posterior, Bárbara se mostra interessada em partir dos repertórios espaciais de seus alunos para incentivar a autonomia deles em relação ao próprio processo de aprendizagem.

Bárbara: [...] eu digo pra eles, vocês já têm esse, esse conhecimento do inglês, ou seja, não só do inglês, mas como você fez pra aprender o inglês, o que funcionou pra você no aprendizado dessa língua estrangeira. Então, você pode pegar isso e aplicar também pro alemão, né? Com isso, você pode ter uma melhor noção do seu próprio aprendizado. É o que eu tento fazer.

Embora a ideia seja boa, Bárbara parece não saber como incentivar seus alunos a otimizar a aprendizagem do alemão a partir de seus conhecimentos de inglês, de maneira sistemática. Aurélio chega mais perto disso, ao comparar explicitamente as línguas já conhecidas pelo aprendiz a fim de mostrar pontos de semelhança e diferença, sobretudo no aspecto fonológico.

Aurélio: E de pronúncia específico eu chamo bastante atenção pro fato de que a pronúncia em alemão é mais fácil do que em inglês, porque inglês tem um monte de exceção, se tem um A, esse A pode ser I, pode ser E, pode ser, hã, sei lá quantas opções, e no alemão A é A, se tá escrito A vai ser som de A, então fale esse A como A, como no português (risos). Hã... eu acabo... fazendo essa correção da pronúncia, falando isso, e... mas eu, mas como eu falei antes, eu acho interessante que o aluno já consegue falar, por exemplo, palavras em inglês de forma automática, já é um sinal de que ele... de que ele consegue aprender um idioma bem, né.

É verdade que aprender uma língua adicional contribui para o desenvolvimento de uma habilidade de aprendizagem de línguas em geral, pois serve como base sobre a qual se sustenta a aprendizagem de línguas futuras – a qual ainda não está disponível no início da aprendizagem de uma primeira língua adicional (HUFEISEN, 2003, p. 5).

É por isso que teóricos defensores de uma didática do plurilinguismo sugerem que se elaborem estratégias específicas para o ensino de uma língua em diálogo com outra(s). Podemos

nomear como a principal dessas estratégias o desenvolvimento da heurística intuitiva, isto é, da curiosidade acerca dos elementos de uma ou de outra língua e daquilo que eles têm em comum. A heurística intuitiva é mais uma das dez macroestratégias pós-método sugeridas por Kumaravadivelu (2006) e caminha junto com o desenvolvimento da consciência linguística.

Aurélio desenvolve seu pensamento, afirmando que apresentaria esse argumento ao aluno de forma explícita: quem conseguiu aprender uma língua adicional já dispõe de uma boa base para aprender outra.

Aurélio: Se ele é falante de português e consegue usar palavras em inglês, de forma automática, demonstra que ele consegue aprender um idioma bem, e se ele consegue fazer isso no inglês, ele também consegue fazer no alemão. Então, acho que se eu chamaria também atenção pra isso, ah, que legal que você já tem várias palavras salvas na sua memória, na sua mente em inglês, tomara que você consiga fazer isso no alemão também. Então, vamos estudar pra... pra que isso aconteça também com o alemão.

Catarina também gosta de saber que o aluno compara as duas línguas, mas “na cabeça dele”, e não necessariamente em diálogo durante a aula.

Catarina: Eu acho que indica até um processo de aprendizagem, porque o aluno tá fazendo comparações, assim, na cabeça dele, ele... eu veria como algo bom. Claro, no começo, depois eu acho que a gente tem um limite, né?

Só não fica claro qual é o limite para as comparações entre línguas e, sobretudo, quem o define, na opinião de Catarina. Talvez ela esteja dizendo que a aprendizagem não pode se limitar ao nível da comparação entre estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, sem que o uso das estruturas do alemão se torne automático.

Deise parece pensar de forma parecida:

Deise: Uma coisa é se o aluno faz isso a primeira vez, com uma palavra que ele não conhece, outra coisa é, se ele tá no, sei lá, no B2, assim, num nível super avançado, e continua fazendo isso. Aí eu acho que é um pouco mais problemático, né?

Como sabemos, a divisão entre línguas foi inventada artificialmente e não dá conta de explicar a complexidade dos repertórios espaciais de cada falante. Mesmo assim, a ideologia monolíngue é tão forte que, mesmo professores que defendem a descolonização em outras falas, se contradizem ao afirmar que é “problemático” intercalar recursos provenientes de duas ou mais línguas. Por que seria problemático ser plurilíngue? Aí vemos novamente o bilinguismo de subtração: palavras em outra língua são toleradas até certa medida, mas, posteriormente, é esperado que o falante se comporte como monolíngue.

Douglas também considera normal a mistura entre inglês e alemão no início da aprendizagem de alemão:

Douglas: Bom, essa situação acontece bastante. É... o que eu ando costumando a fazer, é simplesmente deixar a pessoa entrar aos poucos no registro da língua alemã, né? Então, conforme, enfim, tem os exercícios de áudios, textos, conforme eu vou explicando algumas coisas de, de pronúncia, eu percebo que isso vai, enfim... ficando cada vez mais raro, e a pessoa começa a deixar o inglês. Porque parece que no começo entra o modo língua estrangeira que pra muitas pessoas é apenas o inglês, né? Então, ela bate o olho, ela reconhece palavras, às vezes, reconhece algumas palavras, né, que têm alguma semelhança, né, com a forma do inglês, então acho que é natural isso acontecer, e acontece muito, pelo menos nos casos que eu... enfim, de alunos que começaram a ter aulas comigo.

É verdade que existe o modo língua estrangeira mencionado por Douglas. Ele é ativado porque aprendizes de uma terceira língua carregam crenças sobre qual de suas línguas anteriores é mais similar à língua-alvo, e procuram restringir ações de transferência para a língua algo àquela língua identificada como mais similar (KIRKICI, 2007, p. 4). A proximidade ou distância entre línguas percebida por um aprendiz é denominada psicotipologia, e não tem correlação linear com a facilidade ou dificuldade enfrentada por um falante ao aprender outra língua (FERNANDES & BRITO, 2006).

Kirkıcı (2007) observou o fenômeno em um estudo realizado na Turquia com aprendizes de alemão: os participantes daquele estudo, segundo o autor, tenderam a evitar o turco e usar o inglês durante a atividade em alemão, mesmo sabendo que isso não afetaria a avaliação de seu desempenho na atividade.

No Brasil, país sob forte colonialidade linguística, existe ainda o fator prestígio: sendo o conhecimento da língua inglesa restrito a uma minoria de brasileiros, por diversas razões já discutidas ao longo deste trabalho, não surpreende que o aprendiz de uma língua ainda mais elitizada como o alemão prefira manter seu ambiente de aprendizagem como um ambiente exclusivo de língua adicional, em vez de usar a língua materna comum a praticamente todo o povo brasileiro.

Isso não significa afirmar que os aprendizes brasileiros de alemão façam a escolha individual e consciente de reforçar sua distinção social por meio do conhecimento de línguas adicionais. A tradicional repressão à língua materna nas aulas de línguas adicionais tem seu papel na ativação do inglês em caso de insuficiência do repertório linguístico em alemão.

Aurélio lembra que a ativação do chamado ‘modo língua estrangeira’ não compreende apenas o inglês, e sim, recursos de qualquer língua que o aprendiz tenha em seu repertório:

Aurélio: Mas eu acho super normal você falar palavras em... eu não sei muito bem o que a neurolinguística, o que que tá funcionando aqui no nosso cérebro realmente, mas acho que tem muita coisa ali na mesma caixinha. Então, eu acho muito normal você estar aprendendo um idioma novo e pensar nas palavras do idioma estrangeiro que você já aprendeu antes. Eu percebo isso em mim, quando eu vou falar inglês vem muita coisa em alemão, então acho que tá ali na, na mesma caixinha, e acaba vindo muita coisa mais rápido, que tá mais automatizada na minha mente. Então, eu acho super comum, o aluno que nunca estudou alemão, acabar falando palavras em inglês no começo. Ou às vezes nem precisa, nem precisa do inglês, às vezes de um outro idioma, se ele sabe bem francês, acho que ele vai acabar soltando umas palavras em francês, sabe?

Entretanto, nem todos os professores demonstram abertura para incentivar a comparação entre línguas.

Bárbara: A gente até tem no *Menschen*³⁶, inclusive, eu trabalho com o *Menschen*, e a gente tem no *Arbeitsbuch*³⁷ uma parte que é pra você comparar algumas palavras, alguns termos, né, com a sua língua, com uma outra língua estrangeira que você acha que possa te ajudar. Então, eu falo pra eles, olha, essa parte aqui é opcional, né, você não precisa fazer como *Hausaufgabe*³⁸, mas, se você quiser, se isso te ajudar, né, de alguma forma, do seu aprendizado, eu não vejo como negativo, né.

É verdade que o livro didático não deve ser tratado como autoridade a ser seguida na aula de língua, sem que se possa selecionar as atividades a serem aproveitadas. Porém, tratar como opcional justamente a proposta de contrastar duas línguas é tratar como opcional o incentivo ao plurilinguismo.

Essa atitude reflete a ideia de que “misturar” as línguas não é uma atitude a ser encorajada, desconsiderando que as línguas não são entidades naturalmente isoladas umas das outras, e sim, artificialmente separadas pelo projeto colonial. Na sala de aula, portanto, a prioridade ainda parece ser a busca pelo monolinguismo.

3.2.5. A validação pela Alemanha

Diante do uso de inglês na aula de alemão, Clarice defende a necessidade de intervenção docente da seguinte forma:

Clarice: Eu acho que é muito difícil a pessoa perceber sozinha, demora muito tempo, porque são duas línguas estrangeiras que você tá misturando. [...] O som às vezes é parecido, é, sei lá, não é a sua língua mãe, então, é fácil você confundir as duas, né? Então, eu acho que tem que ter uma intervenção.

³⁶ Título de uma série de livros didáticos para o ensino de alemão muito popular no Brasil, publicada por uma das principais editoras alemãs do ramo.

³⁷ *Livro de exercícios.*

³⁸ *Tarefa de casa.*

Bárbara faz mais uma afirmação intrigante:

Bárbara: Só não pode, né, talvez em alguma apresentação formal, deixar o termo escapar ali, né, daí tem que tomar mais cuidado.

Cabe refletir por que não se pode deixar “escapar” um termo em inglês durante uma apresentação formal em alemão. Está claro o quanto a noção de formalidade na língua, conforme a compreendemos hoje, é totalmente colonial: o correto seria não misturar recursos provenientes de línguas diferentes, bem como não misturar registros formais e coloquiais dentro de uma mesma língua. A formalidade da língua é uma invenção da elite colonizadora.

Berenice procura reforçar a ideia de incentivar a comparação entre recursos do inglês e do alemão a fim de promover o plurilinguismo, estimulando o aluno a atentar para o contraste. Porém, sua fala acaba por reforçar a colonialidade.

Berenice: Inclusive eu acho que até faria uma lista de comparações com ele, palavras que tem no inglês e que tem no alemão, pra ele se sentir acolhido, né? Não ficar só criticando. Então, vamos fazer uma lista, né, de palavras que se usa na Alemanha em inglês.

Assim como ocorre com a existência dos chamados “dialetos”, a validade ou não do uso do inglês em uma comunicação em alemão é medida pela régua da Alemanha. O incentivo ao plurilinguismo, importante macroestratégia pós-método, se justifica aqui na medida em que está validado pela Europa.

Beatriz vai no mesmo sentido, ao buscar primeiramente na Alemanha referências para trabalhar com o inglês:

Beatriz: Na *Deutsche Welle*³⁹, por conta disso, do anglicismo, eu encontrei, é... tem um material enorme, tá, de palavras, né, como a Berenice sugeriu, né? E de palavras, em inglês sabe? Eles fazem um trabalho bem legal lá. Eu encontrei lá. Então, dá pra explorar isso, né? Também (risos).

Seria injusto exigir da professora brasileira que deixasse de lado as iniciativas europeias de promoção do plurilinguismo para ater-se somente às brasileiras, pois a história do Brasil é justamente uma história de repressão ao plurilinguismo. Entretanto, não transparece na fala de Beatriz a consciência de que ensinar alemão no Brasil vai além de transpor a realidade alemã para o aluno brasileiro.

³⁹ Portal de notícias multimídia com sede na Alemanha, que também oferece conteúdo didatizado para aprendizes da língua.

Outra fala da mesma participante demonstra que sua justificativa para não ver problema no uso do inglês durante a comunicação em alemão é o fato de que esse uso é comum na Alemanha.

Beatriz: No meu caso, eu, eu acrescento, né, que, é... na Alemanha, hoje, principalmente os jovens, usam muito o inglês. É chique falar inglês alemão. Lá, eu vejo isso (risos). Nossa, eles querem, sabe? Falar o inglês junto com o alemão, eles colocam, né, o anglicismo tá em tudo lá, gente. Eu acho, né. Então, eu, eu falo, olha, é muito normal se você não sabe a palavra em alemão, é, mas em alemão, é assim, mas se você não sabe, pra se comunicar, né? Lógico, depende do objetivo. Eu acho válido, entendeu? Porque o inglês é internacional, mesmo, né? Então, eu não, não vejo problema nenhum, né.

É verdade que o inglês é “internacional, mesmo”, mas naturalizar essa qualidade global da língua é naturalizar a ideologia do imperialismo linguístico. A lógica colonial nas falas de Beatriz também se faz presente na menção ao material didático alemão, da *Deutsche Welle*, como parâmetro validador da presença do inglês em um ambiente de língua alemã.

Uma das premissas da didática do plurilinguismo conforme se desenvolveu na Alemanha é que o aprendiz de alemão, ao aprender essa língua após o inglês e estar localizado geograficamente e culturalmente distante da Europa, enxerga o contexto de uso da língua alemã através de “óculos ingleses” (NEUNER, 1996, p. 212), ou “óculos anglo-americanos” (NEUNER, 2009, p. 38). Em outras palavras, o inglês como primeira língua adicional acaba funcionando como uma espécie de porta de entrada para outras línguas.

De fato, a presença de uma primeira língua adicional no ambiente de aprendizagem de uma segunda língua adicional não pode passar despercebida, como se pode depreender dos comentários dos participantes das oficinas, bem como de outras pesquisas na área ao redor do mundo, que envolvem os mais variados repertórios linguísticos.

A citação a seguir, referente ao papel das línguas teuto-brasileiras na paisagem linguística do nosso país, também se aplica à hierarquização entre línguas de prestígio que coloca o português brasileiro como língua inferior ao inglês e ao alemão:

Quando o que está em jogo são línguas de prestígio, como, por exemplo, a língua inglesa (que é o principal foco de ensino e aprendizagem em escolas de idiomas), há o reconhecimento do bilinguismo enquanto algo desejável e que deve ser buscado pelas pessoas; porém, quando se trata de línguas minoritarizadas, a situação é diferente, pois o reconhecimento passa por questões sociais mais amplas, de constituição das identidades e representações sobre as pessoas, seus grupos e as línguas que falam (MAAS & FRITZEN 2017, p. 5).

Por isso, mais do que abraçar acriticamente elementos de línguas de prestígio, precisamos reconhecer nessa postura a ideologia da colonialidade linguística. Combater a

colonialidade não é simplesmente abrir espaço para elementos de uma língua de prestígio durante a comunicação em outra língua de prestígio – é olhar para além do paradigma do prestígio, atribuído às línguas do colonizador.

3.3. Destruir a fala

A terceira situação que os participantes comentaram foi enunciada da seguinte forma:

Você tem uma turminha de 5 aprendizes, com aptidões diferentes, mas progredindo. Só que um deles sempre se dirige a você e aos colegas em português, para fazer perguntas, tirar dúvidas, pedir licença para ir ao banheiro... só usa o alemão em exercícios específicos da aula. O que você faz?

3.3.1. A velha orientação monolíngue

A postura convencional em uma aula voltada para o desenvolvimento do monolinguismo na língua-alvo é quando o professor finge que não entende a língua materna do aluno, sendo que a língua materna do próprio professor é a mesma.

Alessandra: uma coisa que eu costumo fazer quando os meus alunos se dirigem em português, com uma coisa, com uma expressão que eu já ensinei em alemão, eu repito em alemão, né, na forma de pergunta. Ah, você quer ir no banheiro? Aí eu respondo... e aí a pessoa vai responder *ja* ou *nein*, ou às vezes, ela repete em alemão, também, e aí... pra não ser muito invasiva, né, acho que depende. Se é criança, acho que dá, é mais fácil de você falar ah, não entendi, tem que ser em alemão [...]

Aurélio: Ah, eu faço isso às vezes com adulto, também! (risos)

Alessandra: É, dependendo da turma dá pra fazer, né? Se não tem ninguém muito *hochnasig*⁴⁰, assim... (risos)

Alessandra percebe como presunçosa a atitude de quem não embarca na “brincadeira” de se fingir monolíngue.

É fato que descolonizar o ensino significa não incorrer numa postura de afirmar como a professora deve agir em uma situação específica na sala de aula, pois uma das premissas da condição pós-método é que somente ela conhece a sua própria turma e sabe definir como se referir a seus alunos, sem necessitar que se lhe imponham prescrições metodológicas. Porém, é válido lembrar que a língua alemã não é o único recurso disponível em uma aula de alemão, e todos os presentes sabem disso.

A língua alemã não é o único recurso nem mesmo em interações com pessoas que não falam português – e todo aprendiz de língua tem consciência disso, pois não costumam faltar em aulas os mais variados recursos não-verbais, como mímicas e onomatopeias. O ato de recorrer à linguagem não-verbal na tentativa de garantir o sucesso da comunicação é mais

⁴⁰ *Prepotente, arrogante*. Literalmente, “nariz empinado”.

representativo das tradicionais situações comunicativas conforme encenadas em métodos e livros didáticos importados, nas quais o aprendiz se encontra em outro país, do que os diálogos perfeitamente lineares presentes em tais métodos e livros.

Portanto, insistir na negação da língua materna pode ser associado a infantilizar o aluno. Sobre infantilização, Clarice também menciona:

Clarice: Pra mim, é uma coisa meio aquela criança, assim, que não fala porque não quer falar errado, sabe? [...] Aí, eu prefiro deixar ela se resolver, porque é uma coisa particular, não... ao invés de trazer um trauma, não sei.

Não ficou claro o que tem a ver o receio de falar errado com uma atitude infantil, já que as crianças costumam ter menos medo de errar do que os adultos. O medo de errar durante o processo de aprendizagem se consolida posteriormente, como resultado de uma cultura educacional repressora e dos parâmetros de excelência linguística estabelecidos pelo colonizador.

Entretanto, Caio parece ter entendido a lógica da colega:

Caio: [...] Claro que, se toda pergunta que ela vai fazer, você virar e falar não entendi, né? Tipo [...] O que que você tá falando? Né? Tipo, só vai fazer a aluna ficar, nossa, eu não sei falar, né? E daí, essa, a criança que já tava insegura, como, como a Clarice falou, daí que ela não vai querer falar mesmo, né? (Risos) Daí, de birra, ela não vai falar de birra (risos), e... pode acontecer, imagino.

Ambos concordam que, se o aprendiz não demonstra interesse em falar a língua que está aprendendo, o melhor é não insistir para não piorar a situação, associando a aula a um ambiente punitivista e a consequentes sentimentos negativos. A proposta pode ser boa, a depender dos objetivos do aluno com a língua, porque contraria a lógica da recriminação. Porém, fica novamente a pergunta feita anteriormente: por que os professores compreendem que questionar o ensino repressor passa necessariamente pela preocupação com o que *não* fazer?

Ainda pensando no que não fazer, Carina compreende, por experiência própria, que falar numa língua que o outro não entende é pouco eficaz para que ele passe a entendê-la.

Carina: Eu fui exatamente essa aluna, que... que todo mundo falava em alemão e eu falava em português, mas porque eu tinha muita dificuldade de aprender, durante o meu processo de aprendizado da língua. E às vezes eu preferia perguntar em português, entender, efetivamente, que eu tava, ter certeza de que eu estava perguntando a coisa certa pra tirar a minha dúvida corretamente, do que tentar fazer isso em alemão e não conseguir tirar a minha dúvida e começar a virar aquela bola de neve, aonde você não, não entende mais nada (risos), e aí nada vai pra frente, nada vai pra trás.

Não é segredo que falar numa língua que o outro não entende é pouco eficaz para que ele passe a entendê-la, pois exclui a mediação de importantes recursos da língua materna, o que pode causar insegurança e bloqueios no desenvolvimento do aprendiz.

O que Carina descreve se assemelha ao ensino por imersão. Muito defendida desde a época do método direto, nunca desapareceu por completo, estando presente nas prescrições dos métodos audiolingual e da abordagem comunicativa conforme é trabalhada ainda hoje. Porém, para estruturar o ensino por imersão, não basta ignorar o uso de outras línguas no ambiente de aprendizagem: é necessário cuidar para que a exposição à língua-alvo seja rica em termos de carga horária e de recursos linguísticos aos quais o aprendiz tem acesso. Do contrário, o aluno fica paralisado: “nada vai pra frente, nada vai pra trás”.

Aurélio traz uma sugestão prática:

Aurélio: eu, talvez... se tivesse uma lista com essas, essas frases comuns de sala de aula, né? Ah, como se fala isso, posso ir ao banheiro, pode repetir, por favor. Se ele já tivesse recebido uma lista assim, eu ia chamar atenção pra isso, pega a lista, todo mundo com a lista na mão, essa lista tem que tá sempre junta na hora da aula pra vocês perguntarem em alemão E se um... e se um aluno mesmo com a lista não... continuasse a fazer em português, aí eu acho que eu partiria pra esse de ah, não entendi, não falo português.

É interessante a sugestão de trabalhar com uma lista de palavras que sirva como ponto de apoio concreto, pois a ancoragem em elementos visuais enriquece a experiência de aprendizagem. Vamos aprofundar esse assunto no próximo tópico.

Em contraposição à postura de fingir que não se entende português, excluindo do ambiente de aprendizagem os mais valiosos recursos de que o aprendiz dispõe, há participantes que defendem o uso da língua materna em sala de aula. Davi já tinha sugerido isso durante a discussão sobre a situação 1:

Davi: [...] bom, acho que é preciso usar um pouco do português também, pra se entender, às vezes (risos).

Deise também defende que não se impeça o uso do português, e o faz com argumentos muito bem articulados, apesar de transparecer sempre uma profunda insegurança em sua falas.

Deise: acho que talvez também não seja tão grave, né, que ele fale essas coisas em português (risos), acho que você pode só deixar ele falar, e ainda mais se os outros quatro estão falando em alemão, né, acho que eventualmente ele vai se sentir à vontade pra tentar, né? Mas, não sei, assim, pedir licença pra ir no banheiro, né, às vezes uma dúvida a gente já tá achando difícil, às vezes é mais fácil de formular em português mesmo, né? Então, não sei (risos), acho que num primeiro momento, assim, de repente eu deixaria ele falar em português mesmo (risos), ainda mais se ele tem um... as outras atividades, ele já, já usa

o alemão, né, já faz exercícios, né? Eu acho que essas interações em português, às vezes, sei lá, eu acho mais importante ele falar em português do que de repente ele falar, nossa, não falar nada, né? Guardar a dúvida pra ele, ou sei lá. Mas acho, não sei, eu, eu tentaria incentivar a falar em alemão, mas também não vejo como tão grave assim, né, falar em português.

Existem diversas razões em favor de não reprimir o uso da língua materna durante a aula de uma língua adicional, mas, em vez disso, de empregar aquela como recurso para potencializar a aprendizagem desta. Essas razões envolvem o fato de a separação entre línguas ser artificial e a não-linearidade do desenvolvimento dos repertórios espaciais de um indivíduo, entre outros (GRILLI, 2020a).

Quanto a sentir-se à vontade para desenvolver a expressão oral em uma nova língua, vamos olhar para o papel das questões psicoafetivas na aprendizagem de alemão no último item deste capítulo.

3.3.2. Revisão, reforço e simulação

Outros professores também mencionam o suporte visual.

Berenice: Eu acho que pararia o conteúdo e faria frases, assim, com eles, cartazinhos, tipo, *Ich habe nicht verstanden, darf ich auf die Toilette gehen?*, *darf ich Wasser trinken?*, e trabalharia com esses, com essas frases, pelo menos, com todo mundo, né? Até todo mundo conseguir usá-las. Aí, talvez... acho que talvez ele começasse a usar. Seria uma tentativa.

Ao falar em parar o conteúdo e trabalhar frases prontas, Berenice não considera a possibilidade de que essas frases já tenham sido ensinadas – mesmo diante da informação de que nenhum outro aluno da turma apresenta a mesma dificuldade.

Assim, a professora reproduz a concepção de ensino-aprendizagem como processo vertical, segundo a qual o conhecimento “escorre” da professora para o aluno, de cima para baixo, de modo linear, sem qualquer pretensão em observar as necessidades e as dificuldades daquele aluno em particular.

Catarina prefere aproveitar a situação para reavaliar suas próprias estratégias de trabalho.

Catarina: Eu acho que eu, eu pensaria que eu tenho dado estrutura, sabe aqueles, é, *Redemittel*⁴¹? Se eu tenho dado, tipo, essas expressões úteis pro aluno. Porque às vezes a gente... passa o exercício e no exercício tem, realmente, a coordenada do que ele tem que fazer. Mas se as outras expressões do que ele pode fazer na aula, enfim, as expressões úteis mesmo? Eu lembro que quando eu tava aprendendo alemão, essas expressões me ajudaram muito,

⁴¹ Frases prontas de uso cotidiano.

porque a gente... é muito difícil, às vezes, ficar, e nem é certo ficar transpondo toda hora, né, traduzindo do alemão pro português toda hora, porque tem expressões que não são equivalentes. E aí você tem as expressões em alemão, já, isso já ajuda muito. Eu acho que eu tentaria rever um pouco como que tá o meu, a minha didática, né, se tá tudo... se isso... se tá atendendo ao aluno nesse sentido.

Beatriz também se apega à ideia da revisão, mas com a preocupação de que o aprendiz em questão não se sintam mal diante dos colegas.

Beatriz: Ah, eu concordo com a Berenice, eu acho que faria, né, uma aula, assim, um... um momento da aula, né? É, vamos revisar, tipo assim, né? Como ela colocou, e... e poderia até fixar na classe, né? Como ela colocou, eu acho uma boa ideia. Todo mundo, né, não só pra mostrar que ele, né? Não faz isso. Porque aí ele ia se sentir... não, não ia se sentir mal, né? E funcionaria como uma revisãozinha, né?

De qualquer forma, não deixa de ser interessante a rápida associação do uso do português na aula a um suposto esquecimento das expressões equivalentes em alemão. O comentário de Bárbara segue a mesma lógica:

Bárbara: É, geralmente é o que eu faço também, eu deixo até um slide... eu sempre trabalho com o *Google Presentations*, eu faço slides através do Google, porque eu dou aula online, então não, eu tenho uma lousa, nenhuma sala, né? Então, a gente tem que dar um jeito de ter uma lousa. Então, eu deixo fixado um, um slide com frases básicas que podemos utilizar na aula, né, então... *wie heißt das auf Deutsch?*⁴², eu sempre comento com eles, mas caso o aluno não utilizasse, a gente poderia, como as, como as moças, como as meninas, disseram, é fazer uma revisão, isso seria uma boa alternativa, né [...] O aluno tem aquele apoio, né? Dá uma coladinha ali no cartaz, né? Não precisa, né, no primeiro momento, saber de cabeça [...]

A fala de Bárbara permite interpretar que aquilo a que as professoras chamam revisão é, na verdade, um *reforço* do conteúdo. Sendo assim, não se parte da suposição de que o aluno esqueceu as expressões necessárias; em vez disso, a falta de prática teria impedido que ele criasse o hábito de empregá-las.

Bruna faz uma tentativa de comentar as sugestões anteriores.

Bruna: Acho que... não sei, tô pensando aqui, hein? (Risos) Eu fico imaginando, a princípio acho que seria isso, mas não sei, acho que eu... tenho que pensar ainda um pouco (risos) sobre isso. Mas acho que como um primeiro passo eu achei bem interessante até, Bárbara, essa... eu também dou algumas aulas online e algumas presenciais. E então, pensar em duas maneiras de, né... então, tipo, ah, usando ali na apresentação, ou tendo sempre em sala de aula, ali, algum cartaz, pelo menos pros iniciantes, né? Depois... mas agora no início

⁴² *Como se diz isso em alemão?*

talvez seja interessante propor algum... alguma atividade prática... Ai, não sei, não sei, tô pensando aqui.

A oficina foi um momento de *brainstorming*. Não era esperado que os participantes viessem com respostas prontas às questões propostas, e sim, abertos para refletir sobre elas em conjunto. Mas Bruna, que tem a menor formação na área de ensino dentre todos os participantes das quatro edições, não tem a mais vaga ideia do que responder. Suas respostas soam, boa parte das vezes, inseguras e vagas.

Já Diego, professor em formação, responde de maneira prática e direta à questão, bem como seu colega Dante.

Diego: Às vezes é o caso de... é uma dinâmica de ouvir a fala em português e repetir em alemão, e talvez estimular que, que ele tem de falar em alemão, algo assim.

Marina: Estimular como?

Diego: Ah, na situação, por exemplo, de quero ir ao banheiro, falar em alemão e... e pedir que ele diga em alemão aquilo, pelo menos criasse a situação em que, que ele fala, né? Mas claro que nas interações na aula nem sempre, dependendo do que falar, fica difícil de repetir, mas tentar criar essas situações, né, meio que dar um... ah, dá um alerta, assim, de tipo, pô, tenta falar em alemão, sabe.

Dante: Eu acho que ajuda, também, se tem cinco, e só um que não fala, talvez os outros quatro falem. Então colocar esse aluno em específico numa dinâmica com alguns que falem, talvez é só uma... e lá o aluno se sintam... se sintam pressionado com o professor. E aí num exercício entre os alunos talvez ele se... ele consiga.

A discrepância entre a insegurança da resposta de Bruna e as sugestões de Diego e Dante nos faz refletir sobre a importância de unir teoria e prática numa perspectiva reflexiva, conforme preconiza a ideia de práxis pedagógica. Enquanto Bruna começou a trabalhar como professora por uma espécie de reviravolta do destino, Dante e Diego são alunos do curso de Licenciatura em Letras/Alemão, aprendendo a ensinar sob uma perspectiva crítica, reflexiva e propositiva conforme defendida pelo professor Milan Puh (SAMPAIO & PUH, 2020).

Percebe-se que tanto iniciar a prática docente sem estudo como estudar unicamente para reproduzir a ideologia eurocentrada não são práticas que capacitam o professor a emancipar seus alunos. Somente o estudo teórico não traz a dimensão da complexidade de variáveis que podem sair da solução considerada mais simples para um problema, mas tomar experiências prévias como modelo a ser reproduzido tampouco serve para formar um bom profissional em Educação Linguística.

A sugestão de Deise parece contemplar exatamente o que Bruna tentou propor: o exercício constante das expressões em questão e, em caso de necessidade, a prática por meio de atividades menos convencionais.

Deise: se você quer muito, né (risos), que eles falem em alemão sempre, você pode exercitar essas falas cotidianas assim, né? Que aí de repente o aluno tem uma, um modelo mais pronto, assim, em mente, que pode mais à vontade, né? Acho... enfim, acho que criar algumas atividades e assim, eu acho interessante que as coisas sejam feitas... coletivo, assim, né, não vai passar lição de casa pra um aluno, né? (Risos) Pra você que precisa disso. Mas acho que... e também dependendo da frequência, né, que isso acontece, acho que eu comentei, né, uma vez, eu não faria isso, mas depois de algumas vezes, se você sente necessidade, acho que uns exercícios coletivos, alguma coisa saindo do livro mesmo, né, pra aproveitar, pra fazer um, sei lá, *learning apps*, *WordWall*⁴³, algum jogo assim, né? Pra dar um... enfim, focar o problema de um jeito, saindo um pouquinho da rotina, pode ser, chamar mais a atenção, também, seria interessante.

3.3.3. A falsa autenticidade

Ainda sobre reforçar as expressões de uso cotidiano em alemão, Bárbara sugere:

Bárbara: [...] trabalhar também com situações, alguns diálogos, talvez, uma parte especial da aula pra alguns diálogos, algumas atividades que nós poderíamos colocar em prática essas, essas frases mais básicas.

Soa um tanto quanto intrigante a sugestão de simular diálogos para representar situações em que se façam necessárias as referidas expressões.

A descrição da situação três envolve o uso do português para fins como tirar dúvidas e pedir licença para ir ao banheiro, ou seja, situações realmente presentes na sala de aula. Entretanto, a solução que Bárbara sugere é *simular* essas mesmas situações, no próprio ambiente em que elas se fazem autênticas.

Já Aurélio apresenta uma boa justificativa para insistir que não se recorra à língua materna nesse tipo de situação comunicativa simples.

Aurélio: [...] aí se o aluno não gostar ou se achar ruim, eu justificaria também, pessoalmente, com esse aluno, falando que... a gente morando no Brasil, é difícil a gente ter bastante contato com o alemão, então, a gente tem que aproveitar cada minuto de exposição ali com a língua, pra aproveitar isso. Então, a hora da aula é o momento que você tem pra falar em alemão, você não vai conseguir falar na sua casa ou na rua, em alemão, morando aqui em São Paulo, né? Então, você tem que usar o momento da aula ali, cada minuto pra praticar o idioma. Tentaria convencer o aluno por quê que é importante ele... formular em alemão.

⁴³ Plataforma de jogos educativos online.

O comentário sobre não ter outra oportunidade de falar alemão fora da aula tem base em duas pressuposições. A primeira é a cultura monolíngue, segundo a qual os nativos de cada país falam uma única língua. Ela vem sendo imposta no Brasil desde 1500, já que o sucesso do projeto colonial dependia de que cada Estado-nação estivesse relacionado a uma cultura e a uma língua muito bem definidas. Conforme vimos, a cultura monolíngue já está enraizada a ponto de que não se tenha amplo acesso a línguas de prestígio fora de ambientes de aprendizagem elitizados.

Aliada à cultura monolíngue, temos uma cultura de aprendizagem passiva, dentro da qual o aprendiz não tem o hábito de buscar oportunidades de consolidação do conhecimento para além da sala de aula. O ensino conteudista, chamado por Paulo Freire já em 1968 *educação bancária*, ainda é regra nas escolas públicas e privadas do Brasil.

O trabalho com metodologias ativas vem ganhando espaço no Brasil nos últimos anos, sobretudo desde o início da pandemia de covid-19 em 2020, quando escolas públicas e privadas de todo o país tiveram como única alternativa aderir ao ensino remoto emergencial. Porém, o conceito de metodologias ativas vem de muito antes da popularização das chamadas TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação] e sua consequente inserção nos ambientes educacionais, sendo derivado do pensamento de John Dewey (ALMEIDA, 2018, p. ix).

O pensamento de Dewey deu origem, no Brasil, ao movimento Escola Nova, iniciado por Rui Barbosa em 1882 e que teve como um de seus grandes expoentes Anísio Teixeira, a partir da década de 1930. Dewey entendia que a melhor forma de aprender é realizar tarefas associadas ao conteúdo, pois não deveria haver separação entre a educação e a vida (DEWEY, 1959).

Vai nesse sentido a fala de Aurélio sobre convencer o aluno da importância de usar ativamente a língua que está aprendendo. Porém, cabe o seguinte questionamento: por que lhe parece necessário *convencer* o aluno de que algo é bom para ele? O fato de ser necessário um esforço de convencimento já mostra o quanto a aprendizagem ativa não faz parte do costume brasileiro – sobretudo a aprendizagem da língua alemã, geralmente distante da realidade do aprendiz.

Daniel também considera a relevância do uso real e espontâneo da língua:

Daniel: A gente sabe que o ambiente de aula é de certa forma um ambiente artificial, certo? E às vezes a gente tenta fazer uns certos *role plays*, né, tipo, situações que, na verdade, têm um quê de artificialidade. Agora, quando o aluno, que tá numa sala de aula, pergunta se quer ir ao banheiro, não tem nada de artificialidade nesse momento. Então, esse é o momento pra você usar a língua-alvo. Então, explicar isso pro aluno também, que é muito importante

usar neles, justamente nesses momentos, que são os momentos mais naturais pra você usar a língua.

Alessandra sugere uma estratégia para lidar com o uso do português que não o exclui por completo, e sim, o emprega para complementar o uso do alemão a partir das condições materiais da aula remota.

Alessandra: Na aula online, o que dá pra fazer, é, por exemplo, alguém tá falando e o microfone tá apagado, por exemplo, alguém vai lá e avisa, ah, seu microfone tá fechado, né? Aí eu escrevo no chat, *bitte, Mikrofon einschalten*⁴⁴, né, pra..., aí você consegue fazer um jogo, também, entre o escrito e o falado, você não precisa falar toda hora, e... e eles acabam lendo, você vê que a pessoa anota, salva aquilo, e aí, usa numa aula seguinte, né? Então, online também dá pra fazer esse... esse jogo.

Aurélio: Sim. Porque ele é bem autêntico, né? Tipo, você falar do colega, ah, seu microfone tá desligado, não... não estou te ouvindo. Perguntar, vocês estão me ouvindo? Fazer essa pergunta pros alunos é uma... é uma forma de comunicação muito autêntica, porque é o que alemães também falam nas *calls* do Zoom deles também.

Aqui cabe, novamente, perguntar qual a razão de se tomar como exemplo uma situação específica que poderia ocorrer em um país de língua alemã. Estar em uma reunião remota com alemães é uma situação muito específica, que pouquíssimos brasileiros poderão vivenciar. Por que é ela o exemplo?

Possivelmente porque quem busca aulas de alemão no Brasil tem o objetivo de trabalhar numa multinacional, ou até mesmo já trabalha e precisa melhorar seu repertório linguístico com recursos mais amplos dessa língua. Entretanto, acreditar que a aula deve ser monolíngue é pressupor que todo aprendiz de alemão vai viajar para a Alemanha em breve; que, lá, só terá contato com falantes nativos da língua; e que esses falantes serão todos monolíngues.

Aurélio menciona outro ponto relativo a viajar para um país de língua alemã:

Aurélio: E... mas eu chamaria também a atenção, que são perguntas que não são só de sala de aula também. Pedir licença pra ir ao banheiro, é uma... é uma pergunta que você, é possível de você precisar fazer essa pergunta no, no país de língua alemã, ou você... às vezes, você quer, tá lá, tá lá se comunicando, não lembra, e você quer perguntar, ai, como se fala mesmo isso, em inglês, alguma coisa assim. Mas, sim, nos mais extremos, se caso o aluno realmente continuar fazendo em português, eu daria continuidade à aula, à aula normal. Os outros quatro estariam fazendo as perguntas em alemão, esse ficaria perguntando em português, e... e continuaria.

⁴⁴ Por favor, ligue o microfone.

Por que a insistência no exemplo do contato com falantes nativos em um país de língua oficial alemã?

Supostamente, o contato com falantes nativos representa uma situação autêntica de uso da língua. Mas quantos brasileiros têm, ou terão em breve, uma oportunidade como esta? Uma situação não pode ser considerada “autêntica” se é completamente irreal.

Autêntico é o convívio com brasileiros, que falam português brasileiro, e que também tenham aprendido alemão. Brasileiros que podem, sim, se esforçar para desenvolver habilidades de comunicação em outra língua – mas sem se transformarem monolíngues, ou fingirem sê-lo. Autêntico é o reconhecimento de que as práticas translíngues são o padrão e não a exceção, não só no Brasil mas em todo o mundo, e de que a separação das línguas como unidades isoladas é completamente artificial.

Autêntico é saber que falantes nascidos na Alemanha também não são monolíngues, pois o país e seus habitantes não estão isolados do restante do mundo, assim como a sala de aula também não está.

Autêntico é lidar com o fato de que o professor brasileiro é perfeitamente capaz de compreender a língua materna do aprendiz, também brasileiro – e de que os recursos linguísticos dos quais dispõem aprendizes brasileiros de uma língua de prestígio vêm sendo alvo de repressão há séculos.

É a partir desse contexto que devemos pensar a aula de alemão no Brasil, e não de uma simulação de situações que supostamente envolveriam falantes nativos monolíngues. A sala de aula de alemão no Brasil é, em si, um espaço que proporciona oportunidades de uso autêntico da língua.

3.3.4. Questões psicoafetivas

Além de fingir não entender português, reproduzindo a orientação monolíngue do ensino, e de propor um reforço ou revisão, há formas mais complexas de lidar com um aprendiz de alemão que evita expressar-se oralmente na língua durante uma aula em turma. Daniel comenta:

Daniel: [...] uma coisa que eu aprendi na minha experiência é pegar mais leve com relação a esse assunto, sabe? Acho que o mais importante é você criar um *safe space* na aula, porque a gente sabe que esse fator de você não se sentir ameaçado é muito importante pra você conseguir falar na língua, na língua alvo, né? Então, se você for recriminar o aluno, porque ele tá falando em português, eu acho que não é o caminho certo. Tem que criar um *safe space*.

Daniel não deixa claro se a experiência que serviu como base para seu pensamento decorre de experiências prévias como aluno ou como professor, mas Clarice também chega a uma dedução semelhante a partir de uma experiência como professora.

Clarice: Bom, lá vou eu falar de novo (risos). Eu... eu tenho pensado muito isso, assim, tem uma menina no, na minha aula de alemão, numa turma, que ela é essa situação. Mas quando ela fala alemão, ela fala muito bem, assim, e é engraçado. Então, ela... realmente, acho que ela tem uma dificuldade na hora de falar livremente, que é dela, assim, então é a minha visão sobre a situação. [...] eu acho que ficar pressionando essa pessoa pra ela usar alemão o tempo inteiro pode ser muito mais negativo do que positivo. Eu acho que ela tem que dar um pouco de tempo pra ela, pra ela se sentir mesmo confortável de falar na hora, livre, assim, na hora de formar uma frase solta, sem, sem ser direcionada, de exercício. Eu acho que eu não interferiria.

Tanto Daniel como Clarice parecem colocar em primeiro lugar o conforto do aluno, e deixar em segundo plano o rigor da sintaxe ou da metodologia. Essa é uma postura que se opõe à de revisar ou reforçar o conteúdo já visto como primeira alternativa, em vez de buscar compreender as causas da situação.

Caio também sugere sensibilidade no trato com a aluna em questão.

Caio: eu penso, por exemplo, virar pra um aluno e falar, fale em alemão, é... é a pior coisa, acho, que você poderia fazer nesse contexto, porque ele vai estar... porque, assim, você como professor, então, parece que, assim, o tópico da aula agora é observar a aluna que não está falando direito. Né? E todos os alunos vão voltar a atenção pra isso. Então, é uma... uma atenção, um foco muito grande voltado pra essa aluna, assim. Por isso que eu... ou seja, eu não sei o que eu faria (risos). Eu precisaria pensar melhor, claro que, assim, tentando ser mais indireto, ou pensando no, no quão confortável esse aluno ou essa aluna está, para, para participar, talvez falar um pouquinho mais em particular, ou assim, tentando falar indiretamente, ah, né, você tá, você quer ir no banheiro em alemão, alguma coisinha assim, é... sei lá, algumas *baby steps* (risos), assim, eu diria.

A atenção em relação ao grupo é um ponto relevante. Se consideramos a língua como prática social, a interação em grupo é um ponto chave no desenvolvimento da expressão na língua-alvo, conforme já constatado na situação do uso de inglês.

Aqui existe a cautela para que a aluna que fala português durante a aula não se torne o centro das atenções de maneira negativa. Carina traz outro ponto de vista relacionado à situação: o receio de que os demais alunos se sintam encorajados a falar português, diante da anuência da professora.

Carina: Eu fico pensando se isso influenciaria nos outros alunos. Eu acho que talvez seria uma coisa de, de ver a um pouquinho mais de longo prazo, né? [...] Então... né, eu acho que se fosse uma coisa que tivesse atrapalhando o

contexto da turma como um todo, aí eu acho que talvez fosse, fosse bom você sentar com o aluno e conversar um pouco com ele, mas tipo, de uma forma calma, sabe? [...] E às vezes até os próprios colegas, conforme eles vão falando, também, ele pode ir absorvendo, né? Então, tipo, ah, quando o colega faz uma pergunta que talvez ele não tenha entendido direito e aí ele percebe que depois ele sai pra ir no banheiro, aí ele vai começando a formular isso melhor. Então, é, eu acho que tudo dependeria do caso (risos).

Não ter respostas prontas para as situações é um bom indicativo de que os professores em formação estão abertos a agir conforme as situações que se apresentam, em vez de se pautarem por regras predefinidas. Essa postura reforça a relevância de uma formação docente crítica e questionadora, que se ocupa em fornecer a esses professores instrumentos para agir a partir da reflexão. Ela se opõe à tradição de aplicar métodos, ou de voltar a apresentar o conteúdo que ainda não foi automatizado pelos alunos da mesma maneira como se fez na primeira vez.

Dora se pronuncia, pela única vez ao longo de toda a oficina, depois de ter se apresentado muito brevemente, aparentando timidez.

Dora: Ah, eu concordo com o Daniel, né, tentaria dar atenção pra este aluno, descobrir o porquê que ele não está falando em alemão. Eu passei por isso na graduação, eu tenho muitas dificuldades de interagir com os colegas em alemão, eu prefiro me manter em silêncio. Então, por causa da minha experiência, eu tentaria com muito tato, saber o porquê que ele não tá se expressando, ele deve ter um bom motivo pra isso.

Dora é uma mulher negra, de idade superior à média da turma, que tive a oportunidade de conhecer no ano anterior, quando cumpri meu estágio obrigatório em docência do ensino superior na mesma disciplina de MELA. Com o início abrupto da pandemia de covid-19 e as dificuldades do ensino remoto emergencial, Dora foi uma das alunas que acabaram abandonando o curso, mas retornou em 2021. Nas aulas presenciais, ela também participava muito pouco, e eu tive a impressão de que não estava muito à vontade no ambiente universitário. Gostei de ouvir sua colocação sobre alunos que têm dificuldade com a expressão oral, mostrando que pode tornar-se uma boa professora.

Isso nos lembra que é preciso considerar os objetivos do aprendiz com a língua que está aprendendo: embora a fluência na fala seja desejável, sobretudo em línguas de prestígio, nem todos os aprendizes têm a pretensão de desenvolvê-la. É verdade que essa adequação é feita com maior facilidade em aulas particulares, enquanto o trabalho em turma cria certos limites para um tratamento diferenciado; mas este é mais um argumento a favor de não generalizarmos todos os aprendizes de uma mesma língua como pessoas buscando os mesmos objetivos, a

saber, o desenvolvimento das chamadas quatro habilidades, de modo a se aproximar o máximo possível de um falante nativo.

Daniel também sugere uma conversa franca com o aluno, em particular.

Daniel: [...] ou você pode tentar descobrir com o aluno, em particular, depois da aula, perguntar, ah, por que que você não fala em alemão nesses momentos? Não com um tom de, não, nunca com um tom de recriminação. Você quer descobrir o que que tá acontecendo. E você pode até expressar o seu desejo como professor, falar, ah, eu gostaria que você falasse mais. E já que você sabe falar isso. E eu sei que você sabe, porque, em casa e em alguns momentos da aula, você produz em alemão, né? Segundo aqui, a situação, ele fala em alemão em momentos específicos, ele sabe falar alemão. Então, tentar colocar isso pro aluno, ó, por que que você também não fala nesses momentos? Seria bom pro seu desenvolvimento.

Tentar descobrir a causa do problema é exercer a empatia pelo aprendiz, demonstrar atenção ao seu processo individual de aprendizagem, em vez de partir automaticamente para uma revisão que trataria o sintoma sem investigar a causa. Destacar que praticar a fala seria bom para o desenvolvimento do aluno é um argumento franco e honesto.

Entretanto, talvez Daniel pudesse ter fraseado o trecho “eu gostaria que você falasse” de maneira mais impessoal, pois esses termos parecem reforçar que o aluno deveria falar para não desagradar o professor em sua autoridade.

Um bom motivo para evitar o português e falar o máximo possível de alemão durante a aula de alemão, mencionado por alguns dos participantes, é aproveitar a oportunidade de uso da língua – sobretudo quando a aula é o próprio contexto de contato autêntico com as expressões em questão, como é o caso nesta situação 3.

Em resumo, não se trata de imaginar que a sala de aula, seja ela presencial ou virtual, é um território isolado do restante da sociedade. Em vez disso, trata-se de entender que realizar tarefas por meio da língua é participar da sociedade. O objetivo de uma aula de língua é incrementar os repertórios do aprendiz para participar da sociedade – e não se isolar dela.

3.4. Plurilinguismo e translinguismo

A quarta situação foi colocada como se segue:

Alguém entra em contato com você e começa a fazer aulas particulares de alemão. Poucas semanas depois, ela comenta que também está fazendo aulas de espanhol. Então, você nota que o rendimento começa a cair: as tarefas de casa já não têm a mesma qualidade, o interesse nas aulas parece ter diminuído. O que você faz?

3.4.1. Monolinguismos e monoculturas: repertórios colonizados

O divertido diálogo reproduzido abaixo revela outra dimensão das monoculturas do colonizador, mais especificamente da monocultura da classificação social:

Caio: É... eu pensei assim, eu não deixaria o aluno sentir que eu tô com ciúmes da, da professora ou do professor de espanhol. Acho que essa é a primeira coisa, assim. Porque isso até em relacionamentos amorosos, né? Quando você mostra o ciúme, daí você acabou com a sua relação, né? E... então, isso também é algo importante. Eu pensaria.

Marina: É, tipo, a lição dela você faz, né? A minha, você não faz (risos).

Caio: Exato, exato. E daí o professor tá se pondo de vítima, né? Tipo, você não tá me valorizando, você não gosta do que eu faço pra você? Né? (Risos) O que que... tem até uma música dos anos oitenta, né, o que que ela tem que eu não tenho? Sabe (risos), tipo, uma coisa meio assim.

Milan: Ai, gente, desculpa, eu não consigo, mas é não-monogamia no ensino de línguas, assim (risos). Desculpem se a gente agora não pode ter mais aquela monogamia, monogamia possessiva, não, a minha disciplina é a disciplina, a minha língua é a língua, se não for a minha, é língua nenhuma (risos). Desculpa, é que é muito isso. É, a gente mostra, é difícil quando a gente mostra.

De fato, o sentimento de ciúme do aluno que supostamente não deveria estar dividindo sua atenção entre o alemão e outra língua tem muito em comum com a lógica de um relacionamento monogâmico. A monogamia afetivo-sexual chegou ao Brasil imposta pelo patriarcado cristão, e talvez a defesa da não-monogamia enquanto projeto político seja o ponto mais polêmico dentro do escopo do pensamento decolonial: ela entra de modo mais concreto nas vivências individuais e concretas, saindo da discussão teórica ou da organização política no âmbito macro para chegar às casas das famílias.

Em outras palavras, defender a superação do capitalismo, o fim do patriarcado, ou mesmo a emancipação linguística parecem ideias mais distantes do âmbito doméstico, e, portanto, mais propensas a atrair simpatizantes. O mesmo não se pode dizer do questionamento do próprio alicerce fundador da sociedade moderna: a dita família tradicional pautada na

monogamia cis-heteronormativa, isto é, formada por pessoas cisgênero, heterossexuais e monogâmicas.

Questionar esse modelo gera um receio concreto em quem não teve a oportunidade de refletir sobre outros possíveis modelos de redes de afetos – ou sempre teve inculcada em si pela ideologia dominante a ideia de que qualquer possibilidade fora da monogamia cis-heteronormativa é sinônimo de depravação moral.

Mesmo quando se questiona a monogamia, o questionamento só é levado a sério se acontece dentro da matriz colonial do poder, sustentada pelo capitalismo e pelo patriarcado como pilares centrais: já entre os séculos XVII e XIX, pensadores ingleses defendiam a legalização do casamento de um homem com mais de uma mulher. Nos Estados Unidos, foi somente no século XIX que surgiram críticas ao casamento monogâmico pautadas no ideal de igualdade entre homens e mulheres. Na segunda metade do século XX consolidou-se o afastamento do modelo poligínico, em que apenas ao homem é garantida a possibilidade de ter mais de uma parceira (PILÃO, 2022).

Por outro lado, a conexão entre a pretensa liberdade prometida por propostas não-monogâmicas de relacionamento foi relacionada ao individualismo neoliberal, e daí vieram leituras feministas que relacionam à não-monogamia a opressão das mulheres (PILÃO, 2019). Desse modo, percebe-se que o questionamento da monogamia começou com o objetivo de aliviar as contradições do cristianismo, e tomou forma como crítica ao conservadorismo cristão. Em última instância, adquiriu contornos de crítica ao neoliberalismo.

Entretanto, foi o pensamento patriarcal e capitalista, isto é, o pensamento colonial, que originou esses problemas em primeiro lugar. A crítica à monogamia que tem como base o padrão de poder patriarcal e capitalista, incapaz de olhar para fora dele, é limitada porque busca na lógica colonial a solução para os problemas surgidos da própria colonialidade – em um processo semelhante ao que ocorre quando se busca no monolinguismo do colonizador uma tentativa de tornar bilíngue o aprendiz do Sul Global, ou nos métodos de ensino importados a solução para o ensino de línguas no Brasil.

Apesar da riqueza do tema não-monogamia, procurei retomar o foco no ensino de línguas:

Marina: É, OK, o que não fazer é um primeiro passo (risos). Não, não se comportar dessa forma, né? Mas, também, vocês acham que é o caso de deixar passar batido, OK, não vou entrar nesse assunto? Ou faz algo a respeito, conversa, de que modo com esse aluno?

Clarice: Eu acho que tem que entender se é uma questão de objetivo, de tempo, né? Porque pode ser, sei lá, por exemplo, que a pessoa, é... na vida, ela, o espanhol seja mais importante pra ela, ou seja, ela trabalha numa empresa que aí tenha algum contato, com Latino América, não sei o quê. Então, é uma possibilidade. Aí, ela tá se esforçando mais naquilo porque é um objetivo mais próximo dela, não sei. Então, acho que tem que entender um pouco. Ou se é uma questão de tempo, né? Bom, mas daí, de todo jeito, é uma prioridade que ela tá fazendo. Então, pode ser, qual, por que que ela tá fazendo, priorizando o outro? É porque é mais fácil ou é porque o objetivo que ela precisa conquistar, é mais importante que seja o outro? Acho que tem que tirar essa dúvida, só conversando, não tem jeito, assim. Tem que fazer uma abordagem que não demonstre o ciúme (risos), igual o Caio falou.

De fato, o objetivo ao aprender uma língua tem um grande papel no esforço do aprendiz, pois influencia diretamente em sua motivação. Retomaremos a questão da motivação no item 3.4.2; entretanto, a ideia de que é preciso escolher uma língua cujo estudo priorizar remonta, novamente, ao paradigma monolíngue.

Na fala acima, Clarice demonstra naturalidade diante de uma aluna hipotética que não se dedicasse tanto ao alemão quanto a uma outra língua, a qual representasse um papel de maior relevância em seus objetivos de vida. Por um lado, é verdade que os deveres vêm antes das atividades de lazer, sobretudo nos tempos de precarização extrema das relações de trabalho e do chamado empreendedorismo de si mesmo.

Por outro lado, será que os professores reagiriam da mesma forma se a questão envolvesse, em vez de duas línguas, dois cursos em áreas do conhecimento diferentes? Por que tendemos a considerar quase que mutuamente excludentes os conhecimentos de duas línguas, sobretudo em fase de aprendizagem – mas não só durante essa fase, conforme vimos no capítulo 3.1? Cabe à professora conscientizar-se de que não é necessário priorizar uma língua em detrimento de outra, e, então, trabalhar na conscientização de seus alunos.

Diego também acredita na importância de priorizar uma língua:

Diego: [...] eu diria que aprender duas línguas ao mesmo tempo seja uma tarefa mais difícil, e que, que... que talvez tenha que ter uma certa prioridade, e talvez conversar com ela pra ver se, se o alemão faz sentido. Mas é que como é uma aula particular, eu tenderia a manter essa aula, né? Mas, talvez, mudar a dinâmica, talvez pedir menos exercícios, não sei.

Conforme vimos no capítulo 1, o monolingüismo enquanto padrão é uma ideia plantada pelo colonizador. Ela faz com que a conciliação de duas línguas adicionais em fase de aprendizagem seja interpretada como um desafio para os professores de uma dessas línguas, pois toda a trajetória formação desses professores ignora por completo a possibilidade de que o aprendiz esteja em contato com diversas línguas em seu cotidiano. Ou, ainda pior, as outras

línguas que constituem os repertórios do aprendiz não são consideradas como partes iguais de uma ecologia de saberes: a língua de prestígio em questão é a única válida.

Não são apenas professores de línguas que consideram difícil conciliar o contato frequente com duas línguas adicionais. Algumas das participantes relataram o mesmo do ponto de vista de quem aprende:

Aline: eu comecei a aprender espanhol agora (risos). E... é muito doido, né? Porque o método é diferente, o professor, e aí, várias vezes eu quero falar mais, porque eu acho que eu talvez seja um tipo mais comunicativo, ou gostaria que ele trouxesse mais áudios, e aí, é muita gramática.... Daí, eu fico, uh. E eu já pensei em desistir, por exemplo (risos). Então, me colocando um pouco do outro lado.

Nesse caso, Aline parece não conseguir separar seus papéis de professora e de aluna, julgando estranhos os procedimentos de aula de outro profissional. Em última instância, é justamente essa não-separação que uma Educação Linguística crítica e decolonial deve almejar, trabalhando pela horizontalidade nas relações de construção de conhecimento: nas palavras de Paulo Freire (2019 [1996], p. 116, grifo original), ensinar e aprender se relacionam “com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem”.

Deise afirma categoricamente que não consegue aprender duas línguas ao mesmo tempo.

Deise: De repente a pessoa tem menos tempo pra fazer uma tarefa de casa, então mudar um pouco como que são as aulas, ou de repente a frequência das aulas, né... acho que... enfim, é uma situação difícil, eu não, eu não consigo (risos), eu já tenho, eu falaria isso, também, eu não consigo aprender duas línguas ao mesmo tempo, né? (Risos) É muito difícil pra mim. Até, sei lá, eventualmente até sugerir isso pra pessoa, né? Eu acho que é uma questão de prioridade, pra também não ficar patinando, né?

Não sabemos qual a experiência prévia de Deise com a aprendizagem simultânea de duas línguas, mas chama atenção sua determinação em afirmar que não é capaz de fazê-lo. Outros dois pontos de sua fala que merecem reflexão aprofundada são o termo *prioridade*, como justificativa para a escolha de uma única língua à qual se dedicar, e a ideia de reforçar junto à aluna esse paradigma monolíngue.

Douglas segue a mesma linha de raciocínio:

Douglas: Eu acho que quando a essa informação surgisse de que, né, esse aluno, quando esse aluno dissesse que está também aprendendo espanhol, eu acho que eu aproveitaria essa oportunidade pra falar o que a Deise disse, né, de mostrar como foi o meu aprendizado com a língua, né, com a língua alemã. Assim, da minha parte, né. Também partilho da opinião da, da Deise, assim,

eu só aprendi alemão, né, eu, por enquanto, ainda não, não, fui aprender nenhuma outra língua, né? Então, eu fiquei muito focado, né, na língua alemã, né. Então, eu partilharia esse meu ponto de vista, assim, que, enfim... e pra que a pessoa também tenha a noção de que, se ela está tentando aprender duas línguas ao mesmo tempo e não está acontecendo, é uma coisa natural [...]

Apesar os licenciandos terem demonstrado a tendência de responder às questões de respostas de maneira mais reflexiva, tendendo menos ao senso-comum, não é essa a impressão transmitida na fala de Douglas. Ele não tem experiência prévia com a aprendizagem simultânea de duas línguas ou mais – nem como professor, nem como aluno – e, mesmo assim, acredita que isso seria muito difícil. Em outras palavras, acredita que só é possível aprender uma língua de cada vez – e também afirma que reforçaria essa ideologia monolíngue de forma explícita junto ao aluno.

Sendo a língua uma prática social, bem como a Educação, é inevitável que as crenças e valores de quem ensina sejam incorporadas na prática docente. Eis o tamanho da responsabilidade do professor: não reforçar seus preconceitos e frustrações junto ao aprendiz. Com base nas falas acima, parece que Deise e Douglas não estão prontos para trabalhar pela questionar a ideologia monolíngue e trabalhar por sua desconstrução.

Outro grande problema na fala de Douglas é a afirmação de que não conseguir lidar com a aprendizagem de duas línguas ao mesmo tempo “é uma coisa natural”. Conforme tenho argumentado ao longo de todo este trabalho, nada há de natural no monolingüismo, tampouco nas premissas do ensino de línguas definidas por políticas dos países hegemônicos. Trata-se de uma ideologia imposta pelo colonizador como parte de seu projeto de dominação. Naturalizar o monolingüismo faz parte desse projeto, sustentando um ensino de língua adicional que ignora o processo de construção de repertórios por parte da aprendiz.

Ele continua:

Douglas: [...] o que eu noto, principalmente com os alunos novos, que estão interessados em aulas particulares, é que eles vêm com a bagagem do Duolingo, que permite que você aprenda três línguas ao mesmo tempo e te dá essa dinâmica de sucesso nessa, nessa dinâmica de, né, de exercícios. Então, isso... eu noto essa influência de, de aplicativos como o Duolingo, que dá essa possibilidade, né, pro aluno, essa impressão que o aluno está aprendendo várias línguas ao mesmo tempo. Então eu, eu... manifestaria a minha opinião sobre isso, quando essa informação surgisse.

O monolingüismo do colonizador definiu que só era válida a sua língua, e, dentro dela, os seus parâmetros de excelência ou proficiência linguística. Assim, a divisão das línguas em competências produtivas e receptivas deixou de ser um meio de didatizar o ensino para tornar-

se a verdade absoluta em questão de conhecimento linguístico, em detrimento da capacidade de negociar significados para construir horizontalmente uma situação comunicativa bem-sucedida.

Percebe-se, na fala de Douglas, o quanto essa compartimentação do saber se enraizou na mentalidade do professor brasileiro de uma língua de prestígio: o Duolingo, conhecido aplicativo para aprendizagem de línguas online com base na memorização e prática repetida, é apontado pelo participante como causador da falsa impressão de que se aprende algo por meio dele. A partir daí, podemos refletir sobre o que seria aprender uma língua de verdade, afinal: ter aulas tradicionais lideradas por uma professora? Aprender em um ambiente monolíngue? Alcançar um patamar semelhante de desenvolvimento nas ditas quatro competências?

Os aplicativos virtuais para a aprendizagem de novas habilidades não são novidade, e tornam-se cada vez mais complexos, tanto quanto quaisquer outros recursos online. É certo que aprender como autodidata é uma experiência muito diferente daquela que envolve o acompanhamento de uma professora, mas não é menosprezando os recursos tecnológicos que facilitam o acesso ao conhecimento que vamos conquistar a nossa valorização profissional.

O Duolingo, ou qualquer outro aplicativo voltado para a aprendizagem por meio da memorização e repetição, é a solução ideal para quem almeja aprender uma língua? Não. Entretanto, as estatísticas de absoluto fracasso da população brasileira na missão de apropriar-se de línguas de prestígio datam de períodos anteriores à popularização desses recursos: dados de 2013 e 2014 revelaram que 5,1% da população de 16 anos ou mais afirmavam possuir algum conhecimento do inglês, e dentre a população entre 18 e 24 anos, 10,3% (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 7). Note-se que a questão não é ter fluência na língua, e sim, “possuir algum conhecimento”; e que estamos falando do inglês, a língua mais procurada no Brasil e no mundo, de mais fácil acesso em cursos livres e no currículo escolar.

Se a população brasileira não conseguiu atingir a familiaridade com línguas de prestígio, a culpa não é dos aplicativos que têm como objetivo popularizá-las. Muitos foram e são os métodos de ensino importados empregados em nosso país, e nenhum deles parece ter funcionado para garantir ao nosso povo a capacidade de livre expressão em outra língua, isto é, a emancipação linguística.

Em outras palavras, nenhum dos grandes métodos de ensino funcionou como solução ideal, mas não se vê a mesma postura generalizada de condenação a eles que é dedicada aos aplicativos de aprendizagem autodidata. Por quê? Porque a colonialidade impede o brasileiro, o professor brasileiro, de enxergar que os métodos não foram feitos para emancipar

linguisticamente o aprendiz de um país do Sul Global: foram feitos para manter e reforçar a nossa submissão ao Norte Global. Foram feitos para colonizar.

O próprio relatório do Conselho Britânico que apresenta os referidos dados traz a seguinte afirmação: “a falta de um ensino básico de qualidade, somada ao baixo acesso a cursos privados de inglês, faz com que o mercado de trabalho tenha dificuldade em encontrar profissionais com proficiência na língua” (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 7). Ora, é como se expandir os cursos privados fosse a solução para o povo, que só está nessa situação porque a educação no Brasil vem servindo a interesses privados desde 1500. Não é. A baixa qualidade do ensino básico em nosso país, aliás, é parte do projeto colonial, pois interessa às elites que se mantêm no poder desde a colonização que a educação para as massas não seja emancipadora. Tanto que a preocupação do órgão britânico não é outra senão que o brasileiro esteja apto a servir ao mercado de trabalho.

Retomando a crítica ao Duolingo, nota-se que o senso comum vai no sentido de tecer críticas a alternativas de aprendizagem que não girem em torno dos modelos tradicionais, os quais colocam as soluções vindas do Norte Global como as únicas válidas – sem reconhecer que estas também vêm fracassando. É difícil abraçar uma alternativa que desestabilize a verticalidade do conhecimento, ou propor uma solução para a referida situação-limite que não vá no sentido de repreender o desenvolvimento plural do aprendiz, de maneira autônoma.

Beatriz, que participou ativamente da discussão de todas as situações-limite propostas, revelou dificuldade ao propor uma solução para esta.

Beatriz: Ah, na verdade nunca aconteceu isso comigo, por isso que eu tô pensando aqui (risos), entendeu?

Marina: As situações que já aconteceram é mais fácil da gente falar o que fez na época?

Beatriz: Sim. É, é. Por isso que tem que refletir aqui.

Pode ser que os professores que já têm experiência com as situações apresentadas sintam maior dificuldade de pensar de maneira diferente daquilo que costumam fazer, e se limitem a comparações com o que já viveram.

A questão é: será mesmo que nunca aconteceu de uma aluna de Beatriz começar a aprender outra língua adicional concomitante ao alemão? Ou aconteceu, mas a professora não chegou a tomar conhecimento desse fato – porque na aula tradicional de uma língua de prestígio não costuma haver abertura para qualquer comentário sobre outra língua, ou ainda porque o aluno carrega essa impressão?

Esse comentário permite inferir que professores experientes dispõem de repertórios mais amplos de estratégias para agir em situações desafiadoras, mas também que se pautam mais nos preceitos ditados pela Alemanha para o ensino da língua alemã no Brasil, isto é, estariam mais propensos a uma postura de submissão à colonialidade. Não surpreende, pois seus repertórios foram desenvolvidos em meio a um país profundamente colonizado culturalmente, e cuja história do ensino de línguas sempre confirmou o projeto de manter a população submissa aos países hegemônicos. Berenice, uma das participantes mais experientes, reforça essa impressão:

Berenice: É, talvez uma conversa também, bem sincera, falar, ó, eu tô vendo que você tá fazendo outra língua, e tá, tá difícil as duas línguas e, por outro lado, fazendo as aulas, também, mais motivadoras, né, ver se ele consegue manter a motivação, né? Mas é complicado, acho, que fazer... no caso dele, fazer duas línguas, assim, né? Difícil, né? Nunca me aconteceu também (risos).

Berenice torna explícita, mais uma vez, a ideia de que é difícil aprender duas línguas simultaneamente. Fica o questionamento: até que ponto a tal dificuldade tem raiz na percepção de que é difícil dividir o tempo livre entre muitos cursos e atividades? Será apenas o paradigma monolíngue se manifestando nas crenças dos professores?

Vamos aprofundar o tópico da motivação.

3.4.2. Objetivo e motivação

Algumas das participantes observaram que a dificuldade relacionada à situação-limite número 4 é a falta de clareza nos objetivos do aprendiz de alemão que dá início ao estudo de uma nova língua.

Bruna: De perceber se essa queda no rendimento, nem tanto no começo, porque no começo tá todo mundo super eufórico, super empolgado e tudo mais. E depois, lá pela metade, mais ou menos, o alemão já não tem mais aquele, aquela aura de, de desafio, aí começa, tipo, nossa, por que que eu fui me enfiar nisso? Mas, ai, vou começar espanhol, porque a pessoa quer isso de novo, essa, né, essa novidade. Ou qualquer outro idioma. Eu acho que vai muito na linha do que a Bárbara falou, mesmo, de redefinir, às vezes, quais são os objetivos e, principalmente, quais são as estratégias que a gente tá usando ali. Às vezes, realmente, a pessoa não vai mais dar conta de fazer vinte exercícios, de... né, ou de memorizar alguma coisa, ou enfim, né, não vai mais conseguir entregar aquilo que entregava antes. E daí... vai ter que considerar quais são os objetivos dela. Se os objetivos dela são, é... não sei... preparação pra um, pra um teste, alguma coisa assim, então, talvez a pessoa vai ter que definir algumas prioridades. Se não, se é simplesmente alguma coisa pro lazer, ou pro... daí, de acordo com o que... o objetivo que o que o aluno tem.

Não fica claro o que Bruna considera como “metade” – mas é verdade que a motivação que sentimos ao iniciar um novo projeto decai com o tempo, pois as numerosas e repetitivas etapas do processo para atingir um objetivo de longo prazo podem parecer enfadonhas.

A motivação é uma categoria de análise do sucesso ou fracasso na aprendizagem que surgiu com a expansão do ensino escolar concomitante à expansão do trabalho na indústria, nas primeiras décadas do século XX. É comum que a discussão acerca da motivação para aprender parta de dois pressupostos: uma estabilidade a-histórica, segundo a qual a motivação não varia de acordo com a história pessoal do aprendiz e as atividades que realiza em seu cotidiano, e uma causalidade simples, que supõe que a motivação é o principal fator para o sucesso da aprendizagem (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011, p. 184).

Entretanto, nenhum dos dois pressupostos se confirma. Segundo as premissas da Teoria Sociocultural, que encontra em Vygotsky seu maior expoente, o estudo da motivação na aula de língua adicional é o estudo da significação emocional (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011, p. 183) – isto é, da combinação entre razão e emoção, ambas em constante transformação. Não é verdade que razão e emoção se opõem. A postura amigável da professora, a pressão dos pais ou do mercado de trabalho, a possibilidade de fazer amizades entre os colegas de curso, o desejo de viajar para o exterior, entre tantas outras questões, modificam constantemente as razões para aprender uma língua, por meio da emoção. Por isso, não é possível distinguir entre motivação intrínseca e extrínseca (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011, p. 188).

Talvez justamente o reconhecimento de que a motivação é um conceito complexo, que engloba fatores que estão diretamente relacionados à aula e outros que não estão, torne desafiadora ao professor a ideia de promovê-la. Daniel admite:

Daniel: Eu, eu acho que nesse caso você tem que sempre se antecipar ao problema. Mas a gente não tende a fazer isso, né? A gente vai reclamar do aluno, sei lá, eu acho que é melhor você, o mais sábio é você se antecipar ao problema e fazer... [...] chegar e perguntar, e, ó, percebi que seu interesse diminuiu. É... e é difícil fazer isso, né? É um problema, eu acho que é uma, é uma dificuldade particular minha também, sabe? Eu não sei lidar direito com a desmotivação do aluno.

Diego também pondera:

Diego: Eu acho que é que a informação do espanhol, ela é uma informação, né, mas eu me atentaria mais a essa questão do... da perda de rendimento, a qualidade ter piorado, né. Eu conversaria sobre isso primeiro, que não necessariamente o espanhol é causa disso, né? Pode ser, enfim, uma casualidade.

De fato, nem tudo é culpa do professor ou do modo como ele conduz suas aulas. Acreditar nisso seria o mesmo que reforçar a hierarquia que coloca a figura docente acima de todos os outros fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto a questão é como guiar o processo de construção de conhecimento da maneira mais horizontal possível. Pensando em melhorar a motivação da aluna, Bárbara faz as seguintes sugestões:

Bárbara: Eu acho que aqui talvez, é, o que deveria ser feito, talvez, seria algo em relação a algo em relação à redefinição de objetivos, né? Então, eu conversaria com a... com a aluna nesse sentido, né? Apontando pra ela, se há críticas, né, perguntando o que está acontecendo, se, talvez perguntando se tem alguma coisa errada com a aula, o que eu poderia fazer pra melhorar a aula, pra deixar mais interessante, é, quais... talvez mudar o tipo de tarefa de casa... e redefinir talvez, né, os objetivos aí da aula de alemão, né? Eu, eu acho que é isso, por enquanto, não, não tive nenhuma outra ideia, não sei.

A fala de Bárbara vai no sentido da descentralização da figura docente como detentora de todo o conhecimento e abre espaço para a voz de quem aprende. Porém, desconstruir a hierarquia professora-aluna não deveria ser sinônimo de invertê-la, colocando a aluna na posição de tomar decisões importantes e fazer julgamentos do tipo “se tem alguma coisa errada com a aula, o que eu poderia fazer pra melhorar”. Essa postura reproduz a ideia de que uma das partes está submissa à outra, e não equivale a saber dialogar com o aprendiz.

Em outras palavras, a insegurança de Bárbara demonstra que não sabemos exatamente como desconstruir a hierarquia professor-aluno, e associamos essa prática a invertê-la por completo. Ao contrário, o desafio de quem ensina é entender como guiar o aluno sem reproduzir a monocultura do conhecimento válido, mas sem renunciar à agência docente.

Davi também faz uma tentativa vaga de sugerir soluções para a situação.

Davi: a princípio eu sempre penso em... em ser franco e verificar com o aluno o que que ele, o que que ele tá pensando, o que que... né... é, qual é a razão, né, por que que o interesse diminuiu, é pra evitar, né, fazer um julgamento errado... ou, ou poderia também verificar se poderia mudar a estratégia, né, também, que os colegas sugeriram, né? Verificar se é possível mudar a dinâmica das aulas, a estratégia... enfim, pra ver se... o interesse retorna.

Carina sugere algo parecido, mas em palavras mais bem escolhidas:

Carina: [...] às vezes, em vez de você pegar e, discretamente, falar, ah, então, por acaso o seu foco no momento está mais no espanhol, só pra eu saber, aí, em vez dessa coisa, você também pode, tipo, tentar falar, ah, então, eu tô tentando pensar novas aulas pra gente, tem algum assunto específico que você queira trabalhar, alguma coisa que você goste, tem bastante interesse, que eu posso tentar fazer uma dinâmica pra gente colocar também na aula? Então, às

vezes, inventar temas que interessam à pessoa pra ir trazendo pra ela também, né?

São muito diferentes as falas de Bárbara e Carina. Enquanto a primeira coloca nas mãos da aluna o veredicto sobre a qualidade do ensino sendo oferecido a ela, “perguntando se tem alguma coisa errada com a aula”, a segunda apresenta proatividade para didatizar assuntos de interesse da aluna. Alessandra traz exemplos ainda mais concretos do que fazer para aumentar a motivação dessa aluna:

Alessandra: Então, eu tentaria perguntar algumas coisas do tipo, ah, eu vou... você tem alguma coisa que você se interessa mais dentro da cultura alemã, que você gostaria que a gente trabalhasse em sala, aí ia fazer umas introduções especiais, né, *Persönlichkeiten aus DACH-Ländern*⁴⁵, e aí trazer algumas mini biografias ou alguma coisa do tipo, se a pessoa tem interesse nisso, pra motivar de volta. Porque eu imagino que se a pessoa tá fazendo aula particular, e ela não cancelou, né, não pediu a pausa, né, eu parto do princípio que ela... ela quer aprender, então ela tá tentando encontrar motivação.

Faz sentido pensar que a aluna está tentando (re)encontrar a motivação para aprender alemão e, para isso, conta com a professora para propor atividades interessantes. Afinal, a motivação em aula se modifica como resultado da participação em diferentes atividades – ou seja, ela não é uma característica do aprendiz, e sim, da atividade (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011, p. 184). É tênue a linha entre essa postura e a de sentir-se diminuída enquanto profissional ao tentar adaptar-se às vontades do aluno – o que diferencia ambas as perspectivas é a consciência de que o professor não precisa renunciar ao posto de quem detém o conhecimento, pois nunca esteve nele.

Além da proximidade entre o português e o espanhol, Carina relembra outro fator que facilita a aprendizagem da língua espanhola:

Carina: [...] por estarmos na América Latina, o espanhol acaba chegando gente, de uma forma mais fácil, né? Então, às vezes, sei lá, a gente tá vendo o Domingão do Faustão e vai lá o cara que (risos), que é da Argentina cantar e tipo, é uma coisa que não vai sempre acontecer com... com o alemão.

O contato com a língua-alvo fora da sala de aula é fundamental para um aprendiz, pois aprender de verdade é ser capaz de mobilizar conhecimentos na prática. Se o espanhol é encontrado no cotidiano brasileiro mais facilmente do que o alemão, a professora de alemão tem em mãos um desafio maior do que a professora de espanhol: sem contato com a língua em situações que não sejam voltadas exclusivamente para o estudo, a motivação não se sustenta.

⁴⁵ *Personalidades ou celebridades dos países D-A-CH* (Alemanha, Áustria e Suíça).

Aline, a professora de alemão que está começando a estudar espanhol, relata que um fator positivo para sua motivação como aluna de espanhol foi perceber semelhanças entre recursos linguísticos que compõem seus repertórios.

Aline: eu comecei a me interessar... quando eu comecei a ver que tem palavras no espanhol que são iguais em alemão, também, que nem *Karton*, que é papelão, *Petersilie*⁴⁶... Daí, não sei, talvez tentar ver uma comparação. Eu acho que eu... que uma colega tem o *Blaue Blume*⁴⁷ na versão espanhol, tipo, igual o pessoal da Unicamp fez ele alemão-português, eu acho que eu talvez até iria dar uma olhada nesse livro, pra ver se teria alguma coisa pra puxar, ou semelhanças, pra ver se o aluno [...] se motivaria, né?

Se a comparação entre línguas pode ser um fator de motivação para quem aprende, isso acontece porque o monolinguismo é artificial. O ser humano é translíngue.

3.4.3. Translinguar como estratégia

Bruna acredita que as estratégias de aprendizagem podem ser reaproveitadas a cada nova língua com que a aluna começa a ter contato.

Bruna: Mas eu acho que talvez seja... seja a mesma questão da, daquela outra, tipo, não a mesma, mas talvez alguma coisa relacionada a outra situação que era do inglês, de que às vezes as estratégias que o aluno vai usar ali pra aprender um outro idioma, às vezes venham a ajudar ele a relembrar algumas estruturas do alemão, por exemplo, ao aprender um outro idioma... não, não sei se isso é, tipo, nossa, meu Deus, abandonou o alemão. Na hora, não sei eu ia ficar meio, ah, meu aluninho querido, que era tão dedicado, agora vai se dedicar à outra (risos). Mas... né? Mas a gente, às vezes, vai ter que, que usar disso, em benefício do alemão também, pensando de maneira estratégica.

É verdade que as estratégias de aprendizagem de uma língua podem ser usadas para aprender uma nova língua. Pesquisadores da didática do plurilinguismo trabalham com o conceito de *aprender a aprender*: quando um indivíduo começa a aprender uma segunda língua adicional, já desenvolveu estratégias que ainda não possuía no início da aprendizagem da primeira língua adicional (HUFEISEN & NEUNER, 2003, p. 9).

Além disso, se os novos conhecimentos são consolidados de maneira duradoura por meio da conexão com conhecimentos prévios, está claro que trabalhar ativamente no estabelecimento de correlações é benéfico para a aprendizagem, pois línguas e culturas não são armazenadas na memória em separado umas das outras. Essa constatação é mais um argumento em favor do bom uso da língua materna, conforme mencionado no item 3.3.1.

⁴⁶ *Salsa* (tempero). Não fica clara a semelhança percebida por Aurélio entre *Petersilie* e salsa, a não ser que ele tenha pensado em *parsley*, termo em inglês para a mesma erva.

⁴⁷ Livro didático para o ensino de alemão produzido na Unicamp, editado em português brasileiro.

A fala de Bruna não deixa claro se ela se refere ao reaproveitamento de estratégias de aprendizagem ou à dimensão linguística propriamente dita, ao mencionar que uma “situação que era do inglês” pode auxiliar o aprendiz a “relembrar algumas estruturas do alemão”. De qualquer forma, a comparação consciente entre línguas conhecidas leva ao desenvolvimento da consciência linguística, aclamada estratégia na didática do plurilinguismo e na condição pós-método para o ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2006), conforme mencionado no item 3.2.2.

Porém, o trabalho significativo com a consciência linguística não se reduz ao estabelecimento de comparações entre estruturas linguísticas no nível do sistema e do discurso. Kumaravadivelu (2006, p. 61) esclarece que a mera conscientização acerca de formas linguísticas não contribui diretamente para o desenvolvimento de um falante na nova língua, ao passo que a consciência linguística *crítica* contribui para o desenvolvimento de uma consciência sociopolítica, pois tornar explícita às alunas a relação entre língua e poder é pré-condição para que elas aprendam a questionar práticas de dominação (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 73).

Bárbara já teve uma experiência similar à situação 4:

Bárbara: É, o que aconteceu comigo, assim, uma vez só, foi, eu tenho uma aluna e ela já tá no B1 de alemão. Então, ela não tem grandes problemas, né, mais, com a língua, mas ela comentou comigo que ela começou a aprender coreano. Então, o que que eu fiz? Eu trouxe o assunto, porque geralmente eu faço conversação com ela, então eu trouxe o assunto, eu falei, ah, legal que você tá fazendo coreano, então fala aí um pouco em alemão sobre o coreano, pra mim, me conta um pouco, porque eu não conheço. Foi o que eu... o que eu fiz.

Falar em uma língua sobre experiências vividas em outra língua pode ser especialmente desafiador. Conforme vimos no item 1.2.1, os repertórios espaciais de um falante se constituem formando conexões entre os recursos linguísticos e os locais em que esses recursos são mobilizados. Assim, a prática de falar em alemão sobre as aulas de outra língua – e, portanto, sobre o universo que essa outra língua representa para o aprendiz – pode funcionar como estratégia de consolidação dos repertórios espaciais desse aprendiz de maneiras mais significativas e interconectadas. Ela vai na direção contrária à prática comum de reforçar a separação entre línguas, e à ideia de que cada uma delas pertence a um espaço distinto.

Aurélio apresenta ideias concretas de como otimizar o processo de aprendizagem de duas línguas, integrando-as simultaneamente a práticas cotidianas.

Aurélio: Mas eu pensei agora que é uma possibilidade, [...] lista de mercado, uma possibilidade também é fazer em espanhol e alemão. Faz, divide ali a lista no meio, escreve de um lado todos os itens em espanhol e escreve do lado em

alemão, que aí já pratica as duas na mesma tarefa. Ou faz um dia, escreve o que você fez no dia em alemão, no outro dia, em espanhol, ou faz um dia meio a meio, mistura um, mistura outro, não sei, se o aluno... se aluno vai ficar confuso ou não, vai depender do aluno.

A sugestão de Aurélio sintetiza perfeitamente o conceito de translanguagem, segundo o qual não faz sentido tentar separar recursos linguísticos em blocos que não se sobrepõem nas mais diversas situações. No entanto, afirmar que essa integração leva o aprendiz a “ficar confuso” é pensar dentro do paradigma monolíngue: o problema não está em misturar os recursos linguísticos que vão sendo incorporados aos repertórios espaciais de um falante.

O problema é termos sido levados a crer que recursos linguísticos tidos como pertencentes a línguas diferentes não deveriam se misturar. Essa ideia colonial permeia não somente as salas de aula, sobretudo de línguas de prestígio, mas a sociedade como um todo. Cabe à professora desenvolver o entendimento de que a coexistência de recursos linguísticos em repertórios individuais e coletivos, à qual podemos chamar translanguagem, não é sinônimo de confusão. A complexidade da tarefa está refletida na seguinte fala de Bárbara:

Bárbara: Eu acho que talvez dependa também de como o outro professor ou a outra professora trabalha, né, com esse, com esse aluno, assim, é... então é muito difícil de, de pensar, né, realmente é essa situação, ficou mais difícil (risos).

A partir da compreensão do que significa construir repertórios espaciais significativos, poderemos trabalhar por um projeto de ensino de quaisquer línguas voltado para a liberdade de expressão translíngue, abolindo o monolinguismo do colonizador e o consequente bilinguismo de subtração.

Os professores participantes da sessão A também sugeriram outras estratégias concretas para ensinar alemão a um aprendiz brasileiro de espanhol:

Aline: Então, eu começo a trabalhar com um aluno particularmente, eu falo pra ele, na parte do *Lernwortschatz*⁴⁸, que tem no *Arbeitsbuch*⁴⁹, eu falo assim, olha, essa parte até pode ser em português, se eu fosse você eu faria uma frase, por exemplo, pra cada palavra, isso ia ser maravilhoso, assim, o melhor aluno (risos). Mas se você quiser colocar a palavra em inglês ou em espanhol, é uma coisa que eu acho que eu falava no começo [...]

Aurélio: É até legal essa ideia do *Wortschatz*, que tem nos livros, né, muitos livros, de você colocar em a tradução no seu idioma materno, coloca em espanhol, já aproveita, já combina os dois, e... acho que seria interessante pro aluno, se o aluno tá interessado, realmente, nos dois idiomas, então ele vai gostar de, de estar ali, né, ou, combinando os dois...

⁴⁸ *Vocabulário a ser aprendido.*

⁴⁹ *Livro de exercícios.*

Sobre a lista de vocabulário, que comumente aparece ao fim de cada unidade de um livro didático para retomar o que foi ensinado, Aline afirma sugerir que a aluna escreva a tradução palavra em inglês ou em espanhol “no começo” [das aulas]. É verdade que o pensamento automático na língua-alvo, sem necessidade de tradução, é uma etapa importante da aprendizagem – mas isso não significa deixar de lado o incentivo à consciência linguística por meio de comparações entre línguas, mesmo em níveis de conhecimento mais altos. Aurélio sugere trabalhar a comparação entre verbos:

Aurélio: acho até legal, assim, talvez, chamar um interesse, assim, é que eu me interesse por outros idiomas também e adoro espanhol, mas quando... quando estiver explicando algum tema, então, por exemplo, tá explicando um novo tema em alemão, pode ser, sei lá, *Modalverben*⁵⁰. Talvez chamar a atenção pra isso. E como que é em espanhol? É parecido com o alemão, é a mesma estrutura ou tem diferença? Acho interessante fazer essa comparação com os outros idiomas que a pessoa já fala.

Referir-se a línguas conhecidas como “idiomas que a pessoa já fala” nem sempre condiz com a realidade, pois o conhecimento linguístico não se resume à habilidade da fala. Feita essa ressalva, merece destaque a sugestão de ensinar determinado tópico em uma língua incentivando a conexão com outras línguas das quais o aprendiz tenha qualquer nível de conhecimento. Tal prática faz parte das premissas da didática do plurilinguismo.

O próximo passo a ser dado em busca de uma Educação Linguística significativa para o aprendiz brasileiro é superar a ideia de línguas enquanto unidades independentes que convivem em um mesmo repertório, e colocar no centro do processo comunicativo não mais as línguas enquanto objetos externos ao falante, e sim, o próprio falante. Defender uma Educação Linguística em alemão é defender uma *didática do translinguismo*.

⁵⁰ *Verbos modais*.

3.5. Compromisso político e competência técnica

Nos anos 1980, “fervia entre os educadores o debate sobre o compromisso político e a competência técnica”, nas palavras de Nosella (2005, p. 224). Para o autor,

A competência técnica não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, mas, pelo contrário, competência e/ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura (NOSELLA, 1983, p. 92).

Em outras palavras, existe uma relação indissociável entre a competência técnica e o compromisso político do professor: mobiliza-se o domínio do conteúdo para cumprir o compromisso político de estimular nos alunos a reflexão crítica (MELLO, 1982, p. 145, apud SAVIANI, 1983, p. 37). Porém, a tradição brasileira de ensino de línguas sempre prezou pelo enfoque técnico ou metodológico, conferindo pouca ou nenhuma importância à dimensão política da tarefa. É comum em nosso país o ensino de língua sem a preocupação de conferir instrumentos para a apreciação de outras línguas que não somente as hegemônicas, e para a convivência horizontal com a diversidade (LEFFA, 2005, p. 203).

Um tal ensino serve apenas ao propósito de perpetuar a ideologia colonial, pois reduz a língua à sua dimensão como sistema, conferindo pouca importância ao discurso e excluindo por completo a dimensão ideológica daquilo que é oferecido aos alunos. Construir uma Educação Linguística Crítica no Brasil passa, obrigatoriamente, por combater a despolitização do papel docente.

A despolitização é observada no esvaziamento do significado de certos termos, que acabam adquirindo um sentido mais adequado à ideologia dominante (FERNANDES, 2020, p. 46). Sua consequência é a naturalização de características do sistema vigente.

O papel de ensinar uma língua de prestígio no Brasil tem sido despolitizado na medida em que esse ensino é regulamentado por órgãos internacionais, cujo objetivo é reforçar sua própria hegemonia por meio da monocultura do conhecimento válido. Desse modo, ensinar língua deixa de ser sinônimo de apresentar novas maneiras de interpretar a realidade, por meio de estruturas de pensamento diferentes daquelas com as quais o aprendiz conviveu ao longo de sua vida até então, e torna-se mero sinônimo de reforçar a pretensa superioridade do colonizador.

A relação entre compromisso político e competência técnica se torna ainda mais explícita quando o professor dispõe de pouco tempo para preparar suas aulas. Isso porque a armadilha da colonialidade, que sustenta o capitalismo alienante e é sustentada por ele, reside

em ater-se à dimensão técnica do ensino e deixar de lado o compromisso político. A competência técnica é amplamente preconizada no capitalismo típico do século XXI, caracterizado pelo individualismo exacerbado e pela supervalorização da produtividade. Da mesma forma, é a competência técnica o centro do ensino de línguas calcado na lógica colonial, por meio do foco na língua como sistema e como discurso, ignorando por completo sua dimensão ideológica, ou ainda, ocultando-a propositalmente.

O que fazer quando se torna inviável refletir sobre as particularidades de cada aprendiz antes de selecionar as atividades que ele deverá realizar? É possível garantir a qualidade das aulas sem dedicar muito tempo ao planejamento? São essas as questões subjacentes à situação 5, enunciada da seguinte forma:

Você está com a agenda lotada de aulas, e o tempo disponível para prepará-las tem sido muito curto. Como se organizar?

3.5.1. Aulas de qualidade

Berenice e Caio fazem afirmações categóricas:

Berenice: Eu acho que o tempo de preparação é crucial, você tem que ter tempo. Ou menos aulas, se não preparar as aulas direito, aí dá tudo errado. Tem que arrumar um tempinho, ou dar menos aulas, senão não dá certo.

Caio: É, a gente, daí eu acho que a gente tem que ser até um pouco frio com a gente mesmo, de pensar assim, como que tá a agenda desse professor? Ou dessa professora? Né? Como que tá, no caso, a minha agenda, né? Mas colocar como terceira pessoa, às vezes ajuda, você falar, tipo, isso aqui parece (risos)... se sustentar? Eu acho que isso se sustenta? No fim das contas, né, é a pergunta. Com essa questão, tudo lotado e, e, algo que deveria ser agudo, fica crônico, né?

Dante segue um raciocínio similar, e observa que o compromisso docente passa pela organização da agenda com antecedência.

Dante: Eu acho que isso vai muito assim, desde o momento de aceitar as aulas. Porque eu acho que se você aceita dar uma aula particular, você já duplica o horário, pra saber que você vai precisar de um horário pra preparar aquela aula, né? Sempre... recebendo alunos e se preparando pra isso. Porque eu acho que chegar no momento em que já tá tudo lotado, eu acho que já tá final do caminho mesmo, não teve organização desde o início.

Está claro que a falta de tempo que muitas vezes dificulta a preparação de aulas está relacionada à insegurança financeira de quem exerce a profissão docente sem garantias trabalhistas, conforme lembra Clarice:

Clarice: [...] muitas vezes a gente sabe que isso termina acontecendo porque... não só professor de língua, mas qualquer um, às vezes, trabalha em três escolas diferentes, porque não dá, né? (Risos) Então, você não faz a aula que você queria fazer, porque você não tem como, você tem que se sustentar. Então, na prática, é diferente, né? O ideal seria ter uma aula planejada, de repente específica praquela turma, mas nem sempre o que acontece.

É compreensível que os professores acreditem no bom preparo de suas aulas como condição para a qualidade do ensino que oferecem. Entretanto, o conceito de *qualidade* de uma aula tem várias interpretações possíveis. Camila observa que uma boa aula vai além de seguir apenas o que o livro didático propõe:

Camila: É, você pode dar uma aula meia boca, tem um monte de gente que dá, né? Eu acho que acontece, né? Uma apostila, só seguir o livro, fazer um arroz com feijão, acontece, mas se acontecer demais eu não sei quanto que você se sustenta, eu não sei, eu, eu não ficaria muito feliz comigo (risos).

A fala de Camila coloca a aula baseada que tem o livro didático no centro como “arroz com feijão”, algo que não surpreende e não se sustenta por muito tempo sem um adicional. De fato, as discussões acerca de uma Educação Linguística significativa partem dos mais diversos referenciais teóricos e tomam as mais diversas direções, mas todas elas têm como ponto de partida o reconhecimento de que apenas seguir o livro não basta para que a aula seja interessante e significativa. É necessário haver espaço para que o conteúdo saia das páginas e ganhe vida nos repertórios das alunas.

Já Beatriz, que também defende a obrigatoriedade de um preparo consistente para as aulas, reforça mais uma vez sua preferência por aproveitar tudo que vem da Alemanha.

Beatriz: Bom, eu preparo quando eu tô, nesse caso aí, no... no domingo! (Risos) É o dia que eu encontro, entendeu, pra... pra preparar as aulas, no domingo, ó, eu tiro um tempo e preparo, entendeu? E... eu vou mais, também, pra, pro livro do professor, do *Lehrwerk*⁵¹, porque todos têm, né, livro do professor. E ali estão excelentes dicas, tudo, pensadas, né, por linguistas, né, o que que é melhor, as melhores estratégias, tudo, né? Então eu me oriento pelo livro do professor, de um *Lehrwerk*. Eu acho que é bem crucial, é bem importante ali, porque já foi testado, né? Então, eu acho que vai funcionar. E é rápido, né?

Está claro que o esforço investido na elaboração de um livro didático, bem como do manual adjacente, deve ser amplamente reconhecido pela comunidade escolar e pela comunidade científica, e que o trabalho dos profissionais envolvidos na tarefa tem grande valor

⁵¹ *Manual do professor.*

e qualidade. Porém, apesar dos argumentos interessantes a favor do uso dos materiais didáticos importados, chama atenção na fala de Beatriz que a adequação daquilo que vem dos países hegemônicos ao aprendiz brasileiro não é contestada.

Professores da sessão A também mencionam o uso de outros materiais de fontes alemãs como complemento ao livro didático, isto é, não como recursos pensados para adquirir o status de material didático principal, e parecem concordar que encontrar as aulas já prontas no manual do professor é um grande benefício.

Aline: Eu recorro um pouco, também, ao *Deutsche Welle*⁵² e ao *Goethe*⁵³ pra pegar material, mas na verdade sempre acontece pra complementar, assim, porque... aí, aí acabam não fazendo tudo do livro, né, quando acontece isso. [...]

Aurélio: Mas eu acho legal a ideia do *Deutsche Welle*, do *Goethe*, ou da revista *Deutsch Perfekt*⁵⁴, porque tem muitos textos já didatizados com exercícios, então você não precisa preparar muita coisa porque já teve um professor ali, ou uma equipe, que já pensou no texto as atividades, tudo, já tá meio que tudo preparado, né? Tem coisas da *Deutsche Welle*, do *Goethe* também, até com um *Unterrichtsplan*⁵⁵, né, que... de como você pode usar, utilizar aquele material. Então, é tipo, aulas preparadas que tem, que tem na internet disponível, que é... que são muito boas e que podemos recorrer também, quando...

Aline: E às vezes com mais uma opção, né? No *Unterrichtsplan* eles colocam, você pode fazer, isso, isso, isso, isso, aí, nossa, nem tinha pensado nessa possibilidade.

Aurélio: É, ou, às vezes, mesmo o *Unterrichtsplan* ou o livro do professor dos livros didáticos, de pegar mesmo ali, em vez de você pensar tudo, como vai ser a aula, o que você vai fazer, pega a sugestão do, do que tá ali, testa e, né? Acho que às vezes sai mais rápido também.

No item 3.1.2., refletimos sobre os percalços de adaptar o material importado ao aluno brasileiro, uma prática que parece exigir mais esforço e trazer menos resultado do que a elaboração de soluções específicas para as necessidades do próprio aluno brasileiro. Aqui, essa questão ganha novos contornos.

Os professores da sessão A admitem usar atividades e planos de aula encontrados prontos, conferindo destaque à economia de tempo e à variedade de opções disponíveis. Por sua vez, a fala de Beatriz representa o pensamento colonial típico de professores de línguas de

⁵² Emissora alemã de rádio e TV, cujo portal online disponibiliza conteúdo em diversas línguas.

⁵³ Instituto Goethe, cujo portal online dispõe de diversas atividades didáticas, e cuja biblioteca online e presencial oferece grande diversidade de materiais didáticos e paradidáticos.

⁵⁴ Revista mensal de atualidades em alemão, cujo público-alvo são aprendizes da língua.

⁵⁵ *Plano de aula*.

prestígio no Brasil, enfatizando que as melhores estratégias de ensino são aquelas pensadas por linguistas da Europa. Afinal, é da civilização europeia que vem o conhecimento válido.

É curiosa também a escolha da palavra *linguistas* por Beatriz, para nomear os profissionais considerados referência no ensino de língua, em vez de *educadores*. Essa escolha reflete a ideia de que quem sabe ensinar uma língua é quem se ocupa estudo da língua, ficando em segundo lugar as competências necessárias para ensinar.

Na fala anterior, Camila demonstra defender que se vá além do que propõe o livro didático. Ela não explica em detalhes seu ponto de vista, mas é possível entender que sua fala não defende deixar de reconhecer a qualidade do trabalho que foi “pensado por linguistas”. Antes disso, a questão é reconhecer a língua como prática social, a ser desenvolvida no cotidiano do falante, em conjunto com a capacidade crítica desse falante. O pensamento crítico é premissa fundamental de uma Educação Linguística efetiva e transformadora, e o material didático que reflete a ideologia europeia certamente não é capaz de garantir seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as falas de Camila e Beatriz vão em direções quase que opostas: enquanto uma aponta que apenas acompanhar a sequência do livro didático é muito pouco, a outra coloca o manual do professor como solução para uma aula completa, pois ele supostamente compila “o que que é melhor, as melhores estratégias, tudo”. Isso porque, mesmo que o manual do professor enriqueça muito o livro do aluno, seguir apenas o livro e complementá-lo com o manual não são ideias opostas – ambas estão de um mesmo lado da linha abissal, o lado da metrópole. Os professores da sessão A estão localizados no centro desse contínuo: nem defendem explicitamente a necessidade de ensinar para além do que os materiais prontos determinam, nem parecem se conformar em buscar somente no manual do professor as soluções para oferecer uma aula de qualidade ao aprendiz brasileiro.

A ilusão de encontrar em produtos importados da metrópole a solução para a exclusão abissal apenas reforça o paradigma colonial e a monocultura do conhecimento válido. Os países hegemônicos não têm interesse na emancipação dos demais povos, e, além disso, não dispõem de vivências similares que os possibilitassem refletir sobre determinadas questões.

Acreditar que as soluções de ensino que vêm da Alemanha são ou devem ser suficientes para quem aprende alemão no Brasil denota um profundo desconhecimento de como opera a lógica da colonialidade, e relega a língua à sua dimensão de sistema – no máximo, discurso. Buscar soluções na Europa é reforçar a necessidade de validação pelo colonizador,

desconsiderando a dimensão ideológica da língua, a qual permeia aquilo que se entende por sistema e por discurso.

3.5.2. Reaproveitamento

Diversos professores mencionaram reaproveitar atividades preparadas em ocasiões anteriores.

Bárbara: O que eu faço é trabalhar muito com reutilização, então... eu tenho muitos alunos que estão no mesmo nível, apesar de não estarem no mesmo grupo, né? Então, eu reutilizo muito aulas que eu já havia preparado, eu só adapto, né? [...]

Berenice: Às vezes eu uso jogos prontos, também. [...]

Novamente, temos duas sugestões para otimizar o tempo de preparação de aulas que parecem similares: a reutilização de atividades preparadas anteriormente e o uso de jogos prontos, disponíveis em plataformas online. Porém, trata-se de duas categorias muito diferentes: atividades preparadas pela própria professora brasileira, pensadas para seus alunos, mesmo que a partir de materiais estrangeiros, são muito diferentes de jogos elaborados em plataformas colaborativas, por pessoas desconhecidas, de qualquer lugar do mundo.

Assim como Beatriz não menciona adaptar as sugestões do manual do professor, mas apenas segui-lo, Berenice também não fala em adaptar os jogos online que encontra já prontos antes de empregá-los em suas aulas. É possível que as professoras façam adaptações, mas a questão é justamente a ênfase que dão à prática de *seguir* o que já está pronto. Na busca pela economia do precioso tempo de preparação de aulas, *encontrar* soluções parece ter mais valor do que criá-las.

Deise faz um comentário semelhante:

Deise: E a gente também não precisa sempre inventar a roda, né (risos), em todas as aulas. Então, acho que assim, claro que a gente precisa ter muitos critérios, mas procurar materiais prontos, recombinar, ou aproveitar o material que você usa com um aluno pro outro, né? Pra adaptações menores, né, acho que a gente não precisa inventar toda vez o melhor material didático de todos (risos), material didático próprio, né? Enfim, acho que também tem essa questão de aproveitar um pouco o que já existe também.

É verdade que não é necessário criar todo o material a ser usado a cada aula, tampouco viável investir sistematicamente a quantidade de tempo e esforço que essa tarefa exigiria. É verdade que os livros didáticos elaborados por renomados profissionais têm o potencial de apresentar o conteúdo a ser aprendido em uma sequência plausível, de acordo com premissas

bem justificadas, e boas oportunidades de input auditivo e de leitura para os tópicos que se propõem a exemplificar.

Mas será o reaproveitamento conformado daquilo “que já existe” a única alternativa ao trabalho de elaboração solitária de material didático? A monocultura do conhecimento válido impede que a professora brasileira de uma língua de prestígio como o alemão enxergue possibilidades de ensino que não se reduzam à transmissão de conhecimento da metrópole para a colônia.

A própria concepção de educação como transmissão vertical de informações chegou ao Brasil por meio da colonização, pois não é uma tradição reconhecida como típica dos povos nativos do território americano. Some-se a isso a concepção de língua como objeto estanque e externo ao falante, a ser preservado por meio da padronização de sua gramática, conforme vimos no item 1.1.1 – e temos como resultado a ausência de perspectivas de construção horizontal de significações a partir da realidade do aprendiz do Sul Global.

Novamente, é preciso olhar para além do paradigma colonial que determina como únicas opções a adoção daquilo que vem do Norte Global ou a desolação do caminho solitário, a qual acaba adquirindo ares de punição a quem não se dobra à hegemonia. É possível e necessário consolidar conceitos de ensino e aprendizagem colaborativos, e, sob esse paradigma, a reutilização de atividades preparadas anteriormente pode representar a construção de práticas linguísticas focadas nas necessidades do aluno. Bruna e Aurélio, por exemplo, pensam com antecedência em como trabalhar um mesmo tópico com alunas diferentes:

Bruna: É, eu, eu tô com um, uma... com alguns alunos que tão ali meio que mais ou menos numa sequência. Então, muitas vezes eu tô preparando aula de um e eu já penso no outro aluno que logo vai estar naquela lição também. [...] E às vezes isso me ajuda, um pouco de já ir antecipando... o que eu sei que em breve outro aluno vai, vai precisar, ou o que eu vou precisar preparar pra um outro aluno.

Aurélio: [...] Ou se é um período, assim, se é uma semana que tá um pouco mais lotado, não, talvez combinar, né? Se você tá com mais de um aluno do mesmo nível, você prepara a mesma aula, hã... pro, pra ambos os alunos, mesmo que talvez eles estejam em algum momento, em alguma fase diferente, em alguma lição diferente, dá pra preparar uma aula que sirva pros dois, ou pra mais de mais de um, você pega o mesmo vídeo e prepara pra vários alunos, só que dependendo do nível, com questões diferentes ou com atividades diferentes.

A sugestão de trabalhar com um mesmo vídeo, variando as atividades propostas conforme o nível linguístico dos alunos, representa um procedimento típico do trabalho com materiais chamados *autênticos*, isto é, elaborados por falantes de uma língua para consumo de

outros falantes da mesma língua, sem fins didáticos. Retomaremos o tópico da autenticidade no item 3.5.3, mas aqui vale observar que o trabalho com vídeo – ou com música, conforme menciona Carina no trecho a seguir – é um recurso comum não somente para enriquecer o input apresentado aos alunos, mas também para contornar imprevistos:

Carina: Mas, às vezes, em um uma semana em que dá um espacinho e você tá muito louca, tipo, preciso fazer um monte de coisa, aí você pega aquela aula, e aí você leva pros seus alunos e fala, olha, gente, hoje a gente vai fazer a semana da música alemã. Então, hoje a gente vai pegar duas músicas alemãs e a gente vai trabalhar com elas e vamos, vamos lembrar das coisas que a gente viu nas últimas aulas. Pronto, sabe? [...] Te dá um respiro (risos), pra você conseguir resolver outros problemas.

De modo geral, aulas que giram em torno de tópicos culturais e de conversação parecem ser “cartas na manga”, a serem usadas quando a professora não dispõe de muito tempo para preparar as aulas conforme a progressão definida para o conteúdo. Aurélio resume:

Aurélio: Acho que faz parte de todos os professores já terem umas cartas na manga, assim. Se não sobrar tempo, quer dizer, se eu não tiver tempo, eu vou ter umas ideias, assim, que sempre ficam na mente que, ah, se não tiver, se não tiver tempo pra procurar, eu vou fazer isso. Acho que também temos muito talento de improvisação também. Ah, hoje não deu tempo, hoje eu vou improvisar mesmo, né. Pega aquele livro, vou fazendo ali, meio que improvisado. Acontece, às vezes.

Carina observa que as atividades extra podem ser usadas não só quando a aula não tiver sido adequadamente preparada, mas também se o planejamento não ocorrer conforme o previsto:

Carina: [...] quando eu dava aula de inglês, eu sempre gostava de ter umas, umas aulas na manga, então eu tinha umas folhinhas que eu andava, que era folhinha só de, ou de coisa de série ou de coisa de música. E aí, de repente, sei lá, eu ia dar uma aula, acontecia alguma coisa e começava a dar tudo errado (risos). Aí, eu ia lá e fazia isso, ou senão, alguém virava, não, porque eu vou ter que faltar hoje à tarde. E você pode me substituir? E eu, tipo, hoje à tarde, daqui a duas horas? (Risos) Então, às vezes, essas, essas aulas na manga ajudam, é claro que você não pode fazer um semestre todo só disso. Mas, uma vez ou outra, eu acho que pode ser legal, ajuda, dá uma dinamizada, o aluno também fica, ai, que coisa divertida, diferente, então... é (risos).

Substituir uma colega de profissão para que a turma não fique sem aula pode ser uma situação consideravelmente desafiadora. Por um lado, é fato que os alunos têm direito àquela aula, e um imprevisto da professora não deveria ser motivo para prejudicar a agenda de outras pessoas; por outro lado, não é como se a pessoa que conduz a aula fosse de importância secundária diante do objetivo de *transmitir* o conteúdo.

Retomaremos a discussão sobre passar alunos a outras professoras no item 3.5.4.

3.5.3. Materiais autênticos e trabalho colaborativo

Não é incomum que se valorize o uso de materiais autênticos em sala de aula sob a justificativa de que os didáticos são artificiais, enquanto os autênticos representam o uso real da língua por seus falantes – notadamente nativos. Canagarajah (2017b, p. 15) observa que, se um produto é anunciado como autêntico, seu valor de mercado aumenta, e que por isso aprender língua com um falante nativo ainda parece mais atraente do que fazê-lo com a ajuda de um professor ou monitor não-nativo.

Felizmente, existem diversas abordagens do conceito de autenticidade. Andrade e Silva (2017, p. 2) menciona quatro tipos de autenticidade: dos textos, da interpretação que os aprendizes fazem dos textos, das tarefas e da situação social da sala de aula. Embora a definição mais comum de autenticidade se refira ao texto não elaborado nem adaptado para o ensino de língua, isto é, ao texto “intocado”, podemos entender um texto autêntico também como aquele que é adaptado para fins didáticos. Trata-se do texto autêntico adaptado, conforme tipologia proposta por Andrade e Silva (2017, p. 24).

Há, inclusive, autores que propõem o seguinte questionamento: por que uma intenção comunicativa é considerada autêntica, e uma intenção meta-comunicativa, inautêntica? (BREEN, 1985). Usar um texto com a finalidade de aprender algo não é um objetivo autêntico? Vemos reproduzida aí a ideia de que o ambiente de ensino-aprendizagem existe em separado do cotidiano, e não faz parte da vida real de quem aprende.

A partir daí, é possível falar em autenticidade das situações comunicativas, isto é, “situações na qual os alunos podem expressar suas próprias opiniões e reagir naturalmente” (ANDRADE E SILVA, 2017, p. 21). Assim, importa que a comunicação seja autêntica, mais do que o objetivo da autora de um determinado texto.

Questionar o conceito de autenticidade e propor novas definições para ele é uma necessidade contemporânea, porque a produção de materiais em todas as mídias vem se tornando cada vez mais complexa.

De uma sociedade tipográfica, cujos processos de significação pautavam-se prioritariamente no uso da linguagem verbal reproduzida em mídias impressas, passamos a uma sociedade pós-tipográfica cuja produção de sentido passa a fundamentar-se em usos complexos e variados de modos semióticos nunca antes vislumbrados, processo este que complexifica a própria ideia de linguagem e de texto na contemporaneidade (DUBOC, 2015, pp. 666-667).

Não podemos continuar ensinando língua como se a palavra impressa ainda fosse a principal instância da comunicação verbal, e ignorar o fato de que nossos alunos estão conectados a mídias digitais de maneiras muito mais profundas e significativas do que a

materiais impressos de autoria bem definida. Manter a educação à parte das mudanças sociais pelo bem de um dito tradicionalismo, isto é, pela manutenção das estruturas impostas pelo colonizador, é a receita para o fracasso. É o que temos visto nos índices de analfabetismo funcional da população brasileira, e, no âmbito das línguas, na irrisória parcela da população que consegue desenvolver a fluência por meio dos métodos de ensino.

O caminho para superar esse fracasso passa, necessariamente, pelo incentivo ao trabalho colaborativo e ao pensamento crítico, imprescindível numa era de pleno acesso à informação. A elaboração conjunta de perspectivas críticas acerca do meio que nos cerca reflete a postura da práxis, e, no ensino de línguas, pode contribuir para a integração entre as habilidades linguísticas, uma das macroestratégias pós-método sugeridas por Kumaravadivelu (2006).

Superar o ultrapassado ensino tradicional é superar também o modelo de aula que tem a professora como centro. Aline sugere incentivar as próprias alunas a trazer conteúdo sobre seus temas de interesse, e relata uma experiência positiva nesse sentido:

Aline: Eu também comecei há um tempo, pedi pros alunos particulares apresentar um *Referat*⁵⁶. E é muito legal isso, porque mesmo no A1, [...] a gente se surpreende também, né, com o que eles podem trazer.

Aline: [...] ela trouxe uma bibliografia de uma mulher na assistência social que revolucionou, assim, e depois eu vi que tinha um monte de artigos sobre essa mulher também. Então, assim, é bem interessante, porque aí meio que a aluna, foi, ó, fez um monte de coisa, foi ver como que fazia, falava várias coisas pra conseguir fazer o *Referat* de forma autônoma. E aí, meio que se você, sabe, já, né, mais ou menos como vai ser seu mês e já dá pra colocar um ali *Referat* pra alguns alunos, mais ou menos naquela semana que vai ser mais corrida, né?

A criação de uma apresentação oral sobre um tema de interesse está diretamente relacionada com outras macroestratégias pós-método: incentivar a autonomia, facilitar a interação negociada e contextualizar o input linguístico. A descentralização do papel da professora, portanto, não significa uma mudança na quantidade de trabalho a ser realizado pela profissional ou a diminuição da necessidade de preparar aulas adequadas, e sim, uma alteração da perspectiva sobre o que é um trabalho docente de qualidade.

Alessandra traz outras ideias práticas de como dar uma boa aula, que saia dos moldes tradicionais e conteudistas, quando se tem pouco tempo para dedicar à preparação:

Alessandra: [...] ou talvez preparar uma atividade mais autônoma, né, pro aluno fazer com você dando suporte, mas que ele tá fazendo uma pesquisa sozinho, ele encontra sozinho um site, simula uma compra online, né? E aí você fica como apoio, tirando dúvidas.

⁵⁶ *Apresentação oral, seminário.*

Além de estar de acordo com a proposta de um ensino pós-método, incentivar que o aluno faça pesquisas ou simule compras em sites em língua alemã são excelentes ideias de contato com materiais autênticos.

Vale reiterar, porém, que o propósito de trabalhar com materiais elaborados por falantes nativos não significa reforçar sua pretensa superioridade sobre o trabalho de autores e professores não-nativos, mesmo porque uma língua de prestígio como o alemão tem muito mais falantes não-nativos do que nativos. Os livros didáticos, afinal, também são majoritariamente elaborados por falantes nativos em conformidade com os padrões linguísticos determinados por órgãos europeus – e é assim que percebemos o quanto a colonialidade é uma macroestrutura social complexa, à qual não se pode renunciar tão facilmente, em âmbito individual.

Outra ilusão a evitar é a ideia de que todo aprendiz brasileiro de alemão tem em vista uma viagem a um país de língua alemã para um futuro próximo. Além de esse não ser o único objetivo que pode levar alguém a iniciar o estudo da língua, atrelar a aprendizagem de uma língua de prestígio a uma viagem para um país do Norte Global é naturalizar a inacessibilidade da língua às grandes massas, algo que um projeto de Educação Linguística emancipadora trabalha para combater.

Assim, um objetivo interessante para o uso de materiais autênticos é oferecer input diversificado à aluna, conferindo-lhe autonomia para lidar com o desconforto de não entender boa parte das palavras ou estruturas empregadas no material. Porém, a autonomia não é decorrência automática do oferecimento de input diversificado: um acompanhamento atencioso da professora é imprescindível para o sucesso da tarefa proposta. Alessandra aprofunda seu argumento:

Alessandra: Então, essas atividades mais autônomas, ou que, de repente, uma produção de um texto em sala, de um podcast, de uma coisa assim que você tá apoiando, você sabe que depois, pra você corrigir, você vai demorar mais tempo, mas que pra preparar aquela atividade é um pouco mais rápido, né? Mas você sabe que você vai ter que ter aquele tempo livre depois pra dar um feedback adequado pro aluno, né? Então... realmente, se é uma coisa, assim, é um... uma semana, duas, mas se é sempre, eu também não, não continuaria com todos, todos os alunos.

O trabalho com materiais não originalmente pensados para uso em aulas de língua tem ainda outra face, conforme lembram os professores da sessão A:

Aline: eu também escutei uma música hoje do Itamar Assumpção, por exemplo, que eu gosto, que vocês devem conhecer, né, que é *Ich liebe dich*, e aí, tava já depois, assim, de escutar a música, mandando pros alunos do A1,

tipo, quais são as palavras em alemão que vocês escutam? Então, é difícil, tem que separar, senão você vai ficar trabalhando eternamente se preparando aula.

Alessandra: Não remunerada, né? (Risos)

Aurélio: Eu percebo isso, também, exatamente igual a vocês, tipo, que quando você tá ali consumindo algo em alemão por entretenimento seu, próprio, mas no fundo você já tá pensando, nossa, daria pra passar em aula. Ou, deixa eu pensar que, deixa eu salvar esse link, não posso perder esse site (risos).

De fato, o trabalho invisível, não-remunerado, perfaz grande parte da carga horária docente. Eis mais um motivo para nos comprometermos a aliar constantemente compromisso político e competência técnica, como quem alia teoria e prática numa práxis pedagógica com vistas à transformação da realidade: educar linguisticamente para a interpretação crítica da realidade por meio da língua exige condições de trabalho dignas para quem exerce a função. Não por acaso, é de interesse das forças hegemônicas a expansão da educação bancária em detrimento da educação que fomenta o pensamento crítico, e a precarização do trabalho docente é parte crucial desse projeto.

3.5.4. Apoio entre professores

Em três das quatro sessões, uma estratégia sugerida para o professor que não tem encontrado tempo para preparar suas aulas é pedir ajuda a colegas de profissão.

Aurélio: É, mas eu pensei numa outra possibilidade também, que é super eficaz, eu acho, pra se organizar melhor, é pedir sugestão pra colegas. Olha, tô aqui super corrido, você tem ideias aí, de aula que você já passou essa semana, alguma música, algum vídeo que funcionou bem, se você já tem a folhinha pronta aí me manda ali o PDF, que eu tô com muito corrido, não vou conseguir, né? Super ajuda.

Bárbara: [...] tenho contato com outras professoras de alemão, então eu acabo pegando ideias delas, dou ideia pra elas, a gente troca, aí, materiais, troca figurinhas, né? Então a gente, é, às vezes tá sem tempo mesmo, eu vou lá e dou uma olhada nos materiais que a colega utilizou, vejo o que eu posso utilizar também, que já tá na pastinha, né, tudo mais prontinho. [...]

Essa discussão estende ao trabalho docente o argumento em favor do trabalho colaborativo, mais condizente com as condições de produção de conhecimento na atual era pós-tipográfica. O estabelecimento de um senso de comunidade entre educadores linguísticos tem o potencial de enfraquecer a perspectiva neoliberal, na qual o trabalho – novamente, não-remunerado – de preparar aulas individualmente é sinônimo de competência e até mesmo motivo de orgulho para um professor.

É fácil cair nesse discurso quando entendemos que a qualidade de uma aula não se restringe somente à capacidade do professor de seguir o que é proposto pelo livro didático adotado, conforme discutimos no item 3.5.1. Na cultura individualista do capitalismo tardio, em que se reforça cada vez mais o chamado empreendedorismo de si mesmo, isto é, a naturalização da necessidade de trabalhar por conta própria sem quaisquer direitos garantidos, parece que a única alternativa a seguir o passo a passo proposto no livro didático é reunir outros recursos por conta própria.

Sobretudo no meio das aulas particulares de alemão, contexto mais comum devido à escassez de escolas e institutos de idiomas que oferecem aulas da língua, o trabalho docente solitário é padrão. Será possível, então, criar redes colaborativas entre professores?

No trecho a seguir, Caio e Carina relembram que pedir ajuda a colegas não significa trabalhar menos, mas trabalhar de outra forma.

Caio: [...] ah, eu conheço tais professores, ou tem professores que podem me dar um conselho, às vezes você conversa, daí, com, com esse professor, fala, olha, eu tô com um aluno assim, a situação é X, eu não sei muito bem o que eu faço pra aula, tal. Às vezes esse professor pode te aconselhar. [...] Às vezes uma troca de experiência, às vezes você, como professor, tá um pouco nervoso, angustiado, justamente porque você tá sobrecarregada, não tá conseguindo fazer direito. E às vezes os colegas podem te ajudar, nem tanto assim pra, ó, a sua aula vai ser assado, não que eles vão te dar a receita, mas eles às vezes te acalmam, eles falam, ah, não, mas calma.

Carina: eu tinha pensado em algo também, similar ao que o Caio falou, de conversar com outros professores, porque, às vezes, você tá passando por uma situação que eles já passaram e eles podem te dar, tipo, algum, algumas indicações, algumas ajudas. Então, por exemplo, no caso do... na situação um da, da aluna que fala uma variante do Sul do Brasil. Às vezes, você não tem nenhum contato com isso, mas você conversando com, com um colega professor e ele já teve uma aluna que tinha um caso parecido, e ele fala, putz, eu li esse texto aqui que me ajudou bastante, que me clarificou muito, e que me deu uma luz pra eu montar minhas aulas. E aí, ele te manda o texto. E aí, assim, é claro que você vai ter que sentar e ler o texto? Vai. Mas só o trabalho de você não ter que ir atrás de um monte de coisa, e ler uns quinhentos textos até achar um que efetivamente vai te ajudar, já salva muito tempo (risos).

Essas falas mostram que os professores reconhecem a importância do trabalho colaborativo. O diálogo reflexivo sobre a prática com colegas leva a novas compreensões da teoria, uma instância da práxis sem a qual o ensino se torna mera aplicação de teoria descontextualizada.

Em último caso, a solução para a falta de tempo para preparar aulas é diminuir a quantidade de alunos atendidos, indicando alguns deles a outros professores. A partir do

momento em que a rede de apoio entre colegas de profissão é vislumbrada como realidade possível, torna-se possível também o compartilhamento responsável de alunos entre colegas.

Clarice: [...] eu acho que primeiro você tem que ter essas coisas na manga, mas eu acho que se a sua agenda tá lotada sempre, você não tem essa aula... é, esse tempo sempre, só tem uma coisa pra fazer, tirar alguém (risos). Não tem muito jeito. Você vai ter que escolher quem que você pode passar pra um amigo, pra alguma coisa, sei lá, pra uma outra escola, mas... não dá, né? A gente tem um limite, eu acho.

Aline: [...] às vezes, eu acho que pode, que pode ser bom pra pessoa também, porque às vezes é o jeito como você ensina também, pode ser que ele desenvolva melhor com outro professor. Então... eu fiz isso, e eu espero que isso não aconteça de novo, assim, espero que seja só por perceber o desinteresse (risos), assim, não por conta de agenda lotada, que é muito ruim, não... não conseguir preparar a aula, eu acho que, eu acho que eu desmarco, dependendo do nível, se a pessoa for do B2 com certeza eu vou desmarcar.

Não se pode esquecer, porém, de garantir que os impactos desse “repasso” de alunos sejam minimizados, conforme lembra Aurélio:

Aurélio: [...] eu me sentiria mal, assim, porque eu gosto de preparar com calma e tudo mais, se eu estiver sempre assim, meio que fazendo de qualquer jeito, porque tô, tenho que cumprir com horário, não sei o quê, eu tentaria ou passar aluno adiante, que nem a Aline falou, vou te passar, ó. E também seria sincero, olha, eu tô com muitos alunos, mas eu conversei com essa colega, esse colega meu, ele pode assumir, já passei pra ele as informações sobre você, você pode continuar né? Que acho que a gente tem que pensar na gente também, assim, acho que... e acho que vai fazer bem tanto pra gente, que vai deslotar um pouco, quanto pro aluno, né? Que acho que o... o aluno percebe também se você tá... tá se organizando bem, se você tá, se tá preparando bem ou não.

Sabendo que a falta de tempo para dedicar-se a preparar boas aulas está longe de ser a situação ideal, parece honesta a atitude de dispensar alguns dos alunos, sobretudo se ela vier acompanhada da indicação de outro professor de confiança. A franqueza sugerida por Aurélio é o caminho para a construção de relações mais saudáveis e horizontais entre professor e aluno, ambos seres humanos passíveis de cometer falhas. É assim que se alinham compromisso político e competência técnica.

3.6. Outras instâncias

Uma das vantagens da entrevista semiestruturada é a oportunidade que os participantes têm de trazer questões relevantes que não tenham sido previstas pela pesquisadora. Aqui, discutiremos comentários e relatos importantes que não se relacionam diretamente às cinco situações-limite propostas, mas que auxiliam na tarefa de compreender o pensamento do professor brasileiro de alemão.

3.6.1. Identidade e formação docente

Iniciei todas as sessões da oficina me apresentando aos participantes e convidando-os a fazerem o mesmo. Essa decisão não teve como objetivo apenas quebrar o desconforto de dar início a uma atividade conduzida por alguém que não conheciam: a proposta da oficina não era que os participantes, sobretudo os alunos de licenciatura, assistissem passivamente a uma apresentação minha e respondessem a poucas perguntas de forma pontual, como se estivessem sendo avaliados. A apresentação foi uma etapa fundamental na constituição da oficina como espaço horizontal de reflexão e posicionamento de todos os participantes enquanto agentes da educação linguística em alemão, estabelecendo um vínculo entre mim e eles a fim de construirmos um diálogo, conforme pressupõe a entrevista compreensiva.

Procurei abrir espaço para as subjetividades dos participantes na escolha de palavras e imagens da minha apresentação. Diante de um slide que continha uma foto minha de infância, contei que sempre tive vontade de ser professora e que tenho atuado como professora desde os 16 anos de idade. Esse enfoque foi uma tentativa de dar abertura para que os participantes refletissem sobre os caminhos que os levaram a decidir por ensinar alemão como atividade profissional.

A partir daí, alguns deles compartilharam de que forma opiniões e experiências de familiares próximos tiveram um papel na construção de sua identidade docente. Retomo aqui seus relatos.

Bárbara brincava de professora quando criança, mas só se decidiu pela graduação em Letras durante o curso pré-vestibular, porque gostava de português e de línguas. Na época, já estudava alemão em um curso privado, e decidiu fazer da língua a sua profissão. Hoje, pensa em dar continuidade aos estudos com um mestrado na área. Sua família nunca falou contra sua escolha profissional. Na oficina, participou de forma muito ativa, não se limitando a responder brevemente às questões colocadas.

Berenice tinha contato com o alemão em casa durante a infância, e estudou em escola alemã. Também sempre gostou de línguas, cursou Letras e Pedagogia, e faz hoje uma pós-graduação em Psicopedagogia. Uma tia sua era diretora de escola, e a família a incentivou a ser professora. Foi a participante com menos falas dentre as quatro presentes na sessão B, fazendo comentários pontuais.

Beatriz tinha vontade de ser professora. Posteriormente, pensou em tornar-se aeromoça para conhecer o mundo – mas o que queria mesmo era ser professora, porque uma antiga professora sua de português lhe havia aberto a mente para essa possibilidade. Os pais ficaram receosos diante da escolha, mas a mãe incentivava sobretudo que ela fosse uma profissional. Berenice chegou a prestar vestibular para Odontologia, mas não passou; então, cursou Letras. Até hoje, é apaixonada pelo ofício de ensinar, e não se furtou a compartilhar em detalhes seus pensamentos e relatos durante a oficina.

Bruna vem de uma família humilde: seus pais não cursaram o Ensino Médio, e, por isso, a incentivavam a escolher uma profissão que lhe garantisse boa renda. Quando jovem, Bruna gostava de estudar inglês e química; no ensino superior, cursou Engenharia de Alimentos ao mesmo tempo em que estudava alemão, e passou um ano trabalhando como *au pair* na Alemanha. Algum tempo após o retorno, percebeu que estava esquecendo o alemão, e uma amiga a incentivou a dar aulas para manter o contato com a língua. Começou a ensinar da forma como tinha aprendido, gostou da experiência e hoje cursa Letras. Na oficina, demonstrou estar bastante empolgada com o ofício, embora ainda seja iniciante e disponha de pouco repertório para superar situações-limite em aula, conforme transparece em suas falas.

O pai de Caio mudou-se para a Áustria em 2008. Ele começou um curso de língua alemã e a graduação em Letras, e já teve algumas experiências como professor. A mãe, professora, não apoiou sua decisão de seguir a profissão, embora fosse ela mesma uma das referências em quem se espelhar para ser um bom professor. Caio participou ativamente de todas as reflexões propostas na oficina.

Clarice estudou em escola Waldorf, e seu primeiro emprego foi como professora de informática e inglês. Sua mãe era professora e foi contra essa decisão, afirmando que Clarice era “muito nervosa” e não conseguiria trabalhar na área de ensino. Então, ela cursou a graduação em Farmácia, e anos depois, quando decidiu trabalhar em casa, aventurou-se pelo ramo da tradução técnica. Após essa experiência, decidiu ingressar em Letras/Alemão – mas não sabe se o plano de ser professora vai dar certo. Seus comentários na oficina foram tímidos, mas perspicazes.

Carina passou no vestibular para Letras como segunda opção, e conseguiu seu primeiro emprego como professora de inglês na escola de uma amiga. Então, começou a trabalhar com aulas particulares. Em sua família, existem muitos professores, que foram totalmente acolhedores diante dessa trajetória – mas ela ainda não sabe se pretende seguir como professora. Foi a participante que menos falou na sessão C.

Diana teve mãe formada em Direto, assim como o pai, que depois foi cursar Licenciatura em Biologia e tornou-se professora. Seguindo um caminho semelhante, ela formou-se em Economia e depois cursou Pedagogia e Letras, além de uma pós-graduação em tradução. Hoje, está desencantada com a rotina de trabalho em escolas. Fez um único comentário durante toda a oficina, em resposta à primeira das cinco situações-limite, relatando uma experiência semelhante que já viveu, em vez de refletir sobre o que faria hipoteticamente.

É possível enxergar uma correlação direta nos perfis dos participantes aqui mencionados: aqueles que gostam de trabalhar como professores, ou estão empolgados para iniciar na atividade, são os que participaram mais da oficina. Isso se confirma tanto para os participantes cujas famílias apoiaram sua decisão profissional, quanto para aqueles que a tomaram à revelia da opinião alheia. Chama atenção, porém, que Clarice demonstre certa timidez em suas colocações, o que talvez tenha a ver com a descrença da mãe em seu talento para ser uma boa professora.

Outra apresentação sobre a qual vale refletir é a de Diego:

Diego: Oi, boa noite, vou falar rapidinho, então. Quando eu tava na adolescência, eu me considerava um mau leitor, que eu acho que nenhum dos meus amigos lia, nem nada, e eu não, não gostava do meu rendimento, eu tinha muito, muita perda de atenção, demorava muito pra terminar um livro, e eu entrei na Letras, na verdade, pra meio que me forçar a... a virar um bom leitor, porque eu gosto de aprender, eu gosto de conhecimento no geral, e eu vejo o espaço da, da sala de aula como um... um bom lugar pra se aprender, né, se aprender em conjunto. Eu acho que também tem uma questão de insatisfação com, com a escola, não gostei do... de como eu aprendi as coisas, eu acho que podia ser diferente. E aí, eu acho que, dessa forma, eu acabei mirando no... nessa profissão de professor, mais de português do que de alemão, mas alemão também.

Este breve relato lembra a narrativa que deu origem ao livro “Inglês em escolas públicas não funciona?” (LIMA, 2011), composto por capítulos que refletem sobre um texto intitulado apenas *Narrativa 14*. Na narrativa em questão, reproduzida na íntegra como anexo a esta tese, o sujeito relata que tinha muita vontade de aprender inglês quando era aluno de uma escola pública, mas que só encontrou professores que nada lhe ensinaram: ora porque não tinham

conhecimento algum da língua inglesa, ora porque não acreditavam que ensinar inglês na escola pública daria certo. Os anos de acesso escasso a cursos privados de inglês e de disciplinado estudo autodidata lhe conferiram as habilidades necessárias para realizar, em breve, o sonho de voltar à escola pública como professor e fazer diferente do que faziam seus professores (LIMA, 2011, pp. 13-14).

Da mesma forma, Diego não teve uma experiência positiva com o desenvolvimento da habilidade da leitura, e por isso deseja tornar-se professor de português, mas também de alemão. Essa trajetória se assemelha à de Caio na medida em que as adversidades funcionaram como incentivo para a escolha da profissão.

Quanto às experiências prévias que atuaram e atuam na construção da identidade docente das participantes, observamos no item 3.4.1 que os professores que já tiveram experiências similares às situações-limites apresentadas nas oficinas pareceram apresentar maior dificuldade de pensar em novas maneiras de solucioná-las, limitando-se a responder como agiram anteriormente.

Isso poderia significar que professores experientes têm um maior repertório, mas também que se pautam mais nos preceitos ditados pela Alemanha para o ensino da língua alemã no Brasil – isto é, estariam mais propensos a uma postura de submissão à colonialidade. Em outras palavras, o desafio docente não se resolve com o tempo de experiência prática, tampouco no estudo da teoria. É preciso práxis.

Nas palavras de Caio, seguir a profissão docente exige maturidade.

Caio: a gente, como professor, acaba tendo que amadurecer, mesmo, acho que ia ser uma boa palavra, pra, pra conseguir focar no aluno. Desfocar um pouco mais de si, mas ao mesmo tempo mantendo o foco em si. Então, não sei se faz um pouco de sentido, mas essa é um pouco a minha percepção ao longo do tempo, algo que eu tenho tentado trabalhar.

Torceremos para que todos os participantes, atuantes e licenciados, continuem perseguindo esse caminho cheio de desafios, dispostos a questionar e transgredir os velhos parâmetros do ensino de línguas ao se depararem com situações-limites como as que foram propostas para debate nas oficinas.

Um último aspecto da construção da identidade docente que merece ser ressaltado é que na sessão D, única em que a maior parte dos participantes eram homens, todas as ideias expostas com segurança vieram dos homens. Diana fez um único comentário, e Deise demonstrou extrema insegurança em todas as suas falas. Desde o momento das apresentações, os homens

frequentemente começavam a falar ao mesmo tempo em que as mulheres, mas nenhum deles pediu desculpas por interrompê-las.

3.6.2. Faixa etária

Durante a discussão da situação 5, as professoras da sessão B comentaram que alguns recursos podem ser usados igualmente nas aulas com adultos e com crianças. Decidi aproveitar para explorar a questão da idade dos aprendizes, e perguntei se elas tinham uma faixa etária favorita com a qual trabalhar ou não.

Bruna afirmou com convicção que prefere trabalhar com adultos, e Beatriz concordou, relatando uma experiência negativa com aulas particulares para uma criança.

Beatriz: [...] ele era obrigado a fazer a aula de alemão, né (risos). Tipo, ele não tinha interesse, não tinha interesse. Então tinha que ser na base do lúdico, brincadeira, só que, é, era adotado um livro, né, a gente tinha o livro, só que ele não queria fazer. Então, eu falava que ele tinha que ter o apoio dos pais ali, pra fazer a lição de casa também. Aí os pais não tinham tempo, entendeu? Então, assim, é, foi uma experiência que não foi produtiva, eu, do meu ponto de vista, né, eu não, não gostei muito de dar aula pra esse menininho (risos) [...]

Beatriz continua seu relato dizendo que jogava futebol com o menino, e que ao chutar a bola fazia uma pergunta, à qual o menino deveria responder chutando a bola de volta. A conclusão da professora sobre esse caso é a seguinte:

Beatriz: [...] eu tentava brincar com ele, né, pra ele aprender. Ele aprendeu várias coisas, porque criança, né, é uma esponjinha, a cabecinha, então aprende. Mas não foi o que eu queria, não atingi o meu objetivo, né.

É verdade que a criança tem maior facilidade para aprender do que o adulto, mas é bastante problemático o termo “esponjinha”. Quem afirma que a criança *absorve* conhecimento com facilidade está reproduzindo dois conceitos muito ultrapassados sobre Educação: o aprendiz como tábula rasa e o ato de aprender como um ato de absorção.

A consequência lógica desse raciocínio é que o adulto absorve menos conteúdo porque é uma esponja mais cheia do que a criança, mas isso não passa de um reducionismo. A dificuldade do aprendiz adulto vem principalmente de um modelo de ensino desconectado da realidade.

A importância de aproximar a situação de ensino-aprendizagem da realidade do aluno não se restringe, porém, ao trabalho com adultos. A diferença é que, com crianças, o ponto crucial para o sucesso do trabalho pedagógico é a criação de um ambiente propício ao estímulo

da imaginação e da fantasia, pois essa é a realidade dos alunos dessa faixa etária. Bárbara cita uma experiência prévia positiva:

Bárbara: a minha aluna, eu lembro que eu chegava e ela pegava um monte de boneca, eu falava, ah, as suas bonecas vão assistir aula com a gente hoje? Vamos colocar elas lá, então a gente colocava na mesa, as bonecas assistiam aula com a gente (risos).

O mesmo não se aplica ao público adulto, que, ao ser levado a imaginar que a sala de aula se encontra em um país distante, deixa de ver sentido prático em aprender língua. Esse é o motivo pelo qual Paulo Freire defendia que se partisse da reflexão crítica sobre questões do cotidiano para ensinar adultos – isto é, das situações-limite para a investigação dos *temas geradores* pertinentes “à superação da abstração com a percepção crítica do concreto” (FREIRE, 2019 [1968], p. 135).

Em resumo, o ensino para adultos precisa estar ancorado na realidade do aprendiz e estimular o pensamento crítico acerca dessa realidade, dois fatores que colocam em risco o projeto de poder colonial.

Bárbara menciona outro relato interessante envolvendo uma criança que tinha contato com o português e o alemão.

Bárbara: [...] eu conheço o caso de uma brasileira casada com alemão, eles moram na Alemanha, né? E aí, o, ela, ela sempre falou com o menino em português, ela fez questão, né, de, de passar isso pra ele, né, o português como língua de herança [...] Eu falava com ele em português e ele entendia tudo, só que ele me respondia em alemão. É... e aí, a mãe dele falava, eu não sei o que eu vou fazer pra ele falar português, porque ele não quer falar. Mas aí, o que aconteceu? Ela trouxe ele pro Brasil pela primeira vez, ele começou a falar português e não parou mais. Porque a criança bilíngue, ela, ela sabe, né? Com quem ela vai precisar, em que momento ela vai precisar desse idioma, né? Então, se a criança bilíngue perceber que você sabe alemão, pra que que ela vai falar português com você, se ela tá na Alemanha.

O argumento de que a criança sabe qual é o momento adequado para usar cada uma das línguas que conhece é uma das premissas do ensino bilíngue por imersão, em que se pretende mostrar à criança que a escola é um ambiente onde a comunicação acontece em uma língua diferente daquela usada na família. Bárbara reforça sua tese com outro relato:

Bárbara: [...] eu tenho uma aluna que trabalha em *Kindergarten*⁵⁷, e aí, tem uma menina que é filha de brasileiro e ela sabe português. Aí ela falou, a minha aluna não fala português comigo de jeito nenhum. Eu falei, é porque ela percebeu que você fala alemão, ela tá ali no meio de todos os coleguinhas que falam alemão. Ela não vai querer ser diferente. Ela não vai querer falar

⁵⁷ *Jardim de infância.*

português. Com a mãe dela, ela fala em casa, mas com você, ela sabe que você fala alemão, ela não vai querer falar em, em português, mesmo, né? É, a criança brinca, ela é assim, meio, né, eles são bem espertos, assim, nessa questão.

O que mais chama atenção nas falas de Bárbara é o reconhecimento de que a criança não vê sentido em usar uma língua que não seja condizente com as interações sociais em determinado ambiente. Entretanto, é isso que geralmente se exige de aprendizes adultos, reprimindo o uso da língua materna dentro de uma sala de aula brasileira.

Ainda que a professora procure se comunicar somente em alemão, não existe uma chave a ser virada para que o aluno esqueça que está no Brasil. Se a língua é uma prática social, uma de suas funções é construir a sensação de pertencimento a uma determinada comunidade. Não se constrói uma comunidade de falantes brasileiros de alemão por meio da repressão e do fingimento.

3.6.3. O pensamento decolonial no ensino de alemão

Minha breve explanação sobre decolonialidade teve lugar após a discussão das cinco situações, e não antes, para que as respostas das professoras participantes não fossem influenciadas. Mesmo assim, nem todas as respostas à questão final parecem ter levado em consideração as reflexões que propus sobre o pensamento decolonial.

Essa última questão foi colocada da seguinte forma: *Como relacionar os conceitos do pensamento decolonial ao ensino de alemão no Brasil?*

Alessandra foi a única professora a relatar que já teve contato explícito com a questão decolonial em sua prática de ensino.

Alessandra: [...] como eu sou funcionária da Prefeitura de São Paulo, eu também ofereci um curso de alemão pros alunos da Prefeitura de São Paulo. Então, tem um contexto específico em que eu, pra apresentar o projeto, eu me baseei em alguns pontos do currículo de língua inglesa pra defender, pra supervisora, o ensino de língua alemã, porque parece que teve uma certa resistência pra eu instituir o meu projeto (risos). E... e um dos aspectos também era esse da decolonialidade. Então, eu tive acesso a um documento de língua estrangeira, que é da rede municipal, que já leva isso em conta há alguns anos, né? E como o inglês também é uma língua do hemisfério Norte, que tem... essa similaridade aparece, e aí eu consegui colocar isso nas aulas. Mas eu fui provocada, é, não foi naturalmente assim, né, eu fui provocada por esse outro documento.

É interessante notar que a professora subverteu a ideia de óculos ingleses para aprofundar, a partir de diretrizes para o ensino de inglês, o questionamento decolonial no ensino de alemão. É bom saber que a descolonização do ensino de inglês, que tem sido discutida em

todo o mundo desde o início do século XXI, vem ganhando espaço também no Brasil. Entretanto, não basta tolerar o debate quando se trata de uma língua diversa como o inglês, e continuar restringindo as demais línguas de prestígio ao isolamento das variações europeias.

Deise inicia uma importante reflexão, embora novamente se colocando de forma insegura:

Deise: É, assim, sem respostas, né, claro, não sei (risos). Mas eu me pergunto muito isso também, né? Porque eu tô trabalhando justamente no Instituto Goethe [...] E, enfim, eu acho que é importante que isso seja discutido com os alunos também, né, porque eu acho que senão a gente cai muito naquele lugar comum de, ai, aprender alemão pra sair daqui, enfim, abandonar esse país de terceiro mundo e morar lá que é bem melhor, né?

Em outras palavras, a sugestão da estudante se refere a conectar o ensino de língua à reflexão acerca da relevância social daquela língua em um contexto específico, que é uma das macroestratégias pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006). Assim como discutimos na situação-limite número 1, deve-se ter em mente que nem toda aprendiz de alemão tem como objetivo principal viajar para a Europa.

A prática de considerar tudo que existe no Norte Global melhor do que aquilo que há no Brasil é popularmente denominada *complexo de vira-lata*. Alessandra faz um comentário a respeito:

Alessandra: É... o que eu já fiz, né, é tentar encontrar quais são os pontos que a gente sabe que o Brasil tem excelência e que são reconhecidos lá. [...] Então, eu tento encontrar esses pontos de... que estão em pé de igualdade, né? De mostrar, a gente também tem uma, uma boa influência, lá fora, né? Pra tentar tirar um pouco esse complexo de vira-lata, assim, né? Principalmente muitos alunos falam assim, mas você fala alemão, e você, por quê que você ainda mora aqui, né? Nossa (risos), e essa pergunta, assim, eu falo, não, mas eu gosto de estar aqui, né, eu consigo encontrar quais são os pontos em que a nossa cultura também vale a pena.

Bárbara age de forma semelhante, aproveitando inclusive as experiências dos alunos que já viajaram para a Europa:

Bárbara: eu tenho alunos que nunca foram pra Alemanha, tenho alunos que já foram. Então, é... os alunos que já foram contribuem também pra aula de maneira positiva, falando sobre as experiências que teve lá, não só coisas positivas, eles trazem também as coisas negativas.

Apresentar pontos de igualdade entre o Brasil e um país de língua alemã é um primeiro passo importante para a desconstrução da imagem de eterna inferioridade do Sul Global diante do continente moderno e civilizado, conforme se tem difundido há mais de quinhentos anos.

Porém, não é suficiente para emancipar o povo brasileiro da colonialidade linguística, conforme veremos no capítulo 4.

Na perspectiva do complexo de vira-lata, as soluções encontradas pelo povo brasileiro para os próprios problemas não podem ser tão boas quanto as soluções importadas dos países hegemônicos. Beatriz, a mesma professora que defende o uso do manual do professor como resposta para eventuais dificuldades de preparar aulas, reage da seguinte forma diante da estratégia de aprendizagem e comunicação empregada por um aluno:

Beatriz: eu tenho um aluno, por exemplo, faz parte da nossa cultura, né? O... o jeitinho, né, brasileiro, né? Então, eu tenho um aluno que ele sempre, por exemplo, quando ele quer se comunicar e usar um verbo por exemplo, vamos pegar *addieren*⁵⁸, por exemplo, em alemão, né? A sabe os verbos que terminam em *-ieren*, né, que pros alemães, é mais difícil, tal... e pra nós, que vem do latim, a gente consegue já, é... imediatamente imaginar, né, [...] ele usa essa estratégia a todo minuto, entendeu? (Risos) Então é um jeitinho que ele encontrou, é um jeitinho brasileiro, né, que eu acho que, né... eu acho, que é uma coisa assim, que ele quer se comunicar e ele usa o verbo, né? Então, teve um momento que eu falei, olha, eu não sei também se existe esse verbo, vamos checar, e existia em alemão, só que não é usado, né. Então, eu jamais falei pra ele assim, olha, não faça isso assim, nada. Não, o contrário! É o jeito que ele encontrou, é a estratégia, e eu acho que tem a ver com o jeito brasileiro, né, ele não quer deixar de... de resolver o problema, né, ele improvisou ali, né, e... e deu certo. Entendeu? Então, talvez valorizar, também, essa parte da cultura, né...

A expressão “jeitinho brasileiro” costuma ser usada para se referir pejorativamente a soluções encontradas por quem enfrenta dificuldades típicas de uma sociedade desigual, e remete à malandragem. Beatriz parece estar tentando encontrar um meio-termo entre essa visão e o reconhecimento de que se deve valorizar as estratégias desenvolvidas pelo aluno brasileiro, que não segue o roteiro predefinido pela metrópole.

Curioso é que a professora associe esse comportamento a uma “cultura” de fuga desse roteiro predefinido. Cabe questionar a que propósito servem as definições de cultura aliadas ao ensino de língua: ao reforço da ideia de que a cultura europeia é superior?

A respeito do ensino de língua aliado ao ensino de cultura, Dante cita um exemplo que presenciou como estagiário:

Dante: [...] a Deise falou uma coisa que me lembrou de uma, de uma coisa que aconteceu na, numa aula do CEL, que eu tô observando. Era uma aula sobre compra e aí os alunos tinham que elaborar uma compra num site alemão. E aí eu achei interessante que o professor, ele soube não deixar batido, né, a questão do preço das coisas, mas perguntar pros alunos, é, quanto que daria isso em reais, né? Eu acho que isso é uma pequena coisa, assim, na aula, mas

⁵⁸ *Adicionar.*

que é interessante pra... o brasileiro se colocar, né, nesse lugar de ser um aprendiz de alemão e que é uma cultura totalmente diferente, começando pela moeda. E a moeda já mostra várias divergências, assim, entre um país e o outro.

Na situação relatada, o professor trabalhou um aspecto de interculturalidade crítica ao sugerir a comparação entre valores de produtos semelhantes no Brasil e na Alemanha. É possível utilizá-la como ponto de partida para aprofundar a discussão sobre o aspecto social do custo de determinados produtos: quanto ganha em média, o trabalhador brasileiro e o trabalhador alemão? Qual a porcentagem desse ganho que é destinada a itens básicos de consumo? É possível sustentar uma família com esse valor? Consciência cultural e relevância social são macroestratégias pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006).

Diego apresenta seu ponto de vista sobre a colonialidade:

Diego: Pra mim, a colonialidade, assim, pelo menos as reflexões que eu faço já há um tempo, tem mais a ver com a cultura estadunidense, né. Então, que eu me preocuparia também em dizer pros alunos que os alemães são muito contaminados pela cultura dos Estados Unidos, tanto nas gírias, quanto na substituição de alguns termos, na importação de alguns termos, né, é comum usar palavras em inglês no meio de... *high quality*, por exemplo, eles falam isso ao invés de falar a versão em alemão. E não sei, eu acho que talvez isso é algo que eu tenho mais repertório, e as reflexões sobre o alemão, elas são muito recentes [...]

É verdade que o neoimperialismo estadunidense vem acrescentando uma nova camada de complexidade àquilo que se entende por colonialidade, exercendo influência cultural inclusive sobre a Europa. A fala de Beatriz reproduzida no item 3.2.5 se refere ao fato de os jovens brasileiros terem interesse em incorporar a língua inglesa nas aulas de alemão porque essa prática é comum na Alemanha, e fica cada vez mais evidente o quanto ela tem se tornado comum também no Brasil.

Talvez contaminar não seja o melhor termo para se referir a essa influência, pois a proposta do translanguismo é justamente que nos apropriemos de todos os recursos linguísticos possíveis sem julgamento de valor. Uma tentativa de estigmatizar as línguas de prestígio não nos levará a lugar algum que não o de colonizado ressentido e isolado.

O professor Milan reconhece a validade do ponto:

Milan: São essas não-respostas que a gente também quer ouvir, né, que ninguém tá esperando. [...] Eu não tinha pensado, por exemplo, o Diego, agora, comentado um pouco, essa questão de Estados Unidos. Obviamente, a gente fala, mas, assim, como que isso também afeta até o próprio centro, é... como a periferia também tem os seus centros e o próprio centro tem as suas periferias, né? Acho que a gente também, depois, vai ter até que questionar

um pouco essa questão, né, Norte-Sul, porque primeiro, o Sul não precisa ser necessariamente no Sul, como a Marina falou, e o Norte tem os ganhadores e tem os meio ganhadores, né? Então, tem isso também, né? Isso, isso eu nunca tinha pensado, né? Não, não pensei que essa relação também envolve a relação desses países, no caso, a Alemanha e Estados Unidos, né. O embate que existe entre os dois.

De fato, os óculos da colonialidade nos impedem de enxergar camadas complexas de relações entre saberes hegemônicos. Isso também é fruto do projeto colonial europeu, e reflete a monocultura da superioridade do universal e do global: é como se tudo que viesse dos países hegemônicos constituísse um bloco homogêneo de saberes válidos.

Marina: É, é complexo porque tem todas essas camadas da colonialidade, né? A gente tem visto crescer bastante a discussão em torno de gênero e raça, que são essas, assim, uma pequena parte de toda a reflexão sobre colonialidade e decolonialidade. É isso mesmo. Quais são as intersecções possíveis? Não existe só opressor versus oprimido, sempre, assim, uma coisa, né, chapada, sem nuances, sem... sem contradições.

A complexidade das categorias de estratificação social é a base do conceito de superdiversidade (VERTOVEC, 2007, 2019). Ele foi proposto com base na situação da cidade de Londres no início dos anos 2000, que recebia grandes levas de imigrantes oriundos de países distantes, e estendeu para toda a Inglaterra. Os fluxos imigratórios desencadearam múltiplas intersecções entre as categorias de etnia, gênero, classe social, configuração familiar e religiosa, entre outras.

Porém, não é difícil perceber que, no Brasil, as intersecções complexas sempre foram o padrão. Aqui, essa não é uma nova realidade, impulsionada pelo atual estágio de globalização. A superdiversidade como fenômeno relativo a novas categorias sociais se aplica às populações nativas de países hegemônicos, como a Inglaterra, mas o Brasil sempre foi superdiverso. A população brasileira perfaz um grupo profundamente heterogêneo desde a fundação do nosso país, por meio da opressão dos nativos e da população negra escravizada, seguida da imigração de europeus e asiáticos.

De qualquer forma, não podemos naturalizar a falta de representatividade em materiais que se propõem a representar países menos heterogêneos do que o Brasil, como é o caso da Alemanha. Aurélio observa um aumento da diversidade nas páginas de livros didáticos mais recentes.

Aurélio: eu vejo que tem um movimento, agora, de, de deixar o, os livros didático mais diversos, mais plurais, [...] tem, né, essas pessoas que a gente acompanha as historinhas, agora também tem pessoas negras, tem casais homossexuais, tem, tem assim, tem assado. Então, acho que tá tendo uma...

temas assim, esses temas têm aparecido mais, e... e acho que também dá pra trabalhar além do livro. Então, tem poetas que são afro-alemães, que talvez dê pra trabalhar um poema deles em sala, ou mesmo youtubers, que são, que falam da experiência deles na Alemanha como imigrantes, ou como filhos de imigrantes. Então, acho que tem muito material agora na internet pra trazer uma visão diferente da Alemanha e não essa coisa de, ah, não, vamos ler Goethe e assistir esse, esse vídeo aqui, que é só isso aí, que é o mais interessante que tem em alemão.

E mesmo quando não a diversidade não se encontra tematizada no livro didático, é possível incentivar um olhar crítico sobre ele, a fim de refletir sobre essa ausência:

Alessandra: eu acho que até quando o livro tem pontos de preconceito ou de anulação de uma certa diferença, de um certo grupo, né, você também consegue aproveitar aquele defeito do material pra trazer a discussão, né? Porque os próprios alunos questionam, às vezes, né? Ou se perguntam, nossa, mas é isso mesmo? [...] Então, é acho que isso, pelo menos, meus professores também tentaram fazer, pelo que eu me lembro, assim, de nunca desvalorizar a cultura e a língua materna, né, a cultura local em prol... sempre tentar usar como escada, né, ah, o que você já sabe soma com o que você tá aprendendo e vice-versa, né?

O que Alessandra propõe aqui está de acordo com a construção de uma epistemologia do Sul, pautada na ecologia de saberes.

Ainda a respeito da diversidade, Clarice questiona a necessidade de que o aluno aprenda, logo nas primeiras aulas de alemão, a se apresentar dizendo de onde vem. Afinal, quem aprende uma língua de prestígio no Brasil costuma ser brasileiro, e a chance de haver em uma mesma turma pessoas de origens diferentes não é significativa o suficiente para justificar a repetição dessa fórmula nas aulas.

Clarice: o brasileiro não tem muito essa diferenciação entre nascer e ser, vir de um lugar, né? Mas a gente faz isso na aula de alemão? Sim. A gente usa esse conceito do livro, prático. E a pessoa que tá aprendendo, ela, ela só repete. Na verdade, ela nem, sei lá, discute o conceito [...]

Caio traz essa reflexão para o papel do professor.

Caio: E não que isso queira dizer algo sobre a essência (risos), sobre a subjetividade deste brasileiro ou deste europeu em si, mas nesse ponto entra o papel da subjetividade de cada um, que é poder ativar a sua crítica, pra pensar, então quem sou eu e como que eu quero dar aula, ou como que eu vou ensinar esse alemão, então, a partir dessa decolonialização, que é basicamente falar, eu sou humano e o meu outro aluno também, independente do *woher*⁵⁹, né? Focar no *bin*⁶⁰, como, acho que a, a Clarice falou. É... pelo menos é como eu interpretaria a pergunta.

⁵⁹ *De onde.*

⁶⁰ *Sou.*

A ideia de pensar como o professor pretende ensinar, reconhecendo a si mesmo também como ser humano, pode servir como ponto de partida para quebrar a dicotomia entre os alunos que se apresentam e a figura de autoridade que apenas supervisiona a tudo – como se representasse o papel do falante nativo, aquele que não precisa reafirmar de onde vem. Pensar em quem somos, isto é, nos repertórios de vida que já construímos até chegar aqui, parece mais adequado a uma Educação Linguística questionadora.

Por fim, Aline sugere iniciar a reflexão decolonial com os alunos por meio da seguinte questão:

Aline: Só fato de perguntar, por quê que você quer aprender alemão? Por quê que você não quer aprender, é, africâner, por que você não quer aprender guarani? Já é um... pronto, já tá aí, já (risos).

Assumir a missão da Educação Linguística é dialogar criticamente com o aluno a respeito de seus objetivos de aprendizagem: não se trata de impor a ele uma verdade, falando *a* ele em vez de falar *com* ele, conforme observa Paulo Freire (2019 [1996]). Tampouco se trata de aceitar acriticamente as respostas e justificativas do aluno, minando nosso compromisso político em nome da competência técnica.

Portanto, não existe resposta perfeita para essa pergunta. Cabe a nós, professores brasileiros de alemão, persistir no questionamento – e na subversão.

4. Movimentos: submissão, questionamento e subversão da colonialidade

*Some people get by with a little understanding
Some people get by with a whole lot more
I don't know why you gotta be so undemanding
One thing I know
I want more
(Sisters of Mercy)*

Conforme declarado anteriormente, a análise dos dados obtidos na presente pesquisa pautou-se nas premissas da Análise Textual Discursiva e na filosofia da práxis freiriana, com o objetivo de constituir um trabalho em sociologia das emergências. Assim, busco integrar saberes já consolidados em pesquisas sobre a história do ensino de línguas no Brasil e sobre o pensamento decolonial às ideias que emergem de professores de alemão atuantes e/ou em formação, trazidas à tona nos quatro encontros em grupo que promovi. Uma produção escrita resultante de uma ATD “é composta de descrições, interpretações e argumentos integradores” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 126).

À medida que as falas dos participantes refletiam em maior ou menor medida os pressupostos teóricos, foi possível chegar a inferências que, por sua vez, deram origem às três categorias finais de análise. Na ATD, as grandes categorias devem ser elaboradas de modo a “expressar um argumento que aglutine e sintetize as subcategorias que as formam, e, assim, as unidades de análise que as constituem” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 51).

Desse modo, por meio de “movimentos discursivos que constroem e reconstroem as realidades investigadas” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 183), cheguei às três categorias finais: submissão, questionamento e subversão da colonialidade linguística nas práticas de ensino de alemão pelas professoras brasileiras.

O movimento de submissão à colonialidade se faz presente em determinadas escolhas das professoras no sentido de buscar em parâmetros linguísticos europeus, ou em diretrizes de ensino elaboradas na Europa, a validação para suas próprias crenças acerca do que é melhor para os alunos brasileiros, bem como procedimentos para contornar obstáculos específicos encontrados por esses alunos.

A submissão à colonialidade no ensino de uma língua de prestígio não é uma escolha informada de quem ensina, pois os professores brasileiros não estão totalmente conscientes das implicações que essa submissão traz. Ela é fruto da despolitização: a prática de pensar questões sociais – como a Educação Linguística – sem se preocupar com os entraves da disputa ideológica que é característica de qualquer projeto de sociedade (FERNANDES, 2020, p. 48). Isso significa que as professoras brasileiras de línguas de prestígio não têm tido acesso a

reflexões aprofundadas sobre o papel político-ideológico da Educação Linguística, e ficam restritas à dimensão técnica do ofício (LEFFA, 2005) – sendo esta pautada nos parâmetros de excelência definidos pela colonialidade.

O segundo movimento, o questionamento da colonialidade, representa um primeiro passo no sentido de construir uma ecologia de saberes linguísticos, valorizando os repertórios espaciais do povo brasileiro. A contribuição brasileira no processo de construção dessa ecologia de saberes deixa de ser percebida como algo a ser apagada, a partir da compreensão de que o Brasil não é inferior à Alemanha: colocar os dois países em perspectiva horizontal é questionar a colonialidade. É entender que, se a nossa produção de conhecimento não é inferior à da Europa, as professoras brasileiras são igualmente capazes de elaborar políticas linguísticas e diretrizes curriculares para o ensino de língua voltado para o próprio povo.

Mas essa compreensão implica que o questionamento da colonialidade é um movimento reformista. Ele legitima a necessidade de comparação entre Brasil e Alemanha a fim de atenuar a impressão de que o Brasil é inferior à Alemanha, o que Sousa Santos (2019, p. 47) chamaria de atenuar a exclusão não-abissal. Com o fim do colonialismo histórico, todas as exclusões passaram a ser consideradas não-abissais, e, “em consequência, as únicas lutas consideradas legítimas eram as que tinham como objetivo eliminar ou reduzir as exclusões não-abissais” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 47). É aí que se encaixa a luta pelo reconhecimento das estratégias de ensino brasileiras diante das alemãs, colocando-as em pé de igualdade.

O problema é que atenuar a exclusão não-abissal implica em agravar a exclusão abissal (SOUSA SANTOS, 2019, p. 47). A exclusão abissal advém da hierarquização entre países, ou entre povos, e é ela a responsável pela constante necessidade de comparação entre Brasil e Alemanha. Na lógica da exclusão abissal, qualquer princípio, parâmetro ou atitude relacionada ao ensino de alemão que possa existir no Brasil somente é válida se houver equivalente na Alemanha. Um exemplo claro é a presença da língua inglesa na aula de alemão, conforme retomaremos mais adiante: o parâmetro para dizer se ela deve ser tratada como algo benéfico ou positivo para a aprendizagem de alemão é definido pelas tendências de ensino da Alemanha.

Desse modo, questionar a submissão à colonialidade linguística acaba servindo para reforçá-la:

Consequência da invisibilidade e da confusão relativa a diferentes tipos de exclusão é o fato de os grupos sociais que são vítimas de exclusão abissal terem a tentação de recorrer, nas suas lutas, aos meios e mecanismos próprios das lutas contra a exclusão não-abissal. O atual modelo de “ajuda ao desenvolvimento” exemplifica bem a forma como uma exclusão abissal pode ser disfarçada (e agravada) ao ser tratada como se fosse não-abissal. A persistência da linha abissal invisível e a dificuldade em

destrinchar exclusões abissais e não-abissais tornam ainda mais difíceis as lutas contra a dominação. (SOUSA SANTOS, 2019, pp. 47-48).

Somente o terceiro movimento se traduz em ação de combate à exclusão abissal dos saberes oriundos de um país do Sul Global como o Brasil: o movimento de subversão da colonialidade. Para além de compreender que o Brasil não é inferior à Alemanha, a subversão da colonialidade vai no sentido de superar a busca por comparações entre as nossas práticas de ensino de uma língua de prestígio e de mobilização dos nossos repertórios linguísticos àquelas da Europa. É um movimento de subversão da lógica colonial.

Subverter a colonialidade linguística, combatendo a exclusão abissal dos professores brasileiros de alemão, é mais do que valorizar os conhecimentos prévios dos alunos: é trabalhar sistematicamente para que eles tenham espaço na sala de aula. É partir da realidade do aprendiz para ensinar língua de um modo que faça sentido dentro daquela realidade, em vez de exigir que ela se adapte como puder aos rígidos parâmetros importados da língua de prestígio.

É ensinar estratégias de aprendizagem de modo que as alunas aproveitem ao máximo os recursos de que dispõem, conforme preconiza a macroestratégia pós-método de maximizar as oportunidades de aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006).

É ensinar estratégias de aprendizagem de modo que as alunas percebam padrões na nova língua, desenvolvendo sua consciência linguística e sua autonomia sobre o próprio processo de aprendizagem, e aproveitem ao máximo os recursos de que dispõem para negociar sentidos mais horizontalmente em suas interações, conforme preconizam as macroestratégias pós-método de maximizar as oportunidades de aprendizagem e de facilitar a interação negociada (KUMARAVADIVELU, 2006).

É abrir espaço para o plurilinguismo, ou, antes disso, deixar de reprimir as práticas translíngues que fazem parte da construção de repertórios espaciais na jornada de aprendizagem de qualquer falante. É assegurar a relevância social do que está sendo trabalhado em aula e aumentar a consciência cultural das alunas em relação ao conteúdo – também estratégias pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006), que, sob um olhar decolonial, ganham nova importância na busca pela emancipação linguística do povo brasileiro.

Quando do desenvolvimento dos parâmetros e estratégias para um ensino de línguas na condição pós-método, Kumaravadivelu não pensou necessariamente na perspectiva decolonial. Por esse motivo, reinterpreto neste trabalho a teoria pós-método à luz do pensamento decolonial aplicado ao ensino de alemão no Brasil. Posteriormente, o autor (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 81) defendeu explicitamente que nós, profissionais da Educação Linguística do Sul Global,

não fiquemos buscando provar que falantes não-nativos também sabem ensinar língua, nem nos limitemos a produzir pesquisas que apenas testam e aplicam o conhecimento recebido do Norte.

Precisamos superar a necessidade de validação pelo Norte Global, subverter a colonialidade linguística e nos perguntar o que significa sulear o ensino de alemão no Brasil.

Nesse sentido, as quatro primeiras situações-limite propostas aos professores na oficina se referem a alunos que desafiam o padrão linguístico validado na Europa ou a norma monolíngue, o ambiente monolíngue da sala de aula, a orientação monolíngue de aprendizagem. Envolvem o contato com outras línguas na aula de alemão padrão, ou *Hochdeutsch*: ora uma línguas teuto-brasileira e o português brasileiro, como línguas maternas ou de herança, ora o inglês e o espanhol como outras línguas adicionais.

São situações que desafiam o que comumente se pratica nos cursos de línguas de prestígio, em que a sala de aula emula um ambiente isolado do contato com outras línguas – sobretudo de menor prestígio – e da realidade que a cerca, desprezando-a profundamente a ponto de ignorar os saberes dos aprendizes, que estão lá para serem colonizados.

Vamos examinar os movimentos de submissão, questionamento e subversão da colonialidade linguística nas atitudes das professoras participantes da oficina, em cada uma das cinco situações-limite.

4.1. Colonização linguística disfarçada de ensino

A pretensa superioridade do *Hochdeutsch* em relação à variação teuto-brasileira, que leva o falante a buscar aulas para padronizar sua fala conforme as diretrizes alemãs, reflete o monolinguismo do colonizador: somente a língua europeia é língua de verdade.

Assim, se aprender o alemão padrão representa a única possibilidade de manter a língua de herança no repertório do indivíduo, isso mostra o quanto estão colonizados os repertórios espaciais desse indivíduo: o contato sistemático com a herança cultural e afetiva da família só pode ser acessado por meio de parâmetros coloniais.

Nesse sentido, o movimento de submissão à colonialidade por parte da professora é iniciar as aulas de alemão como se a aluna em questão não soubesse nada a respeito da língua, tanto quanto qualquer outra aprendiz que nunca tivesse tido qualquer contato com ela – porque só é válido o conhecimento que se enquadra nos padrões europeus.

Os mecanismos da colonialidade levam o professor brasileiro de alemão a sentir-se um degrau mais próximo do colonizador, como representante da elite brasileira que serve aos interesses da elite global. A mentalidade colonial fica perfeitamente explícita, por exemplo, quando Bárbara afirma que “na Alemanha nós temos dialetos, e que muitas vezes nem os

alemães se entendem”. Assim, ao mesmo tempo em que se coloca como parte do grupo *nós*, tranquiliza os alunos lembrando que nem *eles* se entendem: dessa maneira, Bárbara procura aproximar-se ora dos alemães, para reforçar seu status de falante de alemão junto aos alunos, ora desses alunos, para lembrá-los de que também já passou por essa jornada.

De qualquer forma, a professora brasileira parece não se dar conta de que está sujeita à exclusão abissal por parte dos europeus, ainda que fale muito bem a língua alemã, pois a exclusão abissal incide sobre quem se é e não sobre o que se faz. Aludindo ao prestigiado grupo de falantes de alemão como *nós*, ela não só reflete a lógica colonial como a reforça, porque essa lógica só se sustenta com a anuência de parte dos subalternos.

Outra fala da mesma professora, no que concerne à variedade de línguas teuto-brasileira e suas grandes diferenças em relação ao alemão padrão, se refere a trazer para as aulas vídeos “dos próprios nativos” que comparem o *Hochdeutsch* com outras variações da língua dentro da Alemanha. Em outras palavras, ela considera nativas as pessoas nascidas em um país de língua alemã, que dominam variações linguísticas de seu país – mas não os falantes brasileiros de uma variação teuto-brasileira.

Isso porque o “falante nativo” sempre foi um mito, construído justamente para simbolizar um ideal distante de perfeição na língua. Mais do que distante, inalcançável. Por mais que se esforce, a aluna brasileira não poderá se tornar nativa, isto é, não chegará a ser reconhecida como parte daquele seletivo grupo, porque está sujeita à exclusão abissal. É a exclusão abissal a raiz do mito do falante nativo: nenhum conhecimento linguístico, nenhuma vivência em um país hegemônico e nenhuma similaridade fenotípica com os povos brancos do Norte Global confere o poder de cruzar a linha abissal.

Falantes nativos de uma mesma língua há muitos, originários de regiões diferentes de um mesmo país, ou de um grupo de países. Há falantes nativos de idades diferentes, classes sociais diferentes, mesmo cores de pele diferentes. De onde surgiu, então, a ideia de um grupo homogêneo de pessoas a serem imitadas por todos os demais falantes do mundo?

A autoridade linguística do falante nativo deriva daquela do ‘falante-ouvinte ideal’ de Chomsky (KRAMSCH, 1997, p. 362). Antes da década de 1980, esse ideal havia se estendido para além da gramática, incluindo comportamento social e conhecimento cultural. Porém, desde os anos 1990, o número crescente de falantes plurilíngues e multiculturais ao redor do mundo levanta dúvidas sobre a validade do modelo nativo para a aprendizagem de uma língua adicional (KRAMSCH, 1997, p. 362).

Essas dúvidas, entretanto, mal chegam ao conhecimento dos professores de língua de um país colonizado como o Brasil. Por que isso acontece? Porque o questionamento do falante nativo enquanto modelo se dá no lado de lá da linha abissal: o lado da metrópole.

Sousa Santos (2007, p. 72) caracteriza a modernidade ocidental “como um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação sociais”, que, entretanto, só se aplica a sociedades do lado de lá da linha abissal. No quesito do falante nativo, a tensão entre regulação e emancipação é construída ora regulando o jeito considerado correto de se expressar em uma língua, tendo como modelo um falante nativo de uma determinada região, idade e classe social, ora emancipando aprendizes para que desenvolvam sua própria maneira de usar a língua. Ambas as possibilidades coexistem na metrópole.

Mas a distinção regulação e emancipação não se aplica aos territórios coloniais. Aqui vigora a dicotomia entre apropriação e violência (SOUSA SANTOS, 2007, 2019), dois movimentos típicos do processo de colonização que se fazem presentes na lógica neoimperialista até os dias de hoje. Em resumo, “a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana (SOUSA SANTOS, 2007, p. 75).

Como exemplo da lógica da apropriação/violência, podemos observar a organização das políticas estadunidenses de acordo com a classificação do mundo em três categorias, estabelecidas pelo Pentágono: o centro, composto pelos países aliados e desenvolvidos; o “elo”, formado por países emergentes com os quais se firmam acordos sem necessidade de intervenção pela força; e os países da “brecha”, sobre os quais os EUA exercem extremo controle, notadamente aqueles onde se encontram jazidas de água, petróleo e outros recursos valiosos (PENIDO & STÉDILE, 2021, p. 30). A semelhança entre a classificação elo/brecha e a classificação apropriação/violência é explícita, mas, mais do que isso, não deixa dúvidas de que o centro da lógica colonial são e sempre foram os países que constituem a metrópole.

Tudo isso denota que ao aprendiz brasileiro, para quem não é possível transpor a linha abissal que o separa da metrópole, é negada a liberdade de questionar o mito do falante nativo. A exclusão abissal implica que o brasileiro não tem o direito de reivindicar a valorização das variações linguísticas presentes no território de seu país, como fazem os falantes europeus. O falante brasileiro de uma língua teuto-brasileira não pode ser considerado em patamar de igualdade com o falante europeu de uma variação do alemão, ou de qualquer outra língua de prestígio. Porque o europeu é o falante nativo por excelência. Porque “ser considerado falante

nativo é mais do que um privilégio de nascimento ou mesmo de educação; trata-se da aceitação pelo grupo que criou a distinção entre nativos e não-nativos”⁶¹ (KRAMSCH, 1997, p. 363).

Retomando o trecho em que Bárbara diz “na Alemanha nós temos dialetos”, notamos que ela trata como não-abissal a exclusão abissal a que estão sujeitos os falantes brasileiros de alemão, numa atitude que é o fruto mesmo da colonialidade.

E, se tratar como não-abissais as exclusões abissais agrava as últimas porque as torna imperceptíveis, conforme vimos no início deste capítulo, não é difícil entender o seguinte: é justamente a ingênua postura de tantos professores brasileiros de alemão, que acreditam estar quase no mesmo patamar que o colonizador, o que vem contribuindo para afastar o povo brasileiro do conhecimento da língua alemã.

Afinal, mesmo o aprendiz que tem a acesso a cursos e materiais didáticos importados de alto custo raramente chega a expressar-se com liberdade em uma língua adicional de prestígio, conforme mostram dados do Conselho Britânico para a língua inglesa, mencionados no item 3.4.1. Negar o acesso à língua e ao status de falante, alimentando o mito do nativo, é um projeto colonial. Segundo Paulo Freire (2019 [1968], p. 67),

Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade – que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação.

O questionamento da colonialidade vai no sentido de valorizar esses conhecimentos de forma genuína, algo muito diferente de afirmar que os valoriza para, em seguida, reforçar que o único alemão correto é aquele importado da Alemanha e consolidado no livro didático. Questionar a colonialidade é perguntar a si mesma: por que o conhecimento do aluno em uma língua teuto-brasileira não haveria de ter espaço na aula de alemão padrão? Questionar a colonialidade é também reconhecer que o falante de língua teuto-brasileira que começa a aprender *Hochdeutsch* não deseja, necessariamente, viajar para a Alemanha, conforme menciona Bruna.

Esse reconhecimento, no entanto, está aquém do necessário para dar um passo no sentido da subversão, isto é, de subverter a colonialidade linguística que se impõe sobre o aprendiz brasileiro de alemão. Não, não basta reconhecer que um falante de língua teuto-brasileira pode ter outro objetivo que não viajar para um país de língua alemã. É preciso aprofundar o questionamento: qual o problema de viajar para um país de língua alemã e

⁶¹ No original, “native speakership [...] is more than a privilege of birth or even of education. It is acceptance by the group that created the distinction between native and nonnative speakers”.

expressar-se em língua teuto-brasileira? Para que serve o reconhecimento de que também existem variações linguísticas na Alemanha, se não para derrubar a suposta necessidade de homogeneizar as formas de expressão?

Mesmo o fato de ainda falarmos em “países de língua alemã” para nos referirmos àqueles onde a língua tem status oficial, desconsiderando a rica paisagem linguística composta por falantes de variações e falantes não-nativos ao redor do mundo, é digno de observação crítica a quem pretende questionar a colonialidade linguística. Mas a pergunta é: de onde vem a ideia de que um falante deveria ocultar sua origem teuto-brasileira ao viajar para um país de língua alemã? Por vezes, ser falante de uma variação de língua europeia parece um ponto de maior desvantagem do que ser um aprendiz iniciante, “do zero”.

O colonizador não reconhece valor em outras vivências que não aquelas padronizadas por seus moldes. A monocultura do conhecimento válido se faz presente na vergonha e na invalidação da origem teuto-brasileira, tanto ao deparar-se com “os próprios nativos” quanto na ideia de começar do zero os estudos de *Hochdeutsch*, sugerida por algumas professoras durante as oficinas.

A vergonha e a invalidação da origem teuto-brasileira conquistaram espaço até mesmo nas próprias comunidades teuto-brasileiras, a partir da campanha de nacionalização perpetrada por Getúlio Vargas durante o Estado Novo. Desde então, o descendente de alemão “é visto como colono, tem pouca instrução e fala um dialeto, isto é, uma língua considerada inferior” (FRITZEN, 2008, p. 344).

Está claro que o falante de uma variação do alemão teme ser tratado de forma preconceituosa ao viajar para um país de língua alemã, assim como toda pessoa nascida no Sul Global logo percebe que não obterá um tratamento de igualdade na Europa devido à exclusão abissal a que está sujeita. Mas não é ignorando essa questão sociopolítica que vamos contribuir para a emancipação linguística do nosso aluno. Não é ignorando a história e memória das comunidades teuto-brasileiras no Brasil para ensinar uma língua europeia “do zero”, exatamente como faziam os jesuítas aos nativos durante os primeiros séculos da invasão europeia, que construiremos uma Educação Linguística crítica e eficaz. Uma tal Educação Linguística não pode se fiar somente na língua como sistema e como discurso, mas deve abrir espaço também para a língua como ideologia.

Desse modo, o movimento de subversão da colonialidade no ensino de alemão para brasileiros passa pela compreensão de que falar uma língua teuto-brasileira no seio familiar não é, e não precisa ser, um mero passo para atingir o objetivo de se comunicar com nativos da

Alemanha (FRITZEN, 2008, pp. 346-347). Essa é uma falsa impressão que tem raízes na monocultura da classificação social e na monocultura da superioridade do universal e do global, porque pressupõe uma hierarquia entre Alemanha e Brasil, entre a língua padronizada pelo Norte Global e a língua minoritária que resiste no Sul Global.

Subverter a colonialidade linguística no ensino de alemão é abolir o ideal colonial do bilinguismo de transição, em vez de tratar o falante de variedade minoritária como alguém que precisa do conhecimento validado pelo colonizador.

Na perspectiva de subversão se encontra a proposição de que professora e aluna troquem conhecimentos, mencionada por Aurélio, Diana, Berenice e Alessandra. Enquanto os três primeiros mencionam ter aprendido termos diferentes para *galinha*, *estojo* e *geleia*, Alessandra afirma que, se a aluna não está disposta a fazer esse tipo de troca com a professora, talvez seja melhor ela buscar outra profissional. Essa percepção inverte a lógica de que é a professora quem deve ter paciência com a aluna, colocando ambos os papéis em horizontalidade. Tanto professora como aluna são indivíduos com conhecimentos a trocar, e passíveis de falhas.

A professora que domina uma língua de prestígio como o *Hochdeutsch* e, mesmo assim, demonstra interesse em aprender algo de uma variação de menor prestígio como as línguas teuto-brasileiras, subverte a monocultura do conhecimento válido e dá um passo no sentido de construir uma ecologia de saberes no ambiente de ensino-aprendizagem.

Todavia, é tênue a linha entre questionamento e subversão da colonialidade linguística. É parte de uma atitude crítica e questionadora o ato de incentivar comparações entre o alemão padrão e variações teuto-brasileiras, constituindo em sala de aula uma ecologia de saberes, de maneira horizontal, quase sem diferenciação entre a língua de prestígio situada do outro lado da linha abissal e as formas de expressão deste lado, o lado da colônia.

Porém, essa lógica só se aplica à *forma* da língua. No que concerne ao *uso* da língua, não há necessidade de ficar comparando as particularidades do povo brasileiro com aquelas dos alemães, a fim de buscar validação para todas as práticas linguísticas teuto-brasileiras que saem dos padrões coloniais.

A comparação entre recursos linguísticos deve servir ao propósito de conferir mais recursos ao aprendiz, e não menos recursos – como ocorre nas propostas de bilinguismo de transição, nas quais a interação bilíngue ou translíngue é uma condição temporária, a ser sustentada somente até que se atinja o monolinguismo na língua de prestígio. Monolinguismo esse que não admite o convívio entre repertórios translíngues em sala de aula, conferindo ares de questionamento à simples prática de comparar palavras em duas línguas próximas.

É assim que constatamos que a língua é uma prática social, e não um objeto. A língua é uso, e não forma. O uso deve se sobrepor à forma, na medida em que as interações humanas se sobrepõem às regras gramaticais. Considerar a língua como forma é, novamente, restringi-la aos âmbitos do sistema e, quando muito, do discurso, sem considerar a ideologia que permeia todas as práticas sociais.

Abriu-se à percepção da língua como ideologia é perceber que não é preciso comparar povos, nem línguas, pois as raças e as línguas são classificações artificiais engendradas pelo colonizador. É perceber que falantes fazem uso dos recursos de que dispõem para negociar significados e chegar a uma compreensão mútua, e qualquer categorização dessas negociações é puramente ideológica.

4.2. Óculos do inglês

Grande parte dos comentários à situação 2 teve foco na pronúncia, embora seu enunciado se referisse ao ato de falar palavras em inglês durante uma comunicação pensada em alemão. O fato de a maior parte dos professores que a comentaram terem interpretado *falar palavras em inglês* como sinônimo de *pronunciar alemão como se fosse inglês* deixa explícita a principal característica daquilo que as participantes parecem entender como *língua*: uma maneira de articular sons que, por si mesmos, carregam significado.

Essa postura denota o quanto o ensino e a aprendizagem de língua têm sido consideradas atividades mais mecânicas ou comportamentais do que sociais. Aline afirma trabalhar fonética em todas as aulas, Alessandra pede que o aluno repita a palavra de modo que ele perceba sua inadequação, e Clarice justifica a correção afirmando que dificilmente a pessoa perceberia o equívoco sozinha. Tudo isso reflete que a concepção de língua como sistema é dominante no entendimento dos professores.

A submissão à colonialidade linguística, portanto, transparece aqui na visão de língua primordialmente como sistema composto dos subsistemas fonológico, sintático e semântico, sobretudo o fonológico. Fica em segundo lugar a dimensão do discurso, isto é, da construção e negociação de significado por meio dos recursos empregados, mesmo que esses sejam reconhecidos como provenientes de outra língua. Já a dimensão ideológica da língua fica em último plano, e quase não aparece de forma consciente nas falas dos professores ao longo de toda a oficina, conforme argumento ao longo deste capítulo.

Considerar a língua primordialmente como sistema tem como consequência que os professores confirmam relevância desproporcional à correção da pronúncia, não olhando para o

fato de que a pronúncia anglicizada vem de uma comparação com outra língua já familiar ao aprendiz. A lógica da aula é monolíngue, e não abre espaço para repertórios individuais constituídos por recursos de diversas línguas. Comparações entre palavras parecidas, mas de significados diferentes, podem gerar pequenos conflitos momentâneos, mas que são percebidos como “um problema muito sério” conforme as palavras de Clarice.

Percebemos aqui mais uma nuance de uma sala de aula que não acolhe a realidade do aluno. Como consequência, a língua não chega a fazer sentido em sua vida. O resultado é a desmotivação, que pode levar ao abandono do curso, reforçando a estatística de baixíssimo conhecimento de línguas de prestígio por brasileiras.

O povo brasileiro se encontra tão distante do acesso a esse conhecimento, e tem o inglês como referência quase única para o conceito de língua adicional – fruto de uma sucessão de políticas linguísticas coloniais que foram implementadas desde a invasão europeia, conforme discutimos no capítulo 1. Essa visão chama atenção porque o povo brasileiro nem sequer tem conhecimentos satisfatórios do inglês.

Os “óculos ingleses”, ou “óculos norte-americanos”, direcionam até mesmo o olhar dos professores brasileiros para a reflexão sobre a colonialidade, conforme demonstram as falas de Diego comentadas no item 3.6. A posição do inglês em primeiro lugar entre as línguas mais faladas e mais aprendidas no mundo é fruto da colonialidade, e se mantém hoje pela hegemonia cultural dos Estados Unidos. Como resultado, o povo brasileiro costuma enxergar somente o inglês como sinônimo de língua adicional.

Todavia, o próprio termo *óculos ingleses* ou *norte-americanos* oculta uma segunda camada da colonialidade linguística. O projeto de construir uma Educação Linguística emancipadora para o povo brasileiro implica reconhecer o imperialismo subjacente à afirmação de que o aprendiz de alemão enxerga o mundo através de óculos ingleses ou norte-americanos. Afinal, a língua inglesa não se reduz aos ingleses ou aos norte-americanos. São mais de quarenta os países e territórios que têm o inglês como língua oficial, e os falantes não-nativos da língua perfazem um número muito superior ao de nativos, conforme é comum a todas as línguas de prestígio.

A submissão à colonialidade linguística nas respostas à situação 2, porém, não se limita ao aspecto da pronúncia. Beatriz afirma não ver grandes problemas na presença do inglês em frases em alemão porque “na Alemanha, hoje, principalmente os jovens, usam muito o inglês. É chique falar inglês alemão”.

Por que haveria de importar ao aprendiz brasileiro de alemão após inglês se os alemães usam palavras em inglês ou não? A resposta é simples: aprender alemão é, para Beatriz, sinônimo de imitar o falante nativo de alemão.

Desse modo, a presença de conhecimentos prévios de outra língua na aula de alemão é validada quando ela também existe no contexto do falante nativo, uma idealização à qual se espera a submissão do aprendiz brasileiro. Novamente, o parâmetro que determina se a presença do inglês na aula de alemão deve ser tratada como um fator positivo é norteado pela forma como se trabalha com o ensino de línguas na Alemanha.

Os efeitos da exclusão abissal parecem impedir a professora brasileira de assumir o papel de agente do ensino de maneira autônoma, independente do que se faz na Alemanha. Por isso, não queremos nortear nosso trabalho docente. Queremos suleá-lo.

O mesmo não se aplica à presença de uma língua que não desfrute do prestígio do inglês, conforme percebemos claramente na discussão da situação 1: o discurso da própria Beatriz era bem diferente, ao recomendar “valorizar” o conhecimento do aluno iniciando o conteúdo do zero.

A comparação quase que automática da realidade brasileira com a realidade da Alemanha, no que diz respeito a variações dialetais e ao uso de palavras em inglês na comunicação cotidiana, tem outro aspecto além da necessidade de validação da experiência da colônia por meio da comparação com a metrópole: ela decorre da imposição do monolinguismo que temos vivido no Brasil desde o início da colonização portuguesa.

A normalização do português brasileiro como única língua oficial do Brasil, por meio de sucessivos movimentos de imposição, ora mais explícita, ora mais sutil, acabou por empurrar os cenários de multilinguismo “para as franjas da sociedade brasileira” (LUCCHESI, 2017, p. 372), isto é, para posições marginais, distantes dos grandes centros e dos holofotes da mídia. Criou-se assim a falsa ideia de que são incomuns as variações dialetais no Brasil, na medida em que estas sofrem um processo de exclusão abissal que lhes tira seu caráter de língua.

Entretanto, mesmo a presença do inglês na aula de alemão é tratada como uma espécie de tabu, explicitado no foco que os professores conferem à temática da correção: “não criar um reforço negativo”, “sempre pensando em como corrigir”. Isso significa que o inglês é mais tolerado na aula de alemão do que as línguas teuto-brasileiras minoritárias, mas ainda é necessário agir para removê-lo desse ambiente. A sala de aula deve permanecer um ambiente monolíngue. A diferença é que a língua teuto-brasileira deve ser ignorada e substituída, e o inglês, apenas separado do alemão.

Essa lógica se verifica na fala de Clarice, que resume a reflexão sobre as duas primeiras situações. Quanto a ensinar alemão a um falante de língua teuto-brasileira, ela afirma que é necessário negociar com o aprendiz e chegar a um meio-termo, para que não seja ignorado o conhecimento prévio que essa pessoa traz consigo. Já a “mistura” do inglês com o alemão não é percebida da mesma forma pela participante: nesse caso, ela defende uma intervenção da professora, porque “é fácil você confundir as duas” e “é muito difícil a pessoa perceber sozinha”.

De fato, a teoria mostra que línguas aprendidas como adicionais são percebidas de forma diferente da língua materna por um falante, e é essa diferença que dá origem à analogia dos óculos discutida anteriormente. Entretanto, chama atenção a necessidade de delimitar o lugar de cada uma das línguas adicionais, intervindo para evitar que se misturem. Por que o mesmo não se aplica à influência da língua teuto-brasileira ao alemão padrão? Segundo a lógica colonial, misturar a língua teuto-brasileira ao alemão padrão, levando a um bilinguismo de assimilação ou subtração, não é um problema.

Bárbara também afirma que não se pode deixar escapar um termo em inglês durante uma apresentação formal em alemão. É curioso notar que, no Brasil, país do Sul global, o parâmetro é outro: aqui, a inserção de termos em inglês na comunicação é uma marca distintiva de classe social, considerando que saber inglês no Brasil é, infelizmente, um privilégio restrito a poucos. Sobretudo em contexto corporativo, têm-se empregado cada vez mais termos em inglês na comunicação cotidiana, inclusive substituindo termos já consolidados em português.

Essa diferença é um sintoma de como a colonialidade linguística se constitui de maneiras diferentes na metrópole e na colônia, por meio dos paradigmas da regulação/emancipação e da apropriação/violência, respectivamente. Na metrópole, ao regularem-se os recursos e repertórios a partir dos princípios do Estado, da comunidade e do mercado (SOUSA SANTOS, 2007, p. 72), são definidos os parâmetros de prestígio para suas línguas. A emancipação consiste na lógica da racionalidade instrumental-cognitiva, que confere aos falantes de uma língua de prestígio o direito a outras línguas de prestígio, a fim de ampliar suas oportunidades de desenvolvimento intelectual.

Enquanto isso, na colônia, são assimilados e incorporados pelo colonizador não somente os recursos naturais, mas também os chamados recursos humanos, em um processo que os torna justamente não-humanos, isto é, que desumaniza os povos não-brancos. Seus saberes são excluídos abissalmente por meio da violência que os coloca como desprovidos de intelecto, indignos de dialogar em igualdade com os saberes da metrópole.

O movimento de questionamento da colonialidade linguística na situação-limite 2 está em não pressionar o aprendiz para excluir de sua comunicação os recursos da língua inglesa, reforçando que ele não precisa sentir vergonha de seus repertórios translíngues. Nesse sentido, deixar de tomar como única possibilidade o paradigma monolíngue representa um passo em direção ao questionamento da colonialidade.

Porém, conforme discutimos brevemente no item 3.2.3, a professora ajuda mais ao encorajar a comunicação em alemão, ou mesmo ao tratar de maneira mais neutra a presença do inglês, do que ao reforçar uma postura de não-vergonha – isto é, ao não focar nas dificuldades e falhas da aluna. Cabe nos perguntarmos: como seria uma cultura educacional em que não fosse necessário pautar a vergonha ou a ausência dela? Como seria uma lógica de ensino não baseada na recompensa ou punição do comportamento de quem aprende, a lógica colonial da monocultura? Será que somos capazes de imaginar esse cenário?

Se o sentimento de vergonha ao cometer um erro permanece na memória do falante, dificultando que ele desenvolva a expressão naquela língua (BUSCH, 2013, pp. 26-27), fica claro por que o ensino de línguas no Brasil está subordinado aos parâmetros do Norte Global: a livre expressão do subalterno na língua do colonizador nunca foi o objetivo desse ensino.

O objetivo é impor o endeuamento da cultura dos povos ditos civilizados, do qual decorre a necessidade de imitar um falante nativo irreal. No entanto, a exclusão abissal impede que nós, subalternos, sejamos reconhecidos como falantes legítimos da língua de prestígio, e isso inclui as pessoas que se aproximam de uma pronúncia reconhecida como típica de um nativo. É assim que os subalternos permanecem submissos aos mesmos parâmetros que lhes causam vergonha e bloqueios. Eis a colonização linguística disfarçada de ensino.

O movimento de subversão da colonialidade nas reflexões sobre a situação 2 é o de incentivar comparações entre inglês e alemão. Essa prática já é incentivada na Europa há décadas, como estratégia integrante da chamada didática do plurilinguismo.

A lógica da metrópole, porém, não se aplica à colônia na medida em que a monocultura do conhecimento válido não considera os saberes brasileiros como dignos de integrar uma proposta plurilíngue não-hierarquizada. Esse direito é reservado às línguas do outro lado da linha abissal. Por isso mesmo, a professora de alemão do Sul Global que incentiva a consciência linguística abrindo espaço para os repertórios espaciais de seus alunos subverte a lógica colonial.

Isso não significa que basta contrastar a fonética, as estruturas sintáticas ou os significados de palavras semelhantes em alemão e em inglês. O modo como esse trabalho é

realizado pode até mesmo contribuir para a ideia de compartimentação das línguas como unidades isoladas, e para afastar o inglês e o alemão da aprendiz brasileira, cuja língua não é percebida como ocupando a mesma posição hierárquica destinada a elas.

Subverter a lógica colonial implica ter consciência do papel que as línguas de prestígio representam no imaginário, na cultura e nos repertórios da aluna brasileira, conscientizando para a dimensão da língua como ideologia.

4.3. “Destruir a fala”

O português é uma das seis línguas imperiais europeias, que se expandiram pelo mundo durante a era das grandes navegações e se impuseram enquanto veículos do conhecimento considerado válido enquanto conhecimento ocidental (MIGNOLO, 2008, p. 290). No Brasil, entretanto, o status de prestígio não se aplica à língua oficial português brasileiro. A exclusão abissal não permite que nascidos em um país subalternizado obtenham o mesmo reconhecimento que os falantes europeus.

Desse modo, o movimento de submissão à colonialidade por parte de um professor que se encontra na situação-limite 3 é reforçar a exclusão abissal da língua do aprendiz, escolhendo fingir que não a compreende. Mesmo sendo igualmente brasileiro, o professor atua como representante dos interesses da elite, reforçando o status de não-língua conferido aos modos de expressão do aprendiz colonizado. Esse movimento é semelhante àquele realizado por Bárbara ao discutir a situação 1, afirmando-se como parte do grupo hegemônico ao dizer “na Alemanha nós temos dialetos”.

O estigma que marca as línguas consideradas de menor prestígio, como o português e as línguas teuto-brasileiras, raramente se aplica a uma língua como o inglês, conforme observamos nos comentários à situação 2. Pelo contrário: o uso do inglês na aula de alemão é inclusive justificado a partir das atitudes de indivíduos da mesma faixa etária na Alemanha, mesmo vivendo em outra realidade socioeconômica e compartilhando outros repertórios linguísticos.

Outro aspecto da exclusão abissal se verifica na separação entre a sala de aula, ambiente que representa a metrópole, e a vida cotidiana na colônia. Manter a educação voltada para a transmissão de conteúdo utilitarista, em vez de torná-la um meio de desenvolvimento do pensamento crítico, é parte do projeto de manutenção da desigualdade social no Brasil. A desigualdade é fruto da colonialidade.

Enquanto o aprendiz brasileiro dedica seu tempo a simular situações ocorridas em países onde jamais esteve e a memorizar curiosidades culturais sobre esses países, a sala de aula se afasta cada vez mais do meio onde vive esse aprendiz. Conseqüentemente, a língua se afasta cada vez mais de seu papel enquanto prática social, tornando-se um objeto de desejo distante. O que separa o aprendiz desse objeto de desejo é a intransponível linha abissal.

Quando Aurélio incentiva o uso de expressões em alemão durante a aula online porque “é o que alemães também falam nas calls do Zoom deles também”, está agindo como se sua aula tivesse qualquer coisa em comum com uma videoconferência entre trabalhadores alemães. De maneira semelhante a dizer “na Alemanha, *nós* temos dialetos”, o professor brasileiro demonstra submissão à colonialidade quando se coloca como pertencente à metrópole, ignorando que faz parte da colônia e está sujeito à exclusão abissal. E quando Bárbara sugere simular as situações de sala de aula na própria sala de aula, leva às últimas conseqüências a ideia de que a sala de aula é um simulacro da vida real, e não parte dela.

O movimento de questionamento da colonialidade na situação-limite 3 é a atitude de preocupação em acolher a aluna que evita falar alemão em aula, buscando entender as causas desse comportamento, em vez de reprimi-lo.

A preocupação em não agravar o bloqueio do aprendiz que evita expressar-se oralmente em alemão foi mencionada em três das quatro edições da oficina. Apenas na edição B, nenhum dos participantes mencionou que pudesse haver fatores afetivos envolvidos, focando em como conduzir o comportamento do aluno em direção à fala.

Se o aprendiz não demonstra interesse em falar a língua que está aprendendo, o melhor é não insistir para não piorar a situação, associando a aula a um ambiente punitivista e a conseqüentes sentimentos negativos. A proposta pode ser boa, a depender dos objetivos do aluno com a língua, porque contraria a lógica da recriminação. Porém, fica novamente a pergunta feita anteriormente: por que os professores compreendem que questionar o ensino repressor passa necessariamente pela preocupação com o que *não* fazer?

Vamos pensar sobre uma questão anterior a essa: por que um aluno haveria de não querer falar a língua que está aprendendo? Ele sente que não tem o direito de apropriar-se de uma língua considerada pertencente a uma cultura superior? Ele está no curso contra a própria vontade, apenas por falta de opção diante da hierarquia estabelecida entre povos e línguas que coloca o brasileiro abaixo do europeu?

Como seria um mundo sem hierarquizações entre línguas? Haveria timidez ou bloqueios na fala ao aprender uma língua adicional? Como seria não precisar pensar em não causar traumas nos nossos alunos?

Falar alemão acaba sendo uma tarefa maçante numa cultura educacional punitivista, em que o aprendiz deve ser submisso e não tem espaço de agência, e num ambiente de ensino onde impera a forte tradição de imposição do monolinguismo.

Retomando a reflexão sobre os objetivos de um aprendiz de alemão, acreditar que a aula deve ser monolíngue é pressupor que todo aprendiz de alemão viajará para um país de língua alemã em breve. Não sejamos ingênuos: muito provavelmente, quem aprende uma língua europeia de prestígio no Brasil nutre um forte desejo de conhecer a Europa, ou mesmo mudar-se para lá. Mas isso não é motivo para fingir que a sala de aula está localizada em um país distante.

É aí que entra a agência do educador linguístico, isto é, a missão de educar em vez de apenas transmitir os aspectos linguísticos do sistema e do discurso, sem olhar para a ideologia subjacente à língua. O ensino de línguas tradicional se baseia em reproduzir o modelo de educação bancária, focado em vocabulário e gramática, moldando cidadãos do Sul Global para imitar o falante nativo idealizado do Norte. Mas uma verdadeira Educação Linguística se constrói a partir da conscientização crítica: por que reforçar a ideia de que a finalidade de aprender uma língua de prestígio é viajar para a Europa?

Aprendizes de alemão do Sul Global possivelmente decidiram aprender a língua porque a percebem como conhecimento poderoso [*powerful knowledge*], capaz de fornecer meios para que o sujeito tome parte na construção da sociedade por meio de certo poder intelectual (YOUNG, 2008). Os subalternos não têm o poder de escolher ignorar o conhecimento poderoso, de modo que apropriar-se dele é um primeiro passo necessário para a emancipação.

Entretanto, ao aprender alemão com foco na Alemanha, o apelo cultural não é forte o suficiente para manter as aprendizes interessadas por tempo suficiente. A emancipação por meio do conhecimento só pode ser alcançada quando o ato de aprender tem base na própria realidade. Não é possível manter o interesse em uma aula de língua na qual é simulada uma realidade que não só não é a de quem está buscando aprender, mas que nem sequer existe, pois é uma reconstrução idealizada da vida em um país muito distante.

Os participantes parecem acreditar que a aula é um momento importante para usar a língua, como afirmam explicitamente Daniel e Aurélio. Isso é verdade, mas ainda não é suficiente: o objetivo que não se pode perder de vista ao aprender uma língua é tornar-se capaz

de usá-la para além da sala de aula. Somente o desenvolvimento da consciência crítica a respeito da língua como prática social, e do papel que as línguas de prestígio podem ocupar em um país como o Brasil, será capaz de funcionar como pontapé inicial na motivação para expressar-se em alemão.

É por isso que propostas de educação emancipadora encontram forte resistência por parte de quem toma as decisões no Brasil. A elite da colônia defende os interesses da elite da metrópole. Quando os professores são confrontados com a missão de convencer a aluna da importância de usar ativamente a língua que está aprendendo, fica claro o quanto a aprendizagem ativa não faz parte do costume brasileiro. Sua incorporação nas práticas educacionais da colônia tem o potencial de libertar os subalternos da ideologia imposta pela metrópole.

Busch (2017, p. 24) lembra que a pessoa que se sente desconfortável falando em outra língua tem a sensação de não estar em seu próprio corpo. Daí a importância de *incorporar* a língua alemã como prática possível aos falantes brasileiros, subvertendo a lógica da apropriação/violência a que sempre fomos submetidos. Se o colonizador se apropriou dos subalternos enquanto recursos à sua disposição, impondo-lhes a monocultura do conhecimento válido e da classificação social, que possam agora os subalternos apropriar-se de suas línguas para seus próprios propósitos.

Da parte de quem ensina alemão para brasileiros, o movimento de subversão da colonialidade relativo à situação-limite 3 é, portanto, mostrar como apropriar-se dos termos em alemão. Isso não pode ser conquistado por meio da repetição mecânica de frases prontas já conhecidas, ou da insistência para que o aprendiz brasileiro se adeque ao que é esperado em um ambiente de ensino desconectado da realidade que o cerca, orientado para o monolinguismo. Não é o falante que se adapta à língua, e sim, o contrário.

Por que não abrir espaço para a construção criativa de repertórios espaciais, tendo a sala de aula como ponto de partida em que se encontram múltiplas oportunidades de experimentação linguística? Se uma frase completa em alemão soa artificial ao aluno, quando precisa ausentar-se da sala ou gostaria de um objeto emprestado, talvez uma única palavra como *bitte*⁶² ou *Toilette*⁶³ seja o primeiro passo para amenizar esse desconforto. Se emitir sua opinião sobre determinado assunto parece angustiante, talvez concordar ou discordar de forma monossilábica seja o primeiro passo para que esse aluno encontre sua própria voz em alemão.

⁶² *Por favor.*

⁶³ *Banheiro.*

Se o aprendiz não tem conhecimento suficiente da língua para expressar o que deseja, é mais válido misturar a ela palavras em português, em vez de continuar insistindo na comunicação monolíngue que só distancia ainda mais esse aprendiz do objetivo de expressar-se livremente em alemão. Quanto maior a frustração associada à língua pelo aprendiz, menores as chances de que ele se aproprie dela. Tratar a língua como um comportamento a ser aprendido por meio da repetição não é capaz de solucionar esse impasse.

Se é válido usar elementos em inglês durante a comunicação em alemão, por ser o inglês uma língua internacional, que seja igualmente válido trazer para a sala de aula o português brasileiro, a língua materna dos falantes brasileiros de alemão. Essa atitude é um passo no sentido de subverter a hierarquização linguística que naturaliza o inglês como língua internacional, o alemão como língua de igual ou maior prestígio por ser inatingível para a grande maioria da população brasileira, e o português brasileiro na base dessa pirâmide, como língua de menor valor e motivo de vergonha diante da professora que “faz uma cara” de reprovação.

Somos pessoas brasileiras que falam alemão no Brasil. Subverter a colonialidade linguística é resistir ao discurso colonizador que nos diz para ignorar nossa língua e o lugar de onde falamos.

4.4. Plurilinguismo e translinguismo

Como vimos, a colonialidade separou e categorizou as línguas com o objetivo de que servissem à dominação colonial. Considerando que o estabelecimento do monolingüismo foi parte desse projeto, está claro que o movimento de submissão à colonialidade linguística na situação-limite que envolve o aprendizado simultâneo de duas línguas é a naturalização da dificuldade: “eu não consigo aprender duas línguas ao mesmo tempo”, “é uma questão de prioridade”.

A base de tudo que entendemos por ensino de língua – padronizado e exportado a partir dos países hegemônicos – é a língua enquanto item externo ao falante, objeto de propriedade de um grupo de falantes nascido em um território específico. Como as línguas dos povos subalternos nunca foram consideradas línguas pelo colonizador, é possível afirmar que a definição de língua instalada na percepção dos aprendizes brasileiros é a de objeto externo ao falante, que pertence a um grupo de europeus.

A colonialidade apagou a compreensão de língua como prática social de interação negociada, na qual se constroem repertórios. Assim, o povo brasileiro não se sente no direito

de negociar significados ao interagir socialmente em outras línguas, porque o direito de construir repertórios translingues sempre lhe foi negado. Suas línguas nunca foram consideradas válidas.

Ainda hoje, na aula de língua adicional, o uso de outra língua que não a língua-alvo só é permitido pontualmente, como estratégia de transição típica de um bilinguismo de assimilação, e não tem como objetivo a ampla construção de repertórios.

A escolha de uma língua como prioridade em detrimento de outra é um reflexo dessa ideologia, e vem do mesmo lugar que a separação entre sala de aula e vida real. A distinção entre o ambiente controlado de ensino e as demais instâncias do cotidiano segue a mesma lógica da distinção entre a seriedade de um ambiente obrigatoriamente monolíngue e a possibilidade de expressar-se livremente.

Diante dessa realidade, o movimento de questionamento da colonialidade na situação-limite 4 é aquele que permite à professora abrir-se às sugestões da aluna sobre como tornar a aula mais interessante. Essa atitude contraria a premissa de seguir a progressão de conteúdo preestabelecida no material didático, e permite a construção de uma jornada de aprendizagem personalizada, do mesmo modo como se constroem os repertórios espaciais de cada falante.

Há, porém, maneiras mais e menos apropriadas de fazê-lo, conforme discutimos no item 3.4.2. Não se pode abandonar por completo a posição de condutor do processo de aprendizagem, na ilusão de que esse seria o caminho para a construção de uma relação mais horizontal, em que a aluna encontra espaço para seus interesses. A construção desse espaço depende da condução docente que alia o compromisso político à competência técnica, conforme discutimos no capítulo 3.5.

O objetivo de uma Educação Linguística decolonial é emancipar o falante de um país subalterno, abolindo o bilinguismo de subtração. Conseqüentemente, o movimento de subversão da colonialidade relativo à situação 4 é incentivar comparações entre as línguas que fazem parte dos repertórios do aprendiz. Da mesma forma como nas situações envolvendo uma língua teuto-brasileira minoritária ou a língua inglesa, o incentivo à consciência linguística é o primeiro passo para a chamada didática do plurilinguismo.

Mas acreditar que uma tal proposta poderia ser resumida à comparação entre palavras ou estruturas gramaticais de duas línguas, isto é, às dimensões da língua como sistema ou como discurso, é persistir na armadilha colonial. É preciso transcender esse paradigma para atingir a dimensão da língua como ideologia.

A didática do plurilinguismo, conforme elaborada na Europa, só se aplica aos países hegemônicos. Na metrópole, vigora a lógica da regulação/emancipação, que permite a todos os falantes a emancipação linguística por meio dos recursos regulados pelo tripé Estado, comunidade e mercado. Todos os falantes, e todas as suas línguas, estão localizados do lado “civilizado” da linha abissal.

A mesma lógica não se aplica ao Sul Global. Em um país como o Brasil, não é dado à população o direito de experimentar com as línguas, de construir seus próprios significados a partir de sua visão de mundo, de incorporar seus repertórios à prática social da língua. É por isso que precisamos de uma didática do translinguismo, que supere o conceito de plurilinguismo elaborado dentro da lógica europeia de língua e de competência linguística.

Emancipar linguisticamente o povo brasileiro exige construir agência, subvertendo a lógica de exclusão abissal. Para Fernandes (2020, p. 148),

A dialética entre agência e estrutura nos leva à compreensão de que uns têm mais agência que outros e de que as principais dinâmicas políticas que aparentam igualar a agência de todos seguem totalmente subordinadas aos interesses de quem conta com mais poder.

Se um primeiro passo para esse entendimento foi construído no âmbito da didática do plurilinguismo, construir epistemologias do Sul exige dar um passo além, e subverter a própria lógica que delimitou fronteiras entre línguas e estabeleceu hierarquias entre elas. O incentivo à consciência linguística e à heurística intuitiva, duas macroestratégias do ensino de línguas pós-método, adquirem uma nova camada de sentido sob os novos parâmetros do pensamento decolonial.

Em termos práticos, incentivar a comparação entre duas línguas sendo aprendidas simultaneamente, como o alemão e o espanhol no caso da situação-limite 4, não se limita a elaborar listas de palavras nas duas línguas. É preciso colocar em prática as línguas em todo o seu potencial de construção de significado em interações sociais.

Aurélio sugere fazer uma lista de compras ou um pequeno relato das atividades no dia, em ambas as línguas. Essas atividades parecem unir o propósito da língua como prática social ao desenvolvimento de uma espécie de competência translíngue, em substituição à dita competência plurilíngue que ainda parte da ideia de línguas como unidades isoladas.

Em última instância, entender que a própria ideia de “competência” translíngue vem da monocultura do conhecimento válido. Não precisamos definir novos parâmetros de competências nos quais nossos alunos deverão se encaixar, e sim, superar a necessidade dessas definições.

Sem essa mudança de paradigma, não pode haver emancipação linguística. Deve ser objetivo da Educação Linguística para o povo brasileiro o nosso reconhecimento enquanto povo sujeito às exclusões abissais, que atingem também a esfera linguística, buscando transcendê-las.

4.5. Compromisso político e competência técnica

A transformação da educação em mercadoria, exacerbada pela ascensão do neoliberalismo no Brasil nas últimas décadas, se faz especialmente perceptível no âmbito das línguas.

Retomando alguns dos efeitos do neoliberalismo sobre o ensino de línguas no Brasil, temos a ideia de que não se aprende línguas na escola, o conseqüente crescimento dos cursos de línguas privados e o posicionamento tradicionalmente acrítico dos professores de línguas. Essa ideologia fortaleceu a ideia de que o ensino de línguas, como o de outras disciplinas, tem como objetivo servir ao mercado financeiro, isto é, a finalidade de aprender línguas seria conseguir destaque no mercado de trabalho.

Outro fator que concorre para o fracasso do ensino de línguas no Brasil são as parcerias público-privadas que vêm ganhando espaço nos últimos anos, um mecanismo de desmonte da educação pública gratuita e de qualidade enquanto direito de todo o povo brasileiro. Autores de capítulos do aclamado livro *Educação contra a barbárie* denunciam o fortalecimento dessas parcerias:

As novidades mais recentes desse universo de aniquilamento da educação como bem público são as parcerias público-privadas para a ‘inovação’ na gestão das redes de ensino, que irrigam os cofres de agentes financeiros sem qualquer vínculo com a educação (CÁSSIO, 2019, p. 17).

A disputa entre ‘público’ e ‘privado’ parece ecoar muito mais a oposição entre uma visão de educação como bem público (e sua gestão para o público) e uma visão privada que compreende a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico (e propõe que esta seja gerida como uma empresa) (AVELAR, 2019, p. 77).

A submissão das políticas educacionais relativas às línguas a metas de desenvolvimento econômico significa que elas se distanciam cada vez mais dos objetivos de uma educação emancipadora. Ignora-se o fato de que a verdadeira educação só pode acontecer quando se transcende o desenvolvimento de competências definidas por instrumentos reguladores como a BNCC, abrindo espaço para “aquele brilho nos olhos de alguém que acabou de significar a experiência que viveu” (CARNEIRO, 2019, p. 44).

A história da educação linguística no Brasil reforça a tese de que o neoliberalismo é, acima de tudo, um governo de extremo controle da sociedade: a oferta de línguas na educação básica fica restrita, no regime neoliberal, a línguas e a métodos de mensuração do conhecimento que servem às necessidades do mercado, em detrimento da formação plurilíngue e pluricultural que deveria ser um dos objetivos do ensino de línguas nas escolas.

Nesse sentido, o movimento de submissão à colonialidade diante de uma agenda cheia é buscar, em materiais didáticos importados, soluções rápidas para transmitir o conteúdo.

O hábito de importarmos materiais e métodos europeus, em vez de produzir os nossos próprios, resulta em que estamos constantemente adaptando materiais didáticos ao contexto no qual ensinamos língua, mas raramente criamos os nossos próprios materiais (KUMARAVADIVELU, 2016). Nesse círculo vicioso, não percebemos que o eterno malabarismo entre seguir o livro didático à risca e adaptá-lo às necessidades locais é tão trabalhoso quanto mudar o foco, do livro para a realidade local, e pensar em estratégias para ensinar a partir dessa realidade.

Está clara a importância de reconhecermos que o material didático importado é elaborado sobre sólido embasamento teórico, por profissionais extremamente competentes. Não se trata de desprezá-lo e defender o extremo oposto, ao qual têm sido levados muitos professores cansados na era do neoliberalismo: o discurso de elaborar seu próprio material didático. Essa postura subestima grandemente a complexidade da tarefa, além de normalizar a sobrecarga do trabalho docente, incluindo ainda mais tarefas nas responsabilidades de um professor.

Entretanto, a alternativa à exclusão abissal não será encontrada nas soluções importadas dos países hegemônicos. Buscar no manual do professor a resposta para preparar as aulas “melhor”, vemos a postura de mascarar a exclusão abissal a que estamos submetidas nós, professoras de alemão do Sul Global. Naturalizar essa busca é reforçar que não somos capazes de sair da lógica de pensamento imposta pela metrópole, calcada na monocultura do conhecimento válido.

O movimento de questionamento da colonialidade nessa situação equivale a pensar em atividades que exigem pouco tempo de preparação, mas que abrem caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. O uso de materiais ditos autênticos, como vídeos e músicas, pode ser uma saída – desde que não pautada na supremacia do falante nativo como modelo de civilização a ser imitado.

Outra postura que vai no sentido de questionar a monocultura do conhecimento válido elaborado pelo falante nativo dos países hegemônicos é construir redes de apoio entre colegas

professores. Embora seja fácil cair em um círculo vicioso de reciclagem de materiais que pouco aprofundam o processo de construção do conhecimento, não saindo do treino de vocabulário e gramática sob uma roupagem de ludicidade, quebrar a ideia de produtividade docente solitária é uma ferramenta poderosa para a construção de ecologias de saberes que tomem o cotidiano real como ponto de partida, em vez daquele definido como ideal pelos países hegemônicos.

Entretanto, os materiais extra, elaborados pelos professores como “cartas na manga”, não são recursos pensados para adquirir o status de material didático principal. Essa situação, muito comum, remonta à constatação de Kumaravadivelu (2016, p. 74): quando professores não-nativos, de países subalternizados, preparam material didático, esse material tem como função complementar os livros europeus, mas não substituí-los. Novamente, naturalizar essa prática é retratar como não-abissal a determinação de que a colônia jamais atingirá o patamar de validação da metrópole.

O papel político do profissional da Educação Linguística é mostrar aos alunos novas perspectivas, para além daquelas validadas pelo colonizador: a aprendizagem de uma língua pode ser uma ameaça para a colonização da mente (LEFFA, 2005). Portanto, o movimento de subversão da colonialidade é o trabalho colaborativo, em que aprendizes não apenas consomem conteúdo autêntico, mas também exercitam sua autoria. Alessandra sugere a produção de textos e áudios sob a coordenação da professora, e o que configura o movimento de subversão é que esse conteúdo produzido faça sentido no cotidiano real desses falantes, para além da sala de aula.

Tomar nas mãos a produção de material significativo, sobretudo em uma época da sociedade pós-tipográfica em que a criação de conteúdo para as mais diversas mídias sociais faz parte do cotidiano, é a maneira mais autêntica de apropriar-se da língua enquanto prática social. Em vez de apenas consumir, o subalterno passa a produzir, colocando sua voz no mundo sem esperar pela validação da metrópole. Esse movimento configura uma apropriação contra-hegemônica, conforme a definição de Sousa Santos (2019, pp. 56-57):

[As apropriações contra-hegemônicas são] conceitos, filosofias e práticas desenvolvidos pelos grupos sociais dominantes para reproduzir a dominação moderna de que os grupos sociais oprimidos se apropriam, ressignificando-os, refundando-os, subvertendo-os, transformando-os criativa e seletivamente de modo a convertê-los em instrumentos de luta contra a dominação.

Abrir espaço para a voz dos subalternos em um ambiente que sempre foi controlado pela metrópole, como é o caso da sala de aula de uma língua de prestígio, é uma valiosa estratégia pedagógica. bell hooks (2017, p. 114) propõe o compartilhamento de experiências pessoais com base “no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da

experiência e que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado”.

A autora defende, assim, que professores também compartilhem suas experiências, colocando-se como seres humanos para além do papel de guardiões do conhecimento. Professores capazes desse movimento dão a seus alunos o exemplo de como trabalhar a língua como prática social, sem separação entre quem se é e o modo como se empregam os repertórios linguísticos para expressar-se.

É assim que se constrói uma ecologia de saberes capaz de subverter a busca desenfreada pela aprovação dos países hegemônicos.

4.6. Outras instâncias

Ao refletir sobre comportamentos e preferências dos professores que participaram da oficina, fica claro que os movimentos de submissão, questionamento e subversão da colonialidade linguística aparecem alternadamente nas falas de todos eles.

Se alguns dos licenciandos demonstram maior familiaridade com o pensamento decolonial e maior prontidão ao questionamento dos parâmetros de excelência linguística importados da Europa, falta, por vezes, o conhecimento prático de estratégias que funcionam ou não, advindo da experiência prática.

Por outro lado, se os professores experientes reúnem um vasto repertório de situações desafiadoras que já foram enfrentadas com maior ou menor sucesso, falta a alguns deles a disponibilidade de olhar para as próprias práticas de ensino de uma maneira inovadora, mais conforme às necessidades da aluna brasileira do século XXI.

Diante disso, é possível afirmar que o que faz a diferença na postura docente diante da colonialidade linguística é uma formação, inicial ou continuada, voltada para o questionamento dos preceitos coloniais. Segundo Paulo Freire (2019 [1968], p. 88), o educador ‘bancário’ conclui que a ele “não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos”, “o de imitar o mundo”, “o de ordenar o que já se faz espontaneamente”.

Em outras palavras, a formação docente deve trabalhar pelo desenvolvimento da clareza política e ideológica nesses profissionais, para que não incorram na reprodução dos ideais da educação bancária, mercadológica, que só reforça a elitização do conhecimento de língua de prestígio. Para Megale (2020, p. 24),

Uma formação nesse sentido qualifica o professor para conceber estratégias no sentido de desenvolver a consciência de classe em seus aprendizes – inclusive naqueles que

pertencem a classes sociais privilegiadas e de possibilidades para a construção de um mundo mais equânime.

Sobre como relacionar o pensamento decolonial ao ensino de alemão, muitos professores trouxeram reflexões que representam um movimento de questionamento, mas não de subversão da colonialidade. O tema foi discutido em profundidade somente na sessão A, enquanto as licenciandas das sessões C e D passaram a impressão de quer fazer comentários rápidos a respeito da importância do tema para mostrar interesse diante do professor Milan. Na sessão B, Berenice pareceu mudar de ideia sobre o que considera como valorizar o conhecimento prévio do falante de língua teuto-brasileira na aula de Hochdeutsch, talvez influenciada pelo debate:

Berenice: Talvez para, pra valorizar um pouco a língua dele também, assim, se ele for... do Sul do Brasil, falar, ah, então me ensina como que fala, sei lá, *Marmelade*⁶⁴, eles falam lá *Schmier*, ah então é *Schmier*, fazer um aprendizado meio que um ensina o outro e valorizá-lo né.

Em resumo, acredito que a prontidão para questionar e subverter a colonialidade se verifica na disposição dos professores em enxergar a língua para além de sua dimensão como sistema ou discurso, mero objeto do qual se apropriar. O povo brasileiro necessita das línguas de prestígio como o alemão para expressar-se na própria luta de resistência a colonialidade. Daí emergem as epistemologias do Sul.

⁶⁴ Geleia.

5. Considerações finais

*Continuo na missão, continuo por você e por mim
Porque quando a casa cai não dá pra fraquejar
Quem é guerreiro tá ligado que guerreiro é assim
O tempo passa e um dia a gente aprende
Hoje eu sei realmente o que faz a minha mente
Eu vi o tempo passar, vi pouca coisa mudar
Então tomei um caminho diferente
(Charlie Brown Jr.)*

Sousa Santos não concorda com a necessidade do termo colonialidade para se diferenciar de colonialismo, argumentando que é o colonialismo que se reinventa constantemente. Optei por trabalhar com essa diferenciação, mas sem deixar de observar que o colonialismo segue se reinventando nas aulas de língua no Brasil, e atravessa mudanças na legislação e nas maneiras de produzir e divulgar conhecimento.

Essa escolha se justifica pela necessidade de marcarmos a diferença entre aquilo que se entende por colonialismo histórico, pretensamente superado, e a colonialidade ainda presente no cotidiano do povo brasileiro. Para Paulo Freire (2019 [1968], pp. 128-129),

uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. Estes não somente implicam outros que são seus contrários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a serem realizadas e cumpridas.

Consideremos como um dos grandes temas da nossa época a necessidade de emancipação linguística do povo brasileiro, que, no atual estágio de globalização, ainda se encontra distante do conhecimento de línguas de prestígio. Ela é fruto de uma sucessão de políticas linguísticas que transformaram a educação em mercadoria. Para Marx & Engels (2010 [1848], p. 55), superar o capitalismo passa por “modificar o caráter da educação, arrancando-a da influência da classe dominante”.

Ao analisar a situação 2, referente ao uso espontâneo de palavras em inglês durante a aula de alemão, coloquei a seguinte questão: Como seria a experiência de vivenciar uma cultura educacional em que não fosse necessário *não* recriminar o aprendiz, isto é, em que ninguém pensasse em defender a *não* repressão? Será que nós, professores brasileiros, somos capazes de imaginar uma tal realidade?

O exercício de imaginar uma cultura educacional que não fosse pautada no punitivismo, que não transformasse em exceção a atitude de não recriminar o aprendiz que comete um erro,

pode e deve ser ponto de partida para guiarmos a construção de relações mais saudáveis entre o nosso aluno e a língua que está aprendendo.

Fica aqui o convite para que nos tornemos, sim, capazes de imaginar e de construir uma realidade em que Educação Linguística é sinônimo de emancipação. Práxis é o ato de transformar a realidade. A má notícia é que há muito trabalho a ser feito para superarmos a colonialidade no Brasil, tanto de modo geral como especificamente no ensino de línguas de prestígio. Mas a boa notícia é que são múltiplos os caminhos a percorrer nesse sentido.

Acredito e defendo que é possível formar professores brasileiros de alemão mais conscientes do papel político que desempenham, e que devem desempenhar. Mais do que professores de língua, somos educadores linguísticos. É a partir desse posicionamento que nos tornamos capazes de trabalhar pela compreensão de que a língua alemã tem muito mais dimensões e aspectos no Brasil do que aqueles padronizados por instituições estrangeiras (GRILLI & PUH, 2021, p. 132).

5.1. O produto da metapráxis

Para Sousa Santos (2019, p. 50), uma pesquisa no âmbito da sociologia das ausências “deve ser efetuada de modo a contradizer o treinamento ou formação, as teorias e as metodologias” de pesquisa em sociologia. Esse lugar que não é intermediário, mas que se propõe a transcender monoculturas em busca de novos paradigmas de conhecimento, acrescenta uma nova camada de complexidade à união entre teoria e prática.

A Análise Textual Discursiva pareceu o caminho metodológico mais adequado para este trabalho, justamente por reconhecer a incerteza da jornada percorrida ao longo de toda a sua extensão, isto é, porque exige “saber conviver com a insegurança de um fluxo incerto e inconstante de uma trajetória que precisa ser produzida no próprio processo da pesquisa, em que o seu objeto é reconstruído constantemente” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 187).

Dentro do escopo da ATD, “somente consegue ir além de teorias existentes sobre um fenômeno quem domina um referencial teórico significativo sobre o que investiga (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 125). Por esse motivo, procurei embasar a argumentação que permeou toda a análise e a discussão dos dados obtidos à luz da Linguística Aplicada Crítica e do pensamento decolonial, traduzindo conceitos teóricos e filosóficos para as possibilidades concretas do ensino de alemão para o público brasileiro.

Isso porque contribuir para o avanço teórico em um determinado campo do conhecimento “implica estabelecer novas relações entre elementos de base de um fenômeno,

sejam já anteriormente fornecidos por teorias existentes, sejam construídos dentro do processo da pesquisa” (MORAES & GALIAZZI, 2007, pp. 125-126). Neste trabalho, isso significou estabelecer relações entre aquilo que se entende por língua e por ensino, desde a invasão do território hoje denominado brasileiro há séculos; aquilo que se vê nas práticas de aula de alemão para o povo brasileiro; e aquilo que constitui as premissas de uma Educação Linguística questionadora, emancipadora, translíngue e decolonial.

Na ATD, “em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 188). Neste trabalho, essas possibilidades se materializaram na criação das cinco situações-limite que deram origem às categorias de análise iniciais, nas escolhas que fiz ao construir as categorias intermediárias e ao agrupar minhas interpretações em três categorias finais.

A proposta inicial de construir uma metapraxis da Educação Linguística em alemão para o povo brasileiro, portanto, deu origem a reflexões que podem servir como ponto de partida para o suleamento dos rumos do ensino de alemão, e de outras línguas de prestígio, visando à emancipação linguística do povo brasileiro.

Se praxis pedagógica é a união entre teoria e prática, ela não se reduz à mera junção de ambas em um mesmo ambiente, como a sala de aula. Para além disso, o propósito dessa união é criar algo novo: propostas, hipóteses, caminhos de transformação da realidade.

De maneira análoga, a condição pós-método para o ensino de línguas é mais do que a junção entre teorias da linguística e da aprendizagem, conforme preconizadas pelos europeus positivistas, e a prática de sala de aula em que a realidade concreta é mais importante do que o planejamento. O ensino pós-método parte do reconhecimento da professora como responsável pela produção de conhecimento crítico e sistematizado sobre a própria realidade concreta, da prática à teoria, e da teoria de volta à prática. O ensino pós-método é praxis pedagógica em Educação Linguística.

Estendendo a reflexão sobre produção de conhecimento à pesquisa nos moldes científicos, a Análise Textual Discursiva se encontra entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso, entre a rigidez positivista da fragmentação e a interpretação indutiva. Entretanto, a ATD também não se reduz à mera justaposição de características de dois polos complementares.

Moraes & Galiazzi (2007) comparam a Análise de Conteúdo ao movimento de seguir o fluxo de um rio, num percurso conduzido pelos dados da pesquisa, e a Análise do Discurso ao movimento de navegar contra a correnteza, numa construção crítica e dialética da interpretação

dos dados. Enquanto isso, a Análise Textual Discursiva não se assemelha a descer ou subir o rio, e sim, a explorar sua profundidade, em “mergulhos [...] que constroem e reconstroem as realidades investigadas” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 183). Assim, a ATD é uma espécie de pós-método da pesquisa científica.

5.2. Ausências e emergências

Trabalho aqui com a perspectiva da Linguística Aplicada como ciência social. A fim de pautar possibilidades de questionamento e de subversão da colonialidade linguística, procurei mergulhar nas ausências que servem como combustível para a luta decolonial, e emergir trazendo algumas respostas.

Para tanto, procurei integrar neste trabalho dois dos três tipos de emergências elencados por Sousa Santos como constitutivos da sociologia das emergências:

- as ruínas-sementes, que representam concepções, filosofias e práticas historicamente derrotadas pela colonialidade, mas que resistem na memória e nas brechas do cotidiano alienado, funcionando como fonte de dignidade e de esperança num futuro pós-capitalista e pós-colonial (SOUSA SANTOS, 2019, p. 55);

- as apropriações contra-hegemônicas, que são “conceitos, filosofias e práticas desenvolvidos pelos grupos sociais dominantes para reproduzir a dominação moderna de que os grupos sociais oprimidos se apropriam, ressignificando-os” para convertê-los em instrumentos de luta contra a dominação (SOUSA SANTOS, 2019, pp. 56-57).

Suleada por esses dois pilares, esta pesquisa procurou trazer à tona as vozes de professores de alemão do Sul Global, e encontrar nelas a inquietação representativa de uma vontade de resistir à colonialidade. Nas ruínas-sementes da resistência, os movimentos de questionamento e de subversão da colonialidade linguística se fazem presentes à medida que teoria e prática se unem com o propósito de transformar a realidade.

De acordo com a teoria marxista, o operário moderno,

longe de se elevar com o progresso da indústria, desce cada vez mais, caindo abaixo das condições de sua própria classe. O trabalhador torna-se um indigente, e o pauperismo cresce ainda mais rapidamente do que a população e a riqueza (MARX & ENGELS, 2010 [1848], p. 50).

Se o mito da modernidade ainda vive na ideia de línguas como unidades isoladas entre si, a reflexão pode ser estendida ao aprendiz de alemão “moderno”. Pois é isso o que acontece com quem aprende línguas de prestígio no Brasil contemporâneo: em vez de se aproximar do prestígio do qual desfrutam as línguas, só reforça sua posição de submissão à colonialidade.

Em vez de aprender como expressar seu pensamento crítico em relação a essa mesma colonialidade, que permeia todo e qualquer âmbito de sua vida cotidiana, segue afastando-se dele e ocupando seu tempo com a memorização de detalhes esdrúxulos sobre os países dos outros.

Em vez de aprender como expressar seu pensamento crítico em relação a essa mesma colonialidade, que permeia todo e qualquer âmbito de sua vida cotidiana, aprende diálogos prontos que se passam em países que a esmagadora maioria da população brasileira não terá a oportunidade de visitar – e que, mesmo se o fizer, os diálogos não acontecerão como nos livros que ocultam a dimensão ideológica da língua, pois o estigma de um nativo do Sul Global não desaparece quando ele cumpre a missão de fazer um pedido em um restaurante do outro lado do mundo.

Conforme mencionado na introdução a este trabalho, o fracasso do ensino de línguas de prestígio no Brasil se observa nos baixos níveis de conhecimento mesmo entre as pessoas que têm acesso a cursos privados. A causa de tamanho fracasso não é outra senão a colonialidade, que leva as pessoas de classe média a defender os interesses da elite acreditando que isso as torna parte dela.

Segundo Paulo Freire (2019 [1968], p. 133), “seu medo da liberdade os leva a assumir mecanismos de defesa e, através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta”. Além disso,

Em face de um problema cuja análise remete à visualização da ‘situação-limite’, cuja crítica lhes é incômoda, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, rechaçando toda tentativa de adentramento no núcleo mesmo da questão. Chegam, inclusive, a irritar-se quando se lhes chama a atenção para algo fundamental que explica o acidental ou o secundário, aos quais estão dando significação primordial” (FREIRE, 2019 [1968], p. 133).

É precisamente isso que acontece quando os grupos excluídos abissalmente empregam em suas lutas estratégias apenas adequados para lutar contra exclusões não-abissais. As exclusões abissais, quando olhadas a partir do lado metropolitano, “são consideradas como sendo uma fatalidade, ou um mal autoinfligido, ou a ordem natural das coisas” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 48).

Mas Paulo Freire (2019 [1968], pp. 32-33) nos lembra que a desesperança, o “fanatismo destrutivo”, a “sensação de desmoronamento total do mundo”, são opostos à conscientização dos sujeitos envolvidos em determinados processos sociais. A conscientização evita tais posturas danosas e “ameaça a liberdade que se confunde com a manutenção do status quo”.

Assim, que esta pesquisa sirva como ponto de partida para expandirmos o olhar para além das monoculturas do colonizador, questionando seu monolinguismo, subvertendo seus padrões de excelência inalcançáveis e repressores e olhando para as necessidades reais do aprendiz brasileiro, em um movimento de substituição da axiologia do progresso pela axiologia do cuidado (SOUSA SANTOS, 2002, p. 256).

5.3. Sulear o ensino de alemão no Brasil

Problematizar a colonialidade linguística é uma tarefa que só pode trazer resultado concreto quando planejada de modo situado, tendo em mente um público-alvo para as soluções a serem discutidas. Nosso público-alvo é o povo brasileiro.

Se a didática do plurilinguismo está bem estabelecida na Europa, e no Brasil “ainda” não, é fácil deduzir que o nosso povo está atrasado em relação àquele. Aí reside a monocultura do tempo linear: é como se o Brasil estivesse constantemente buscando alcançar o patamar de desenvolvimento já atingido pela Europa, no que concerne a políticas linguísticas e a um sistema de ensino que fomente o ensino de diversas línguas. Essa estrutura de pensamento fortalece o projeto colonial.

Uma alternativa a esse projeto é que nós, professoras brasileiras de alemão, possamos nos guiar por princípios da didática do plurilinguismo como o incentivo à consciência linguística e à autonomia do aprendiz no próprio processo de aprendizagem. Mas somente isso ainda não basta. Para levar o aprendiz brasileiro a se apropriar de fato da língua alemã, ou de qualquer outra língua de prestígio, é preciso ir além dos princípios do plurilinguismo e romper com a colonialidade linguística, acolhendo a realidade translíngue que o colonizador trabalhou e trabalha para exterminar.

Em todas as cinco situações-limites propostas para discussão neste trabalho, o claro movimento de submissão à colonialidade é aquilo que se chama de começar do zero. Essa atitude não só ignora o conhecimento de alemão que vem das variedades teuto-brasileiras, mas os repertórios especiais do aprendiz como um todo, e equivale a desconsiderar o aprendiz enquanto agente crítico do próprio processo de aprendizagem.

O movimento de questionamento tem início no reconhecimento de que o brasileiro não é inferior ao europeu, e que nem toda comparação entre Brasil e Alemanha será desfavorável a nós. Por fim, o movimento de subversão consiste em superar a própria necessidade de comparação entre o que fazemos aqui e o que se faz na Europa, tanto em matéria de ensino de línguas como em outras questões culturais.

A maioria das professoras que participaram da oficina parece estar pronta para o movimento de questionamento da colonialidade, mas ainda não para subvertê-la. O questionamento configura, sim, um primeiro passo para a descolonização – mas ainda não é capaz de estruturar a construção de epistemologias do Sul, que tragam resultados concretos e visíveis na ponta do processo educativo.

5.3. Conclusão

Para Losurdo (2020b), a hierarquização dos povos e das nações, isto é, o racismo, é a terceira grande discriminação a ser superada pelo meio da democracia, junto à discriminação de gênero e à censitária.

Dir-se-ia que a *white supremacy* é substituída pela *western supremacy* ou a *American supremacy*. O que resta é que o princípio da hierarquia dos povos e das nações segue inalterado, uma hierarquização natural, eterna e até consagrada pela vontade divina (LOSURDO, 2020b, p. 153).

Essa afirmação se aplica perfeitamente às políticas linguísticas que excluem abissalmente os povos subalternizados como o brasileiro, por meio de um ensino de línguas que reforça a colonialidade.

Termino esta tese defendendo que a questão do acesso às línguas de prestígio para a emancipação linguística dos povos subalternizados ocupe, finalmente, o lugar que lhe é de direito nas discussões de políticas públicas para a superação das desigualdades.

Que seja pauta nos movimentos por direitos humanos e alvo de ações afirmativas. Que venha futuramente a constituir um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Porque a língua sempre foi o instrumento de dominação colonial por excelência, e a colonialidade só poderá ser superada a partir da superação da colonialidade linguística.

A questão linguística deve ser tratada como prioritária nas políticas educacionais para a conscientização crítica. Tanto professores como alunos, “somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2019 [1968], p. 43).

Trata-se de uma tarefa de reinterpretação da realidade a partir de novos paradigmas. Mas um tal trabalho não deixa espaço para intelectuais de vanguarda; são necessários “intelectuais de retaguarda, intelectuais capazes de contribuir com o seu saber para o reforço das lutas sociais contra a dominação e a opressão em que estão empenhados” (SOUSA SANTOS, 2019, pp. 9-10).

Na pesquisa em ATD, “somente o que já foi concretizado, com muita crítica e reconstrução, pode propiciar certo sentimento de gratificação e segurança, nunca, entretanto, definitivo e completo” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 190). O mesmo se pode dizer de uma Educação Linguística em conformidade com os princípios da práxis pedagógica e da condição pós-método, voltada para a descolonização e a emancipação linguística do aprendiz brasileiro. Que a tarefa de descolonizar nunca se dê por concluída.

Referências

- ABDELHAY, Ashraf; MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine G. (Orgs.) **Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power**. London: Cambridge, 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Apresentação. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, pp. IX-XIII.
- ALTENHOFEN, Cléo; FREY, Jaqueline; KÄFER, Maria L.; KLASSMANN, Mário; NEUMANN, Gerson R.; SPINASSÉ, Karen Pupp. Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil. *Revista Contingentia*, v. 2, 2007, pp. 73-87.
- ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum*, v. 20, n. 31, 2017, pp. 1-29.
- AQUINO, Marceli; FERREIRA, Mergenfel Vaz. Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. *Domínios de Linguagem*, v. 17, 2023, pp. 1-33.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. de ORLANDI, Eni Puccinelli. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 73-79.
- BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the Novel. In: HOLQUIST, Michael (Ed.). **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981, pp. 259-422.
- BAKHTIN, Mikhail. Teoria do romance I. In: **A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011 [1977].
- BARTOLOMÉ, Lilia I. Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, v. 31, n. 1, 2004, pp. 97-122.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Changing Policies and Language Ideologies With Regard to Indigenous Languages in Brazil. In: CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. (Orgs.). **Multilingual Brazil. Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. New York/London: Routledge, 2018, pp. 27-39.
- BIESTA, Gert. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 2005, 54-66.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. Trad. de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21/5/2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10/4/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso em 10/4/2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 10/4/2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10/4/2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 10/4/2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 10/4/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 14/4/2022.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em 10/4/2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**, 2020. Aguardando homologação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14/4/2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em 10/4/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 10/4/2022.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BREEN, Michael. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, vol. 1, 1985, pp. 60-70.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem no Brasil.** Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, 2014. Disponível em <<https://bit.ly/2zwZ11X>>. Acesso em: 10/6/2022.

BROCH, Ingrid K. Pluralidade linguística no currículo escolar. *Sociodialeto* (Online), v. 2, n. 2, p. 1, 2012.

BROWN, J. D. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In: DAVIES, Allan; ELDER, Catherine (Eds.). **Handbook of Applied Linguistics.** Oxford: Blackwell, 2004, 476-500.

BUSCH, Brigitta. **Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig.** Klagenfurt: Drava, 2012.

BUSCH, Brigitta. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben – The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, pp. 340-358, 2017.

BUSCH, Brigitta. **Mehrsprachigkeit.** Wien: Facultas WUV UTB, 2013.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: Feminism and the subversion of identity**. London: Routledge, 1990.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp, 2006.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A Arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Org.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: TACNET Cultural UNI-RIO, 1991a, pp. 59-61. Disponível em: <<https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>> Acesso em 5 jul. 2021.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A Arte de Sulear-se: Atividades. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Org.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: TACNET Cultural UNI-RIO, 1991b, pp. 79-84. Disponível em: <<https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-2-Ativs-1991.pdf>> Acesso em 5 jul. 2021.

CANAGARAJAH, Suresh. (Ed.). **Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, 2017a, pp. 31-54.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practices and Neoliberal Policies. Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces**. Springer, 2017b.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 25-31.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo e aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 41-46.

CÁSSIO, Fernando. Apresentação: Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 15-21.

CASTRO, Fernando G. Materialismo Histórico e definição de Psíquico. *Psicologia & Sociedade*, n. 21, v. 2, 2009, pp. 182-192.

CAVALCANTI, Marilda Cavalcanti. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 15, número especial, 1999, pp. 385-418.

CAVALCANTI, Marilda Cavalcanti. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 27, n. 1, 2011, pp. 63-76.

CAVALCANTI, Marilda Cavalcanti; MAHER, Terezinha. Contemporary Brazilian perspectives on Multilingualism: \An Introduction. In: CAVANCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. New York: Routledge, 2018, pp. 1-18.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Nova York: Monthly Review Press, 1972.

CHRIST, Ingeborg. Befragung von Absolventen deutsch-französischer Bildungsgänge. In: Council of Europe (Ed.). **Second Progress Report of the Research and Development Programme of Workshop 12 A**. Strasbourg: CC-LANG (95) 8-11, 1995, pp. 44-61.

COATSWORTH, John H. Globalization Growth, and Welfare in History. In: SUÁREZ-OROZCO, Marcelo M.; QIN-HILLIARD, Desirée B. (Orgs.). **Globalization, Culture and Education in the New Millenium**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2004, pp. 38-55.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva**. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995. Disponível em <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:PT:PDF>>. Acesso em 30/8/2022.

COUTO, L. C. Sobrevoos pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil. **Helb: História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 6, n. 6, 2012, s/p. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/199-sobrevoos-pela-historia-do-ensino-de-alemao-le-no-brasil>> Acesso em 14/8/2022.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. São Paulo: Penso, 2014.

DAASE, Andrea et al. Befragung. In: SETTINIERI, Julia et al. (Orgs.). **Empirische Forschungsmethode für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung**. Paderborn: Schöningh, 2014, pp. 103-122.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópico**, 16 (1), 2018, 152-162.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de língua e os multiletramentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, 2015, pp. 664-687.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. *Calidoscópico*, v. 16, n. 1, 2018, pp. 152-162.

FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo. Um guia político para quem se importa.** São Paulo: Planeta, 2020.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Prefácio. In: SOUZA, Fábio M.; KANEOYA, Marta Lúcia C. K. **Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: memórias, trajetórias e políticas.** São Paulo: Mentis Abertas, 2019, pp. 11-13.

FERRARI, B. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação. *Pandaemonium Germanicum*, v. 17, n. 24, 2014, pp. 175-197.

FERRAZ, Daniel. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil – trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra, 2018, pp. 103-117.

FERRAZ, D. M.; FADINI, K.A.; FERREIRA, D. M.; REZENDE, T. C. EELT – Education Through English Language Teaching: Potencialidades e limitações. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M.; TESCH, L.; MACEDO, H. (Orgs.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação.** Campinas: Pontes Editores, 2019.

FERREIRA, Lúcia H. Abertura. In: SOUZA, Fábio M.; KANEOYA, Marta Lúcia C. K. **Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: memórias, trajetórias e políticas.** São Paulo: Mentis Abertas, 2019, p. 5.

FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. *Educação em Revista*, 33, 2017, pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153099>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz & Terra, 2019 [1996].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019 [1968].

FRITZEN, Maristela P. "*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben*": deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. *Pandaemonium Germanicum*, n. 11, 2007, pp. 125-156.

FRITZEN, Maristela P. *Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch*: línguas em conflito numa escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 47, n. 2, 2008, pp. 341-356.

FRITZEN, Maristela P. “Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*, v. 15, n. 1, 2012, pp. 113-138.

FRITZEN, Maristela P.; EWALD, Luana. “Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão”: Histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 52, n. 2, 2013, pp. 239-258.

FRITZEN, Maristela P.; MAAS, Martha R. “Eu acho que se eu fosse bilíngue eu teria que falar um alemão perfeito”: representações de professores em formação acerca de línguas de imigração. In: *I Colóquio Nacional Diálogos entre linguagem e educação e VII Encontro do NEL*, Blumenau, 2012. Anais... Blumenau, FURB, v. 1, 2012, p. 58-72.

GARCÍA, Ofelia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R.; MOHANTY, A. K.; PANDA, M. (Eds.). **Social justice through multilingual education**. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters, 2009, pp. 140-158.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1983].

GRILLI, Marina. A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas. *Revista Projekt*, n. 60, 2021a, pp. 22-30.

GRILLI, Marina. Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 12, n. 3, 2018, pp. 415-435.

GRILLI, Marina. Por que usar a LM na aula de LE: do plurilinguismo ao translanguismo. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.3, 2020a, pp. 30-49.

GRILLI, Marina. Por uma educação linguística Translúgüe e Decolonial: questões para o ensino de alemão. *Revista Iniciação & Formação Docente*, v. 7, n. 4, 2020b, pp. 904-930.

GRILLI, Marina. The Influence of English in the German Learning Process: Transfer, Interference and Conflict. *German as a Foreign Language Journal*, n. 3, 2021, pp. 57-80.

GRILLI, Marina; PUH, Milan. O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade. *Revista Trama*, v. 17, n. 41, 2021, pp. 123-133.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, 2016, pp. 25-49. Versão modificada do artigo *The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four*

genocides/epistemicides of the long 16th century. Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, v. 9, n. 1, 2013, pp. 73-90.

GUEDES, Marilde Queiroz. Parâmetros Curriculares Nacionais ou o currículo oficial? *Interação*, v. 27, n. 2, 2002, pp. 85-99.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. 2. Ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOPPER, Paul. Emergent grammar. In: TOMASELLO, Michael (Org.). **The new psychology of language**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, pp. 155–175.

HUFEISEN, Britta. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* v. 8, n. 2, pp. 97-109, 2003. Disponível em: <<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/2804/galley/2735/download>>. Acesso em 23 de agosto de 2022.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. **Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou De como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de palavra, 2018, pp. 69-80.

KERSCH, Dorothea F.; SAUER, Carina M. A sala de aula de alemão LE para falantes de dialeto: realidades e mitos. *Linguagem & Ensino*, v. 13, n. 1, 2010, pp. 183-203.

KIRKICI, Bilal. **Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German**. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 12, n. 3, pp. 1-15, 2007. Disponível em <<http://tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/335/325>>. Acesso em 22 de janeiro de 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRAMSCH, Claire. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, v. 98, n. 1, 2014, pp. 296-311.

KRAMSCH, Claire. The Privilege of the Nonnative Speaker. *PMLA*, v. 112, n. 3, 1997, pp. 359-369.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, 2016, pp. 66-85.

KUMARAVADIVELU, Bala. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, 1994, 27-48.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, 2001, 537-560.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching. From method to postmethod.** New York: Routledge, 2006.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, 203-218.

LIMA, Diógenes Cândido. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOSURDO, Domenico. Marxismo e comunismo nos 200 anos do nascimento de Marx. In: LOSURDO, Domenico. **Colonialismo e luta anticolonial: desafios da revolução no século XXI.** Organização de Jones Manoel. Tradução de Diego Silveira. São Paulo: Boitempo, 2020a, pp. 131-142.

LOSURDO, Domenico. Revolução de outubro e democracia no mundo. In: LOSURDO, Domenico. **Colonialismo e luta anticolonial: desafios da revolução no século XXI.** Organização de Jones Manoel. Tradução de Diego Silveira. São Paulo: Boitempo, 2020b, pp. 143-153.

LUCCHESI, Dante. A periodização da história sociolinguística do Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 33, n. 2, 2017, pp. 347-382. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445067529349614964>

LUNARDELLI, Mariangela G.; SANTOS, Rosane A. B. Rompendo o véu monolíngue: caminhos possíveis de gestão de línguas no Ensino Fundamental em Medianeira-PR. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (Orgs.). **Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates.** Campinas: Pontes Editores, 2020, pp. 45-64.

MAAS, Martha R.; FRITZEN, Maristela P. “A gente fala muito errado o português”: representações sobre línguas em um contexto plurilíngue. *Organon*, v. 32, n. 62, 2017. DOI: 10.22456/2238-8915.72106

MAAS, Martha R.; FRITZEN, Maristela P.; AVELINO NETO, Abelardo José. A língua alemã em antiga zona de imigração no vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades. *Calidoscópio*, v. 12, n. 2, 2014, pp. 143-152.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Luciano Cavini Martorano; Nélio Schneider; Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017 [1845].

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010 [1848].

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. In: BORON, Atilio A., AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007, pp. 328-343.

MEGALE, Antonieta. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In: MEGALE, Antonieta (Org.). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, pp. 13-26.

MEIRELLES, Camilla. **DACH-Prinzip e pluricentrismo na formação de professores de alemão no estado do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado (Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras. Universidade Federal Fluminense, 2020.

MELLO, Heloísa A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, pp. 118-140, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Trad. de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 2008, 287-324.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007a, pp. 25-46.

MIGNOLO, Walter. Epistemic disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. *Gragoatá*, v. 22, 2007b, pp. 11-41.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity**. Durham/London: Duke University Press, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, pp. 13-38.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. revista e ampliada. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORELLO, Rosângela. The Languages on the Brazilian Borders: Documenting Urban Diversity, Researching School and Classroom Practice, Working Towards Change. In: CAVANCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. New York: Routledge, 2018.

MOURA, Maria Lucia Seidl; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa. Elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2005.

NEGUERUELA-AZAROLA, Eduardo. Changing reasons as reasoning changes: a narrative interview on second language classroom motivation, telecollaboration, and the learning of

foreign languages. *Language Awareness*, n. 20, v. 3, 2011, pp. 183-201. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.570348>

NEUNER, Gerhard. et al. **Deutsch als zweite Fremdsprache**. Berlin et al.: Langenscheidt, 2009.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 14, pp. 91-97, 1983.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 90, 2005, pp. 223-238. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100010>

OLIVEIRA, Gilvan M. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: Ipol, Unesco, 2008.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia da Pesquisa. Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PAIVA, José Maria. São Paulo: Cortez, 1982.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandira C. (Orgs.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2003, pp. 53-84.

PAULANI, Leda M. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. **Boletim de Economia e Política Internacional**, 10, 2012, pp. 89-102.

PENIDO, Ana; STÉDILE, Miguel Enrique. **Ninguém regula a América: guerras híbridas e intervenções estadunidenses na América Latina**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo/Expressão Popular, 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Applied Linguistics and Language Education. In: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. **Encyclopedia of Language and Education. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education**. New York: Springer, 2008, pp. 169-181.

PENNYCOOK, Alastair. Performativity and Language Studies. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, v. 1, n. 1, 2004, pp. 1-19.

PENNYCOOK, Alastair; OTSUJI, Emi. Metrolingual multitasking and spatial repertoires: 'Pizza mo two minutes coming. *Journal of Sociolinguistics*, v. 18, n. 2, 2014, pp. 161-184.

PENNYCOOK, Alastair; OTSUJI, Emi. **Metrolingualism: Language in the City**. Routledge: London/New York, 2015.

PILÃO, Antonio C. Ativismos não-monogâmicos no Brasil contemporâneo: a controvérsia poliamor ± relações livres. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, n. 38, 2022, pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22205.a>

PILÃO, Antonio C. Quando o amor é o problema: feminismo e poliamor em debate. *Revista de Estudos Feministas*, v. 27, n. 3, 2019, pp. 1-14.

PINTO, Álvaro V. **Consciência e realidade nacional**. V. 2. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

POCHMANN, Marcio. Política social na periferia do capitalismo: a situação recente no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, pp. 1477-1489, 2007.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, 24, 1990, 161-176.

PUH, Milan. Políticas linguísticas, decolonialidade e material didático no Brasil. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (Orgs.). **Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates**. Campinas: Pontes Editores, 2020, pp. 207-229.

RIEMER, Claudia. Befragung. CASPARI, Daniela; KLIPPEL, Friederike; LEGUTKE, Michael K.; SCHRAMM, Karen (Orgs.). **Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch**. Tübingen: Narr, 2016, pp. 155-173.

ROCHA, Claudia H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 4, 2019, pp. 1-39.

RÖSLER, Dietmar. **Deutsch als Fremdsprache**. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012.

QUEIXALÓS, Franscesc; RENAULT-LESCURE, Odile (Orgs.). **As Línguas Amazônicas Hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, 1992, pp. 11-20.

QUIJANO, Aníbal. El fantasma del desarrollo en América Latina. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, v. 6, n. 2, 2000, pp. 73-90.

RICCIARDI, Manoella Kfoury; SANTOS, Samuel Evangelista. Guia do Alemão. In: PUH, Milan (Org.). **Guias Formativos: para aprendizes e futuros profissionais de línguas na Universidade de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2021, pp. 88-139.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, pp. 63-78.

ROJO, Roxane H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 253-276.

ROTERMUND, Wilhelm. Die ersten deutschen Schulbücher. *Das Schulbuch: Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien*, v. 1, pp. 2-3, 2017

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1978].

SAMPAIO, Ivanete; PUH, Milan. Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: ALMEIDA, A. Ariadne D. BATISTA, Adriana S.; KUPSKE, Felipe F.; ZOGHBI, Denise. (Orgs.). *Língua em Movimento: Estudos em Linguagem e Interação*. Vol. 2. Salvador, EDUFBA, 2020, pp. 107-124.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, n. 15, 1983, pp. 111-143.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEMECHECHEM, Jakeline A.; JUNG, Neiva M. O multilinguismo em aulas de línguas: políticas linguísticas locais. CHAGURI, Jonathas P.; BERTO, Jane C. B. **Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: Novos olhares para o ensino de línguas no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2018, pp. 237-269.

SEVERO, Cristine G. **Os jesuítas e as línguas: contexto colonial Brasil-África**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. **Políticas Linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica**. Florianópolis: Insular, 2015.

SILVA, Flávia Matias. **Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras**. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, v. 1, 2015, s/p.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. Representations of Deaf Identities and Communicative Repertoires: Conversations With Deaf Teachers. In: CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. (Orgs.). **Multilingual Brazil. Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. New York/London: Routledge, 2018, pp. 75-88.

SILVA, Roseli Ferreira da; SÁ-CHAVES, Idália. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 12, n. 27, 2008, pp. 721-34.

SILVEIRA, Ana Clara Neves; UPHOFF, Dörthe. Unterrichtsplanung als Ausbildungsgegenstand an der USP: Erfahrungen und Möglichkeiten. *Revista Projekt*, 2020, n. 59, pp. 10-16.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO (SINPEEM). **LDB – Comentário**. Disponível em: <<https://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/arquivos/downloads/ldb2003.pdf.pdf>> Acesso em: 15/5/2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 2002, pp. 237-280.

SPINASSÉ, Karen Pupp. As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngues. *Pandaemonium germanicum*, v. 10, 2006, pp. 339-362.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil. *Em Aberto*, v. 22, n. 81, 2013, pp. 61-79.

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

UPHOFF, Dörthe. A área de Alemão como Língua Estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Pandaemonium Germanicum*, v. 16, n. 22, 2013, pp. 219-241.

VANDRESEN, Paulino; CORRÊA, Adriane Rodrigues. O bilinguismo pomerano-português na região de Pelotas. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). **Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Niterói: EDUFF, 2008, pp. 39-51.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la praxis**. Barcelona: Editorial Crítica, 1980 [1967].

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la praxis**. Cidade do México: Siglo XXI Editores, 2003 [1967].

VERONELLI, Gabriela. The Coloniality of Language: Race, Expressivity, Power, and The Darker Side of Modernity. *Wagadu*, v. 13, 2015, pp. 108-134.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, 2007, pp. 1024-1054.

VERTOVEC, Steven. Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, v. 42, n. 1, 2019, pp. 125-139.

YOUNG, M. From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32, 2008, pp. 1-28

APÊNDICE A

Formulário apresentado aos associados da APPA para inscrição na oficina "A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas"

Inscrição - Oficina: "A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas"

Caro/a associado/a,

Convidamos vocês para a oficina "A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas" ministrada pela professora, pesquisadora e associada Marina Grilli, doutoranda em Educação na USP.

* Required

1. Email *

2. Nome completo: *

3. Selecione os melhores dias e horários para a sua participação na oficina "A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas". ATENÇÃO: você receberá o link para participar em apenas um deles! *

Check all that apply.

- Sábado, 29/05, 15h-17h
- Quinta-feira, 03/06, 20h-22h
- Sábado, 12/06, 9h-11h

4. Em qual(is) instituição(ões) você leciona alemão? Selecione todas as opções que se aplicam: *

Check all that apply.

- Escola particular
- Escola pública (CEL)
- Goethe-Institut
- Em escola de idiomas
- Em outro tipo de instituição
- Sou professor/a particular
- Não estou ministrando aulas de alemão no momento

Termo de
Consentimento
Livre e
Esclarecido

A oficina "A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas" consistirá em um diálogo entre professores de alemão em exercício, conduzido pela professora Marina Grilli, doutoranda em Educação na USP sob orientação da Profa. Dra. Livia Donnini.

Nesta oficina, serão apresentados alguns conceitos teóricos em conjunto com o diálogo sobre as situações que vivemos como professores de alemão no Brasil. O idioma utilizado será o português.

As reflexões produzidas ao longo da oficina consistirão em dados a serem analisados na pesquisa de doutorado da responsável, de título provisório "Camadas da colonialidade linguística no Brasil: submissão e subversão".

Para tanto, o encontro admitirá no máximo cinco participantes por edição, e será gravado. As transcrições e análises por escrito empregarão nomes fictícios, e o vídeo não será compartilhado, disponibilizado ou reproduzido em nenhum momento.

Ao concordar em participar deste evento, você declara:

- ser professor(a) de alemão atuante;
- estar ciente das informações acima;
- estar ciente de que não receberá qualquer tipo de pagamento ou compensação pela participação, além da oportunidade de refletir em conjunto sobre a sua prática educativa e de contribuir com a ciência no Brasil.

Caso deseje, pode abandonar o evento a qualquer momento, sem prejuízo algum.

5. Você está ciente das informações acima e deseja realizar sua inscrição na oficina? *

Mark only one oval.

Trabalho como professor/a de alemão atualmente, estou ciente das informações e confirmo minha inscrição.

Não sou professor/a de alemão atualmente e/ou não desejo participar da oficina e nem da pesquisa.

Agradecemos seu
interesse e
inscrição!

Enviaremos um e-mail aos inscritos/as confirmando a participação no evento e o link do Zoom para participação.

Qualquer dúvida, basta escrever para appasaopaulo@gmail.com

Agradecemos novamente e até breve!
Se cuidem!

APÊNDICE B

Apresentação de slides da oficina

**A práxis pedagógica
no ensino de alemão:
reflexões formativas**

por Marina Grilli

**VAMOS NOS
APRESENTAR?**



MARINA GRILLI

Quando criança, brincava de: professora

Na adolescência, primeiro emprego: professora

Trabalho voluntário: professora

Primeira graduação em Pedagogia: para ser professora

Segunda graduação em Letras: para ser professora

Mestrado: aprimoramento como professora

Doutorado: aprofundamento teórico como professora



PRÁXIS:

Teoria e prática
em diálogo constante





A práxis é quando teoria e prática se completam e se resolvem. Se a teoria erra, a prática aponta ^{isso}. Se a prática está errada, a teoria pode ^{identificar também}. Quando elas se ^{complementam}, mudanças ocorrem.

FERNANDES 2020: 45

A PRÁXIS NA PRÁTICA

Refleta sobre as seguintes situações e discuta com os colegas: o que você faria?



SITUAÇÃO 1

Uma pessoa consegue o seu contato e te procura para aulas particulares. Ela afirma que já tem um nível básico na fala e entende tudo, pois vem de família alemã. Aí você começa a conversar com ela e percebe que a pronúncia dela é de variante teutobrasileira - os chamados dialetos do sul do Brasil - e que você não entende muito bem o que ela fala.

O que você faz?

SITUAÇÃO 2

Você começa a dar aulas particulares para alguém que nunca estudou alemão, e observa que ele acaba falando algumas palavras em inglês, de forma "automática".

O que você faz?

SITUAÇÃO 3

Você tem uma turminha de 5 aprendizes, com aptidões diferentes, mas progredindo. Só que um deles sempre se dirige a você a aos colegas em português, para fazer perguntas, tirar dúvidas, pedir licença para ir ao banheiro... só usa o alemão em exercícios específicos da aula.

O que você faz?

SITUAÇÃO 4

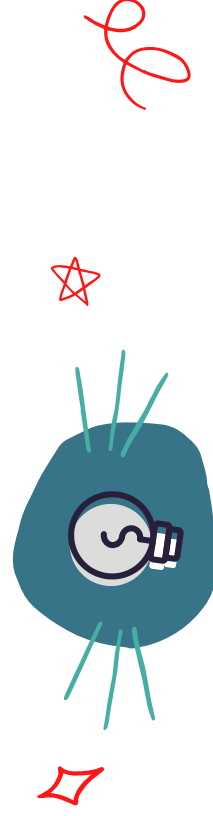
Alguém entra em contato com você e começa a fazer aulas particulares de alemão. Poucas semanas depois, ela comenta que também está fazendo aulas de espanhol. Então, você nota que o rendimento começa a cair: as tarefas de casa já não têm a mesma qualidade, o interesse nas aulas parece ter diminuído.

O que você faz?

SITUAÇÃO 5

Você está com a agenda lotada de aulas, e o tempo disponível para prepará-las tem sido muito curto.

Como se organizar?



A práxis é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo.

DECOLONIALIDADE:



Novos paradigmas

CONCEITOS

Dependência cognitiva:

nós estamos atrelados à herança **européia** e ao império norte-americano

SANTOS 2007: 168

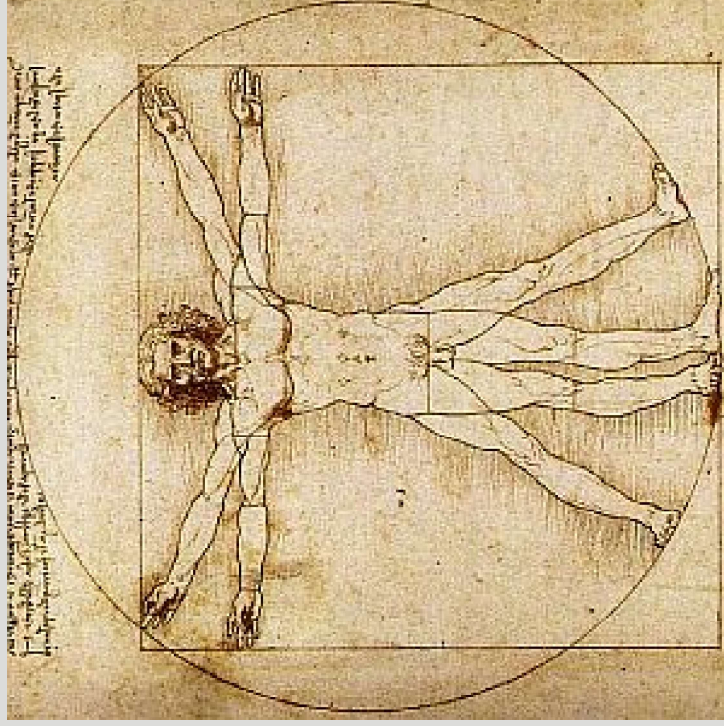
Mito da **modernidade**:

o discurso que produziu a ideia de que a Europa era mais **civilizada**, desenvolvida e "moderna" do que outros povos, bárbaros e atrasados

CONCEITOS

Separação mente-corpo:

- superioridade da mente
- cristianismo
- Descartes
- homem vitruviano



CONCEITOS

Colonialidade do saber:

colonialidade é o efeito da colonização: relações desiguais de poder, conhecimento, raça, gênero, tempo e espaço, cultura e língua

MIGNOLO 2011

Pensamento **abissal**:

existe uma linha abissal que separa a metrópole e a colônia.

A exclusão abissal não é sobre *fazer*, é sobre *ser*

SOUSA SANTOS 2007; 2019

CONCEITOS

Ecologia de saberes:

conhecimentos e culturas são incompletos, e precisam ser articulados e compreendidos em relação a outros

SOUSA SANTOS 2005; 2019

Epistemologias do Sul:

o Sul global é um conceito epistemológico, e não geográfico.

SOUSA SANTOS 2007; 2019



PERGUNTA:

Como relacionar os conceitos do pensamento decolonial ao ensino de alemão no Brasil?

APÊNDICE C

Transcrições das quatro sessões da oficina

Oficina A

Marina: Então, boa noite, pessoal. Agora, oficialmente. Eu sou Marina Grilli, sou professora de alemão e pesquisadora, né, e tô fazendo doutorado na USP. E aí, eu elaborei essa oficina chamada *A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas*, pra gente, bem, refletir um pouquinho, não é? Primeira coisa, acho que a gente precisa se apresentar, não é verdade? Então, começando por mim, eu sou essa aqui. Eu meio que sempre fui professora, quando eu era criança eu brincava de professora, eu tinha lousinha, onde eu escrevia, com uma plateia de bonequinhos assim. Eu comecei a trabalhar como professora, fui professora remunerada, professora mal remunerada, professora voluntária, fiz Pedagogia, fiz Letras, fiz mestrado e agora o doutorado, tudo pensando em aprimoramento... na parte didática, né? Na parte de... de ensino. É... então eu preciso saber um pouco mais de vocês, se vocês puderem contar algo nesse sentido, tá, como vieram parar no alemão, no ensino, é... qual tem sido o percurso de formação de vocês, se foi sempre nesse sentido, uma coisa bem, bem, né, diversificada... então quem começa?

Aline: Então eu começo. Meu nome é Aline, né, eu também tenho essa sensação de que sempre fui professora, então eu sempre ajudava os colegas a se preparar pra prova, e na verdade, eu fiz História, licenciatura, e fazia alemão como aluna especial, né. E eu ajudava também o pessoal, como aluna especial. E aí, acabou se tornando minha profissão até hoje.

Marina: Legal.

Aurélio: Olá. Eu sou Aurélio, e eu também, eu tenho duas paixões, né, que é ser professor e o alemão. E acho que o, a paixão pelo por ser professor veio antes, porque eu também brincava de escolinha na infância, que eu era o professor, eu era três alunos diferentes, e... e eu aprendi alemão desde cedo na escola, eu sou de Santa Catarina, e eu estudei numa escola que tinha aula de alemão, então não foi escolher a minha estudar alemão, era uma disciplina obrigatória, e... mas eu fui me interessando bastante, por causa também do meu professor de alemão, que eu tive na escola. E... eu sabia que eu queria ser professor, assim, né, na época de escolher a faculdade, mas eu não sabia professor do quê, eu tava decidindo se eu iria cursar Matemática, se eu iria cursar Letras, se eu iria cursar... o quê? Mas eu sabia que eu queria ser professor, no fim me decidi por Letras, e... aí eu fiz na UFSC, Letras Alemão. E quando eu ia, tava pensando em mestrado, em pós-graduação, eu acabei me mudando pra São Paulo, então não dei continuidade ao... à vida acadêmica, mas tenho saudades e vontade, assim, de retornar, mas não... online, tipo, pós-pandemia, porque a gente já trabalha online, então me inscrever pra uma atividade ainda que também vai ser online, é muita coisa. Então, depois da pandemia, quem sabe, eu faça algumas disciplinas como ouvinte, pra ir retomando esse contato, e é isso.

Marina: É, online tá difícil (risos). Isso, por favor.

Alessandra: Bom, meu nome é Alessandra, eu, na verdade, fugi de ser professora o máximo que eu pude, eu... quando eu entrei na Letras eu sabia que eu queria estudar literatura, eu sempre gostei muito de ler, assim, o mundo dos livros sempre foi... um ímã pra mim. E aí, quando eu entrei na Letras, eu queria estudar literatura, eu... aí eu comecei a gostar, eu sempre gostei de idiomas, e aí eu, eu falo que o alemão que me escolheu, na verdade, porque na USP tem o ranqueamento, né? E francês era minha primeira opção, e o alemão era a segunda, e eu caí na segunda e foi, eu acho que foi a melhor coisa que podia ter acontecido, eu conheci ótimas pessoas, e gosto muito de... de trabalhar com o alemão também. Mas quando eu entrei eu fiz tradução, eu trabalhei como secretária, é... como revisora, eu tava... quando eu tava pensando

em entrar no mercado editorial, apareceu uma vaga de professora e um amigo meu falou assim, não, você devia ir lá, eu acho que você vai gostar, e... e eu adoro ser professora (risos). Mas é totalmente diferente, eu era coreógrafa quando eu era criança, então (risos)... outro percurso.

Marina: Nossa, você não brincava de professora? (risos)

Alessandra: Não, eu brincava (risos), eu até tinha uma lousinha. Mas o que eu mais gostava de fazer era coisas, assim, com música, então eu dançava, eu cantava, eu fiz teatro quando eu tava, assim, na adolescência, fiz... então, eu gostava muito dessa parte de artes, assim. Era mais... mas eu percebi que não era pra mim. Foi... foi uma boa escolha. Ser professor também é ser um pouco artista (risos), então, acho que eu me achei nessa... nessa área.

Marina: É, acho que tudo a gente aproveita dando aula, né? Tudo que um professor já fez na vida, tem como colocar numa aula pra transformar em algo mais interessante.

Bom, o título, né, como eu li antes lá, envolve práxis e reflexões formativas. Então, vamos só dar uma introdução aqui sobre o que é práxis, né? Práxis, basicamente, é a teoria e a prática em diálogo constante. Então, é uma junção das duas, não é só a prática, né? É... precisa ser uma prática reflexiva, que é o que estamos procurando fazer aqui. Numa definição de um livro muito recente, a práxis é quando teoria e prática se completam e se resolvem. Se a teoria erra, a prática aponta isso, se a prática está errada, a teoria pode identificar também. Quando elas se complementam, mudanças ocorrem. É o que queremos, né? Então, vamos refletir. Agora, entrando já na parte reflexiva. Tem aqui cinco situações pra gente discutir o que a gente faria nesse, né... caso elas acontecessem conosco, tá? Em sala de aula, de alemão.

A primeira situação é a seguinte, por exemplo, uma pessoa consegue o seu contato, seu e-mail, WhatsApp, e te procura pra aulas particulares. E ela afirma que já tem um nível básico na fala e entende tudo, muito bem, pois vem de família alemã. Aí, você começa a conversar com ela e percebe que a pronúncia dela é de variante teuto-brasileira, né? Que chamam dialetos do Sul do Brasil. E você não entende muito bem o que ela fala. O que você faz? Com essa aluna?

Aurélio: O que a gente faria em relação a essa questão da pronúncia dela?

Marina: O que você faz com essa aluna, né? Em relação à aula mesmo, é... por exemplo, você não consegue trabalhar com a situação e prefere passar pra um colega que também dá aulas particulares? É uma resposta válida né? O que você faz? Continua como se nada tivesse acontecido, para tudo e volta, foca mais na pronúncia...

Aurélio: Eu acho que depende um pouco do objetivo dessa aluna, se ela quer aprender alemão só por diversão, assim, porque ela é interessada no idioma, eu acho que eu não... não chamaria tanto a atenção da pronúncia, desde que eu estivesse entendendo, né? Porque se eu não estiver entendendo, vou pedir pra ela repetir, ou... e talvez aos poucos eu vou me acostumando com a pronúncia com a qual eu não tenho familiaridade, que é a pronúncia dela. Então, acho que no começo pode ser um pouco mais complicado, mas depois flui melhor. Mas se o objetivo dela é estudar numa universidade alemã, então eu falaria, ah, a gente vai ter que... porque ela já entende bastante, por já ter crescido, então acho que ela não vai ter problema no entendimento, mas na fala é importante, talvez, pensar, será que no contexto dela na Alemanha, ela vai conseguir se fazer entender, ou não? Ou essa opção que você comentou, Marina, de... eu sou do Sul, né, então, eu conheço alguns professores de lá, e na minha, na minha cidade lá também... então, talvez eu passaria pra um professor de lá, que dá aula de alemão, que tem mais contato com essa variante de lá e que talvez funcionaria melhor, assim, a aula, com um professor de lá.

Aline: Nossa, é muito difícil, né? Eu acho que muitos dos alunos que chegam falando que já falam e entendem tudo, na verdade, não acontece muito isso na prática, né? Pelo menos comigo, infelizmente, não aconteceu. Eu espero muito que alguém fale, nossa, eu falo muito bem, e chegue na aula falando muito bem. Mas aí, se eu não entendesse o que ela falasse, eu ia convidá-la mesmo a... ter aula com o *Hochdeutsch*¹ e... pegar algum tema que abarcasse algo que... transversasse A1, A2, B1 pra conseguir dialogar, um tema que fosse... que todo mundo, tipo, o que você faz no final de semana, ou o que você gostaria de fazer, e trabalhar, sei lá, *Konjunktiv II*. Não sei. E a partir disso ir treinando a pronúncia, né, porque se ela falar, por exemplo, *Konjunktiv II*, é o maior problema, né, se eles... se falar como se fosse *Präteritum*, aí não dá pra entender (risos).

Alessandra: É, ela...

Aurélio: Eu já tive... ai, Alessandra, desculpa.

Alessandra: Pode falar, pode falar.

Aurélio: Não, é que eu... eu dei... o primeiro lugar que eu dei aula foi na UFSC, né, na universidade, nos cursos de idiomas que tem, e eu tive duas alunas que eram... não lembro agora de qual cidade, mas que... sabiam já falar alemão, e aconteceu uma situação um pouco parecida assim, que às vezes elas falavam alguma coisa na aula, e eu... tinha que ouvir umas duas ou três vezes pra entender, ah, que ela tá falando A como I ou I como... assim, aí eu entendia a palavra. Mas assim... eu sempre tinha que pedir, tipo, pra elas, pra... pra elas repetirem, assim, porque é... é como se eu estivesse ouvindo talvez um dialeto... mesmo na Alemanha, de um falante nativo de lá, de uma região que eu não, não sou familiarizado, porque eu, pessoalmente, sou mais familiarizado com o *Hochdeutsch* mesmo, de livro didático ou de telejornais e coisas assim, porque eu nunca morei na Alemanha, então, não tenho muito contato com um dialeto assim. Então eu só queria comentar isso, que eu já tive essas alunas que tinham uma... uma pronúncia do sul...

Alessandra: É, eu acho que vai muito de um... do que você comentou do interesse do aluno, né? Como a aula é particular, você tem que atender o que o aluno precisa, né? Mas eu explicaria, olha, eu domino o *Hochdeutsch*, variantes de qualquer lugar, são um desafio (risos), eu tô disposta a aprender, né, de repente, porque pra mim também é interessante, né, como eu nunca tive tanto contato... hã... eu tenho um aluno de Joinville que tem um... um avô... um sogro que fala a variante. Então, ele... nas aulas comigo, ele tem muito essa postura comparativa. E aí, a gente acaba aprendendo muito juntos nesse sentido, né? Então, o que ele não sabe, eu consigo explicar. E quando tem alguma diferença que ele não consegue entender, eu consigo explicar também, e ele acaba dominando os dois, né? Mas o interesse dele é o *Hochdeutsch*, então, eu consigo atender melhor. Mas eu acho que é... é um desafio interessante, a pessoa tem que estar disposta a te ajudar a aprender, também, um pouco, né, nesse caso. (risos)

Marina: E aí você acaba aprendendo também?

Alessandra: É, eu acabo... eu acabo, é, fazendo algumas anotações dessas variações e aí vai ficando mais fácil de eu entender quando esse aluno meu, por exemplo, fala muito rápido, que

¹ *Alemão padrão.*

eu percebo que tem essa influência de conversar com o sogro, aí eu falo *ach so, bitte langsam*², e aí eu consigo entender essas variantes também e explicar pra ele onde tá a diferença, enfim... então, dá pra fazer um jogo, assim.

Aurélio: Eu acho que talvez a gente possa até aprender, assim, palavras, de vocabulário, que não são mais comuns no *Hochdeutsch* atual. Porque muitos dialetos, essas variantes do Sul são de imigrantes, de décadas passadas, que vieram pro Brasil, e que aí teve influência do português, aí ficou uma... uma mistura daqui e de lá, e... pode haver algumas palavras que ainda se usam nos dialetos daqui e já não são tão comuns no *Hochdeutsch*... ou digamos assim na Alemanha. Eu sei que tem a palavra *Penal* em Santa Catarina, que é pra estojo, que... que vem do latim, é de pena, que é tipo *Federmäppchen*³, e pelo uma vez que eu pesquisei, assim, eu vi que... que é de alguma região, não lembra agora da onde, talvez da Alemanha ou da Áustria, ou seja, acho que era talvez uma palavra comum, sei lá, nos anos trinta, vinte, que aqueles imigrantes usavam, e que acabou virando palavra do vocabulário do português das pessoas dali também. Então, acho que teria algumas... alguns aprendizados interessantes, assim, também, meio que... de vocabulário, um pouco também de história, né?

Alessandra: Sim.

Aurélio: Dependendo da família, porque você pode também ter contato com a história da família da aluna... ou às vezes a aluna quer ler cartas ou documentos, dos... dos parentes antigos, aí você também vai estar ali se informando ou conhecendo.

Marina: Isso aí, bem rico. Mais alguma observação sobre essa parte? A gente não tem pressa, não, tá? Pode falar mais (risos).

Aurélio: Mas eu acho que, pessoalmente, eu, eu teria um pouco de receio, assim, de... de aceitar a aluna, porque eu não quero, também, ter que toda hora interromper, porque eu não tô entendendo. Eu acho que o meu... eu acho que eu passaria mesmo pra um professor do Sul, que tem mais familiaridade com... com essa variante.

Alessandra: É, se o aluno não tá disposto a estar fazendo essa troca, a ter essa paciência, de certa forma, com o professor, aí realmente eu também acho que seria mais interessante pro aluno... ter alguém que atendesse o que ele precisa, que entende melhor.

Aurélio: Aham.

Marina: Aham. Beleza. Bom, depois a gente comenta tudo, né? Vamos para outra situação, no final eu falo um pouco mais, mas primeiro a gente faz essa parte da reflexão. Situação dois, também é uma bem típica. Você começa a dar aulas particulares para uma pessoa que nunca estudou alemão e observa ele acaba falando algumas palavras em inglês, de forma automática, né? Tipo, nem percebe. O que você faz?

Aline: Isso é muito frequente com todos os meus alunos, né, assim (risos). Até com aqueles que falam que não... eu pergunto sempre, né? Se fala algum outro idioma, e muitas vezes não fala inglês, e mesmo assim, acaba, realmente de forma automática, falando como se fosse inglês, né? E o que eu faço é trabalhar fonética, toda aula. É isso... eu escolho as palavras que eu acho...

² Ah, então, fale devagar, por favor.

³ Estojo ou caixa de lápis. Feder significa pena.

eu sempre fico anotando também, né? Durante a aula. *Zeit*⁴, eles sempre ficam falando zaito, não sei, daí eu anoto e depois acabo fazendo um trabalho com fonética no final, até com as próprias palavras que a turma, ou se for o aluno sozinho, falou ou falaram errado, assim.

Marina: Em relação à pronúncia, mesmo? Fica parecida com o inglês?

Aline: Hã... aí depende, né? Por exemplo, se for, é, alguma coisa que impede de entender, ou que tem um significado diferente em alemão, que nem *Boot*⁵ sabe, aí eu vou falar. Agora, por exemplo... ah, não sei, se for alguma coisa sutil, que não interfira no entendimento... *mal sehen*⁶ (risos).

Alessandra: É, eu, eu acho que dá pra avisar o aluno, talvez, se ele, é... porque o aluno, geralmente, percebe, né. Às vezes, ele não percebe de primeira, nem de segunda, mas conforme a aula vai indo, você faz uma cara, assim, ou pede pra repetir, né, a pessoa percebe isso sozinha. Que ela tá falando, assim, um pouco mais... tá puxando pra outra língua que ela sabe, né? Ou enfim, que ela percebe que tem essa interferência. Então, é... eu tento fazer com que o aluno perceba o erro, ao invés de interromper demais. E aí, às vezes, o aluno testa várias pronúncias, né? E aí, sozinho, ele encontra a certa, né, cê fica, *ja, fast das*⁷, e aí a pessoa repete e a coisa anda, porque... mas eu tento fazer com que o aluno corrija o próprio erro, né? É, mas... e também fazer o que a Aline comentou, né, às vezes o aluno percebe que ele não tá conseguindo corrigir sozinho, e aí você dá uma reforçada nessa parte de... faz alguns exercícios mais voltados pra, pra pronúncia mesmo.

Aurélio: Eu chamaria também atenção a quais palavras que seriam OK ele utilizar em inglês, porque tem algumas que se estabeleceram em alguns contextos, né? Então, por exemplo, que nem em português, a gente... é até um pouco... pode virar uma piada, assim, mas é que a gente usa, tem, acho que nas áreas, sei lá, de design, não sei bem, mas eles usam palavras do inglês, tipo *call, meeting*, eu ia falar, tem algumas formas de inglês que são comuns, por exemplo, no meio de trabalho, falar *meeting*, falar isso assim, mas que talvez usar muitas palavras em inglês pode soar um pouco estranho, que nem soa em português. Quando alguém fala, ah, eu tenho uma *call* agora, porque eu vou ter um *meeting* e aí vou ter uma *coffee break*, que não tem problema, eles vão entender, mas pode ter um tipo de estranhamento, podem ter algum julgamento sobre vocês... falando, assim, com várias palavras. Mas eu chamaria a atenção de... de que existem as palavras em alemão, que são também comuns. E que... e aí acho que depende de caso de caso. Se eu cobraria pra que se usasse a palavra em alemão, se chamaria mais a atenção, ou se eu deixaria passar porque não... não teria tanto problema. É... ou até chamaria a atenção: vamos praticar pra que você também fale as palavras em alemão de forma automática. Se você fala as de inglês de forma automática, então, você também consegue falar as em alemão, de forma automática, praticando. É... acho que é isso.

Marina: Então vocês já se depararam com situações parecidas.

Aurélio: Não exatamente, eu tenho um amigo meu, que é professor de inglês, então, ele acaba falando palavras em inglês, porque acho que imagino que venha mais rápido na cabeça, da mesma forma que eu fazendo aula de inglês com ele, também solto umas palavras em alemão, porque vem mais automático. Mas essa situação, assim, específica, de um aluno novo, que

⁴ *Tempo*.

⁵ *Barco*. Pronuncia-se /bo:t/, e não /bu:t/, como em inglês.

⁶ *Vamos ver*.

⁷ *Sim, é quase isso*.

nunca estudou alemão, eu não... quer dizer, é bastante comum em cursos, assim, em turmas, que muita gente já tenha algum conhecimento básico de inglês, porque também tem na escola, né? Então... mas essa, nessa questão de falar, assim, de forma automática... não.

Alessandra: É, eu acho que acontece quando tem cognatos, assim, por exemplo, *hat*⁸, e aí, a pessoa faz a... usa a pronúncia do inglês. Então, reconhece aquela palavra e acaba pronunciando do jeito como ela já, já conhece, né? Então, com os cognatos, eu acho que acontece mais. Eu acho que o Z do alemão, também, como o Z do português e o Z do inglês, por exemplo não tem esse, esse som característico, as pessoas também tem... etão eu acho que... eu acho que tem uma interferência da pronúncia dessas outras línguas que a pessoa fala, quando tem... ou quando tem, por exemplo, dois Es juntos, né, a tendência de usar um... um som como I. Então, não exatamente palavras inteiras, mas, principalmente, eu acho, na... na pronúncia isso aparece mais, com iniciantes, né.

Aline: É, dá sim, até mesmo... a gente falando no A1, eu acho que eu listei quatro palavras. E acho que é, hã... *Student*, que acho que eles acabam falando como inglês, *Engagement*, que também eu sempre falo, ah, usa-se uma... a referência é francesa, né? No *Hochdeutsch*, acaba pronunciando mais parecido com o francês. *Restaurant*, *orange*, ou mesmo *Ingenieur*, que eu mesma acho difícil, *Ingenieur* (risos). Também, é... pontuo essas, acho, como... frequentemente faladas como inglês, e eu acho que eu não corrijo sempre.

Aurélio: Mas eu, eu tenho, eu lembrei de outro agora, mas que eu chamo atenção porque seria um erro, que muita gente fala *Klasse*, como se fosse *class* né? Ah, tô no *deutsche Klasse*, alguma coisa assim. Aí, eu chamo atenção, que *class* é aula, mas *Klasse* é turma, ou série, não é aula. Ou mesmo *Student*, que eles querem falar eu sou *German student*, alguma coisa assim, mas se falar *ich studiere Deutsch*⁹ ou *ich bin Deutsch Student*¹⁰ é outro sentido. Então, tem essas palavras que são os falsos cognatos, aí, né, que parece ser mas não é, e eu... nessas eu chamo atenção cem por cento, com certeza... pra evitar o erro, né? Ou evitar alguma confusão ali de entendimento. E de pronúncia específico eu chamo bastante atenção pro fato de que a pronúncia em alemão é mais fácil do que em inglês, porque inglês tem um monte de exceção, se tem um A, esse A pode ser I, pode ser E, pode ser, hã, sei lá quantas opções, e no alemão A é A, se tá escrito A vai ser som de A, então fale esse A como A, como no português (risos). Hã... eu acabo... fazendo essa correção da pronúncia, falando isso, e... mas eu, mas como eu falei antes, eu acho interessante que o aluno já consegue falar, por exemplo, palavras em inglês de forma automática, já é um sinal de que ele... de que ele consegue aprender um idioma bem, né. Se ele é falante de português e consegue usar palavras em inglês, de forma automática, demonstra que ele consegue aprender um idioma bem, e se ele consegue fazer isso no inglês, ele também consegue fazer no alemão. Então, acho que se eu chamaria também atenção pra isso, ah, que legal que você já tem várias palavras salvas na sua memória, na sua mente em inglês, tomara que você consiga fazer isso no alemão também. Então, vamos estudar pra... pra que isso aconteça também com o alemão.

Marina: A pronúncia do alemão é mais fácil, vocês acham?

Aline: Ah, eu concordo com o Aurélio nesse sentido. Eu lembro quando eu aprendi inglês na escola, eu só fiz na escola. E quando terminava a palavra, né, tipo, ou que é TH ou TED no

⁸ *Chapéu* em inglês; *tem* (verbo ter) em alemão.

⁹ *Eu estudo alemão* [em nível de bacharelado ou licenciatura].

¹⁰ *Eu sou um estudante universitário alemão*.

final, D, T... Sempre a professora corrigia, assim, e era meio frustrante, eu achava que eu nunca ia aprender uma língua estrangeira, por causa disso, inclusive aí depois cheguei na faculdade e aparecia uns intercambista, né? Que eu entrei numa época boa, que tinha ainda bastante intercambista (risos). Então, aí eu acabava falando com as pessoas em inglês, eu pensei, nossa, é verdade, ó, até que as pessoas me entendem. Então, eu acho que... é igual o Aurélio falou, né? Essa do *studieren* acontece, aí tem que corrigir, mas acho que essas outras que eu tinha comentado antes, eu falo algumas vezes, depois eu, eu deixo, assim, não fico corrigindo muito, porque aí não interfere tanto.

Aurélio: Eu acho que o alemão tem alguns fonemas difíceis, né, que a gente não tem no português, então acaba sendo difícil pros... pra nós brasileiros, como as... os *Umlaut*¹¹... e no começo, como iniciante, você precisa aprender algumas combinações, então EI vai ter som de AI, EU vai ter som de OI, mas depois que você sabe como se pronuncia cada letra, cada ditongo, cada coisa, acho que você consegue ler uma palavra nova sem nunca ter ouvido ela antes, só seguindo os sons, assim. E eu percebi no inglês, eu já acho que tem muitas exceções, assim, você aprende que essa letra tem esse som, mas aí você vai pegar uma palavra e naquela palavra muda o som, na outra palavra, aquela letra é *silent*, aí não... não fala (risos). Eu acho que tem a fonética do... acho que o inglês tem muita coisa... muita coisa fácil, né? Não tem muita conjugação, tem bastante palavras... internacionalismos, que dá pra entender rápido o que significa, mas acho que a fonética é um dos... pra falar bem, assim, inglês, acho que é... a pronúncia é difícil, é a minha impressão.

Alessandra: Eu acho que os alunos não percebem que é mais difícil a pronúncia de inglês, porque eu concordo, a regra do alemão é mais clara. Se você pegou a regra, a aplicação é mais ágil, né? Mas o inglês, as pessoas estão expostas por muito tempo e há muito tempo, geralmente, então, eles já não percebem mais isso. E, às vezes, quando eu... eu comento alguma coisa de pronúncia, ou eles pedem algum exercício de pronúncia pra mim, né? Ah, essa palavra aqui, realmente, não tá dando, vamos fazer um exercício. E aí, eu... a gente faz essa comparação com o inglês, e eles percebem que, realmente, pode ser um som estranho, mas ele vai ser estranho agora no começo. E... enquanto que o do inglês é... faz menos sentido, geralmente.

Aurélio: Sim. Mas eu acho super normal você falar palavras em... eu não sei muito bem o que a neurolinguística, o que que tá funcionando aqui no nosso cérebro realmente, mas acho que tem muita coisa ali na mesma caixinha. Então, eu acho muito normal você estar aprendendo um idioma novo e pensar nas palavras do idioma estrangeiro que você já aprendeu antes. Eu percebo isso em mim, quando eu vou falar inglês vem muita coisa em alemão, então acho que tá ali na, na mesma caixinha, e acaba vindo muita coisa mais rápido, que tá mais automatizada na minha mente. Então, eu acho super comum, o aluno que nunca estudou alemão, acabar falando palavras em inglês no começo. Ou às vezes nem precisa, nem precisa do inglês, às vezes de um outro idioma, se ele sabe bem francês, acho que ele vai acabar soltando umas palavras em francês, sabe?

Marina: É, eu quando tentei fazer francês por um breve período, que fracasso (risos), assim, eu só falava alemão na aula, e não tem nada a ver, né? Mas acontece, acontece.

Aurélio: É.

¹¹ Modificação vocálica por meio do sinal de trema.

Marina: Isso aí, hein? Bem, bem rica essa discussão. Vamos para a terceira. Situação três, então, outro tema. Vamos pensar, você tem uma turma de cinco aprendizes, né? Não é tão comum, mas... você tem uma turma de cinco aprendizes com aptidões diferentes. mas progredindo. Só que um deles sempre se dirige a você e aos colegas em português. Pra fazer perguntas, pra tirar dúvidas, até pra pedir pra ir ao banheiro. E só usa o alemão em exercícios específicos da aula. Uma pessoa, da turma de cinco. O que você faz?

Alessandra: Bom, se é só uma pessoa, eu imagino que, de modo geral, esse... esse vocabulário, essas expressões, elas já foram ensinadas, né? Então... talvez... hã... eu acho que uma coisa que eu costumo fazer quando os meus alunos se dirigem em português, com uma coisa, com uma expressão que eu já ensinei em alemão, eu repito em alemão, né, na forma de pergunta. Ah, você quer ir no banheiro? Aí eu respondo... e aí a pessoa vai responder *ja* ou *nein*, ou às vezes, ela repete em alemão, também, e aí... pra não ser muito invasiva, né, acho que depende. Se é criança, acho que dá, é mais fácil de você falar ah, não entendi, tem que ser em alemão, *habe nicht verstanden, bitte auf Deutsch*¹² (risos).

Aurélio: Ah, eu faço isso às vezes com adulto, também! (risos)

Alessandra: É, dependendo da turma dá pra fazer, né? Se não tem ninguém muito *hochnasig*¹³, assim... (risos)

Aurélio: É (risos)... Mas eu... eu, talvez... se tivesse uma lista com essas, essas frases comuns de sala de aula, né? Ah, como se fala isso, posso ir ao banheiro, pode repetir, por favor. Se ele já tivesse recebido uma lista, assim, eu ia chamar atenção pra isso, pega a lista, todo mundo com a lista na mão, essa lista tem que tá sempre junta na hora da aula pra vocês perguntarem em alemão. E se um... e se um aluno mesmo com a lista não... continuasse a fazer em português, aí eu acho que eu partiria pra esse de ah, não entendi, não falo português. Ou alguma coisa assim, aí se o aluno não gostar ou se achar ruim, eu justificaria também, pessoalmente, com esse aluno, falando que... a gente morando no Brasil, é difícil a gente ter bastante contato com o alemão, então, a gente tem que aproveitar cada minuto de exposição ali com a língua, pra aproveitar isso. Então, a hora da aula é o momento que você tem pra falar em alemão, você não vai conseguir falar na sua casa ou na rua, em alemão, morando aqui em São Paulo, né? Então, você tem que usar o momento da aula ali, cada minuto pra praticar o idioma. Tentaria convencer o aluno por quê que é importante ele... formular em alemão.

Aline: Ai, ó, eu acho difícil, assim, tem tantos fatores, né? Porque... assim, às vezes a pessoa é mais velha, eu acho que eu não, não sei se eu levo isso muito em consideração... sim, agora pensando, refletindo mesmo sobre a minha prática. Eu acho que às vezes eles falam assim, *Lehrerin*¹⁴ (risos), e aí faz a pergunta em português. E aí, eu explico em alemão, ou eles falam não entendi tal palavra, e aí eu explico em alemão. Aí eu fico super feliz quando eles falam que entenderam, já acho que daí já é meio que um balizador, assim. Não acho que eles precisam fazer todas as perguntas em alemão. Apesar de concordar com o Aurélio, né? Eu sempre falo assim, *Leute*¹⁵, vocês têm que falar, por favor (risos).

Alessandra: Na aula online, o que dá pra fazer, é, por exemplo, alguém tá falando e o microfone tá apagado, por exemplo, alguém vai lá e avisa, ah, seu microfone tá fechado, né? Aí eu escrevo

¹² Não entendi. Em alemão, por favor.

¹³ Esnobe, arrogante.

¹⁴ Professora. Palavra que não serve como pronome de tratamento em alemão.

¹⁵ Gente, pessoal.

no chat, *bitte*, *Mikrofon einschalten*¹⁶, né, pra..., aí você consegue fazer um jogo, também, entre o escrito e o falado, você não precisa falar toda hora, e... e eles acabam lendo, você vê que a pessoa anota, salva aquilo, e aí, usa numa aula seguinte, né? Então, online também dá pra fazer esse... esse jogo.

Aurélio: Sim. Porque ele é bem autêntico, né? Tipo, você falar do colega, ah, seu microfone tá desligado, não... não estou te ouvindo. Perguntar, vocês estão me ouvindo? Fazer essa pergunta pros alunos é uma... é uma forma de comunicação muito autêntica, porque é o que alemães também falam nas *calls* do Zoom deles também.

Alessandra: Sim.

Aurélio: E... mas eu chamaria também a atenção, que são perguntas que não são só de sala de aula também. Pedir licença pra ir ao banheiro, é uma... é uma pergunta que você, é possível de você precisar fazer essa pergunta no, no país de língua alemã, ou você... às vezes, você quer, tá lá, tá lá se comunicando, não lembra, e você quer perguntar, aí, como se fala mesmo isso, em inglês, alguma coisa assim. Mas, sim, nos mais extremos, se caso o aluno realmente continuar fazendo em português, eu daria continuidade à aula, à aula normal. Os outros quatro estariam fazendo as perguntas em alemão, esse ficaria perguntando em português, e... e continuaria.

Alessandra: Toca o baile, né?

Aurélio: É.

Aline: Eu acho muito difícil também essa situação, assim, concretamente acontecer, no sentido de todos os quatro estarem falando e uma pessoa não estar. Assim, eu acho que não aconteceu comigo isso, assim. Porque eu faço os exercícios de *Partnerarbeit*¹⁷ e deixo eles falando sozinho. Assim, sozinho entre aspas. Eu entro, fecho a minha câmera, fecho o meu microfone, fico escutando. Depois que eles conversam, eu abro a câmera, abro o microfone e faço as considerações. Agora, a gente tá vendo *Nebensatz*¹⁸, por exemplo, e aí, às vezes, eu tenho que interromper logo no começo pra eles não começarem a falar tudo errado (rsrs). Mas eu gostava antes, quando eu só fazia no fim, assim, daí. Mas eu acho difícil, todo mundo tá falando e uma pessoa não, não falar, assim.

Alessandra: Eu, eu já vi isso acontecer com adolescente, eu já dei... quando você dá aula... e aí tem aqueles quatro que são mais extrovertidos, que, sei lá, e aí, tem a, um tímido que veio aprender alemão. Esse um, ele acaba, sei lá, virando meio, assim, a ovelha negra, vamos dizer, ele mesmo se coloca com um ritmo diferente, né? E aí, se você forçar, você acaba desmotivando um pouco o aluno, né? Então, com adolescente, isso... eu acho que é mais fácil de acontecer.

Aurélio: Eu tô com uma situação, agora, que bem interessante, eu tô com dois cursos iniciantes. Um é A1.1, que é tipo, iniciante, iniciante, outro é A1.2. E no A1.1, que é uma turma que eu, que eles começaram o alemão comigo, eles usam bastante as perguntas em alemão, ou a interação, que eu pergunto *fertig?*¹⁹ E eles falam *ja, fertig*²⁰, oder *nein, einen Moment, bitte*²¹.

¹⁶ *Por favor, ligue o microfone.*

¹⁷ *Trabalho em duplas.*

¹⁸ *Oração subordinada.*

¹⁹ *Pronto?*

²⁰ *Sim, pronto.*

²¹ *Não, um momento, por favor.*

Porque eu, eu mostrava primeiro escrito na lousa e depois eu sempre fazia questão que eles não respondessem só *ja* ou *nein*, que eles respondessem completo. Então, eles, eu percebo que eles falam mais, as perguntas em alemão, do que o A1.2, que se a gente pensar, já é um nível acima, já poderia fazer as perguntas sem problemas, mas é porque acho que eles não tinham o hábito. E aí, agora, criar o hábito de fazer a pergunta em português, eles falam, ah, não, falar em alemão, né? Eles falam, ah, não, quero falar em português, que vai ser mais rápido tirar minha dúvida, do que eu pensar em formular a minha dúvida em alemão. Então, eu tô tentando, assim, meio que... incentivando a tentar. Primeiro, pergunta em alemão. Pode ser uma pergunta difícil, uma pergunta completa, mas tenta formular de forma mais simples, *wie sagt man ___ auf Deutsch*²²... Pra aos poucos, hã... deixar a comunicação o máximo possível em alemão, pelo motivo que eu falei antes, que é o momento que eles têm ali pra... é a uma horinha da semana que eles têm pra praticar, pra falar.

Marina: É, adulto é difícil, entender, né? (risos) Assim, o que leva a pessoa a se matricular no curso e não falar? Talvez timidez, ou dificuldade de pronúncia, né?

Aurélio: Eu acho que... eu percebo, pode ser o medo de errar, que a pessoa não quer falar ali errado, ou talvez porque... eu percebi isso num aluno meu. Ele quer formular uma pergunta, mas ele não sabe formular a pergunta. Então, ele não quer formular em alemão, sendo que ele pode formular em português. E aí, e aí eu acho que uma... problemática que pode ter é que se você deixa ele falar em português a pergunta uma vez, ele se sente confortável em sempre não tentar formular em alemão e... é um pouco meio como pai e mãe (risos), assim, tipo, se você fala que vai fazer uma coisa e depois não cumpre, o filho percebe, ah, vou fazer, porque ele não cumpre mesmo... que é o que eu percebo na turma de A1.1, que eu cobro mais já desde o começo. Então... eu acho, então, que é isso, medo de errar ou...

Alessandra: Eu acho que a comparação também, com os outros, né?

Aurélio: Também.

Alessandra: Se ele faltou em uma ou duas aulas, não fez a lição de casa, e ele vê que o resto da turma, ou ele acha que o resto da turma tá fazendo, está progredindo e aí ele se compara. Então, eu tenho um aluno, que eu acho que eu, pelo que eu percebi, ele é mais tímido. E aí, ele, ele... tá, fica analisando um pouco, né? Ele tem um olhar, né, dele. Eu só dei aula pra eles no online, né, mas eu acho que ele tem um olhar mais analítico, aí eu penso, ah, eu acho que ele faz muita comparação. E aí eu tento... como eu faço, também, ponho bastante trabalho em grupo, *Partnerarbeit*, sempre misturar bastante eles, e... aí, eu acho que tá melhorando, mas ele precisa de um tempo, assim.

Aurélio: É, mas acho interessante isso que tem influência do tipo de cada um, né? Como aluno. Então, esse meu aluno, que é... que formula em português, ele não é tímido, pelo contrário, ele é bem extrovertido, ele, ele comenta, ele interage, e... mas ele não fala tanto em alemão. Então, eu acho que tem aqueles que são super dedicados e querem formular tudo em alemão, ou tem aqueles que conseguem formular todas as perguntas certinho em alemão mas não formulam, porque eles são tímidos, então eles não querem falar, querem ficar quietinhos na deles. Tem esse meu aluno que é extrovertido, mas quer falar mais português, e... então acho que acho que... o tipo, né? O *Lerntyp*²³ influencia aqui também.

²² Como se diz ___ em alemão?

²³ Tipo ou estilo de aprendizagem.

Aline: Eu tenho medo de, às vezes, é, também, sei lá, a gente ler um texto junto, cada um lê uma parte, né? E aí, sei lá, pergunta... a gente faz exercício sobre isso, tá tudo em alemão. E aí, no final, eu pergunto, *Fragen?*²⁴ e aí ninguém fala nada. Aí, eu acho muito estranho, assim, porque eu olho e falo assim, vocês não entenderam tudo mesmo, será? A gente ficou falando em alemão o tempo inteiro (risos). Aí eu fico assim, aí eu falo, aí... daí eu pergunto, como que seria isso em português, meio que pra testar se eles estão entendendo, sabe? Porque eu tenho receio, assim, de também só falar em alemão e não pedir pra eles traduzirem nunca pro português, coisas pontuais, assim, que são mais arte de expressão, sei lá. *Ich würde sagen*²⁵, por exemplo, que é uma expressão que a gente sempre usa, acho interessante comparar com o português, que é uma coisa só, né (risos), é um verbo só, né? Então, eu acho essas comparações, às vezes, importante.

Marina: Beleza. Várias estratégias, aí, pra gente trabalhar. Então, vamos pra nossa quarta situação. Aqui. Novamente, alguém entra em contato com você e começa a fazer aulas particulares. Poucas semanas depois, a pessoa comenta que também tá fazendo aula de espanhol. E então, você nota que o rendimento dela no alemão começa a cair, as tarefas de casa já não têm a mesma qualidade, o interesse nas aulas parece ter diminuído... o que você faz?

Aurélio: Eu sou um pouco sincero, assim, direto. Vou, tipo, meio que direto ao ponto. E tal. Eu tentaria perceber, assim, pensar se esse rendimento que tá caindo é por conta do, do aprendizado paralelo de dois idiomas estrangeiros, ou se é por outros motivos. Se for por causa do espanhol, que ele tá, que ele começou a fazer, eu falaria, olha, que... eu percebi que as tarefas... você não tem feito mais as tarefas, ou tem... você não parece tão dedicado, tão mais interessado, e tentaria ter um diálogo assim, sincero, porque talvez o aluno tá mais interessado naquele momento em estudar espanhol. Então, seria uma possibilidade de, OK, você quer fazer uma pausa com o alemão? Se dedicar pro espanhol? Porque também tem, eu, eu acho que dedicação e essa vontade é importante pra o aprendizado, né? A gente sabe que quando tem que aprender por obrigação, assim, o rendimento realmente não... não vai ser o mesmo. Hã... ou tentaria pensar assim, falaria pro aluno, pra ver se ele consegue pensar num, num, num esquema de estudo, que não atrapalhe nem, nem um idioma, nem o outro. Mas... hã... não sei.

Alessandra: É, eu eu acho que eu tentaria, eu não, eu não sou, geralmente, tão direta. Então, eu tentaria perguntar algumas coisas do tipo, ah, eu vou... você tem alguma coisa que você se interessa mais dentro da cultura alemã, que você gostaria que a gente trabalhasse em sala, aí ia fazer umas introduções especiais, né, *Persönlichkeiten aus DACH-Ländern*²⁶, e aí trazer algumas mini biografias ou alguma coisa do tipo, se a pessoa tem interesse nisso, pra motivar de volta. Porque eu imagino que se a pessoa tá fazendo aula particular, e ela não cancelou, né, não pediu a pausa, né, eu parto do princípio que ela... ela quer aprender, então ela tá tentando encontrar motivação. Então, eu tentaria ir por esse caminho, meio pela beirada, assim, né? Onde será que tá esse... esse gás pra revitalizar essa motivação? E aí... né, se isso não funcionasse, aí eu acho que eu conseguiria ser mais, ah, a gente tentou fazer isso, essa estratégia, né? A gente trabalhou com materiais, outros materiais pra talvez despertar seu interesse, mas eu vi que você tá meio disperso... tem alguma coisa que eu possa fazer, qual que é o momento que você tá vivendo, né?

²⁴ Perguntas?

²⁵ Eu diria...

²⁶ Personalidades ou celebridades dos países D-A-CH (Alemanha, Áustria e Suíça).

Aline: Nossa, diferente essa situação, fiquei pensando também. Acho... eu comecei a aprender espanhol agora (risos). E... é muito doido, né? Porque o método é diferente, o professor, e aí, várias vezes eu quero falar mais, porque eu acho que eu talvez seja um tipo mais comunicativo, ou gostaria que ele trouxesse mais áudios, e aí, é muita gramática.... Daí, eu fico, uh. E eu já pensei em desistir, por exemplo (risos). Então, me colocando um pouco do outro lado. Ao mesmo tempo, eu comecei a me interessar... quando eu comecei a ver que tem palavras no espanhol que são iguais em alemão, também, que nem *Karton*, que é papelão, *Petersilie*²⁷... Daí, não sei, talvez tentar ver uma comparação. Eu acho que eu... que uma colega tem o *Blaue Blume*²⁸ na versão espanhol, tipo, igual o pessoal da Unicamp fez ele alemão-português, eu acho que eu talvez até iria dar uma olhada nesse livro, pra ver se teria alguma coisa pra puxar, ou semelhanças, pra ver se o aluno se motivasse, se motivaria, né? E como o Aurélio falou, eu tenho uma coisa pronta, que é uma tabelinha, assim, todo dia, o que que você fez pro alemão? (risos) Você ouviu um pouco? Porque senão a pessoa tem uma vez ali, né, principalmente os particulares. É uma vez na semana, e aí não pega no livro. Aí você chega, *hast du die Hausaufgabe gemacht? Nein. Dann?*²⁹ Tem que fazer alguma coisa, né? (risos) Tipo, qualquer coisa (risos).

Aurélio: Acho legal, Aline. Porque... aqui na situação, né, ele já não tá fazendo tanta *Hausaufgabe*³⁰, mas talvez seria uma opção de dar umas *Hausaufgabe* que sejam... que dê pra fazer, assim, curtinho no dia. Então, ah, você vai ouvir esse podcast, ou vai ouvir essa música de três minutos, vai assistir esse vídeo de cinco minutos, pra colocar o alemão ali, mais presente, pra ver se o rendimento volta a como era antes do início do espanhol, talvez.

Aline: Isso mesmo. Até assim, sei lá, lista do mercado, faz ela em alemão. É, me conta o que você fez, é, escreve... no fim do dia você pode escrever, gravar um áudio, me mandar no WhatsApp, ou, se você preferir, só pensar, no que que você fez, escreva o que você fez no dia. E eu sempre falo, quando você começa a realmente pensar o que você fez, é que eu acho que começa a fluir o alemão, né? Mas aí eu não sei se é uma coisa minha, que eu acho isso, ou se tem uma comprovação científica (risos)

Aurélio: Mas eu pensei agora que é uma possibilidade, você falou da lista de mercado, uma possibilidade também é fazer em espanhol e alemão. Faz, divide ali a lista no meio, escreve de um lado todos os itens em espanhol e escreve do lado em alemão, que aí já pratica as duas na mesma tarefa. Ou faz um dia, escreve o que você fez no dia em alemão, no outro dia, em espanhol, ou faz um dia meio a meio, mistura um, mistura outro, não sei, se o aluno... se aluno vai ficar confuso ou não, vai depender do aluno.

Aline: Eu lembrei também...

Aurélio: E talvez combinassem as duas, pra ver se a motivação volta.

Aline: Sim, eu lembrei também, assim, que a maior parte, a maioria das vezes, né? Então, eu começo a trabalhar com um aluno particularmente, eu falo pra ele, na parte do *Lernwortschatz*³¹,

²⁷ *Salsa* (tempero). Não fica clara a semelhança percebida por Aurélio entre *Petersilie* e salsa, a não ser que ele tenha pensado em *parsley*, termo em inglês para a mesma erva.

²⁸ Livro didático para o ensino de alemão produzido na Unicamp, editado em português brasileiro.

²⁹ *Você fez a lição de casa? Não. E então?*

³⁰ *Lição de casa.*

³¹ *Vocabulário a ser aprendido.*

que tem no *Arbeitsbuch*³², eu falo assim, olha, essa parte até pode ser em português, se eu fosse você eu faria uma frase, por exemplo, pra cada palavra, isso ia ser maravilhoso, assim, o melhor aluno (risos). Mas se você quiser colocar a palavra em inglês ou em espanhol, é uma coisa que eu acho que eu falava no começo, faz tempo que não começa ninguém, assim, eu tenho recusado, assim, tá muito... muita coisa. É... mas eu acho que é uma boa, assim.

Aurélio: É até legal essa ideia do *Wortschatz*, que tem nos livros, né, muitos livros, de você colocar em a tradução no seu idioma materno, coloca em espanhol, já aproveita, já combina os dois, e... acho que seria interessante pro aluno, se o aluno tá interessado, realmente, nos dois idiomas, então ele vai gostar de, de estar ali, né, ou, combinando os dois... acho até legal, assim, talvez, chamar um interesse, assim, é que eu me interesso por outros idiomas também e adoro espanhol, mas quando... quando estiver explicando algum tema, então, por exemplo, tá explicando um novo tema em alemão, pode ser, sei lá, *Modalverben*³³. Talvez chamar a atenção pra isso. E como que é em espanhol? É parecido com o alemão, é a mesma estrutura ou tem diferença? Acho interessante fazer essa comparação com os outros idiomas que a pessoa já fala. Mas senão, eu faria a campanha pro alemão (risos). Olha, se esforce no alemão, vamos juntos (risos). Espanhol é fácil, eles entendem, nem precisam estudar tanto assim, você enrola ali um portunhol, eles vão te entender. Agora, alemão, não! Não vai ter como fazer um portunhol ali de alemão, não, então tem que estudar alemão (risos).

Aline: Mas tem aquele (risos)... tem o português meio alemão. Ich bin descabeladen, algo assim (risos). E aí não vai entender também, mas a gente dá risada.

Marina: É, né? Eu achei interessante que ninguém falou (risos), ninguém falou assim no sentido de ter ciúme do espanhol, sabe? Ah, então, a lição dela, você faz, né, por quê? Aqui, você não faz mais nada. Ninguém pensou nisso (risos).

Aurélio: Não pensei, mas é possível de eu falar também. Se o aluno fala, ai, não deu tempo, porque eu tava fazendo as lições de espanhol, aí eu levaria já no coração, já, um pouco (risos).

Alessandra: É. É que aqui tá que ele comentou que começou a fazer espanhol, né? Que tá fazendo espanhol. Agora, se ele falasse toda aula, eu também, com certeza, diria, assim, *yo hablo bien español, entonces...* (risos) já pra uma veia mais cômica, né? Pra ver se... (risos) dá um chacoalhãozinho, né?

Marina: É, né? Às vezes é necessário. Bom, a nossa última situação para refletir, bem curtinha. Você está com a agenda lotada, de aulas, de alunos, e o tempo pra preparar essas aulas tem sido muito curto. O que você faz, né? Como, como você se organiza a respeito?

Aline: Passa algum aluno que tá desinteressado pra outro professor! (Risos).

Alessandra: Pega esse aluno que tá aprendendo espanhol, né? Já passa (risos).

Aline: Não, e de verdade, às vezes, eu acho que pode, que pode ser bom pra pessoa também, porque às vezes é o jeito como você ensina também, pode ser que ele desenvolva melhor com outro professor. Então... eu fiz isso, e eu espero que isso não aconteça de novo, assim, espero que seja só por perceber o desinteresse (risos), assim, não por conta de agenda lotada, que é

³² Livro de exercícios.

³³ Verbos modais.

muito ruim, não... não conseguir preparar a aula, eu acho que, eu acho que eu desmarco, dependendo do nível, se a pessoa for do B2 com certeza eu vou desmarcar.

Aurélio: Eu tentaria, assim, encontrar um dia, talvez, que, ah, aquele dia eu vou... que eu tenho mais livre, aquele dia eu vou preparar todas as aulas da semana. Em vez de tentar preparar durante a semana, que aí talvez o tempo não vai dar, porque eu vou estar em aula, né, se eu tô lotado de turmas, durante a semana vai ser mais difícil preparar. Então, talvez, deixar tudo preparado pro começo... no começo da semana. Ou se é um período, assim, se é uma semana que tá um pouco mais lotado, não, talvez combinar, né? Se você tá com mais de um aluno do mesmo nível, você prepara a mesma aula, hã... pro, pra ambos os alunos, mesmo que talvez eles estejam em algum momento, em alguma fase diferente, em alguma lição diferente, dá pra preparar uma aula que sirva pros dois, ou pra mais de mais de um, você pega o mesmo vídeo e prepara pra vários alunos, só que dependendo do nível, com questões diferentes ou com atividades diferentes. Ou, às vezes, você tenta juntar dois alunos, hoje a gente vai fazer uma aula em dupla, que vai ser de comunicação, então não precisa preparar muita coisa, só tem lá os temas e vocês vão falar sobre esse tema. Ou talvez... ou talvez isso de uma coisa mais... de passar um vídeo, mais longo, que aí, né, hã... que aí não, não precisa pensar em tantas atividades que duram pouco tempo, né, em vez de pensar em dez atividades de cinco minutos cada uma, pensa em duas atividades, só que duram um pouco mais, hã... acho que tem várias opções, assim, de, de se organizar melhor. Mas se for... se durar bastante tempo, assim, você tá o mês inteiro, com um monte de turma lotada, não consegue preparar direito, eu me sentiria mal, assim, porque eu gosto de preparar com calma e tudo mais, se eu estiver sempre assim, meio que fazendo de qualquer jeito, porque tô, tenho que cumprir com horário, não sei o quê, eu tentaria ou passar aluno adiante, que nem a Aline falou, vou te passar, ó. E também seria sincero, olha, eu tô com muitos alunos, mas eu conversei com essa colega, esse colega meu, ele pode assumir, já passei pra ele as informações sobre você, você pode continuar né? Que acho que a gente tem que pensar na gente também, assim, acho que... e acho que vai fazer bem tanto pra gente, que vai deslotar um pouco, quanto pro aluno, né? Que acho que o... o aluno percebe também se você tá... tá se organizando bem, se você tá, se tá preparando bem ou não.

Alessandra: É, eu acho que eu pensei exatamente nessa linha, assim, ou conseguir conciliar naquele momento, né, o máximo de atividades que podem ser mais transversais, assim, que dá pra cruzar outros níveis... ou talvez preparar uma atividade mais autônoma, né, pro aluno fazer com você dando suporte, mas que ele tá fazendo uma pesquisa sozinho, ele encontra sozinho um site, simula uma compra online, né? E aí você fica como apoio, tirando dúvidas. Então, essas atividades mais autônomas, ou que, de repente, uma produção de um texto em sala, de um podcast, de uma coisa assim que você tá apoiando, você sabe que depois, pra você corrigir, você vai demorar mais tempo, mas que pra preparar aquela atividade é um pouco mais rápido, né? Mas você sabe que você vai ter que ter aquele tempo livre depois pra dar um feedback adequado pro aluno, né? Então... realmente, se é uma coisa, assim, é um... uma semana, duas, mas se é sempre, eu também não, não continuaria com todos, todos os alunos.

Aline: Eu também comecei há um tempo, pedi pros alunos particulares apresentar um *Referat*³⁴. E é muito legal isso, porque mesmo no A1, assim, sei lá, depois da lição 7 a 11, mais ou menos assim, né? (Risos) De uma série de lições, assim, mais ou menos, eu acho que é interessante, porque a gente se surpreende também, né, com o que eles podem trazer. Então, por exemplo, uma aluna trouxe... ela faz, cursa... como chama? Social? Assistente social? Não. Não. Ah...

³⁴ *Apresentação oral*, seminário.

Marina: Serviço social?

Aline: É, serviço social! E aí, ela trouxe uma bibliografia de uma mulher na assistência social que revolucionou, assim, e depois eu vi que tinha um monte de artigos sobre essa mulher também. Então, assim, é bem interessante, porque aí meio que a aluna, foi, ó, fez um monte de coisa, foi ver como que fazia, falava várias coisas pra conseguir fazer o *Referat* de forma autônoma. E aí, meio que se você, sabe, já, né, mais ou menos como vai ser seu mês e já dá pra colocar um ali *Referat* pra alguns alunos, mais ou menos naquela semana que vai ser mais corrida, né?

Aurélio: Acho que faz parte de todos os professores já terem umas cartas na manga, assim. Se não sobrar tempo, quer dizer, se eu não tiver tempo, eu vou ter umas ideias, assim, que sempre ficam na mente que, ah, se não tiver, se não tiver tempo pra procurar, eu vou fazer isso. Acho que também temos muito talento de improvisação também. Ah, hoje não deu tempo, hoje eu vou improvisar mesmo, né. Pega aquele livro, vou fazendo ali, meio que improvisado. Acontece, às vezes.

Alessandra: É que professor lê livro de poema e já tá preparando aula ao mesmo tempo, né? (Risos) Você ouve uma música nova, você já tá preparando aula de novo, ah, esse daqui é bom pra revisar o vocabulário (risos). E aí, você não faz nada sem tá preparando aula, simultaneamente. O cérebro ficar programado, né? (Risos) Então, eu acho que, nesse sentido, eu concordo com o Aurélio, né, sempre tem aquela, ah, é verdade, mas tem isso aqui que combina, que é uma atividade divertida, que dá pra fazer, é um... um jogo de, né, sei lá, de tabuleiro, ou alguma coisa assim, de revisão, que sempre vale a pena repassar, né?

Aurélio: É, eu tava bem pensando nisso de revisão aqui. Às vezes, dá pra encaixar uma aula de revisão, assim, que talvez não precise tanto preparar coisa nova, mas revisar no próprio livro, onde já foi feito, né? Talvez voltar nas imagens que tinha nas lições anteriores e ficar comentando, descreve a imagem, qual que era a situação, que aí você já usa o material que já tava ali preparado, não precisa preparar uma revisão toda nova, com exercícios novos.

Marina: Isso de música, né, é muito verdade...

Aline: Eu recorro também...

Marina: Pode falar.

Aline: Eu recorro um pouco, também, ao *Deutsche Welle*³⁵ e ao *Goethe*³⁶ pra pegar material, mas na verdade sempre acontece pra complementar, assim, porque... aí, aí acabam não fazendo tudo do livro, né, quando acontece isso. E outra coisa que eu ia falar, no sentido que a Alessandra colocou, eu também escutei uma música hoje do Itamar Assumpção, por exemplo, que eu gosto, que vocês devem conhecer, né, que é *Ich liebe dich*, e aí, tava já depois, assim, de escutar a música, mandando pros alunos do A1, tipo, quais são as palavras em alemão que vocês escutam? Então, é difícil, tem que separar, senão você vai ficar trabalhando eternamente se preparando aula.

³⁵ Emissora alemã de rádio e TV, cujo portal online disponibiliza conteúdo em diversas línguas.

³⁶ Instituto Goethe, cujo portal online dispõe de diversas atividades didáticas, e cuja biblioteca online e presencial oferece grande diversidade de materiais didáticos e paradidáticos.

Alessandra: Não remunerada, né? (Risos)

Aurélio: Eu percebo isso, também, exatamente igual a vocês, tipo, que quando você tá ali consumindo algo em alemão por entretenimento seu, próprio, mas no fundo você já tá pensando, nossa, daria pra passar em aula. Ou, deixa eu pensar que, deixa eu salvar esse link, não posso perder esse site (risos). Mas eu acho legal a ideia do *Deutsche Welle*, do *Goethe*, ou da revista *Deutsch Perfekt*³⁷, porque tem muitos textos já didatizados com exercícios, então você não precisa preparar muita coisa porque já teve um professor ali, ou uma equipe, que já pensou no texto as atividades, tudo, já tá meio que tudo preparado, né? Tem coisas da *Deutsche Welle*, do *Goethe* também, até com um *Unterrichtsplan*³⁸, né, que... de como você pode usar, utilizar aquele material. Então, é tipo, aulas preparadas que tem, que tem na internet disponível, que é... que são muito boas e que podemos recorrer também, quando...

Aline: E às vezes com mais uma opção, né? No *Unterrichtsplan* eles colocam, você pode fazer, isso, isso, isso, isso, aí, nossa, nem tinha pensado nessa possibilidade.

Aurélio: É, ou, às vezes, mesmo o *Unterrichtsplan* ou o livro do professor dos livros didáticos, de pegar mesmo ali, em vez de você pensar tudo, como vai ser a aula, o que você vai fazer, pega a sugestão do, do que tá ali, testa e, né? Acho que às vezes sai mais rápido também.

Marina: Aham. Não, eu queria comentar que isso de música, é tão verdade, né? A gente... ou mesmo vídeo, tipo, nossa, olha só o que tá acontecendo na série, que interessante. Deixa eu anotar aqui que nesse episódio, ele falou tal palavra, você não desliga. Música, uma vez eu tava saindo da aula, coloquei na, num aplicativo de rádio e tava tocando uma música. Eu simplesmente, além, ah, vou colocar essa música amanhã pro pessoal entender, né, ali, a ideia chave e aí, depois eu dou a transcrição. Aí eu fiz isso, falei, amanhã eu trago a transcrição. Não existe transcrição na internet, a música era nova, é uma música de um cantor novinho, cheio de gírias e eu tive que transcrever ela inteira, porque eu não preparei antes, foi espontâneo, assim. Ah, vou trabalhar essa música. E aí, ó, eu escutando a música pra transcrever ela inteira, viu? Tinha palavra que nem existe, sabe... mas é isso, a gente tem ideias e vai atrás às vezes, e aí... se complica (rsrs).

Alessandra: Passou uma noite em claro (risos).

Aurélio: É, mas eu pensei numa outra possibilidade também, que é super eficaz, eu acho, pra se organizar melhor, é pedir sugestão pra colegas. Olha, to aqui super corrido, você tem ideias aí, de aula que você já passou essa semana, alguma música, algum vídeo que funcionou bem, se você já tem a folhinha pronta aí me manda ali o PDF, que eu tô com muito corrido, não vou conseguir, né? Super ajuda.

Marina: Ter uma pasta, né? No, na escola, ou, enfim, no lugar lá, já com... com atividades. A gente tinha isso, uma pasta lá, nossa, hoje, ainda tô no intervalo e eu dava, a última vez que eu dei aula em turma era intensivo, né? Tô no intervalo e já fiz quase tudo pra hoje. Aproveita o intervalo, vai ali na, na impressora, tira cópia, pronto, um joguinho qualquer, né? Sempre tem, é importante. Mas é isso aí, essas cinco situações eu tirei exatamente de experiências pessoais também. Teve o aluno do espanhol que eu fiquei com invejinha (risos), que ele se dedicava ao

³⁷ Revista mensal de atualidades em alemão, cujo público-alvo são aprendizes da língua.

³⁸ *Plano de aula*.

espanhol e ao alemão não. Inglês sempre, aluna procurando aulas de *Hochdeutsch* porque ela tinha já uma familiaridade com a pronúncia da cidade dela no Rio Grande do Sul, e aquele que não fala, né? Que não, não fala, assim, não utiliza a língua e a gente fica às vezes se perguntando por que, por se comparar com os outros, por dificuldade, se arrependeu de fazer a matrícula e tá só esperando acabar o semestre, não sabemos. Mas é legal a gente pensar nessas coisas, então, porque é totalmente a realidade brasileira, né. Aí, entra novamente a questão de práxis e a gente consegue fazer uma reflexão um pouquinho mais elaborada. Vou passar mais algumas partes pra gente refletir, e no final tem mais uma pergunta.

Então, resumindo aí, a parte de práxis, né? A práxis é reflexão e ação juntas, né, sobre o mundo, para transformar o mundo. É lógico que não podia deixar de falar em Paulo Freire, trazendo uma citação do Paulo Freire, falando de práxis. E outro conceito que está presente lá no, no tema da nossa atividade, é a decolonialidade, também tem tudo a ver com o que precisamos na realidade brasileira, né, de aprendizes de alemão. Basicamente falando de novos paradigmas, pra aprender, pra ensinar. Não sei se esse termo é novo pra vocês, mas alguns dos conceitos chave que embasam o pensamento decolonial são os seguintes. Então, primeiro, a dependência cognitiva. Basicamente, nós temos uma, meio que uma corrente, né, que nos atrela à herança europeia. E hoje em dia, mais recentemente, ao Império Norte Americano, por meio dos Estados Unidos. Então, assim, a gente considera cultura de verdade, o que vem desses países, a gente considera chique, a língua é mais bonita, né? O tipo físico, o... as características raciais, são mais bonitas e tudo é maravilhoso lá, né? Tem muito isso, a... a herança cultural que a gente recebe aqui, rola uma alta dependência cognitiva, assim, a gente não consegue observar em parâmetros de igualdade, né, pra comparar. Tem o mito da modernidade também, que é um mito mesmo, né? O que que é a modernidade? É um discurso vindo lá da época do, dos descobrimentos, né, das grandes navegações, que produziu essa ideia, que a Europa era civilizada vida, moderna, superior e os outros povos eram bárbaros, né? Atrasados e tudo. Isso é um discurso, né? Existiam muitas civilizações já naquela época mais avançadas até, ou em pé de igualdade aí com a Europa, os maias, os astecas... e os egípcios, que até hoje ninguém sabe como foram feitas as pirâmides? Mas não, tem um discurso que a Europa estava avançada, e precisava levar o avanço para os pobres lindos, que nem roupas tinham, né? Isso é... é um discurso, é um conceito da colonialidade. Que mais, que foi chave, né, pra formar esse pensamento? A separação entre o corpo e a mente. Então, a mente é superior, o corpo é inferior, né? O cristianismo, que é a religião imposta pela Europa, a quase todo o mundo, aí, a boa parte do mundo ocidental, traz bastante isso. Quando não é mente e corpo, é alma *versus* corpo, né? Sempre com uma superioridade em relação à, à mente pelo intelecto, ou à alma, e o corpo acaba valendo menos. O pensamento cartesiano também vai super nesse sentido. E aí temos esse homem vitruviano, né, um desenho do Leonardo da Vinci, que... que demonstra qual era o homem ideal. Então ele é um homem, ele é branco, ele tem um determinado tipo físico, quaisquer outros corpos, seriam inferiores, né, considerados inferiores, foram considerados inferiores. Esse é o corpo padrão que representa uma mente elevada. Que mais? Colonialidade do saber, né, tem a ver com a dependência cognitiva, que a gente fica achando que o que vem da Europa e dos Estados Unidos é melhor, e não é nem toda a Europa, né? Sabemos qual meia dúzia de países ali são esses. Então, ficou o quê? A colonialidade, né, que é o efeito da colonização. Se traduz em relações desiguais de poder entre países, por exemplo, de conhecimento em que um é superior e o outro é atrasado, de raça e de gênero, de tempo e espaço, né, o moderno e o atrasado, cultura e língua também, é lógico. Temos línguas de prestígio, culturas consideradas superiores e as que não são. Aí está a colonialidade do saber que permeia tudo que a gente vive. Basicamente também por quê? Porque existe uma linha, uma linha abissal, né? O Boaventura fala, no sentido de abismo mesmo, que separa a metrópole ou os países hegemônicos lá e a colônia, o resto, né, o submundo, que no caso somos nós. A

exclusão abissal não é sobre o que a pessoa faz, então, não são as atitudes que determinam uma suposta superioridade ou inferioridade. É sobre ser. Se você é, se você é brasileiro, e você está num país desses países hegemônicos, não importa, né, o seu nível de instrução, o quanto você fala bem, enfim, ainda sabemos que o tratamento para pessoas brasileiras é diferente, por exemplo, né? O mesmo se aplica a raça, o mesmo se aplica a uma série de outras práticas sociais e culturais, não só entre Brasil e Europa, né? Lógico, é uma colonialidade que está por todo canto. A gente aqui também pensa assim. Então, o que podemos, como podemos tentar aí pensar de outra forma, de forma decolonial? É... um conceito legal é o da ecologia de saberes. Então, a gente precisa entender que cada conhecimento, cada sistema de conhecimento, cada cultura em si só é incompleta, né? Não existe nenhuma cultura que dê conta de responder a todos os desafios possíveis do ser humano. As culturas são incompletas e precisam ser articuladas e compreendidas em relação a outras. Não tem mais e menos, né? Tem que ter uma complementação. Vai ter algo que falta em determinados conhecimentos de determinado povo, vai ter uma palavra que falta numa língua e existe na outra, pra um sentimento, uma atitude, né... então, trabalhar com o conceito de ecologia de saberes, de forma horizontal, não o mais e o menos, né, o moderno e o atrasado. E é nesse ponto que se fala em Epistemologias do Sul. O Sul sendo assim, o Sul global enquanto... não conceito geográfico, né, não só o hemisfério sul, existem diversos países do Norte que podem ser enquadrados aí no conceito de Sul global, porque é essa... são essas populações consideradas inferiores aos colonizadores mesmo. Então, a gente pode e deve trabalhar por epistemologias, né? Que são formas de... que são sistemas de conhecimento nossos mesmo, sem precisar ficar só assim, dependendo do que vem de fora. E a pergunta difícil é, como relacionar tudo isso, esses conceitos do pensamento decolonial, da não dependência cognitiva, né, e cultural, às nossas práticas de ensino de alemão no Brasil? Vocês já tinham pensado sobre isso, conheciam algo a respeito ou é totalmente novo?

Aline: Ah, já começa pelo próprio material didático, né? Porque... não, fora também, assim, que tem uma questão também de gênero, muito... forte, assim, né? Sempre é bem binário e... ah, eu acho muito interessante, pensar essas questões, porque eu também fico pensando um pouco sobre isso. Acho que gente fica usando muito livro pronto, né, sabe, mas também tem isso do de conciliar e de também criar força, né? Porque acho que precisaria ter uma equipe pra pensar um... um material que fosse no Brasil, né, para o Brasil. Por isso que eu gosto bastante do *Blaue Blume*³⁹ da Unicamp, apesar de que eu acabo não usando muito ele, né, também, por outras questões. Acho que nessa questão do da dependência cognitiva, sempre apontar essas... ilusões, né? Porque a maior parte dos alunos vem iludido, e nos vendem todo o tempo essa ilusão, né? Não passa, toda vez que se tem assim, ai, saiu o edital de bolsa, faz a média, tipo, é muito concreto também, né? Aí, a única coisa, assim, que eu fiquei pensando, foi quando você falou do mito da modernidade, assim, é um mito que se concretizou, né, porque a gente não tem o nível de tecnologia, a gente não acessa, por conta dessa discrepância, esse material concreto, né. Infelizmente. A gente não... sabe? Morei em sítio, morei em regiões, não tem asfalto, não tem... e na Alemanha é cinco, seis meios de transporte, os alunos nem... por quê que os alunos, às vezes, também têm essa dificuldade, pelo menos os meus, assim, *S-Bahn*⁴⁰, *U-Bahn*⁴¹, que que é isso, né? E aí, você, você mostra pra eles, é claro que eles fazem essa comparação com o Brasil e fala, não, *Lehrerin*, mas na minha cidade não tem nada disso, só tem ônibus. Então, é, assim, uma questão.

³⁹ Livro didático para o ensino de alemão produzido na Unicamp, editado em português brasileiro.

⁴⁰ Trem ou bonde, de linha mais curta.

⁴¹ Trem ou bonde, de linha mais longa.

Alessandra: É... o que eu já fiz, né, é tentar encontrar quais são os pontos que a gente sabe que o Brasil tem excelência e que são reconhecidos lá. Então, por exemplo, tem uma... uma cantora alemã, que é a Dota Kehr que teve uma babá brasileira e ela adora o Brasil, ela adora bossa nova, ela adora o Chico César, e ela tem uma versão em alemão da música “À primeira vista” do Chico César. Então, eu sempre trabalho essa música pra falar assim, bom... e ela compõe em português, é bem... ela tem uma, uma relação muito boa com o Brasil. Então, eu tento encontrar esses pontos de... que estão em pé de igualdade, né? De mostrar, a gente também tem uma, uma boa influência, lá fora, né? Pra tentar tirar um pouco esse complexo de vira-lata, assim, né? Principalmente muitos alunos falam assim, mas você fala alemão, e você, por quê que você ainda mora aqui, né? Nossa (risos), e essa pergunta, assim, eu falo, não, mas eu gosto de estar aqui, né, eu consigo encontrar quais são os pontos em que a nossa cultura também vale a pena. E eu, eu faço muito em aula, quando os alunos falam assim, de algum ponto gramatical, alguma coisa que em alemão é muito difícil, e fazer o contrário, eu falei, imagina se um alemão tivesse tentando falar português? É, pra eles, é três vezes mais difícil. Vocês falam uma língua que é muito falada no mundo, mais falada que o alemão, tem mais falantes nativos, né? Então, de valorizar essa cultura. E... e também de pegar pontos que são iguais, por exemplo, quando a gente pega *Redewendungen*⁴² ou *Sprichwörter*⁴³ que são quase literais, né, do português e do alemão, então, mostrar que a coisa não é tão extraordinária, assim, né, mesmo do ponto de vista linguístico é mais fácil de eles aprenderem, é mais fácil de pegar o vocabulário. E ao mesmo tempo eu acho que deixa as duas línguas em pé de igualdade, assim. Mas é...

Aline: Genial, eu acho isso também. Eu sempre fico falando, *Teilnehmer*⁴⁴, né, e aí compara com o português, aí você vai ver tanta palavra, até construção, né, *Entschuldigung*⁴⁵, sabe? Desde o A1, do A1.1, assim, sei lá, segunda aula, acho que eu já tô explicando o que que é, *ent-*⁴⁶ no alemão (risos)... aí já fica a louca, né, explicando sempre *ein-*⁴⁷, *aus-*⁴⁸, todas as partículas, porque parece que é em português, né, tem essa comparação e é muito rico, porque eles pegam fácil, assim, né, essas comparações.

Aurélio: Eu anotei aqui algumas coisas, enquanto a Alessandra e a Aline tavam falando, que têm a ver com o que elas tão falando, que eu achei interessante, e... né, pra quebrar, né, ou desconstruir, assim, um pouco desse pensamento colonial, que às vezes a gente possa ter, de que, ah, que a Alessandra também comentou, ah, é muito difícil aprender alemão, só... só quem é inteligente, consegue. Não. Você fala português, português também é uma língua difícil, e você fala. E que pro, pro alemão, vai ser difícil. Ah, não consigo pronunciar, não sei o quê. Pede pra um alemão pronunciar São Paulo, pra ver se ele vai conseguir. Então, também faz parte, essa coisa, no aprendizado, de ver que... que o, você tá achando que, o alemão é difícil, mas eles estão achando que o português é difícil. Ou do livro didático, que a Aline comentou, eu vejo que tem um movimento, agora, de, de deixar o, os livros didático mais diversos, mais plurais, e é até uma, uma... um argumento da editora Hueber, que tem um novo livro, *Momente*, que é tipo uma repaginação do *Menschen*, que é uma coisa que eles têm argumentado, assim, na apresentação do livro deles, que é mais plural, é mais diversificado, então tem mais gente de diferentes tipos... tem, né, essas pessoas que a gente acompanha as historinhas, agora também tem pessoas negras, tem casais homossexuais, tem, tem assim, tem assado. Então, acho que tá

⁴² Expressões.

⁴³ Provérbios.

⁴⁴ Participante.

⁴⁵ Desculpe.

⁴⁶ Prefixo verbal.

⁴⁷ Prefixo verbal.

⁴⁸ Prefixo verbal.

tendo uma... temas assim, esses temas têm aparecido mais, e... e acho que também dá pra trabalhar além do livro. Então, tem poetas que são afro-alemães, que talvez dê pra trabalhar um poema deles em sala, ou mesmo youtubers, que são, que falam da experiência deles na Alemanha como imigrantes, ou como filhos de imigrantes. Então, acho que tem muito material agora na internet pra trazer uma visão diferente da Alemanha e não essa coisa de, ah, não, vamos ler Goethe e assistir esse, esse vídeo aqui, que é só isso aí, que é o mais interessante que tem em alemão. É... e tem uma professora, que acho que vocês talvez conheçam o canal dela, da Ingrid que é o *Deutsch und Deutschland*, ela tem um vídeo que ela fala sobre comportamentos na Alemanha, que eu achei bem interessante. E eu lembro, assim, de que ela fala que tem, que é a técnica da pomba, que você tem que levantar o peito, e que se alguém tá falando com você, você não vai abaixar a bola, não. Você vai falar, olha, não é assim que se... que se trata uma pessoa, sabe? Porque, né, porque se alguém tá te tratando de uma forma meio rude, num restaurante, ou em algum outro ambiente na Alemanha, tem que se impor, porque não funciona assim. Então, acho que tem algumas coisas, informações culturais interessantes, que dá pra se passar em sala de aula. E como a Alessandra também comentou, de coisas melhores no Brasil, a gente vai falar de digitalização, que na Alemanha... que até agora, em tempos de pandemia é bem escancarado quanto a de digitalização lá é ruim nas escolas, em... em vários ambientes, e, ou até mesmo, por exemplo, o casamento homoafetivo, o casamento gay, foi legalizado na Alemanha depois que foi legalizado no Brasil. Então, né? Como assim a Europa é superior ao... ao Sul, né? Então, tem muitas questões, assim, que acho que, que são temas atuais, que dá pra trazer em sala... acho que desde níveis iniciantes mesmo, que no A1 sempre tem lição no café, no restaurante ou na loja, que dá pra levantar algumas questões de comportamento, de cultura, ou em níveis mais avançados, de trazer mesmo esse assunto pra debate em sala, ou até mesmo o tema de colonialidade né? Vamos debater o que é, e como que é o termo em alemão, quais discussões já foram feitas em alemão, né, passar um vídeo explicando isso. Então acho que, que é bem interessante, e acho que... o encontro hoje é uma... um lembrete pra gente não esquecer dessas questões, e se preocupar mais em, em trazer, e tem questões da língua também, né? Que é interessante pros alunos, né? Eles tão lá aprendendo a língua, que vem junto muita coisa, mas, por exemplo, coisas da língua que refletem a sociedade. Então, por exemplo, que aconteceu até recentemente com a palavra *Gast*, né? O cliente, *der Gast*, não tem a versão feminina, né? Não tem *die Gästin*. Agora que eles usam *die Gästin*, estão usando mais justamente por isso, né, que... então... e no português também tem umas questões de, de gênero que estão surgindo agora mais forte na língua. Então, ó, a mesma coisa que tá acontecendo no português também tá acontecendo no alemão, então, eles não estão lá tão avançados assim, como a gente acha. Então, acho que tem bastante coisa interessante que dá pra trabalhar em aula.

Alessandra: E mesmo... eu, eu, pela experiência que eu tive, assim, quando eu tava estudando alemão e tinha aquela unidade *Typisch Männer, typisch Frauen*⁴⁹, isso, na verdade, vira mais um ponto de discussão do que concordar com aquilo que tá escrito, né, vira brincadeira, então, eu acho que até quando o livro tem pontos de preconceito ou de anulação de uma certa diferença, de um certo grupo, né, você também consegue aproveitar aquele defeito do material pra trazer a discussão, né? Porque os próprios alunos questionam, às vezes, né? Ou se perguntam, nossa, mas é isso mesmo? Sério que os alemães tão fazendo *Typisch Männer, typisch Frauen* agora? (Risos) E aí, eles, né, acabam trazendo também. Então, é acho que isso, pelo menos, meus professores também tentaram fazer, pelo que eu me lembro, assim, de nunca desvalorizar a cultura e a língua materna, né, a cultura local em prol... sempre tentar usar como escada, né, ah, o que você já sabe soma com o que você tá aprendendo e vice-versa, né?

⁴⁹ *Typico dos homens, típico das mulheres*. Título de uma unidade em um livro didático conhecido, que apresenta estereótipos do universo masculino e feminino para propor uma reflexão crítica sobre eles, e não para endossá-los.

Aurélio: Aham. Foi esse termo que a Marina apresentou, né, de ecologia dos saberes, né? De... essa ligação é bem interessante. Eu esqueci agora o que eu ia falar. Então, logo volta (risos).

Aline: Uma coisa que eu também penso é, várias vezes, o aluno te pergunta assim, nossa, mas o *das*⁵⁰ é neutro, então, o alemão tem uma questão, tem neutro dentro da língua já e tal. E também... é bem complexo isso, né, não é tipo, ai, nossa, é igual, exatamente igual a gente falar todes. Não... não tem essa equivalência, né, e... daí ainda é uma questão, também.

Marina: Então, vocês já tinham refletido sobre isso em algum outro momento da vida.

Alessandra: É, eu acho que principalmente, com relação a... eu acho que é o que aparece mais, na verdade, do que com essa relação Alemanha-Brasil, né, então, quando aparece *beherrschen*⁵¹ oder *Mannschaft*⁵², e aí, as pessoas falam assim, nossa, mas eles têm *Menschen* pra falar ser humano, tipo, em geral, ou tem *Eltern*, que a gente não tem, né, pra falar o pai e a mãe, ou os pais, ou as mães, né? Hã... mas aparece *Mannschaft* ou *beherrschen*, e aí a gente consegue refletir, né? Eu acho que sobre gênero é mais fácil de aparecer, até. O resto é mais, sou mais eu que consegui trazer.

Aurélio: É, eu acho que já tinha refletido sobre algumas questões, assim, mas não tanto pensando nessa palavra decolonial e tudo mais, mas questões que, que e se ligam e que têm tudo a ver com... com esse tema. Mas, mas nunca pensando especificamente, assim, né, com esse termo.

Alessandra: É, eu, eu tenho que também fazer uma... uma... um parêntesis, assim, porque como eu sou funcionária da Prefeitura de São Paulo, eu também ofereci um curso de alemão pros alunos da Prefeitura de São Paulo. Então, tem um contexto específico em que eu, pra apresentar o projeto, eu me baseei em alguns pontos do currículo de língua inglesa pra defender, pra supervisora, o ensino de língua alemã, porque parece que teve uma certa resistência pra eu instituir o meu projeto (risos). E... e um dos aspectos também era esse da decolonialidade. Então, eu tive acesso a um documento de língua estrangeira, que é da rede municipal, que já leva isso em conta há alguns anos, né? E como o inglês também é uma língua do hemisfério Norte, que tem... essa similaridade aparece, e aí eu consegui colocar isso nas aulas. Mas eu fui provocada, é, não foi naturalmente assim, né, eu fui provocada por esse outro documento.

Aurélio: Eu pensei agora também em uma atividade que dá pra trabalhar em sala, meio que pra chamar atenção dos alunos pra isso, pra essa questão... superioridade, ou coisa de cultura, ou coisa assim, que é trazer, sei lá, uma manchete de alguma coisa que aconteceu no Brasil ou na Alemanha, e eles têm que adivinhar se é no Brasil e na Alemanha. Então, tipo, e aí eles vão falar, ah, não, isso é no Brasil, porque, né? Essas coisas só acontecem no Brasil, e quando vai ver, aconteceu na Alemanha, ou vice-versa, assim. Pra também trazer esse questionamento nos alunos, e não... e tirar um pouco dessa visão que alguns possam ter, de tipo, ai, a Alemanha, é um país maravilhoso, eu vou chegar lá, aí lá tudo é bom, tudo funciona, tudo não sei o quê, quando a gente sabe que não é nada assim (risos).

⁵⁰ Artigo definido de gênero neutro.

⁵¹ *Dominar*. Palavra derivada de *Herr*, que significa ‘senhor’.

⁵² *Time*. Palavra derivada de *Mann*, que significa ‘homem’.

Aline: Então, também tava pensando essas questões porque eu estudo também colonização alemã na África (risos), então por isso eu sempre fico pensando nisso.

Alessandra: É agora que eles reconheceram, né? O genocídio na Namíbia... mas eles são bons propagandistas, né, isso eu tenho que defender, porque a *Deutsche Welle* aqui no Brasil faz a cabeça de qualquer pessoa (risos). Se você segue a página no Instagram, assim...

Aline: Não, e eu já achei vários *fake news* na *Deutsche Welle*, teve uma *fake news* que eu achei no site do *Goethe*, inclusive, e coloquei na minha pesquisa (risos), porque tá falando que tipo, ah, uma coisa superpositiva e tipo, não é bem assim, sabe? Então, tem umas coisas nesse sentido. Agora eu não vou lembrar exatamente o quê que é. Ah, não sei... eles não aprendem muito, né, sobre... não é currículo obrigatório, por exemplo, estudar a colonização. Então, quando eu estive lá, eu falava que eu estudava a colonização alemã, eles falavam, ah, a colonização alemã que teve no Brasil? E aí, tipo... (risos) do que é que você tá falando? (Risos)

Alessandra: E olha que eles têm o Fatih Akin, que é super acessível, né, chutando, batendo na porta lá, pra falar, olha, gente... né? (Risos) Presta atenção, né? (Risos)

Marina: Então, será que é, que tem bastante, assim, brechas pra gente trabalhar essa questão decolonial no ensino de alemão? Ou é difícil, será, com os alunos?

Aline: Não, não é não. Só fato de perguntar, por quê que você quer aprender alemão? Por quê que você não quer aprender, é, africâner, por que você não quer aprender guarani? Já é um... pronto, já tá aí, já (risos). Ah, você sabe espanhol? Então, já... Isso porque o espanhol, ainda assim, é... mas é a língua dos nossos companheiros, né, então...

Alessandra: É, mas eu acho que... como eu, eu nunca quis morar fora, e eu sempre tento ver os pontos positivos, e eu gosto muito de São Paulo, eu sou meio... aquela paulistana chata, sabe? Então, eu sempre gosto de chamar a atenção pros alunos, não feche os olhos pras coisas positivas que vocês têm aqui. Então, eu falava pros meus alunos da prefeitura, eu sempre falava, vocês acham que tem alguma escola municipal na Alemanha dando aula de português, de graça? Não tem (risos). Vocês tão num lugar excelente, sabe? Abram os olhos pras, pras coisas boas que estão ao redor de vocês, né? Quer dizer, não sei, pode ter, mas eu não conheço (risos).

Aline: Não, o argumento é bom, mas tem, que dá aula de português, né? Mas é um bom, um bom argumento, assim, olha pro redor.

Aurélio: Eu acho. Que não é costuma tem muitas brechas, assim, pra, pra trazer esse tema. Como eu falei, mesmo sem usar a palavra decolonial, né? Que às vezes é um conceito que os... muitos alunos que nem sabem direito o que significa e tudo mais, mas você pode trazer esse questionamento através de diferentes atividades, seja com vídeos, hã... com textos de autores, os mais diversos possíveis, seja com pesquisa, seja com situações, assim, do que aparece bastante em livro didático, fazendo compras, não sei o quê. Ou mesmo no próprio idioma, como a gente comentou, né, de... do gênero e questões, assim, do próprio idioma. Então, acho que tem muita brecha sim. E é uma coisa que... só complementando o negócio da Alessandra, eu também amo São Paulo, e eu... eu tinha uma visão romantizada da Alemanha, porque eu ouvia muito do meu professor de alemão, história sobre a Alemanha na escola, desde que eu era criança, então eu fui... o meu imaginário da Alemanha vinha muito do que o meu professor me contava. Então, eu tinha... a minha visão era muito assim, nossa, eu quero, a Alemanha é incrível, eu quero muito morar. E ao longo dos anos, assim, eu também fui percebendo (risos)...

que eu fui perdendo aos poucos a minha vontade de morar na Alemanha. E que eu tô... porque eu tenho muito mais vontade de continuar morando no Brasil do que me mudar. Então, acho que dá pra trazer essas questões também, assim, pros alunos se questionarem.

Alessandra: E é engraçado que você falou isso, porque eu tive uma professora na Letras, que veio como leitora do DAAD. E a gente perguntou pra ela, por quê que você escolheu o Brasil, né? Porque os leitores do DAAD podem, é... sempre ter um uma gama variada, né, eles têm muita parceria com várias universidades. E ela falou assim, eu percebi que o país de vocês tá muito aberto a crescer, porque tem muita coisa que não tá pronta. No meu país, qualquer sugestão que eu fizer, ninguém vai aceitar, o que tá lá, tá funcionando e acabou. Se quiser uma inovação, não vai ter. Mas, aqui, se você quiser propor uma coisa nova, as pessoas vão tentar. Elas vão... vão examinar aquilo. Elas vão dar uma chance. Porque as coisas não estão prontas. E eu, eu fiquei pensando, nossa, eu precisei de uma pessoa de fora, vir me falar uma coisa que, na verdade, é bem óbvia, né (risos). Assim que ela começou a falar, eu ficava, é, você tem toda a razão, né? E... então, acho que a minha formação foi contrária da sua. Quando eu, quando eu tava aprendendo alemão, todo mundo diz, desromantizou a Alemanha pra mim (risos).

Aurélio: (Risos) Mas acho legal também essa atividade de trazer, talvez, também, pra sala, comentários de alemães sobre o Brasil, pra ver qual, qual é a visão deles sobre a gente, que às vezes a gente acha que eles acham a gente o terceiro mundo, mas talvez tem muita gente achando, nossa, como o Brasil é incrível, como eu queria trabalhar lá, como eles são abertos, né, que nem você comentou dessa leitora. Então, também acho que é uma opção de trazer esse pensamento decolonial, assim... é uma atividade que talvez seria possível, assim.

Alessandra: Sim. Verdade.

Marina: Curiosa essa fala, eu entendi a princípio que ela tava meio que querendo dizer que aqui seria fácil conseguir o que ela queria, não sei se ficou claro. Como que você interpretou:

Alessandra: Não, ela tinha... é que a pesquisa dela, eu já conhecia a pesquisa dela. E que a pesquisa dela era de, é... certas alterações nos materiais didáticos. Então, ela estudava materiais didáticos no ensino de alemão. Então, por exemplo, o ensino lá é muito fechado. Ela, eu... pelo que eu entendi da fala dela, ela falou muito pensando no sistema de ensino. Então, se aquela metodologia tá lá daquele jeito, ninguém vai implantar outra. Ninguém vai testar uma implementação de alguma coisa diferente, entendeu? Então, foi mais nessa, nessa linha de que esse sistema tá consolidado desse jeito e não tem brecha pra... pra gente visitar isso ou criticar isso, né?

Aline: Nessa comparação, né, com o sistema educacional, assim como o próprio SUS, né, é sempre interessante fazer em sala. Eu sempre faço do SUS e do sistema educacional deles, né? E aí várias vezes os alunos ficam bem em choque, assim, principalmente... é, eu dou aula pra enfermeiro, gente, que tá indo trabalhar na Alemanha. Então, o trabalho é pró imperialismo, mesmo assim, né? (Risos) E daí, várias vezes, acho que... principalmente os pais, as mães, ficam meio preocupados, assim, com os filhos, às vezes, eu acho que dá uma desmotivada, eles perguntam algumas coisas, assim, e aí eu falo, não, na quinta série ele vai... ele teria que decidir. Tem umas coisas assim. Eu vi, uma vez, uma apresentação de uma moça, do mestrado em Munique, que ela estudava... ela estudava como que na periferia tinha escolas, *Gymnasium*⁵³,

⁵³ Escola de nível médio que prepara para a universidade.

que tinham mais alemães e nas escolas que eram *Realschule*⁵⁴ e periferias, assim, no sentido de entorno, né, não no sentido de periférico, porque a gente sabe que o redor das cidades na Alemanha, são onde tem casa, então na verdade é o lugar que seria mais... talvez mais, até... gostoso, talvez, né, porque tem casa e é mais caro, talvez, depende. Mas, enfim. Não é exatamente uma periferia, é mais o entorno. Que a presença dos alunos alemães na, no *Gymnasium*, era extremamente superior à de alunos estrangeiros, né? E... enquanto que na *Realschule* ou em outras escolas era super independente, ou alguma ascendência de outro lugar que a família tinha. Então, é bem complicado isso, também.

Aurélio: Bom, eu lembrei agora do... um outro tema que daria pra, também, fazer uns questionamentos, é a questão do, do sistema escolar, que é uma coisa que a gente muitas vezes, critica no Brasil, né? A gente fala, nossa, as escolas são ruins no Brasil, não sei o quê. E a gente sabe que tem muita coisa pra melhorar aqui no, na educação, mas que quando tem, às vezes, uma lição na, no livro, falando sobre o sistema escolar da Alemanha, com *Grundschule* e *Gymnasium*, e que tem aquela coisa, ah, mas como assim, que o aluno, quem que vai pro *Gymnasium*, quem que vai pra *Realschule*, quem... ou seja, que sistema é esse? Será que é um sistema realmente perfeito, tão melhor, lá na Alemanha, sim ou não? E, e a digitalização, né? Nas escolas que eu também já comentei, então, lembrei disso com a, com o que a Aline falou, e eu pensei também que dá pra fazer comparações, não só... é que eu, geralmente, eu dou aula pra turmas grandes e que volta e meia, aparece alguém que é de outro país, né? Já tive aluna peruana, uma chinesa, mas que morava já há um tempo no Brasil, e que estão... também dá pra fazer nesses assuntos de culturais, dá pra também, hã... chamar esse, esse aluno pra também dar a visão de como é no país dele, pra aí ter uma terceira visão, terceiro lugar, assim, que dá pra combinar, né. Ou a gente mesmo trazer informações de outros países também, né, em algumas, em alguns temas, em algumas coisas, de ver, olha, aqui no Brasil tá assim, na Alemanha tá, é, funciona assim, mas olha aqui nesse país, que legal o que tá acontecendo lá, talvez.

Marina: Bem intercultural, né?

Aurélio: A gente, a gente já se... já tem muito esse, esse questionamento de, de ser intercultural no sentido de ser DACH, ou DACHL⁵⁵... não só falar da Alemanha, também tem a Áustria, tem a Suíça, tem Luxemburgo, tem o Liechtenstein, tem não sei quem. Mas eu acho que dá pra ser intercultural também, hã... fora dos países de língua alemã, né? De também trazer pra aula de língua alemã, como que é isso em outros países, ou, né, acho que tem espaço também pra fazer uma comparação maior do que só Brasil e Alemanha.

Marina: Mais alguma coisa?... É, foi bem enriquecedor, hein, pessoal? Mas é isso aí, eu queria trazer essas, esses conceitos, essas perguntas, porque realmente, o que que se comprova no final, não é? A gente, às vezes, nunca ouviu falar a palavra decolonialidade e esse monte de conceitos aí, epistemologias, e coisas do Sul, né, que Sul? Não é só o sul geográfico. Mas que todos os professores têm a plena capacidade de tá pensando em como trazer o questionamento crítico pras suas aulas, né? Inclusive, não sei se alguém conseguiria dar uma aula sem trazer isso, né? Depois de algum tempinho de prática, pelo menos, a gente pega. Então, no fundo, práxis é isso, né? É a teoria e a prática em conjunto, por meio da reflexão. Então, ninguém aqui tá só aplicando teoria que vem de fora ou tá só na prática, né, nesse sentido. Tem sempre um entrelaçamento, aí, crítico e que, sim, podemos, e devemos, né? Esse é o nosso papel real como professores, não é? Transmitir conhecimento. É trazer uma relevância social mesmo. OK? É

⁵⁴ Escola de nível médio que oferece formação técnica.

⁵⁵ Alemanha, Áustria, Suíça e Luxemburgo.

isso, muito obrigada, me sigam nas redes sociais (risos). Hoje em dia que é tudo online, né, tem que terminar com me siga nas redes sociais, senão não valeu (risos).

Aurélio: Obrigado, Marina, foi muito legal. Alessandra, Aline.

Marina: Ah, que bom!

Alessandra: Gente, em nome da APPA, eu também faço um agradecimento, acho que foi a primeira vez nesses anos que eu tô na APPA, acho que vai fazer uns sete anos que eu tô trabalhando na APPA, que eu vejo alguém trazer esse entrelaçamento com o pensamento freireano e o ensino de alemão e... muito feliz de você ter oferecido pra gente, Marina. Agradeço a participação de vocês, também. E acho que é isso.

Marina: Ai, que bom, eu que agradeço. É, eu sei que é uma discussão que falta, né? Justamente por isso, é a minha pesquisa, então... mas no fundo a gente já tá fazendo, né? Acho que a conclusão é essa, a gente faz isso, a gente às vezes não tem os nomes, tal. Mas fazemos. Bons professores sempre ouvem.

Alessandra: (risos) Sim.

Marina: Boa noite, pessoal. Obrigada, até mais.

Alessandra: Tchau, tchau, gente, boa noite.

Aurélio: Tchau, gente!

Aline: Sucesso na sua pesquisa.

Aurélio: Sim, vai dar certo.

Marina: Obrigada.

Aline: E com as aulas, Aurélio e Alessandra.

Aurélio: Bom final de semana, bom descanso também.

Alessandra: Sim. Pra vocês todos.

Aurélio: Tchau.

Marina: Tchau, tchau.

Oficina B

Marina: Bom, conforme vocês já viram lá no, no título, né, na chamada, a nossa oficina de hoje se chama *A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas*. E a proposta é bem essa, a gente vai ter, assim, um conteúdo, né, que eu pretendo trazer, mas a proposta é a gente discutir, porque refletindo também, né, a reflexão também é um momento de formação, de formação continuada docente, quando feita com método e, né, de forma direcionada. Então, primeira coisa, vamos nos apresentar, não é? Eu sou essa aqui (risos). Eu sempre fui professora na vida, desde... desde essa idade aí, praticamente (risos), uns dois aninhos, eu já brincava de professora. E aí, quando eu comecei a trabalhar foi como professora, fiz poucas vezes outras coisas, mas sempre conciliando com aulas, aulas particulares, aulas em escolas, fui professora como voluntária, fiz Pedagogia, fiz Letra, fiz mestrado e estou fazendo doutorado, tudo voltado para a educação, pra didática. E aí, eu queria saber de vocês um pouquinho, como foi o caminho até começar a dar aula, se sempre foi de alemão, ou se vocês trabalharam com outras coisas, se vêm de famílias de professores, ou pelo contrário, foi uma decisão profissional muito reprovada na família, como foi o meu caso (risos). E aí, quê que vocês me contam? Quem quiser, pode começar.

Bárbara: Eu posso começar. É... eu sempre fiquei muito indecisa, assim, com o que eu seria, né, qual seria a minha profissão, né, apesar de, como você citou, já ter brincado antes quando criança, muito de professora, ter uma lousa em casa... É, eu sempre passei por várias outras profissões, eu sempre pensei, Relações Internacionais, Medicina, Veterinária, a gente pensa em tudo, né? Mas chegou uma hora na minha vida que eu tive que realmente parar pra pensar qual faculdade eu ia fazer. Depois de ter feito o cursinho, aí eu parei assim e pensei, o que eu gosto de fazer, né? Aí eu lembrei que eu gostava muito das aulas de português na escola, né, e já estava em contato com a língua alemã, inclusive. Porque sempre gostei de línguas, inglês, espanhol, já tinha feito também, né? E então, eu decidi que eu ia fazer Letras, né, porque eu juntei, aí, o português com alemão e e decidi, né, fazer, né. O alemão, eu estudava por conta própria, em escola de idiomas, mas eu decidi tornar isso a minha profissão. Então, eu fiz a graduação, né, de Letras, e, e agora, atuo como professora de, de alemão, penso em fazer um mestrado também, eu não me formei não faz muito tempo, foi em dois mil e vinte, mas penso, sim, em fazer um mestrado na área de DaF⁵⁶.

Marina: Legal, um caminho já pensando no futuro, aí.

Bárbara: Sim.

Marina: Quem mais?

Berenice: Eu posso falar. Meu nome é Berenice, eu aprendi alemão em casa, estudei em escola alemã, e sempre gostei de línguas. Então eu fiz, fiz Letras na USP, eu fiz alemão português, dei aulas pra adultos, pra crianças, já, muitos, há muitos anos que eu dou aula, trabalhei em escolas, dou aulas particulares, e já fiz psicopedagogia também... não, fiz pedagogia, desculpa, e agora eu faço pós em psicopedagogia. E é isso (risos).

Beatriz: Bom, meu nome é Beatriz, né. Eu... quando nasci, meus pais moravam numa fazenda de suíços, e lá eu fui criada, então eu tive muita influência com... já, com, desde pequena, com a língua alemã, né? Só que o suíço. E... e me despertava uma curiosidade enorme, porque eu

⁵⁶ *Deutsch als Fremdsprache* (Alemão como Língua Estrangeira).

não falava, mas eles falavam, né? Então, eu sempre quis, é... aprender, né, a língua. E... e eu também pensava, a primeira profissão que eu pensei foi, também, ser professora. Depois mudei, porque eu queria voar e conhecer o mundo, né? Porque o mundo chegava até mim, mas eu ficava ali, né, eu morava na fazenda ainda. Então, é, eu falei, ah, não, quero ser aeromoça (risos). Aí, aí depois, eu desisti de aeromoça e falou, não, vou fazer o que eu gosto, porque, na... quando eu estava no ginásio, eu tive uma professora de português que abriu minha cabeça pra reflexão, política, tudo econômico. Então, sabe quando você tem uma professora que você se encanta com ela, com tudo, né? Então, é que foi envolvente. Foi português, né. Aí, depois, a... eu pensei, pensei e conversei com, com minha família. Ah, mas ser professora, né, economicamente isso daí. Ah, eu vou prestar vestibular pra Odontologia. Aí, prestei, não passei na faculdade que eu queria. Porque queria na... em Curitiba. Bom, não passei, eu falei, eu vou fazer o que eu gosto. Aí, fiz Letras, né, e... e pronto. E comecei a... logo depois da minha formação, eu fui pra, pra Alemanha, né, morei em Berlim, e eu já comecei a ensinar português pra estrangeiro. E aí eu vi o que que eu gostava, realmente, era de dar aula, de ensinar, eu me realizava. Eu acho fantástico ver as pessoas, né? Xu, indo embora, entendeu? Com a... fazendo da língua um instrumento de, de... de caminho, mesmo, né, de vida, né, de profissão, de vida, e se realizando. Então, eu me realizo assim, com a realização das pessoas, né? Então, por isso que eu, eu gosto, também, de ensinar. É isso.

Marina: Que legal. É... interessante, né, como a nossa história é de vida, tem tudo a ver com as nossas escolhas profissionais e não dá pra, é... pra separar de verdade, assim (risos).

Beatriz: É. Verdade.

Marina: E agora a Bruna.

Beatriz: Ela tem que colocar o fone, né? Desligar o... ativar o fone. Ah, será que ela não está ouvindo?

Bárbara: Acho que deu alguma travadinha na conexão dela.

Marina: É verdade. Ela saiu.

Beatriz: Ela saiu. Ela vai entrar, então.

Marina: Bem, vamos esperar um minutinho pra ver se ela volta, se não a gente vai dando continuidade, porque depois a gente começa a refletir sobre outras coisas, né? E aí o momento da, da apresentação acaba passando.

Bárbara: Mas eu, eu até ia comentar, eu tive sorte, assim, você falou, da, da parte da família, né? Eles jamais falaram nada contra, né, o fato de ser professora, então pra mim foi muito fácil, eu não tive problemas com isso (risos).

Marina: Nossa, que bom, porque... é (risos).

Bárbara: As críticas...

Marina: São péssimas.

Bárbara: Eu imagino que aconteça com frequência, inclusive (risos).

Berenice: Comigo também...

Marina: É, né, sendo uma profissão não valorizada... (risos) fala, Berenice.

Berenice: Eu tinha uma tia também que era diretora de escola, professora, então, até que a família falou, nossa, é uma profissão muito legal. Na época, ninguém criticou (risos).

Beatriz: Nossa, no meu caso, eu tinha muitas primas, porque antigamente, né? As... as mulheres, né... elas iam fazer, primeiro, o, o normal, não era? E depois já saía ali do científico e já virava professora, antigamente era assim. Então, a, assim, eu tinha o exemplo das minhas primas. Eu me lembro disso. Então, é... eu me lembro da, assim, da minha mãe reforçando a da gente ser uma profissional. A mulher não... não deveria ficar dona de casa, porque minha mãe se frustrou quanto a isso. Ela era uma profissional, porque ela morava na cidade, aí casou-se com meu pai e tiveram que mudar pra fazenda, entendeu? Então, ela deixou a profissão que ela tanto gostava, né, ela era independente, minha mãe começou a trabalhar com doze anos. Então, é... ela pegava no meu pé, que eu tinha que trabalhar, que eu tinha que ganhar meu dinheiro e me manter, sabe, assim? (Risos) Isso era importante, né? Isso era importante.

Marina: E sendo a profissão de professora, meio que a principal oportunidade, né, que as mulheres tinham...

Beatriz: É, tinham.

Marina: Então, era isso daí. Ai, que bom, né? Que bom. É bom ter o incentivo familiar. Bruna!

Bruna: ai, tinha caído, mas voltei agora. Bom dia. Meu nome é Bruna, sou de Foz... sou do sul do Paraná, na verdade, não sou de São Paulo (risos). Sou... moro em Foz do Iguaçu. É... a minha história é parecida com um trecho de cada uma, eu acho. Então eu também, assim como a Bárbara, eu acho que foi a primeira, né, no, lá quando... ou a Beatriz, também, ali, gostava de ser professora, mas daí não tinha certeza, fez odonto... Eu fiz... eu, na verdade, venho de uma família que nunca... que não tinha nem o segundo grau completo, né, então, nem o meu pai nem a minha mãe tinham o segundo grau completo. Então, eles não sabiam muito bem me orientar, e... e não, e não tinham muito, muito, muito como me, me ajudar nesse sentido, né? Sempre me ajudaram a... sempre me deram todas as oportunidades que eu... que eu poderia ter, mas no momento de escolher que vestibular fazer, que profissão seguir, é... existia sempre aquela coisa, ai, não, tem que ser doutor, né, pra... já que tá estudando, já que eu tô pagando, então, então, faça alguma coisa que, que vá te garantir algum, algo, né, algo maior depois. E... e daí, na escola eu sempre fui aquela aluna intermediária, (risos) e eu ia mais ou menos, ali, levando, em todas as frentes, mas eu gostava muito... mas eu sempre gostei muito de línguas. Então, eu estudava em inglês, adorava estudar inglês, estudava na escola, estudava em escola particular, enfim, mas eu também gostava muito de química. De química orgânica, e tudo mais. E daí, eu fui fazer Engenharia de Alimentos. Me formei em engenharia de alimentos, e durante a graduação, eu... que... eu decidi que eu queria fazer um outro idioma. Que eu queria estudar um outro idioma, e o meu pai tinha feito aula de alemão quando era criança, a gente ficava ouvindo ele falar *ich verstehe es nicht*⁵⁷, e... eles vêm de uma cidade de colonização alemã, né? Eles são de Volante, os meus pais. Então, desde pequenininha eu ia pro *Oktoberfest*, e aquilo sempre me... me cativava muito. Mas, mas assim, era aquela coisa daquela referência de infância, e aquele sonho

⁵⁷ *Eu não estou entendendo.*

de um dia poder viajar, poder ir pra algum lugar e tudo mais. E daí, quando eu tava na graduação, eu decidi que... que eu ia trancar a faculdade, eu queria ser mestre cervejeira na época, eu estudava Engenharia de Alimentos e tudo mais. Ah, vou ser mestre cervejeira, vou pra Alemanha, vou aprender alemão... enfim. E foi isso que eu fiz, comecei a estudar alemão lá em Guarapuava, que foi onde eu estudei, na UNICEM, comecei a estudar alemão, depois fui pra Alemanha como *Au pair*, fiquei morando um ano lá, e... dois mil e sete, morei lá o ano de dois mil e sete todo, e... voltei pro Brasil, terminei a graduação, fui trabalhar na indústria, trabalhei, fiz estágio com malte... então, assim, as coisas tavam se encaminhando pra... pra cervejaria ainda, mas, mas enfim. Em algum momento ali, isso se desviou (risos) e eu acabei vindo pra Foz, meu marido é daqui, e quando eu cheguei aqui em Foz, é... eu já tava há algum tempo sem ter contato com o alemão, então eu voltei da Alemanha em dois mil e oito, já era dois mil e onze, quando eu... já em dois mil e treze, mais ou menos, quando eu vim pra Foz. E eu tava esquecendo o idioma, muito embora ainda tivesse contato com a família, mas era um, era pouco, com a família com quem eu morei lá, ainda era um contato muito raro, e eu tava esquecendo o idioma, e daí eu me... eu falei, ah. Que em Foz também, eu ainda não tava ainda muito bem localizada, não conhecia muitas pessoas. Falei, ah, eu vou... e uma amiga me falou, ai, Bru, leva seu currículo na numa escola de idiomas daqui, uai, você dá conta, eu falei, imagina, nunca dei aula. Já tinha feito algumas disciplinas de, de didática, no... no mestrado, mas na área de engenharia de alimentos. Falei, não, nunca dei aula. Daí ela, ai, não, mas o material tá ali, ó, é só você pegar, já tá tudo mastigado, vai lá, vai lá! (Risos) Então, vamos lá, né? Vamos, vamos, vamos tentar, vamos tentar. E... e daí, eu mandei meu currículo, eles fizeram uma entrevista, na entrevista ninguém falava alemão, porque o professor de alemão já tinha vazado da escola, e... e daí eles, tipo, ah, não, tá ótimo (risos). Ah, então, tá bom, então, quando eu começo? Ah, começa daqui um mês. E... e nessa, e nessa... nessa coisa de, ai, vou, vou tentar dar aula pra manter o contato com o idioma, pra não me esquecer, do idioma, eu acabei começando a dar aulas, de uma forma totalmente assim, sem nenhuma experiência, sem nenhuma técnica, sem nenhuma, baseada no, no como eu havia aprendido alemão, né, quais foram as minhas ferramentas de aprendizagem de alemão, e era isso que eu tentava usar pra passar pros meus alunos. E... e nisso, eu fui descobrindo o que eu gostava, o que eu gostava muito de fazer, que, que eu não conseguia... que era isso que eu queria fazer. Depois disso eu tive filho, entrei numa crise, vou continuar dando aula, não vou, o que que eu vou fazer? Mas daí, no, no começo do ano passado, eu tava, ah, vou deixar a escola, vou na verdade eu não sabia direito o que eu ia fazer, mas eu nunca consegui deixar a escola. Eu sempre, ai... falava que não ia mais, mas no fundo eu... ai, não conseguia. E daí eu falei, bom, então, se é isso que eu quero fazer, se é isso que eu vou fazer, eu vou, vou me... vou insistir nisso, daí eu comecei a fazer Letras, agora, então eu sou graduanda em Letras, mas eu faço Letras Português e Inglês, que é o que tá ao meu alcance, por enquanto. Mas quero, quero fazer mestrado, quero me especializar na área de alemão, porque é o alemão que eu gosto. E do português também. Do inglês... mais ou menos.

Beatriz: Legal (risos).

Marina: É isso aí. São caminhos, né, olha só, que levam, ou que vão levando a gente. Bem, eu vou falar um pouquinho, então, do, da nossa proposta de reflexão, aí a gente volta pra essa parte de diálogo, né? Deixa eu colocar aqui em silêncio... prontinho. Bom, então, é, uma das palavras-chave que tava lá na nossa, no nosso título, é práxis. Teoria e prática em diálogo constante, né, digamos assim. Que é uma, não vou dizer uma definição, mas o significado da, da práxis. Pra gente ver uma definição direitinho, de um livro bem recente, é a seguinte, a práxis é quando teoria e prática se completam e se resolvem. Se a teoria erra, a prática aponta isso, se a prática está errada, a teoria pode identificar também. Quando elas se complementam, mudanças

ocorrem. E... já que a gente tá refletindo sobre teoria e prática, né, enquanto dois lados de uma mesma moeda, talvez, não coisas separadas, que se complementam vindo de, de polos opostos, vamos pensar um pouquinho sobre isso na prática, a práxis na prática. Aqui eu trouxe cinco situações pra gente refletir e pra gente discutir, né, o que você em cada uma das situações apresentadas. Essa é a... a grande questão aqui.

Então, a primeira situação é a seguinte, uma pessoa consegue o seu contato e te procura pra aulas particulares. Ela afirma que já tem um nível básico na fala, e entende tudo, pois vem de família alemã. Aí você começa a conversar com ela e percebe que a pronúncia dela é de variante teuto-brasileira, né, que a gente chama, que as pessoas chamam, dialetos do Sul do Brasil, principalmente, e que você não entende muito bem o que ela fala. O que você faz com essa aluna?

Bárbara: Olha, eu acho que eu seria bem sincera, porque eu acho que, é... não teria como ajudá-la... sem entendê-la, né, então... eu apontaria pra ela esse fato, né, hã... comentaria com ela que sim, na Alemanha nós temos dialetos, e que muitas vezes nem os alemães se entendem, dependendo do dialeto, mas que geralmente a gente costuma trabalhar com *Hochdeutsch*⁵⁸, né? E que... ela poderia, sim, utilizar o conhecimento que ela tem da língua, né, essa base que ela tem, essa base familiar que ela tem da língua para as aulas, que seria já um, uma base muito legal, né, pra ela iniciar o interesse, talvez os objetivos dela também, traçar esses objetivos, né? Fundamentados, hã... nessa base que ela tem. E eu conversaria com ela que, hã... nessa parte de pronúncia nós teríamos que, talvez, iniciar mais do início, né? Pra ela aprender essa outra possibilidade, essa outra variante aí da língua que é a é a é a é o que os materiais trazem, né, o que geralmente a gente... aprende na, nas aulas de, do idioma, né? É o que eu faria.

Beatriz: É, eu também faria mais ou menos como a Bárbara falou, mas, é... já de início conversaria com ela, que... é... que o alemão, assim, que a gente ensina, é o *Hochdeutsch* e pra isso a gente ia adotar um livro, né, um método, tudo, né? E... e nesse método, hã, ela poderia já ver a, a variante, né? Então, é, trabalhar, já, com o livro, já, que, que já tem a base, é... da teoria, né? Entendeu? Eu já falaria pra ela, porque através do livro a gente pode, é... porque talvez, hã... a pessoa se sente frustrada, né? Nossa, eu pensava que eu falava alemão (risos), e... né? Então, assim, ela sabendo, tendo realmente o livro, né, no livro, a comprovação, né, da necessidade de, de falar diferente, porque o livro traz, né, os diálogos, é, pronúncia, tudo, trabalho de fonética, tudo, né? Então, ela... e, e valorizar o que ela já sabe, né? Principalmente a parte de vocabulário, né? Então, só mostrar, olha, a variante é que você fala assim, mas, né, o *Hochdeutsch* é assim, mas assim, ela já... memorizou aquilo, já é um grande passo, né? Eu tentaria valorizar muito o que ela já sabe, porque já é uma grande coisa. Mesmo porque ela já desenvolveu a habilidade em ouvir, né, então, porque ela já teve contato com um outro idioma desde pequena, né? Então, ela já desenvolveu essa... essa habilidade.

Berenice: Eu acho que também faria assim, explicaria pra... para ela que até na Alemanha tem dialetos, e quando eles falam a gente não entende, o suíço também... e a gente também, é difícil e que ela, pra... pro o alemão culto é necessário ela começar do... do comecinho, com os livros e tudo, porque, inclusive, as palavras que eles usam são diferentes do alemão culto. E, provavelmente, o aprendizado dela seria mais rápido que dos outros, mas... seria necessário começar do básico, mesmo.

Beatriz: Isso mesmo.

⁵⁸ Alemão padrão.

Bruna: É, eu acho que nesse sentido eu proporia uma revisão, né? Pá, vamos a partir do que você conhece, vamos revisar o... algumas, algumas... ainda que, é, a questão é que você não entende, né? (Risos) Então, mas ainda assim, como a Beatriz disse, valorizar muito essa, essa, esse vocabulário que ela já traz, né, internalizado, e... e propor que fosse feita uma, uma revisão pra que ela pudesse dominar também, é... o *Standarddeutsch*⁵⁹, *Hochdeutsch*, que vai ser pra ela mais uma, uma variante, e uma variante que talvez possibilite que ela compreenda outras pessoas, de outras regiões, que... assim, mostrando que isso pode ampliar aquilo que ela já conhece, né? Não como uma forma de dizer, ai, esse daí que você fala ninguém mais fala, ou alguma coisa assim, mas no sentido de ampliar mesmo o... o domínio, e... e as possibilidades dela num contexto de eventualmente ir pra Alemanha, ou de precisar desse alemão pra, enfim, pra se comunicar com outras pessoas, que não daquele... daquele círculo ou daquela região onde ela aprendeu.

Marina: Alguém mais quer falar, quer comentar algo a respeito disso?

Bárbara: Eu só ia adicionar que, é, baseando-se no que a Beatriz disse, né? De valorizar, de usar os materiais como prova... hoje em dia, né, com as aulas online, até com as... com as tecnologias, a gente pode até, poderia até, talvez, trazer vídeos, né, dos próprios nativos. Porque tem vídeos, né, na internet, em que se compara o *Hochdeutsch* com outro dialeto. Então, pra mostrar essa realidade da Alemanha, de dialetos pra aluna, a gente poderia até trazer um vídeo, falar, olha, é assim também, na Alemanha, né, então, não tem nenhum problema você ter, né, o seu dialeto, mas você vai aprender uma outra, né, uma outra forma aí da língua que é mais utilizada... você vai ser entendida por todos e todos vão, é, te... te entender. Então vai abrir mais portas pra você, né?

Bruna: Eu acho que depende também de quais são os... os objetivos, né?

Bárbara: Sim.

Bruna: Porque às vezes a pessoa só quer... tipo, ah, não, nem quero ir pra Alemanha, eu nem, né? Só não quero esquecer, ou só não quero perder, eu tenho um vínculo familiar, tenho um... né? Então, eu acho que depende muito de quais são os objetivos dela.

Marina: Isso aí, bem, bem profundo já, logo na primeira situação. Vamos pra segunda, então. A situação dois é a seguinte, você começa a dar aulas particulares para alguém que nunca estudou alemão e observa que ele acaba falando algumas palavras em inglês, de forma meio que automática, né, sem perceber. O que você faz com esse aluno?

Bárbara: Comigo isso acontece direto, direto, porque, os alunos fazem isso porque eles já têm a base do inglês muito forte, não tem como tirar. E eu não vejo isso, assim, de maneira nenhuma, como algo negativo. O que eu tento trazer pra eles, né, eles ficam até envergonhados, às vezes, tadinhos. Mas, eu falo pra eles assim, não tem problema. Se você acha que aprender o alemão a partir do inglês vai te ajudar, né, você pode fazer comparações, porque tem muitas palavras iguais, né, tem muitos termos aí que podem, né, ajudar como base. Então, eu digo pra eles, é, se vocês, se você acha que por meio do inglês, você pode comparar melhor, com as... tem umas preposições que ajudam muito, né? É... então eu, eu trago, eu digo pra eles, vocês já têm esse, esse conhecimento do inglês, ou seja, não só do inglês, mas como você fez pra aprender

⁵⁹ Alemão padrão.

o inglês, o que funcionou pra você no aprendizado dessa língua estrangeira. Então, você pode pegar isso e aplicar também pro alemão, né? Com isso, você pode ter uma melhor noção do seu próprio aprendizado. É o que eu tento fazer. E eu até falo pra eles, eu falo, gente, eu já fiz isso também várias vezes, já aconteceu, então, não precisam ficar envergonhados de maneira nenhuma, né? A gente até tem no *Menschen*⁶⁰, inclusive, eu trabalho com o *Menschen*, e a gente tem no *Arbeitsbuch*⁶¹ uma parte que é pra você comparar algumas palavras, alguns termos, né, com a sua língua, com uma outra língua estrangeira que você acha que possa te ajudar. Então, eu falo pra eles, olha, essa parte aqui é opcional, né, você não precisa fazer como *Hausaufgabe*⁶², mas, se você quiser, se isso te ajudar, né, de alguma forma, do seu aprendizado, eu não vejo como negativo, né. Só não pode, né, talvez em alguma apresentação formal, deixar o termo escapar ali, né, daí tem que tomar mais cuidado.

Beatriz: No meu caso, eu, eu acrescento, né, que, é... na Alemanha, hoje, principalmente os jovens, usam muito o inglês. É chique falar inglês alemão. Lá, eu vejo isso (risos). Nossa, eles querem, sabe? Falar o inglês junto com o alemão, eles colocam, né, o anglicismo tá em tudo lá, gente. Eu acho, né. Então, eu, eu falo, olha, é muito normal se você não sabe a palavra em alemão, é, mas em alemão, é assim, mas se você não sabe, pra se comunicar, né? Lógico, depende do objetivo. Eu acho válido, entendeu? Porque o inglês é internacional, mesmo, né? Então, eu não, não vejo problema nenhum, né.

Bruna: Eu acho muito, muito importante isso que a Bárbara falou da... do aluno entender quais os caminhos que, que ele usou pra aprender um outro idioma? Porque o português, a maioria, pelo menos a maioria de nós aprendeu, né, como língua mãe. E não vai ser esse caminho que, depois de adultos, a gente vai usar, né? Então, quando você aprende uma segunda língua, você precisa de novas estratégias, de novas... de novas formas. E normalmente as pessoas já aprenderam o inglês utilizando essas novas formas. Muitos alunos me perguntam, né? Ai, quem fala inglês tem... tem mais facilidade de aprender alemão? Eu tento falar, ah, sim, mas não necessariamente o inglês, mas qualquer novo idioma que você aprenda, isso vai criando novas relações, né? Às vezes, uma relação que você não encontra com o português, você encontra no inglês, ou em algum outro idioma, né, pra estabelecer aquela, aquele novo, aquele novo conteúdo do alemão. Então, eu sempre falo, todos os novos idiomas, cada novo idioma que vocês aprendem, vai facilitando, porque vocês vão entendendo melhor, quais estratégias e quais ferramentas usar na hora, que é uma coisa que a gente não usa ao aprender português, né? A criança não faz essa... esse raciocínio. Ai, como que eu fiz pra aprender português? Tipo... aprendi sem perceber, né? Pra um novo idioma, você, é... é muito vantajoso quando você entende quais são as ferramentas que funcionam pra você.

Beatriz: Eu tenho, acrescentando, eu tenho aluno que faz a anotação dele em inglês, porque ele (risos), ele consegue, né? Essa estratégia que ele tem, né, de, de comparação, e a anotação dele, ele faz em inglês, é isso mesmo.

Berenice: Inclusive eu acho que até faria uma lista de comparações com ele, palavras que tem no inglês e que tem no alemão, pra ele se sentir acolhido, né?

Beatriz: Isso.

⁶⁰ Livro didático muito difundido no Brasil. A palavra *Menschen* significa “pessoas”.

⁶¹ *Livro de exercícios*.

⁶² *Lição de casa*.

Berenice: Não ficar só criticando. Então, vamos fazer uma lista, né, de palavras que se usa na Alemanha em inglês.

Beatriz: Legal.

Bárbara: Eu percebi que eles até gostam, porque aí, é, a minha ideia sempre é... porque muita gente vem com um certo, com aquela, com aquele pensamento, né? Nossa, o alemão é algo muito, é... estranho, né? Muito *fremd*⁶³. Então, o legal, é, quando eles encontram o anglicismo, é ver que não, não é tão estranho assim, não é tão diferente. Então, sim, pode ser positivo nessa, nesse, nessa parte também, né? Da... do reconhecimento, né? Pra criar ali aquela efetividade que a gente tem, tem que ter, assim, geralmente quando aprende uma outra língua, né?

Beatriz: Na *Deutsche Welle*⁶⁴, por conta disso, do anglicismo, eu encontrei, é... tem um material enorme, tá, de palavras, né, como a Berenice sugeriu, né? E de palavras, em inglês sabe? Eles fazem um trabalho bem legal lá. Eu encontrei lá. Então, dá pra explorar isso, né? Também (risos).

Marina: Dá pra explorar até com o material didático, né?

Beatriz: Dá. Aliás, os materiais didáticos eles já iniciam, né? Porque a... o curso de alemão inicia, é, primeiro você apresenta as palavras internacionais, né? Não é? Então, já é, já é um início, né? Então, os *Lehrwerke*⁶⁵ já trazem isso daí, já é um início. Pra tirar, já começar com as palavras internacionais, né?

Marina: Legal. Isso aí, bem rico. Bom, vamos para mais uma situação, então, a situação três. Você tem uma turminha de cinco aprendizes. Que legal, né? E todos eles têm aptidões diferentes, lógico, mas estão progredindo. Só que um deles sempre se dirige a você e aos colegas em português, pra fazer perguntas, tirar dúvidas, pedir licença pra ir ao banheiro, e só usa o alemão em exercícios específicos da aula. O que você faz?

Berenice: Eu acho que pararia o conteúdo e faria frases, assim, com eles, cartazinhos, tipo, *Ich habe nicht verstanden*⁶⁶, *darf ich auf die Toilette gehen?*⁶⁷, *darf ich Wasser trinken?*⁶⁸, e trabalharia com esses, com essas frases, pelo menos, com todo mundo, né? Até todo mundo conseguir usá-las. Aí, talvez... acho que talvez ele começasse a usar. Seria uma tentativa.

Beatriz: Ah, eu concordo com a Berenice, eu acho que faria, né, uma aula, assim, um... um momento da aula, né? É, vamos revisar, tipo assim, né? Como ela colocou, e... e poderia até fixar na classe, né? Como ela colocou, eu acho uma boa ideia. Todo mundo, né, não só pra mostrar que ele, né? Não faz isso. Porque aí ele ia se sentir... não, não ia se sentir mal, né? E funcionaria como uma revisãozinha, né?

Bárbara: É, geralmente é o que eu faço também, eu deixo até um slide... eu sempre trabalho com o *Google Presentations*, eu faço slides através do Google, porque eu dou aula online, então não, eu tenho uma lousa, nenhuma sala, né? Então, a gente tem que dar um jeito de ter uma

⁶³ *Estranho.*

⁶⁴ Emissora alemã de rádio e TV, cujo portal online disponibiliza conteúdo em diversas línguas.

⁶⁵ *Materiais didáticos.*

⁶⁶ *Eu não entendi.*

⁶⁷ *Posso ir ao banheiro?*

⁶⁸ *Posso ir beber água?*

lousa. Então, eu deixo fixado um, um slide com frases básicas que podemos utilizar na aula, né, então... *wie heißt das auf Deutsch?*⁶⁹, eu sempre comento com eles, mas caso o aluno não utilizasse, a gente poderia, como as, como as moças, como as meninas, disseram, é fazer uma revisão, isso seria uma boa alternativa, né... trabalhar também com situações, alguns diálogos, talvez, uma parte especial da aula pra alguns diálogos, algumas atividades que nós poderíamos colocar em prática essas, essas frases mais básicas.

Bruna: Acho que... não sei, tô pensando aqui, hein? (Risos) Eu fico imaginando, a princípio acho que seria isso, mas não sei, acho que eu... tenho que pensar ainda um pouco (risos) sobre isso. Mas acho que como um primeiro passo eu achei bem interessante até, Bárbara, essa... eu também dou algumas aulas online e algumas presenciais. E então, pensar em duas maneiras de, né... então, tipo, ah, usando ali na apresentação, ou tendo sempre em sala de aula, ali, algum cartaz, pelo menos pros iniciantes, né? Depois... mas agora no início talvez seja interessante propor algum... alguma atividade prática... Ai, não sei, não sei, tô pensando aqui.

Bárbara: É, inclusive, como eu trabalho online, eu fico sempre imaginando uma sala de aula, porque eu tenho, eu tenho muita vontade de ter uma sala, eu ia encher de cartaz como a Beatriz e a Berenice sugeriram porque eu acho que fica muito legal o ambiente ali da sala, né? O aluno tem aquele apoio, né? Dá uma coladinha ali no cartaz, né? Não precisa, né, no primeiro momento, saber de cabeça, então acho que isso dá uma base legal. Então, aí eu, eu encho de fru-frus, slides, é... de desenho (risos). A gente tem que ser criativo, né, nessas horas.

Marina: É, adaptação pro online é... é outra coisa, né? (Risos) Mas eu, eu gostei da sinceridade da Bruna, não sei, tenho que pensar mais. Às vezes, a gente não tem resposta pronta, simplesmente, né, pra tudo. Sim. Bom, vamos ver as próximas situações, se ficam mais complicadas ou mais tranquilas. Situação quatro. Alguém entra em contato com você e começa a fazer aulas particulares de alemão. Poucas semanas depois, documenta que também está fazendo aulas de espanhol. E então, você nota que o rendimento começa a cair, as tarefas de casa já não têm a mesma qualidade, o interesse nas aulas parece ter diminuído... o que você faz?

Bárbara: Eu acho que aqui talvez, é, o que deveria ser feito, talvez, seria algo em relação a algo em relação à redefinição de objetivos, né? Então, eu conversaria com a... com a aluna nesse sentido, né? Apontando pra ela, se há críticas, né, perguntando o que está acontecendo, se, talvez perguntando se tem alguma coisa errada com a aula, o que eu poderia fazer pra melhorar a aula, pra deixar mais interessante, é, quais... talvez mudar o tipo de tarefa de casa... e redefinir talvez, né, os objetivos aí da aula de alemão, né? Eu, eu acho que é isso, por enquanto, não, não tive nenhuma outra ideia, não sei.

Beatriz: Ah, na verdade nunca aconteceu isso comigo, por isso que eu tô pensando aqui (risos), entendeu?

Marina: As situações que já aconteceram é mais fácil da gente falar o que fez na época?

Beatriz: Sim. É, é. Por isso que tem que refletir aqui.

Bruna: Uma coisa que que comigo acontece com frequência são os alunos que... tipo... não sei, né, às vezes é cem por cento da humanidade e eu acho que, aí, é comigo que acontece (risos). De perceber se essa queda no rendimento, nem tanto no começo, porque no começo tá todo

⁶⁹ *Como se diz isso em alemão?*

mundo super eufórico, super empolgado e tudo mais. E depois, lá pela metade, mais ou menos, o alemão já não tem mais aquele, aquela aura de, de desafio, aí começa, tipo, nossa, por que que eu fui me enfiar nisso? Mas, ai, vou começar espanhol, porque a pessoa quer isso de novo, essa, né, essa novidade. Ou qualquer outro idioma. Eu acho que vai muito na linha do que a Bárbara falou, mesmo, de redefinir, às vezes, quais são os objetivos e, principalmente, quais são as estratégias que a gente tá usando ali. Às vezes, realmente, a pessoa não vai mais dar conta de fazer vinte exercícios, de... né, ou de memorizar alguma coisa, ou enfim, né, não vai mais conseguir entregar aquilo que entregava antes. E daí... vai ter que considerar quais são os objetivos dela. Se os objetivos dela são, é... não sei... preparação pra um, pra um teste, alguma coisa assim, então, talvez a pessoa vai ter que definir algumas prioridades. Se não, se é simplesmente alguma coisa pro lazer, ou pro... daí, de acordo com o que... o objetivo que o que o aluno tem.

Berenice: É, talvez uma conversa também, bem sincera, falar, ó, eu tô vendo que você tá fazendo outra língua, e tá, tá difícil as duas línguas e, por outro lado, fazendo as aulas, também, mais motivadoras, né, ver se ele consegue manter a motivação, né? Mas é complicado, acho, que fazer... no caso dele, fazer duas línguas, assim, né? Difícil, né? Nunca me aconteceu também (risos).

Bárbara: É, o que acontece comigo bastante nesse sentido, não é nem que o aluno começa outra língua, mas muitas vezes o trabalho, né? O aluno sempre chega e comenta, poxa, me desculpa, eu não fiz a tarefa por conta do trabalho, né, então... eu costume, daí, trabalhar com adequações, então, talvez, seria no mesmo sentido, né? Adequando aí a quantidade de *Hausaufgabe*, né... é isso. Basicamente, o que eu fiz até agora.

Beatriz: Assim, nesse sentido, eu também tenho experiência, de trabalho, né, então, por exemplo, eu não dou lição de casa de terça pra quinta, eu só dou lição de casa de quinta pra outra terça, eu deixo assim. Falo, olha, então, você vai ter o fim de semana, né, pra trabalhar sozinho, né, pra estudar sozinho, eu faço essa adequação também, como a, a Bárbara falou, né?

Marina: É, com trabalho é bem comum, né?

Beatriz: É, é, com trabalho. Isso.

Marina: Mas outra língua, será que atrapalha tanto quanto?

Bárbara: Eu acho que talvez dependa também de como o outro professor ou a outra professora trabalha, né, com esse, com esse aluno, assim, é... então é muito difícil de, de pensar, né, realmente é essa situação, ficou mais difícil (risos).

Bruna: Mas eu acho que talvez seja... seja a mesma questão da, daquela outra, tipo, não a mesma, mas talvez alguma coisa relacionada a outra situação que era do inglês, de que às vezes as estratégias que o aluno vai usar ali pra aprender um outro idioma, às vezes venham a ajudar ele a relembrar algumas estruturas do alemão, por exemplo, ao aprender um outro idioma... não, não sei se isso é, tipo, nossa, meu Deus, abandonou o alemão. Na hora, não sei eu ia ficar meio, ah, meu aluninho querido, que era tão dedicado, agora vai se dedicar à outra (risos). Mas... né? Mas a gente, às vezes, vai ter que, que usar disso, em benefício do alemão também, pensando de maneira estratégica.

Bárbara: É, o que aconteceu comigo, assim, uma vez só, foi, eu tenho uma aluna e ela já tá no B1 de alemão. Então, ela não tem grandes problemas, né, mais, com a língua, mas ela comentou comigo que ela começou a aprender coreano. Então, o que que eu fiz? Eu trouxe o assunto, porque geralmente eu faço conversação com ela, então eu trouxe o assunto, eu falei, ah, legal que você tá fazendo coreano, então fala aí um pouco em alemão sobre o coreano, pra mim, me conta um pouco, porque eu não conheço. Foi o que eu... o que eu fiz.

Marina: É uma estratégia, hein? Beleza. Bom, vamos para a nossa última situação, então, dessa parte mais de diálogo, depois eu falo mais um pouquinho e aí a gente tem uma... uma questão final pra discutir. Situação cinco, bem simples, você está com a agenda lotada de aulas e o tempo disponível para prepará-las tem sido muito curto. Como se organizar, o que que você faz?

Bárbara: Opa, a vida do professor tá aí nessa pergunta e nessa situação cinco (risos).

Berenice: Eu acho que o tempo de preparação é crucial, você tem que ter tempo. Ou menos aulas, se não preparar as aulas direito, aí dá tudo errado. Tem que arrumar um tempinho, ou dar menos aulas, senão não dá certo.

Beatriz: Bom, eu preparo quando eu tô, nesse caso aí, no... no domingo! (Risos) É o dia que eu encontro, entendeu, pra... pra preparar as aulas, no domingo, ó, eu tiro um tempo e preparo, entendeu? E... eu vou mais, também, pra, pro livro do professor, dos *Lehrwerk*, porque todos têm, né, livro do professor. E ali estão excelentes dicas, tudo, pensadas, né, por linguistas, né, o que que é melhor, as melhores estratégias, tudo, né? Então eu me oriento pelo livro do professor, de um *Lehrwerk*. Eu acho que é bem crucial, é bem importante ali, porque já foi testado, né? Então, eu acho que vai funcionar. E é rápido, né? Então, eu, eu faço isso (risos).

Bárbara: O que eu faço é trabalhar muito com reutilização, então... eu tenho muitos alunos que estão no mesmo nível, apesar de não estarem no mesmo grupo, né? Então, eu reutilizo muito aulas que eu já havia preparado, eu só adapto, né? Por exemplo, que o aluno precisa focar mais em tal assunto ou se precisa escrever, eu vou adaptando, se tem um aluno que, B1, que, que quer... que está focado em fazer o certificado, aí eu adapto pra exercícios mais voltados pro certificado, é mais uma adaptação, e adaptação não leva tanto tempo quanto planejamento. Então eu trabalho com essas reutilizações, além disso eu, é... tenho contato com outras professoras de alemão, então eu acabo pegando ideias delas, dou ideia pra elas, a gente troca, aí, materiais, troca figurinhas, né? Então a gente, é, às vezes tá sem tempo mesmo, eu vou lá e dou uma olhada nos materiais que a colega utilizou, vejo o que eu posso utilizar também, que já já tá na pastinha, né, tudo mais prontinho. E como a, a Beatriz comentou, às vezes, né, o *Lehrwerk* também, com a, com a parte do professor ali, traz algumas dicas que podem nos ajudar nesses momentos de, de pouco tempo, também.

Bruna: É, eu, eu tô com um, uma... com alguns alunos que tão ali meio que mais ou menos numa sequência. Então, muitas vezes eu tô preparando aula de um e eu já penso no outro aluno que logo vai estar naquela lição também. Meu material é cheio de Post-it, tipo fulano, não sei o quê, ciclano, esse exercício eu vou fazer assim, que enquanto eu vou preparando de um, às vezes eu já me lembro, nossa, esse assunto aqui tal aluno tem um pouco mais de dificuldade e tal, aqui eu vou fazer assim com ele. E às vezes isso me ajuda, um pouco de já ir antecipando... o que eu sei que em breve outro aluno vai, vai precisar, ou o que eu vou precisar preparar pra um outro aluno.

Berenice: Às vezes eu uso jogos prontos, também. Como eu trabalho com criança, por exemplo, no *WordWall*⁷⁰, ali tem jogos prontos, né, eu uso com uma criança, depois eu uso com outra, a gente não precisa ficar montando todos os jogos, né.

Bárbara: Eu amo esse site.

Bruna: Ai, quero saber qual que é o site? (Risos)

Berenice: *WordWall*.

Bruna: Eu tenho uma aluna só, infantil, não é a idade que eu mais gosto de trabalhar (risos), tá sendo até bem desafiador pra mim...

Berenice: Você pode usar com adulto!

Bruna: ... eu nunca tinha trabalhado com crianças. O caso dela ainda é um caso bem específico, porque ela também vinha numa *Deutsche Schule*⁷¹, aí veio pra Foz, chegou aqui e não tem, então eu vou ali... aprendendo junto com ela, junto com ela, e às vezes me faltam recursos, assim, porque eu sempre dei aula pra adultos, ou jovens.

Beatriz: Mas como a Berenice falou, você pode usar com adulto, a gente usa com adulto esse aí, né, Berenice?

Bruna: Ah, legal!

Marina: É, faixas etárias diferentes, é outra questão, né? Será que a gente geralmente tem uma de preferência, ou vai pegando quem aparecer? Criança eu acho bem difícil também.

Bárbara: Nossa, eu tive muita sorte, eu dei uma vez aula pra uma criança, ela tinha oito anos, só que a família dela já tinha feito com que, é... ela era toda assim, ela tinha aula de xadrez, natação, alemão, tinha... sabe aquela pessoa bem disciplinada, né, a criança era muito disciplinada. Eu ficava pensando, não é possível, será que é verdade isso, porque ela sentava ela prestava atenção, ela fazia *Hausaufgabe*, era... eu tive muita sorte, né. Mas eu trabalhava com ela com, muito com... era presencial, né, então com muitos jogos, assim, por exemplo, uma vez na Páscoa eu fiz pra ela um... ela tinha uma irmãzinha, também, que às vezes acompanhava, né. Eu fiz umas orelhinhas e escondi ovinhos de chocolate com palavras. Então elas foram à caça dos ovos de Páscoa com as palavrinhas, né. Então dava pra fazer essa parte de jogos com as crianças, mas é que eu tive sorte por ela ser disciplinada. A gente trabalhou com um livro, né, também, pra crianças, né, então... foi muito legal, mas eu sei que não é sempre assim (risos).

Bruna: É, não é minha faixa preferida, minha faixa etária preferida (risos). Eu gosto mais dos adultos. Então acho que tem preferência sim, viu, Marina? No meu caso, eu tenho, bem clara (risos).

Beatriz: Eu também tenho. Eu também tenho, porque a experiência que eu tenho com criança não foi positiva, né, então, aí que tá. Um... o que eu me lembro muito bem, é de um menininho de seis anos, pai austríaco, mãe brasileira, tá, e uma família... rica, né, uma família que, assim,

⁷⁰ Plataforma de jogos educativos online.

⁷¹ *Escola alemã*.

que valoriza bastante o consumo, enfim. O menino mimado, porque ele era de um... desse segundo casamento, entendeu? Então, ele era obrigado a fazer a aula de alemão, né (risos). Tipo, ele não tinha interesse, não tinha interesse. Então tinha que ser na base do lúdico, brincadeira, só que, é, era adotado um livro, né, a gente tinha o livro, só que ele não queria fazer. Então, eu falava que ele tinha que ter o apoio dos pais ali, pra fazer a lição de casa também. Aí os pais não tinham tempo, entendeu? Então, assim, é, foi uma experiência que não foi produtiva, eu, do meu ponto de vista, né, eu não, não gostei muito de dar aula pra esse menininho (risos), então por isso eu tenho... a minha experiência, sempre melhor, que deu sempre certo, foi com adulto, né, porque aí dá pra gente conversar numa boa, né, então... ele me olhava com uma cara, parecia que ele queria me matar, né, quando eu chegava na casa, né? A avó... e era a avó que ficava com ele na casa, entendeu? Eu chegava lá, nossa (risos), eu sentia isso, então eu já começava, e eu lá, sempre, né, vamos brincar, eu jogava futebol com ele! Né, pra poder... era o que ele gostava, ele gostava de futebol, então, quando eu dava um chute, né, eu fazia uma pergunta, e ele pegava, ia me devolver fazendo, dando a resposta. Tudo isso, eu tentava brincar com ele, né, pra ele aprender. Ele aprendeu várias coisas, porque criança, né, é uma esponjinha, a cabecinha, então aprende. Mas não foi o que eu queria, não atingi o meu objetivo, né.

Marina: Nossa, até futebol (risos).

Bárbara: A minha...

Marina: Ah, é que eu achei incrível isso do futebol (risos). Pode falar.

Bárbara: Sim. É, a gente vai adaptando, né, porque a minha aluna, eu lembro que eu chegava e ela pegava um monte de boneca, eu falava, ah, as suas bonecas vão assistir aula com a gente hoje? Vamos colocar elas lá, então a gente colocava na mesa, as bonecas assistiam aula com a gente (risos). Ai, ai.

Beatriz: Não, e eu tinha que fazer na sala deles, isso, né? A gente arrumou um canto, na sala, aí ele ficava numa ponta, e ele, aí então ele falava assim pra mim, ó, nós vamos jogar futebol hoje? Eu falei, vamos, vamos primeiro fazer isso daqui ó (risos), eu falava assim, vamos, primeiro nós vamos fazer esse daqui, depois nós vamos jogar futebol. Né, mas era assim. Aí, no futebol, eu introduzia o que ele tinha que memorizar, entendeu? Que fazia parte do planejamento das aulas, sabe? E... mas assim não dá, pra ficar jogando futebol toda aula, né (risos).

Bruna: É, eu acho que no caso das crianças, é... dos adultos, você não tem intermediários, né. Você tem que falar com o aluno, você tem um diálogo com o seu aluno, né. No caso das crianças, muitas vezes você precisa conversar com os pais, ou com os responsáveis, né, e... então já tem esse, um intermediário no diálogo, né, nem sempre você vai conseguir resolver e entender a dinâmica ali diretamente com o seu aluno, e... ai, é difícil (risos).

Beatriz: Ah, eu conversei várias vezes, com a mãe dele, com o pai dele, entendeu. Mas ele tinha resistência, mesmo. Ele era muito mimado, só isso.

Bruna: Ele não queria, né? Não queria.

Beatriz: Não, não tinha interesse. E eles, eles viajam uma vez por ano, né, pra Áustria, onde têm contato com os primos, né, com... sabe, tinha, ele tinha a oportunidade de treinar, também, em casa, eu pedia pro pai falar com ele em alemão, né, também.... sabe? Pra...

Bruna: Que não fosse aquela coisa, aula...

Beatriz: Ficar natural, isso. Tanto é que ele me via, ele... quando, quando eu encontrava pessoalmente o pai, né, que às vezes eu chegava lá e pai ainda estava, eu falava só em alemão com o pai. E... mas ele tinha essa resistência. No final, eles, é... viajaram de férias, tal, e depois não dei continuidade. Então eu não sei o que que aconteceu depois, entendeu, dessa história.

Bárbara: Ah, mas ele não era, não era bilíngue, não era uma criança bilíngue?

Beatriz: Não, porque o pai falava português. Eles moram em São Paulo. Então, o pai falava também português com ele em casa. Isso que é, entendeu?

Bárbara: Entendi, é. Porque eu, eu conheço o caso de uma brasileira casada com alemão, eles moram na Alemanha, né? E aí, o, ela, ela sempre falou com o menino em português, ela fez questão, né, de, de passar isso pra ele, né, o português como língua de herança, né? Então, o pai falava em alemão, ele tinha o contato alemão. Então, lá na Alemanha, é só alemão. Eu falava com ele em português e ele entendia tudo, só que ele me respondia em alemão. É... e aí, a mãe dele falava, eu não sei o que eu vou fazer pra ele falar português, porque ele não quer falar. Mas aí, o que aconteceu? Ela trouxe ele pro Brasil pela primeira vez, ele começou a falar português e não parou mais. Porque a criança bilíngue, ela, ela sabe, né? Com quem ela vai precisar, em que momento ela vai precisar desse idioma, né? Então, se a criança bilíngue perceber que você sabe alemão, pra que que ela vai falar português com você, se ela tá na Alemanha. Que nem, eu tenho uma aluna que trabalha em *Kindergarten*⁷², e aí, tem uma menina que é filha de brasileiro e ela sabe português. Aí ela falou, a minha aluna não fala português comigo de jeito nenhum. Eu falei, é porque ela percebeu que você fala alemão, ela tá ali no meio de todos os coleguinhas que falam alemão. Ela não vai querer ser diferente. Ela não vai querer falar português. Com a mãe dela, ela fala em casa, mas com você, ela sabe que você fala alemão, ela não vai querer falar em, em português, mesmo, né? É, a criança brinca, ela é assim, meio, né, eles são bem espertos, assim, nessa questão. Eu até pensei que, que ele era bilíngue, né, mas, no caso, se o pai não fala, não ajuda muito, né?

Beatriz: Não. O pai, ele... é, ele só fala, ele falava português, né, porque a esposa... e também, porque, acho que tava aqui em São Paulo, sei lá. Só sei que ele tava querendo que o filho aprendesse alemão, mas, né... não, é...

Bárbara: Poderia ter sido bem natural e bem mais fácil, né?

Beatriz: Poderia. É.

Marina: É, às vezes as pessoas, acho que ficam nessa ideia de que só se aprende de verdade com aula, né?

Beatriz: É.

⁷² *Jardim de infância*, Educação Infantil.

Bárbara: É que tem a diferença do aprendizado e da aquisição, né...

Marina: É, é complexo... Nossa, isso aí, gostei bastante, a gente acabou fazendo até meio que uma situação seis, né, sobre crianças. Bom, a práxis é isso, né? Em mais uma definição aí pra fechar esta parte, definição do maravilhoso Paulo Freire, a práxis é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Então, nem só a teoria, nem só aquilo que a gente vê nos livros, nem só a prática, aí, fazendo de qualquer jeito e ver uma hora dar certo, né? Tem que ter uma confluência entre os dois, e assim a gente vai transformando a nossa realidade. Falando um pouquinho de decolonialidade, que é um, um assunto que tem bastante a ver também com as nossas situações, embora de forma implícita, a gente consegue começar a pensar em novos paradigmas para ensinar línguas.

Alguns dos conceitos do pensamento decolonial, né, que têm, tem entrado bastante em voga no Brasil agora, eu vou passar agora nos próximos slides, pra gente tentar identificar na nossa realidade. Então, o primeiro deles é a dependência cognitiva, a gente reconhece que tem uma dependência cognitiva, estando atrelados à herança europeia e ao império norte-americano, né? A gente sabe bem quem são os países hegemônicos do mundo, aquela meia dúzia lá da Europa e Estados Unidos. É isso. É como se a gente tivesse... é uma dependência, mesmo, né? A gente tá condicionada a ver sempre o que vem desses lugares como superior, como, ah, fantástico, e civilizado, e todos os adjetivos que já foram dados ao longo de séculos. Enquanto culturas que não pertencem a esses países bem específicos acabam não despertando a mesma curiosidade, a mesma admiração, né? Isso acontece. Outra questão é o mito da modernidade, é um mito mesmo, tá? A gente tem que perceber a modernidade como um mito, porque ele se baseia no discurso que produziu a ideia de que a Europa era mais civilizada, mais desenvolvida e mais moderna do que os outros povos, né? Lá no, no período das grandes navegações, e no início da colonização. Os outros povos eram bárbaros, atrasados e tudo aquilo que a gente vê, inclusive na, na carta do Pero Vaz de Caminha, quando chegou no Brasil, não é? Por que que a Europa era mais civilizada? Não é bem assim, sabe? Já tinha os maias, os astecas, já tinha a civilização egípcia, que construiu pirâmides até hoje ninguém sabe como foram feitas. Entre tantos outros lugares e culturas... só que se difundiu esse mito aí, de que a Europa era meio que o futuro e o resto, né, era o passado. Portanto, a gente tinha que adquirir, tinha que absorver o que vinha da Europa. Nós, outros povos, né? Pra gente se civilizar. Não é, não é. É mito mesmo, é um discurso. Que também tá muito relacionado à ideia de separar a mente e o corpo, né? Separar a mente e o corpo, ou então, na perspectiva cristã, que também é uma herança cultural da Europa imposta a outros povos, é... não se fala tanto em mente o corpo se em corpo e alma, né, como essa dicotomia. Mas, de qualquer forma, a mente para a ciência cartesiana, e tudo, é superior ao corpo. Então, a gente não fica muito no âmbito do corpo, né? É a mente que traz o progresso. Já pelo viés da religião cristã, é a alma. E o corpo tem que ser renegado de todas as formas, né, o corpo é silenciado. Tanto em relação a necessidades que se... um pouco na perspectiva cristã ultrapassada, viram pecados, né, como o da gula, como na sexualidade, tudo que vem do, do corpo era assim, separado e praticamente descartado. Isso vem do... é um conceito da modernidade europeia, né? E aí a gente tem esse desenho aí, do homem vitruviano, desenhado pelo Leonardo da Vinci, que representa o homem modelo, o homem ideal. Obviamente ele é um homem, não é uma mulher, não é nenhum outro gênero, vários gêneros que hoje estão em evidência, mas sempre existiram, né? Principalmente em, em outras culturas. Ele é branco, ele é... tem um determinado porte físico, então essa é a pessoa padrão que é vista como portadora de uma mente, né, de uma... de toda essa questão que a mente representa de superioridade, esclarecimento, esclarecimento e iluminismo, né, são quase que sinônimos aí. E os restantes, todas as pessoas que não eram homens, não eram brancas, não tinham esse padrão de, de corpo, ficavam relegadas ao âmbito do corpo, né? Ah, mas ele é negro, então, enfim, era considerado

menos humano. Os asiáticos. Os indígenas, né, os australianos também, os indígenas, aborígenes australianos, tudo isso era assim, corpo, a mente mesmo é aquela que está nesse molde aí. E a gente separa a mente o corpo, então quem é apenas um corpo, quem é considerado apenas um corpo, fica de fora, né, do que é considerado humanidade mesmo. Que mais? Temos a colonialidade do saber, portanto, né. Colonialidade, assim, é o efeito da colonização. A colonização acabou lá, né, no papel, mas a colonialidade é o efeito que ficou e que está aí até hoje, que se traduz em relações desiguais de poder, de conhecimento, né? Então, o que vem de fora, dependendo muito de onde vem, é considerado conhecimento verdadeiro, é considerado cultura verdadeira ou não. Raça e gênero, né? Temos uma raça específica, uma etnia específica, temos um gênero específico, que é considerado superior e o resto tá ali, assim, tentando se adaptar, mas nunca vai ser tão bom quanto, né, o homem branco. Colonialidade do tempo e de espaço, toda essa ideia de atrasado, civilizado e moderno, que parece que o mundo é uma grande linha do tempo, né? Ah, aqui se vivia de tal forma, no passado. Hoje, sim, é muito melhor, porque temos as coisas trazidas pelos europeus. Sendo que a gente não sabe como seria, hoje, quinhentos anos depois, uma civilização indígena. Quem disse que não ia ter tudo que tem hoje? Né? Colonialidade, colonialidade do tempo e do espaço. E, obviamente, o que mais nos interessa hoje, cultura e língua. Culturas superiores, línguas mais interessantes e inteligentes, e culturas consideradas inferiores, línguas que, ai, são feias, são estranhas, soam esquisitas, né? Tudo isso é a colonialidade do saber.

Mais um conceito que tem tudo a ver, aí, com tudo que a gente tá falando até agora é o de pensamento abissal. Então tudo que é considerado superior, avançado, né, civilizado, europeu, está de um lado de uma linha, uma linha abissal. Abissal de abismo, mesmo, né, que separa a metrópole a colônia. A metrópole, aqueles países lá que sabemos quais são, sabemos, Estados Unidos e eu não vou nem dizer Europa, é uma parte específica da Europa, eles são a metrópole. O restante é colônia, e tem uma separação que é uma linha, assim, meio que impossível de ser cruzada, simplesmente por vontade, não é? A exclusão abissal não é sobre fazer, não é o que a pessoa é capaz de fazer, é sobre ser. Então, quem é não vai deixar de ser. Em questão de língua, a gente vê bastante essa perspectiva em relação à pronúncia, em relação a questões do falante nativo, que ainda é considerado um modelo a ser imitado, não é? Mas aí você aprende, você brasileira, aprende alemão no Brasil, maravilhosamente e vai pra lá, OK, você se comunica. Só que no momento que as pessoas descobrem que você é brasileira muda o tratamento, não é? Quem já foi sabe, é fato. Aí está a exclusão abissal dos países da metrópole em relação à colônia. Não importa o que você consiga fazer, se você é parte daquela, daquele outro lado, a exclusão tá aí. Não dá, você não escolhe simplesmente cruzar essa linha, né? Então tudo isso são efeitos da colonialidade.

O que precisamos fazer, então, depois desse panorama super pessimista, né? O que que dá pra gente fazer? Pra diminuir essas desigualdades todas? Primeiro, trabalhar com o conceito de Ecologia de saberes, proposto, né, pelo Boaventura de Souza Santos, um super sociólogo, recomendo demais. Ele é português, tem muita coisa escrita em português por ele. É... a ideia de que conhecimentos e culturas são incompletos, não tem uma cultura superior que dá conta de resolver todos os problemas, não tem um conhecimento, né, um padrão de conhecimento vindo de algum lugar que é o correto, é o avançado. São incompletos, e precisam ser articulados entre si, e compreendidos em relação a outros. Então por acaso não tinha problemas nas civilizações europeias lá da época do descobrimento, que indígenas saberiam resolver, por exemplo? Né? Eles tinham peste, tinham uma série de doenças, não tinham saneamento básico, enfim... questões de conhecimento sobre como tratar alimentos, água, por exemplo, será que aqui não se tinha outras maneiras de viver que solucionariam aqueles problemas? Por exemplo, né? Então, assim, não tem um conhecimento que é melhor e que vai substituir aquele que tem

que ser jogado no lixo. Articulação, né, ecologia dá bem essa ideia de uma horizontalidade, é tudo integrado, tudo junto, tudo compreendido em relação aos outros, não é uma relação hierárquica, é horizontal. E ele defende que o que precisamos, esse autor defende que o que precisamos são Epistemologias do Sul. É uma palavra chique, né? Porque assim, epistemologia é sistema de conhecimento, né? É uma palavra que designa um sistema de conhecimento. Então nós, que somos o Sul global, precisamos ter, precisamos afirmar as nossas epistemologias, no plural, né, as nossas formas de conhecer. Sul global é assim, não é só porque estamos no hemisfério sul. É um conceito, novamente, epistemológico, não geográfico. São os países excluídos, né? O Norte é considerado o superior, sabemos quais países do norte, e o resto é meio que sul. Não tem a ver com geografia, A gente sempre fala, por exemplo, em nordestamento, o *mapa mundi* é virado para o norte, né? E é aumentado, então os países do Norte, a proporção é outra em relação aos países do Sul, eles não são tão grandes assim, enfim, tudo isso é o conceito de Norte global. Nós somos o Sul. Precisamos de epistemologias do Sul! Precisamos entender que o que a gente conhece, que vem da Europa, língua, cultura, tudo isso, é super legal, mas aqui é diferente. E não é inferior diferente, é diferente diferente, né? É apenas outra coisa. Podemos complementar os conhecimentos que vêm de fora com aquilo que sabemos daqui, da nossa prática, da nossa realidade, né? É aqui que entra a práxis mesmo. Não é só a teoria que vem de fora, qual que é a realidade de ensinar alemão no Brasil, por exemplo? A realidade é uma muito específica, assim, é um país de desigualdade social, você vai estar ensinando pra criança ou adulto? Pra alguém que estudou em escola particular de elite, em escola particular, assim, do bairro, mesmo, numa escola pública boa ou numa escola pública super sucateada? Já são aí pelo menos quatro vertentes que vão ter implicações, né, no que vai ser essa pessoa futuramente. Você tá ensinando pra alguém que teve acesso a aprender inglês na escola ou fazer curso privado, ou é uma pessoa começando o alemão, primeira língua estrangeira, primeira, né, língua adicional, nunca teve contato com outra? A família de onde vem essa pessoa? No Brasil tem de tudo, tudo, né? Veio do Nordeste? Veio da Itália, veio do Japão, mãe e pai de lugares diferentes, avós, a avó é de tal lugar, mas ela fala que a língua em casa ou não? Como é a relação dessas pessoas com a língua, né, de imigração? A gente sabe que algumas gerações atrás houve muita proibição, né, principalmente durante a ditadura, proibição mesmo de falar outras línguas. Então, muito foi cortado aí, muito se perdeu. Sobreviveu essa língua que veio essa avó, essa bisavó falando, ou não? Tudo isso entra na ecologia de saberes do aprendiz brasileiro. Tudo isso tem que ser considerado pra gente ensinar outra língua, né? Não adianta ficar fingindo que a pessoa vai para a Alemanha daqui a seis meses, como muitos livros didáticos, né, a gente vê em muitos livros didáticos isso. Que que adianta? Assim, qual, qual que é exatamente a necessidade de aprender a se virar lá com a língua? É importante, é importante, mas o foco da aula tem que ser esse? Pro aprendiz brasileiro, de escola pública, que tá fazendo, às vezes, um estágio numa empresa alemã, e por isso tá fazendo curso, pagando com seu dinheiro muito suado as aulas, né? Temos que pensar, então, é pensar de forma que parta da nossa realidade, não da realidade do outro, que a gente foi ensinado que é melhor, né? Que a gente foi ensinada que é superior, né? Criar as nossas, ou reconhecer as nossas epistemologias aí.

E a minha pergunta final é, como que a gente relaciona tudo isso, então o reconhecimento da colonialidade e um pensamento questionador, né, um pensamento decolonial, às nossas práticas de ensino de alemão no Brasil? Como que dá pra gente relacionar? É difícil essa pergunta ou vocês já tinham pensado nisso antes, alguma vez?

Bárbara: Acho que um momento que eu me deparei com uma situação, assim, não, não completamente, mas foi quando, assim, a, a UNESP sempre trabalhou com o centro de línguas, né? Então, eles tinham o trabalho do centro de língua em escolas públicas, públicas, né, e eu já fiz o estágio nas escolas públicas, né? Então, a gente ia ver, também já estudei, então a gente

conhece, né, a realidade de uma escola pública, e eu fiz um estágio na, naquelas escolas alemãs, né, de elite, eu fiquei uma semana lá acompanhando as aulas e quando eu cheguei lá eu fiquei assim, boquiaberta, nunca tinha visto nada daquilo, naquela realidade, assim, crianças falando alemão, materiais... tudo, tudo que você pode imaginar, assim, numa escola que você precisa ter, né, pra ter um bom ensino. E aí, eu comecei a pensar, né, nessas questões que a gente pensa sendo brasileira, por que, por que que não é assim pra todos, né? É, sei lá, seria tão legal se todo mundo puder, mas é uma utopia, né? Se todos pudessem ter acesso a essa realidade que eu vi lá na, no colégio, né? No Humboldt. E então, assim, é, eu acho que a partir desse momento, eu vi, né, eu percebi as realidades diferentes, né, dos alunos do CEL⁷³ e dos alunos do Humboldt, né? E das oportunidades. Então, sempre parei pra, sempre pensei que é muito importante ouvir, né, muito os alunos, a situação de cada um, e, e traçar os objetivos a partir daí, da condição de, de cada um. Mas eu acho que talvez nada que me, que, que me venha à cabeça, nada muito além disso, né, não... e realmente eu achei uma pergunta difícil (risos).

Marina: Talvez colocado dessa forma pareça difícil, né, mas a gente... em algum, algum movimento de tentar adaptar às necessidades dos nossos alunos, a gente sempre teve, não é? Será que não tem já a ver com o início de um olhar decolonial, mesmo sem ter conhecido essa palavra antes? Ou será que a gente ainda quer muito adaptar os nossos alunos aos padrões europeus? O que será que a gente tem feito?

Bruna: Eu acho que aqui retorna aquela situação, retorna todas as situações que você tinha colocado ali, né, Marina? Mas, mas me vem muito a, a primeira, eu acho, primeira ou a segunda, me lembro, que é do aluno que já vem com uma variante teuto-brasileira, né, então, esse aluno já tem uma, um conhecimento internalizado, e compreende bem, e tem... e daí, de novo, é, quais são os objetivos desse aluno? Porque às vezes ele não quer ir para a Alemanha! Aí eu vou pegar lá o *Schritte International*⁷⁴, com ele, vou fazer lá, aí, procurando um *Ausbildung*⁷⁵, *oder*, sei lá, é... num restaurante da Alemanha, ou... e alguma coisa, assim, e às vezes isso não é do interesse do aluno. Né? E tentar adaptar. Eu tenho muita dificuldade, ainda, em não seguir um método. Então, eu uso um método pra, pra conseguir... e, às vezes, até pra conseguir me organizar melhor, pra conseguir, como disse a Beatriz, né, pra conseguir, ali, dar conta de preparar a aula e, e, enfim, a tempo, né, pra, pra ter ali uma ferramenta, um respaldo. Mas, como eu disse, eu sempre já vou me antecipando e pensando, aí, esse exercício aqui, pra tal aluno, ele não vai funcionar, assim, como eu tô fazendo com o aluno A. Com o aluno B eu vou ter que fazer de outro jeito, porque o aluno B não vai se interessar por isso, porque o aluno B não tem esse objetivo, porque... simplesmente porque não é a realidade daquele aluno, né. Eu acho que a forma que eu consigo mais incluir essa questão da decolonialidade é nesse sentido, de adaptar e me adaptar a... à realidade e aos objetivos e desejos do aluno. E pra isso, precisa de uma conversa muito franca, inicialmente, já, e durante o processo também, que esse diálogo seja retomado, e que objetivos sejam realinhados, e... é o ouvir, mesmo, né, é observar o outro e ouvir o outro.

Bárbara: Acho que talvez uma forma, né, também, é trabalhar as questões de *Landeskunde*⁷⁶, né, sempre tentando mostrar a cultura de uma forma, assim, não superior, mas, é... comparando as coisas positivas que a gente tem aqui, que é a nossa base, com cultura da Alemanha, é... eu tenho alunos que nunca foram pra Alemanha, tenho alunos que já foram. Então, é... os alunos que já foram contribuem também pra aula de maneira positiva, falando sobre as experiências

⁷³ Centro de Estudos de Línguas conveniados à rede escolar estadual de São Paulo.

⁷⁴ Livro didático muito popular, publicado pela Editora Hueber, a maior do mundo no setor de ensino de alemão.

⁷⁵ *Formação profissional*.

⁷⁶ *Conhecimentos gerais* sobre o país da língua-alvo.

que teve lá, não só coisas positivas, eles trazem também as coisas negativas, e a gente discute um pouco sobre isso, e aí eu acho que isso ajuda, também, a tirar um pouco essa, é, essa ideia, né, de que que tudo que vem de lá daqueles países nórdicos é melhor, né? Não é bem assim, depende da sua realidade, depende da sua situação, dos seus objetivos, né.

Berenice: Talvez para, pra valorizar um pouco a língua dele também, assim, se ele for... do Sul do Brasil, falar, ah, então me ensina como que fala, sei lá, *Marmelade*⁷⁷, eles falam lá *Schmier*, ah então é *Schmier*, fazer um aprendizado meio que um ensina o outro e valorizá-lo né.

Bruna: Aqui na minha região...

Marina: Palavras assim de línguas do, do Sul, né?

Berenice: É.

Bruna: Aqui no, aqui na nessa região que eu moro do Paraná, tem, tem Marechal Rondon, que é aqui do ladinho, que tem uma, uma cultura germânica bem forte... então eu me lembro de estar andando pela cidade e escutar as pessoas se cumprimentando no mercado, *Morgen*, *morgen*.

Berenice: (Risos)

Bruna: Aham! E daí, de ter alguns alunos que vinham e falavam algumas expressões que eu nunca tinha ouvido. Tem uma aluna que falava, que a avó falava *Mein Gott nach Mohler*. No... e daí na hora, gente, eu, né, ai, nunca ouvi isso (risos), daí eu... mas eu achei aquilo, achei tão interessante que depois, com o tempo, essas aluna ficou vindo três anos, e era um grupo, e era na escola, que é uma coisa um pouco mais engessada do que quando é no particular, então na escola é super engessadão, assim. E essa era uma aluna da escola, e eu lembro que no final todo mundo usava essa expressão, quando, quando tava tipo meu Deus, daí era *Mein Gott nach Mohler*. Porque eu achei tão interessante, eu falei, Ana eu Bruna, nunca ouvi essa expressão, e eu também não tenho família de descendência alemã e tudo mais. Então, então eu não conheço essa expressão, mas eu achei ela maravilhosa, e daí no final todo mundo usava, *Mein Gott nach Mohler* e mas ficou nisso. Daí a questão da *Schmier*, ai, eu não acredito que não é *Schmier*, profe, não acredito! Eu tinha certeza que era! Daí que, daí eu fui descobrir, que na verdade é pelo verbo *schmier*en, e... ah, então, nossa, faz todo o sentido, né, espalhar, passar no pão... ah, então, OK, então, beleza. E assim, a gente não falava *Schmier* na aula, mas eu tentei encontrar, nossa, mas por que que todo mundo fala *Schmier*, ou sei lá, a cuca, né? Ah, eu conheço cuca por comida típica alemã, cuca, sempre tem em Marechal, sempre tem em Rolândia, na *Oktoberfest*, ah, vamos comer cuca, e cuca é... cuca é alemão, né, prô? Cuca alemã, cuca alemã, torta alemã. Quando... em dois mil e dezenove, o meu, uma das minhas *Gastkinder*⁷⁸ veio pra cá, e ficou dez dias aqui na minha casa em Foz, e quando eu vim embora da Alemanha ele era uma criança de dez anos, né, dez pra onze anos, e de repente eu tava indo buscar um homem de vinte e três anos, e daí me caiu a ficha, tipo, eu não conheço essa pessoa, né, e ele tá vindo pra minha casa pra ficar dez dias aqui. E foi superlegal, foi muito, foi muito legal mesmo, e eu lembro de comprar uma torta alemã pra ele e falar olha, aqui no Brasil a gente tem a torta alemã, e é essa daqui (risos), aí... nunca comi na Alemanha, eu falei, é, mas aqui no Brasil essa aqui é a torta alemã (risos), então, em sua homenagem tá aqui, ó, torta alemã pra você. Ai, bem

⁷⁷ Geleia.

⁷⁸ Crianças de quem a *au-pair* cuida.

gostoso, bem gostoso. Enfim, essa... aqui a gente tem muito forte, esse, aqui em Foz, e eu acho que pro Sul ainda mais. Eu fui pra Pomerode no ano passado, e daí, é, o dialeto aqui da região eu não compreendo muito bem, mas o pomerano é um pouco mais próximo. Então em Pomerode eu conseguia me comunicar em alemão superbem com o pessoal da pousada, e eles tem uma, uma coisa assim, né, de escolas municipais com aulas de alemão, são poucas escolas, mas são todas as escolas da cidade, mas eles tem essa experiência de... de inclusão do alemão já na educação básica e gratuita pras crianças, então são... são modelos bem interessantes de se observar, assim.

Beatriz: Olha o que eu queria colocar, é, na verdade eu não, não conhecia esse pensamento decolonial, entendeu? Então achei muito interessante, da gente refletir nisso daí. E... mas eu tenho um aluno, por exemplo, faz parte da nossa cultura, né? O... o jeitinho, né, brasileiro, né? Então, eu tenho um aluno que ele sempre, por exemplo, quando ele quer se comunicar e usar um verbo por exemplo, vamos pegar *addieren*⁷⁹, por exemplo, em alemão, né? A sabe os verbos que terminam em *-ieren*, né, que pros alemães, é mais difícil, tal... e pra nós, que vem do latim, a gente consegue já, é... imediatamente imaginar, né, *vermuten*⁸⁰, a gente consegue já deduzir tudo né? Gente, ele usa essa estratégia a todo minuto, entendeu? (Risos) Então é um jeitinho que ele encontrou, é um jeitinho brasileiro, né, que eu acho que, né... eu acho, que é uma coisa assim, que ele quer se comunicar e ele usa o verbo, né? Então, teve um momento que eu falei, olha, eu não sei também se existe esse verbo, vamos checar, e existia em alemão, só que não é usado, né. Então, eu jamais falei pra ele assim, olha, não faça isso assim, nada. Não, o contrário! É o jeito que ele encontrou, é a estratégia, e eu acho que tem a ver com o jeito brasileiro, né, ele não quer deixar de... de resolver o problema, né, ele improvisou ali, né, e... e deu certo. Entendeu? Então, talvez valorizar, também, essa parte da cultura, né... mas essa pergunta é difícil mesmo, viu, Marina? (Risos) Eu também achei, tem que refletir mais nisso, pensar, pra encontrar também os exemplos, né, do dia-a-dia, da nossa prática, né? Isso.

Marina: É um movimento, né? Não é uma pergunta que, ou você sabe, ou você não sabe, é práxis mesmo, você vai vendo no seu cotidiano, vai relacionando a tudo que você aprendeu de forma teórica até hoje... E aí, você pode chegar a conclusões diferentes.

Beatriz: (Risos) É.

Bruna: Até porque, é... eu não sei, pra mim, é um pouco natural, e às vezes eu tento me policiar um pouco nesse sentido, porque eu fui estudar alemão, e fui pra Alemanha porque eu tinha essa visão, meu Deus do céu, tipo, é outro mundo, é outro planeta, é outra... não, é outra coisa, né, de superioridade mesmo. Então, hoje, como a Marina... hoje eu não... hoje eu tento quebrar essa... hoje, não, né. Eu... desde que eu tive essa experiência, de que eu fui pra lá e de que você percebe algumas coisas assim, nessa questão. Eu tive uma experiência muito positiva lá, mas sempre, mas sempre existe essa questão. Da pronúncia, ai, você, né, a gente nunca vai conseguir falar exatamente como eles. Como tem alemães que moram aqui, e vivem aqui há cinquenta anos, e... e eles têm, têm sotaque, e a gente acha fofo, né, ai, gente, super fofo o alemão falando português, falando tudo, todos os artigos errados, plurais errados, mas olha que fofo, ele se esforça tanto pra falar português, mas a gente tem que falar alemão com todos os artigos declinados, cem por cento corretamente, né? Então, por quê? É, isso é uma coisa que eu sempre falo pros meus alunos, assim, falo, gente... né, a gente conhece aqui em Foz, às vezes tem alemães, que moram aqui há mil anos. E eles não falam perfeitamente português. E eles erram

⁷⁹ Adicionar.

⁸⁰ Inferir, criar hipóteses.

artigos. Então, está tudo bem, às vezes, errar artigo. Não é a declinação do artigo que vai impedir de se comunicar, eles vão te entender exatamente, porque se vier alguém aqui e falar *a carro*, você não vai saber do que que essa pessoa tá falando? Né? Então, tem que existir essa equivalência.

Beatriz: Ah, tá, nesse sentido, eu falo também pros meus alunos, né? Que o importante é a comunicação, que os alemães aqui falam português errado, que eu não... olha, é difícil, eu dou aula de português pra estrangeiro. Então, é difícil um, um estrangeiro que use o subjuntivo corretamente, os tempos do subjuntivo. Ai, gente, é difícil. Eles chegam ali, né... entendeu? Então, assim, é muito difícil. Então, eu, eu dou esses exemplos, porque eu trabalho com os dois, né, com o português, né, e com... até com japoneses, eu tenho alunos japoneses... americanos, então, gente, que terrível que é ensinar português pra americano (risos). Sinceramente, né? Então, a gente fica ali patinando. Por quê? Porque eles não estudam línguas estrangeiras, eles cresceram sem aquele, né, sem valorizar, né, as outras línguas, e quando eles vão estudar, eles encontram muitas dificuldades. Então, foram os meus piores alunos, né, de português pra estrangeiro, foram americanos, sinceramente, né. Assim, os europeus andam mais rápido, porque eles já nascem ouvindo línguas, né. Agora... é diferente, isso. Mas os americanos não. É por causa da cultura mesmo, tá? Então, a dificuldade, né, em aprender o português, que eu acho que a cultura influencia bastante aí.

Marina: É, claramente, de onde a pessoa vem, faz uma diferença em como ela vai aprender uma língua, né?

Beatriz: É. Agora, Marina, eu, eu já tive alunas, né, chegaram até mim, alunas semianalfabetas, que quiseram aprender o alemão... porque, é, vão se casar com alemães, vão morar lá, então precisam aprender alemão. É... esse foi o... meu grande desafio, entendeu? No ensino de alemão, sabe? E... é muito difícil, trabalhar, entendeu, com... é... você precisa encontrar... um jeito, né, um método, então que método é esse, trabalhar com adultos, né, pra ensinar alemão, né. Então... a gramática é valorizada, né, a gente sabe, né? (Risos) Que é importante, pra falar alemão, também... então, eu acho que esse aí sempre foi meu desafio, entendeu, ensinar alemão pra adulto, semianalfabeto, ou que aqui não teve a oportunidade de concluir o primeiro grau, entendeu? Então, eu... eu me pergunto ainda, né, como, como fazer isso? Entendeu? Como fazer isso de forma pra que eu não frustrar, e pra... e pra que a pessoa realmente aprenda, sabe? E se realize lá, né. Vocês já pensaram nisso? (Risos)

Bárbara: Nossa, eu nunca pensei, mas, é, dá a impressão que seria um trabalho, assim, dobrado, né? Porque você teria que vir com o português e... depois, com alemão, de alguma forma, porque geralmente os alunos que, que já são formados, né, na faculdade, eles ainda lembram, né, o que que é um advérbio, né, o que que é um adjetivo. Então, isso facilita muito, agora, se a pessoa não se lembra muito desses conceitos, até, às vezes, demora mais, é um trabalho, como eu comentei, dobrado, aí, né. Então, realmente, é um desafio, né.

Beatriz: É.

Bruna: Mas às vezes a gente não precisa usar os nomes, né? Claro que fica muito mais... fica... claro que é o nosso primeiro... é, é o nosso primeiro... é a nossa primeira tentativa, usar essa linguagem, essa terminologia, que, que pra gente é... natural, e que a gente domina. Mas eu, eu nunca vivi essa experiência, de... específica, né? Normalmente, os alunos que chegam pra mim, eles têm o mínimo de letramento, né. Mas, ainda assim, eles não dominam muito essas terminologias do português, e gramaticais, muitas vezes! Ainda assim, alunos que pagam um

curso particular de línguas, e tipo, de uma outra língua, porque geralmente, a pessoa que tem, ali, capital muito, né? Vai primeiro querer atender o inglês. Então, essas pessoas, normalmente, já sabem inglês e estão dispostas a pagar por um outro curso de alemão. E ainda assim. Às vezes, eu falo, gente, nominativo, então, quem que é o nominativo? É um sujeito. Ai, nossa, vou ter, ai, vou ter que estudar português, ai, não, não, não quero, não quero nem ouvir falar. E daí, às vezes, não usar essa terminologia, esse gramatiquês, né? E usar, mais, tipo, ah, qual que é a função desse, desse ser aqui, né? Nessa situação? Ai, é quem vai, é quem tá ali fazendo, praticando aquele verbo. E, né... é o que eu, às vezes, tento, quando eu vejo que existe uma resistência dos alunos em relação à, à terminologia gramatical, assim. É usar mais exemplos, né? Ah, pessoal, ó, aqui, quando eu digo isso aqui, quem que tá comendo? Ah, é o fulaninho então. Fulaninho aqui, vai ser *der, der Mann*⁸¹, né? Aham. Agora, eu vejo, quando eu vejo o homem, quem tá vendo? Sou eu, o homem tá sendo visto, então, aqui, aqui não, aqui não é mais *der Mann*, aqui vai ser *den Mann*⁸², que ele já não é mais o *Nominativ*, né, aqui, ele já não é mais quem tá praticando, executando a ação, aqui ele tá sofrendo uma ação. Sei lá, pra tentar não... não trazer essa coisa do, ai, a gramática, ai, eu não sei, não sei português. Sabe português, porque a pessoa não diz tudo trocado, a pessoa fala, ela só não sabe o nome daqueles termos, né, gramaticalmente falando.

Beatriz: É.

Berenice: E usar talvez muitas cores também, né? Como, como você faz com a criança. Ah, depois que você pergunta onde, depois de *auf*⁸³, essas palavrinhas aqui, o *der*, que é azul, ele vai transformar em *den*, sabe? Talvez como se ensina criança, né? Porque ela não sabe ainda a gramática.

Beatriz: Sim. Eu tenho um exemplo, de uma, uma pessoa que eu conheci, uma brasileira que eu conheci lá na Alemanha, que se casou com um alemão, e ela é analfabeta. Então, eu a conheci e ela chegou a... e ela se comunica lá na Alemanha, ela fala o alemão, mas assim, ela fala um alemão, é... que pra nós, que falamos *Hochdeutsch*, dói o ouvido (risos), porque é aquela coisa, fala bem errado, ela fala bem errado, né, o alemão. Mas ela, gente, ela se comunica, se vira, ela faz compras, ela... entendeu? E ela chegou pra mim e me pediu pra eu dar aula de português pra ela, entendeu? Entendeu? Ela, ela pediu essa ajuda, né, porque ela queria também ela fala português, lógico, ela, lógico, ela é brasileira, mas ela queria ter uma noção, né, da, da escrita, é, ela queria ter essa noção, é... como, é, escrever, né, como escrever, em português. Eu cheguei um tempo, né, a passar bastante informação pra ela, básica, do que ela queria, sabe? Tudo. Então, eu sei que é possível, né, porque é o caso dela, ela simplesmente foi pra lá, ela teve que se comunicar, porque o marido é, é alemão, então ela partiu do princípio da repetição, e... ela repetia pra poder se comunicar, entendeu? Foi, é, com o marido, foi assim que ela foi aprendendo alemão. Então, é, quando a Berenice falou, é, usar material pra criança, então, eu já fiz isso também, com outra, aqui no Brasil, pegar os vídeos de criança que tem na internet, né, e trabalhar, né, daquela forma, entendeu? Eu já trabalhei, fiz isso, viu, Berenice? E aí, e elas também ouvem todo o tempo, entendeu? Pegam os apps da vida e ficam ouvindo, sabe? E como se fala, tudo. Porque é um método que ajuda bastante, né, sem se preocupar com a escrita. Agora, o desafio é que, pra ela ter o visto, morar lá, não sei o quê, ela tem que passar no A1, aqui no, no Goethe Institut. É aí que vem o desafio. Como, né? Entendeu? É, é isso que eu pergunto, só falar como a primeira pessoa que eu conheci lá e lá consegue se comunicar, ela

⁸¹ O homem, no caso nominativo.

⁸² O homem, no caso acusativo.

⁸³ Preposição.

vive lá na Alemanha até hoje, isso já há mais de cinquenta anos, que ela tá lá, mas passar numa prova aqui, entendeu? Então, por isso que eu me pergunto, né? Eu estou buscando é, ajuda, né? (Risos) De experiência de outros colegas ainda, né, pra discutir, trocar ideias, né, porque é um... é algo que me interessa bastante, porque faz parte da nossa realidade aqui. É, são muitas brasileiras que vão morar lá, gente. Porque conhecem alemães, né, e elas são semianalfabetas aqui. Entendeu? É outra... é, essa é a realidade, né?

Marina: E agora tá tendo um boom de enfermeiras, né? De profissionais da saúde em geral, mas de enfermeiros e enfermeiras indo pra Alemanha também, que precisam aprender aqui, a toque de caixa, e às vezes a pessoa não tem uma super formação, ela apenas concluiu o ensino médio e fez uma graduação em enfermagem. E aí, pra ensinar declinação, coisas assim?

Beatriz: Isso. Não, eu tenho colegas, colegas professoras de alemão que dão aula pra... pra esse público atualmente, e elas falaram que é muito difícil mesmo. Elas falaram que é muito difícil.

Marina: É, porque é intensivo, e eles tem outras coisas pra pensar, né? A pessoa tá indo embora daqui a pouco do Brasil, aí ela falta na aula, ela perde muito conteúdo, mas assim, ela faltou porque ela tá vendendo os móveis de casa, fazendo coisas fundamentais, sabe? É difícil, eu já, já dei aula pra um grupo assim (risos), nossa, fiquei tocada pelas histórias deles.

Beatriz: É verdade.

Bárbara: O que talvez seja interessante nesses contextos, é que, assim, é claro que não é fácil, eu também nunca passei por uma situação assim, mas só, é... relacionando ao que a Bruna falou, né, pra evitar os termos, trazer o conhecimento do aluno, porque a gente fala português, né? Então, de certa forma a gente percebe certos padrões. Então, pode perguntar assim, é, no caso, pra declinação. Se eu, eu sempre falo assim pros alunos. Pessoal, se eu falar assim pra vocês, *ich esse*⁸⁴, e não fala mais nada, vocês vão ficar esperando alguma coisa, não vão? Que eu complete a frase, vai fazer sentido pra vocês, se eu falar assim, eu como? Nem em português vai fazer sentido, vocês vão esperar um complemento, né? E aí que a gente precisa do caso, né? Porque o acusativo, nesse caso, que ele traz a complementação da frase, então é isso, talvez, é, trazer o conhecimento do aluno.

Bruna: E dizer, ah, isso aqui é um verbo transitivo, um verbo intransitivo. Também é diferente, né?

Bárbara: É, você traz o conhecimento do, do próprio aluno, né, e isso talvez ajude, né, de certa forma.

Marina: É, mostrar que todo mundo sabe alguma coisa, né, não é assim como naquela ideia colonialista. Vocês não sabem nada, desde que eu vou trazer pra vocês o verdadeiro conhecimento da civilização (risos). Não é assim, menos ainda se a gente fala de adulto, né, mas com criança também não. Não é assim.

Bem, pessoal, muito bom, nossa, adorei. Foi tão proveitoso que eu pensei que era mais cedo e já (risos), já passou rápido. É isso, então, eu convido a seguir as minhas redes sociais, em tempos de encontros online (risos) a gente sempre tem que terminar falando isso, né? Me siga nas redes sociais (risos). Principalmente no LinkedIn e no Instagram, né? Que tem esse, esse perfil

⁸⁴ *Eu como.*

Educação Linguística, também no Facebook, em que eu falo bastante dessas questões. De colonialidade, em relação ao ensino de língua, passa muito por política, né, não tem como, se a gente fala em colonialidade, e em prestar atenção à realidade, é... é delicado, é delicado, mas não dá pra fechar os olhos. E tem o site que eu mantenho, educação linguística ponto com, em permanente construção porque eu faço ele sozinha, mas tem alguns textos de blog lá também, de forma mais curtinha, rápida, né, sobre assuntos relacionados. E em caso de qualquer dúvida, eu tô disponível nesses canais e também por e-mail. Eu quero deixar, vou falar agora com a Ana, pra deixar disponível, disponíveis, os slides, né? Disponível essa apresentação, porque eu vi o pessoal anotando aí algumas coisas, então, já ficam os slides, e tem os nomes dos autores, mas tô sempre falando a respeito disso.

Beatriz: Muito bom.

Marina: Obrigada.

Beatriz: A gente que agradece, foi muito bom esse momento de reflexão.

Oficina C

Marina: Agora sim. Então, deixa eu compartilhar aqui, aí a gente já começa do começo. A minha... a minha participação nessa aula, vai bastante, assim, né, nesse sentido do, da continuidade das reflexões que vocês já fizeram, né, nas aulas anteriores, sobre toda essa questão do pós-método e qual é o papel do professor, num sentido mais amplo. Eu dei um título de *Oficina A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas*. Tem aí umas palavras-chave que a gente pode discutir daqui a pouco, né? Práxis, reflexões formativas. E bem, eu pensei como uma oficina mesmo, então, assim... não é expositivo, tá, pessoal? Eu conto muito com a participação de vocês. Não precisa abrir a câmera, eu sei que o pessoal não gosta de abrir a câmera, e também eu não tô vendo, só tô vendo agora a minha tela compartilhada, mas é bem pra gente refletir, refletir em conjunto, é uma coisa que funciona de verdade em voz alta, não é? Então, acho que a gente pode continuar, é, pode continuar não, pode começar se apresentando, porque como que você vai refletir e colocar os seus próprios pensamentos mais particulares sobre essa situação toda que a gente tá aqui, né, discutindo, de ensino, sem trazer pro lado pessoal o bastante? Então, a gente pode se apresentar, mesmo vocês, não sei quão bem se conhecem, apesar de estarem aí já há mais de um mês no, nesse semestre, né, dessa nova vida virtual, e desde o ano passado, enfim. Eu posso começar, eu sou essa aqui (risos). Faz um tempinho já, mas eu sou essa mesmo. É... eu sempre fui professora. Eu brincava de professora, quando eu era criança, eu comecei a dar aula com quinze, dezesseis anos, eu já fui voluntária, olha só, eu já dei aula voluntária de matemática. Quando eu falo isso, o pessoal pensa, nossa, que gênio, né? A pessoa entende língua e de matemática? (Risos) Não, era aula de multiplicação, não era aula tipo, uau, matemática. E aí, eu fiz Pedagogia, fiz Letras, fiz mestrado, fui indo adiante, assim, sempre nessa área, nessas áreas relacionadas ao ensino, né? A parte de linguística teórica, por exemplo, nossa, nunca foi a minha, minha pegada na Letras, sempre eu gostei da parte prática, da parte de didática. Não é todo mundo que é assim, né? Muitas pessoas vão parar na docência por, sei lá, acaso, o quer que seja, outras são de família já, de professores, né? E aí, eu queria saber de vocês, como vocês vieram parar aqui (risos), aqui no MELA, enfim, na Letras, e o que os levou a decidir, a se decidirem por ser professores, ou nem rolou essa decisão ainda, ainda não sabemos o que será do futuro? Quem começa?

Diana: Posso começar? (Risos)

Marina: Sim.

Diana: Então, Diana. Eu também, que nem a Marina, eu comecei também o meu primeiro emprego como professora, eu era estagiária do CNA, dava aula de inglês, e depois, né, fui pra escola, tudo... a minha, também, a minha mãe é professora, meus pais são advogados, minha mãe também fez, né, fez Biologia, complementação pedagógica, também fez Direito (risos). E eu acho que acabei seguindo um pouco a vida da minha mãe, porque eu fiz primeiro Economia, agora estou fazendo Letras. No meio-tempo aí de Letras eu já me, já fiz uma formação também em Pedagogia, e estou fazendo uma pós em Tradução. Eu trabalhei boa parte da minha vida dando aula, mas... e também em escolas, né? Mas eu fiquei um pouco, assim, desencantada (risos), nos últimos anos, mas eu acho que é mais, talvez a ver com... com questões também pessoais, né, enfim. Mas, tô continuando aí, tô tentando, né, voltar pro caminho, e eu gosto bastante de dar aula, e eu tenho, e eu quero também acho que o meu problema também é essa questão da gente conciliar, né, o, o dar aula num lugar que a gente sabe que vai estar fazendo uma diferença e... enfim, né? Com um lugar que vai dar dinheiro, mas provavelmente a gente não faz diferença lá no ensino (risos).

Marina: Interessante. Provavelmente a gente não faz tanta diferença lá? Por que será?

Diana: Ah, é, porque acho que, né, dependendo dos lugares, acho que até a gente pode fazer diferença, né? Mas é um lugar mais engessado assim, eu diria que a gente vai fazer, vai ter um impacto maior no, numa outra, num outro lugar, né? Acho que pelas minhas, por experiências próprias, né? Tem como a gente tem impacto naturalmente em vários lugares, mas em alguns lugares a gente vai ser mais impactante (risos), tá ótima essa definição. Mas... enfim. Eu tô tentando não nomear lugares (risos) e nem nada, pra não...

Marina: Certo. Bem, quem quiser falar agora, pode comentar as falas anteriores também, tá, não precisa ser uma apresentação engessada também, né? Querer, querer, ninguém quer, de verdade, né? Mas, vamos lá, pessoal.

Catarina: Eu sou a Catarina, eu não tive ainda nenhuma experiência na área de, da educação. A minha experiência na verdade foi mais na área corporativa. Então, eu comecei trabalhando na AHK⁸⁵, não sei se vocês conhecem, e... primeiro que eu, eu fui pra recepção, depois eu fui pra área de comunicação, e a área de comunicação foi muito mais próxima da área de Letras, eu tinha que produzir uns textos, tinha um pouco de jornalismo mas era... o foco era mais essa, em relação à nossa área, era mais em relação à produção de textos. E foi muito legal porque aprendi a... a escrever melhor também, foi muito importante pra mim. Aí depois eu fui pro Goethe, e aí eu continuei na área de comunicação, e também... só que com, fazendo outras coisas também, um pouco de designer, produção de *flyers*, é... mas também muito nessa área de, mais de eventos mesmo, que eu também gosto bastante. E de revisão de texto. E agora eu tô como assistente de biblioteca lá no Goethe, que tem mais o contato com o acervo, e mais o contato com o atendimento ao público. O que, assim, eu gosto muito lá de onde eu trabalho, é porque eu tenho o contato com a língua alemã. Então, consigo praticar bastante o alemão, e também, o ambiente é muito mais... é totalmente em alemão. Diferente da AHK, que apesar de ser uma empresa alemã, eu não, não tinha que me esforçar tanto a falar sempre em alemão. Lá no Goethe não, tem que, isso é mais, isso é mais evidente, né, é mais contínua essa questão de falar mais em alemão, as reuniões. Então, é bem interessante pra minha formação. É... mas eu tenho vontade, sim, em, em dar aula, na área de alemão mesmo, não como professora de português, mas na área de alemão. Em relação à área de português, o que eu mais gosto é de mexer com revisão de texto, preparação de texto. E é isso que eu faço como *freela* pra algumas editoras. É basicamente isso (risos). Um *overview*.

Marina: Legal, cê experimentou algumas áreas diferentes da... da Letras, já, né?

Catarina: Aham (risos).

Marina: Quem mais? Tem ainda quatro pessoas, né, que não falaram.

Carlos: Olá, meu nome é Carlos. (Risos) Então, eu, a minha experiência com aula, é, sempre foi com música, né, eu sou músico também. Então... ah, desde, do Ensino Médio, que eu, quando eu fazia conservatório aqui no interior, em Tatuí, tinha uns amigos que queriam aprender violão, daí eu dava aula particular, particular pra eles, aí vim pra São Paulo e comecei a trabalhar com isso, trabalhei numa ONG ali no Rio Pequeno, fiquei dois anos e meio lá, dando aula de violão, pra crianças e adolescentes.

⁸⁵ Câmara de Comércio Brasil-Alemanha (sigla para *Deutsche Auslandshandelskammer*).

Caio: Como chamava a ONG? Só por dúvida.

Carlos: É... Prosseguir, Prosseguir.

Caio: Você já ouviu falar de alguma Sabiá Laranjeira? Que eu tinha um amigo que também fez.

Carlos: Não, Sabiá eu não conheço. Mas fica ali também?

Caio: Era ali por perto. Eu sei porque ele dividia comigo a rep⁸⁶, né? E ele também dava aula de, de violino, no caso. E não era tão agradável morar junto (risos), eu ouvia todos os ensaios, mas era também legal.

Carlos: Sim.

Caio: Bonito, também, né?

Carlos: É, infelizmente, né, por causa da crise, né, daí parou, não tem mais a, o pessoal que, que ajudava lá, as empresas que ajudavam não, não deram mais dinheiro, e acabou, não tem mais a ONG. Mas enfim, essa foi a minha experiência. Daí, ano passado, eu cheguei a dar dois, dois meses de aula produção textual numa escola, mas era pra substituir uma professora que pegou a licença, e como era só pra seguir uma cartilha, eu não tava preparado (risos), mas a dona da escola lá conhecia a minha irmã, e a minha irmã comentou que eu fazia Letras na USP, né, daí a dona da escola deu uma oportunidade, de eu fazer dois meses lá, mas era só seguir uma apostila, então, eu preparava a aula baseada na apostila. E essa foi a minha experiência na área de Letras. Dois meses, substituindo uma professora de produção textual. E depois, agora eu tô, eu comecei um estágio, recentemente, lá no Colégio Benjamin Constant. E é um colégio alemão também, né, então tá sendo legal, só que eu tô trabalhando como corretor, né? Português, não tô trabalhando com alemão ainda. Mas pretendo, sei lá, mais pra frente aí, se der certo, tentar migrar pro, pro alemão, já que tá ali mesmo, né? Eu acho que fica mais fácil. É a minha, que é a minha prioridade, eu prefiro dar, dar aula de alemão do que de português, por exemplo, acho mais interessante, mais desafiador. Eu gosto do alemão, e eu pretendo trabalhar com isso, sim, mais pra frente.

Marina: É legal isso de você simplesmente ser chamado pra fazer tal coisa e OK, né? Eu comecei a dar aula especificamente de alemão assim, eu trabalhava em uma escola de idiomas, com inglês, aí um dia eu tava de boas na sala dos professores, o coordenador entrou e falou, olha, teve uma matrícula de alemão, você vai pegar. E saiu. Eu falei, puxa, então, é assim que as coisas começam (risos). Do nada, né? Às vezes a gente não, não se programa tanto, né? Quem mais?

Caio: Bom, eu tô dando aula de alemão tem um certo tempo, mas... é minha primeira graduação, ainda não terminei, tô em Letras, Português e Alemão, hã... um pouco por causa de motivos familiares, assim, um grande Édipo (risos) e Elektra que se formou ali (risos). Minha mãe é professora, meu pai é, ele, o apelido dele era alemão, mas ele é bragantino de qualquer forma (risos), juro, gente, parece brincadeira, mas não. E ele se mudou pra Áustria em dois mil e oito, mora lá desde então por imigração de trabalho, e meus pais já eram divorciados, então casou, formou família, e... e com isso, veio a minha vontade de querer aprender alemão, mas eu sou

⁸⁶ República (moradia estudantil).

de Bragança Paulista, a cidade era pequena, e não... tanto eu não tive a possibilidade de morar com ele, como também... demorou bastante tempo pra eu conseguir começar a aprender alemão, pra querer conversar com a família. Então, daí lá pra, quando eu tinha, acho que uns quinze, dezesseis, também eu comecei a estudar alemão, fiz dois aninhos com uma professora que eu achei aqui em Bragança, e depois já entrei pra, pra graduação e eu comecei um pouco como a Marina também, é... algumas aulas voluntárias e daí depois, aos pouquinhos, eu fui assim, consegui um aluno, depois outro aluno. Daí, depois eu passei dois anos num estágio, depois como professor, mesmo, dando aula pra enfermeiras, que estudam alemão pra, pra poder trabalhar na Alemanha, então, mais voltado pro ensino da área de saúde, o que também é um certo... que não é exatamente educativo. Então, também teve umas certas dificuldades. Mas, hoje em dia, eu sigo só como professor de, de alemão mesmo, não trabalho mais com a área de saúde, não tenho saúde pra isso (risos). E... enfim, tô brincando. Mas é que na pandemia, realmente, foi... né? Com o pessoal de saúde, sofreu muito mais do que a gente, até.

Marina: Do que a gente, “até”, né? Porque pra gente não é também pouca coisa, hein? Profissionais da educação. É que já virou normal, né? Profissionais da educação estarem sempre lá embaixo de qualquer prioridade e qualidade de vida. Ninguém se emociona muito mais, né? Verdade. Bem, quem não falou ainda? Eu sei quem é (risos), mas eu não vou ficar falando o nome da pessoa.

Clarice: É, eu posso falar. Eu tive... o meu primeiro emprego também foi como professora, acho que é isso que a gente anda discutindo muito na faculdade, né, parece que é coisa tão fácil pra se fazer (risos), que sem qualquer competência, você pode ser professor e ensinar pros outros alguma coisa. É... (risos) e depois a gente percebe que não é bem assim (risos). Aí eu, eu dava aula de informática (risos) e inglês. Antes de fazer faculdade, então faz muitos anos. E... depois eu fiz... eu até tive, um dia, uma ideia de ser professora, mas minha mãe era professora e ela falou que isso era impossível, primeiro que eu não ia ter capacidade de ensinar alguém...

Caio: A minha também (risos). Não faça, não faça.

Clarice: (Risos). Eu era muito nervosa, eu ia matar meus alunos, minha mãe falava (risos). E outra que... aquilo pagava muito mal. Então, melhor não fazer. E aí eu... fiz faculdade de farmácia, comecei o mestrado, mas achei que é, não era muito minha cara, gostava mais da parte prática, fui técnica da USP alguns anos, no ICB e depois na Farmácia... depois trabalhei em alguns outros lugares, ora como farmacêutica, e aí em algum momento com os meus filhos, que eu tive algumas questões também, é... de saúde e tal com eles, e com a minha mãe, eu decidi ter um trabalho em casa. Então eu comecei a fazer tradução técnica. E aí, fazendo isso, eu quis ter mais noção da língua portuguesa, mesmo, e achei que seria interessante fazer Letras. E aí, na hora de escolher, escolhi alemão, porque fiz uma escola alemã, fiz Waldorf, em São Paulo. Então, eu tinha, assim, alemão mal resolvido na vida (risos). E aí... tô aqui, né? (Risos) Tentando aprender o que eu não aprendi até hoje (risos).

Marina: E o sonho de ser professora, apesar do... de alguém ter sido contra, você segue aí, firme.

Clarice: É, eu não sei se vai rolar assim, né, ser professora, mesmo. Às vezes, eu penso, sei lá, voluntariado, tal, tô fazendo alguns. Acho interessante. Não sei se ensino público, talvez. Mas, assim... escola particular, não tenho vontade nem pras crianças muito pequenas. Gostaria de trabalhar com adulto, talvez. Com EJA, alguma coisa assim. Não sei (risos).

Marina: Certo. Como que é isso das mães, gente? As mães que são contra a sua escolha?

Milan: Eu vou... vou comentar, eu vou, eu vou ser do privilégio aqui, eu vou falar que a minha mãe sempre foi pra eu dar aula, falou assim, ou você vai ficar aqui na rocinha plantando batatinha. Então, assim (risos), tinha, tinha outra proposta na minha vida. Então, né, o que não fosse... meu irmão continuou plantando as batatinhas dele, e tá muito feliz. Mas, é... então, sei lá, na minha vida era isso, ou você vai estudar ou você fica aqui, tudo bem, também, né, mas se quiser fazer outra coisa fora daqui não vai rolar, né? A não ser estudar, e talvez, trabalhar com ensino, né, que era uma das poucas possibilidades, né, de efetivamente, de sair do lugar. Então, só, sei lá, né. Talvez um contraponto, não tão contraponto.

Caio: Eu diria que eu entrei em Letras por birra, né (risos). Porque queriam que eu fosse fazer outra coisa, não, mas por que que você não faz não sei o que lá? Por que que não sei o quê? Eu gostava de ler e eu também achava, admirava, professores e professoras, inclusive minha própria mãe, que tinham passado pela minha vida, e... e queria aprender com... mas algo, algo interessante, apesar de já ter começado com a experiência de, de professor há um certo tempo, e aqui não importa a disciplina que você dê aula como professor, mas acho que o entendimento do que seja um professor foi mudando muito e tem ainda evoluído, se construído ao longo do tempo pra mim. Então, eu penso que a forma como eu dei aula, não que eu (risos)... não que eu saiba se a aula hoje seja uma boa aula. Mas eu percebo, por exemplo, como a gente, como professor, acaba tendo que amadurecer, mesmo, acho que ia ser uma boa palavra, pra, pra conseguir focar no aluno. Desfocar um pouco mais de si, mas ao mesmo tempo mantendo o foco em si. Então, não sei se faz um pouco de sentido, mas essa é um pouco a minha percepção ao longo do tempo, algo que eu tenho tentado trabalhar.

Marina: Aham. Interessante isso da birra, né? Acho que esse slide meu inteiro, aí, que eu sempre fui professora, é inteirinho birra, também (risos). Porque era assim, eu comecei a dar aula pra ver como que era, tal, e sempre foi, essas suas aulinhas aí, como que você vai, quando que você vai arrumar um emprego de verdade, aulinhas mesmo, aulinhas no diminutivo. E estou aí, há quinze anos dando aula, sustentando filho dando aula (risos). Então, dá sim, viu, gente? É possível, é possível. Bem, quem mais ainda não se apresentou pra gente ir dando continuidade?

Carina: Acho que falta só eu, né? Oi, tudo bem? Eu sou a Carina. É... eu também comecei meu primeiro emprego dando aula (risos). É... foi até engraçado, porque eu já estava na, na Letras, né? Eu fui parar na Letras meio que por acidente, porque eu, na verdade, prestei meu vestibular pra composição musical, e eu não passei, mas eu passei na segunda opção que era Letras. E aí... eu não ia prestar FUVEST, a minha mãe falou, olha, é o seguinte, eu que tô pagando seus vestibulares, você vai prestar FUVEST, se você não escolher o que você vai fazer, eu vou escolher. E aí eu falei OK (risos), tudo bem, então deixa eu escolher alguma coisa que eu gosto, pelo menos. E aí vim parar na Letras. Eu vou vim parar na Letras, acho que mais por causa da literatura, foi uma coisa que eu sempre gostei, eu sempre amei ler quando eu era pequena, eu lia um livro por dia, literalmente (risos). E minha mãe comprava caixas de livros também (risos). E aí... eu acabei ficando, né? Por um pouco por ter gostado do curso, assim, um pouco por... pela vida (risos). Mas, é... eu sempre tive um, um carinho pela educação, porque eu venho de uma família onde todo mundo tem um pé na educação, a minha mãe se aposentou professora, o meu pai já foi professor universitário, as minhas primas são todas professoras, eu tenho tias que são professoras. Então (risos), é meio aquela coisa família de professor, então quando eu entrei na Letras eu falei, ah, eu já estou aqui na Letras, e como eu tô aqui, eu já, eu já queria ter

experiência com educação, aí eu falei, ah, eu vou muito assistir na, na licenciatura também, porque, porque... porque sim, aí, minha mãe foi totalmente a favor, na verdade, a família (risos), a família, tipo, aí, você abriu a licenciatura⁸⁷ também? Que legal! Então, foi uma coisa meio acolhedora, né? Porque eu falo que independente da área que eu resolver continuar, eu gosto da ideia de dar aula. É uma coisa que me faz bem, né, então, seja dar aula de dança, que eu também sou sapateadora, seja da aula de qualquer coisa. E... é, aí eu comecei o meu primeiro emprego já na faculdade, eu comecei dando aula de inglês na empresa de uma colega minha de curso, que tava precisando de professor, aí depois eu passei pra aula particular, fiquei um ano e meio dando aula particular, eu parei um pouquinho antes da pandemia, que era pra eu entrar só de férias e voltar (risos), e aí não voltou nunca (risos). Mas, enfim, é... acho que é isso. A minha relação com a, com a docência um pouco de família, um pouco de gosto, mesmo. De crescer vendo meus pais dando aula e achando tipo, aí, mas é tão legal ser professor, né? Tipo, eu não sei se eu quero ser professora, mas eu também não ignoraria a ideia, é bonito (risos). Mas enfim.

Marina: É, pessoas como eu pensam, nossa, que inveja de pessoas que vêm de famílias de professores (risos), porque, ah, não deve ser tão, tão menosprezada, né, essa escolha, mas não necessariamente, também, né? Tem que ter a parte do gosto.

Caio: Eu acho que o professor, ele... qualquer professor, ele assume um lugar muito difícil, eu diria, que é o lugar daquele que sabe. Então você não sabe, né, mas você sabe. Então, mediar isso é um pouco difícil enquanto professor.

Marina: É uma boa, é um desafio, realmente. Tem bastante a ver com a minha próxima fala, inclusive. Voltando, então, no título, né, *A práxis pedagógica: reflexões formativas*, é... eu queria trazer um pouco dessa palavra, práxis, que no caso tem a ver com teoria e prática em diálogo constante, então, a teoria que informa a prática, e a prática que embasa a teoria. Eu trouxe aqui até uma citação de um livro bem novo, né, de 2020. A práxis é quando teoria e prática se completam e se resolvem. Se a teoria erra, a prática aponta isso. Se a prática está errada, a teoria pode identificar também. Quando elas se complementam, mudanças ocorrem. Então, eu penso que tem muito a ver com o que a gente precisa fazer enquanto professores, não é? Nem só essa formação, digamos, técnica, em que outra pessoa te diz o que fazer, e também não pode ficar aquela coisa academicista e distante da realidade material da sala de aula, né, então as duas sempre se complementando. Bem, a nossa dinâmica então é a seguinte: vamos refletir sobre cinco situações, e discutir com os colegas o que você faria se você fosse a pessoa responsável pela turma nessa situação. Então, situação um. Uma pessoa consegue o seu contato e te manda mensagem, né, te procura, para aulas particulares de alemão. Ela afirma que já tem um nível básico na fala, e que entende bem, né, tudo que ouve ou lê, pois vem de família alemã. Aí você começa a conversar com ela e percebe que a pronúncia dela é de variante teuto-brasileira, né, os dialetos do Sul, que o pessoal chama. E você não entende muito bem o que ela fala. O que você faz com essa aluna?

Clarice: Bom, eu acho que se eu, se eu já compreender que ela tem essa variante, que eu acho que essa ia ser a parte mais difícil, né? Talvez primeiro eu não entendesse e não soubesse por que que eu não tava entendendo, e achasse que ela simplesmente não sabe falar. Mas a partir do momento que eu entendesse que era dessa variante, aí seria mais fácil, poderia discutir esse fato com ela, né? Ela... explicar, realmente, como que é, que se deu essa diferença entre as línguas, tal, falar que, joia, mas que, de repente, ela precisa também ter a visão do... do

⁸⁷ No curso de graduação em Letras da USP, o aluno ingressa automaticamente no bacharelado, e pode optar por cursar a licenciatura concomitantemente.

Hochdeutsch, pra... pra ter uma coisa mais global, tal, e que a gente podia trabalhar as duas coisas ao mesmo tempo. De repente, até propondo dela me ensinar o dela, que eu, provavelmente, não saberia, e... e a gente ir trocando as pronúncias e os conhecimentos.

Marina: O que mais? Alguém faria isso também ou faria totalmente diferente?

Caio: Eu ficaria um pouco inseguro a princípio, porque eu ia pensar, será que eu vou ter tempo, eu, eu consigo me preparar pra essa aula? Primeiro assim, no sentido de eu... bom, eu digo no meu caso, eu não conheço essa... essa variante. Então, assim, é o que a Clarice falou, até eu identificar, já seria um processo, nesse meio tempo eu poderia já me perder e falar, nossa, não, não sei se o que ele tá falando é alemão (risos), sei lá, alguma coisa assim, né? Obviamente num, num caminho enganoso. E daí, depois, parar pra pensar, então, bom, é... então, eu vou tentar conversar com esse aluno, eu vou tentar pesquisar sobre, mas eu também vou, vou... é que eu digo, eu acho que eu tô pensando na minha situação agora, que eu tô com tantas matérias, não sei o quê (risos), que eu já imaginei, literalmente, assim, será que eu vou conseguir me preparar? Mas... eu acho que isso vai demandar mais trabalho do professor, isso, isso certamente, de, de você se aproximar do aluno, e não só do aluno, mas dessa variante dele, né?

Marina: Mais trabalho?

Caio: É, não que seja algo negativo, mas é... é diferente de alguém que já chega falando, ai, eu queria ver esse *Hochdeutsch*. Quer dizer, não necessariamente mais trabalho, se eu, se eu fosse querer aproveitar, de certa forma, digamos assim, essa variante dele pra enriquecer o *Hochdeutsch*, ou o contrário, enriquecer a variante dele, conforme ele vai entendendo também por essa comparação com o *Hochdeutsch*, o que que aconteceu com a língua dele, o que que tem, o que que não tem, o que que foi legal, de forma que ele possa, então, ter mais flexibilidade com a com o idioma, com os idiomas, né? Com a comunicação, acho que seria o... o foco.

Marina: E os demais? Como seria dar aula para alguém assim, que tem uma pronúncia de variante do Sul do Brasil?

Carina: Eu acho que eu concordo tanto com a Clarice quanto com o Caio, que a gente tem que encontrar um, não um meio termo, mas um pouco meio termo (risos), que é de aproveitar o que ele já tem pra poder enriquecer a aula, mas também apresentar o *Hochdeutsch*, né? Então, eu acho que talvez eu faria algo similar à Clarice, tipo, olha, então, o que você fala é, na verdade, uma variante, e tal. E também tem o *Hochdeutsch* e pipipi popopó, e o que a gente pode fazer é dar uma revisada, porque assim, eu vou te apresentando os outros elementos da... do outro alemão que talvez você não tenha tanto contato, mas que é importante você saber, e fazendo esse meio termo, pra pessoa também não sentir que tipo, ai, meu Deus, eu não sei falar alemão, eu não sei falar nada de nada, porque eu acho que esse não é um sentimento saudável (risos), né? Mas, tipo... e aí, ir apresentando pra ela. Mas, realmente, como o Caio falou, isso, levaria mais estudo. Como ele disse, não, que isso necessariamente seja negativo, mas que você teria que ter um, um domínio um pouco maior do *Hochdeutsch* pra você conseguir fazer esse... esse intermédio de uma forma que seja boa pro aluno, que você saiba o que você tá falando, e que consiga fazer, né, essa... essa conexão entre uma variante e a... a língua formal, enfim (risos), de uma forma exatamente que não, que não desvalorize nenhuma delas. Então, seria um desafio, sim. Mas acho que seria interessante.

Marina: Mais alguma coisa sobre isso? Como vocês se imaginam nessa situação?

Catarina: Eu achei legal o que todo mundo falou, até concordo também com todo mundo. O que eu gostei do que a Clarice falou foi que ela comentou sobre o aluno ensinar algumas coisas, algumas palavras. Eu acho que essa troca de experiência é muito legal, porque a gente estimula também o aluno. A gente faz isso com os falantes de português. Então a gente pode olhar também pra esse aluno e também pensar em como estimulá-lo, porque se se a gente criar uma barreira ali com ele, ele não vai conseguir nem aprender o, o alemão padrão, vai acabar acontecendo esse... essa dificuldade dele, de ele conseguir aprender o básico, né? Então eu acho que primeiro eu tentaria criar essa troca de experiência, esse ambiente saudável, pra que ele se sinta confortável. E aí conseguir ir ensinando com ele, e aprendendo com ele, e estimulando cada vez mais. Acho que isso é importante.

Marina: OK, mais algum comentário sobre essa? Podem falar. Se não tiver, vamos para a próxima situação. Situação dois. Você começa a dar aulas particulares pra alguém que nunca estudou alemão e observa que esse aluno acaba falando algumas palavras em inglês, assim de forma automática, sabe, no meio das frases. O que você faz com esse aluno?

Clarice: Bom, acho que isso é bem normal pra mim, pelo menos (risos), é uma coisa que eu faço até hoje. Então, sei lá, não ia achar nada, nenhum problema nisso (risos). Talvez tentar sempre... porque algumas palavras são muito parecidas mesmo, né? Dá até pra trabalhar uma etimologia comum, não sei. Tem outras que eu acho que não tem jeito, tem que dar... eu, eu, por exemplo, eu tive um problema muito sério, assim, ainda mais que eu faço tradução. Então, o *wo*⁸⁸, pra mim, toda vez eu tenho que lembrar que não é *who*⁸⁹, sabe? Que (risos), que o *wer* é o quem, é muito confuso, assim, em algumas coisas. Então, essas aí, não tem jeito, né? A gente tem que lembrar mesmo, eu acho, pontuar. Vamos, né, trocar essa palavra, porque não tem jeito, porque faz confusão. É parecido, é tipo espanhol e português, né? A gente fala... que em alguns momentos a gente pode falar uma besteira bem grande, né? (Risos) Então, tem que, em algum momento, tem que ser mais incisivo, isso.

Caio: Embaraçada, né, por exemplo, é uma palavra... (risos).

Clarice: É (risos), esses clássicos assim.

Marina: Então, é normal, às vezes, dar uma misturada nas línguas?

Clarice: Eu acho super normal (risos).

Catarina: Eu acho que indica até um processo de aprendizagem, porque o aluno tá fazendo comparações, assim, na cabeça dele, ele... eu veria como algo bom. Claro, no começo, depois eu acho que a gente tem um limite, né? Você tem que ir mostrando pro aluno, olha, essa pronúncia tá muito... é mais inglês, essa, essa pronúncia, o alemão, seria desse jeito, mas sempre pensando em como corrigir, né? Em como... proporcionar pro, pro aluno entender melhor qual que é a diferença entre as duas línguas, até mesmo pra ele ter sua autonomia, né? Do como, de como ele pode aprender sozinho, como ele pode falar depois o alemão certinho.

Marina: Aham. O que mais?

⁸⁸ *Onde*.

⁸⁹ *Quem*, em inglês. Ambas são pronomes interrogativos.

Caio: Eu acho que, eu pensaria um pouquinho também o quão receptivo esse aluno é, a... a ter uma conversa em que você fique apontando, ah, fala assim, fala, um aluno que não... Eu acho que às vezes varia um pouco também do aluno, o quanto, conversando, ele quer focar em correção, quer ficar monitorando a própria fala, ou ele quer falar de uma forma mais fluída. Então, acho que também... eu, eu diria que eu faria, pensando um pouco no aluno, de uma forma mais geral, pensando, qualquer aluno, é, eu acho que eu, eu tentaria continuar um pouco a conversa, às vezes, mas sem deixar muito direto, assim, que eu quero corrigir ele, e falar, ó, você tá errado, fale assado. E... tentar continuar conversando como se, se o meu interesse ali fosse ouvir o que ele está dizendo e não ouvir o erro dele. E... então, acho que isso também pode fazer o aluno querer falar mais e querer se corrigir para se fazer entender, e não se corrigir para agradar um professor ou uma professora. Só, né? (Risos) Então, é um pouco ilusório, talvez, que seja só isso, mas...

Catarina: Isso é muito legal, porque isso que você tá falando, eu tô pensando até mesmo no meu processo de aprendizagem. Eu, no começo, eu fazia automaticamente. Mas depois, com o tempo, eu comecei a me corrigir, justamente pensando nessas questões que você tava falando.

Marina: Quais?

Catarina: De que o aluno ele tem, é... quando, quando o professor corrige o aluno ele tem que proporcionar essa, esse ambiente pra que ele possa... ter essa autonomia, né? Então, ele, ele entender o que que, o que que tá errado ali, né, no que ele tá falando. E eu, os professores faziam isso comigo, e com o tempo eu conseguia me corrigir, conseguia ver, não, eu tô misturando as coisas aqui, né? Tem alguma coisa estranha (risos).

Marina: Mas e os professores, qual que é o papel deles nessa... correção, assim, né? Nesse processo?

Catarina: Eu acho que é um papel de... levar ou conduzir o aluno a enxergar o que tá errado, né, na... seja na pronúncia, seja na construção da sentença, mas também, é... não, não criar um reforço negativo nele, que é de você só corrigir, e aí, o aluno achar que ele não tem capacidade de conseguir produzir alguma coisa em alemão. Então, eu acho que é ele mostrar, realmente, o que... o que ele tá errando, mas com esse, com esse cuidado de não, não levar o aluno a criar uma barreira, né? Acho que essa é a nossa maior dificuldade, não fazer os alunos criarem barreiras pela língua.

Marina: E essa participação do inglês, vocês acham que pode, né, ter o potencial mais de ajudar ou indiferente, ou atrapalha?

Caio: Eu só pensei aqui numa coisa que me veio na cabeça, mas não... não sei se o pessoal aqui tem religião, me perdoe. É... é que eu pensei assim, às vezes, é, isso que a Catarina falou, me pareceu às vezes um professor meio catequista, né? Então não é muito bem um professor. Ele tá te doutrinando ali pra religião, tá. Mas... às vezes a gente pode facilmente confundir daí, em catequista você só insere, ao invés de Deus, o livro didático (risos). E então, também às vezes tomar um pouco desse cuidado, talvez. Eu, eu penso um pouco assim, né, na posição.... isso, um catequista, eu tô imaginando, assim, né, uma coisa meio... não tô falando que os catequistas sejam assim. Mas... não sei se faz sentido essa, essa certa analogia, eu pensei.

Marina: Quem não falou ainda, acha que faz sentido? Ou, né, nada a ver?

Clarice: Eu acho que faz, mas eu acho que às vezes precisa. Eu acho que às vezes precisa, sim, pontuar, ó, você não... depois de, talvez, deixar ele falar, pra, pra ele falar mais fluente, assim, mais... conseguir se expressar um pouco melhor, mas não dá pra deixar correr solto por muito tempo, eu acho. Tem que ter uma medida aí. Às vezes você vai ter que mesmo falar, olha, isso é inglês, tal... pode estar te ajudando, mas vai te atrapalhar em algum momento (risos), porque toda hora você tá formando.... mas... até a formação da frase, não sei, tem, tem variações aí, né, não só nas palavras, mas em todo o processo, né? Eu acho que precisa, às vezes, sim, ser mais firme, vamos lá.

Caio: E às vezes é pelo próprio aluno, né? Assim, pra...

Clarice: É, afinal ele tá lá querendo aprender alemão, né? Tipo o inglês, ele de repente já sabe, até por isso ele fala (risos).

Carlos: É... pela linha da Clarice, assim, se eu ver que é uma coisa que começa a ser muito recorrente, toda hora o aluno... eu acho que tem que ter um pouquinho, assim, de, de chamada de atenção, porque são línguas diferentes, né? Apesar de ter... da mesma família, assim, tem algumas similaridades, mas é... não dá pra ficar só pensando em inglês, né, quando você for falar alemão. Então, é, seria interessante. Se ficasse recorrente, lógico, se toda hora o aluno fizesse isso. Agora, de vez em quando dar um escorregão aqui, ali, eu não sei se eu seria um pouco mais exigente.

Milan: Você tá sem microfone, Marina.

Marina: Não, é isso aí. Entendi. Bem, podemos ir pra próxima, então? Pra nossa situação três. É... essa é um pouco mais longa. Você tem uma turminha de cinco aprendizes. Com aptidões diferentes, né, claro. Mas progredindo. Só que um deles sempre se dirige a você e aos colegas em português, pra fazer pergunta, pra tirar dúvidas, pra pedir licença pra ir no banheiro. E só usa o alemão em exercícios específicos da aula. Um dos cinco. O que você faz?

Clarice: Bom, lá vou eu falar de novo (risos). Eu... eu tenho pensado muito isso, assim, tem uma menina no, na minha aula de alemão, numa turma, que ela é essa situação. Mas quando ela fala alemão, ela fala muito bem, assim, e é engraçado. Então, ela... realmente, acho que ela tem uma dificuldade na hora de falar livremente, que é dela, assim, então é a minha visão sobre a situação. E, e pensando um pouco, também, na Cecília, que não tá hoje aqui, mas que ela já depôs, fez depoimento sobre isso, assim, eu acho que ficar pressionando essa pessoa pra ela usar alemão o tempo inteiro pode ser muito mais negativo do que positivo. Eu acho que ela tem que dar um pouco de tempo pra ela, pra ela se sentir mesmo confortável de falar na hora livre assim, na hora de formar uma frase solta, sem, sem ser direcionada, de exercício. Eu acho que eu não interferiria.

Catarina: Eu acho que eu eu pensaria que eu tenho dado estrutura, sabe aqueles, é, *Redemittel*⁹⁰? Se eu tenho dado, tipo, essas expressões úteis pro aluno. Porque às vezes a gente... passa o exercício e no exercício tem, realmente, a coordenada do que ele tem que fazer. Mas se as outras expressões do que ele pode fazer na aula, enfim, as expressões úteis mesmo? Eu lembro que quando eu tava aprendendo alemão, essas expressões me ajudaram muito, porque a gente... é muito difícil, às vezes, ficar, e nem é certo ficar transpondo toda hora, né, traduzindo do alemão pro português toda hora, porque tem expressões que não são equivalentes. E aí você

⁹⁰ Frases prontas de uso cotidiano.

tem as expressões em alemão, já, isso já ajuda muito. Eu acho que eu tentaria rever um pouco como que tá o meu, a minha didática, né, se tá tudo... se isso... se tá atendendo ao aluno nesse sentido.

Marina: Que mais, pessoal? Só um da turma, né. Só um da turma se comporta dessa forma.

Carina: É... eu não sei, eu fico pensando, tipo, como que... não, eu fico pensando se isso influenciaria nos outros alunos. Eu acho que talvez seria uma coisa de, de ver a um pouquinho mais de longo prazo, né? Não a longo prazo o semestre todo, mas tipo, talvez durante um mês, porque realmente tem... às vezes, a pessoa tem um pouco mais de dificuldade, como a Clarice falou. Eu, eu vejo isso, porque eu já fui essa aluna (risos), eu fui exatamente essa aluna, que... que todo mundo falava em alemão e eu falava em português, mas porque eu tinha muita dificuldade de aprender, durante o meu processo de aprendizado da língua. E às vezes eu preferia perguntar em português, entender, efetivamente, que eu tava, ter certeza de que eu estava perguntando a coisa certa pra tirar a minha dúvida corretamente, do que tentar fazer isso em alemão e não conseguir tirar a minha dúvida e começar a virar aquela bola de neve, aonde você não, não entende mais nada (risos), e aí nada vai pra frente, nada vai pra trás. Então... né, eu acho que se fosse uma coisa que tivesse atrapalhando o contexto da turma como um todo, aí eu acho que talvez fosse, fosse bom você sentar com o aluno e conversar um pouco com ele, mas tipo, de uma forma calma, sabe? Perguntar quais que são as dificuldades dele, se é por um hábito que ele tá fazendo isso, se é por uma dificuldade realmente de... de conseguir, sabe, formular as coisas, de conseguir ter essas frases, né? E dar um guia pra ele (risos), caso fosse essa questão, né? E, realmente, de ir trabalhando. Agora, se fosse uma coisa que não estivesse influenciando a turma num todo, é claro que eu acho que também valeria a pena você ir ajudando a direcionar esse aluno, mas talvez não tivesse que ser uma coisa de, tipo, você sentar ele e conversar, tipo, olha, o seguinte, tá acontecendo isso, né? Mas uma coisa de você ir encaminhando ele, tipo, e mostrando pra ele os caminhos aos poucos. E às vezes até os próprios colegas, conforme eles vão falando, também, ele pode ir absorvendo, né? Então, tipo, ah, quando o colega faz uma pergunta que talvez ele não tenha entendido direito e aí ele percebe que depois ele sai pra ir no banheiro, aí ele vai começando a formular isso melhor. Então, é, eu acho que tudo dependeria do caso (risos).

Caio: É...

Marina: Então, será que é dificuldade a questão? Fala.

Caio: Ah, não, só ia pensar, um pouco o que a Carina falou. Geralmente, quando você quer fazer uma intervenção muito direta assim, então são cinco alunos, é uma turma, mas só tem uma aluna que tá apresentando essa dificuldade, ou um aluno, né, não lembro. Sumiu, é que a tela tá preta aqui, não sei se pros colegas também. Aí, agora voltou. E... enfim, e daí, um deles, né, tá com dificuldades e pede pra... enfim, não pede, né (risos) na verdade ele não está... voltando para o alemão, só que eu penso, por exemplo, virar pra um aluno e falar, fale em alemão, é... é a pior coisa, acho, que você poderia fazer nesse contexto, porque ele vai estar... porque, assim, você como professor, então, parece que, assim, o tópico da aula agora é observar a aluna que não está falando direito. Né? E todos os alunos vão voltar a atenção pra isso. Então, é uma... uma atenção, um foco muito grande voltado pra essa aluna, assim. Por isso que eu... ou seja, eu não sei o que eu faria (risos). Eu precisaria pensar melhor, claro que, assim, tentando ser mais indireto, ou pensando no, no quão confortável esse aluno ou essa aluna está, para, para participar, talvez falar um pouquinho mais em particular, ou assim, tentando falar

indiretamente, ah, né, você tá, você quer ir no banheiro em alemão, alguma coisinha assim, é... sei lá, algumas *baby steps* (risos), assim, eu diria.

Milan: Professora Marina, posso falar um pouquinho? Posso fazer um comentário? (Risos)

Marina: Sim!

Milan: É só, na verdade, uma pergunta pra turma. Então, do jeito que você está falando, isso eu também tinha pra situação dois, mas acho que vale pelas três, pras duas situações. Talvez pras três, mas acho que na primeira ficou mais evidente o que seria feito. Então, a gente faz o nosso *silent way*, então não comenta e deixa a coisa se resolvendo, ou a gente faz uma conversinha paralela em algum outro pra entender o porquê disso, ou a gente mobiliza a turma e fala, gente, vocês lembram mesmo como que são as expressões que a gente usa pra tal e tal coisa? Como que a gente poderia falar pra isso ou pra uma outra coisa? Ou a gente, né... isso seria uma, uma coisa explicitada, né? A, a do meio que eu falei, de chamar paralelamente, seria extra aula, em aula e não-aula, né? Então que que a gente, que que vocês acham que... lógico cada caso é um caso, mas assim, por exemplo, né? Pensando em que abordagem, né? Isso vale também pro, pro inglês. Eu, eu não comentaria e com tempo isso vai se resolvendo, e que... e que tempo eu daria? Ou eu faria um trabalho em aula pra apresentar especificamente, olha só, vamos ver línguas muito parecidas, o que que acontece? Ou ainda, eu faria uma conversa assim, é, pessoa, então você tá usando o inglês, né, isso é muito bom, mas, assim, na minha própria experiência, né, usando o inglês, eu percebi tal, tal, tal coisa. O que que vocês acham, assim, nessas atitudes?

Caio: Professor, o *silent way* seria uma desassistência maior do aluno?

Milan: Seria, seria... seria a aquisição, levar ao extremo, ou seja, a criança tá lá ela vai lá, nem sempre, na verdade na maior parte das vezes, os pais não corrigem, as pessoas não corrigem, ela tá lá produzindo, tá produzindo, em algum momento ela vai perceber pelos sinais, o que que diz o *silent way*, né? Na minha, nas minhas leituras, é que a pessoa, ela tem que desenvolver os seus próprios meios de identificar que algo tá errado, né? Porque na maior parte das vezes, as pessoas na comunicação não vão parar e falar, Caio, isso aqui, você tá usando errado, que não é essa palavra, é essa a palavra, né? As pessoas vão deixar batido. Então, o *silent way* diz, algum momento a criança ela tem que, a criança, né? Agora, nesse caso, o aprendiz. Ele tem que aprender que pode, você tem que, tem que monitorar melhor a sua produção e ter meios pra entender o que que tá acontecendo e se ele tá produzindo alguma coisa, como a gente comentou aqui, alguém falou, né? Aí eu fui percebendo que meu inglês tava lá, lá, lá, aí eu comecei a me corrigir. Então, o *silent way* diz, não adianta eu impor, né? A... essa percepção, eu impor essa, essa visão. A pessoa tem que... e aí eu preciso organizar a aula para que a pessoa consiga fazer isso sem eu ter que falar pra ela, né? Então, o *silent way*, não é que não corrija, efetivamente, mas eu não tenho uma, um rompimento da sequência da aula para chamar atenção, não, não é *who*, né, é *wo*, e não é, o que a Clarice falou, não é assim, mas é assim, né? Então, *silent way*, ele... ele é contra traumas, contra intervenções paradidáticas, né? No, em, em sala de aula, processo.

Caio: De certa forma, é bom, assim, ser contra traumas em aula, não gerar traumas em aula.

Clarice: Eu acho, eu, eu diria o seguinte, pra cada uma das situações, eu usaria uma das alternativas que você deu, porque eu acho que na primeira, você tem que conversar com o cara, porque você tem que chegar a um meio termo, né? Ele tem uma língua que não pode ser jogada

fora, e você tem que apresentar uma outra versão dessa língua pra ele. Então, a gente tem que conversar, ali, e a gente tem que chegar numa, numa solução, nós dois. No segundo, eu acho que é muito difícil a pessoa perceber sozinha, demora muito tempo, porque são duas línguas estrangeiras que você tá misturando. Às vezes, você, realmente, acha que você tá falando alemão, porque o som às vezes é parecido, é, sei lá, não é a sua língua mãe, então, é fácil você confundir as duas, né? Então, eu acho que tem que ter uma intervenção. Agora, nesse terceiro, eu entendo, assim, se a pessoa tá progredindo, se eu tô vendo que ela tá, a escuta dela tá boa, ela tá entendendo o que tá rolando, é, na hora de fazer o exercício, ela consegue se, se colocar em alemão, ela consegue entender o exercício. Pra mim, é uma coisa meio aquela criança, assim, que não fala porque não quer falar errado, sabe? Quando ela tá falando livre, ela espera estar correta. Então, me parece uma coisa individual daquela pessoa, aí eu prefiro ficar quieta. Aí, eu prefiro deixar ela se resolver, porque é uma coisa particular, não... ao invés de trazer um trauma, não sei.

Caio: É, eu, eu pensaria, assim, numa coisinha bem sutil, assim, ah, por exemplo, se ela quer, posso ir no banheiro, daí você, ah, *auf die Toilette?*, sabe, assim, ó, algo meio... toailete, toilette, por exemplo, é uma palavra que já é até um pouquinho mais fácil de introduzir. Mas claro que, se toda pergunta que ela vai fazer, você virar e falar não entendi, né? Tipo, sei lá, em português e em alemão, falando, o quê? O que que você tá falando? Né? Tipo, só vai fazer a aluna ficar, nossa, eu não sei falar, né? E daí, essa, a criança que já tava insegura, como, como a Clarice falou, daí que ela não vai querer falar mesmo, né? (Risos) Daí, de birra, ela não vai falar de birra (risos), e... pode acontecer, imagino.

Catarina: Alguns estágios que eu observei no semestre passado, no Imperatriz, a professora, ela lidava com turmas bem de, bem de crianças mesmo. E ela fazia muito isso que o Caio falou. Então, ela tava ensinando, e eles falavam muito em português, e ela repetia alguma coisa em alemão. Isso também acho que é uma estratégia interessante, porque é uma dificuldade muito pontual, né? Então, isso não expõe o aluno e mostra, acaba ensinando todo mundo de, de, assim, o *Plenum*⁹¹, né? Ensina todos os outros alunos, qual, como que seria a estrutura correta da frase, e vai dando segurança. Porque muitas vezes, esse aluno, eu falo por mim mesma, nas aulas de literatura. A gente fica, às vezes, tá formulando o conceito na cabeça, e a gente fica um pouco inseguro mesmo, a gente fica... alguns são mais tímidos que o outro, outros não tem tanto medo de falar, é... de construir uma frase estranha ou uma conjugação estranha, então eu acho que é muito particular mesmo.

Marina: Perfeito. Bem, bem enriquecedor até o momento. Bom, vamos pra próxima situação então? Situação quatro. Alguém entra em contato com você, novamente, para aulas particulares, começa a fazer aulas particulares de alemão com você. Poucas semanas depois, essa pessoa comenta que também tá fazendo aulas espanhol. E aí, você nota que o rendimento dela no alemão começa a cair, né? As tarefas de casa já não têm a mesma qualidade, o interesse nas aulas parece estar diminuindo, desde que ela começou a fazer espanhol. E o que você faz?

Caio: acho que agora eu vou falar antes da Clarice (risos). É... eu pensei assim, eu não deixaria o aluno sentir que eu tô com ciúmes da, da professora ou do professor de espanhol. Acho que essa é a primeira coisa, assim. Porque isso até em relacionamentos amorosos, né? Quando você mostra o ciúme, daí você acabou com a sua relação, né? E... então, isso também é algo importante. Eu pensaria.

⁹¹ Turma completa.

Marina: É, tipo, a lição dela você faz, né? A minha, você não faz (risos).

Caio: Exato, exato. E daí o professor tá se pondo de vítima, né? Tipo, você não tá me valorizando, você não gosta do que eu faço pra você? Né? (Risos) O que que... tem até uma música dos anos oitenta, né, o que que ela tem que eu não tenho? Sabe (risos), tipo, uma coisa meio assim.

Milan: Ai, gente, desculpa, eu não consigo, mas é não-monogamia no ensino de línguas, assim (risos). Desculpem se a gente agora não pode ter mais aquela monogamia, monogamia possessiva, não, a minha disciplina é a disciplina, a minha língua é a língua, se não for a minha, é língua nenhuma (risos). Desculpa, é que é muito isso. É, a gente mostra, é difícil quando a gente mostra.

Clarice: Maravilhoso! A explicação do Caio (risos). Eu acho que tem mesmo isso, vai ter um, vai rolar um ciúme, né? Claro que sim (risos).

Caio: Você não pode deixar explícito, né? Você não pode falar, olha o meu ciúme, né? Daí...

Clarice: Insulta, né? (Risos)

Marina: É, OK, o que não fazer é um primeiro passo (risos). Não, não se comportar dessa forma, né? Mas, também, vocês acham que é o caso de deixar passar batido, OK, não vou entrar nesse assunto? Ou faz algo a respeito, conversa, de que modo com esse aluno?

Clarice: Eu acho que tem que entender se é uma questão de objetivo, de tempo, né? Porque pode ser, sei lá, por exemplo, que a pessoa, é... na vida, ela, o espanhol seja mais importante pra ela, ou seja, ela trabalha numa empresa que aí tenha algum contato, com Latino América, não sei o quê. Então, é uma possibilidade. Aí, ela tá se esforçando mais naquilo porque é um objetivo mais próximo dela, não sei. Então, acho que tem que entender um pouco. Ou se é uma questão de tempo, né? Bom, mas daí, de todo jeito, é uma prioridade que ela tá fazendo. Então, pode ser, qual, por que que ela tá fazendo, priorizando o outro? É porque é mais fácil ou é porque o objetivo que ela precisa conquistar, é mais importante que seja o outro? Acho que tem que tirar essa dúvida, só conversando, não tem jeito, assim. Tem que fazer uma abordagem que não demonstre o ciúme (risos), igual o Caio falou.

Caio: Senti você um pouco mais distante ultimamente (risos).

Clarice: Não pode pegar o celular da pessoa e ficar sabendo, que daí já... (risos).

Marina: É, o aluno acaba comentando, né? Ah, tô fazendo aula, enfim, você ficou sabendo, mas curiosamente, de imediato, você já vê que o rendimento no alemão caiu? Será que tem a ver com isso da proximidade das línguas?

Carina: Eu acho que...

Clarice: ... vai, Carina, vai, uma vez (risos).

Carina: Desculpa (risos). É... não, eu ia falar que pode, eu acho que sim, ter um pouquinho da questão da proximidade, sim, porque querendo ou não, tipo, o espanhol é uma coisa que a gente acaba tendo um pouco mais de... de contato com a cultura mesmo, né? É claro que, assim, não

que a gente não tenha nenhum contato com a cultura alemã, mas é uma coisa que, às vezes, a gente quando tá aprendendo alemão, a gente, a gente também tem um, uma coisa própria de, tipo, ir atrás de estar mais imerso na cultura, ir atrás de ver filme, de ver série, de ouvir mais música. Enquanto querendo ou não, por estarmos na América Latina, o espanhol acaba chegando gente, de uma forma mais fácil, né? Então, às vezes, sei lá, a gente tá vendo o Domingão do Faustão e vai lá o cara que (risos), que é da Argentina cantar e tipo, é uma coisa que não vai sempre acontecer com... com o alemão. Então, acho que pode ter um pouco, sim, dessa influência, sem contar as questões que a Clarice colocou, que eu acho que foram extremamente pertinentes. Eu acho que são coisas que influenciam, sim. Mas eu acho que às vezes, além da... não além, né, mas, às vezes, em vez de você pegar e, discretamente, falar, ah, então, por acaso o seu foco no momento está mais no espanhol, só pra eu saber, aí, em vez dessa coisa, você também pode, tipo, tentar falar, ah, então, eu tô tentando pensar novas aulas pra gente, tem algum assunto específico que você queira trabalhar, alguma coisa que você goste, tem bastante interesse, que eu posso tentar fazer uma dinâmica pra gente colocar também na aula? Então, às vezes, inventar temas que interessam à pessoa pra ir trazendo pra ela também, né? É claro que a gente não vai deixar de trabalhar as coisas que tem que trabalhar, né, questão de, de gramática, outras coisas, mas você pode incluir isso dentro de um espaço que a pessoa goste, pra ver se volta ela um pouco mais pro interesse de aprender a língua. Eu acho que talvez essa seja uma estratégia interessante sem você chegar, tipo, então, a gente tá meio distante, assim, tá tudo bem, você quer falar alguma coisa? (Risos)

Marina: Então, tentar atrair de volta a atenção? (Risos)

Caio: É, vamos traduzir essa música da Fafá de Belém, sabe assim? (Risos) Em alemão... deixa isso em aula (risos).

Marina: Quem queria falar antes e acabou não falando? Vamos concluir essa, essa discussão do ciúme (risos), pra gente poder ir pra, pra última.

Clarice: Não, eu, eu só ia falar, era eu, acho. Mas só ia falar que eu não acho que espanhol confunde tanto, assim, com alemão, mas não, não tava olhando nesse ponto, né? De, da influência que a gente tem, interna. É que eu, eu sou de família espanhola, então, eu ouvia muito espanhol em casa. Eu não me confundo, então, eu não faço as confusões, faço com inglês e alemão, isso eu acho que é bem confuso. Mas... tem esse lado, que a Carina falou, que, claro, a gente ouve muito mais, a gente tem muitas influências aqui perto, assim, de tudo. Filme também. Mas inglês também, né? Bom... mas achei ótima a ideia da Carina (risos).

Marina: Beleza, então, vamos para a última das cinco situações. Curtinha. Você, depois de todos esses alunos aí, né, personagens, você está com a agenda lotada de aulas. E o tempo disponível para preparar essas aulas tem sido muito curto. O que você faz, né, como você se organiza?

Caio: Passa um café (risos). Primeira coisa, né?

Clarice: Da meia-noite às seis, né? (Risos)

Marina: Sim... porque teve várias situações aí que vocês falaram, ah, é, eu teria que buscar, eu teria que me informar, eu teria que preparar melhor as aulas, né? E aí... vão aparecendo mais situações em que você tem que preparar melhor as aulas, preparar melhor as aulas, e o tempo? E aí, faz o quê?

Clarice: Eu acho que não tem jeito de dar uma boa aula sem preparar, assim... e esse fim de semana, inclusive, eu tive, assim, um depoimento meio disso, assim (risos). Ah, não tem como (risos). É, você pode dar uma aula meia boca, tem um monte de gente que dá, né? Eu acho que acontece, né? Uma apostila, só seguir o livro, fazer um arroz com feijão, acontece, mas se acontecer demais eu não sei quanto que você se sustenta, eu não sei, eu, eu não ficaria muito feliz comigo (risos). Acho que não daria muito certo, mas... acho que...

Caio: Eu penso, eu penso... eu pediria ajuda também, acho que talvez, colegas, iria atrás de outros professores, e pensar... claro, além de, de... mas já sabendo que, como a Clarice falou, eu vou precisar de um tempo para preparar essa aula. Então, isso já, já não sei se eu consigo pular ou economizar nesse... aqui, né? Mas pelo menos pra, pra esses outros, pra essas outras situações, depois, é, em que você tá pensando, ah, eu conheço tais professores, ou tem professores que podem me dar um conselho, às vezes você conversa, daí, com, com esse professor, fala, olha, eu tô com um aluno assim, a situação é X, eu não sei muito bem o que eu faço pra aula, tal. Às vezes esse professor pode te aconselhar. Claro que, no fim das contas, quem vai ter que decidir é você, e não o aconselhador, a aconselhadora, mas, é... também é, acho que esse é um dos dramas de todos os professores e professoras, né? E é algo que a gente enfrenta também.

Marina: Então, você diz de falar com colegas, pra que eles te ajudem na preparação, é isso?

Caio: Sim, como uma, não exatamente na preparação mas às vezes uma troca de experiência, às vezes você, como professor, tá um pouco nervoso, angustiado, justamente porque você tá sobrecarregada, não tá conseguindo fazer direito. E às vezes os colegas podem te ajudar, nem tanto assim pra, ó, a sua aula vai ser assado, não que eles vão te dar a receita, mas eles às vezes te acalmam, eles falam, ah, não, mas calma. E daí, às vezes, você se acalma, aí você fala, ah, não, mas tá, então, eu vou fazer assim, assim, assim. Às vezes, pode ajudar, também... junto com o café, eu falei de passar o café, porque no meu caso, pelo menos, eu passo um café, eu tomo um cafezinho, daí, dá uma despertada, assim, daí, você começa a pensar um pouco melhor, né? Você fala, então, vou fazer assim, assado, vou conseguir, não, eu preciso organizar essa sala (risos), né, senão eu não vou poder dormir. Às vezes, tem até essa questão, mais prática mesmo, né, ou eu termino isso, ou, enfim, ninguém vai vim fazer pra mim, nem minha mãe. Então, eu vou, vou eu mesmo ter que fazer.

Carina: É... eu ia falar, ah, eu tinha pensado em algo também, similar ao que o Caio falou, de conversar com outros professores, porque, às vezes, você tá passando por uma situação que eles já passaram e eles podem te dar, tipo, algum, algumas indicações, algumas ajudas. Então, por exemplo, no caso do... na situação um da, da aluna que fala uma variante do Sul do Brasil. Às vezes, você não tem nenhum contato com isso, mas você conversando com, com um colega professor e ele já teve uma aluna que tinha um caso parecido, e ele fala, putz, eu li esse texto aqui que me ajudou bastante, que me clarificou muito, e que me deu uma luz pra eu montar minhas aulas. E aí, ele te manda o texto. E aí, assim, é claro que você vai ter que sentar e ler o texto? Vai. Mas só o trabalho de você não ter que ir atrás de um monte de coisa, e ler uns quinhentos textos até achar um que efetivamente vai te ajudar, já salva muito tempo (risos). Acho que, além disso, sempre vale ter umas aulas meio pré-prontas na manga, tipo, não que você não vá pensar no, na questão do aluno que você tá dando, adaptar, mas às vezes, sei lá, pega um... um momento em que você tá um pouco mais tranquilo e aí você monta algumas aulas, tipo, ai, vamos fazer, vamos montar uma aula só de conversação. Então, nesse dia, a gente vai falar de conversação, a gente vai falar de um tema X que tem a ver com a cultura alemã, e

aí você deixa a aula lá pronta. E aí, às vezes, naquela semana, em que, tipo, a não ser que tenha uma prova perto, ou que você esteja no meio de um, de um tema que não dá pra você cortar, assim, sabe? Mas, às vezes, em um uma semana em que dá um espacinho e você tá muito louca, tipo, preciso fazer um monte de coisa, aí você pega aquela aula, e aí você leva pros seus alunos e fala, olha, gente, hoje a gente vai fazer a semana da música alemã. Então, hoje a gente vai pegar duas músicas alemãs e a gente vai trabalhar com elas e vamos, vamos lembrar das coisas que a gente viu nas últimas aulas. Pronto, sabe? Às vezes é uma, sei lá, duas horas que você gastou em um outro dia, que você tava mais tranquilo, que naquela semana que tá tudo caótico, pronto, você tem uma aula, que já tá pronta, que foi pensada, que vai auxiliar o aluno, que talvez não seja, tipo, um tema de gramática específico, ou uma coisa específica, mas que, com certeza, vai acrescentar na experiência dele, no aprendizado dele, e que te dá um respiro (risos), pra você conseguir resolver outros problemas. Então, às vezes isso é legal, tipo... quando eu dava aula de inglês, eu sempre gostava de ter umas, umas aulas na manga, então eu tinha umas folhinhas que eu andava, que era folhinha só de, ou de coisa de série ou de coisa de música. E aí, de repente, sei lá, eu ia dar uma aula, acontecia alguma coisa e começava a dar tudo errado (risos). Aí, eu ia lá e fazia isso, ou senão, alguém virava, não, porque eu vou ter que faltar hoje à tarde. E você pode me substituir? E eu, tipo, hoje à tarde, daqui a duas horas? (Risos) Então, às vezes, essas, essas aulas na manga ajudam, é claro que você não pode fazer um semestre todo só disso. Mas, uma vez ou outra, eu acho que pode ser legal, ajuda, dá uma dinamizada, o aluno também fica, ai, que coisa divertida, diferente, então... é (risos).

Marina: Sim.

Clarice: Eu, eu super concordo com a Carina, eu acho que primeiro você tem que ter essas coisas na manga, mas eu acho que se a sua agenda tá lotada sempre, você não tem essa aula... é, esse tempo sempre, só tem uma coisa pra fazer, tirar alguém (risos). Não tem muito jeito. Você vai ter que escolher quem que você pode passar pra um amigo, pra alguma coisa, sei lá, pra uma outra escola, mas... não dá, né? A gente tem um limite, eu acho.

Caio: É, a gente, daí eu acho que a gente tem que ser até um pouco frio com a gente mesmo, de pensar assim, como que tá a agenda desse professor? Ou dessa professora? Né? Como que tá, no caso, a minha agenda, né? Mas colocar como terceira pessoa, às vezes ajuda, você falar, tipo, isso aqui parece (risos)... se sustentar? Eu acho que isso se sustenta? No fim das contas, né, é a pergunta. Com essa questão, tudo lotado e, e, algo que deveria ser agudo, fica crônico, né? Então, quando chega nesse ponto, daí agora também, né? (Risos) Claro, é, até doença, um pouco assim, mas não tô falando de doença, né, aqui eu tô falando de, a gente tá falando de tempo mesmo, quando a coisa fica crônica, daí... essa dificuldade.

Marina: Beleza, pessoal, mais alguma consideração sobre alguma das situações aqui? Antes da gente terminar essa parte das situações?

Clarice: Ah, só dessa última, acho que tem uma coisa, né, que a gente falou de, eu falei também, de, de remuneração do professor, então muitas vezes a gente sabe que isso termina acontecendo porque... não só professor de língua, mas qualquer um, às vezes, trabalha em três escolas diferentes, porque não dá, né? (Risos) Então, você não faz a aula que você queria fazer, porque você não tem como, você tem que se sustentar. Então, na prática, é diferente, né? O ideal seria ter uma aula planejada, de repente específica praquela turma, mas nem sempre o que acontece.

Marina: Aham. É, tem que pensar se é viável fazer isso de enviar alguns alunos pra outro professor, né? Pode ser, às vezes, o ideal do ponto de vista da preparação, mas tem a

remuneração também. OK, essas foram as nossas reflexões de hoje, a gente pode dar continuidade, então, com a parte da decolonialidade, né, Milan? Você queria falar primeiro?

Milan: Não, é... na verdade, nesse período... a gente vai primeiro, vai você, depois eu, eu falo, também, um pouco mais sobre os textos. Então, pode continuar.

Marina: Tá bom. As situações são essas, né, então, a gente falou um pouquinho sobre o conceito de práxis no começo, e é isso, a gente tem a teoria e aí a gente tem que trazer pra prática, mas não trazer no sentido de aplicar, né? São duas coisas que andam juntas e que não tem por que separar mesmo. Mais uma citação sobre isso, obviamente do Paulo Freire: a práxis é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Então, a gente tá falando de ensino transformador, né, de alemão, no Brasil, só aí já tem várias questões também, que até na disciplina vocês já estão vendo. Outro ponto fundamental aqui é a questão da decolonialidade. Vamos pensar em decolonialidade um pouquinho como essa ideia de novos paradigmas, que vão embasar o que a gente faz, né, a nossa, a nossa prática mesmo em sala de aula. Alguns conceitos básicos assim, só pra gente saber de onde partir, quando fala de decolonialidade. Tem a questão da, da dependência cognitiva, que, basicamente, a gente tá atrelado a herança europeia, né? Ao, ao império norte-americano, então o nosso conhecimento e tudo que informa a nossa visão de mundo, tudo que embasa a nossa visão de mundo, as nossas crenças, tem bastante a ver aí, se não cem por cento, com o que foi imposto, né, pela Europa, ao mundo todo, e bastante os Estados Unidos também, em questão de consumo, de, de cultura e de conhecimento, hoje em dia. Outra palavrinha chave aí da, do pensamento decolonial, que podemos, né, começar a questionar, é o mito da modernidade. Modernidade é o quê? É esse discurso que produziu uma ideia de que a Europa é civilizada, desenvolvida, né, que era mais moderna do que os povos atrasados, bárbaros, que são quem? Indígenas, por exemplo, africanos, por exemplo, né? Então, é uma ideia de que o conhecimento construído pela Europa naquela época, na época em que iniciou mesmo a idade moderna, né, mais ou menos junto com as grandes navegações, estava mais adiantado do que os conhecimentos, por exemplo, dos povos originários brasileiros, né? Assim... a gente tem que começar a questionar isso, por que que eles eram superiores e o pessoal daqui, ou africanos, ou também os povos chamados aborígenes, da Austrália, enfim, são, ou eram inferiores, atrasados, primitivos, né? É o mito da modernidade. Outra coisa que a gente vê bastante no, no pensamento colonial, que a gente precisa começar a questionar, é a separação entre mente e corpo. Então, a mente é superior ao corpo, né? O corpo apenas carrega a mente. É... isso encontra bastante embasamento no cristianismo, que não por acaso, foi a religião imposta também pela Europa, a todos os países que colonizou, não é? No cristianismo, a alma é superior ao corpo, e as necessidades, as vontades, enfim, do corpo, são tidas como como inferiores, como sujas mesmo, né? Tem a questão dos sete pecados capitais, por exemplo, todo um, um problema aí com a sexualidade.... Então, separação entre a mente e corpo e superioridade da mente. O método Descartes também tem bastante a ver com isso, não é, que não tirando seu mérito, é completamente assim, é a razão, é a coisa racional, e o corpo não... o corpo deixa de ser visto como também receptor e produtor de conhecimento, é só a mente que tem a ver com o conhecimento. O homem vitruviano, que é essa imagem aí, traz um super, uma, uma síntese, digamos, dessa, desse pensamento, da separação da mente e do corpo, porque ele é um homem específico, não é? Ele é o homem branco, que aliás, é homem, é branco, tem um corpo bem formado, não tem deficiência, nada, e é ele que está acima de todos os outros. Então, o homem que tem este corpo é o homem de verdade. Os outros, que são de outras cores, tem outros tipos, né, de particularidades, ficam relegados ao âmbito do corpo. Este homem não, esse homem é aquele que foi capaz de separar a mente e o corpo. E fica mais no âmbito da mente, que é superior do que o corpo. Daí a gente depreende o quê? Que os povos, por exemplo, originários brasileiros,

não poderiam atingir o nível da superioridade da mente, porque eles estão relegados ao âmbito do corpo, né? Marca-se o corpo que não é o branco, que não é o do homem também. Mais alguns conceitos pra gente desconstruir. A colonialidade do saber, então, né, tendo bastante a ver com o que foi falado antes. A colonialidade é o efeito da colonização. Então, houve a colonização, a colonização, digamos, terminou, não é, com a independência, tal, dos, dos países colonizados todos. Porém, ficaram. Relações desiguais de poder, relações desiguais de conhecimento. Então, uma hierarquia do conhecimento, né? Priorizando sempre o conhecimento formal, hierarquia de raça, de gênero, de tempo e espaço, onde a pessoa está e o quão mais avançado ela é ou não. Hierarquia de culturas e de línguas. Sabemos, não é? Aprendiz de língua europeia. A gente sabe que existe colonialidade da língua. É, outro, outro conceito aí é o pensamento abissal, segundo o qual existe uma linha abissal que separa a metrópole e a colônia, né? Abissal no sentido de, de radical mesmo, no sentido de profunda. Então, a exclusão abissal não é sobre fazer, é sobre ser, o ser que é excluído abissalmente não é digno de produzir conhecimento, e não se discorda dos modos pelos quais ele faz isso ou aquilo. E sim, tem a ver com ser, né? É ser menos, é ser desumano mesmo, inumano. Vou falar de mais esses dois conceitos, por enquanto alguém tem algum comentário? São conceitos totalmente novos, ou nem tanto assim?

Clarice: Nem tanto assim, mas é sempre bom lembrar.

Milan: OK.

Marina: OK. Não, tudo bem. Precisa ter tempo, né, pra, pra absorver. Então, mais, sim, mais esses dois, apenas, pra que a gente junte tudo, todos os conflitos anteriores. Ecologia de saberes. Podemos pensar numa ecologia de saberes, dentro da qual conhecimentos e cultura são incompletos, né? Não tem nenhuma cultura, não tem nenhum conhecimento que super dê conta de responder todas, todos os problemas da humanidade, como pretende uma suposta superioridade europeia, não é? É... esses conhecimentos precisam ser articulados e compreendidos em relação a outros, de forma a formar mesmo uma ecologia, não tem um conhecimento, uma cultura que esteja acima de outras. E aí a gente pensa em epistemologias do Sul, pra nomear tudo isso, né, Sul no sentido do Sul Global. O Sul Global não é necessariamente onde estamos, no hemisfério Sul, no caso do Brasil, é mais um conceito ideológico, digamos, né, do que geográfico, assim, são os países não hegemônicos. São os países não Europa, lá, central, e Estados Unidos, né? Talvez Canadá, enfim, Norte, América e determinados países da Europa, que sabemos quais estão nesse grupinho VIP e quais não estão. Todo o restante do globo pode ser visto como Sul Global e se trata da gente se afirmar enquanto Sul global e desenvolver epistemologias do Sul. Então fica aí a questão, né? Como relacionar tudo isso do pensamento decolonial ao ensino de alemão no Brasil? Foi uma apresentação muito rápida, mas dá pra gente pensar como relacionar isso à nossa prática. Isso é práxis, né? Pegou um pouquinho de teoria, já vai colocando na prática.

Milan: Onde que vocês acham que isso aparece? Ou como isso aparece? Assim, de cabeça. Alguma coisa do que falamos, do que a Marina falou agora, o que falamos hoje?

Clarice: Eu acho que nos livros didáticos isso aparece muito, assim, é... complicado. É muito complicado. Eu falei, não é, não é um, um pensamento, assim, novo, mas é muito difícil, porque tá muito enraizado, eu acho que é pior, assim, eu mais velha, eu penso que, pra mim, é pior. Já vejo meus filhos um pouco melhor nisso, já vem mais natural. A gente ainda se pega, assim, tendo pensamentos retrógrados, nesse sentido colonialista, mesmo entendendo racionalmente a situação diferente, né? Agora... todo o material que a gente termina usando, ele traz isso, né? A

gente tem que se enquadrar numa cultura, a gente tem que falar, sei lá, o que a gente falou do começo, *aus... komme aus*⁹², tá, mas a gente não tem esse conceito. Então, por que que a gente faz isso repetidamente em toda a aula, no começo? A gente termina comprando essa ideia, disseminando essa ideia sempre. Acho que é... precisaria mudar.

Marina: Qual conceito que a gente não tem?

Clarice: De... do brasileiro, né? O que o que o Milan falou um pouco no começo da aula, assim, o brasileiro não tem muito essa diferenciação entre nascer e ser, vir de um lugar, né? Mas a gente faz isso na aula de alemão? Sim. A gente usa esse conceito do livro, prático. E a pessoa que tá aprendendo, ela, ela só repete. Na verdade, ela nem, sei lá, discute o conceito, assim (risos).

Caio: Eu vejo que a gente vem, assim, essa questão colonial, decolonial, no caso, e colonial, né, que a Clarice comentou, eu, eu concordo com a Clarice, ela disse, então... que isso não é novo, né? Então, assim, primeira coisa, isso é, é histórico, mesmo essa teoria decolonial, ela tá, pela minha perspectiva, é... dando uma nova redação para o fenômeno, que é um fenômeno de séculos. E nesse sentido, eu achei muito interessante no, no slide, quando ela vai falar das... que as culturas e os conhecimentos são incompletos, eram um pouquinho do que eu falei, acho, mais cedo, o professor não sabe, também. Mas ele é aquele que os outros acham que sabe. Então, este papel de, de você reconhecer a incompletude, mesmo da sua cultura, que é colonialmente superior, ou não superior, inferior, isso tudo também é... eu acho que é muito mais uma metáfora de relação de poder, então, até entre essas culturas, de poder. E o poder lá atrás foi material, econômico, por conta das histórias de, de quinhentos anos do que a gente passou. E não que isso queira dizer algo sobre a essência (risos), sobre a subjetividade deste brasileiro ou deste europeu em si, mas nesse ponto entra o papel da subjetividade de cada um, que é poder ativar a sua crítica, pra pensar, então quem sou eu e como que eu quero dar aula, ou como que eu vou ensinar esse alemão, então, a partir dessa decolonialização, que é basicamente falar, eu sou humano e o meu outro aluno também, independente do *woher*⁹³, né? Focar no *bin*⁹⁴, como, acho que a, a Clarice falou. É... pelo menos é como eu interpretaria a pergunta.

Milan: É, eu gostaria de ouvir outras pessoas comentando um pouquinho. Mesmo sem, sem muitas, muitas contribuições maravilhosas, que vão ficar pra posteridade. Pode ser uma, pode ser só uma ideia, tá? Eu sei que é uma coisa, parece muito, né, é complexo, é complexo, é pra se pensar, né? Bem, bem, bem complexo.

Marina: Esse ponto do livro didático é bem interessante, né? Será que o livro impõe alguma coisa, algum... uma questão ideológica à gente, ou não, não é bem assim, depende muito do que se faz com ele em aula?

Clarice: Eu acho que depende do que você faz com ele em aula, mas se você já parte dele, já tem um pensamento falando, né? E você já tem que pelo menos entrar com esse pensamento, pra depois desconstruir ele. Então...

⁹² *Venho de...*

⁹³ *De onde.*

⁹⁴ *Sou.*

Carlos: É, teve, ano passado, ano retrasado, teve a jornada da língua alemã, e teve, e teve uma... teve uma discussão sobre isso mesmo, eles pegaram a maioria dos, dos livros que, que são usados nas universidades aqui, no ensino de alemão, no Brasil, e discutiram essa coisa, são muito ideológicos, porque apresentam aquele... e eles, eles discutiram até a defasagem desses livros, porque apresenta aquela família alemã padrão, que, que a gente sabe que hoje em dia não é padrão, mais, na Alemanha, assim, não é tão padrão, aquela coisa geral, generalizada, né? Estereotipada mesmo. E foi, eu achei legal essa, essa discussão que teve, ajudou a... analisar essas coisas, né? Uma coisa que eu também não, não me tocava, tava óbvio ali e eu, e eu não me tocava. E existe, principalmente nos métodos, né? Os métodos que a gente tem, é tudo aquela coisa, aquela fotinho de (risos)... bem propaganda mesmo, assim, da família alemã feliz, aquelas coisas bonitinhas, que a gente sabe que... que é forçado, né? Então, como que a gente pode atualizar isso, também, trazer, ensinar, falar, então, não é bem assim, né? Aqui é totalmente... como que a gente lida com essa, com essa questão, é complicado, é complexo, né? E a gente não tem muita variedade, não sei se estão surgindo novos métodos que já estão dando espaço, por exemplo, aos... aos refugiados que tão na Alemanha, por exemplo, né? É, então... não sei ainda, mas é um, é complexo e é interessante, sim. Mas eu não vejo, é difícil da gente tentar... eu não sei ainda muito o que pensar a respeito.

Marina: É isso? As minhas contribuições são essas.

Milan: Não quer passar as suas redes? Pras pessoas poderem ler mais coisas suas, ótimas, que você tem... está produzindo, Marina?

Marina: Não, tá bom! É... tem esse último slide, porque esses slides já estavam prontos, mas... me sigam no Instagram Educação Linguística. É isso (risos). Tô sempre postando umas polêmicas sobre decolonialidade por lá, sempre, assim né, que dá. Mas é importante a gente ir refletindo, né, como não reproduzir de forma acrítica certos ideais e conceitos. De forma acrítica, se for pensado e decidido, aí já é outra questão.

Oficina D

Marina: Bom, pessoal, eu não estava no começo da aula, né, mas vocês certamente já sabem, já sabiam até desde antes de hoje, que hoje a gente vai fazer uma, uma oficina de reflexão, mesmo, sobre as nossas práticas, ou futuras práticas, de ensino de alemão. Deixa eu começar a compartilhar aqui, ó, eu dei esse título super chique. *A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas*. Porque aí tem umas palavras-chave que gente vai, né, pensando, ao longo do, da próxima hora, mais ou menos, e... bom, são reflexões mesmo. Então, assim, eu vou precisar da participação de vocês, não posso refletir sozinha, né? Pelo contrário, eu quero trazer algumas situações pra gente pensar o que que faria, tal, se acontecesse em sala de aula, é bem legal. Mas, é claro, né, eu preciso conhecer vocês, vocês precisam me conhecer, porque a proposta é a gente falar de... de coisas que podem ser até consideradas pessoais, né? E já que o tema de hoje, aí da aula, inclusive, é a decolonialidade, é a não separação do conhecimento racional, e superior, e civilizado, do ser humano que o produz, como que a gente pode refletir sobre a própria prática sem pensar em quem a gente é, primeiro, né? Então, eu queria que a gente se apresentasse, rapidinho porque tem bastante gente, é... com o microfone mesmo, não precisa abrir a câmera. Então, eu vou começar, eu sou essa daqui (risos). Basicamente eu sempre fui professora, foi, foram essas informações que eu coloquei aí no slide de apresentação, nada muito técnico, muito, né, de, tipo, LinkedIn, assim. É... eu brincava de professora desde que eu nasci, eu tinha uma lousinha em que eu, tipo, dava aula pras bonecas. E aí, eu comecei a trabalhar como professora, eu fui voluntária como professora, como professora de matemática, olha só, mas era um tema de boa, eu sou de Humanas, não entendo muito de matemática, era tipo, ensinar multiplicação pra um grupo de terceira idade que tava sendo alfabetizado, foi bem legal. E eu fiz Pedagogia, fiz Letras, fui indo pra pós, tudo pensando sempre na didática, tudo sempre assim, voltado para o ensino, inclusive a parte de linguística teórica e tal, da Letras, nossa, que preguiça. Sempre gostei mais da prática mesmo, e da, da didática, né? E é isso, eu queria saber de vocês, se alguém se identifica, se alguém escorregou e de repente caiu aqui no MELA 1, tá pensando se vale a pena seguir com essa vida, se tem, se já vem pra uma família de professores, como que é mais ou menos a história de vocês. Pode abrir o microfone, falar rapidinho, se um atropelar outro não tem problema, a gente separa (risos), a gente coloca, tá? Só não vai dar pra vocês ficarem muito tempo em silêncio, pensando, e agora, quem vai? Porque tem muita gente, né, e a gente não quer passar do horário. Beleza? Quem começa?

Denise: Eu posso começar... desculpa, pode começar.

Daniel: Tá. Então, na minha família, a minha mãe é professora. Eu tenho também experiência como professor de inglês, já de muitos anos, e eu acho engraçado que teve um dia que eu ouvi de uma professora minha, do meu curso de inglês, quando eu fazia, ah, quando você virar um professor... ela viu em mim a possibilidade, sei lá, a aptidão pra ser professor. Quando ela falou isso, achei que... achei absurda a sugestão, eu achei, ah, não, nunca vou ser professor. E, ah, como dizem em inglês, né? *Lo and behold*⁹⁵ (risos). Tô aqui dando aula (risos). Então... é engraçado, porque eu não achava que fosse, agora eu, eu acho que eu tenho bastante aptidão pro ensino, por exemplo, pra ensinar coisas. É isso. Sou o Daniel, aliás.

Marina: Beleza. Quem que ia falar também?

Denise: Eu ia falar. Meu nome é Denise, né, e eu tenho... eu venho de uma família de professores, tenho... minha mãe e meu pai são professores, minhas tias e meus irmãos. Então,

⁹⁵ *Aguarde e observe.*

sempre tive muito livro em casa, e, ah, sempre gostei bastante de ler, e por isso eu quis fazer Letras, e agora eu penso em dar aula, assim, nunca dei aula, mas tô ansiosa já pra dar aula, tô querendo aprender bastante, antes de dar, poder ir pra prática, mas fiquei com certeza mais animada, depois dessa matéria, eu fiquei mais [consciente] com o alemão. E é isso.

Marina: Ah, que bom, né, de desanimador basta, às vezes, a vida (risos). A faculdade tem que ser um ânimo pra gente pensar no futuro. Quem mais?

Débora: Oi, gente, eu sou a Débora. É, eu comecei, eu pensei em fazer Letras, porque eu estudava numa escola pública e as aulas de literatura eram as melhores (risos), e eu gostava muito de literatura. E... a partir disso, eu fiz linguística, depois eu fiz um estágio num museu em que eu tive interação com pessoas, trabalhava com arte-educação e eu achava super legal, então, eu decidi mudar pro alemão, porque eu achava que eu ia poder ter mais essa possibilidade de lecionar em outras áreas também. E eu quero muito ser professora, eu me interesso bastante por essa área, e essa disciplina tá me ajudando bastante nisso.

Marina: Legal. E aí?

Dandara: Oi, boa noite, é... meu nome é Dandara. Eu entrei na Letras, não querendo ser professora, falava que eu não ia ser professora de jeito nenhum, aí surgiu a oportunidade de fazer um estágio numa escola, e aí... me apaixonei por isso (risos). E eu dou aula também, já, desde quando eu, eu fiz esse estágio, continuo dando aula pra diversas faixas etárias, então, é bem diferente, eu acho que não sei qual que eu prefiro ainda, mas... é isso.

Marina: Aham.

Diogo: Boa noite, eu sou o Diogo, eu já trabalhei como professor por alguns anos na área de língua portuguesa, né, em uma escola particular. É... gosto muito de ensinar, gosto muito de trabalhar como professor. Atualmente, não tô trabalhando, tô trabalhando com pesquisa, na verdade, né? É isso, acho que é isso.

Marina: Trabalhando com pesquisa como?

Diogo: Fazendo uma iniciação científica.

Dante: Oi, boa noite.

Dalila: Boa noite. Desculpa, pode ir, depois eu falo.

Dante: Tá... é, na minha família tem uma professora também, a minha irmã, é a única. Quando eu era criança eu também gostava de brincar de professor, desse jeito que você falou, né? Fazer a lousinha, colocar os bichos de pelúcia... e eu sempre tive essa ideia de ser professor, e aí quando eu comecei a estudar alemão com... quando eu era criança... assim, não, criança não, pré-adolescente, eu pensei que eu queria estudar essa, essa língua, mais pra ensinar. E desde o ano passado eu já dou aula de alemão, e estar fazendo MELA agora tá me ajudando a conhecer mais um pouco da área, assim, no geral, né? Ou ter ajuda teórica, né, pra entender o que a gente faz. Só que eu tô um pouco, assim, indeciso sobre seguir ou não, nessa, nessa área, é... enfim (risos), dúvidas. Mas é isso.

Marina: Faz parte.

Dalila: Boa noite. Meu nome é Dalila. Minha mãe é professora, eu tenho uma prima que é professora também. É... a minha única experiência lecionando é com educação infantil. Eu me apaixonei pela área, foi muito gostoso, uma experiência maravilhosa. É... eu penso, sim, futuramente, em ser professora.

Marina: Você já entrou com esse objetivo?

Dalila: Pra falar a verdade, não.

Marina: Interessante. Quem mais?

Davi: Acho que... eu posso falar agora?

Marina: Pode.

Davi: Pode ser. Tá. É, meu nome é Davi... bom, eu não tinha nenhuma, não tenho nenhum familiar professor, porém me casei com uma professora, e o... meu interesse pelo assunto é cheio de altos e baixos, né? Já tive mais empolgado com, com o ensino do que agora... eu já experimentei dar aula em curso pré-vestibular de... de mais uma disciplina, acho que foi geografia, é, foi geografia e inglês, já dei aula particular no passado, acho que de... das áreas de exatas. O que mais que eu faço, que eu fiz... é... no geral, agora, me interessei mais por tradução, acho que é porque geralmente eu não gosto muito de falar, acho que é por isso (risos). Mas é isso.

Marina: Isso aí, quem não falou ainda? Pra gente finalizar as apresentações e ir pra próxima parte, porque sem se apresentar acho que não faz muito sentido ainda ir pra próxima parte.

Diego: Oi, boa noite, vou falar rapidinho, então. Quando eu tava na adolescência, eu me considerava um mau leitor, que eu acho que nenhum dos meus amigos lia, nem nada, e eu não, não gostava do meu rendimento, eu tinha muito, muita perda de atenção, demorava muito pra terminar um livro, e eu entrei na Letras, na verdade, pra meio que me forçar a... a virar um bom leitor, porque eu gosto de aprender, eu gosto de conhecimento no geral, e eu vejo o espaço da, da sala de aula como um... um bom lugar pra se aprender, né, se aprender em conjunto. Eu acho que também tem uma questão de insatisfação com, com a escola, não gostei do... de como eu aprendi as coisas, eu acho que podia ser diferente. E aí, eu acho que, dessa forma, eu acabei mirando no... nessa profissão de professor, mais de português do que de alemão, mas alemão também.

Marina: Aham.

Daiane: Boa noite, meu nome é Daiane. Eu não tenho experiência como professora, só fiz os estágios, e fiquei muito empolgada com os estágios que eu fiz. Acho que é só (risos).

Marina: Só? Mas o que te trouxe até aqui, Joelma?

Daiane: A paixão que é o alemão! (Risos)

Marina: Ah, que bom!

Daiane: Já que fiz a graduação, fazer licenciatura também, né?

Marina: Aham. É, a língua é uma porta de entrada. Beleza. Quem mais?

Daniela: Oi, tudo bem? Meu nome é Daniela... eu nunca dei aula (risos), né, eu comentei um pouquinho antes, também nunca tive experiência, enfim, dando aula. E... mas tá sendo bem legal fazer essa matéria, acho que ela provoca bastante, assim, várias reflexões, eu até cheguei a... me candidatar num cursinho popular pra, como voluntária, assim, de repente, ter essa experiência na sala de aula, e... acho que, enfim, eu entrei, acho que na matéria, pensando muito que... que pra ser professora a pessoa tem que ter um dom (risos), assim, e eu sempre me achei muito confusa, também sou bem tímida, então, é... são coisas que eu nunca pensei, assim, muito, em dar aula, mas... mas tá sendo interessante, acho que mesmo que eu não vá seguir no caminho da docência, acho que eu vou levar muitas reflexões, assim, que eu tô desenvolvendo agora pra... não sei, pra vida, talvez (risos)

Marina: É, a intenção é essa, né? (Risos)

Dimas: Boa noite. Eu sou o Dimas. Eu vim pra Letras pensando em ir pro inglês, na verdade, meu interesse era mais... trabalhar com tradução, eu já dava aula, já dei aula de inglês por alguns anos, mas o primeiro ano me fez mudar de ideia, principalmente por conta de literatura, e eu vim pro alemão. E... hoje eu trabalho ainda com educação, mas de uma forma mais indireta, não em sala de aula, trabalho numa empresa que trabalha com sistemas de ensino.

Marina: Aham. E no alemão, será que você encontrou o que o inglês não... não tinha?

verdade: Ainda gosto muito de literatura, e... enfim, eu tô gostando dos cursos da licenciatura, e vamos ver, né.

Marina: Aham, isso aí. Bem, quem não falou ainda? Tem pouca gente, né? Quase acabando.

Douglas: Bom, eu não falei ainda. Boa noite, eu sou o Douglas, eu comecei a dar aula de alemão recentemente, e foi uma coisa que eu nunca cogitei antes, assim, quando eu comecei a fazer o curso, o bacharelado Português-Alemão, eu sempre achei que eu ia acabar dando aula de português, mas, ah, enfim, tem sido uma experiência... bem interessante, porque, sei lá, eu tô, assim, num ambiente que eu tenho muita liberdade pra, enfim, escolher material, escolher conteúdos, e essa liberdade, as coisas que eu ando vivenciando em sala de aula, tem sido bem interessante. Também como o Dante disse, pensar dessa conexão do que a gente tá lendo pra esse curso, né, com a prática, tem sido algo novo, assim, na... enfim, na graduação, e na licenciatura também, né? E, por isso, eu acho essa experiência interessante no momento.

Marina: Aham.

Danilo: Boa noite, gente, eu sou o Danilo, eu ainda não tenho experiência como professor, sou filho de professora, e entrei na Letras por causa da literatura, principalmente, mas acho que nos últimos semestres tenho pensado bastante a docência, e cada vez mais vejo o ensino, tanto de português quanto de alemão, como uma possibilidade pros próximos... pro futuro, pra mim, pros próximos anos.

Marina: Aham.

Deise: Eu não falei ainda. Eu sou a Deise, né. Eu não, não atuo como professora, mas eu tô bem próxima, assim, do ensino de alemão, né? Eu trabalho no, no Instituto Goethe, e... enfim, eu gosto muito de trabalhar com educação, pensar no ensino do alemão, mas não sei se meu lugar é dando aula na sala de aula (risos), né? Não sei exatamente. Então, tô, tô cursando as disciplinas da literatura, e ampliar um pouco o horizontes, né, eu gosto bastante, acho importante a prática, as questões de aperfeiçoamento, né? Então, tô, tô em volta, mas não no centro da profissão, assim, de ser professor mesmo.

Marina: E ainda não se decidiu?

Deise: Ah, não sei se é a questão de... de decidir pra sempre, assim, ou não, né? Mas, enfim, a gente também tem bastante com o Milan a respeito de dar aula nos CELs, que de repente é alguma coisa de conciliar, assim, né, que eu acho importante. Porque estando em volta, assim, de professores, a gente fica se perguntando, o que eu faria, né? Acho que eu tenho passado um pouco por isso nos estágios de observação, né, aí a gente tem algumas críticas e fica um pouco, vai lá fazer então (risos). Mas é, eu não, assim, eu não vejo muito como uma coisa renunciar a outra, assim, eu vejo bastante as atividades concomitantes, acho que eu não abriria a mão de tudo, assim, só pra ser professora, eu acho que me faltaria um pouco... acho que essa liberdade, de ter outras atividades junto, né?

Marina: Aham. Mais alguém ainda não se apresentou, pessoal? Rapidinho, que a gente já dá continuidade. Será que não tem? Deixa eu só perguntar uma coisa, assim vocês não tão vendo a tela, o PDF ou tá preto?

Milan: Tá OK aqui, dá pra ver.

Marina: É? Assim também?

Milan: Continua.

Marina: É, de manhã falhou, não sei porque, mas está aí. Beleza. Então, a gente, na verdade, a parte de se apresentar, claro, que é pra que eu conheça vocês, e inclusive vocês entre si, né, já é o segundo ano aí do remoto, tem pessoas que nem se conhecem de verdade, mas é mais pra gente partir de um lugar assim, de eu pensar quem sou eu e o que estou fazendo e o que pretendo com tudo isso. É... a gente tá trabalhando, portanto, com o conceito de práxis, né? Eu falei lá no começo. É a práxis educativa, que tá no título. Práxis significa teoria e prática em diálogo constante, definindo de uma forma, assim, bem, bem tranquila. Não é só sinônimo de prática, portanto. Vamos ver aqui com mais detalhes, nessa citação de um livro do ano passado. A práxis é quando a teoria e a prática se completam e se resolvem. Se a teoria erra, a prática aponta isso. Se a prática está errada, a teoria pode identificar também. Quando elas se complementam, mudanças ocorrem. Então, é nisso que temos que focar enquanto professores, não é? Não só aplicar teoria, não só, também, fazer tudo do jeito como sempre foi feito, ah, mas eu sempre fiz assim, sempre deu certo... tem que ter o estudo, tem que ter a atualização, e tem que ter a prática, né, a realidade material da aula, não só ficar se embasando em livros, feitos para outras realidades que não a nossa, conforme a gente já pensou um pouco na discussão no início da aula. Então, agora, vamos refletir sobre as seguintes situações e discutir o que você faria em cada uma dessas situações enquanto professor, professora de alemão. São cinco situações pra gente pensar, né, o que eu faria se fosse eu, a pessoa dando aula aí. Então, situação um. Suponha que uma pessoa consegue seu contato, e-mail, WhatsApp, e te procura para aulas particulares de alemão. Ela afirma que já tem um nível básico na fala e que entende tudo, pois vem de

família alemã. Aí, você começa a conversar com ela e percebe que a pronúncia dela é de variante teuto-brasileira, né? Os chamados dialetos do Sul do Brasil. E que você não entende muito bem o que ela fala. O que você faz? Pode falar, quem quiser.

Diana: Posso falar? Então, eu, na verdade, eu tive um caso, assim, na verdade (risos). Eu tinha, tive um aluno que ele era do Sul, né? E... ele, na verdade, a gente apenas trocava, né, ah, que que é isso? Aí ele me falou umas palavras que... eu acho que era uma variante pra galinha, por exemplo. E ele falou uma, que eu não me lembro agora, mas a gente acabava trocando, né, essas palavras novas, não era nem só de pronúncia, era palavra mesmo, né? E eu achava super interessante, e ele realmente, ele tinha uma pronúncia maravilhosa, e trazia várias palavras, mas... e compreendia muito bem, porque a avó falava, né, o alemão, mas ele ainda tava, né, tinha um nível... não conseguia se comunicar, acho que, mais, talvez, por falta de contato, né, porque ele perdeu o contato com a língua, do que por não saber.

Marina: Aham. Quem mais? Não precisa ter passado pela situação, né, a ideia é justamente é que não, porque, nossa, se todo mundo já tivesse passado por isso, seria bem incomum.

Daniel: Ah, eu provavelmente esclareceria que... abriria o jogo, então, né? Acho que eu esclareceria essa questão dele falar uma língua teuto-brasileira, e que eu ensino *Hochdeutsch*, e eu explicaria a questão pra ele e eu perguntaria se ele quer, por quê ele gostaria de continuar o curso com essa ênfase no *Hochdeutsch*, mas que eu não, por outro lado, não corrigiria ele por falar de um jeito mais seguindo a variante teuto-brasileira. Mas isso também, mas eu também poderia continuar tendo o problema de não entender ele, esse eu não saberia resolver. É difícil essa questão (risos).

Marina: É difícil, são todas difíceis (risos). É, né, a questão de não entender complica. Como que você fala com essa pessoa? Quem mais comenta essa?

Davi: Oi, é... bom, acho que é preciso usar um pouco do português também, pra se entender, às vezes (risos). É... mas eu faria como o Daniel, eu diria, eu confessaria que eu não entendo muito bem o que ele fala, o que... ou ela fala. E... enfim, que o alemão que eu ensino é o *Hochdeutsch*, e veria com ele o que... se ele estaria disposto a, a me ensinar também, enquanto... e a aprender o *Hochdeutsch*.

Daniel: Também tomando muito cuidado na hora dessa explicação, pra não ficar a impressão de que eu tô deixando um alemão que é superior, ou que o alemão dele é errado, que não tem tanta variedade quanto. Então, problematizar essa questão, também, com o aluno.

Marina: Aham. Que mais sobre essa, pessoal, pra gente fechar e ir pra próxima? Bem, então, vamos pra próxima situação, nenhuma é muito mais fácil de responder do que as outras, né? Depende do ponto de vista de vocês. Situação dois, você começa a dar aulas particulares pra alguém que nunca estudou alemão e observa que ele acaba falando palavras em inglês de forma automática. O que você faz?

Douglas: Bom, essa situação acontece bastante. É... o que eu ando costumando a fazer, é simplesmente deixar a pessoa entrar aos poucos no registro da língua alemã, né? Então, conforme, enfim, tem os exercícios de áudios, textos, conforme eu vou explicando algumas coisas de, de pronúncia, eu percebo que isso vai, enfim... ficando cada vez mais raro, e a pessoa começa a deixar o inglês. Porque parece que no começo entra o modo língua estrangeira que pra muitas pessoas é apenas o inglês, né? Então, ela bate o olho, ela reconhece palavras, às

vezes, reconhece algumas palavras, né, que têm alguma semelhança, né, com a forma do inglês, então acho que é natural isso acontecer, e acontece muito, pelo menos nos casos que eu... enfim, de alunos que começaram a ter aulas comigo.

Deise: É, acho que eu concordo com o Douglas, né? que acho que... se fosse eu, acho que eu tentaria não ficar... prezaria mais esse lado comunicativo, assim, né, de não ficar interrompendo pra corrigir, né. Eu acho também legal quando... que eu acho que é muito comum, a pessoa se depara com uma palavra que ela não sabe a pronúncia. No caso de falar inglês, como uma pronúncia, né? A pessoa acaba falando meio, lendo meio como se fosse inglês, né? Então, eu acho que eu não interromperia e falaria, olha, tá errado, né. Mas, depois, de repente você lê a palavra com a pronúncia alemã, assim, né? Mas eu acho que.. mas eu acho que é isso, acho que é uma questão dos estágios, né, de, até a pessoa se acostumar mais com o alemão, e depois ela mesma vai percebendo, né, que... que aquilo não é alemão (risos), né? Acho que é... acho que é uma parte, assim, que no começo a pessoa tava sempre acostumada com outra coisa.

Dalila: Acho que até porque, se ficar corrigindo a pessoa que nunca falou, que tá, sei lá, nas primeiras aulas dela, ficar corrigindo toda hora, não, não é assim que você fala, é de tal jeito, é desse jeito... a pessoa vai falar, meu, isso é muito difícil, não é pra mim. Ela vai desistir logo de cara.

Deise: Eu não sei, eu acho que eu também, talvez, aproveitaria que eu... assim, se fosse um professor que também dominasse a língua inglesa, tipo o Daniel (risos). Que sempre fala que dá aula de inglês também, né? Talvez usar esse conhecimento pra transmitir também um pouco do ensino da língua alemã, porque se o aluno talvez já tenha um conhecimento de inglês, algumas coisas que possam ser parecidas, assim, aproveitar esse conhecimento prévio que ele já tem e tentar articular com... com as estruturas do alemão, assim. Não sei.

Daniel: Também não recriminar o aluno que tá falando inglês, e ao invés disso, encorajar o aluno naqueles momentos que ele fala alemão, né?

Diego: Acho que eu ia me preocupar em dizer que é natural recorrer a uma segunda língua, porque eu imagino que talvez ele perceba com ele mesmo que acaba recorrendo ao inglês, como alemão, e tentar criar um... um ambiente confortável. Talvez dizer que no meu processo de alemão eu também recorri ao inglês. Porque isso é um processo, né, vai levar um bom tempo até que... que ele recorra, simplesmente, somente ao alemão, né?

Marina: Mais algum comentário?

Daniel: Mas eu também apontaria que às vezes você corrigir o aluno de um jeito mais rigoroso, também, né, não é, não é necessariamente ruim. Porque, por exemplo, eu posso falar a partir da minha própria experiência. Eu fiz um curso de alemão no Instituto Goethe, antes de entrar na graduação, né, eu fiz lá nos idos de dois mil e nove, eu fiz só três estágios. E aí depois, anos depois, quando eu comecei minha graduação, eu entrei no alemão. Aí, no começo, no primeiro estágio, eu falava algumas palavras de uma forma bem inglesada e a minha professora puxava... né? Ela caía em cima de mim, às vezes, por, sei lá, pronunciar uma palavra de uma forma, e eu, tipo, o *du* eu falava de uma forma muito, o *du*, a segunda pessoa do... o pronome de segunda pessoa, eu falava tipo diú, uma coisa totalmente inglesada, tosca (risos). E aí a minha professora me corrigiu esse ponto específico e pra mim foi bom, porque eu aprendi. Então, não é necessariamente ruim, você ser rigoroso com o aluno às vezes.

Diego: Talvez eu tenha me apegado mais pela questão de algumas palavras em inglês, e aí eu visualizei essa situação que a pessoa tá falando em alemão e aí sai uma palavra em inglês, por exemplo um verbo, alguma coisa assim. Mas, de fato, tem outros desdobramentos, né, pronúncia, enfim.

Marina: É, não é só a pronúncia, né? Mais algum comentário sobre essa? O que que vocês tão pensando aí?

Douglas: É, pensando a respeito da correção, acho que eu cortei a Deise (risos). Ah, mas pensando a respeito da correção, né, eu acho que quando, nesse caso, né, aulas particulares, você acaba traçando um perfil do aluno, né? Então, o que ele... o que o aluno começar a fazer de forma regular, né, daí sim, eu acho que vale a pena a correção e daí, a forma como você faz essa correção também é algo a se levar em consideração, né? Mas em aulas particulares fica bem claro isso, o que o aluno cristaliza, né, e daí, essa cristalização é interessante corrigir, né? Ou apontar, pelo menos, né, pra que o aluno trabalhe nisso, né? Mas a forma da correção também é muito importante, eu acho.

Deise: É, acho que eu ia falar um pouco nessa linha também, de levar em consideração a situação do aluno, né? Uma coisa é se o aluno faz isso a primeira vez, com uma palavra que ele não conhece, outra coisa é, se ele tá no, sei lá, no B2, assim, num nível super avançado, e continua fazendo isso. Aí eu acho que é um pouco mais problemático, né? Então, acho que... levar em consideração também, se é uma turma, se é um aluno particular, né, eu acho que essas questões, assim, bem específicas, né, que é uma situação hipotética, né, mas, acho que é bem importante levar em consideração. E essa questão de um modo geral, de como que você corrige, assim, entre aspas, o erro, né? Como você dá um retorno pro aluno, né? Se você repete a frase falando a pronúncia correta, se você aponta, olha, você falou isso errado, cuidado com... assim é o certo, ou se você faz um comentário geral, olha, às vezes, o inglês influencia, vamos tentar prestar atenção, né? Aí se é um aluno particular, se é uma turma, né? Aí acho que tem vários jeitos de ver qual que é a melhor maneira, né, de lidar com esse erro.

Marina: Isso aí, ó, essa rendeu, hein? Vamos pra próxima, então, que senão a gente se estende muito, né? Situação três, você tem uma turminha de cinco aprendizes, com aptidões diferentes, né, lógico, mas progredindo. Só que um, um deles sempre se dirige a você e aos colegas em português, pra fazer perguntas, tira dúvidas, pedir licença pra ir ao banheiro, e só usa o alemão em exercícios específicos da aula. Um aluno dos cinco. O que você faz?

Diego: Às vezes é o caso de... é uma dinâmica de ouvir a fala em português e repetir em alemão, e talvez estimular que, que ele tem de falar em alemão, algo assim.

Marina: Estimular como?

Diego: Ah, na situação, por exemplo, de quero ir ao banheiro, falar em alemão e... e pedir que ele diga em alemão aquilo, pelo menos criasse a situação em que, que ele fala, né? Mas claro que nas interações na aula nem sempre, dependendo do que falar, fica difícil de repetir, mas tentar criar essas situações, né, meio que dar um... ah, dá um alerta, assim, de tipo, pô, tenta falar em alemão, sabe.

Dante: Eu acho que ajuda, também, se tem cinco, e só um que não fala, talvez os outros quatro falem. Então colocar esse aluno em específico numa dinâmica com alguns que falem, talvez é

só uma... e lá o aluno se sintam... se sintam pressionado com o professor. E aí num exercício entre os alunos talvez ele se... ele consiga.

Daniel: Também, ou você pode tentar descobrir com o aluno, em particular, depois da aula, perguntar, ah, por que que você não fala em alemão nesses momentos? Não com um tom de, não, nunca com um tom de recriminação. Você quer descobrir o que que tá acontecendo. E você pode até expressar o seu desejo como professor, falar, ah, eu gostaria que você falasse mais. E já que você sabe falar isso. E eu sei que você sabe, porque, em casa e em alguns momentos da aula, você produz em alemão, né? Segundo aqui, a situação, ele fala em alemão em momentos específicos, ele sabe falar alemão. Então, tentar colocar isso pro aluno, ó, por que que você também não fala nesses momentos? Seria bom pro seu desenvolvimento.

Dora: Ah, eu concordo com o Daniel, né, tentaria dar atenção pra este aluno, descobrir o porquê que ele não está falando em alemão. Eu passei por isso na graduação, eu tenho muitas dificuldades de interagir com os colegas em alemão, eu prefiro me manter em silêncio. Então, por causa da minha experiência, eu tentaria com muito tato, saber o porquê que ele não tá se expressando, ele deve ter um bom motivo pra isso.

Deise: É, eu acho que é bom, né, claro, você falar com o aluno, né? Então, acho que, que nem, a primeira coisa que veio na minha cabeça foi que nem o Diego falou, sabe, tipo, ele faz uma pergunta e falar ah, tipo, agora tenta em alemão, né? Ou então, eu não sei, acho que talvez também não seja tão grave, né, que ele fale essas coisas em português (risos), acho que você pode só deixar ele falar, e ainda mais se os outros quatro estão falando em alemão, né, acho que eventualmente ele vai se sentir à vontade pra tentar, né? Mas, não sei, assim, pedir licença pra ir no banheiro, né, às vezes uma dúvida a gente já tá achando difícil, às vezes é mais fácil de formular em português mesmo, né? Então, não sei (risos), acho que num primeiro momento, assim, de repente eu deixaria ele falar em português mesmo (risos), ainda mais se ele tem um... as outras atividades, ele já, já usa o alemão, né, já faz exercícios, né? Eu acho que essas interações em português, às vezes, sei lá, eu acho mais importante ele falar em português do que de repente ele falar, nossa, não falar nada, né? Guardar a dúvida pra ele, ou sei lá. Mas acho, não sei, eu, eu tentaria incentivar a falar em alemão, mas também não vejo como tão grave assim, né, falar em português.

Daniel: Concordo com a Deise, e uma coisa que eu aprendi na minha experiência é pegar mais leve com relação a esse assunto, sabe? Acho que o mais importante é você criar um *safe space* na aula, porque a gente sabe que esse fator de você não se sentir ameaçado é muito importante pra você conseguir falar na língua, na língua alvo, né? Então, se você for recriminar o aluno, porque ele tá falando em português, eu acho que não é o caminho certo. Tem que criar um *safe space*.

Marina: O que mais sobre essa? Vamos passar pra próxima, então? Nossa, gente, eu tô curtindo, tá dando muito certo. Tem mais duas situações, aí depois uma pergunta final de, de reflexão, tá? Já pra ir, pra ir explicando (risos).

Milan: Marina, posso, posso só fazer um, uma pergunta? Aí, acho que uma mesma, uma mesma questão, que eu queria ver o que que o pessoal pensa. Então, vocês falaram aí, às vezes, sim, às vezes não, às vezes eu falaria, às vezes eu deixaria, às vezes é importante, às vezes não é importante, né. Aí, dessas três situações, uma... uma pergunta assim, pra nós, qual dessas, ou quais, caberia mais? Lógico que aquela coisa, cada aluno é um aluno, cada situação é uma situação. Então, deixando isso um pouco de lado, em quais dessas três situações, a primeira, a

segunda e a terceira, caberia uma intervenção maior minha na aula? Ou seja, tanto, talvez elaborando uma atividade, que seja para tratar essa questão, ou que fosse uma conversa, né, em *off*, assim, individual, né? Que que vocês acham assim? Só uma... eu queria saber um pouquinho o que vocês acham. Onde que cabe a gente meio que deixar? Vamos chamar isso de deixar, ou deixar no silêncio para que a coisa se resolva, e depois eventualmente agir, e quais vocês acham que a gente teria que pensar em algum, algum modo didaticamente a reagir, né, a isso? Há uma diferença entre essas três situações? Pensando pro, pras aulas, né, pro prosseguimento das aulas, do curso.

Diego: É que as outras duas situações eram aulas particulares, né? Então, eu acho que pelo próprio desenvolvimento já não existe essa situação de puxar num canto, ou, enfim, né? Dá pra desenvolver isso mais abertamente. No grupo que eu acho que, talvez, tenha uma dinâmica social que é mais complicada, né. Foi como o Ian falou, às vezes é só com o professor que se sente incomodado, mas com os alunos não. Então, eu acho que em aula seria algo mais, não sei, mais complicado de, de como abordar.

Deise: É, acho que na questão, na situação anterior, assim, né, da questão das palavras em inglês. Acho que você poderia fazer... depende, né, se for em grupo, ou aula particular, né? Mas um, entre aspas, levantamento, assim, de palavras problemáticas, e você poderia propor um jogo, de pronúncia com a palavra, sei lá, é... então, alguma atividade envolvendo esse vocabulário pra pessoa escutar mais a pronúncia em alemão, né, se fosse esse caso. Mas acho que também tem formas de você propor atividades extras meio que focando mais nesse problema, né? E nessa turma de cinco aprendizes, se você quer muito, né (risos), que eles falem em alemão sempre, você pode exercitar essas falas cotidianas assim, né? Que aí de repente o aluno tem uma, um modelo mais pronto, assim, em mente, que pode mais à vontade, né? Acho... enfim, acho que criar algumas atividades e assim, eu acho interessante que as coisas sejam feitas... coletivo, assim, né, não vai passar lição de casa pra um aluno, né? (Risos) Pra você que precisa disso. Mas acho que... e também dependendo da frequência, né, que isso acontece, acho que eu comentei, né, uma vez, eu não faria isso, mas depois de algumas vezes, se você sente necessidade, acho que uns exercícios coletivos, alguma coisa saindo do livro mesmo, né, pra aproveitar, pra fazer um, sei lá, *learning apps*, *WordWall*⁹⁶, algum jogo assim, né? Pra dar um... enfim, focar o problema de um jeito, saindo um pouquinho da rotina, pode ser, chamar mais a atenção, também, seria interessante.

Milan: OK, acho que a minha pergunta era mais nesse sentido, quanto que tem situações que demandam uma intervenção maior, porque a pergunta que também eu me coloco, será que se essa situação três, se eu deixar sempre que essa aluna ou aluno fale em português para essas coisas pra além da aula, se isso de algum modo vai afetar o processo de aprendizagem, né? Enquanto que isso na situação dois ou na situação um, talvez não possa ser deixado de lado, né? Então, acho que também tem um pouco disso, que fico pensando, tem situações que, se a gente deixar a pessoa sempre ter a pronúncia do diú, nem sei como que o Daniel falou (risos), mas é isso, né? Se isso vai afetando ou, né, ou a pessoa também ter uma pronúncia, é, digamos desviante do *Hochdeutsch*, né, das teuto-brasileiras, então tem acho que tem outras coisas assim que eu fui pensando aqui conforme a Marina foi apresentando, né, comentando com vocês. Era essa, essa a ideia que eu tive. Acho que agora pode continuar.

Marina: Beleza (risos), é, reflexões.

⁹⁶ Plataforma de jogos educativos online.

Daniel: Eu tenho um comentário a fazer sobre essa situação, se for possível, que é, esse tipo de pergunta, esse tipo de pergunta que o aluno faria, né, de ir pro banheiro, ah, posso atender o telefone, sei lá. A gente sabe que o ambiente de aula é de certa forma um ambiente artificial, certo? E às vezes a gente tenta fazer uns certos *role plays*, né, tipo, situações que, na verdade, têm um quê de artificialidade. Agora, quando o aluno, que tá numa sala de aula, pergunta se quer ir ao banheiro, não tem nada de artificialidade nesse momento. Então, esse é o momento pra você usar a língua-alvo. Então, explicar isso pro aluno também, que é muito importante usar neles, justamente nesses momentos, que são os momentos mais naturais pra você usar a língua.

Marina: Aham. Sim. Beleza, não querendo cortar, podem voltar a assuntos anteriores se acharem pertinente, tá? É que, né? Novamente, não queremos ficar aqui depois do horário. Então, a próxima situação é a seguinte. Alguém entra em contato com você e começa a fazer aulas particulares de alemão. Poucas semanas depois, essa pessoa comenta que também está fazendo aulas de espanhol. E então, você nota que o rendimento começa a cair, as tarefas de casa já não têm a mesma qualidade, o interesse nas aulas parece ter diminuído, né? Desde que a pessoa começou a fazer também espanhol. O que você faz?

Diego: Eu acho que é que a informação do espanhol, ela é uma informação, né, mas eu me atentaria mais a essa questão do... da perda de rendimento, a qualidade ter piorado, né. Eu conversaria sobre isso primeiro, que não necessariamente o espanhol é causa disso, né? Pode ser, enfim, uma casualidade. Mas, talvez, eu diria que aprender duas línguas ao mesmo tempo seja uma tarefa mais difícil, e que, que... que talvez tenha que ter uma certa prioridade, e talvez conversar com ela pra ver se, se o alemão faz sentido. Mas é que como é uma aula particular, eu tenderia a manter essa aula, né? Mas, talvez, mudar a dinâmica, talvez pedir menos exercícios, não sei.

Marina: O que mais?

Deise: É, acho que é por causa de, porque ser aula particular mesmo, acho que ele pode ser muito franco, né? E acho que como o Diego disse, de mudar a dinâmica, né? De repente a pessoa tem menos tempo pra fazer uma tarefa de casa, então mudar um pouco como que são as aulas, ou de repente a frequência das aulas, né... acho que... enfim, é uma situação difícil, eu não, eu não consigo (risos), eu já tenho, eu falaria isso, também, eu não consigo aprender duas línguas ao mesmo tempo, né? (Risos) É muito difícil pra mim. Até, sei lá, eventualmente até sugerir isso pra pessoa, né? Eu acho que é uma questão de prioridade, pra também não ficar patinando, né? Mas pensar nessa... o que que a gente faz em sala de aula.

Marina: Aham. Que mais? Essa é mais difícil ou vocês já cansaram?

Davi: Eu achei difícil, mas a princípio eu sempre penso em... em ser franco e verificar com o aluno o que que ele, o que que ele tá pensando, o que que... né... é, qual é a razão, né, por que que o interesse diminuiu, é pra evitar, né, fazer um julgamento errado... ou, ou poderia também verificar se poderia mudar a estratégia, né, também, que os colegas sugeriram, né? Verificar se é possível mudar a dinâmica das aulas, a estratégia... enfim, pra ver se... o interesse retorna.

Daniel: Eu, eu acho que nesse caso você tem que sempre se antecipar ao problema. Mas a gente não tende a fazer isso, né? A gente vai reclamar do aluno, sei lá, eu acho que é melhor você, o mais sábio é você se antecipar ao problema e fazer... concordo com o Davi, chegar e perguntar, e, ó, percebi que seu interesse diminuiu. É... e é difícil fazer isso, né? É um problema, eu acho

que é uma, é uma dificuldade particular minha também, sabe? Eu não sei lidar direito com a desmotivação do aluno.

Douglas: Eu acho que quando a essa informação surgisse de que, né, esse aluno, quando esse aluno dissesse que está também aprendendo espanhol, eu acho que eu aproveitaria essa oportunidade pra falar o que a Deise disse, né, de mostrar como foi o meu aprendizado com a língua, né, com a língua alemã. Assim, da minha parte, né. Também partilho da opinião da, da Deise, assim, eu só aprendi alemão, né, eu, por enquanto, ainda não, não, fui aprender nenhuma outra língua, né? Então, eu fiquei muito focado, né, na língua alemã, né. Então, eu partilharia esse meu ponto de vista, assim, que, enfim... e pra que a pessoa também tenha a noção de que, se ela está tentando aprender duas línguas ao mesmo tempo e não está acontecendo, é uma coisa natural, né, porque eu acho que... o que eu noto, principalmente com os alunos novos, que estão interessados em aulas particulares, é que eles vêm com a bagagem do Duolingo, que permite que você aprenda três línguas ao mesmo tempo e te dá essa dinâmica de sucesso nessa, nessa dinâmica de, né, de exercícios. Então, isso... eu noto essa influência de, de aplicativos como o Duolingo, que dá essa possibilidade, né, pro aluno, essa impressão que o aluno está aprendendo várias línguas ao mesmo tempo. Então eu, eu... manifestaria a minha opinião sobre isso, quando essa informação surgisse.

Marina: Mais sobre essa, mais algum comentário? Se não, a gente passa pra próxima, pra quinta situação, que é mais curtinha. Você está com a agenda lotada de aulas, hein? E o tempo disponível para prepará-las tem sido muito curto. E aí? Como você se organiza, o que que você faz a respeito?

Dante: Eu acho que isso vai muito assim, desde o momento de aceitar as aulas. Porque eu acho que se você aceita dar uma aula particular, você já duplica o horário, pra saber que você vai precisar de um horário pra preparar aquela aula, né? Sempre... recebendo alunos e se preparando pra isso. Porque eu acho que chegar no momento em que já tá tudo lotado, eu acho que já tá final do caminho mesmo, não teve organização desde o início.

Deise: Eh, acho que eu acordo com o Dante, né, que... tem que tomar cuidado. Não é porque você tem o tempo pra aula, que você tem tempo de preparar a aula, né? Mas acho que de repente ele pode sugerir que alunos que, assim, que tenham interesses parecidos, façam aulas juntas e juntos, né, criar pequenos grupos, acho que pode ser bom pros alunos também, né, que é até uma questão da aula particular, que às vezes a pessoa se sente meio sozinha, né? Então, acho que pode ser uma alternativa, meio que pra aproveitar. E a gente também não precisa sempre inventar a roda, né (risos), em todas as aulas. Então, acho que assim, claro que a gente precisa ter muitos critérios, mas procurar materiais prontos, recombinar, ou aproveitar o material que você usa com um aluno pro outro, né? Pra adaptações menores, né, acho que a gente não precisa inventar toda vez o melhor material didático de todos (risos), material didático próprio, né? Enfim, acho que também tem essa questão de aproveitar um pouco o que já existe também.

Marina: O que mais? Se você tivesse nessa situação, o que você faria? Seria muito bom estar com a agenda lotada, ou não, é mais problema do que solução? Mais nada? Só mais um comentário pra gente fechar essa, vai. Bem, se ninguém tem mais nada a dizer, não tem problema. Deixa eu só trazer aqui, então, mais uma, uma citação final sobre práxis, né, que é isso que estamos fazendo. Obviamente, do Paulo Freire. A práxis é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Então, esse tipo de momento, esse tipo de troca em que a gente junta a teoria que já estudou, a prática que já estamos, né, colocando em em prática, ou ainda não, e a gente socializa as nossas reflexões em grupo, são momentos de formação coletiva, são

momentos de formação continuada, né? A práxis pedagógica como reflexão, é isso. Formação continuada, formação inicial, enfim, tem pouca diferença, pouca diferença se a gente pensa nesses momentos de grupo. Formação não é só fazer cursos caros que dão certificação, né? É também refletir dessa forma em grupo. Ação sobre o mundo para transformá-lo. Obviamente, outro conceito que apareceu aqui, mas apareceu meio camuflado, né, foi a decolonialidade, que é o tema da aula de hoje, inclusive. Então, a gente pode pensar em decolonialidade, meio que como novos paradigmas para ver o ensino de alemão no Brasil, por exemplo. Algumas das, alguns dos conceitos que embasam o pensamento decolonial, que é uma crítica, né, à colonialidade, a partir do momento em que a gente reconhece a colonialidade, eu vou aqui falar de alguns desses conceitos. Então, o primeiro deles é a dependência cognitiva. A gente fala bastante disso, principalmente em relação ao material, né? No fundo, ainda estamos atrelados à herança europeia e ao império norte-americano, né? São os países considerados hegemônicos, sabemos que são, praticamente, Estados Unidos e uma meia dúzia de países da Europa, lá. Então, a gente ainda tá bastante atrelado a isso, a essa herança enquanto conhecimento verdadeiro, conhecimento válido, ou simplesmente conhecimento. Outras coisas a gente consegue questionar, né? Outras práticas, sejam culturais, religiosas, linguísticas, a gente para e pensa se aquilo faz sentido ou não. Os que vêm dos países hegemônicos, a gente nem questiona, é isso e pronto, né? Em geral é assim mesmo. Outra coisa, o mito da modernidade, o que é a modernidade, né? É o discurso que produziu essa ideia da Europa como civilizada, desenvolvida, moderna mesmo, superior, racional, mais do que outros povos que eram povos bárbaros, atrasados, selvagens, menos humanos, não é? Como menos humanos têm sido tratadas as populações negras desde então, há séculos. As populações indígenas também. Por quê? Porque a Europa sim, era civilizada e, e, enfim, evoluída. Né? Isso é um mito. Isso é um mito. Não é verdade que na, no século quinze pra dezesseis, as civilizações europeias que conhecemos, né, Portugal, Espanha, meio que, as principais que colonizaram o resto do mundo, eram com certeza mais desenvolvidas em todos os sentidos relevantes do que todas as outras civilizações. Não é verdade. Esse é o mito da modernidade criado pelos europeus. Mais um conceito que a gente precisa aprender a questionar, né, é a separação mente-corpo. Então, existe uma superioridade da mente em relação ao corpo, é... isso encontra muito embasamento no cristianismo, que não por acaso foi a religião imposta pela Europa a boa parte do mundo, em que o corpo é errado, é sujo, é vergonhoso, né, são instintos carnis que devem ser suprimidos a qualquer custo, enquanto a mente ou a alma, depende da interpretação aí, mas a mente sim, é superior, porque a racionalidade e a inteligência. É, isso tem muito a ver com o modelo cartesiano de pensamento, e a gente encontra uma representação no Homem Vitruviano, que é esse desenho aí do Leonardo da Vinci, superconhecido. O Homem Vitruviano é o quê? É o homem enquanto ser humano, não é? Obviamente, ele é um homem, ele é branco, e portanto ele é o ser considerado, aí, superior, porque ele é racional, porque ele é civilizado. Os outros corpos que diferem desse, sejam corpos não identificados, né, como masculinos, sejam corpos de outras cores, raças, etnias, ficam mais relegados ao âmbito do corpo mesmo, não chegam à questão da mente, enquanto superior, porque este é o corpo padrão de quem é o homem verdadeiro, não é? O homem civilizado e evoluído, todos os outros ficam abaixo. Mais alguns conceitos aí do pensamento decolonial, que, novamente, é a gente reconhecer e questionar a colonialidade. Então a colonialidade do saber, do que se trata? Bom, colonialidade é o efeito da colonização, né, acabou a colonização, mas ficou a colonialidade. A gente sabe que não terminou por completo, lá, proclamou a independência, pronto, acabou por completo a, o pensamento colonial. Não, essa é a colonialidade. Ficaram ainda as relações desiguais de poder, de conhecimento... então, o que é cultura de verdade, o que não é, né? De raça, raças superiores e inferiores, de gênero, de tempo e espaço, os lugares que são melhores, os lugares que são, enfim, exóticos, né, que é uma forma de... de racialização, também. É a superioridade da cultura e da língua, né? De culturas e de línguas, em relação a outras. Tudo isso é colonialidade, a cada

vez que a gente toma como... enfim, faz um juízo de valor sobre um povo, uma língua, uma cultura, um gênero, uma etnia, um modo de conhecimento, essa é polêmica, mas sim, um modo de conhecimento, enquanto superior a outros, tem aí indícios da colonialidade. E tão radical quanto, ou até mais, é a gente pensar em termos de pensamento abissal. Pensamento abissal, abissal é, é profundo, né? Então, assim, existe uma linha abissal que separa a metrópole e a colônia, digamos. São os países hegemônicos e todo o resto, né, do mundo. A exclusão abissal é a linha que separa o que é humano e o que não é humano. Então, não se trata do que o indivíduo faz, ele não é excluído pelo que ele faz. É, é em relação a ser. Independente do que a pessoa faz, de seus atos, de seus pensamentos, de seus modos de conhecimento, ela é considerada menos humana, só por quem ela é e nada do que ela tente dizer pra, né, contestar ou trazer uma, uma discussão, vai ser considerado, porque ela não é sequer considerada humana, né. A gente vê bastante isso no, no Brasil racializado que temos hoje. E fechando os conceitos, aí, provocativos sobre colonialidade, uma proposta interessante da gente pensar é a ecologia de saberes. Pensando dentro da ecologia de saberes, é... significa reconhecer que conhecimentos e culturas são incompletos. Nenhuma cultura é completa. Nenhum tipo de conhecimento dá conta de tudo que existe. E esses conhecimentos e culturas precisam ser articulados e compreendidos em relação a outros, em relação, né? Ecologia traz sempre essa ideia, de interdependência, de mutualismo. Então, não existe uma cultura que dê conta de tudo ou que seja superior indiscutivelmente em diversos, pra não dizer todos, né, mas assim, em muitíssimos critérios a outras. Não é verdade isso. A gente tem que compreender as contribuições de cada cultura, de cada língua, de cada sistema de conhecimento para um todo, de uma ecologia de saberes. Não, certo *versus* errado, né? Civilizado *versus* atrasado. E se fala muito também em epistemologias do Sul. Sul é o Sul Global, né, que é um conceito meio que filosófico, assim, epistemológico. Epistemológico é o que tem a ver com o conhecimento. Então, é um conceito relacionado às formas de produção de conhecimento. Não é só o sul geográfico, o hemisfério Sul. Onde, por exemplo, o Brasil até se encaixa, né? Mas o Sul Global são os países não hegemônicos, são os países que sofrem ainda com a colonialidade e com todos esses, todas essas relações de poder desiguais com... né, em relação à metrópole. Então, epistemologias do Sul são modos da gente pensar, tentando sair dessa, desse modo de pensamento que nos foi, na verdade, imposto, né, durante séculos e séculos de colonização, de ver superioridade em um tipo de cultura, em um tipo de etnia e atraso ou exotismo, no máximo, em outras. Epistemologias do Sul é aquilo que precisamos pra pensar na nossa situação, inclusive enquanto professores brasileiros de alemão, de uma forma que não seja pelas lentes do colonizador. E aí fica a pergunta, como que a gente relaciona toda essa ideia aí, né, todos esses conceitos do pensamento decolonial, ao ensino de alemão no Brasil? O que que tem a ver?

Deise: É, assim, sem respostas, né, claro, não sei (risos) Mas eu me pergunto muito isso também, né? Porque eu tô trabalhando justamente no Instituto Goethe, né? (Risos) Então... então eu fico pensando muito nessa relação, assim, eu acho que eles tentam, às vezes, querem levar muita gente daqui pra lá, enfim, esses profissionais qualificados, engenheiros, pessoal de enfermagem, né? E, enfim, eu acho que... eu acho que, é claro, quanto mais conhecimento, melhor. Então, olha, vamos aprender língua pra uma cultura nova, pra mais conhecimento, pra você poder ler, ver peças de teatro, o que você quiser, né. Mas eu acho muito importante a gente, durante o ensino de língua, assim, a gente pensar criticamente essa postura da Alemanha em relação aos outros países, né, no caso, o Brasil, e... muitos outros, né? De como que eles vem, assim, meio que... que nem, a gente analisou aqueles números que o Milan trouxe, né, do Governo Alemão, de quantos professores tem, né. Acho que é importante, com esse tipo de ação, coisas que o instituto faz, eu penso por uma posição bem particular mesmo, né? E, enfim, eu acho que é importante que isso seja discutido com os alunos também, né, porque eu acho que senão a gente cai muito naquele lugar comum de, ai, aprender alemão pra sair daqui, enfim,

abandonar esse país de terceiro mundo e morar lá que é bem melhor, né? Mas acho que é importante a gente colocar isso criticamente também, né, que o alemão não é... pode ser pra isso também, mas não é só pra isso, e colocar essas coisas acho que... em questão, com a possibilidade do livro didático, né, que mostra assim, pra você ser o turista lá, pra você ser quem trabalha lá, né? Eu acho que essas questões têm que ser colocadas, né, criticamente pros alunos em sala de aula, mas... enfim, acho que é, é uma questão bem complexa, assim, né, de por que aprender alemão, e desse prestígio que o alemão tem. Eu me, me pergunto bastante, né (risos), a respeito dessas coisas, também.

Marina: Alguém mais já se perguntava isso antes, ou toda essa parte de decolonialidade é totalmente nova?

Dante: Eu acho que não é, não é totalmente nova, porque a gente chegou a comentar sobre interculturalidade, e aí entra um pouco, né, de, desse conceito da colonização, ou de descolonização. Mas eu queria fazer um comentário... porque a Deise falou uma coisa que me lembrou de uma, de uma coisa que aconteceu na, numa aula do CEL, que eu tô observando. Era uma aula sobre compra e aí os alunos tinham que elaborar uma compra num site alemão. E aí eu achei interessante que o professor, ele soube não deixar batido, né, a questão do preço das coisas, mas perguntar pros alunos, é, quanto que daria isso em reais, né? Eu acho que isso é uma pequena coisa, assim, na aula, mas que é interessante pra... o brasileiro se colocar, né, nesse lugar de ser um aprendiz de alemão e que é uma cultura totalmente diferente, começando pela moeda. E a moeda já mostra várias divergências, assim, entre um país e o outro.

Marina: Isso é pós-método, estratégia nove, assegurar relevância social. Isso aí. Que mais sobre a colonialidade? Vocês estão em silêncio por cansaço ou porque, uau, é muita coisa?

Diego: Pra mim, a colonialidade, assim, pelo menos as reflexões que eu faço já há um tempo, tem mais a ver com a cultura e estadunidense, né. Então, que eu me preocuparia também em dizer pros alunos que os alemães são muito contaminados pela cultura dos Estados Unidos, tanto nas gírias, quanto na substituição de alguns termos, na importação de alguns termos, né, é comum usar palavras em inglês no meio de... *high quality*, por exemplo, eles falam isso ao invés de falar a versão em alemão. E não sei, eu acho que talvez isso é algo que eu tenho mais repertório, e as reflexões sobre o alemão, elas são muito recentes, então, não... eu tô que nem a Deise falou, ainda tô pensando muito, sem nenhuma resposta.

Milan: São essas não-respostas que a gente também quer ouvir, né, que ninguém tá esperando. Altas, né, elucubrações ainda neste momento, acho que mais pra gente sentir aqui, o que, como que isso tá chegando, né? Acho que é isso que interessa, pra todo mundo, né, não só pra gente. Porque algo bem complexo, então, assim, cada um vai trazendo. Eu não tinha pensado, por exemplo, o Diego, agora, comentado um pouco, essa questão de Estados Unidos. Obviamente, a gente fala, mas, assim, como que isso também afeta até o próprio centro, é... como a periferia também tem os seus centros e o próprio centro tem as suas periferias, né? Acho que a gente também, depois, vai ter até que questionar um pouco essa questão, né, Norte-Sul, porque primeiro, o Sul não precisa ser necessariamente no Sul, como a Marina falou, e o Norte tem os ganhadores e tem os meio ganhadores, né? Então, tem isso também, né? Isso, isso eu nunca tinha pensado, né? Não, não pensei que essa relação também envolve a relação desses países, no caso, a Alemanha e Estados Unidos, né. O embate que existe entre os dois.

Marina: É, é complexo porque tem todas essas camadas da colonialidade, né? A gente tem visto crescer bastante a discussão em torno de gênero e raça, que são essas, assim, uma pequena

parte de toda a reflexão sobre colonialidade e decolonialidade. É isso mesmo. Quais são as intersecções possíveis? Não existe só opressor versus oprimido, sempre, assim, uma coisa, né, chapada, sem nuances, sem... sem contradições. Então, é complexo mesmo. É isso, eu também não sei responder a pergunta, por isso estou fazendo doutorado (risos), são já agora três anos tentando responder a essa pergunta (risos), ainda falta mais um. Então, assim que é bom, né? A gente ter questionamentos que não são respondíveis de forma confortável, e sem causar um enorme incômodo. É assim que sabemos que estamos aprendendo.

ANEXO – Narrativa 14

Uma vez que sempre estudei em escola pública, meu primeiro contato com o ensino de língua inglesa ocorreu na 5ª série do ensino fundamental. Para mim e para a maioria de meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola, ilusão destruída naquele mesmo ano, quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu gostava de ouvir.

“Quem sabe no próximo ano?”, pensava eu a cada série que passava. Mas a empolgação foi sendo destruída, não somente pela não aprendizagem, mas, principalmente, pelo fato de que, pouco a pouco, eu descobria que meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês. Tive a certeza disso quando, na 8ª série, a melhor professora de português que eu tinha tido até então passou a dar aulas de inglês. Aquela velha empolgação retornou por algum tempo, até perceber que minha melhor professora de português era pior professora de inglês que as anteriores, mas com a diferença de que ela dizia honestamente: “Não sou professora de inglês, estou ensinando essa disciplina apenas para completar minha carga horária”.

Ao chegar ao ensino médio, o inglês já não me influenciava mais. Tinha me contentado apenas em ouvir as músicas de que gostava e a não entender nada, até que no 2º ano do ensino médio, surge uma oportunidade. Uma escola de cursos de idiomas, com preços bem mais acessíveis que os das outras, que nunca cheguei nem a sonhar em frequentar, devido aos altos preços das mensalidades. Àquela altura, eu estudava à noite, trabalhava durante o dia, e o valor daquelas mensalidades cabia no meu orçamento. Então, me matriculei, muito mais pelo valor das mensalidades do que mesmo por aquela velha empolgação em aprender inglês. Estudei apenas por um semestre, pois tive que sair do emprego e não pude mais pagar as mensalidades. Mas foi tempo suficiente para eu aprender muito mais do que eu tinha aprendido em todos os meus anos de escola, e para me apaixonar, definitivamente, pela língua inglesa.

No meu último ano do ensino médio, pela primeira vez, tive na escola um professor que realmente conhecia a língua inglesa. Afinal, ele não só falava, mas havia morado em um país de língua inglesa. O curioso é que, sendo um conhecido professor de escolas de idiomas, ele também não ensinava nada, nem sequer falava em inglês em sala de aula, o que lhe rendera o apelido de professor mudo. Certa vez, tentando praticar meu fraco inglês em ele, perguntei se ele não gostava de falar inglês. Sua explicação foi a de que ensinar inglês em escolas públicas não funciona. Esse fato me revoltou, e eu que, às vésperas do vestibular, ainda não sabia o que iria fazer, me decidi: eu iria cursar letras e seria professor de língua inglesa.

No ensino superior, eu já havia sido prevenido de que não teria um ensino de inglês propriamente dito, mas que seria cobrado. Tratei, então, de entrar novamente em um curso de idiomas. Como, de forma autodidata, eu havia estudado e praticado bastante, pulei algumas etapas do curso de inglês e fui direto para o penúltimo semestre do curso. Foram dois semestres maravilhosos, em que tive ótimos professores e pude, finalmente, começar a falar inglês com certa fluência. Ao fim do curso, tive a primeira oportunidade de ensinar inglês, ao ser convidado a ser professor nessa mesma escola de idiomas e em suas filiais em cidades vizinhas.

Ainda no ensino superior, tive a experiência de voltar aos colégios públicos por meio dos estágios. Então pude ver que a situação do ensino de língua inglesa tinha piorado ainda mais, a ponto de ver professores de matemática, disciplina completamente diferente, lecionando inglês, e professores regentes pedirem para assistir às minhas aulas para aprender um pouco de língua inglesa.

Concluindo o ensino superior, passei a ensinar minha disciplina em cursos de idiomas, mas sem esquecer minha vontade de voltar às escolas públicas para fazer diferente do que fizeram, ou do que podiam fazer, meus professores de inglês no ensino fundamental e médio.

E agora estou num curso de pós-graduação em nível de especialização em língua inglesa, à espera de uma oportunidade de ingressar como professor de inglês em escolas públicas e fazer o possível para realmente proporcionar, ao menos, uma aprendizagem básica àqueles que vierem a ser meus alunos.