



## **AMPLIANDO PERSPECTIVAS NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL**

*AMPLIAR LAS PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN COMO LENGUA ADICIONAL*

*BROADENING PERSPECTIVES FOR TEACHING GERMAN AS AN ADDITIONAL LANGUAGE*

Mergenfel A. Vaz Ferreira<sup>1</sup>,

### **Resumo:**

A área de ensino de alemão como língua adicional vem passando por transformações, para além das usuais novidades metodológicas e, sobretudo, tecnológicas, tradicionalmente apresentadas em livros didáticos internacionais. A começar pela nova forma de se apresentar – Alemão como Língua Adicional -, na qual está marcado o debate desenvolvido num contexto mais global e notadamente brasileiro sobre o ensino de línguas. Dessa forma, discussões conduzidas em nosso contexto local, como a necessidade de uma formação linguística crítica e cidadã de nossas alunas e alunos, e questões que vêm ganhando cada vez mais espaço, como as que envolvem as relações étnico-raciais, a representatividade, o pluricentrismo, entre outras, passam também a buscar um lugar nas aulas de alemão. A partir, portanto, do diálogo com pesquisadoras(es) e professoras(es) que vêm se debruçando sobre estas questões e de minha própria experiência como professora de alemão há mais de vinte anos, o objetivo deste artigo é discutir o ensino de língua alemã no Brasil, considerando e tendo como pressupostos orientadores os conceitos de educação linguística e plurilíngue, interculturalidade crítica e decolonialidade. Para além da discussão, pretendo nesse texto apontar caminhos possíveis para um ensino de alemão que busque valorizar o contexto local de aprendizagem e seus aprendizes.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem de alemão como língua adicional; educação linguística; interculturalidade crítica

---

<sup>1</sup> Professora Associada do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6478-8066>, Email: megvazferreira@letras.ufrj.br

**Abstract:**

The area of teaching German as an additional language has been undergoing transformations beyond the usual methodological and, above all, technological innovations, traditionally presented in international textbooks. Starting with the new way of presenting itself - German as an Additional Language -, in which the debate developed in a more global and notably Brazilian context about language teaching is marked. In this way, discussions that have taken place in our local context, such as the need for a critical and citizen-based language education for our students, and issues that have been gaining more and more space, such as those involving ethnic-racial relations, representativeness, pluricentrism, among others, also seek a place in German classrooms. Therefore, based on the dialogue with researchers and teachers who have been working on these issues and on my own experience as a German teacher for more than twenty years, the aim of this article is to discuss German language teaching in Brazil, considering and having as guiding assumptions the concepts of linguistic and plurilingual education, critical interculturality and decoloniality. Beyond this discussion, I intend in this text to point out possible ways to teach German that aim to value the local learning context and its learners.

**Keywords:** German as an additional language teaching and learning; language education; critical interculturality.

**Resumen:**

El campo de la enseñanza del alemán como lengua adicional está experimentando transformaciones que van más allá de las habituales novedades metodológicas, y sobre todo, las tecnológicas, que tradicionalmente se presentan en los libros didácticos internacionales. Empezando por la nueva forma de presentarse -el alemán como lengua adicional-, que viene marcada por el debate desarrollado en un contexto más global y especialmente brasileño sobre la enseñanza de idiomas. De esta manera, discusiones que se vienen dando en nuestro contexto local, como la necesidad de una educación lingüística crítica y ciudadana para nuestros alumnos, y temas que ganan cada vez más espacio, como los que involucran las relaciones étnico-raciales, la representatividad, el pluricentrismo, entre otros, también buscan un lugar en las clases de alemán. Por lo tanto, a partir del diálogo con investigadores y profesores que han abordado estas cuestiones y de mi propia experiencia como profesora de alemán durante más de veinte años, el objetivo de este artículo es discutir la enseñanza del alemán en Brasil, teniendo en cuenta como premisas orientadoras los conceptos de educación lingüística y plurilingüe, interculturalidad crítica y decolonialidad. Más allá de este debate, pretendo señalar posibles formas de enseñar alemán de manera que se valore el contexto local de aprendizaje y a sus alumnos.

**Palabras clave:** enseñanza y aprendizaje del alemán como lengua adicional; educación lingüística; interculturalidad crítica.

## Introdução

O presente texto nasceu de um convite para participação na mesa "Educação plurilíngue, interculturalidade e políticas linguísticas para ensino de línguas, ocorrido virtualmente por ocasião do I EnFPLi - Encontro Fluminense de Professores de Línguas: "Ensino de Alemão e de Francês", em setembro de 2021. Os estudos e organização dos argumentos para minha fala, que recebeu o título "Educação linguística e interculturalidade crítica: algumas reflexões", deram origem a esse artigo, que tem como principal objetivo discutir o ensino de línguas adicionais na atualidade, mais especificamente o ensino de alemão como língua adicional, imbricado a conceitos, que nesse texto serão tomados como perspectivas: educação linguística e plurilíngue, interculturalidade crítica e decolonialidade. Antes, porém, de entrar nas discussões aqui propostas, alguns dados e informações que contribuem para a contextualização dos argumentos aqui colocados, mostram-se necessários para a compreensão dessas minhas escolhas conceituais.

Minha área de trabalho há vinte e seis anos é o estudo e o ensino da língua alemã, perpassando diferentes contextos de atuação – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de cursos livres de idiomas e ensino superior. A diversidade de perspectivas em relação às experiências que pude reunir está intimamente conectada aos meus interesses de pesquisa e estudo hoje, centralmente relacionados ao ensino de alemão como língua adicional e à formação de professoras/es de alemão. Nesse sentido, venho pensando sobre metodologias e abordagens alternativas para o ensino de línguas, sobre o papel da extensão universitária como espaço para pesquisa, atuação e formação teórico-prático-reflexiva de professoras/es e no desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas. Esses caminhos aqui apontados, do mesmo modo, estão relacionados aos projetos nos quais venho atuando e nos grupos de estudo aos quais estou vinculada; contextos que me mobilizaram a refletir sobre as questões que trago nesse artigo, cuja intenção é discuti-las e buscar possibilidades de respostas que contribuam para fundamentar e reforçar argumentos em defesa da democratização de uma educação plurilíngue, interculturalmente sensível e engajada, a partir de uma perspectiva crítica e decolonial.

Dessa forma, os questionamentos que me fiz foram: por que defender, mais do que o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, o fortalecimento de um projeto de educação linguística? Por que defender uma educação plurilíngue? Por que agregar o termo "crítica" ao conceito de interculturalidade e quais seriam as implicações dessa ação? Por último, porém não menos relevante: Por que é importante pensar numa perspectiva decolonial para o ensino de línguas (no caso do presente artigo, da língua alemã) ou, de forma mais ampla, no contexto da educação linguística e plurilíngue?

Nas próximas seções desse artigo buscarei desenvolver, através do diálogo com diferentes autoras/es, pesquisadoras/es e colegas professoras/es, reflexões e argumentos que nos auxiliem a melhor compreender e, talvez, delinear respostas para as questões colocadas.

## Dos diferentes caminhos e conceitos que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas

Ensinar e aprender línguas envolve diferentes perspectivas entrelaçadas a seus contextos sócio-históricos, o que significa também estarem implicados em teorias diversas e ideologias linguísticas (BOHUNOVSKY, 2005). Falando especificamente do ensino de alemão em contexto brasileiro, é imperativo observar que ao longo de muitas décadas houve a primazia absoluta de teorias e abordagens surgidas no chamado eixo Euro-USA (CANDAUI, 2021) e importadas para o contexto local, sem que este último tivesse um papel de maior relevância em relação às escolhas temáticas ou metodológicas.

Revivendo algumas memórias de ensino e aprendizagem de alemão, lembro que como aluna, meu primeiro contato com a língua alemã foi através de uma abordagem estruturalista, a partir de um material elaborado nos anos 1980 pelo professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Luiz José Machado, que desde a década anterior, desenvolvia pesquisa que relacionava a aquisição de línguas a aspectos neurolinguísticos e emocionais, cunhando os conceitos de emotologia (estudo da mobilização das capacidades humanas como elementos de autorrealização) e emotopedia (conjunto de elementos que interrelacionados criariam condições favoráveis à aprendizagem, evitando-se medos, tensões ou frustrações (MACHADO, 2009). Seu material, denominado Sistema CLC (Comunicação, Linguagem e Criatividade) de Aprendizagem Acelerativa, foi o único livro didático não produzido na Alemanha, com o qual estudei e ministrei aulas de alemão. No entanto, ainda que o material tenha sido produzido localmente, todas as suas referências baseavam-se nos preceitos defendidos pelo autor, focados principalmente no treino de estruturas linguísticas da língua alvo. Assim, os livros consistiam em diálogos com pouco lastro em um contexto sócio-histórico situado. Tais diálogos apresentavam-se tão somente como fonte para as estruturas a serem repetidas nos exercícios subsequentes. De todo modo, ainda que o contexto local e situado não estivesse presente no material, é relevante acrescentar, que o fato de ter frequentado o curso, ainda adolescente com minha irmã, gerou um elemento que foi muito caro ao nosso aprendizado da língua alemã: a busca, mesmo que inconsciente, de trazer aqueles diálogos abstratos e as estruturas neles contidas para a nossa realidade e contexto concretos, transformando aquela língua que aprendíamos numa espécie de código secreto nos espaços familiares, de lazer e na escola.

Após essa, que sem dúvida foi uma de minhas experiências mais marcantes com o ensino-aprendizagem de alemão, tanto como aluna, como alguns anos depois como professora de alemão, todos os anos de ensino subsequentes foram marcados pelo uso de materiais de editoras alemãs, hegemonicamente adotados nos espaços nos quais aprendi e atuei como professora. Dörthe Uphoff (2013, p. 221) faz uma descrição do desenvolvimento da área de Alemão como Língua Estrangeira (ALE), ou *Deutsch als Fremdsprache (DaF)*, ressaltando as implicações políticas e ideológicas, assim como as didático-pedagógicas nela envolvidas. Uphoff destaca a relação íntima entre o

desenvolvimento e a expansão do ensino de *DaF* à criação do Instituto Goethe na Alemanha ocidental e do Instituto Herder, na parte oriental, nos anos 50, ainda que escolas alemãs já existissem em diferentes países do mundo, como no Brasil, em tempos muito anteriores a esses institutos. A autora também ressalta o protagonismo, principalmente, do *Goethe Institut* no desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos na área, sendo que para o sucesso desses últimos, também se destaca a forte presença de grandes editoras, produzindo e comercializando livros didáticos. Outro aspecto interessante é o que envolve a nomenclatura, sendo relevante observarmos que o termo mais amplamente utilizado até meados do século XX - “Alemão para Estrangeiros” (*Deutsch für Ausländer*), passou a ser paulatinamente substituído, a partir da década de 1970, pelo nosso conhecido *DaF* ou Alemão como Língua Estrangeira, marcando dessa forma, uma importante mudança de perspectiva (UPHOFF, 2013, p.230), uma vez que a expansão para diferentes regiões do mundo passou a ser mais forte do que o foco no ensino de alemão para os “estrangeiros” na Alemanha, contexto mais acentuado no primeiro termo.

Observando também a área de ensino de línguas e as diferentes perspectivas que marcam socio-historicamente, não só as práticas, mas a terminologia nela envolvida, é igualmente importante que possamos reconstruir o caminho que percorreu no contexto brasileiro. Por aqui, a aprendizagem institucionalizada de línguas, a partir da chegada da família real ao Rio de Janeiro, dividia-se em línguas clássicas, como o grego e o latim, e em línguas modernas, como o francês e o inglês. Ao longo das décadas, a educação brasileira experimentou várias reformas que impactaram o ensino das línguas, tanto a materna, quanto as que passaram a se chamar “estrangeiras modernas” (LEFFA, 1999; MULIK, 2012; DAY, 2012). Em 2009, os referenciais curriculares do Rio Grande do Sul para o componente “Línguas Estrangeiras” – língua espanhola e inglesa, redigido por Margareth Schlatter e Pedro Garcez, defendem o uso do termo “línguas adicionais”, apontando diferentes razões para essa escolha, entre elas: a ideia de acréscimo inculcada no termo, considerando outras línguas ou variedades que já compõem o repertório linguístico dos/as aprendizes e o fato de que as línguas são usadas, na maioria das vezes, para comunicações transnacionais, por falantes diversos, diminuindo ou esvaziando os sentidos tradicionais dos termos “nativo” e “estrangeiro” e convidando alunos/as e educadores/as a usar essas línguas como recursos necessários à cidadania contemporânea (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.127-129). A partir de então percebe-se, cada vez mais, a opção pela forma “línguas adicionais”, no lugar de “línguas estrangeiras”, em muitas publicações e trabalhos acadêmicos da área, aparecendo também o termo em documentos oficiais, como no caso de Diários Oficiais do município do Rio de Janeiro, por ocasião da implementação do projeto de Escolas Bilíngues da Prefeitura, em 2013 (RIO DE JANEIRO, 2018).

Por tudo isso, é interessante observarmos, que caminhos que apontam para perspectivas que busquem acrescentar ou ampliar possibilidades, vêm sendo cada vez mais procurados e seguidos. Pode-se dizer que na minha trajetória pessoal esse movimento também pode ser observado, tendo em vista que durante a maior parte de minha atuação como educadora me vi tão somente como “professora de alemão” – aquela professora especializada, ou seja, a que, na escola com ensino de alemão, entra na turma para

ministrar a sua disciplina específica, e não se sente corresponsável pela educação das/os aprendizes, de uma forma mais ampla; papel comumente atribuído à denominada “professora de turma”. Apenas com a práxis (FREIRE, 1996), ou seja, o desenvolvimento de minhas práticas pedagógicas a partir da combinação entre ação e reflexão, além da minha atuação no campo da formação de professoras/es, essa minha percepção se transformou. Dessa forma, tornou-se mais claro para mim, que os processos de ensino-aprendizagem de línguas envolviam aspectos bem mais complexos, como reflexo de uma perspectiva mais ampla de “educação linguística”.

## **Educação linguística e plurilíngue em foco: alguns aspectos para discussão**

A área de ensino-aprendizagem de línguas, apesar de sua natureza fortemente interdisciplinar, entrelaçando áreas como Letras, Educação, Sociologia, para citar algumas, vem tradicionalmente concentrando-se em temáticas que envolvem principalmente questões sobre abordagens e metodologias de ensino, técnicas para o desenvolvimento das diferentes habilidades linguísticas (produção oral e escrita e compreensão oral e escrita), recursos e materiais didático-pedagógicos, entre outras. No entanto, sobretudo com a expansão e o aprofundamento dos estudos de letramento, letramento crítico e multiletramentos, na área de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil (JORDÃO, 2011; 2013; FÁVARO, 2012; EDMUNDO, 2013; TAKAHI; MACIEL, 2014), outros temas e preocupações ganharam destaque, como os aspectos que envolvem cidadania e participação dos aprendizes de forma crítica na sociedade. Nesse sentido, a adoção de uma perspectiva que considera a educação linguística parece envolver outros elementos, para além dos comumente relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas. Bagno e Rangel (2005) expõem da seguinte forma sua opção pelo conceito:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. [...] Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

Nessa perspectiva, questões diversas ligadas à língua, de uma forma geral, como imagens pré-concebidas sobre línguas maternas ou não-maternas, ideologias linguísticas, como as que associam automaticamente línguas a territórios únicos e a símbolos nacionais

específicos, como cores de bandeiras, entre outros, parecem estar contempladas. Também em relação ao conceito de educação linguística, acrescento as reflexões da professora Raquel Isshy (2017, p. 119):

Como seguir falando em línguas estrangeiras" (e modernas!) quando vivemos um constante e permanente deslocamento, no qual as fronteiras internas e as nacionais assumem um caráter tão fluido e poroso que não permitem que nos fixemos por muito tempo em lugar algum ou em identificação alguma. Somos cada vez mais convidados a ser cidadãos/cidadãs do mundo e não de um lugar específico. Mais do que professores de Língua Estrangeira Moderna ou de Língua Inglesa ou de Língua Espanhola, temos sido Professores de Linguagem. (ISSHY, 2017, p.119)

Esse pensamento da autora nos convida a desenvolver o entendimento de que somos professoras/es que atuam para a educação linguística das/os aprendizes e, em maior escala, da sociedade como um todo. Desde outubro de 2020, coordeno junto a uma colega da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, um projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), com foco na formação de professoras/es com dupla habilitação, ou seja, as/os estudantes de duplas licenciaturas da Faculdade de Letras (Português-Alemão, Português-Francês, Português-Italiano, Português-Árabe). Um dos principais pressupostos do projeto é que a dupla formação pode ser muito mais potente se pensada e praticada numa perspectiva integradora, não dicotômica e apartada entre o tornar-se professor/a de língua alemã (francesa, italiana etc.) ou professor/a de língua portuguesa, fato que comumente ocorre.

Assim, faz parte da concepção do projeto, a ideia de que as línguas e, de uma forma mais abrangente, os conhecimentos, não são aprendidos de isoladamente. Tal ideia permeia também os pressupostos que defendem um ensino plurilíngue. Nesse sentido, podemos dizer que quando se destaca a educação plurilíngue, busca-se enfatizar a pluralidade linguística e a educação sob um ponto de vista mais amplo e interconectado, entendendo que a aprendizagem de línguas/ culturas, sejam elas quais forem, impactam na formação das/os aprendizes de diversas maneiras. Assim, o plurilinguismo representa uma importante forma de intercâmbio entre diferentes saberes, que ultrapassam a esfera linguística, envolvendo todo o compêndio cultural e conhecimentos construídos pelas mais diversas sociedades e grupos culturais. Em trabalho sobre a oferta de diferentes línguas, incluindo o alemão, em escolas públicas no Rio de Janeiro, o chamado projeto de Escolas Bilíngues da prefeitura, Bolacio Filho et al. (2019, p.135) destacam a forma interconectada como os conhecimentos vão se construindo nas diferentes línguas aprendidas, citando alguns autores que apontam os benefícios da exposição à aprendizagem de línguas adicionais ainda na infância (LEGUTKE *ET AL*, 2008; BREWSTER *ET AL*. 2002; ASSIS-PETERSON; GONÇALVES 2000, 2001; ROCHA, 2007). Nesse argumento, é defendida uma formação mais ampla e integral das/os estudantes, a qual poderá contribuir para o desenvolvimento nessas/es aprendizes de uma consciência de pertencimento a um mundo mais plural.

Também é importante acrescentar na defesa de uma educação plurilíngue a própria situação do Brasil, país no qual mais de 200 línguas são faladas, considerando as línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas ou afro-brasileiras. Tal pluralidade, aliada aos argumentos que ressaltam a riqueza que representa o intercâmbio entre conhecimentos, evidencia um potencial que deveria ser celebrado e valorizado, ao contrário do que acontece na realidade atual, quando temos no documento oficial que orienta os currículos da escola básica, a BNCC, apenas o ensino da língua inglesa contemplado.

Por fim, ainda no que tange ao projeto PIBID de duplas licenciaturas, citado anteriormente neste tópico, para além do plurilinguismo já mencionado, outra dimensão importante nele marcada é a intercultural. Assim, buscamos conectar no projeto o trabalho em língua portuguesa a diferentes vivências e saberes, marcados pela diversidade, incluindo aí os saberes que envolvem as diferentes línguas/ culturas adicionais nele presentes.

Na próxima seção do artigo pretendo então apresentar alguns caminhos possíveis de respostas para a pergunta que passamos a nos fazer: Por que é importante acrescentar o termo “crítica” à perspectiva intercultural?

## **Por que interculturalidade crítica?**

Tradicionalmente no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais, o conceito de interculturalidade esteve ligado ao reconhecimento da limitação que representava o aprendizado centrado na estrutura da língua, com foco no ensino do léxico e da gramática, assim como, posteriormente, a ênfase numa perspectiva comunicativa estritamente situacional, desconsiderando-se, muitas vezes, os aspectos discursivos e culturais da língua a ser aprendida/ensinada. No entanto, esses aspectos passam a ganhar cada vez mais importância à medida que elementos essenciais para a comunicação e o diálogo, como os atos de fala, por si só, não dão conta dos diferentes significados que podem assumir, de acordo com diferentes contextos culturais. Nas palavras de Bolacio Filho (2012, p. 24): “a importância maior dada àquilo que se costuma chamar de modo abrangente “cultura” [...] no ensino de línguas levou à concepção de interculturalidade.”

Nessa concepção, passa a ter maior destaque a figura do interlocutor no diálogo interpessoal, ou seja, este “outro” e seus repertórios linguísticos e culturais. Dessa forma, a chamada abordagem comunicativa intercultural se desenvolveu a partir de alguns pressupostos, como os resumidos por Marques-Schäfer e Rozenfeld (2017, p.91), com base em (KRUMM, 2007):

aprender a reconhecer o outro, realizar comparações entre a cultura do outro e a própria, sem julgamentos automáticos e negativos, refletir sobre a cultura do país da língua alvo e a do próprio país do aprendiz, e ser capaz



de trocar de perspectivas e se colocar no lugar do outro (KRUMM, 2007). (MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD, 2017, p.91)

Não obstante, essa é uma perspectiva que começa a ser questionada por pesquisadoras/es e estudiosas/os que passam a salientar outros aspectos igualmente relevantes à abordagem intercultural, para além do reconhecimento e do respeito ao "outro". Assim, elementos como o princípio da aprendizagem mútua e o da valorização de um maior e mais horizontalizado intercâmbio entre saberes, passam a estar presentes nas reflexões sobre interculturalidade. Desse modo, Raquel Ishii (2017) coloca em questão o discurso de inclusão e respeito, quando utilizado como forma de legitimar uma imagem aparentemente democrática, mas, que muitas vezes, encobre e contribui para a manutenção de relações desiguais de poder (ISHII, 2017, p.122). Na mesma linha de raciocínio, Megale e Liberali (2016, p.20) chamam atenção para a urgência de se reconhecer "a demanda por não apenas o respeito ao outro, mas também uma espécie de aprendizagem mútua em que ambas as partes se enriquecem e se transformam."

Nesse sentido, a inclusão do termo "crítica" ao conceito de interculturalidade, parece salientar esse viés questionador e que defende a atenção para outros paradigmas e perspectivas ao estudo e trabalho com a interculturalidade no ensino de línguas. Uma dessas perspectivas se refere aos estudos de decolonialidade (MIGNOLO, 2003), o qual traz igualmente novos entendimentos para o que chamamos interculturalidade. Relacionando as duas perspectivas, a intercultural e a decolonial, Catherine Walsh (2009, p. 2) defende que

a interculturalidade em si, só terá significação, impacto e valor quando esteja assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na re-fundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder. (WALSH, 2009, p. 2)

Trata-se de um ponto importante nessa discussão a reflexão que joga luz às diferentes identidades culturais envolvidas no diálogo intercultural. Isso quer dizer que não podemos apagar as desigualdades, assimetrias de poder e ideologias linguísticas que envolvem as/os aprendizes, frequentemente marcadas/os como falantes de contextos sócio-histórico-culturais inferiores e subalternizados, principalmente, considerando o ensino-aprendizagem de línguas tidas como hegemônicas e de prestígio, como as línguas europeias. É fundamental, portanto, que não percamos de vista o fato de que é uma interação que consiste no encontro entre culturas que passaram sócio historicamente por um processo de colonização, portanto subalternizadas, por culturas sócio-histórico e economicamente construídas como dominantes. Nessa linha de pensamento, o argumento da interculturalidade como reconhecimento e respeito ao outro parece estar bastante esvaziado de sentido se não houver ênfase às culturas que nessa relação ou nesse intercâmbio cultural estariam em clara situação de desvantagem. Assim, a valorização ou, de acordo com a professora pesquisadora Sabrina

Balsalobre (2021), o reconhecimento e legitimação das culturas e dos saberes das/os aprendizes, mostra-se essencial nesse processo. É nesse mesmo compasso que Vera Candau (2016) afirma entender a interculturalidade; como um percurso a ser seguido, a partir da ideia de movimento, acrescentando ainda, que se trata da busca por uma tomada de consciência sobre a própria identidade cultural, com o intuito de criar sociedades capazes de construir novas relações. Esse pensamento é compartilhado por Mendes (2020) que vê a interculturalidade como algo que não pode ter uma existência pré-determinada ou pré-definida, dado que se trata de um modo de ação sempre em construção no diálogo, por isso a impossibilidade de ser algo “pronto”. A pesquisadora ressalta ainda que, dessa forma, decolonialidade e interculturalidade são dimensões em movimento e que exigem de todas e todos nós um trabalho constante na intenção de criar outras formas de saber, ser e interagir no mundo.

### **Como pensar o ensino de alemão como língua adicional numa perspectiva crítica e decolonial?**

A discussão sobre novas possibilidades e perspectivas para o ensino de alemão está ligada a muitos e diversos aspectos, no entanto, focarei nesse texto os elementos que envolvem os materiais para o ensino dessa língua. Ao longo de muitos anos de trabalho em diferentes instituições e contextos, lembro-me de forma muito concreta das vezes em que coleções e livros didáticos passaram pela análise do colegiado de professoras/es com vistas a serem adotados ou substituídos. Para essa análise os principais pontos observados focavam quase sempre questões relacionadas à progressão gramatical, à organização geral do material (como *layout, design* etc.), às propostas audiovisuais, às atividades e aos exercícios presentes no livro, além dos conteúdos temáticos. Apesar desse último ponto fazer parte da análise e ser um de seus critérios mais importantes, poucas vezes era o fator que definia a escolha, considerando a pouca variação temática nos materiais, geralmente desenvolvidos a partir de temas e eixos como: apresentação pessoal, família, ambiente escolar ou profissional, moradia, lazer, entre outros tópicos comuns.

Na análise dos livros, pouca ou nenhuma atenção era dada a aspectos mais críticos como representatividade étnica ou de gênero, ou a imagem da língua/ cultura alemã presentes no material. Dessa forma, questionamentos como - De que modo a língua alemã é tematizada? O material apresenta a língua alemã numa perspectiva desterritorializada, considerando seu pluricentrismo (para além de Áustria, Suíça e Liechtenstein)? Questões que envolvem ideologias linguísticas, como variedades de prestígio ou menos prestígio aparecem tematizadas no material? Os livros refletem a diversidade humana (raça, gênero, cultura etc.)? – pouco foram problematizados nessas análises. Entretanto, de alguns anos para cá, alguns fatores vêm contribuindo para que as perguntas acima estejam cada vez mais presentes nos contextos de educação linguística. Dentre eles, podem ser citados os estudos de letramento crítico e multiletramentos nas aulas de línguas adicionais, que vêm também reverberando na área de alemão. A título de

exemplificação, podem ser citados os trabalhos de Rozenfeld que envolvem o ensino de alemão em escolas públicas com foco em atividades centradas no letramento crítico (Rozenfeld, 2016) e a importância de uma análise crítica que considere aspectos da interculturalidade, do plurilinguismo e do letramento crítico, para a escolha dos materiais didáticos, dessa vez em parceria com Marques-Schäfer (Marques-Schäfer; Rozenfeld, 2017). Também pode ser citada a pesquisa de Uphoff que busca interfaces entre conceitos como o de orientação para a ação e o conceito de letramento crítico, buscando contemplar as teorias e práticas desenvolvidas no contexto de ensino brasileiro ao ensino de alemão como língua adicional no Brasil (Uphoff, 2020).

Além do olhar para o letramento crítico, também podem ser mencionados os trabalhos da autora com foco na análise crítica do discurso, como no estudo sobre materiais voltados para a formação de professores de alemão (UPHOFF, 2017) e a necessidade de uma maior criticidade na formação inicial de professores (UPHOFF, 2018). Arantes também desenvolve importante pesquisa com foco na análise crítica do discurso a partir de livros didáticos alemães e de sua recepção por aprendizes brasileiros (ver por exemplo ARANTES, 2018).

Apesar de podermos contar com trabalhos que abordam questões sobre discursos, ideologias linguísticas e questões que envolvem a pós-modernidade e a pós-colonialidade em relação ao ensino de alemão no Brasil, como o de Bohunovski (2005), já no início dos anos 2000, é possível dizer que, nos últimos 10 anos, questões como decolonialismo e as que envolvem as relações étnico-raciais se tornaram um pouco mais presentes em nossa área. Dessa forma, as perguntas apresentadas no início deste tópico começam a ser problematizadas e enfrentadas, através de iniciativas como o grupo de pesquisa *Zeitgeist*, formado por professoras/es de seis diferentes universidades públicas brasileiras e que desde 2019 vem trabalhando no desenvolvimento de um livro didático pensado para o ensino de alemão em contexto acadêmico no Brasil. A elaboração desse material é atravessada por muitas das questões colocadas acima: o pluricentrismo da língua alemã, a representatividade identitária, a valorização do contexto local, entre outras. Além disso, testemunhamos igualmente o crescimento no número de pesquisas e estudos que buscam tematizar a presença negra na literatura em língua alemã (Oliveira de Jesus, 2018) e a necessidade de uma maior representatividade nos materiais didáticos de língua alemã (SANTOS; PUH, 2021).

O último congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos, ocorrido em novembro de 2021, apesar de não trazer uma seção ou simpósio com foco específico nas temáticas aqui debatidas, contou com a participação de alguns trabalhos voltados para esses temas, principalmente, com ênfase na formação de professoras/es de alemão. Assim, o evento integrou trabalhos como “Formação inicial de futuros docentes em língua alemã: os entre-lugares de uma educação linguística”, de Milan Puh e Elaine Nunes, com foco em discussões e conceitos que devem ser considerados para uma formação brasileira e latino-americana de professoras/es de língua alemã; o estudo de Ivanete Sampaio “Perspectivas outras para o ensino-aprendizagem de alemão: interculturalidade e decolonialidade em foco”, que traz referenciais como o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2019) e Amefricanidade (GONZALES, 1988) e aborda questões

de políticas linguísticas e empoderamento relacionadas ao ensino de alemão como língua adicional no Brasil; o estudo intitulado “Questões para uma formação decolonial de professores de alemão no Brasil”, de Marina Grilli, que enfatiza a importância de não se reproduzir pressupostos eurocentrados e coloniais no ensino de alemão; e o trabalho “O movimento negro alemão e suas produções culturais como material de estudo em aulas de alemão como língua estrangeira”, de Vitória Santos e Milan Puh, que ressalta a necessidade de se buscar visibilidade para a comunidade negra alemã nas aulas de alemão e na formação de professoras/es de alemão. Podemos dizer que não só as apresentações, mas as discussões em torno destes trabalhos, deram bem o tom da importância do debate e da urgência de uma maior discussão sobre esses temas na área de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada de professoras/es de alemão no Brasil.

Por fim, gostaria de voltar a citar a professora Raquel Isshy (2017, p. 121), quando se faz o seguinte questionamento: “qual abordagem buscaremos priorizar? Uma abordagem padronizadora ou problematizadora?” Usando sua língua de trabalho, o inglês, como exemplo, Isshy pontua como uma abordagem padronizadora, uma perspectiva com foco na produção oral dos alunos, que ao invés de problematizar as diferentes formas de produção oral dessa língua, estaria apenas centrada em uma única forma. Assim, nessa abordagem se perderia a chance de se enfatizar, junto às/aos aprendizes, a dimensão axiológica que marcaria as variantes de prestígio, expondo, desse modo, a exclusão de todas as demais, na mesma medida em que sujeitos também são excluídos. No lastro da discussão apresentada pela autora, é urgente que perspectivas menos padronizadoras e mais problematizadoras sejam buscadas e, passem, cada vez mais, a tomar espaço nas pesquisas e nas práticas cotidianas do ensino-aprendizagem de alemão no Brasil.

## Considerações finais

Este artigo teve como objetivo principal discutir aspectos do ensino-aprendizagem de alemão como língua adicional à luz de conceitos como educação linguística, interculturalidade crítica e decolonialidade, a partir de minha própria trajetória e experiência como professora de alemão e atuação na formação inicial e continuada de professoras/es de alemão, em diálogo com trabalhos de pesquisadoras/es da área. Nesse sentido, busquei apresentar diferentes perspectivas sobre caminhos que vêm sendo trilhados no ensino de línguas, mais especificamente, no ensino de alemão como língua adicional, a partir dos conceitos acima citados.

É possível perceber nesse referencial que envolve tanto minhas memórias como estudos que se debruçam sobre a historiografia do ensino de alemão no Brasil, um movimento que, cada vez mais, vem buscando o protagonismo de uma perspectiva que destaca e prioriza o contexto local, procurando problematizar visões engessadas e estereotipadas que envolvem a língua alemã, como a que enfatiza a centralidade da Alemanha e o papel da/o aprendiz como um mero turista naquele país. Dessa forma, observamos estudos e práticas que vêm tentando enfatizar a noção de língua alemã como pluricêntrica e

desterritorializada, trazendo para o seu ensino e a formação de suas/seus professoras/es, discussões que envolvem decolonialidade, interculturalidade, representatividade de gênero e étnica, entre outras.

Assim, algumas propostas concretas vêm se desenhando. Para além dos exemplos citados no tópico anterior, pode-se observar como um bom e potente exemplo dessa afirmação a própria concepção e realização desse dossiê temático reunindo artigos com foco exatamente nestas perspectivas.

Concordo, portanto, com a ideia de que o caminho que aponta para a diversidade de saberes, que valoriza novas epistemologias, a diversidade identitária que inclui diferentes e múltiplas formas de ser e a ênfase a uma troca genuína, que não busca apagar os conflitos inerentes às sociedades, os quais justificam o atual estado de coisas que experimentamos, é um caminho sem volta. Entrelaçando este, a meu próprio caminho como professora de alemão, é com muita satisfação que testemunho que os ares desse *Zeitgeist* soprem com, cada vez mais força, também na área de ensino-aprendizagem de alemão como língua adicional.

## Referências

- ARANTES, Poliana C. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. **Pandaemonium Germanicum** (ONLINE), v. 21, p. 1-30, 2018.
- ASSIS-PETERSON, Ana A.; GONÇALVES, Margarida O. C. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e Fatos. **Contexturas- Ensino Crítico de Língua Inglesa**. 5: 11-27, 2000/2001.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista brasileira de lingüística aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.
- BOHUNOVSKY, R. Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 9, p. 327-344, 2005.
- BOLACIO FILHO, Ebal. **Humor contrastivo**: Brasil e Alemanha: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012
- BOLACIO FILHO, Ebal; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; FERREIRA, Mergenfel A.V.; ALMEIDA, Michele V.V. Ensino plurilíngue e intercultural no ensino fundamental: a experiência da introdução do ensino de alemão em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. In: DAHER, Maria D.C.; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Monica. **O ensino plurilíngue na escola pública**: desafios em tempos de globalização. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020.
- BREWSTER, Jean.; ELLIS, Gail.; GIRARD, Denis. **The Primary English Teacher's Guide**-New Edition. London: Penguin, 2012.

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. v.46, n.161, 2016, p.802-820.

CANDAU, Vera M.F. **Educação e direitos humanos**. Programa da Rede Brasileira de Direitos Humanos: entrevista com Vera Lucia Candau. 2021 [Live]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sO\\_YpjgvYTE&t=369s](https://www.youtube.com/watch?v=sO_YpjgvYTE&t=369s) Acesso em: 23/01/2022.

DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**. Ano 2012. Número 15.

EDMUNDO, Eliana S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública**: planos e práticas nas tramas da pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FÁVARO, Maria Helena. O livro didático de línguas estrangeiras sob as lentes dos novosestudos de letramento. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2012.

FERREIRA, Aparecida M. de J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas autobiográficas**: Com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

ISHII, Raquel Alves. Interculturalidade e ensino de línguas. **Muiraquitã**, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 5, n. 1, 2017.

LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEGUTKE, Michael K.; SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita. (Org.). **E-Lingo - Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens**. Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang. Tübingen: Narr, 2008.

MACHADO. Luíz J. A. **Princípios da Emotologia e Emotopedia**. Rio de Janeiro. Cidade do Cérebro, 2009.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele. Plurilinguismo, interculturalidade, letramentos: um olhar crítico sobre a escolha do material didático para o ensino de língua estrangeira. In: MOURA, Magali; BOLACIO, Ebal; STANKE, Roberta; SALIÉS, Tânia. **Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira**: teoria e práxis. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, v. 10, n. 23, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais, projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MULIK, Katia B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, 5(1):14-22, 2012.

OLIVEIRA DE JESUS, Jessica F. **May Ayim e a Tradução de Poesia Afrodiaspórica de**

**Língua Alemã.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RIO DE JANEIRO (Município). PARECER “N” nº 1/2018 Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro** | Poder Executivo | Ano XXXII | Nº 53, 5 de junho de 2018.

ROZENFELD, CIBELE CECILIO DE FARIA. The German Teaching in Public Schools from the Perspective of Critical Literacy: a subproject PIBID in focus. **Pandaemonium Germanicum** (Impresso), v. 19, p. 148-174, 2016.

SAMPAIO, Ivanete da H.; PUH, Milan. Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: ALMEIDA, A. Ariadne; BATISTA, Adriana S.; KUPSKE, Fernando; ZOGHBI, Denise (Org.). **Língua em movimento: estudos em linguagem e interação.** Salvador: EDUFBA, 2020, p.107-124.

SCHLATTER, Margareth.; GARCEZ, Pedro M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes Editores, 2014.

UPHOFF, Dörthe. A área de Alemão como Língua Estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. **Pandaemonium Germanicum** (ONLINE), v. 16, p. 219-241, 2013.

UPHOFF, Dörthe. Discursos sobre livro didático e planejamento de aula nas séries Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache e Deutsch lehren lernen. In: MOURA, Magali; BOLACIO, Ebal; STANKE, Roberta Sol; SALIÉS, Tânia Gastão. (Org.). **Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis.** 1ed. Rio de Janeiro - RJ: Dialogarts, 2017, p. 144-161.

UPHOFF, Dörthe. O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. In: FERRAZ, Daniel de M.; KAWACHI-FERRAZ, CLAUDIA J. (Org.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras.** 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 231-247.

UPHOFF, Dörthe. Ensino orientado para a ação e o letramento crítico: interfaces possíveis. In: Portinho-Naujack, Catarina; Bohunovsky, Ruth; Wruck, Virgínia. (Org.). **Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos.** 1ed. Curitiba: Editora UFPR, 2020, v. 1, p. 15-30.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. 227 p.

Recebido em: 31/01/2023

Aprovado em: 07/07/2023