

A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas

Marina Grilli | USP

Este trabalho se baseia em uma oficina de formação continuada docente que foi oferecida pela autora em dois contextos, como parte de sua pesquisa de doutorado: para professores de alemão em exercício, por meio da Associação Paulista de Professores de Alemão (APPA), e para professores de alemão em formação inicial na USP.

A oficina foi oferecida duas vezes em cada contexto, e as quatro edições aconteceram entre maio e junho de 2021, com duração entre uma hora e meia e duas horas. Em cada uma das edições voltadas para professores em formação inicial, houve cerca de 15 participantes; já as edições para professores em exercício contaram com três participantes cada.

Na oficina, foram mesclados dois breves momentos de exposição teórica da ministrante e momentos mais longos de reflexão conduzida dos participantes. Uma apresentação inicial de cada participante, a fim de que ficassem mais à vontade, também foi parte fundamental do trabalho: só se pode falar em práxis pedagógica, enquanto reflexão sistemática, se considerarmos o ponto de vista de onde partimos, e resumir essa trajetória em voz alta é um bom exercício de conscientização.

Nos momentos de exposição teórica, foram apresentados dois conceitos centrais. O primeiro deles é o de práxis pedagógica, como método de formação e de prática docente, conforme defendido por Paulo Freire (2019). O segundo é o conceito de decolonialidade, conforme interpretado sobretudo por Quijano (2009), Mignolo (2011) e Sousa Santos (2019), como eixo comum entre as reflexões provocadas durante a oficina. Parte-se do princípio de que a colonialidade ainda pauta a maior parte do trabalho que fazemos ao ensinar, no Brasil, línguas de prestígio como o alemão.

Já nos momentos práticos da oficina, foram apresentadas aos participantes cinco situações pelas quais podem passar professores brasileiros de alemão ao lidar com aprendizes de diferentes origens, históricos de aprendizagem de línguas

e aptidões. Todas as cinco situações foram retiradas de experiências reais da ministrante enquanto professora, e os participantes discutiram como agiriam em cada uma delas. Por fim, os participantes discutiram como relacionar o pensamento decolonial ao ensino de alemão no Brasil.

Assim, o objetivo da oficina foi chamar os professores a refletirem sobre atitudes de submissão, ou não, aos paradigmas tradicionais para o ensino de língua, notadamente europeus. Este artigo aprofunda a reflexão teórica sobre práxis e decolonialidade, e sobre os temas que foram sugeridos para discussão na oficina. Nas considerações finais, retoma-se a importância dos conceitos teóricos para as reflexões formativas propostas na oficina e surge um primeiro esboço de análise dos resultados da pesquisa.

PRÁXIS

Logo após a ministrante e os participantes se apresentarem, o primeiro tópico teórico exposto se referiu ao conceito de práxis, mencionado no título da

oficina – o mesmo título deste artigo. Trata-se de um conceito muito difundido pelo grande educador brasileiro Paulo Freire, e que representa muito bem sua escola de pensamento – a mesma que causa tanto temor em setores conservadores frente à sua obra. Para o autor, a práxis é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2019, p. 52). Trazer esse conceito para a formação docente significa desenvolver a capacidade de refletirmos sobre as nossas práticas em sala de aula a fim de aprimorá-las.

Na legislação brasileira, o Parecer CNE/CP9/2001 determina as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Segundo esse documento, “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática” – em outras palavras, mediante a “sistematização teórica articulada com o fazer” e o “fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2001, p. 29).

Em outra definição, de autoria da comunicadora política Sabrina Fernandes (2020, p. 45), lê-se que

a práxis é quando teoria e prática se completam e se resolvem. Se a teoria erra, a prática aponta isso. Se a prática está errada, a teoria pode identificar também. Quando elas se complementam, mudanças ocorrem.

Desse modo, a práxis é o que embasa eventos de formação continuada como este aqui relatado: nem só estudo teórico, deixando a cargo dos participantes o modo como implementar o conhecimento em suas práticas didáticas, nem só prescrições de atividades práticas para fazer em aula, sem uma reflexão que considere aspectos

teóricos em correlação com a realidade em que se dá essa aula. O objetivo de introduzir o conceito aos participantes da oficina foi mostrar que a própria oficina é um exemplo de atividade de práxis pedagógica.

Após essa introdução sobre o que é a práxis pedagógica, passamos para as situações, apresentadas em slides conforme os textos em itálico abaixo, e lidas pela ministrante. Os participantes comentaram livremente cada uma delas, com poucas intervenções da ministrante.

SITUAÇÃO 1: AS VARIEDADES TEUTO-BRASILEIRAS

Uma pessoa consegue o seu contato e te procura para aulas particulares. Ela afirma que já tem um nível básico na fala e entende tudo, pois vem de família alemã. Aí você começa a conversar com ela e percebe que a pronúncia dela é de variedade teuto-brasileira – os chamados dialetos do sul do Brasil¹ – e que você não entende muito bem o que ela fala. O que você faz?

Esta é uma situação bastante comum no Sul do nosso país. Ao contrário do que tem sido difundido entre o povo brasileiro desde a invasão europeia, o Brasil é um país multilíngue: são muitos os contextos em que diversas línguas e variedades convivem num mesmo espaço, apesar das múltiplas tentativas de se impor o monolinguismo no país ao longo de mais de quinhentos anos de colonização (GRILLI, 2018).

Um desses contextos possíveis é aquele em que o português brasileiro divide espaço com as línguas de herança, que foram trazidas ao nosso país no início do século XX por imigrantes alemães, italianos, japoneses, entre

outros. Apesar de a educação formal nas línguas de imigração ter sido proibida pela Constituição Federal de 1934, cujo artigo 150 estabelece o ensino escolar “ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras” (BRASIL, 1934), essas línguas não desapareceram por completo. Encontradas sobretudo na região Sul e em partes da região Sudeste do Brasil, duas das mais conhecidas línguas de imigração de origem alemã são o pomerano (VANDRESEN & CORRÊA, 2008; FOERSTE & FOERSTE, 2017) e o hunsrückisch ou hunsriqueano (ALTENHOFEN et al., 2007).

A proibição do ensino das línguas de imigração, no entanto, durou cerca de 40 anos. Ao longo desse período, essas línguas sofreram forte estigmatização, e muitos falantes optaram por não as transmitir às gerações mais novas da família, com vergonha de seus falares ‘errados’ (SPINASSÉ, 2013; MAAS, FRITZEN & AVELINO NETO, 2014). Tal postura, amplamente promovida durante o período do Estado Novo, contribuiu para que os falantes internalizassem a ideia de que deveriam aprender as línguas de origem europeia conforme ainda são empregadas na Europa – e esse é exatamente o discurso dos colonizadores que aqui chegaram quatrocentos anos antes, e que serviu como base para o extermínio das línguas indígenas (cf. BESSA FREIRE, 2018; GRILLI, 2020b).

A propósito: ainda hoje, a LDB e a Constituição Federal preveem que a instrução escolar ocorra em língua portuguesa, salvo poucas exceções (BRASIL, 1988; 1996). Essa discussão voltou à tona com o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) e ainda aguarda homologação. Segundo o documento, a

¹ Não é nova a reivindicação de que não se chame ‘dialetos’ às línguas de herança, mas esse ainda é o termo mais difundido fora do meio acadêmico.

instrução na língua adicional deve abranger de 30% a 50% da carga horária total para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – o que significa que ao menos metade da carga horária escolar para esses níveis deve ser oferecida em português.

Desse modo, a estigmatização das línguas de imigração faladas no Brasil, que se desenvolveram segundo um curso próprio e muito diferente das línguas europeias que deram origem a elas, deu origem à impressão de que é necessário apropriar-se da variedade europeia. Esse é um dos motivos que leva falantes de línguas teuto-brasileiras a tomar aulas de alemão padrão; porém, a não ser que o objetivo da aprendiz em questão seja estudar ou trabalhar na Alemanha, cabe refletirmos sobre os possíveis motivos que a levam a crer que precisa aprender o alemão padrão, sendo plenamente capaz de comunicar-se na sua língua de herança.

Aliás, mesmo no caso de ela ter planos de migrar para a Alemanha, não é como se toda a população do país apresentasse características homogêneas na fala, incluindo léxico e sotaque: sabe-se que existe uma série de dialetos dentro do país, e o portal *deutschland.de* lista ao menos 16 grupos dialetais² – isso sem contar a variedade padrão e as variedades populares faladas na Áustria, na Suíça e no Liechtenstein, além dos países que não têm o alemão como língua oficial.

A discussão em grupo acerca da situação 1 acabou por levar a ponderações semelhantes a essas aqui colocadas. Considerando que a aluna em questão já é falante de uma língua muito próxima ao alemão padrão, os participantes sugeriram que as aulas direcionadas a ela fossem focadas na pronúncia, tornando-a capaz de transitar entre as variedades conforme a situação comunicativa. Alguns deles enfatizaram a importância de

deixar claro para a aluna que a sua fala não é errada, mas, sim, que as aulas contratadas teriam foco no *Standarddeutsch*, por ser a variedade preconizada na maior parte dos livros didáticos empregados no Brasil e de maior familiaridade do professor.

Outros participantes sugeriram que a aula funcionasse de forma horizontal: enquanto o professor ensina a pronúncia e o vocabulário da variedade padrão, o aluno poderia ensinar ao professor as palavras correspondentes na sua variedade teuto-brasileira. Essa atitude funcionaria, simultaneamente, como estratégia de valorização do conhecimento do aprendiz e de ampliação do conhecimento do professor.

Um fator que não foi mencionado por nenhum dos participantes é a expressão escrita da língua alemã, mais bem regulamentada do que a das línguas teuto-brasileiras. Assim, é possível que a aluna falante de uma língua teuto-brasileira tenha procurado aulas de alemão padrão por ter interesse em apropriar-se da escrita.

Após esgotarem-se os comentários sobre esse assunto, passamos à segunda situação.

SITUAÇÃO 2: A INFLUÊNCIA DO INGLÊS

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

Novamente, os participantes mencionaram que a situação soa familiar. Não por acaso: o inglês é a principal língua adicional aprendida em todo o mundo (SIMONS & FENNIG, 2021), enquanto o português ocupa o nono lugar dessa lista, e o alemão padrão, o 12º. O inglês

também é a primeira língua adicional de oferta obrigatória no ensino básico, devendo constar da grade curricular das escolas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

No Brasil, as regiões de imigração, situadas principalmente no Sul e Sudeste, configuram um dos dois contextos em que é comum, para falantes do português brasileiro como língua materna, iniciar a aprendizagem do alemão como língua adicional antes do inglês. A outra possibilidade de que isso aconteça se dá nos cursos brasileiros de graduação em Letras/Alemão, nos quais nem sempre os ingressantes trazem conhecimentos prévios do alemão ou de outras línguas adicionais (cf. GARCÍA et al., 2017; GRILLI, 2017; STANKE et al., 2017).

De resto, podemos afirmar que boa parte dos aprendizes iniciantes de alemão já teve algum contato com a língua inglesa, na escola ou em cursos livres anteriores ao início das aulas de alemão. Além disso, por tratar-se de línguas que compartilham a mesma raiz germânica ocidental, isto é, de línguas aparentadas, é comum a ideia de que saber inglês facilita a aprendizagem do alemão.

Além da similaridade percebida pelo aprendiz entre duas línguas adicionais, outro ponto relevante para o aparecimento de palavras ditas automaticamente em inglês durante a aula de alemão é observado por Kırkıcı (2007): existe uma tendência de suprimir a língua materna em meios reconhecidos pelo aprendiz como “ambientes de línguas estrangeiras”, hoje mais comumente denominadas línguas adicionais. No estudo relatado pelo autor, realizado na Turquia, os participantes apresentaram a tendência de evitar a língua turca e usar o inglês, mesmo sabendo que isso não afetaria o processo de avaliação, o que demonstra não ter sido

² Disponível em <<https://www.deutschland.de/de/topic/leben/dialekte-in-deutschland>>. Acesso em 4 jun. 2021.

uma escolha consciente.

Possivelmente, ocorre o mesmo com aprendizes brasileiros: o inglês, aprendido como primeira língua adicional, torna-se a base sobre a qual se apoiar em instâncias nas quais o aprendiz percebe a necessidade suprimir a língua materna (KIRKICI, 2007, p. 12). Ainda que a cultura de suprimir, ou mesmo de reprimir a língua materna em aulas de línguas adicionais seja questionável (GRILLI, 2020a), o fato é que se trata de uma prática muito comum entre aprendizes de línguas.

Boa parte dos participantes de todas as edições da oficina pontuaram que também já deixaram ‘escapar’ palavras em inglês quando estavam começando a aprender alemão. Portanto, foi consenso que se trata de algo natural, que não precisa ser convertido em foco da aula a fim de não constranger o aluno em questão.

Alguns participantes chegaram a sugerir que o surgimento espontâneo de uma palavra em inglês fosse aproveitado como ponto de partida para o ensino da pronúncia do alemão sob uma perspectiva contrastiva. A proposta condiz com o estímulo ao desenvolvimento de uma ampla consciência linguística [*language awareness*], isto é, do reconhecimento consciente das semelhanças e diferenças entre línguas enquanto estratégia de aprendizagem.

Ao concluir a discussão acerca da segunda situação, passamos para a terceira.

SITUAÇÃO 3: O MÍNIMO ESFORÇO

Você tem uma turma de 5 aprendizes, com aptidões diferentes, mas progredindo. Só que um deles sempre se dirige a você e aos colegas em português, para fazer perguntas, tirar dúvidas, pedir licença para ir ao banheiro...

só usa o alemão em exercícios específicos da aula. O que você faz?

São muitas as variáveis envolvidas nessa situação. Pode ser que o aprendiz em questão não tenha muito interesse na língua que está aprendendo, e que frequentar o curso seja uma obrigação que lhe foi imposta pelos pais ou pela empresa em que trabalha. Também pode ser que tenha desanimado das aulas à medida que o nível de dificuldade do conteúdo aprendido foi aumentando. Outra possibilidade é que o estilo de aula da professora ou o comportamento dos colegas o estejam desmotivando.

O fato é que, para aprender uma língua, é necessário praticá-la. Pensando nisso, os participantes da oficina ponderaram que talvez fosse o caso de separar um momento da aula para rever expressões básicas do cotidiano da sala de aula, pois o referido aluno poderia estar inseguro quanto a elas. Outra estratégia que pode ser empregada pela professora é repetir em alemão a frase que o aprendiz diz em português.

Em resumo, todos os participantes pareceram concordar que seria totalmente inadequado expor esse aluno diante dos demais, ou demonstrar desaprovação ao ouvi-lo falar sua língua materna. De fato, tais posturas refletiriam uma visão da língua como unidade isolada de seu uso social, já desacreditada por pesquisas em diversas áreas da Linguística, conforme se argumenta em Grilli (2020a). A língua materna pode e deve ser aproveitada na aquisição de novos recursos semióticos, pois integra os repertórios espaciais do aprendiz-falante (PENNYCOOK & OTSUJI, 2015, p. 83). Mesmo que isso não signifique permitir tudo e deixar de estimular o aprendiz durante a aula, reprimi-lo seria, no mínimo, igualmente prejudicial, e os participantes da oficina parecem ter consciência disso.

Quando todos já haviam feito suas contribuições acerca desse assunto, passamos à situação número quatro.

SITUAÇÃO 4: A ALUNA PLURILÍNGUE

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

Em todas as edições da oficina, ao menos um participante mencionou que pode ser muito desafiador cursar duas línguas adicionais ao mesmo tempo. Em sua maioria, eles pareceram não menosprezar os obstáculos que podem advir do estudo do espanhol, apesar de o senso comum afirmar que aprender espanhol é fácil demais para brasileiros. Nesse sentido, a postura dos participantes é aquela que se espera de educadores linguísticos profissionais.

Dentre os professores em formação, alguns confessaram, em tom de brincadeira, que se sentiriam frustrados e com certo “ciúme” da professora de espanhol. Esses comentários levaram a uma reflexão, breve mas interessante, acerca do modelo tradicional de ensino-aprendizagem: uma obrigação a ser desempenhada com exclusividade, em um espaço separado e livre de interferências de quaisquer outros interesses do aprendiz e aspectos de sua vida.

De fato, o sistema de ensino brasileiro ainda está muito preso a parâmetros de homogeneização e padronização dos indivíduos aprendizes. Segundo Duboc (2015, p. 668), trata-se de um modelo positivista de educação, “que ‘transmite’

uma verdade universal e acabada a um sujeito que a recebe de maneira diretiva e que a devolve a contento de modelos previamente determinados pela instituição escolar". Os professores em formação em questão parecem já ter se desvinculado dessa mentalidade.

Além disso, participantes de todos os grupos observaram que a aluna em questão pode se sentir desmotivada ao perceber uma evolução muito mais lenta no curso de alemão do que no curso de espanhol. Como solução para o dilema, enquanto alguns participantes da oficina propuseram uma conversa franca com essa aluna, redefinindo seus objetivos com o aprendizado do alemão e a carga horária de dedicação esperada, outros sugeriram que as aulas de alemão retomassem os temas trabalhados nas aulas de espanhol, a fim de manter o interesse da aluna.

Assim, não houve um consenso entre os participantes sobre a melhor forma de agir nessa situação, ao contrário do que ocorreu em relação às situações anteriores. Essa discrepância já era esperada, devido a tratar-se de uma situação que tem menos a ver com o preparo teórico do professor do que com um certo traquejo adquirido por meio da experiência profissional. O mesmo se pode dizer da quinta e uma última situação.

SITUAÇÃO 5: A PROFESSORA ATAREFADA

Você está com a agenda lotada de aulas, e o tempo disponível para prepará-las tem sido muito curto. O que você faz?

Após discutir questões relativas ao ensino de alemão que perpassam as distintas realidades socioeconômicas de quem aprende a língua no Brasil, esta última situação foi pensada para ser a menos exigente em termos de reflexão

teórica, exigindo maior capacidade de articulação prática em relação as demandas do ofício docente.

De modo geral, os mais experientes afirmaram ter uma coleção de atividades extra que podem ser facilmente incorporadas ao planejamento de aula, complementando o livro didático adotado. Já os menos experientes consideraram a possibilidade de indicar alguns de seus alunos a outros professores, a fim de manter a qualidade das aulas.

Quando os participantes terminaram de discutir as cinco situações, passamos para a apresentação e discussão do conceito de decolonialidade.

DECOLONIALIDADE: NOVOS PARADIGMAS PARA ENSINAR LÍNGUAS

Por fim, foi explorado o conceito de colonialidade. Conforme mencionado na introdução a este artigo, a colonialidade permanece subjacente às práticas brasileiras de educação linguística em línguas de prestígio.

Após o término oficial da colonização do Brasil, permaneceu a colonialidade, muito presente na mentalidade do povo brasileiro até os dias de hoje. Quijano (2009, p. 73) define a colonialidade como uma ideologia que se sustenta na imposição de uma classificação racial e étnica da população mundial.

Alguns dos principais termos cuja compreensão se faz necessária para reconhecermos os padrões coloniais sob os quais ainda vivemos foram apresentados aos participantes da oficina. São eles: o mito da modernidade, a dependência cognitiva, a separação mente-corpo, a colonialidade do saber e o pensamento abissal (SOUSA SANTOS, 2019).

O mito da modernidade, que começou a ser difundida pelos europeus no

século XVI, produziu uma falsa linearidade do tempo-espaço: a civilização europeia seria a mais avançada, voltada para o futuro, e as demais, "ainda" primitivas, voltadas para o passado (MIGNOLO, 2011, p. 30). Desse mito adveio a dependência cognitiva sob a qual se encontram ainda hoje os países não-hegemônicos: temos a impressão de que a herança europeia, bem como a cultura norte-americana, são sinônimos de erudição e superioridade. Enquanto isso, a música, a dança, as artes, a moda e outras expressões culturais oriundas de países como a Colômbia, a Nigéria ou as Filipinas não desfrutam da mesma admiração ao redor do mundo.

Na mesma época, a religião cristã introduziu a separação entre a alma e o corpo, até então elementos que coexistiam "como duas dimensões não separáveis do ser humano" (QUIJANO, 2005, p. 117). Assim, o corpo foi transformado em alvo de repressão, exaltando-se a alma. Com o avanço do pensamento iluminista, o filósofo René Descartes trocou a alma pela mente nessa dicotomia, e a separação mente-corpo passou a ser símbolo da existência de uma mente que produz conhecimento, localizada fora do corpo, isto é, fora do tempo-espaço (GROFOGUEL, 2016, p. 29).

Portanto, o conhecimento vindo da Europa passou a ser o único conhecimento válido: outros sistemas de conhecimento, desenvolvidos por outros povos, que viviam conforme outros costumes, foram desconsiderados – e ainda o são até hoje. Trata-se da colonialidade do saber.

Entretanto, esse desprezo pelas demais culturas que não a europeia, por parte do colonizador, denota uma dificuldade desse colonizador de reconhecer os sujeitos pertencentes aos povos colonizados como indivíduos capazes de produzir conhecimento e de comunicá-lo (VERONELLI, 2015, p. 113). Sousa

Santos (2007) chama a essa mentalidade pensamento abissal: é como se existisse uma linha que separa de modo irreconciliável a metrópole e a colônia, o erudito e o animalesco, a civilização e a barbárie. Estar do lado colonial da linha abissal “equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 25).

A fim de superarmos os paradigmas coloniais, Sousa Santos propõe o conceito de ecologia de saberes: “o reconhecimento da co-presença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles”, sem que uma cultura ou sistema de conhecimento seja considerado completo em si mesmo e, portanto, superior a outros. (SOUSA SANTOS, 2019, p. 28).

Assim, nós, habitantes do Sul global, devemos nos comprometer com o desenvolvimento das Epistemologias do Sul, isto é, dos nossos próprios modos de conhecer: que possamos representar o mundo como nosso, e nos nossos próprios termos, pois apenas desse modo seremos capazes de o transformar de acordo com as nossas próprias aspirações (SOUSA SANTOS, 2019, p. 17).

A PERGUNTA QUE NÃO QUER CALAR

O breve resumo teórico explanado no tópico anterior tomou poucos minutos de cada uma das edições da oficina, e a palavra logo foi devolvida aos participantes, para que respondessem à questão: como relacionar o pensamento decolonial ao ensino de alemão no Brasil?

Nas palavras do linguista brasileiro Marcos Bagno (2013, p. 26),

A independência de uma ex-colônia

não se obtém apenas por decreto: é necessário também um longo processo de descolonização dos hábitos, das mentalidades, dos mitos culturais que tiveram tanto tempo para se arraigar entre nós. Ainda sofremos, em diversos aspectos da nossa vida cultural, com a assombração do que chamo de fantasma colonial. E é no plano da língua que esse fantasma faz seus maiores estragos.

De modo geral, foram retomados pontos discutidos em cada uma das situações propostas, agora com maior firmeza: que não se perpetue o estigma das línguas teuto-brasileiras nem se reprima o aprendiz que lança mão de recursos de línguas como o inglês e o português na aula de alemão; que não se ignore interesses e demandas do indivíduo-aprendiz, separando sua vida do ambiente em que aprende alemão; que não se baseiem as aulas exclusivamente no livro didático, sem que sejam preparadas com maior cuidado.

Entre os professores em formação ou que atuam há pouco tempo, a discussão sobre o material didático foi logo relacionada às premissas da colonialidade: por que praticamente todos os livros didáticos de alemão utilizados no Brasil e no mundo vêm da Alemanha? Nesse conceito de que o alemão vem da Alemanha, que espaço têm os outros países de língua alemã, e as comunidades germânicas mundo afora? (cf. PUH, 2020).

Outro ponto levantado em uma das edições foi a falsa ideia de que tudo no Brasil é atrasado, de má qualidade e funciona mal, em contraposição à Alemanha, onde todos são pontuais e não existem problemas socioeconômicos. Os participantes afirmaram que já sentiam um certo incômodo diante dessa perspectiva, mas que agora foram capazes de relacioná-la à colonialidade.

Está claro que a proposta não é incentivar o desprezo a tudo que vem do Norte global e rechaçar o estudo da língua alemã, e sim, de cultivar um olhar crítico para a realidade brasileira e sobre o significado de aprender alemão nessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos, práxis não é só o estudo teórico, tampouco a prescrição de como agir na prática de ensino, e sim, uma confluência entre teoria e prática permeada pela reflexão autônoma dos professores em formação. É justamente isso que ainda falta em parte dos cursos de formação docente para o ensino de línguas, sobretudo na formação continuada: frequentes são os anúncios de workshops práticos em que se adquire uma nova técnica para ensinar leitura ou escrita, ou, desde o início da pandemia do novo coronavírus, sobre recursos para manter alunos engajados no formato remoto.

Já em cursos de extensão e de especialização, geralmente, quem dita o tom é a esfera da teoria: leem-se obras de autores variados sobre um mesmo tópico e discute-se em grupos sobre como aplicar a teoria à prática docente, mas não o contrário: sobra muito pouco espaço para tomar a prática com a mesma seriedade conferida à teoria.

Comparando superficialmente os grupos de professores em formação com os grupos de professores experientes que participaram da oficina, ficou claro que o primeiro grupo demonstra maior familiaridade com questões relativas à colonialidade e à necessidade de questionar suas premissas, ainda fortemente presentes no ensino de alemão no Brasil. De fato, a grade curricular da disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Alemã na USP, elaborada pelo atual professor

responsável Milan Puh, é permeada por uma perspectiva crítica, questionadora, enfim, decolonial (GRILLI & PUH, 2021).

Já o segundo grupo demonstrou dispor de um maior repertório de estratégias para lidar com diferentes situações em sala de aula, jogo de cintura para ministrar aulas para alunos “difíceis” e para preparar aulas voltadas

especificamente para os interesses de cada aprendiz. Outros aspectos das falas dos participantes da oficina serão analisados em maiores detalhes e publicados numa oportunidade futura.

As quatro edições da oficina foram gravadas e transcritas, e versões mais aprofundadas da análise serão publicadas futuramente. Por ora, fica evidente que o

modelo da práxis pedagógica na formação continuada de professores, segundo o qual se reflete em conjunto sobre questões da profissão unindo teoria e prática, de maneira sistemática, é igualmente proveitoso e enriquecedor para professores com tempos de experiência variados e trajetórias diversas. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo. FREY, Jaqueline; KÄFER, Maria L.; KLASSMANN, Mário; NEUMANN, Gerson R.; SPINASSÉ, Karen Pupp. “Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil”. *Revista Contingentia*, v. 2, 2007, pp. 73-87.
- BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. “Changing Policies and Language Ideologies with Regard to Indigenous Languages in Brazil”. In: CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. (Orgs.). *Multilingual Brazil. Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. New York/London: Routledge, 2018, pp. 27-39.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB 2/2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Aguardando homologação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- DUBOC, Ana Paula M. “Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos”. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, 2015, pp. 664-687.
- FERNANDES, Sabrina. *Se quiser mudar o mundo. Um guia político para quem se importa*. São Paulo: Planeta, 2020.
- FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz. “Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano”. *Educação em Revista*, 33, 2017, pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153099>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GARCÍA, André L. M.; REDEL, Elisângela; MARTINY, Franciele M.; VOERKEL, P. Crenças dos estudantes de Letras Português/Alemão: desafios, perspectivas e oportunidades. *Pandaemonium Germanicum*, v. 20, n. 31, 2017, pp. 30-59.
- GRILLI, Marina. “Os currículos de Letras/Alemão no Brasil e seus recursos para a aprendizagem de ALE”. *Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*, 2017, pp. 298-305.
- GRILLI, Marina. “Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas”. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 12, n. 3, 2018, pp. 415-435. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2018v12n3p415-435>
- GRILLI, Marina. “Por que usar a LM na aula de LÉ: do plurilinguismo ao translanguagem”. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 3, 2020a, pp. 30-49.
- GRILLI, Marina. “Por uma educação linguística Translúgüe e Decolonial: questões para o ensino de alemão”. *Revista Iniciação & Formação Docente*, v. 7, n. 4, 2020b, pp. 904-930. DOI: <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i4.5200>

- GRILLI, Marina; PUH, Milan. "O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade". *Revista Trama*, v. 17, n. 41, 2021, pp. 123-133. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v17i41.26839>
- GROSFUGUEL, Ramón. "A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI". *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, 2016, pp. 25-49. Versão modificada do artigo *The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century*. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. 9, n. 1, 2013, pp. 73-90.
- KIRKICI, Bilal. "Meine Hobbys sind Müzik hören und Schwimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 12, n. 3, 2007, pp. 1-15. Disponível em <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/335/325>>. Acesso em: 22 mai. 2021.
- MAAS, M. R.; FRITZEN, M. P.; AVELINO NETO, A. J. "A língua alemã em antiga zona de imigração no vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades". *Calidoscópio*, v. 12, n. 2, 2014, pp. 143-152.
- MIGNOLO, Walter D. *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham/London: Duke University Press, 2011.
- PUH, Milan. "Políticas linguísticas, decolonialidade e material linguístico no Brasil". In: BERGER, Isis R.; REDEL, Elisângela. (Orgs.). *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. São Paulo: Pontes Editores, 2020, pp. 207-237.
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 107-130.
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder e classificação social". In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 73-117.
- SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (Orgs.). *Ethnologue: Languages of the World*. 24ª Ed. Dallas, Texas: SIL International, 2021. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 29 mai. 2021.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Novos Estudos*, v. 79, 2007, pp. 71-94.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. "Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil". *Em Aberto*, v. 22, n. 81, 2013, pp. 61-79.
- STANKE, Roberta S.; BOLACIO FILHO, Ebal S.A.; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MOURA, Magali. "A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão". In: UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana C. C.; PEREIRA, Rogéria Costa (Orgs.). *O Ensino de Alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, pp. 103-121.
- VANDRESEN, Paulino; CORRÊA, Adriane Rodrigues. O bilinguismo pomerano-português na região de Pelotas. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, 2008, pp. 39-51.
- VERONELLI, Gabriela. "The Coloniality of Language: Race, Expressivity, Power, and The Darker Side of Modernity". *Wagadu*, v. 13, 2015, pp. 108-134.