



MUDANDO OS TERMOS DA CONVERSA: QUESTÕES DECOLONIAIS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ALEMÃO

*CAMBIAR LOS TÉRMINOS DE LA CONVERSACIÓN: CUESTIONES
DECOLONIALES EN LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL
ALEMÁN*

*CHANGING THE TERMS OF THE CONVERSATION: DECOLONIAL ISSUES
IN THE PRODUCTION OF MATERIALS FOR TEACHING GERMAN*

Dörthe Uphoff ¹

Poliana Coeli Costa Arantes ²

Resumo:

No presente artigo buscamos apresentar projeto de elaboração de material didático para o ensino de alemão desenvolvido pelo grupo de pesquisa „Zeitgeist“ a partir de perspectiva decolonial. Apresentamos discussão a respeito de referenciais teóricos sobre a decolonialidade, inscrevendo sua conceituação no ensino de línguas em contexto universitário, tentando responder a „como“ possibilitar reflexões decoloniais em sala de aula através da produção de materiais didáticos mais situados e socialmente engajados. A partir desse direcionamento, examinamos diretrizes comumente balizadoras do ensino-aprendizagem de língua alemã, em especial o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, e propomos uma avaliação crítica de seus descritores para o âmbito acadêmico brasileiro. Exemplificamos nossas análises com observações sobre os critérios que norteiam a seleção de textos para o projeto editorial „Zeitgeist“.

Palavras-chave: pensamento decolonial; ensino de alemão; produção de materiais didáticos.

¹ Doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp. Estágios de pós-doutoramento nas universidades de Augsburg, Alemanha, e Viena, Áustria. Professora do curso de Letras/Alemão e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã da Universidade de São Paulo. ORCID: 0000-0002-1795-8659, e-mail: dorthe@usp.br

² Doutorado sanduiche em Linguística na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (CAPES/DAAD). Professora Associada do curso de Letras/Alemão e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa Prociência (PR2/UERJ). Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). ORCID: 0000-0003-4880-5767, e-mail: polianacoeli@yahoo.com.br

Abstract:

In this article, we present a project of elaboration of didactic material for the teaching of German developed by the research group "Zeitgeist" from a decolonial perspective. We present a discussion about theoretical references about decoloniality, inscribing its conceptualization in language teaching in a university context, intending to answer "how" to enable decolonial reflections in the classroom through the production of teaching materials which are more situated and socially engaged. In this light, we examine common guidelines for German language teaching and learning, especially the Common European Framework of Reference for Languages, and propose a critical evaluation of its descriptors for the Brazilian academic environment. We exemplify our analysis with observations on the criteria that guide the selection of texts for the editorial project "Zeitgeist".

Keywords: decolonial thinking; German language teaching; production of teaching materials.

Resumen:

En este artículo presentamos un proyecto de elaboración de material didáctico para la enseñanza del alemán desarrollado por el grupo de investigación "Zeitgeist" desde una perspectiva decolonial. Presentamos una discusión acerca de las referencias teóricas sobre la decolonialidad, inscribiendo su conceptualización en la enseñanza de lenguas en el contexto universitario, pretendiendo responder al "cómo" posibilitar las reflexiones decoloniales en la clase a través de la producción de materiales didácticos más situados y socialmente comprometidos. Examinamos las directrices comunes para la enseñanza-aprendizaje de la lengua alemana, especialmente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y proponemos una evaluación crítica de sus descriptores para el entorno académico brasileño. Ejemplificamos nuestro análisis con observaciones sobre los criterios que guían la selección de textos para el proyecto editorial "Zeitgeist".

Palabras clave: pensamiento decolonial; enseñanza del alemán; producción de material didáctico.

Introdução

Ao longo de nossa prática enquanto pesquisadoras e docentes de língua alemã no contexto de educação linguística e de formação de professores na universidade pública brasileira, temos atestado, em nossas pesquisas, que os discursos colonizadores em torno da aprendizagem de língua estrangeira estão muito presentes e ainda são muito reiterados em nossos currículos, ementas e materiais didáticos adotados. Assim, apesar de nos encontrarmos na era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006), rejeitando a ideia de uma abordagem de ensino que seria universalmente válida, continuamos a trabalhar com livros didáticos internacionais, produzidos na Alemanha para o mercado mundial, e valorizamos certificados que mensuram a competência linguística e comunicativa de acordo com um instrumento que foi desenvolvido para um contexto alheio: o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Sabe-se que o Quadro não se apresenta como prescritivo (cf. EUROPARAT, 2001, p. 20), no entanto, ao ser adotado como referência em múltiplos contextos e instituições de ensino, atribui-se a ele um status de balizador de políticas de ensino e aprendizagem, como observam as autoras a seguir:

Sem a explícita intenção de impor essa categorização [geral e global], o QECR atingiu o objetivo de padronização por meio de seus descritores. E, apesar de sempre frisarem que o documento do QECR não tem um caráter normativo ou prescritivo, seria muito ingênuo acreditar nessa afirmação, uma vez que [...] todos os livros didáticos e cursos estão orientados para esses níveis e sua descrição (NUNES; LORKE, 2011, p. 53).

Pratica-se, desse modo, um ensino de alemão baseado na perspectiva do estrangeiro (cf. ARANTES, 2018), através da seleção dos conteúdos didáticos em consonância com os descritores do Quadro, além do acatamento dos critérios de avaliação do desempenho linguístico que o mesmo encerra.

Ora, é importante lembrar, com Jordão (2014), que no Brasil, “tradicionalmente, a noção de estrangeiro remete a tempos coloniais, em que o diferente era visto como superior”, enquanto que aos (aprendizes) locais reservava-se uma “posição de subalternidade” (ibid., p. 27) frente aos saberes que vinham de fora. O recente movimento em favor do conceito de “língua adicional”, em detrimento do uso do termo “língua estrangeira” (cf. UPHOFF, 2021), mostra que essa dinâmica continua presente no ensino de idiomas e precisa ser endereçada nas discussões didático-metodológicas da área de alemão.

Tendo em vista essas reflexões iniciais acerca da persistência de movimentos (auto-) colonizadores em nosso campo de atuação enquanto profissionais de ensino de línguas, é que buscaremos, neste artigo, tratar sobre nosso projeto crítico para o ensino de língua alemã na universidade brasileira. Por meio da pesquisa teórica e prática, temos construído, no grupo de pesquisa *Zeitgeist*, territórios produtivos de elaboração de materiais didáticos baseados em perspectivas que podemos denominar também de

decoloniais³. Inspiradas em Walsh (2015, p. 16), para quem o pensamento decolonial tem se debruçado, por enquanto, muito nas questões de “o quê?”, “por quê?” e “para quê?”, acreditamos ser importante considerar também questões metodológicas do “como?” [*the decolonial ‘how’ [...] “its pedagogies and praxis”*], ou seja, de como promover projetos práticos que apostem em posicionamentos decoloniais no ensino de línguas por meio da produção de materiais críticos e socialmente situados. Pretendemos, com o presente ensaio, incentivar o diálogo com a comunidade acerca da possibilidade de trilharmos outros caminhos na nossa prática docente.

Para início de conversa: perspectiva decolonial

De acordo com Duboc (2020), o pensamento decolonial⁴ envolve

o reconhecimento, de um lado, do término legal e oficial do colonialismo e da descolonização, e de outro, da permanência dos efeitos nocivos dessa diferença colonial e consolidada pelo projeto moderno eurocêntrico, uma diferença que se apoia no tripé colonialidade do saber, do poder e do ser (DUBOC, 2020, p. 159).

Desse modo, a autora denuncia que os efeitos da colonização ainda estão presentes e se reiteram em nossa sociedade, pois eles permanecem em práticas discursivas e se revelam por meio dos regimes de saber, poder e ser que adotamos e aceitamos em nossas práticas sociais.

Enquanto movimento acadêmico, essa perspectiva tem suas origens, na América Latina, na década de 1990, por meio de importantes trabalhos do sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992, 2000), culminando na formação do grupo “Modernidade/Colonialidade”, composto por pesquisadores de diversas áreas (sociologia, filosofia, semiótica, antropologia, linguística) oriundos majoritariamente de países de língua espanhola da América do Sul, como mostra Ballestrin (2013, p. 98). No Brasil, o movimento suscita interesse principalmente a partir dos anos de 2010, incentivando trabalhos em diversas disciplinas acadêmicas (cf. BALLESTRIN, 2013; BALTAR, 2020), incluindo o ensino de línguas (cf. BORELLI et al., 2020; DUBOC, 2020).

Um dos principais argumentos do grupo é que “o surgimento da Europa Moderna só foi possível devido a conquista e colonização do continente americano” (BALTAR, 2020, p. 32), levando a relações assimétricas de poder e saber que perduram até hoje, mesmo após a conquista da independência política dos estados colonizados. Os estudiosos do pensamento decolonial usam o termo “colonialidade” para denominar a reiteração do sentimento de subalternidade dos países da América Latina em relação à Europa. Para o

³ Cf. Baltar (2020) sobre as relações entre a teoria crítica e o pensamento decolonial.

⁴ Diante da ocorrência paralela do termo “descolonial” (com “s”), na literatura especializada, a autora observa que o prefixo “des” deixou de ser usado em publicações mais recentes, “sob o argumento de que as marcas do efeito da Modernidade/Colonialidade não podem ser desfeitas” (DUBOC, 2020, p. 168).

contexto acadêmico, de especial importância para o presente trabalho, Walsh (2007) denuncia a posição hegemônica dos saberes gerados na Europa:

a produção do conhecimento na América Latina há muito tempo está sujeita a projetos coloniais e imperiais, a uma geopolítica que universaliza o pensamento europeu como verdades científicas, enquanto subalterniza e invisibiliza outras epistemes⁵ (WALSH, 2007, p. 224, tradução nossa).

É importante observar que teorias críticas e pós-modernas desenvolvidas na Europa não são consideradas, no pensamento decolonial, como suficientes para superar a “húbris do ponto zero” (DUBOC, 2020, com base em uma expressão cunhada por CASTRO-GÓMEZ, 2007), uma vez que não costumam mobilizar a experiência colonial como elemento necessário em suas argumentações. Em consequência, um dos principais objetivos do movimento decolonial consiste em desvelar a relação intrínseca entre modernidade e colonialidade para superar o “colonialismo epistêmico” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, apud DUBOC, 2020, p. 153) e reivindicar o direito de adotar outras epistemologias, invisibilizadas pelo regime colonial do saber. Como argumentam Borelli et al. (2020, p. 303, tradução nossa), para a área da educação linguística, “a descolonialidade nos obriga a reconhecer que nossa práxis ainda é guiada por remanescentes de uma estrutura de poder colonial, instituída historicamente em nossas vidas e reproduzida socialmente em diferentes esferas”⁶.

Antes de passar para reflexões mais específicas sobre o caráter hegemônico do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas como diretriz curricular no ensino de línguas no Brasil, é mister mencionar que o pensamento decolonial também recebeu críticas no debate acadêmico. Assim, Baltar (2020, p. 43), por exemplo, afirma que a perspectiva não deve ser adotada “de forma dogmática”. A autora argumenta que a modernidade tende a ser vista, pelos autores decoloniais, “quase como um pecado original que, uma vez instituído, teria gerado o mal eterno da colonialidade” (BALTAR, 2020, p. 40). Não obstante, a autora conclui que é possível extrair do pensamento decolonial “*insights*[...], sem que, com isso, sejamos obrigados a aderir por completo à sua maneira de pensar” (ibid., p. 43). É nesse sentido que gostaríamos de tecer as nossas reflexões sobre questões decoloniais na produção de materiais didáticos para o ensino de alemão.

⁵ No original inglês: “the production of knowledge in Latin America has long been subject to colonial and imperial designs, to a geopolitics that universalizes European thought as scientific truths, while subalternizing and invisibilizing other epistemes”

⁶ No original inglês: “decoloniality forces us to recognize that our praxis is still guided by remnants of a colonial power structure, historically instituted in our lives and socially reproduced in different spheres”

Reflexões decoloniais sobre o Quadro enquanto diretriz curricular no ensino de línguas

"Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil?" (KRENAK, 2020, p. 108-109). A pergunta de Krenak nos desloca para uma reflexão importante sobre a atribuição de uma lógica utilitarista que vem sendo reiterada em nossas relações cotidianas. Efeitos dessa lógica são encontrados muito fortemente em nosso campo de atuação, ou seja, no ensino-aprendizagem de línguas, definindo-se enquanto práticas de ensino, diretrizes de aprendizagem, elaboração de currículos e, culminando, concretamente, em planejamentos de progressão de aprendizagem em livros didáticos de língua estrangeira.

Um exemplo muito palpável dessa lógica pode ser encontrado no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Nessa padronização, é muito recorrente encontrarmos as seguintes formulações sintáticas que identificariam o que o aprendiz seria capaz de realizar na língua em questão: "*Kann...*" ("É capaz de..."). Tais expressões produziriam o efeito de indicação de habilidades adquiridas para executar determinadas ações em Língua Estrangeira.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Quadro 1: Níveis comuns de referência: escala global (EUROPAT, 2001, p. 35)

A partir da análise do Quadro 1, observamos que os descritores utilizados estão explícitos em uma sequência de frases que articulam o verbo modal *können* (poder, ser capaz de) com um verbo principal: *verstehen* (entender), *wiedergeben* (reproduzir), *gebrauchen* (utilizar), *verwenden* (utilizar), *auffinden* (encontrar), *beschreiben* (descrever), entre outros. Todos esses verbos principais auxiliam na caracterização das ações que os aprendizes já conseguem realizar em língua estrangeira e, portanto, poderiam ser considerados como “utilizador elementar” (*elementare Sprachverwendung*), “utilizador independente” (*selbständige Sprachverwendung*) e “utilizador proficiente” (*kompetente Sprachverwendung*). Esse conceito de “utilizador”, classificado por meio dos descritores,

expressa uma concepção utilitária de língua acompanhando uma determinação prévia dos contextos e situações de uso da língua em questão, como podemos observar nos três trechos selecionados a seguir:

1. *"Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit, usw. geht."* (B1)
2. *"Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet."* (B1)
3. *"Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung)."* (A2)

Os contextos de uso da língua aprendida nos três trechos retirados do Quadro Europeu corroboram imagens de aprendizes como turistas ou como moradores com curta estadia no país, pois os temas apresentados para as interações comunicativas - trabalho, escola, tempo livre, viagem, família, compras - sugerem que os contextos de interação estejam circunscritos a essa mobilidade dos "utilizadores". Assim como encontrado nos livros didáticos por Arantes (2018, p. 22), "as situações previstas para a interação baseiam-se em situações cotidianas que se imagina que os aprendizes vivenciem na Alemanha como estudante intercambista ou trabalhador temporário, turista ou consumidor", o mesmo se encontra no Quadro Europeu, o que pode vir a corroborar o efeito prescritivo dessa diretriz europeia nas produções de livros didáticos de ensino de ALE. Em outras palavras,

O tipo de inserção de falante na comunidade linguística da LE que se busca antecipar está baseado em um sujeito-aprendiz que utilizará a língua [...] para se comunicar sobre temas mais superficiais, factuais e menos complexos, tais como falar sobre a previsão do tempo, compras, turismo, festas, roupas e *Hobbys*. A inserção desse falante parece não ser uma inserção declaradamente política, pois os livros não antecipam esse espaço de debate, por exemplo, para se discutir questões de acesso a direitos ou à discussão de reformas ou de diretrizes de partidos políticos ou do sistema de educação, tributário e de imigração. (ARANTES, 2018, p. 22)

Investe-se, no Quadro Europeu, numa perspectiva de língua como ferramenta, que serve a um propósito utilitário. Nossa atitude ao questionarmos os pressupostos do Quadro está consoante, portanto, a uma "atitude decolonial" (DUBOC, 2020, p. 160): "Partindo da ideia de que a decolonialidade refuta modelos ou métodos preconcebidos, defendo aqui a ideia de atitude decolonial sobre o currículo".

Refletir sobre os efeitos de uma lógica utilitarista no campo de ensino e aprendizagem nos convoca a pensar as práticas, as diretrizes e os currículos enquanto campos de forças em disputa. A discussão coloca em jogo concepções de educação, reiteração de modelos e produção de subjetividades, progressões para as políticas de formação docente e discente e elaborações de projetos de nação quase sempre conflitantes.

Esse campo de forças em disputa tem sido publicizado a partir dos resultados que nossas pesquisas vêm demonstrando (ARANTES, 2018; ARANTES e GIORGI, 2018; UPHOFF, 2008,

2009, 2021) sobre os materiais didáticos utilizados na formação de professores de língua alemã no Brasil, que adotam contextos de referência social muito diferentes do que encontramos em nossas salas de aula, contribuindo com a reiteração de estereótipos de monolinguismo e de paradigmas culturais homogeneizadores que simplificam e apresentam imagens distorcidas ou ausentes de países que falam alemão.

Nossa reflexão, portanto, parte da proposta de criação de dispositivos de formação de professores de língua alemã baseados na construção de ferramentas de produção de políticas linguísticas que buscam afastar-se da ideia de alemão enquanto língua de colonização, ou seja, enquanto a língua do estrangeiro (*Fremd*).

Se apropriar desta língua e entender que ela está em constante devir é parte de um projeto decolonial que queremos incentivar, pois trata-se de romper com as hierarquias e se sentir parte dessa língua que todos nós transformamos. Por isso, acreditamos que refletir sobre diretrizes de aprendizagem de modo decolonial passa por romper com o paradigma cientificista, modelo de racionalidade da ciência moderna, para reivindicar um paradigma ético-estético-político (GUATTARI, 1990 [1989], p. 54), no sentido em que esse paradigma estabelece alianças e não hierarquias entre seus integrantes.

Nesse sentido, a aposta é que nos tornemos sujeitos a partir do exercício da crítica, envolvendo os participantes dessa interação em um processo dialógico, no sentido bakhtianiano, que envolve reconhecer o saber do outro na medida em que ele é também permanentemente portador de diferenças recriadoras em sua atividade; consequentemente, envolve também disponibilidade para aprender com ele (SCHWARZ et al., 2010), para “desaprender” e “reaprender” (WALSH, 2009). Desse modo, entendemos ser necessário

abordar a dimensão política do ensino de ALE já na formação inicial do professor, iniciando com a construção de um corpo de conhecimentos explícitos acerca das leis e diretrizes curriculares oriundas de todas as instâncias envolvidas que moldam as condições institucionais em que o ensino pode ser realizado. Certamente, esse “saber profissional”, na terminologia de Kumaravadivelu (2012), representa apenas um dos ingredientes que compõem as competências do professor, mas trata-se, a nosso ver, de um conhecimento necessário para o desenvolvimento das outras habilidades, bem como da consciência crítica, que são construídas progressivamente ao longo da vida profissional (UPHOFF, 2019, p. 17).

A fim de darmos continuidade à explicitação de “como” incorporar dinâmicas e processos decolonizadores em nossas práticas enquanto docentes e, consequentemente, formuladores de políticas linguísticas nas diretrizes curriculares cotidianamente, ressaltamos a necessidade de nos “desprendermos” de regimes de saber eurocêntricos, denominadas por Mignolo (2017, p. 15) como “macro-narrativas ocidentais”.

No entanto, nos desprendermos não é tarefa fácil e nem poderia ser realizada isoladamente, sobretudo porque entendemos que o que nos prende a determinados modos de saber-fazer e fazer-saber são os discursos que ajudamos a colocar em circulação em todo o momento que enunciamos algo, sobretudo nas salas de aula, nos espaços das instituições de ensino e até mesmo nas conversas informais sobre ensino

de línguas. Por isso, o trabalho de desprendimento das “macro-narrativas” é micropolítico, ou seja, ele está sendo feito no plano dos enunciados, que se atualizam a todo o momento, nos coletivos, nas mais corriqueiras interações, fazendo circular a crítica, a desobediência epistêmica: “para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes” (MIGNOLO, 2017, p. 20).

Em busca de novos rumos para a conversa: o projeto *Zeitgeist*

Essa desobediência epistêmica, sobre a qual falamos na seção anterior, se mostra muito potente em nosso campo de atuação, sobretudo porque promove a criação de outras narrativas, assumindo que a nossa tarefa, enquanto elaboradores de diretrizes, engloba a produção de espaços de discussão e crítica, como vemos aparecer em publicações recentes. Essas têm chamado a atenção justamente para os vestígios coloniais presentes no ensino de alemão no Brasil da atualidade. Grilli (2020, p. 922), por exemplo, constata que “a língua permanece sendo ensinada nos moldes da colonialidade”. Na opinião de Puh (2020), esta situação é resultado de uma política brasileira pouco expressiva:

Infelizmente, o próprio Estado brasileiro historicamente tem terceirizado o planejamento linguístico [...], entregando nas mãos de instituições com origem e/ou apoio dos governos dos países europeus onde o alemão é língua oficial, como legado da sua política linguística colonizada (PUH, 2020, p. 225-226).

Como consequências dessa conduta, o autor também cita o uso generalizado de livros didáticos internacionais, produzidos na Alemanha para o mercado global sem focar nas especificidades locais do ensino de alemão, além da aceitação de parâmetros curriculares vindos de fora, em especial o QECR, como linha mestre para o ensino da língua no Brasil. Essa atitude também tem efeitos sobre a formação de novas gerações de professores no país, como Puh (2021) alerta ao revelar a forte presença do QECR no imaginário dos licenciandos de alemão na Universidade de São Paulo:

a existência e função do quadro foram completamente naturalizadas [pelos alunos da licenciatura em Letras-Alemão] como o principal documento regulador que provê parâmetros e, conseqüentemente, auxilia na orientação dos aprendizes e professores (PUH, 2021, p. 34).

O grupo de pesquisa (CNPq) “*Zeitgeist*. Língua Alemã em Contextos Universitários”⁷, do qual somos fundadoras e que envolve a participação de pesquisadores e docentes de seis universidades públicas brasileiras (USP, Unicamp, UERJ, UFPR, UFC, UFRJ) com oferta do idioma no âmbito do curso em Letras-Alemão (caso da USP, UERJ, UFPR e UFRJ) ou em centros universitários de línguas para alunos de outras graduações (caso da Unicamp

⁷ Cf. informações adicionais sobre o grupo no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/529618> (02.05.2022).

e da UFC), foi formado em 2019 com o intuito de promover um deslocamento nessas práticas ditas mais tradicionais de ensino de língua alemã, que podemos também denominar de processos de “(auto)colonização” (Puh, 2020, p. 226).

Um dos principais objetivos do grupo é elaborar um livro didático de alemão para aprendizes iniciantes em contextos acadêmicos, com foco em textos e temáticas que fomentam a participação crítica em discursos que circulam na língua alemã e que transcendem a esfera do cotidiano, evitando uma posição do aprendiz enquanto turista ou visitante. Muito pelo contrário, busca-se incentivar, por meio do material, um contato mais analítico e reflexivo sobre aspectos culturais das comunidades de língua alemã que vão ao encontro dos interesses de alunos universitários que estudam no Brasil e que querem se aproximar dos discursos em língua alemã sem necessariamente planejar uma estadia na Alemanha, na Áustria ou na Suíça. Para explicar essa abordagem, vale olhar para as orientações curriculares de algumas universidades que participam do projeto *Zeitgeist*. O texto de apresentação do curso de Letras-Alemão da USP, por exemplo, disponível no sítio eletrônico do Departamento de Letras Modernas, realça a capacidade do formando

de lidar com textos – no sentido amplo do termo – de forma a poder atuar concretamente em atividades profissionais que têm o texto como objeto central, como: ensino de língua e literatura nos diversos níveis, tradução, crítica literária, assessoria lingüística, atividades de pesquisa etc.⁸

A página do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp, por sua vez, cita “a formação de cidadãos e profissionais críticos e atuantes em um mundo pluricultural e plurilíngue” como missão institucional, com base em uma abordagem de ensino “orientada pelo respeito à diversidade linguística, cultural e humana e visa à promoção da compreensão mútua e a boa convivência dela decorrentes”⁹.

Essas diretrizes apontam para uma didática que se diferencia, pelo menos em parte, da abordagem orientada para a ação (*Handlungsorientierung*) defendida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, fazendo com que o mesmo não se encaixe adequadamente à proposta do livro didático do projeto *Zeitgeist*. As principais diferenças residem, a nosso ver, nos seguintes aspectos:

1. Estruturação das unidades do livro didático *Zeitgeist* com base em temas e textos – ao invés de ações linguísticas, como preconiza o Quadro¹⁰;

⁸ Cf. na página do Departamento de Letras Modernas da USP: <https://dlm.fflch.usp.br/alemao/graduacao> (01.05.2022).

⁹ Cf. na página do CEL/Unicamp: <https://www.cel.unicamp.br/index.php/instituicao/sobre-cel> (01.05.2022).

¹⁰ É importante observar que ações linguísticas continuam a ser relevantes para o projeto *Zeitgeist*. Elas apenas não servem como principal princípio estruturador dos conteúdos do material. Não negamos a importância da teoria acional para o ensino-aprendizagem de línguas, mas argumentamos que, dependendo do contexto, outros princípios de organização dos conteúdos didáticos podem ser mais apropriados. Como defenderemos mais adiante, não se trata de “racionalidades únicas” (cf. WALSH, 2009, p. 20), ou seja, abordagens mutuamente excludentes, apenas de uma questão de foco.

2. Progressão mais acelerada da competência leitora – em oposição ao fomento equilibrado da produção, recepção e interação linguísticas que predomina nos livros didáticos que se apoiam no Quadro;
3. Ênfase em usos educacionais e acadêmicos da língua já em níveis iniciais de proficiência – em contraposição ao foco na esfera do cotidiano que prevalece no Quadro, nos níveis A1 e A2.

Tendo identificado essas divergências entre as diretrizes do projeto *Zeitgeist* e do QECR, o grupo de pesquisa optou por desenvolver uma matriz própria de conteúdos didáticos, sem apoiar-se, para isso, explicitamente no Quadro. Essa conduta pode ser considerada uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2017), nos moldes do pensamento decolonial, tendo em vista a presença maciça do Quadro como dispositivo estruturador para materiais e provas oficiais de proficiência no mercado linguístico. Acreditamos, no entanto, que um distanciamento crítico do QECR e um olhar mais atento às especificidades do ensino de alemão na universidade brasileira podem tornar os processos de ensino e aprendizagem mais produtivos e também mais prazerosos.

Na nossa opinião, não há motivo para temer que essa conduta possa levar a uma progressão confusa e pouco eficiente, como vozes céticas às vezes sugerem em eventos acadêmicos onde colocamos o projeto *Zeitgeist* em discussão. Ao contrário, argumentamos que a abordagem orientada para a ação propagada pelo Quadro não deva ser vista como “racionalidade única” (WALSH, 2009, p. 20), ou seja, como um padrão universal que precisa ser seguido necessariamente. Além disso, defendemos que uma menor importância da esfera do cotidiano, nos conteúdos programáticos do projeto *Zeitgeist*, em combinação com uma ênfase maior na leitura de textos (no sentido amplo), não precisa levar obrigatoriamente a uma abordagem instrumental – outra preocupação frequentemente manifestada por alguns colegas da academia.

A nosso ver, esse receio revela, de partida, uma visão binária do ensino de línguas (comunicativo vs. instrumental), nos mesmos moldes de outros raciocínios binários da epistemologia moderna. Precisamos desaprender a pensar a educação linguística nessas categorias duais e estanques para desenvolver uma didática mais apropriada para o ensino de alemão em contexto universitário. Afinal, como afirmam Nunes e Lorke (2011, p. 57), “ao reduzir uma língua a uma progressão determinada, impede-se que o aluno busque seu próprio caminho”. Acrescentaríamos que também uma instituição de ensino dificulta o desenvolvimento de uma abordagem mais situada de ensino e aprendizagem quando se apoia demasiadamente em diretrizes curriculares genéricas, que não atendem as necessidades locais.

Ora, como os próprios pensadores da decolonialidade alertam, é difícil raciocinar fora de um regime de saber que é considerado como universal ou necessário para determinada tarefa. Assim, Borelli et al. (2020) explicam que a

matriz colonial de poder opera em diferentes dimensões da sociedade e é mantida principalmente devido à dificuldade que temos de nos perceber como imersos nesta lógica e, conseqüentemente, de pensar em

alternativas que possam transgredir a ordem imposta e naturalizada (BORELLI et al., 2020, p. 305, tradução nossa)¹¹.

Referindo-se especificamente ao QECR, também Nunes e Lorke (2011, p. 57) lembram que “temos a nossa parcela de responsabilidade na perpetuação de uma prática ruim, quando não analisamos nem pesquisamos sobre as consequências da introdução de parâmetros adotados”. Precisamos nos debruçar, portanto, de forma mais crítica, sobre as decisões que envolvem a produção de um material didático, como, por exemplo, a escolha dos textos que serão utilizados para compor as atividades de ensino e aprendizagem. Estamos aqui diante de uma questão do “*decolonial how*”, nas palavras de Walsh (2015, p. 16), que já mencionamos na introdução deste trabalho. A seguir, teceremos algumas reflexões sobre os critérios que norteiam a seleção e produção de textos no âmbito do projeto Zeitgeist.

Um exemplo prático: seleção de textos para o projeto Zeitgeist

“De quais textos os aprendizes precisam?”¹² pergunta Rösler (2012, p. 34) em sua renomada obra introdutória à área de Alemão como Língua Estrangeira. O autor explica que há dois critérios que devem nortear a seleção dos textos e que nem sempre são fáceis de serem combinados: por um lado, a autenticidade do insumo linguístico apresentado e, por outro, o nível de proficiência dos aprendizes, no sentido de possibilitar a criação de uma “redoma protetora” (“*eine Art didaktischen Schutzraum*”, no original alemão, cf. RÖSLER, 2012, p. 38) em sala de aula, a fim de não sobrecarregar os alunos com textos linguisticamente muito densos. A saída comumente encontrada para resolver esse desafio é lançar mão de textos semi-autênticos, ou seja, textos criados especialmente para o ensino de línguas, mas que simulam marcas de gêneros textuais que circulam fora dessa esfera (cf. ANDRADE E SILVA, 2017, p. 24)¹³. A evidente vantagem dessa conduta é que se pode controlar melhor a complexidade sintática e lexical dos textos, no entanto, como os mesmos não foram retirados de uma fonte original, eles não apresentam marcas de contextualização do mundo real e, com isso, tendem a se tornar artificiais e pouco atraentes para os alunos. É importante observar que esse efeito negativo dos textos semi-autênticos é potencializado no ambiente acadêmico, uma vez que na universidade encontramos leitores mais experientes e exigentes, ainda mais nos cursos de Letras que

¹¹ No original inglês: “[This] colonial matrix of power operates in different dimensions of society and is mainly maintained due to the difficulty we have to perceive ourselves as immersed in this logic and, consequently, to think of alternatives that may transgress the imposed and naturalized order.”

¹² No original alemão: “Welche Texte brauchen Lernende?”

¹³ Além dos textos semi-autênticos, a autora diferencia ainda textos autênticos, textos autênticos adaptados e textos não-autênticos na educação linguística (ANDRADE E SILVA, 2017, p. 24). Cada tipo de texto pode apresentar vantagens e desvantagens, dependendo de uma série de fatores como objetivo da sequência didática, público-alvo, proposta curricular etc. Cf. Andrade e Silva (2017) para uma discussão mais ampla.

costumam ser procurados justamente por os estudantes que gostam de ler e que apreciam textos de boa qualidade.

Com base nesse entendimento, a equipe do projeto *Zeitgeist* decidiu evitar o uso de textos semi-autênticos, altamente frequentes em livros didáticos internacionais, e investir tempo (e recursos) na procura de textos mais adequados para o público-alvo. Esperamos, com isso, contribuir para “mudar os termos da conversa” (cf. MIGNOLO, 2017, p. 17) na didática de línguas, ao não aceitar mais a presença de textos semi-autênticos como um mal necessário. Para ilustrar nossa conduta com a seleção de textos, gostaríamos de comentar três breves exemplos:

1. Incluímos no material *Zeitgeist* textos que apresentam variantes brasileiras da língua alemã, como cartas de imigrantes produzidas em diversas épocas do século XX (cf. ALTENHOFEN, STEFFEN, THUN, 2018). Essas cartas apresentam marcas linguísticas de variantes hunsriqueanos, como também interferências com o português, conforme pode ser visto no seguinte excerto: *“Guerida Ida! Im ersten Platz will ich dir viel Glück wünschen für dein Geburtstag dem 24ten, das du glücklich bist, und gesund wirst und noch viele Jahre lebst”* (ibid., p. 273, carta redigida em 1936). Percebe-se, no trecho citado, alguns desvios em relação à norma padrão do alemão (**im ersten Platz vs. zuerst einmal vs. em primeiro lugar, *für dein Geburtstag vs. für deinen Geburtstag vs. zu deinem Geburtstag*, etc.) que não costumam ser “permitidos” em textos comuns de livros didáticos. Acreditamos, no entanto, que não há problema em trabalhar esses exemplos de produção linguística situada com nossos alunos. Ao contrário, insumos desse tipo localizam a língua alemã no Brasil, identificando o país como mais um lugar onde se fala o idioma.
2. Ademais, selecionamos e adaptamos textos encontrados na Internet sobre temas de interesse de aprendizes acadêmicos, em especial da área de Letras, como biografias de escritoras afrodescendentes que publicam em língua alemã como Grada Kilomba e Stefanie-Lahya Aukongo. Pretendemos, com isso, desconstruir o clichê de que apenas falantes nativos brancos possam servir como referência e exemplo linguístico aos aprendizes do idioma.
3. Finalmente, ao invés de fazer uso de histórias inventadas para apresentar textos que tratam de temas como família e rotina diária, localizados nos países de língua alemã, optamos por pedir a pessoas reais, brasileiras, para escrever textos sobre a sua situação de vida. Nosso intuito com essa estratégia é aproximar a língua à realidade dos aprendizes, ao oferecer mais oportunidades de identificação com os conteúdos tratados nos textos. Desse modo, não acreditamos que os textos dos livros didáticos tenham que retratar, necessariamente, o cotidiano das pessoas que moram nos países de língua alemã.

Ao investirmos nessa proposta de escolha de textos que possuem circulação em nosso cotidiano e que possibilitam a desconstrução de estereótipos negativos sobre determinadas comunidades que utilizam a língua, buscamos potencializar as produções de conhecimento que têm sido consideradas marginais, num gesto decolonial, pois esse

projeto busca favorecer a produção local e mais próxima das realidades sociais de nossos contextos.

A seguir, concluiremos as nossas reflexões apontando os possíveis diálogos que podemos construir a fim de incentivar mais políticas decoloniais em nossos contextos.

Considerações finais

Ao longo deste artigo buscamos apresentar uma das facetas de nosso projeto decolonial para o ensino de língua alemã que visa, sobretudo, considerar as vozes de nossos estudantes e professores, que estão diretamente envolvidos em realidades muito específicas e particulares de ensino de línguas em diferentes estados do Brasil.

Esse diálogo interinstitucional nos tem revelado fortemente que podemos construir, coletivamente, frentes de produção de discursos, por meio da elaboração de materiais didáticos nesse caso, que nos têm permitido escrever uma nova história sobre o ensino de língua alemã, sustentada por outros parâmetros e perspectivas mais alinhadas às demandas sociais dos contextos em que estamos inseridos.

Essa organização demonstra que queremos investir em uma “outra globalização”, parafraseando Milton Santos, e como ele, acreditamos que “as mudanças a serem introduzidas, no sentido de alcançarmos uma outra globalização, não virão do centro do sistema, como em outras fases de ruptura da marcha do capitalismo. As mudanças sairão dos países subdesenvolvidos” (SANTOS, 2004, p. 154).

Para que essas mudanças aconteçam, temos investido no fortalecimento de nossa capacidade de produção de novos conhecimentos e de crítica aos modelos de ensino tidos como referências universais para a aprendizagem de língua. De fato, proporcionar oportunidades para o debate de ideias no grupo *Zeitgeist* tem sido uma forma de desobediência micropolítica, que nos desloca de certas estabilidades instituídas, como por exemplo, a costumeira orientação ao Quadro Europeu, conforme discutimos no presente artigo.

Ao produzirmos esses espaços para debate, permitimos que algumas “certezas” possam ser questionadas e, desse modo, provocamos movimentos de mudanças e de produção de inovação em nosso campo de atuação. É o que nos permite, por exemplo, considerar um livro didático não apenas como um “arquivo de conteúdos”, mas como um material que “traga discussões que propiciem uma formação ética e política de nossos alunos” (ARANTES; GIORGI, 2018, p. 92) e questionar a presença quase “óbvia” dos livros em sala de aula (UPHOFF, 2008, p. 131), apostando-se em um importante objetivo da decolonialidade levantado por Mignolo: “transformar os termos da conversa e não só seu conteúdo” (MIGNOLO, 2017, p. 17). Transformando os termos da conversa é que investimos em um projeto decolonial de ensino de alemão.

Referências

- ALTENHOFEN, Cléo V.; STEFFEN, Joachim; THUN, Harald. **Cartas de imigrantes de fala alemã: pontes de papel dos hunsriqueanos no Brasil**. São Leopoldo: Oikos, 2018.
- ANDRADE E SILVA, Mariana. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, v. 20, n. 31, p. 1-29, 2017.
- ARANTES, Poliana. C.C. Imagens de aprendizes de ALE em livros diáticos e o disciplinamento dos saberes. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018.
- ARANTES, Poliana, C.C.; GIORGI, Maria Cristina. Linguística no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira: análise da questão étnico-racial e suas dimensões políticas no Livro Didático. In: DEUSDARA, Bruno; ROCHA, Décio; RODRIGUES, Isabel; ARANTES, Poliana; PESSOA, Morgana. **Em discurso: cenas possíveis**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2018, p. 85-104.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BALTAR, Paula. A teoria crítica sob o olhar da decolonialidade. **Tensões Mundiais**, v. 16, n. 31, p. 21-47, 2020.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a Decolonial Language Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro descolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 79-92.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes, 2020, p. 151-177.
- EUROPARAT. **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen**. Berlin: Langenscheidt, 2001.
- GRILLI, Marina. Por uma educação linguística translíngue e decolonial: questões para o ensino de alemão. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 4, p. 904-930, 2020.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990 [1989].
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond Methods**. Macrostrategies for Language Teaching. New Have: Yale University, 2003.

- KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching**. From method to postmethod. New York: Routledge, 2006.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.
- NUNES, Elaine Roschel; LORKE, Franziska. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. **Revista X**, v. 2, n. 1, p. 40-60, 2011.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Colección Sur-Sur, 2000, p. 122-151. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> (02.05.2022).
- PUH, Milan. “Deixe-me te enquadrar”: orientações e parâmetros na formação e atuação de professores de alemão. **Projekt**, n. 60, p. 32-38, 2021.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SCHWARZ, Yves et al. A linguagem em trabalho. In: SCHWARZ, Yves; DERRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2ed. Niterói: EdUFF, 2010, p.131-148.
- UPHOFF, Dörthe. O caráter institucional do uso do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, n. 17, p. 131-141, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3579/2340> (04.05.2022).
- UPHOFF, Dörthe. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2009.
- UPHOFF, Dörthe. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 112-130, 2019.
- UPHOFF, Dörthe. DaF, DaZ, DaT, Língua Adicional: Wissensordnungen und Subjektpositionen in der Didaktik des Deutschen als Nicht-L1. **Pandaemonium Germanicum**, v. 24, n. 43, p. 38-65, 2021.
- WALSH, Catherine. Shifting the geopolitics of critical knowledge. Decolonial thought and cultural studies ,others’ in the Andes. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 224-239, 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12-42.
- WALSH, Catherine. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 1, p. 9-21, 2015.

Recebido em: 02/11/2022

Aprovado em: 03/03/2023