

# Atividades com Atravessamentos Decoloniais: insurgências epistêmico-ideológicas para uma pedagogia transgressora no ensino de alemão

[Activities with Decolonial Crossings: epistemic-ideological insurgencies towards a  
transgressive pedagogy in German teaching]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372753218>

Daniel Zanchet da Rosa<sup>1</sup>

Maurício Rosa<sup>2</sup>

**Abstract:** This research investigates how German teaching activities with decolonial crossings can contribute to reflection on post-colonial ideological values. Therefore, the analysis was based on two activities developed from the perspective of post-colonial and decolonial pedagogies, in a class with students who have been studying German in an online language course of a public institution. This course took place in 2022 and the activities developed focus on the Inca civilization: Activity 1, taking advantage of the transversal theme of Vacations and Travel, manages to shift the focus of the German class from Europe to America. Activity 2, in turn, contrasts cosmological aspects present in Inca and Judeo-Christian spiritualities, through the perception of the ideologies present in these conceptions. In this way, we carried out a narrative analysis of the activities based on student discussions through confluences recorded as decolonial crossings, in light of the theoretical framework referring to post-colonial and decolonial precepts. As a result, we showed that the activities led to the identification of opportunities to create and experience “cracks”, that is, decolonial cracks in educational spaces. In this sense, students reflected on the current stance of society maintained during coloniality, the role and relevance of

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Avenida Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS, 91501-970, Brasil. Email: dzanchet83@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5529-091X.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Avenida Paulo Gama, 110, Porto Alegre, RS, 90046-900, Brasil. Email: mauriciomatematica@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9682-4343.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Bolsa Produtividade em Pesquisa 311858/2021-0.



original epistemology and the appreciation of Latin American identities, which highlights post-colonial ideological values in German classes.

**Key-words:** foreign language teaching; additional language teaching; decoloniality; Inca cosmology; pedagogy

**Resumo:** Esta pesquisa investiga como atividades de ensino de alemão com atravessamentos decoloniais podem contribuir para a reflexão acerca de valores ideológicos pós-coloniais. Para isso, a análise ocorreu baseada em duas atividades desenvolvidas sob a visão de pedagogias pós-coloniais e decoloniais, em uma turma que estuda alemão em um curso de línguas, de uma instituição pública, realizado de forma online. As atividades foram desenvolvidas em 2022 e tematizam a civilização Inca: a Atividade 1, aproveitando o tema transversal Férias e Viagens, logra deslocar o foco da aula de alemão da Europa para a América. A Atividade 2, por sua vez, contrasta aspectos cosmológicos presentes nas espiritualidades Inca e Judaico-cristã, por meio da percepção de ideologias presentes nessas concepções. Dessa forma, realizamos uma análise narrativa das atividades com as discussões dos estudantes em confluências registradas como atravessamentos decoloniais, a luz do referencial teórico referente aos preceitos pós-coloniais e decoloniais. Como resultado, evidenciamos que as atividades provocaram a identificação de oportunidades para se criar e experienciar “*cracks*”, ou seja, gretas decoloniais em espaços educativos. Nesse sentido, os estudantes refletiram sobre a postura atual da sociedade mantida na colonialidade, o papel e relevância da epistemologia originária e a valorização das identidades latino-americanas, o que evidencia valores ideológicos pós-coloniais em aulas de alemão.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Estrangeira; Ensino de Língua Adicional; Decolonialidade; Cosmologia Inca; Pedagogia

## 1 Introdução – nosso atravessamento inicial

A partir da experiência do primeiro autor deste artigo, ao frequentar uma disciplina sobre macro/micro exclusões/inclusões com Tecnologias Digitais em um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática e outra sobre Educação Linguística e Decolonialidade no Programa de Pós-Graduação em Letras, ambas discutindo decolonialidade em suas ementas, é que surgiu a ideia central para elaboração deste artigo. Importante ressaltar que mesmo sendo áreas que aparentemente se mostram difusas (Ensino de Matemática e Letras) ambas abrangem linguagens e se mostram, atualmente, envolvidas com o movimento decolonial. Assim, ao longo das disciplinas, não faltaram momentos em que o primeiro autor se indagou como seria uma aula de alemão em contexto brasileiro, na qual aspectos decoloniais estivessem coadunados ao currículo, plano de estudos, expectativas dos alunos e responsáveis etc. Nesse contexto, em reflexão com o segundo autor deste artigo (professor da disciplina sobre macro/micro exclusões/inclusões), decidimos pela realização desta investigação por meio de atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina de macro/micro exclusões/inclusões. Dessa

forma, na orientação deste trabalho, ambos adotaram a postura de que uma língua é um instrumento de poder que pertence a quem a souber, que pode ser de conquista e de dominação (HOOKS 2013). Essa postura inicial, então, possibilita-nos usar desse mesmo poder para transformar a própria postura de ensino, ou seja, serve para, igualmente, debatermos em aula novos horizontes (os quais, por vezes, são intencionalmente omitidos), podendo assim transgredir modelos de ensino bancário (modelos de ensino que somente depositam informações e pouco provocam o pensar) (FREIRE 1987), para criamos uma greta (WALSH 2018) e abordar temas ligados à decolonialidade e às identidades latino-americanas.

Assim, dúvidas quanto à criação dessas gretas, quanto à elaboração de uma aula de alemão de teor decolonial podem ser sanadas ao observamos a história do ensino de línguas estrangeiras em território nacional (SAMPAIO, PUH 2023). Nesse contexto, Grilli (2020), também, percebe e propõe em sua análise a distinção entre Ensino e Educação, na qual para a autora o primeiro termo é legitimamente condicionado a uma postura mecânica, alienante e verticalizada, enquanto o segundo é voltado a uma visão crítica do mundo, transformador e horizontalizante. Trazendo esses conceitos para a realidade de professores de alemão (e, também, de outras disciplinas), torna-se bastante difícil para quem sempre foi “ensinado” a “ensinar”, modificar esse quadro para saber “educar”. Nesse sentido, acreditamos que ainda será mais difícil se for uma mudança sob influência dos espectros libertários da decolonialidade e da pós-colonialidade, pois, ao que parece, as pessoas ainda estão “encaixotadas” em uma visão de ensino reprodutora e em seu jogo ideológico, ou seja, agarram-se a métodos (im)postos, sem notar. Particularmente, nosso movimento decolonial rumo a uma direção de ensino que provoque o pensar, ou seja, buscamos ensinar a ler e escrever o mundo de forma crítica constituindo/compreendendo nossa responsabilidade social (ROSA 2022a) e *héxis* (postura) política (ROSA 2021; 2022b).

Nesse sentido, entendemos que a visão pós-colonial evidencia, tanto quanto a perspectiva decolonial, as zonas periféricas, ou seja, ambas se voltam aos povos das margens, povos não europeus, questionando a narrativa ocidental da modernidade e, por meio de suas margens, mostram o subalterno. Para essas teorias, “a narrativa hegemônica da modernidade conferiu à Europa um lócus privilegiado de enunciação, que, mesmo após o fim do período colonial, permaneceu favorecendo aspectos da cultura europeia em detrimento de outras referências de vida” (LEDA 2015: 102). Ademais, a partir de Hall

(2003), podemos compreender a pós-colonialidade não somente como um marco histórico, mas como um modo narrativo de reescrita de relatos hegemônicos e binários de narrativização, que se limitavam à categorização entre Primeiro e Terceiro mundos exclusivamente, e que se configuram na pós-colonialidade como narrativas descentradas e diaspóricas. No entanto, em termos decoloniais, há uma pequena discrepância em termos temporais em relação à pós-colonialidade. Essa última, evidenciada com força pelos Estudos Subalternos Indianos, adota como eixo de argumentação a perspectiva conceitual de que a subalternidade e colonialidade são intrinsecamente parte do próprio sistema-mundo moderno (MIGNOLO 2005), além de entenderem a modernidade como

um fenômeno decorrente do neocolonialismo sobre a África e a Ásia no século XIX, período em que se institui o domínio colonial da Inglaterra sobre a Índia. Em contraste, para o Grupo Modernidade/Colonialidade [decolonialidade]<sup>3</sup>, ela remonta ao século XVI, quando se inicia a colonização portuguesa e espanhola sobre a América Latina e o Caribe. Em vista dessa distinta temporalidade, a América ibérica e a Índia colonial britânica herdaram da Europa diferentes referências históricas; a primeira reporta ao Renascimento e a segunda ao Iluminismo. Nesse sentido, para o grupo Modernidade/Colonialidade [decolonialidade], a América Latina, mais que pós-colonial, é, em certa medida, uma própria continuidade dos acontecimentos históricos da Europa, pois, ao longo do século XIX, quando o domínio colonial britânico começa a ser instituído sobre a Índia, já estouravam nas sociedades latino-americanas os processos de independência que prenunciavam a formação de seus respectivos estados nacionais, todos fundamentados no modelo institucional europeu (LEDA 2015: 112-113).

Ademais, a pós-colonialidade também adere a uma visão que é compreendida diante de um período após o colonialismo, enquanto a decolonialidade entende que embora o colonialismo tenha passado em vários territórios, a colonialidade permanece, necessitando de buscas por gretas, fissuras que venham a ser descobertas no próprio sistema. Diante disso, mesmo que a pós-colonialidade e decolonialidade difiram em relação à temporalidade das suas respectivas experiências coloniais, as duas perspectivas assumem como princípio dos seus projetos teóricos a transposição de discursos a partir do Sul Global.

---

<sup>3</sup> Leda (2015: 6) indica para seu estudo escolas teóricas: “Este trabalho ambiciona, em particular, examinar as convergências e divergências entre as propostas de novas epistemologias lançadas nas obras de dois autores pós-coloniais representantes de duas escolas teóricas distintas, nomeadamente, o Grupo de Estudos Subalternos Indianos e o Grupo Latino-americano Modernidade/Colonialidade”. No caso do último grupo, entendemos que todos/todas autores/autoras que Leda (2015) aborda são estudiosos/ estudiosas de decolonialidade e defensores explícitos/explicitas desta. Devido a isso, inserimos a palavra decolonialidade como expressão dessa escola teórica.

Não obstante, a pós-colonialidade, além de ser fortemente evidenciada e discutida em regiões fora da América Latina, debate a oposição oriente-ocidente em termos de dominação cultural, vislumbrando as diversas orientalidades existentes como forma de equidade. Ela é um movimento de resistência a regimes dominantes decorrentes do colonialismo, enquanto a decolonialidade, embora também defenda essa resistência e insurgência às imposições coloniais, não acredita que a colonialidade findou. Ou seja, não sustenta que a atualidade, por exemplo, seria um momento pós o exercício da colonialidade (pós-colonialidade). Destarte, a postura decolonial necessita da compreensão que a colonialidade continua existindo e que não se conseguirá descolonizar o pensamento humano, deixando porventura esse pensamento colonial de existir. No entanto, é possível criar resistências a esse pensamento, isto é, assumir uma atitude decolonial. Essa perspectiva, então, advoga pela insurgência ao poder dos colonizadores, abrangendo questões culturais amplas e não vislumbradas pela lógica dominante, insistindo no tempo vivido de luta contra ao que é imposto sob um viés eurocêntrico, que rege de forma impositiva “o certo”, “o normal”, “o modelo a ser seguido”.

Assim, como ato de resistência a uma postura colonial de ensino, que é mecânica, reprodutiva e alienante, além de, possivelmente, poder contribuir com uma proposição didática decolonial, revolvemos desenvolver a presente pesquisa, sendo nossa pergunta diretriz: *como atividades com atravessamentos decoloniais podem contribuir para a reflexão acerca de valores ideológicos pós-coloniais?*

Dessa forma, queremos investigar sob uma perspectiva Latino-americana possibilidades de ensino que adentram reflexões que possam ir além de um modo narrativo de reescrita de relatos hegemônicos binários entre Europa e América do Sul, sendo à primeira vista como superior. A questão de reescrita não nos interessa, mas a valorização conceitual de territórios e crenças, isto é, aspectos culturais do Sul-Global.

Para isso, desenvolvemos duas atividades de língua alemã, as quais possuem diferentes atravessamentos decoloniais da língua e da aula de alemão, aplicáveis em diferentes ambientes escolares de acordo com a sua “tolerância ideológica”. Nesse ínterim, chamamos de atravessamentos decoloniais os movimentos reflexivos que permitem o deslocamento de um estado perceptivo de valores em relação a um domínio que é dominante (colonial) para um estado perceptivo no domínio do “Outro”, do dominado, do excluído, do emudecido. Nossos atos em uma perspectiva de atravessar fronteiras não

somente geográficas, de transpassar o *locus* do dominador em prol do dominado, principalmente, em relação aos povos da América Latina, provocam nossa travessia de ensino, do mecânico ao crítico, do reprodutivo-gramatical ao reflexivo-educacional, do colonial ao decolonial. Buscamos atravessar, isto é, desejamos nos situar nas encruzilhadas e alçar movimentos em busca das fissuras que possibilitem atravessarmos as fronteiras do que nos é (im)posto, em termos de ensino de alemão.

Assim, a Atividade 1 foi desenvolvida a partir e aproveitando o tema *Férias e Viagens*, que é trabalhado em diversos livros didáticos, inclusive no livro didático adotado durante o semestre letivo com a turma<sup>4</sup> pela qual trabalhamos essas atividades com atravessamentos decoloniais (atividades discutidas neste artigo). Na Atividade 1, então, buscamos deslocar o foco ideológico eurocêntrico e ficcional (WALSH 2013) trazido na lição, para, a partir da sequencialidade do emprego de vocabulário e de estruturas gramaticais em língua alemã, vistos no livro, dar espaço a outros povos e locais no mundo, além do Norte Global. Já com a Atividade 2, nossos atravessamentos decoloniais buscam confrontar posturas provocadas por valores socioculturais de substrato religioso. Isso se dá por meio de debates previstos na atividade que são baseados nas leituras de textos originais (sem adaptações de cunho pedagógico), os quais apresentam contrastivamente pontos das cosmologias Inca e Judaico-cristã.

Ambas as atividades foram trabalhadas na modalidade de curso a distância, de forma online, visando ao debate, à interpretação, à leitura e à escrita em uma turma de adultos com nível de língua A1.3 (um ano e meio), sendo permitido aos alunos utilizarem ferramentas eletrônicas como suporte às leituras. Os textos, tanto em português como em alemão, são excertos de originais e, assim como as imagens apresentadas nas atividades, foram localizados na internet com o auxílio de ferramentas de busca. Nesse sentido, embora tenhamos implementado as atividades em nível A1.3, acreditamos que elas podem ser discutidas, também, em turmas de níveis mais avançados.

Dando continuidade, conduzimos a escrita deste artigo, alocando a distribuição seccional com uma introdução em que apresentamos nossa pergunta de pesquisa, objetivo

---

<sup>4</sup> Optamos por não nomear o livro didático por considerar que a adoção do tema transversal para decolonizar seja o foco e, assim, não desejamos incentivar a adoção de obras que sejam estritamente europeias, de modo geral. Logo, ressaltamos a importância do desenvolvimento de temáticas transversais de qualquer livro didático, voltado ao ensino das línguas europeias, porém, defendemos que esse desenvolvimento seja feito sob uma perspectiva de atravessamento decolonial.

e paisagem de pesquisa, outra que trama o referencial teórico e, na sequência, uma seção metodológica que descreve o percurso da pesquisa qualitativa realizada, os recursos, os sujeitos e as atividades desenvolvidas. O texto termina com a apresentação do percurso analítico, uma seção para a análise do exposto frente ao referencial teórico, com a discussão dos resultados e com a apresentação das considerações finais.

## 2 Fundamentação teórica: reflexões pós-coloniais e decoloniais

Nesta seção, iniciamos apresentando aspectos pós-coloniais que para nós são importantes de serem analisados também em práticas decoloniais quando da elaboração de atividades que visam à decolonialidade do ensino de uma língua e, possivelmente, em consequência, também em relação aos possíveis atravessamentos decoloniais dos sujeitos.

Nesse ínterim, a partir de uma perspectiva pós-colonial, Kumaravadivelu (2003) problematiza o ensino da língua inglesa na Índia e demais colônias, por este ser um subterfúgio sustentador do atual *status* da globalização, evidenciando traços do projeto colonialista e imperialista nessas regiões. Para o autor, o idioma inglês é peça notável no processo de instrumentalização, servindo ao objetivo de aprisionar política, cultural e linguisticamente aqueles que entende como subalternizados.

Para isso, dois fenômenos linguísticos são notados e descritos pelo pesquisador: a *Nativização* e a *Indigenização*. Considera-se *Nativização* o processo ideológico de valorização socioeconômica, no qual os colonizados são submetidos a variantes da língua colonizadora, alterando-as. Essas alterações na língua colonizadora são produzidas e reproduzidas pelos falantes colonizados, ao passo em que esses vão sendo, proporcionalmente, transpassados por essas alterações. Concomitantemente, a *Indigenização* seria o processo ideológico de desvalorização de todo e qualquer colorido linguístico que, no caso, a língua inglesa adquiriu ao longo do processo colonizatório em suas colônias. Em outras palavras, a produção e proposição da dicotomia entre os construtos *Nativização* x *Indigenização* visa a intensificar e julgar possíveis contrastes linguísticos de cunho fonético-fonológicos, sintáticos, morfológicos, lexicais, pragmáticos etc. com vistas a legitimar perenemente a variante da metrópole como melhor e modelar, por ser esta a única genuinamente nativa.

Com a constatação desses processos ideológicos, o autor prontamente defende que a postura decolonial deve constar de um processo complexo de retomada e inversão de valores aplicados no planejamento, ensino, aprendizagem das línguas europeias no cotidiano das atuais (ex-)colônias (KUMARAVADIVELU 2003). Esse autor também lança luz à imprescindível relevância de um *método* para a consolidação do colonialismo britânico e de sua agenda. Para ele, no cerne do objetivo do método colonial está a irremediável marginalização dos colonizados, pois antagoniza de forma dinâmica em suas raízes a valorização do *Ego-colonial* (que pode ser a identidade tanto do homem colonizado, que toma por supremo tudo o que vier da metrópole, quanto do próprio colonizador ao se impor) em detrimento do *Outro-subalterno* (identidade atribuída a todos e a tudo aquilo que for não-metropolitano) (KUMARAVADIVELU 2003).

Em uma atualização para nossos tempos de neocolonialismo, Kumaravadivelu (2003) ainda aponta a existência de um *Ego-nativo*, invariavelmente oriundo do Norte Global sendo legitimado como superior a um *Outro-não-nativo*. Esse processo se materializa por meio de quatro dimensões distinguíveis entre si: a educacional, a linguística, a cultural e a econômica. O autor ainda nota a aberta e deliberada falta de reconhecimento e de menosprezo intencionalmente impostos à produção e disseminação de qualquer conhecimento dos nativos-colonizados, independentemente do seu nível de embranquecimento. Em outras palavras, seria a nulidade atribuída a seus saberes desde o ato do (suposto/imposto) descobrimento sendo perpetuada, pois seus saberes e sua produção nunca serão bons o bastante. Assim, produz-se uma lacuna linguístico-social. O conhecimento local passa a ser marginalizado e anulado, criando-se um espaço fecundo para a doutrinação via língua e saberes do colonizador. Essa doutrinação conduz *a posteriori* ao que o autor chama de dogma monolinguístico, sob o qual somente uma língua deve ser (bem) falada e empregada, devendo-se falar o mais próximo possível do colonizador. Esse dogma não só restringe a circulação de todo o conhecimento em língua local que o colonizado possa ter, mas, também, legitima exclusivamente o falante nativo do Norte Global como um arquétipo ideal de fala, valores e comportamento, elevando-o e sua língua ao patamar ideológico de referências que nunca precisam ser revisadas.

Ainda segundo esse autor, as intenções por trás da dominação linguístico-cultural são mercadológicas. Elas viabilizam o comércio predatório, a exploração econômica e a ocupação territorial. Assim, como suas pessoas, línguas e costumes, tudo o que mais vier



das metrópoles se torna propenso a ser valorizado na colônia e, em contrapartida, tudo o que for ligado à colônia tende a ser visto como de pouco valor, ordinário ou primitivo. É no desdobramento dessa relação de ideais que serão estabelecidos os parâmetros comerciais e a legitimação dos valores das mercadorias produzidas, tanto na metrópole, quanto na colônia, ou seja, as relações sociais as quais constroem a hierarquia subjetiva do *Ego-nativo* e do *Outro-não-nativo* se estendem como finalidade de barganha aos produtos comercializados, elevando o preço dos metropolitanos e puxando para baixo o dos coloniais. Percebemos, portanto, a presença de uma certa obviedade quanto a valores, sendo aplicada também aos bens. Assim como tudo que é de origem metropolitana, os produtos da metrópole também serão valorosos e desejados, ao contrário da ordinariedade suposta aos indivíduos, seus modos e, por conseguinte, aos produtos de origem colonial.

Em consonância, Grilli (2020), apresentando o percurso histórico do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, constata que há pouca visibilidade hegemônica sendo verificada ao alemão, mesmo sendo essa também uma língua da metrópole. Para a autora, o alemão não ocupa um lugar de prestígio junto às demais línguas europeias difundidas nas ex-colônias como línguas adicionais, apesar da relevância econômica da Alemanha e demais países teutofônicos, na constituição do chamado Norte Global e de seus esforços e investimentos para se sobressaírem no âmbito brasileiro, por exemplo. A constatação de Grilli (2020) pode servir de base à escassez de materiais didáticos voltados ao ensino de alemão em uma perspectiva decolonial. Devido a isso, no Brasil, se estivermos procurando materiais com algum traço ou de teor decolonial, podemos inferir que a chance de encontrarmos esses materiais, por hora, é bastante pequena.

Entendemos que Grilli (2020) propõe uma reflexão fundamental na elaboração de atividades decoloniais ao diferenciar *ensino e educação linguística* em língua estrangeira. Para a autora, o ensino está ligado à reprodução, “[...] pois seria o mesmo que transmitir conhecimento sobre as propriedades a partir de um método” (GRILLI 2020: 12), ao passo que a educação linguística versa sobre “[...] repensar os conceitos que permeiam a aprendizagem e o uso de línguas nos mais diferentes contextos, considerando os diversos objetivos de cada aprendiz e seu repertório único de conhecimentos e vivências” (GRILLI 2020: 12). Dessa forma, é possível perceber um caráter social no conceito de *educação* em língua estrangeira que a autora apresenta, pois educar em uma língua (materna ou não) consiste necessariamente na compreensão crítica e na transformação tanto do sujeito,

quanto do meio que o circunda. Produções resultantes da adição entre reflexão e ação surgem proficuamente nos contatos intersubjetivos horizontalizados com o intuito de buscar resoluções a impasses, que tematizam e justificam contato intersubjetivo entre si. Nosso movimento atravessa o ensino em prol de uma educação linguística em alemão, de forma que nossa pesquisa vislumbra um giro decolonial em termos de *locus* evidenciado e estrutura ideológica pressuposta, encontrando nas razões destes atravessamentos fissuras possíveis para a educação crítica.

Também, já figurando entre um dos legados mais influentes do “Giro Decolonial”, expressão sustentada por Mignolo e Walsh (2018) que discute o conceito de “Globalização” a partir de uma perspectiva epistemológica. Com base nesses autores, podemos considerar a “Globalização” representada por duas faces: sendo uma agradável (e, por isso, bastante vendável) que é a Modernidade, e a outra, bem mais nefasta e pouco mencionada: a colonialidade. Ambas as faces, porém, funcionam como sustentáculos das estruturas de poder, as quais se arrastariam pelos séculos desde a Idade Média, sempre se reinventando no cenário social por meio basicamente da troca de nome e da ressignificação de alguns elementos disponíveis, com a finalidade de garantir a sua manutenção. Nesses termos, ao “descobrir” as Américas, a mentalidade e a relação que o europeu navegador formou frente a sua “descoberta”, aos habitantes daquelas terras e a si próprios pouco teria se alterado em sua essência, sofrendo apenas renomeações e algumas adequações ao longo do tempo. Assim, retomando Grilli (2020, p. 09), a colonização é: “[...] a ideologia da superioridade europeia, enquanto raça branca, mais civilizada e mais avançada em conhecimentos e em organização do trabalho do que os demais povos, [...] persiste até hoje, tanto na própria Europa quanto nos demais países”. Logo, essa ideologia supremacista se mostraria inalterada em seu teor, uma vez que, ademais da exemplificação modelar que goza a Europa em diversas áreas, na educação, no estudo de línguas (seja materna ou estrangeira) significa, com raras exceções, escolher uma língua dentro do *hall* dos idiomas hegemônicos europeus para aprender.

Na esteira dessa constatação, Santos e Souza (2007: 71 *apud* GRILLI 2020: 9) definem, em certa medida, o conceito da *Inexistência* do colonizado. Nesse jogo ideológico, o colonizador se crê e se apresenta ao universo colonizado como sendo aquele com o conhecimento para (e o poder de) definir o que existe ou não, pois cabe somente a ele a posição de ressignificação sumária do seu entorno. Em outros termos, tudo aquilo

que não pode ser entendido, ou não produz sentido na perspectiva dele (o colonizador), passa a ser irrelevante e cancelável, deixando assim de existir. Somente os conteúdos originalmente dos colonizadores e aqueles conteúdos dos colonizados, que puderem ser ressignificados para a cooptação do colonizador, serão mantidos e permitidos de existir. Logo, tudo aquilo que fica além desse alcance passa a estar fora da condição de existência e, por conseguinte, da possibilidade da inclusão, mesmo sem qualquer questionamento se o colonizado, de fato, deseja ser incluído neste sistema que exclui.

Como produto da proposição em Santos e Souza (2007 *apud* GRILLI 2020), podemos inferir que praticamente todo o universo do colonizado, assim como ele próprio, seriam em muitos efeitos sumariamente suprimidos à inexistência, sendo privados até mesmo de ocupar a posição do “Outro<sup>5</sup>” em um mecanismo violento de apagamento, uma vez que ser o “Outro” já seria existir de alguma forma. Aqui, fica evidenciada a importância da presença e da valorização, na medida em que for possível, de temas de povos originários e de povos silenciados nas salas de aula brasileiras.

Na colonialidade do ensino de alemão, Grilli (2020) nos leva ainda a perceber as existências de traços mercadológicos (neoliberais), os quais podem produzir a manutenção do *status quo* através de políticas linguísticas e do mito do falante nativo, consequentemente exemplar e do Norte-Global. São exemplos desses traços, a presença de concepções de proficiência, de língua, de habilidades, de competências... constituintes do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) e da elaboração de livros didáticos de línguas estrangeiras em geral. A influência sobre os livros didáticos nos interessa mais especificamente por ser o ponto de partida para a elaboração das atividades abordadas nesta pesquisa. Assim, a busca por *cracks* (ou *grietas*, *gretas*) (WALSH 2018) no tecido ideológico é um recurso fundamental à elaboração de atividades educacionais, no caso das Atividades 1 e 2 que apresentamos neste artigo, vislumbramos essas *gretas*, *fissuras*, por meio da discussão em relação ao *lócus* de viagem, atravessando o comumente visto como de cunho turístico ideal (a Europa) e pela reflexão ideológica sobre substrato de cultura religiosa, ampliando possibilidades do ponto de vista das “Caravelas à vista” (GIRALDO, FERNANDES 2019). Também, conforme discorrem Mignolo e Walsh (2018), o processo de identificar ou mesmo de criar oportunidades para

---

<sup>5</sup> Mantivemos a expressão com letra maiúscula como analogia ao conceito de “Outro-subalterno” (KUMARAVADIVELU 2003).

atuar de forma decolonial exprime o espírito de transgressão das ordenações emitidas pelo Norte Global. Trata-se de levar o pensamento, os pontos de vista e nossa própria subjetividade para fora do binarismo nós e eles, ou seja, construir alternativas, espaços e lugares, adotando e (re)inventando sistemas de saberes inusitados e autorais e reescrever identidades. Em outras palavras, é pôr o processo de decolonialidade em pé enquanto prática, é problematizar os próprios problemas *a priori*, transpor os problemas que se apresentam sob uma perspectiva única, eurocêntrica e colonial (ROSA, GIRALDO 2023).

A partir de um relato pessoal, Walsh (2018) advoga que é preciso abrir rachaduras nos espaços e estruturas já existentes e resultantes da colonização. Saberes e questões como ancestralidade, espiritualidade, moral, cosmologia e demais relações subjetivas e ideológicas devem ser postas em destaque, abrir espaço “*casa adentro e casa afuera*”, obtendo, desse modo, equanimidade fixa e naturalizada frente ao arcabouço ideológico vindo do colonizador (WALSH 2018: 85). Mais especificamente, este postulado justifica a feitura das Atividades 1 e 2, as quais fazem menção ao povo peruano e seu *locus*, assim como a suas origens na ancestralidade Inca por meio da cosmologia.

Com as atividades propostas, buscamos investigar a possível abertura de fissuras no processo de formação do alunado latino. Buscamos investigar de igual forma a possível contravenção à doutrinação de padrões europeus na aula de alemão, pois, seguindo Walsh (2013, 2018) e Walsh, Oliveira e Candau (2018), esses padrões tentam perniciosamente fazer do alunado a réplica mais aproximada possível de um europeu ficcional, submetendo o processo cognitivo dos alunos a definições feitas a eles pelas lentes epistêmicas, culturais e sociais da Europa ou Norte-Global. Ao contrário disso, o que se investiga são as possibilidades de gretas na pesquisa em ensino de alemão enquanto valoração das pessoas “indignificadas”, excluídas, os “Outros”, para diretamente com elas desaprender e reaprender as relações com a sua própria subjetividade e existência (WALSH 2013; WALSH, OLIVEIRA, CANDAU 2018). Nesse sentido, esses estudos apresentam que o objetivo da agenda Colonialidade-Modernidade é exercer um domínio capilarizado em todas as esferas sociais a partir de jugos individuais, apagando nos colonizados todos os traços de valorização que esses possam fazer sobre si e seu universo, existente antes do contato com a metrópole. A colonização, enquanto ato discursivo, se comporia daquelas investidas com o intuito de difundir uma retórica de comparação pautada na Europa como modelo ideal e na depreciação de características subjetivas do

dominado e de seu mundo (sexo, raça, classe, religião e etnia ou nacionalidade). Há a necessidade de se atender a agenda via apagamento e aniquilação cultural do colonizado, convencendo-o da inevitável morte de seu *self* não-branco, assim como das supostas vantagens do renascimento de seu *self* branco.

Ainda em relação à modernidade, esta é apresentada por Veronelli (2015) na sua manutenção de poder por meio de certas formas europeias de produção de conhecimento, as quais transitam bem entre as premissas capitalistas. Com base em suas leituras de Anibal Quijano, a autora considera que o conhecimento eurocêntrico se ampara basicamente em dois pontos. O primeiro, consiste em lançar definições e conceitos, estipulando uma terceira coisa, fazendo dela algo que está sendo definido pelo observador apenas e invariavelmente (a *Objetificação Direta*). O segundo, aponta para a capacidade e necessidade que este observador tem de quantificar as coisas conceituadas/criadas por ele (*Quantificação*). Tanto a *Objetificação Direta*, quanto a *Quantificação* serão posturas nodulares da episteme eurocêntrica. Essas posturas também servirão ao colonizador e seu sistema, na medida em que se dará através delas, a mercantilização de todo o mundo colonizado, incluindo não apenas os ditos recursos naturais, mas também seus próprios habitantes. Para Rosa e Giraldo (2023), essa postura, também entendida como objetificação direta e quantificadora, é retrato da ordem da estrutura que toma como premissa a classificação, ordenamento e demonstração de uma “Matemática” dominante, em detrimento de uma possível (des)ordem da invenção de pensamentos críticos e acolhedores de alternativas possíveis de povos invisibilizados.

Sendo assim, podemos entender com base nas reflexões aqui trazidas que a globalização atua como uma engrenagem objetificadora do indivíduo colonizado, cabendo-nos, então, partir para a transgressão, transformação dessa ecologia ideológica em prol dos explorados e pequenos. Entre muitas reflexões e ideias do intelectual Paulo Freire (1987), aplicáveis a esta escrita, assumimos que os temas da aula devem estar afinados de alguma forma à situação, ambiente e interesses do educando. Esta centralização no aprendiz justifica de forma objetiva a escolha dos temas aqui tratados, uma vez que temos como sujeitos da pesquisa alunos latino-americanos em ambiente de colonialidade, os quais contrastivamente com relação ao Norte Global pouco sabem da cultura dos nossos vizinhos latinos e, muito menos, dos povos originários, mas que

mesmo assim foram percebidos pelo docente/pesquisador como interessados em viagens e culturas diversas.

Identificamos com Freire (1987), além da demanda de decolonialidade, a necessidade de construção de uma identidade latino-americana. Freire diz que de nada vale a reflexão sem ação, ou vice-versa. Para o autor apenas refletir é discursar e agir sem refletir é militar. Sendo assim, para o autor mostra-se relevante a *Práxis*, ou seja, “[...] a reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade” (FREIRE 1987: 58). Assim, após refletirmos por meio das leituras aqui expostas, nos propusemos a agir, elaborando e implementando as atividades desta pesquisa, mesmo que de maneira inicial. Instigamos, então, um processo de criação de identidades decoloniais como base na conscientização a ser despertada através das leituras e debates expostos. Dessa forma, nossa sugestão aos estudantes (todos adultos) participantes da proposta foi de darem continuidade a essa *Práxis* tendo como “estopim” as próprias atividades aqui desenvolvidas. Assim, segundo Freire (1987), os temas (assuntos) ao povoarem os pensamentos em suas mais variadas formas devem estar intimamente atrelados às ações, estando estas, por sua vez, atreladas à transformação da realidade circulante em benefício da liberdade em todas as suas formas, para que assim haja uma educação politizada e libertadora. Com isso, também nos coadunamos nesse sentido à busca por atividades para o ensino de alemão que envolvam a cultura do estudante ou interesses culturais que esses venham a ter, como exemplo, a produção de *podcasts* em alemão com temáticas advindas da cultura dos estudantes (DA ROSA 2023) ou atividades para a leitura e produção de memes em alemão que retratem esses interesses culturais (DA ROSA, SPINASSÉ 2021; DA ROSA, 2018). Com isso, partimos para a metodologia de pesquisa, apresentando nossas formas de agir cujos pensamentos atrelados envolvem a transformação da realidade de ensino enquanto implementação de atividades com atravessamentos decoloniais.

### 3 Metodologia de Pesquisa – construindo possibilidades de gretas

A presente pesquisa foi desenvolvida sob o paradigma qualitativo, uma vez que partimos de uma questão diretriz que indaga o “como”, ou seja, os modos pelos quais atividades

podem contribuir com uma educação linguística, por exemplo, mais do que o ensino mecânico de técnicas e regras gramaticais. Assim, esse “como” abre possibilidades descritivas não quantitativas (SEIDEL ROSA, 2014) sobre as possíveis contribuições de atividades com atravessamentos decoloniais sobre a reflexão acerca de valores ideológicos pós-coloniais. Com isso, após estudo bibliográfico intenso acerca dos temas pós-colonialidade e decolonialidade, os quais serviram de embasamento para elaboração das Atividades 1 e 2, implementamos ambas as atividades em uma turma de alemão de um curso online, alinhando-nos com a visão de Goldenberg (2004), que enfatiza que o(s) pesquisador(es) está(estão) mais preocupado(s) com uma compreensão mais profunda de um grupo social, organização ou instituição, nossa pesquisa adotará uma abordagem qualitativa. Com isso, as atividades foram elaboradas a partir de trechos de textos originais e imagens extraídas da internet com o auxílio de ferramentas de busca e se orientaram pela elaboração de perguntas geradoras de debates, cujas respostas necessitavam do embasamento nas leituras propostas. O ambiente de realização dessas atividades foi o Google Meet, plataforma online de comunicação a distância do curso de língua alemã investigado.

Os sujeitos do estudo foram estudantes de um grupo de alemão composto por 15 alunos adultos, com espectro etário amplo dos dezoito aos sessenta anos, brasileiros e falantes natos de português, de ambos os sexos, múltiplas identidades de gênero e orientações sexuais e religiosas, majoritariamente alunos universitários de graduação ou pós-graduação em diversas áreas, também, em grande parte gaúchos e já falantes de idiomas estrangeiros, ou seja, o alemão frequentemente já seria uma terceira língua, cujos interesses nesta língua cercavam fins de empregabilidade, emigração e intercâmbio, leitura acadêmica, ancestralidade, curiosidade e aculturação em geral. Além disso, os participantes são pessoas que dispõem de computadores para uso pessoal e internet rápida em suas residências. Esses alunos estudam alemão há um ano e meio (equivalente ao nível de língua A1.3 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) e classificados pela organização do curso em níveis e turmas) e suas interações neste ambiente, ao desenvolverem em 2022 as duas atividades, contribuíram para a análise deste estudo.

Nesse ínterim, para favorecer a compreensão dos estudantes sobre os temas apresentados, e como base no que afirmam Sampaio e Puh (2020), as atividades buscaram

expor o insumo de leitura em português antes do alemão, provocando a apropriação dos temas como foco principal da própria atividade. Aos alunos, também foi permitido fazer uso de qualquer ferramenta eletrônica, para assessorar na compreensão de termos e estruturas que fossem necessárias em qualquer das línguas. A análise narrativa foi o movimento utilizado para a obtenção de resultados. Essa análise foi desenvolvida baseada nas confluências interpretativas, entre o compilado de respostas escritas pelos estudantes e os apontamentos (vinhetas) registrados em diário de campo pelo professor/pesquisador (primeiro autor deste artigo), conseqüentemente. Assim, cunhamos o termo “vinheta” como forma de subsidiar trechos demarcados para análise, tomando por base o próprio conceito atual do termo, que nos remete a um elemento de identificação, de chamada que passa a ser denominada como vinheta, para ser trabalhada a identidade da programação, pois, “As vinhetas televisivas constituem uma das principais expressões do *broadcasting design*, tendo função operacional, informativa, promocional, identificadora e simbólica, na medida em que transmitem os conceitos de marca de um programa ou de um canal de televisão” (PONTE, NIEMEYER 2009: 1, grifos das autoras). Ou seja, nossas marcações na pesquisa perfazem uma função operacional organizativa das marcações das aulas, informativa em termos do que se deve destacar, identificadora e simbólica dos elementos da narrativa, de modo a elencarem o enredo narrativo a ser exibido.

Os apontamentos (vinhetas) produzidos pelo professor/pesquisador ao observar os debates em grupo e a deliberação realizada por cada aluno durante o processo de elaboração das respostas nas atividades escritas serviram como confluências interpretativas das unidades de sentido elencadas e os significados gerados em aula síncrona, na qual o debate ocorreu. Diante disso, aproveitando o tema, o vocabulário e as estruturas gramaticais e comunicativas apresentados no livro didático acerca do tema Férias e Viagens, foram propostas duas atividades de carácter decolonial que evidenciavam esses elementos. A Atividade 1 visa a ilustrar como o idioma alemão pode ser utilizado, não somente para abordar o que diz respeito à cultura e língua alemã ou ao espaço teutofônico, mas para se informar sobre o que for de interesse e necessidade do falante seja ele nativo ou estrangeiro. Na primeira atividade, então, o intuito é especificamente introduzir e preparar a turma para um debate de carácter mais decolonial, o qual virá na Atividade 2, intermediando a relação com o tema Férias e Viagens e os



elementos da aula de alemão, porém, afastando-se um pouco desses com a finalidade de possibilitar a criticidade necessária.

A partir de dois textos sobre turismo e viagem que apresentam informações culturais sobre o Peru, mais especificamente na região Inca, perguntas geradoras foram disponibilizadas para o debate. Um dos textos foi extraído de um blog de viagens em língua alemã e o outro está disponível em um *site* em português. A necessidade de associar a uma leitura em língua materna a uma leitura em língua estrangeira sobre o mesmo tema tem por objetivo mobilizar conhecimentos referentes ao assunto, assim como garantir melhores condições de compreensão do texto em alemão por parte dos alunos. Por conseguinte, trazemos as atividades como foram apresentadas aos estudantes:

#### **Atividade 1 – “Peru, uma rota para transformações”**

Texto 1 (em português): Peru

O turismo no Peru, na América do Sul, faz dele um país com imensa mistura de tradições e culturas, que começou a acontecer bem antes da colonização espanhola no século XVI.

A miscigenação de povos e etnias indígenas foi o resultado de uma sucessão de civilizações andinas, que culminou na instauração do Império Inca, o maior das Américas antes do aparecimento dos europeus.

Essa miscigenação deixou um rico acervo para os historiadores e, conseqüentemente, uma grande oportunidade para o aparecimento do turismo no Peru, que começou a se desenvolver na década de 90, com a estabilização da economia e construção de uma infraestrutura turística.

Fora isso, o território peruano foi abençoado com paisagens pitorescas, desertos, montanhas e a Floresta Amazônica, o que também ajudou muito no desenvolvimento do turismo.

O Peru todo é um prato cheio para quem gosta de viajar, literalmente. Tudo bem que Machu Picchu é o ponto turístico mais procurado do Peru e um dos mais populares em todo o mundo, mas existem muitos outros lugares para se encantar. Cusco, considerada Patrimônio Histórico da Humanidade pela Unesco, e Lima, a capital e principal cidade que chama a atenção por sua arquitetura colonial.

**Fonte:** Tetamanti (2011)

Texto 2: Urlaub in Peru: Auf den Spuren der Inka<sup>6</sup>

*Nicht umsonst hat Peru es auch bei uns auf die Liste der 10 schönsten Reisetrends für 2020 geschafft. Peru ist ein Land voller Gegensätze: Turbulentes Stadtleben in Lima, historische Stätten wie die einzigartige Ruinenstadt Machu Picchu mit ihrer geheimnisvollen Vergangenheit, die unendlichen Regenwaldlandschaften, die zum Aktivurlaub einladen – all das und noch viel mehr erwartet euch dem Urlaub in Peru. Das Land ist bislang noch ein Geheimtipp für Touristen, vor allem abseits der Highlights wie den Ruinenstädten der Inkas. Grund genug, sich auf in den Urlaub nach Südamerika zu machen und das faszinierende Peru zu entdecken.*

*Das Land ist das drittgrößte Land in Südamerika und grenzt im Norden an Ecuador und Kolumbien, im Osten befindet sich Brasilien, im Süden liegen Bolivien und Chile. Die Westküste Perus bildet die Pazifikküste. Rund 32 Millionen Einwohner teilen sich eine Landfläche von 1,2 Millionen Quadratmetern – davon gehören rund 60 Prozent zum tropischen Regenwald, die Berglandschaften der Anden machen knapp 30 Prozent aus. Die peruanische Zeit liegt im Vergleich zu unserer sieben Stunden zurück.*

*Von Deutschland aus ist die Anreise mit dem Flugzeug von allen großen Airports möglich. Von Frankfurt, München oder Hamburg gibt es Verbindungen mit einem Stopp zum Flughafen Jorge Chávez in Lima. Je nach Fluggesellschaft steigt ihr zum Beispiel in Amsterdam, Madrid, Paris oder in den USA, etwa in Atlanta, um. Auch andere Ziele im Land könnt ihr von Deutschland aus mit dem Flugzeug erreichen.*

**Fonte:** Urlaubspiraten (2022)

Perguntas :<sup>7</sup>

- a) Was sind den Texten zufolge die Hauptsehenswürdigkeiten in Peru?
- b) Was kann man in der Hauptstadt Lima machen? Und in Cusco?

<sup>6</sup> Férias no Peru: Seguindo o Rastro dos Incas

Não é à toa que o Peru entrou na nossa lista das 10 mais belas tendências de viagem para 2020. O Peru é um país cheio de contrastes: a turbulenta vida urbana de Lima, locais históricos como a singular cidade em ruínas de Machu Picchu com seu passado misterioso, as infinitas paisagens da floresta tropical que convidam você a férias ativas - tudo isso e muito mais espera por você no Peru. O país ainda é uma dica privilegiada para os turistas, especialmente longe dos destaques, como as cidades em ruínas dos Incas. Razão suficiente para ir de férias à América do Sul e descobrir o fascinante Peru.

O país é o terceiro maior da América do Sul, fazendo fronteira com Equador e Colômbia ao norte, Brasil a leste e Bolívia e Chile ao sul. A costa oeste do Peru forma a costa do Pacífico. Cerca de 32 milhões de habitantes compartilham uma área terrestre de 1,2 milhão de metros quadrados - dos quais cerca de 60% pertencem à floresta tropical, as paisagens montanhosas dos Andes compõem quase 30%. O horário peruano está sete horas atrasado em relação ao nosso.

Da Alemanha, é possível viajar de avião a partir de todos os principais aeroportos. De Frankfurt, Munique ou Hamburgo há conexões com uma parada para o Aeroporto Jorge Chávez em Lima. Dependendo da companhia aérea, você muda de trem em Amsterdã, Madri, Paris ou nos EUA, por exemplo, em Atlanta. Você também pode chegar a outros destinos no país a partir da Alemanha de avião.

<sup>7</sup> Segue a tradução das perguntas para o português:

- a) De acordo com os textos, quais são os principais pontos turísticos do Peru?
- b) O que você pode fazer na capital Lima? E em Cusco?
- c) Você gostaria de voar para o Peru? E onde mais na América Latina?
- d) Para onde você iria no Peru se tivesse a chance?
- e) De acordo com o texto em português, qual cidade pertence ao Patrimônio Histórico da Humanidade?

- c) Würdest du gern nach Peru fliegen? Und sonst wohin in Lateinamerika?  
 d) Wohin würdest du in Peru fahren, wenn du die Chance hättest?  
 e) Laut dem Text in Portugiesisch welche Stadt zählt zu dem Weltkulturerbe?

Devido ao fato dos textos conterem uma mensagem de teor turístico com apelo ao consumo, pensamos em desenvolver mais uma problematização (B) dentro da atividade 1. Nesse sentido, problematizando o mérito dos acessos assegurados através do capital e a situação atual da maioria da população brasileira. Esta problematização consistiu em observar uma imagem (*Abbildung*) (figura 1), debater seu teor, tendo em vista o acesso ao consumo do mercado turístico e a realidade socioeconômica do Brasil, para produzir uma breve escrita em alemão.

**Figura 1:** Abismo da Ordem Mundial



**Fonte:** Coelho (2017)

**Problematização B:**

*Abbildungsbeschreibung*

*Urlaub heißt Zeit abzureisen, auszuruhen und das Schönste vom Leben am besten zu genießen. Aber wer kann sich eigentlich eine touristische Reise nach Europa oder Lateinamerika leisten? In kurzen Sätzen beschreiben Sie diese Abbildung in Bezug auf die Realität und jetzige Umstände unseres Heimats. Sei kreativ:<sup>8</sup>*

Adentrando à Atividade 2, pensamos em avançar no teor decolonial da tarefa. Logo, nosso objetivo foi educar linguisticamente (GRILLI 2020) ao trazermos um aspecto cultural ideológico do povo originário Inca. Também, objetivamos explorar mais a proximidade geográfica entre o Peru e o Brasil para conectar a aula à construção e à valorização de temas latino-americanos diante da história desses povos. Além disso, outra forma de aproximação subjetiva (FREIRE 1987) por parte dos alunos a essa atividade ocorreu pelo fato dos estudantes serem todos adultos. Nesse caso, eles mostraram interesse não somente por viagens turísticas, mas por questões relativas à área das

<sup>8</sup> Descrição da imagem: Férias significa tempo para sair, descansar e aproveitar ao máximo as melhores coisas da vida. Mas quem realmente pode pagar uma viagem turística para a Europa ou a América Latina? Em frases curtas descreva a imagem relacionando-a à realidade e às circunstâncias atuais de nossa pátria. Seja criativo:

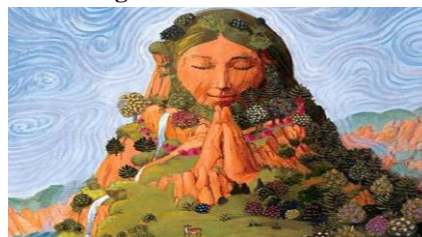
humanidades (filosofia, sociologia, antropologia etc.), principalmente pelo fato de muitos serem acadêmicos.

## Atividade 2 - Kosmologie

### *Kosmologie? Was ist das denn?*

*Kosmologie ist der religiöse oder wissenschaftliche Versuch, die Welt (das Universum) als Ganzes zu erklären, das heißt, ihren Ursprung und Verlaufen zu verstehen.<sup>9</sup>*

**Figura 2:** Patcha-mama



**Fonte:** Iquilibrium (2022)

Leia os dois textos, debata com seu grupo e associe as ideias abaixo ao texto que mais as representa:

Texto 1 (em português): Gênesis bíblico

No princípio Deus criou os céus e a terra. Era a terra sem forma e vazia; trevas cobriam a face do abismo, e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas. [...]

Então Deus fez o firmamento e separou as águas que estavam embaixo do firmamento das que estavam por cima. E assim foi.[...] Deus fez os dois grandes luminares: o maior para governar o dia e o menor para governar a noite; fez também as estrelas. Deus os colocou no firmamento do céu para iluminar a terra. [...]

Criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; sendo o homem e a mulher a coroa de sua criação. Deus os abençoou, e lhes disse: "Sejam férteis e multipliquem-se! Enchem e subjuguem a terra! Dominem sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se movem pela terra". Disse Deus: "Eis que lhes dou todas as plantas que nascem em toda a terra e produzem sementes, e todas as árvores que dão frutos com sementes. Elas servirão de alimento para vocês. E dou todos os vegetais como alimento a tudo o que tem em si fôlego de vida: a todos os grandes animais da terra, a todas as aves do céu e a todas as criaturas que se movem rente ao chão". E assim foi. E Deus viu tudo o que havia feito, e tudo havia ficado muito bom. Passaram-se a tarde e a manhã; esse foi o sexto dia.

**Fonte:** Bíblia Online (Gênesis 1:1-31)

<sup>9</sup> Cosmologia? Então o que é isso? Cosmologia é a tentativa religiosa ou científica de explicar o mundo (o universo) como um todo, ou seja, compreender sua origem e curso.

Texto 2: *Die Spirituatlität der Inka*<sup>10</sup>

*Im Universum, genannt Kausay Pacha, besteht nicht nur Mutter Erde aus lebendiger Energie, sondern auch alle anderen Lebewesen: die Berge, Flüsse und Seen, die Pflanzen, Bäume, Tiere und die Menschen. Sie alle verfügen über eine Energieblase (die Aura), über die sie sich miteinander energetisch austauschen. Wir Menschen sind ein Teil von ihr und sie ist ein Teil von uns.*

*Dieser gegenseitige Austausch ohne jegliche Erwartung war (und ist bis heute) für die Inkas das kosmische Prinzip Ayni, die Grundlage allen Handelns und allen Seins. Es bedeutet einfach ausgedrückt: Wenn man etwas gibt, so bekommt man dafür immer etwas zurück – nicht immer sofort, nicht immer von derselben Person, aber immer in diesem Leben und immer mehr, als man gegeben hat. Und wenn man etwas empfängt, sollte man dafür immer etwas zurückzugeben. Befolgen wir dieses simple Gebot, fühlt sich die Energie in uns selbst und um uns herum leicht an, dann sind wir im Fluss und das Leben fließt sanft dahin. Mit Hilfe ihres eigenen Willens können Menschen Energie von einem Ort zum anderen bewegen: Energie folgt der Absicht. Dadurch sind die Nachfahren der Inkas bis heute in der Lage, sich mit der universellen Energie (Kausay) zu verbinden und sich mit dem Kosmos auszutauschen.*

*Ofimals nehmen wir eine innere Stimme wahr, die uns zuflüstert, was wir in einer Situation besser tun oder lassen sollten, was richtig oder falsch ist oder was sich gut bzw. nicht gut anfühlt. Das nennen die Inkas den Inka-Samen Inka Muju. Im übertragenen Sinne steht der Inka-Samen für unsere menschliche Essenz, unser höheres Selbst. Es ist unser ganz persönliches Potential, das es gilt, in diesem Leben voll zu entwickeln.*

**Fonte:** Beck (2020)

---

<sup>10</sup> A Espiritualidade dos Incas. No universo chamado *Kausay Pacha*, não só a Mãe Terra consiste em energia viva, mas também todas as outras coisas vivas: as montanhas, rios e lagos, as plantas, árvores, animais e pessoas. Todos eles têm uma bolha de energia (a aura) através da qual trocam energia entre si. Nós, humanos, fazemos parte dela e ela faz parte de nós. Essa troca mútua sem qualquer expectativa era (e ainda é) para os Incas o princípio cósmico *Ayni*, a base de todas as ações e de todo ser. Significa simplesmente que, se você dá algo, sempre recebe algo em troca - nem sempre imediatamente, nem sempre da mesma pessoa, mas sempre nesta vida e sempre mais do que você deu. E quando você recebe algo, deve sempre dar algo em troca. Se seguirmos esta regra simples, se a energia dentro e ao nosso redor parecer leve, então estamos em fluxo e a vida flui suavemente. Com a ajuda de sua própria vontade, as pessoas podem mover a energia de um lugar para outro: a energia segue a intenção. Como resultado, os descendentes dos Incas ainda são capazes de se conectar com a energia universal (*Kausay*) e trocar ideias com o cosmos. Muitas vezes percebemos uma voz interior que nos sussurra o melhor a fazer em uma situação, o que é certo ou errado ou o que é bom ou ruim. Isso é chamado pelos Incas de semente *Inka Muju*. Figurativamente, a semente Inca representa nossa essência humana, nosso eu superior. É o nosso potencial muito pessoal que precisa ser plenamente desenvolvido nesta vida.

Usando (1) para o Texto 1 e (2) para o texto 2, relacione os textos com as ideias abaixo:<sup>11</sup>

- |  |  |
|--|--|
| a. ( ) <i>Dem Menschen die Macht;</i>  | i. ( ) <i>Der Mensch als souveräner Eigentümer.</i>                                    |
| b. ( ) <i>Selbstverständnis des Menschen in Gleichheit mit allem, was existiert;</i> | j. ( ) <i>Respekt für alles, was existiert, da alles Gott in seiner Energie heißt.</i> |
| c. ( ) <i>Gott erschafft was Drittes (die Welt);</i>                                 | k. ( ) <i>Gottreplizierender Egozentrismus;</i>  |
| d. ( ) <i>Gott ist die Welt selbst, alles was es gibt (Energie);</i>                 | l. ( ) <i>Objektiver Verbrauch;</i>  |
| e. ( ) <i>Erbschaft und Eigentum;</i>  | m. ( ) <i>Abstammung und Gegenseitigkeit;</i>  |
| f. ( ) <i>Rechtmäßigkeit zum Nutzen;</i>   | n. ( ) <i>Materialanhäufung in Bezug auf die Existenzen</i>                            |
| g. ( ) <i>Leihe und Austausch;</i>   |  |
| h. ( ) <i>Der Mensch als erbärmlicher Teil;</i>                                      |  |

Agora debata e responda em grupo:

- Além das apresentadas, há alguma outra ideia que você ou seu grupo aponta nos textos? Vocês reformulariam alguma das ideias apresentadas? Qual?
- A partir de suas associações na questão anterior, elabore com seu grupo um parágrafo (ou mais) em alemão que apresente as principais considerações sobre as duas fontes cosmológicas.
- Tomando por pressuposto que fontes cosmológicas de teor religioso constituem substancialmente a base histórico-moral de suas civilizações, em qual medida vocês acreditam que a perspectiva Judaico-cristã e a Inca podem ter influenciado a autoimagem de seus indivíduos, assim como a visão destes em relação a Deus e, principalmente, em relação ao mundo em que habitam?

## 4 Movimentos de Constituição de Atravessamentos Decoloniais nas Atividades da Pesquisa

A Atividade 1: “**Peru, uma rota para transformações**” foi composta por dois textos originais sobre o mesmo assunto, sendo um em língua portuguesa e outro em língua alemã. O intuito foi alimentar a discussão e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema por meio do fornecimento de um insumo de leitura também em língua materna.

---

<sup>11</sup> a. ( ) Poder ao humano; b. ( ) Autoimagem do homem em igualdade com tudo que existe; c. ( ) Deus cria uma terceira coisa (o mundo); d. ( ) Deus é o próprio mundo, tudo que há (energia); e. ( ) Herança e propriedade; f. ( ) Legitimidade para usar; g. ( ) Empréstimo e troca; h. ( ) O homem como reles parte; i. ( ) O homem como dono soberano. j. ( ) Respeito a tudo que existe, por ser Deus em sua energia. k. ( ) Egocentrismo replicante do divido; l. ( ) Consumo objetivo; m. ( ) Ancestralidade e recíproca; n. ( ) Acúmulo material pautando as existências

Esperávamos no momento da implementação da atividade e esperamos sempre que ela for implementada que os estudantes ao lerem, primeiro em português, sobre turismo na zona peruana cuja ancestralidade é Inca, suas dúvidas e prováveis estranhamentos em relação ao tema diminuam, em vista da compreensão que a língua materna naturalmente venha a assegurar. Crê-se, portanto, que esse movimento de inserção da língua materna inicialmente provoque no momento dos estudantes experienciarem a leitura de um texto em alemão sobre o mesmo assunto, a diminuição de dúvidas e inseguranças destes quanto ao tema em relação ao vocabulário em alemão, uma vez que é provavelmente mais fácil compreender um texto em língua estrangeira que fale de temas, que, de certa forma, já conhecemos ou dominamos.

Outro intuito com a elaboração desta atividade foi ilustrar como (a partir de temas presentes no currículo ou no livro didático) é possível criar espaços ou gretas (WALSH 2018), para introduzir, em alguma medida (mesmo que modesta), temas decoloniais no ambiente escolar, onde ensinamos.

Aqui, partimos do tema “*Férias e Viagens*”, o qual é apresentado e trabalhado no livro didático de língua alemã adotado pelo grupo em questão. O vocabulário e o emprego de estruturas gramaticais, os quais serviram para apresentar a cultura do espaço teutofônico europeu (Alemanha, Áustria e Suíça), formam o pano de fundo para a introdução do tema, mais especificamente, do texto em alemão, extrato de um blog de viagens. Dessa forma, exemplificamos como engendrar a proposta decolonial da atividade ao que vinha sendo feito e trabalhado formalmente com base no livro e currículo prescrito.

Com a atividade 1, foi possível criar a oportunidade para demonstrar à turma que uma língua se presta à comunicação e à abordagem de qualquer tema que escolhamos, sendo necessário para isso apenas que saibamos o idioma em questão, pois, afinal de contas, uma língua não serve apenas para falar positivamente do país e de assuntos, os quais dão visibilidade exclusivamente aos falantes metropolitanos e seu cotidiano. Com base na reflexão acerca das diversas pilhagens apresentadas em Kumaravadivelu (2003), defendemos que o primeiro passo a ser dado é a decolonialização da língua estrangeira por parte do subalterno que a aprende, para lograr a expropriação de todos os capitais (simbólicos ou não) que essa representa. Assim, defendemos que é necessária a tentativa

de iniciar o processo de empoderamento dos colonizados e oportunizar a subversão à lógica da colonialidade.

Aqui retomamos a discussão decolonial, pois defendemos que, ao se adotar uma postura a partir da escolha de materiais, os quais trarão sempre foco em países e falantes europeus (uma vez que todas as línguas ensinadas nas escolas brasileiras – materna ou não – são invariavelmente europeias), estamos reforçando a exemplificação e idealização positiva do falante nativo do Norte Global como algo miticamente superior. Trazendo para este caso, mostramos por meio das atividades apresentadas que é possível ler, ouvir, informar-se e se comunicar sobre qualquer assunto em alemão, transpondo sentidos e significados. Essa transposição legitima o uso de uma língua e sustenta o motivo pelo qual devemos desejar aprendê-la, tendo como meta final chegar à *Práxis* freiriana que neste caso se apresenta como debater (refletir socialmente) e confrontar a colonialidade (agir).

Na Atividade 1, por exemplo, o foco passou a ser, de certa forma, um dos povos originários; porém, a abordagem não se distanciou muito da questão turística enquanto mercadoria, o que sustenta uma visão neoliberal e globalizada. Por isso, sentimos a necessidade de prosseguir e elaborar mais dois desdobramentos. A problematização B da Atividade 1 visou à indagação sobre a relação que o “Férias e Viagens” tem com o capital financeiro em termos de turismo, pois propõe ao grupo, a partir de uma imagem, que os estudantes formulem em alemão uma breve redação sobre quem são as pessoas que podem sair em viagens internacionais para gozar suas férias em contraste com a distribuição de renda no país.

Já a Atividade 2, “Kosmologie”, foi elaborada com o intuito de exemplificar parte de um planejamento de aula que pode ir um passo além na direção da decolonialidade do ensino de línguas para alunos latinos. Nesse ponto de atravessamento, julgamos relevante que os professores interessados em implementar esta ou outras atividades de teor análogo, em seus espaços de ensino, levem em conta uma série de fatores externos, como por exemplo: a relevância e o interesse do tema pelos alunos, a recepção da coordenação pedagógica da escola e o nível de resistência ideológica da comunidade escolar em questão, sobretudo dos responsáveis, se os estudantes forem menores de idade.



Estando essas barreiras superadas e o professor respaldado quanto à sua liberdade de cátedra, fica viável desenvolver uma atividade de atravessamento decolonial acerca dos povos originários, em termos cosmológicos, na medida em que esta não apenas mencione ou mostre esses povos exoticamente, mas logre trazer seus conhecimentos e epistemes de forma substancial para o espaço escolar. Como Walsh (2018) sugere, é importante, inclusive fundamental, focar em uma greta, no reconhecimento de oportunidades e na criação de uma ruptura no tecido da ideologia hegemônica.

A Atividade 2 também foi elaborada com base em dois textos originais, sendo um em português e o outro em alemão. Após uma breve introdução para definir o que é cosmologia e deslocar o debate mais adentro do pensamento decolonial, partimos para a leitura do texto em português retirado do livro de Gênesis, leitura que abre a Bíblia Sagrada. Este, apresentando a fonte cosmológica judaico-cristã, faz menção a um Deus que cria uma terceira coisa (o mundo e aqueles que o habitam), replica sua imagem em uma de suas criaturas (especificamente, o homem) e a elege como o apogeu de sua obra, passando-lhe todo o direito de reger e usufruir do plano criado.

Na sequência, evidenciamos o texto em alemão, o qual resume alguns pontos da cosmologia Inca. A partir deste, é possível intuir uma dada igualdade de importância entre todas as coisas existentes, as quais jamais podem deixar de ser viventes, pois materializam em si a energia divina, que é viva. Dito de outra forma, há um grande respeito por toda a criação, por esta ser em sua coletividade o próprio Deus, deuses, deusa ou cosmos. Dessa forma e segundo o texto, para se relacionarem com sua divindade, os Incas pautavam-se em sua ancestralidade, energia e reciprocidade. Essas e outras reflexões, com relação às duas fontes cosmológicas, são passíveis de serem alcançadas à medida que os textos são associados pelos grupos às ideias propostas na atividade.

Além disso, foram elaboradas perguntas geradoras de debates, das quais a pergunta "c" desta Atividade 2 merece destaque. O questionamento diretivo acerca das consequências de se ter bases cosmológicas ideologicamente antagônicas é apresentado nesta questão, ao focar na notável distinção presente nas definições de autoimagem que os indivíduos criarão, além da ideia daquilo que é o mundo e do que pode ser feito com ele, suas florestas, animais, águas etc. e, ainda, da visão que farão do(a)(s) próprio(a)(s) deus(es)/deusa(s).

Com isso, passamos aos resultados da implementação destas atividades com a turma de alemão formada por adultos que se encontram no nível A1.3 de proficiência conforme padrões eurocêntricos definidos. Informamos que nossas análises partem das vinhetas apontadas no diário de campo do primeiro autor deste estudo. A partir delas, criamos movimentos analíticos que expressam os “atravessamentos decoloniais” das atividades, retratando o ocorrido em termos narrativos e sustentando essa narrativa nas perspectivas teóricas decoloniais discutidas. Nossa opção metodológica de análise diverge de categorias pré-estabelecidas ou mesmo constituídas com suporte na teoria dos conjuntos regidos pelo agrupamento de unidades de significado, como é comumente visto. Realizamos a análise narrativa como movimento de apresentação e discussão dos dados (SANTOS, FOURAUX, OLIVEIRA 2020) e, desse modo, partimos para a análise das contribuições reflexivas dos atravessamentos decoloniais.

## 5 Resultados – contribuições dos atravessamentos decoloniais para o ensino de alemão

Os alunos levaram cerca de três horas (quatro horas-aula) para a realização das duas atividades. Com base nas escritas entregues e nos apontamentos no diário de campo (vinhetas) produzidos durante os debates, foi possível produzir uma lista de tópicos reflexivos levantados por eles diante das atividades implementadas.

Primeiramente, destacamos que os alunos se valiam das leituras em línguas portuguesa e alemã para fundamentarem seus posicionamentos. Especificamente as interpretações manifestadas a respeito dos textos em alemão podem servir de indícios ao que chamamos aqui de “atravessamentos decoloniais no ensino da língua alemã”. Em certa medida, os alunos demonstraram ter feito a apropriação desta língua, pois, durante a realização das atividades, aplicaram seus conhecimentos linguísticos de alemão para informarem-se acerca de um tema de seu interesse (turismo no Peru e cultura Inca), coletar informações e argumentar sobre questões levantadas em debate sobre diferentes posicionamentos. Em outras palavras, empoderaram-se, tomando esta língua para si e fazendo uso subjetivo dela.

A adesão participativa no debate provocado pelas atividades (Atividades 1 e 2) pode ser tomada como indício de reflexão crítica sobre temas que vão além do espectro colonial, pois evidenciam os povos originários sul-americanos no centro do debate. A força presente nas falas dos debates aponta a necessidade que sentem de lapidar suas identidades como sujeitos integrantes e nativos da América Latina. Seus ditos e escritos também evidenciam a curiosidade e interesse por assuntos das culturas andinas originais, sobretudo a Inca. Esta conclusão foi organicamente percebida como antagônica à postura europeia judaico-cristã em diversos aspectos diante dos apontamentos em ambas as atividades.

As escritas da Atividade 1, em específico, tenderam, de forma geral, à premissa de que temos pouquíssimos super-ricos em oposição a muitíssimos brasileiros abaixo da linha da pobreza. Os grupos sinalizaram o escandaloso abismo socioeconômico da modernidade global, enquanto alguns viajam, consomem e desfrutam, outros sequer têm uma dieta alimentar garantida decentemente. Além disso, os alunos trouxeram o quanto as classes dominantes se mostram egoístas e insensíveis às condições dos mais pobres e desfavorecidos. Também, houve reiterada menção à inacessibilidade por parte dos brasileiros pobres ao turismo local, pois, em geral, eles não têm condições de conhecer sequer o próprio país.

Trazendo o foco para a Atividade 2, a cosmologia cristã foi descrita e apontada pelos grupos como dualizando com a Inca. Com seu caráter de consumo objetivo dos insumos do planeta em um mundo feito para os “homens” (especificamente para o gênero masculino, heterossexual e europeu), a cosmologia Judaico-cristã teria muitos pontos de embate com a Inca, sendo esta marcadamente caracterizada por uma ideia de socialização integralista (recíproca constante com o entorno).

Um dos grupos chamou a atenção para a presença na cosmologia cristã de verbos como “governar”, “reinar”, “reger” e reiteradamente o “subjugar” (este último por ter traços semânticos de força e violência), para atribuir poder e autorização especificamente ao homem judaico-cristão diante dos demais entes da criação. Também, os alunos alegaram que esse verbo contribui para construir efeito, no texto, a uma mensagem hierarquizada, autoritária e vertical. Parafraseando os alunos, o homem tornou-se praticamente Deus.

Para um dos alunos, inclusive, há uma visão estritamente antropocêntrica tanto na ciência que inicialmente definiu o ser humano sendo o único capaz de construir ferramentas, lares, linguagem, por possuir um sistema nervoso central superior, quase “descomunal” (em comparação aos animais), quanto a visão judaico-cristã que abarca apontamentos narrativos perceptíveis nos textos do livro de Gênesis. Sendo assim, será que a ciência em seus primórdios e inclusive hoje se a entendermos como prática humana ideológica, por parte de alguns ditos cientistas, não estaria subjugando os animais com base, de fato, na ausência humana de comunicação acurada com eles?

Em outro momento, a reflexão de um dos grupos o levou a taxar a Bíblia como rígida e inadequada. Os alunos, ao compararem o dito em Gênesis com a cosmologia Inca, consideraram a Bíblia menos hábil ao acolhimento das diferenças em relação à passagem dos séculos. Logo, a Bíblia é datada e carente de renovação, no entendimento dos estudantes. Já o pensamento Inca foi visto como menos incisivo. Uma aluna trouxe que o conceito de “*Patcha-Mama*” é plástico, fluído, aberto e não prevê líderes ou sacerdotes, ditando as regras ou rivalizando suas concepções com as demais visões.

Houve, ainda, crítica ao movimento neopentecostal brasileiro, pois este, conforme dito pelos alunos, flerta com ideias fascistas, nas quais o sujeito busca fazer da casta social a qual pertence uma espécie de elite outorgada a discriminar, perseguir e extirpar os sujeitos de castas e de opiniões divergentes da sua. Para os alunos, os neopentecostais se corromperam irremediavelmente ao se envolverem no cenário político e, conseqüentemente, em sua fibrosa corrupção circundante. Estas igrejas, segundo os estudantes, seriam hoje a materialização da distorção da mensagem de cristão para um discurso fanatizado de autoritarismos.

Houve ainda relatos dos alunos acerca de suas relações com a religiosidade de forma geral. Muitos trouxeram o seu processo de ateísmo, ao passo que outros assumiram suas ligações com a fé ou ainda a forma alternativa e relativizada com a qual vislumbram a figura de um deus.

## 5 Considerações Finais: desagravo, conjuntura e *comoditização* sobre os atravessamentos decoloniais

No encerramento desta escrita, pautamos que atividades com atravessamentos decoloniais podem contribuir para a reflexão acerca de valores ideológicos pós-coloniais quando criamos gretas na paisagem dominante, deslocando o foco turístico para uma região latino-americana, por exemplo, ou indagamos modelos (im)postos de religiosidade questionando o que está por trás desta posição dominante em termos de posse (capital) e antropocentrismo exacerbado. Para nós, evidenciar o idioma alemão por meio de vocabulários, sintaxes, estruturas etc. que discutam temas de equidade e de resgate histórico-cultural de povos oprimidos, colonizados, é uma maneira de provocar educação linguística que sobressai à conscientização de cada um e do coletivo quanto ao resgate histórico necessário para com o “Outro” e para com a natureza.

Além disso, brevemente, é possível destacar o possível desagravo que possa gerar em alguns leitores a aproximação provocada neste artigo sobre questões de religiosidade, manifestadas em situação escolar, sobre a polarização política, que nos lançamos na atual conjectura, e sobre a *comoditização* das religiões consideradas exóticas promovida pelo capitalismo. No âmbito decolonial, desobedecemos à ordem, desobedecemos inclusive à estrutura conclusiva do próprio artigo. Soa-nos importante abordar inicialmente a escolha do texto bíblico, assim como a do Inca, pois, em momento algum, pretendemos com as atividades atacar a fé ou religiosidade de quem quer que seja. A intenção foi propor, através de uma atividade de leitura e interpretação, a reflexão crítica acerca das supostas posturas ideológicas dos indivíduos sob influência por cada uma das cosmologias. Principalmente mantendo o enfoque sobre a cosmologia judaico-cristã, nossos resultados indicam que a interpretação dos estudantes indica que o profeta sob inspiração divina, na escrita do livro de Gênesis, não logrou garantir a fiel e dita feliz interpretação de seu texto, na qual todos deveriam se apossar das plantas, das árvores, dos vegetais, dos animais, das aves e de todas as criaturas que se movem sobre a terra, porque foram feitas e dadas ao “homem”, assumindo-as como mercadorias preservando com diligência o planeta e tudo que aqui se encontra como bens próprios.

De acordo com o pensamento do semanticista Benveniste (1971), é na linguagem que se estipulam as relações intersubjetivas, pois há sempre um “eu” que estipula e se auto estipula em relação a um “tu”. Sendo assim, ao considerarmos os comentários dos alunos sujeitos deste estudo, podemos assumir que a primeira interpretação do texto em Gênesis é aquela em que a hierarquização entre o homem e as demais criaturas concedeu todo o poder à espécie humana, sem mencionar o dever da preservação, pois há um “eu/homem” se colocando como dominante frente aos “tu/outros”, os definindo como dominados e insumos.

Se o “eu-homem”, a partir de sua leitura bíblica, tivesse a decência de respeitar o outro (as demais formas de existência), seria um grande avanço no nosso parecer. Porém, recém estamos, enquanto espécie, arduamente lutando para aprender a respeitar e preservar o “outro” (mulheres, negros, LGBTQIA+, estrangeiros, umbandistas etc). O que dizer dos entes da terra (animais, rios, planeta, montanhas, rochas, ventos etc)? Couberam-lhes por ora muita negligência e desrespeito.

Em relação ao desrespeito, ressaltamos também os posicionamentos de alunos quanto a seus professores em espaços educativos. Baseados em ideologias religiosas, neoliberais e com outras radicalidades, percebemos que atitudes desrespeitosas são sustentadas por uma posição colonial, por parte desses alunos, que assumem diferentes níveis de receptividade de atividades com atravessamentos decoloniais como as apresentadas neste estudo. Devido a isso, alertamos o professor que almeja rumar à decolonialidade de sua aula, em consequência, a possível decolonialidade de seus alunos, e quiçá, em um futuro, da própria sociedade, para que observe com cuidado seu contexto sócio-escolar. Observar seu espaço é uma forma de preservar-se, ou seja, preservar a si e seu trabalho, em relação a atitudes desrespeitosas que são envolvidas por um discurso agressor e que salienta uma posição de poder que reforça a visão dominante. Salientar que uma aula de alemão deveria se limitar à gramática é uma dessas sentenças discursivas para não possibilitar qualquer atividade de reflexão social por meio do ensino de alemão, por exemplo; especialmente em espaços em que estudantes e responsáveis usam do poder aquisitivo como elemento impositor de pedagogias limitadoras, assumindo a contraprestação direta do professor como argumento. O professor precisa estar atento às formas de recepção de seus temas por parte dos estudantes, da coordenação e, sobretudo, dos responsáveis, a fim de cautelar posicionamentos e constituirmos diferentes

atravessamentos decoloniais para cada caso, para cada turma e, se assim necessitar, diferentes conduções discursivas para evitar transtornos. Em outras palavras, faz-se indispensável cuidado e observância quanto ao nível de alienação e alucinação de comunidades neoliberais com as quais possivelmente se lida, pois um professor no “olho da rua” não terá obviamente mais chance alguma de atuação em nenhum grau, mesmo que tímido.

Pequenos avanços por entre gretas provocadas e produzidas serão sempre bem-vindas em prol de uma sociedade mais justa, serão melhores do que nenhuma ação que movimente a reflexão sobre as inequidades, mesmo que o máximo de transgressão que o professor consiga seja deslocar por instantes o foco do eixo europeu para algum tema do Sul Global, salientando e problematizando esse deslocamento.

Assim, na esteira da necessidade nodular de um desenfoco eurocêntrico e neoliberal, prosseguimos com a consideração de que talvez o carácter mercadológico realmente seja o mais difícil de obstar na elaboração de atividades decoloniais. Para as aqui trazidas, assumimos a presença de teor capitalista, ao se abordar o turismo na Atividade 1, por exemplo. Nesta atividade, a exploração turística de favelas exprime o carácter capital que representa esse tipo de ação em países de baixa renda. Também, a apropriação cultural, na Atividade 2 ao apresentarmos um texto em língua alemã sobre a espiritualidade Inca, escrito por um alemão, pode ser questionada. Porém, justamente trazer a tomada de consciência e o debate sobre essa questão foram ações de atravessamentos decoloniais evidenciadas no decorrer da atividade.

Mais especificamente, sobre essa Atividade 2 cabe a reflexão. Aparentemente, o capital *comoditiza* tudo o que toca, como sugere Genz (2021) em seu artigo, no qual a visão do filósofo esloveno Slavoj Žižek acerca da *comoditização* do budismo promovida pela burguesia moderna é destacada. Nesta escrita, a lógica capitalista reinventa a prática do budismo, ao transformá-lo em algo tragável para a sociedade consumista aplacar seu frenesi. A pausa transmissora de tranquilidade e controle mental, obtida através deste budismo palatável, assim que vira produto, passa a constituir mais um privilégio burguês, atribuindo *status* aos seus praticantes bem aos moldes do capital simbólico bourdieano. Nesse sentido, problematizar que o texto em língua alemã da Atividade 2 foi extraído de um *site* abertamente de vendas é necessário. O autor do texto é um homem branco, europeu, que esteve no Peru com o intuito de se espiritualizar, mas que retorna à

Alemanha, escreve e vende livros sobre os rituais e conhecimento do Incas, ministra palestras e cursos, chegando até a agenciar viagens e retiros espirituais para alemães no Peru. Esse fenômeno parece estar também a acontecer com a espiritualidade Inca, ao julgar pela quantidade de artigos de temática Inca sendo ofertados no *site* do autor. Porém, em detrimento à visível *comoditização* dessa cultura, foi este mesmo texto que permitiu apresentar em língua alemã uma parte da cosmologia deste povo, e a partir dela, trazer atravessamento decoloniais à língua e à aula de alemão, tocando (mesmo que sutilmente) nos valores ideológicos de um povo originário da América Latina.

Para encerrar, ensaiamos sobre outros atravessamentos decoloniais possíveis em aulas de língua europeia. A nosso ver, seria viável na aula de alemão, sem maiores problemas, trazer eventualmente representantes de povos originários, ou detentores de saberes silenciados, para professarem seus conhecimentos com suas próprias palavras e presenças. Talvez, esse movimento possa servir para colaborar com a inserção desses saberes ao currículo escolar de forma permanente, pois, embora já haja a Lei 10.639/03 suplantada pela Lei 11.465/08, que sustenta a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo pré-escrito da rede de ensino, não é isso que ocorre. Necessitamos, então, que ação como as debatidas neste artigo sirvam como componentes para projetos variados e interdisciplinares.

Nossa posição advoga por uma educação linguística, também em alemão, que perpassa nossa responsabilidade social e nossa postura política diante do resgate histórico-cultural dos “Outros” e da natureza, problematizando, transpondo problemas, criando gretas para que mais atravessamentos decoloniais sejam destacados em espaços educativos escolares e não escolares, visando uma sociedade com equidade e justiça social.

## Referências bibliográficas

- BECK, Hans-Martin. Schamanismus und Weltbild der Hochanden: Die Spiritualität der Inkas. *Inka World*, 2020. Disponível em: <https://inka-world.com/die-spiritualitaet-der-inkas/> (06/05/2022).
- BENVENISTE, Emile. Subjectivity in language. In: BENVENISTE, Emile. *Problems in General linguistics*, v. 1, 1971, 223-30.
- BÍBLIA, A. T. Gênesis. In: BÍBLIA. Português. *Bíblia Online*. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/nvi/gn/1> (06/05/2022).



- COELHO, Carlos. Diminuir a desigualdade é a nova batalha... dos ricos. *Gazeta do Povo*, 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/economia/diminuir-a-desigualdade-e-a-nova-batalha-dos-ricos-0x91n032ufpte07apzy2rrub/> (06/05/2022).
- DA ROSA, Daniel Zanchet. *A construção de pilotos de podcast na aprendizagem de língua alemã e o letramento midiático: oralidade e tecnologia no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Letras com ênfase em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- DA ROSA Daniel Zanchet. *Memes em alemão, gramática e empatia: um projeto didático em Alemão como Língua Estrangeira (DaF)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- DA ROSA, Daniel Zanchet; SPINASSÉ, Karen Pupp. O uso de memes na aula de alemão como língua estrangeira: um projeto didático. *Contingentia*. Porto Alegre, RS. Vol. 9, n. 2, 9 - 26, 2021
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GENZ, Antonio M. Sem Corpo, Sem Espiritualidade: uma visão budista do corpo como fundamento da prática espiritual. *Aisthesis*. n. 71, 25-36, 2021.
- GIRALDO, Victor Augusto; FERNANDES, Felipe S. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 12, n. 30, 467-501, 2019.
- GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GRILLI, Marina. Por uma Educação Linguística Translúgüe e Decolonial: questões para o ensino de alemão. *Iniciação & Formação Docente*, v. 7, n. 4, 904-930, 2020.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HOOBS, Bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- Saiba mais sobre a Pachamama. iQuilibrio*, 2022. Disponível em: <https://www.iquilibrio.com/blog/terapias-alternativas/reiki/pachamama/> (06/05/2022).
- KUMARAVADIVELU, Bala. A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 4, 539-550, 2003.
- LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. *Temáticas*, v. 23, n. 45/46, 101-126, 2015.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005, 35-54.
- MIGNOLO, Walter D., WALSH, Catherine E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham, NC, and London: Duke University Press, 2018.
- PONTE, Raquel; NIEMEYER, Lucy. As vinhetas como expressão do broadcasting design: sua origem e seus tipos. *Academia*, 2009. Disponível em: <[https://www.academia.edu/2523703/As\\_vinhetas\\_como\\_express%C3%A3o\\_do\\_broadcasting\\_design\\_sua\\_origem\\_e\\_seus\\_tipos](https://www.academia.edu/2523703/As_vinhetas_como_express%C3%A3o_do_broadcasting_design_sua_origem_e_seus_tipos)> (13/03/2024).
- ROSA, Maurício. Teoria Queer, Números Binários e Educação Matemática: estranhando a matemática em prol de uma héxis política. *Educação Matemática em Revista-RS*, v.2, n. 22, 70-87, 2021.
- ROSA, Maurício. Cyberformação com Professorias de Matemática: discutindo a responsabilidade social sobre o racismo com o Cinema. *Boletim GEPEM*, v. 80, 25-60, 2022a.

- ROSA, Maurício. Cyberformação com professores de matemática: a compreensão da héxis política à pedagogia queer. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. *Estudos de Gênero em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades*. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), 2022b, 206-246.
- ROSA, Maurício; GIRALDO, Victor Augusto. Transposing problems: towards a decolonial based and (re)inventive Mathematics Education “doesn’t go blank”. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 13, n. 2, 1-25, 2023.
- SAMPAIO, Ivanete da Hora; PUH, Milan. Ensino da língua alemã na contemporaneidade: algumas perspectivas críticas como oportunidades e desafios. *Projekt*, n. 62, 80-89, 2023.
- SAMPAIO, Ivanete da Hora; PUH, Milan. Da Teoria para a Prática: propostas formativas interculturais e Decoloniais para quem Ensina(rá) Línguas no Brasil. In: ALMEIDA, Ariadne Domingues; BATISTA, Adriana Santos; KUPSE, Felipe Flores; ZOGHBI, Denise (Org). *Língua em movimento: história e funcionamento das línguas naturais*, v. 2, 107-124, 2020.
- SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Narrativa como método de pesquisa. *Revista Valore*, v. 5, 37-51, 2020.
- SEIDEL, Denílson José; ROSA, Maurício. Possibilidades da percepção fenomenológica nos procedimentos investigativos da pesquisa qualitativa em Educação Matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 16, n. 2, 407-428, 2014.
- TETAMANTI, Guilherme. Peru. *Quero Viajar Mais*, 2011. Disponível em: <<https://www.queroviajarmais.com/peru/>> (02/12/2022).
- URLAUBSPIRATEN. *Angebote für euren Urlaub in Peru*. Disponível em: <<https://www.urlaubspiraten.de/reiseziele/peru>> (02/12/2022).
- VERONELLI, Gabriela A. Sobre la Colonialidad del Lenguaje. *Universitas Humanística*, n. 81, 33-58, 2015.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales*. Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala, 2013, 23-68.
- WALSH, Catherine. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham, NC, and London: Duke University Press, 2018, 81-98.
- WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, 83-83, 2018.

Recebido em 04 de janeiro de 2024

Aceito em 21 de maio de 2024

Editora: Erica Schlude Wels