

O Rio de Janeiro continua *wunderschön*: elaboração local de material didático para um ensino decolonial e intercultural de alemão

[Rio de Janeiro is still *wunderschön*: local development of teaching
materials for a decolonial and intercultural German teaching]

Laura Fraga Maia¹

Abstract: In Rio de Janeiro, as in the rest of the country, the teaching of German as an additional language is usually guided by global textbooks, which dictate curricula, methods, and assessments (UPHOFF 2009). However, being aimed at a European target audience, these materials impose severe limitations by ignoring particular demands of the local context. Considering this, the present paper is based on qualitative, reflective practices (SCHÖN 2000) and aims to investigate the local development of teaching materials grounded in decolonial (KUMARAVADIVELU 2016) and intercultural (WALSH 2009, CANDAU 2016) perspectives. We plead for a dialogue with the German language that starts from the context of Rio de Janeiro and draws the target language closer to its learners. We conclude that difficulties in connecting with global textbooks reported by students can be overcome with materials sensitive to cultural and local contexts.

Keywords: German as an Additional Language; decoloniality; intercultural teaching; language teaching materials

Resumo: No Rio de Janeiro, assim como em todo o país, o ensino de alemão como língua adicional costuma ser mediado por livros didáticos internacionais, ao redor dos quais se organizam currículos, métodos e avaliações (UPHOFF 2009). Contudo, uma vez que se dirigem a um público-alvo europeu, estes materiais impõem severas limitações ao ignorar demandas particulares do contexto local. Diante disso, este artigo baseia-se na prática reflexiva (SCHÖN 2000) e propõe investigar a elaboração local de materiais didáticos com base nas perspectivas decoloniais (KUMARAVADIVELU 2016) e interculturais (WALSH 2009, CANDAU 2016). Propomos um diálogo com a língua alemã que se inicia no contexto carioca e aproxima a língua-alvo ao aluno. Concluimos que dificuldades de conexão com o livro didático internacional reportadas por alunos podem ser superadas por meio de materiais sensíveis ao contexto cultural e local.

Palavras-chave: alemão como língua adicional, decolonialidade, abordagem intercultural; materiais didáticos para ensino de línguas

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Avenida Horácio de Macedo, 2151, Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 21941-917, Brasil. E-Mail: fragamaia@letras.ufrj.br. ORCID: 0009-0006-1400-3714.



1 Introdução

Por que ensinar alemão como língua adicional no Brasil, no Rio de Janeiro? Esta é uma pergunta banal, mas que estrutura este texto junto à minha vivência como professora de alemão no Rio de Janeiro. Em uma perspectiva utilitarista, que equipara línguas a *commodities* em disputa no mercado global (PENNYCOOK 2010, BLOMMAERT 2014), talvez nosso objetivo enquanto docentes resume-se a vender a língua alemã como promessa de oportunidades profissionais, acadêmicas ou turísticas. No entanto, pelo viés da pedagogia decolonial, nossa prática ultrapassa a (f)utilidade e "se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade" (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU 2018: 6).

Adotar essa ótica exige outra pergunta fundamental: como ensinar alemão como língua adicional no Brasil, no Rio de Janeiro? Como aproximar de alunos e alunas cariocas² a língua alemã que se encontra, segundo a lógica colonial hegemônica, a milhares de quilômetros de distância? Até então, naturalizou-se que seria preciso seguir as orientações dos países de língua alemã e de seus "falantes nativos"³, bem como dos livros didáticos internacionais por eles produzidos, investidos de autoridade e responsáveis por determinar currículos, métodos e avaliações no cenário brasileiro (cf. UPHOFF 2009).

Uma perspectiva decolonial nos convidaria a pensar em outros termos, a "desinventar as línguas" (MAKONI; PENNYCOOK 2007) e, por extensão, desestabilizar seus espaços e interlocutores privilegiados. Do nosso ponto de vista, a língua alemã está também aqui, no Rio de Janeiro, à medida que se realiza em nossas salas de aulas como

² Utilizamos o termo "carioca" não como categoria identitária estática e essencialista, mas como uma forma de situar a realidade local a partir da qual escrevemos. Ainda que a questão identitária não seja o foco deste artigo, compreendemos a identidade como prática performativa e semiótica (BLOMMAERT 2005), e partimos do entendimento de que nos ancoramos no espaço para organizar nosso senso de si e estabelecer relações significativas com o outro (cf. JOHNSTONE 1990). Nosso uso do termo "carioca", portanto, refere-se menos a uma construção identitária do que a uma referência a quem vive e experiencia este espaço específico.

³ O ideal do "falante nativo" vem sendo problematizado na literatura de ensino de línguas em diferentes estudos (cf. DAVIES 2003; FIGUEREDO 2011; GHLAMALLAH 2016; HOLLIDAY 2006; RAJAGOPALAN 1997, 2002, 2004).

prática social situada, local e heterogênea, atravessada por uma gama de fatores socioculturais e históricos. Não ensinamos e aprendemos alemão restritos à emulação do contexto europeu, pelo contrário: é ao nos atermos a concepções colonializantes que limitamos nossa prática de ensino-aprendizagem.

Afinal, enquanto o livro didático internacional ocupar uma posição incontestável na área e prescrever o que pertence, ou não, à sala de aula de alemão, a realidade local e suas demandas serão negligenciadas. Por esse motivo, nossa pesquisa investiga o potencial de um ensino de alemão localmente situado, capaz de dialogar em condições não-subalternas com a produção de conhecimento do Norte global, partindo, deliberadamente, do Rio de Janeiro. Para tanto, propõe a elaboração local de materiais didáticos culturalmente sensíveis como um agir decolonial dissidente.

Em um primeiro momento, levantamos alguns apontamentos sobre as perspectivas decoloniais e interculturais críticas, sobretudo em diálogo com o ensino de línguas adicionais. Em seguida, propomos o desenvolvimento local de materiais didáticos como estratégia possível. Avaliamos, por fim, o material elaborado ao adotar a metodologia da prática reflexiva e, ao fazê-lo, refletimos sobre as potencialidades do projeto.

2 DaF, DaZ, alemão como língua adicional: entre nomenclaturas e colonialidades

Optamos por usar o termo *alemão como língua adicional* uma vez que, assim como Uphoff (2021), consideramos que os termos *alemão como língua estrangeira* (DaF) e *alemã como segunda língua* (DaZ), embora predominantes na literatura da área, partem da perspectiva interna dos países de língua alemã e não contemplam a situação brasileira. Em contraste, a nomenclatura *língua adicional* evita hierarquizações e ressalta antes a incorporação de novos idiomas ao repertório linguístico do que as diferenças entre as línguas aprendidas.

Quanto a isso, Uphoff (*ibidem*) problematiza o termo *alemão como língua estrangeira* por relegar aos aprendizes da língua alemã uma posição forasteira ao idioma, em um movimento não de autodeterminação daquele que aprende, mas de categorização por parte dos “falantes nativos”. No decorrer deste processo, como observa Dobstadt

(2018: 117, tradução nossa⁴), estabelecem-se “as ficções do ‘falante nativo’ competente, por um lado, [e] do falante estrangeiro incompetente, por outro”.

Kumaravadivelu (2006, 2016) afirma que a idealização do falante nativo promove sua presumida competência linguística, seus padrões comunicativos e estilos de aprendizagem, bem como suas crenças culturais. Tupas (2022) reitera que há uma perspectiva colonial ao privilegiá-lo e legitimá-lo como autoridade e modelo em todas as questões relativas à aprendizagem, ao ensino e ao uso da língua. Não se trata somente de um padrão de pronúncia a ser atingido, mas de uma presunção de que o nativo é também o mais apto a versar sobre o ensino do idioma. É um fator que se desdobra, como denuncia Kumaravadivelu (2016), até mesmo na predileção por professores “nativos” e, em alguns casos, na sua melhor remuneração.

Em relação ao ensino de alemão, é importante destacar que essa discussão se relaciona de forma explícita com o racismo e as questões migratórias nos países de língua alemã. Afinal, perpetuam-se nestes espaços processos de alterização (ou *Othering*, cf. THOMAS-OLALDE; VELHO 2011:27), nos quais práticas discursivas delimitam quem é lido como “estrangeiro” ou “nativo”, a depender de suas características culturais, religiosas e étnico-raciais. Como denuncia a autora afro-alemã Natasha A. Kelly (2021:22, tradução nossa⁵), a herança colonial perpetua-se também por meio de microagressões cotidianas que vão desde “negativas na procura de apartamentos e promoções profissionais recusadas até perguntas simples que negam a identidade alemã das pessoas negras, como »Woher kommst du?« ou afirmações como »Du sprichst aber gut Deutsch«”. Daí concluímos que o ideal de “nativo” não depende somente de fatores linguísticos, mas se concretiza em discursos que legitimam sujeitos específicos, racializados como brancos, excluindo uma significativa parcela da sociedade que não se encaixa nessa idealização e que existe, no entanto, também como falante legítima do alemão.

Vale ressaltar que não pretendemos assumir uma posição radical que relativize por completo a relevância do “nativo” para o ensino-aprendizagem de idiomas. No entanto, seria importante permitir-se a ponderação talvez óbvia, mas muitas vezes esquecida, de que grande parte dos usuários da língua adicional *não são falantes nativos*.

⁴ No original: Die Fiktionen des kompetenten Muttersprachlers einerseits [und] des inkompetenten Fremdsprachlers andererseits.

⁵ No original: [...] von Ablehnungen bei der Wohnungssuche über verweigerte Beförderungen im Beruf bis hin zu einfachen Fragen, die Schwarzen Menschen das Deutschsein absprechen, wie »Woher kommst du?« oder Aussagen wie »Du sprichst aber gut Deutsch«.

No contexto que motivou esta pesquisa, em um curso livre no Rio de Janeiro, a maioria das interações na língua-alvo ocorria entre discentes e docentes predominantemente não-nativos. Em vez de taxar a situação como artificial e limitá-la a simular os países da língua-alvo, é possível enxergar ali um ambiente de reconhecimento das línguas já faladas, da língua a ser aprendida e de tudo que existe neste entremeio. Prezamos por expandir e incorporar, não por delimitar de maneira fixa um Eu e um Outro em oposição estanque, como estipula a razão dicotômica da colonialidade.

Por essas razões, privilegiamos o termo língua adicional, a fim de enfatizar a perspectiva brasileira sobre o ensino de língua alemã. Uphoff (2021) aponta que essa denominação tem sido amplamente utilizada no Brasil nas discussões sobre o ensino de inglês e espanhol, contrastando com a predominância dos termos importados no caso do alemão – mais um reflexo da hegemonia dos espaços germanófonos na produção de conhecimento sobre o tema.

3 Decolonialidade e interculturalidade no ensino de línguas adicionais

Nas Ciências Sociais e Humanas, há em curso uma virada decolonial que provoca deslocamentos teórico-conceituais, éticos e políticos ao reivindicar a necessidade urgente de decolonizar o saber, o poder e o ser (QUIJANO 2007, MALDONADO-TORRES 2007). Para Menezes de Souza (2021), encontra-se em marcha um movimento contra-hegemônico que se afasta do abstrato, universal e homogêneo e passa a prestigiar práticas situadas, locais e heterogêneas. Esse deslocamento enquadra-se em uma visão decolonizante, dado que atenta ao fato de que a colonialidade perdura por uma lógica da universalização de corpos, raças, saberes e línguas.

Foi somente com o apagamento da corporalidade dos sujeitos que se tornou possível impor à episteme ocidental europeia um véu de universalidade, enquanto à epistemologia do colonizado foi relegado o status de *saber local*. Para estabelecer uma resposta do Sul, Menezes de Souza e Hashiguti (2022) apontam que cabe a nós desestabilizar as hierarquias postas e dialogar em condições não-subalternas com a produção hegemônica de conhecimento, marcando o que até então não foi marcado.

A área do ensino de línguas adicionais soma-se a este diálogo, sobretudo ao lidar, por natureza, com as tensões entre o ensino local e os princípios, métodos e condutas

didáticas prescritas por países do Norte global revestidos de uma pretensa autoridade sobre a língua-alvo. Na área do ensino de alemão, embora a discussão decolonial ainda seja recente, trabalhos como os de Puh e Sampaio (2020, 2024), Grilli (2020), Ferreira e Aquino (2023, 2024), Maia (2022), Uphoff e Arantes (2023), Nunes (2023, 2024) e Santos et. al (2024), entre outros, tratam diretamente do tema. Destaca-se também a iniciativa do grupo de pesquisa *Zeitgeist*, que vem trabalhando no desenvolvimento de um livro didático voltado para o ensino de alemão em contexto acadêmico no Brasil.

Quanto às nossas possibilidades de agência, Kumaravadivelu (2016) indaga: pode o professor de línguas adicionais do Sul global falar - e agir? Já não se trata de importar métodos como solução definitiva, mas de empreender um ensino localmente sensível, buscando traçar “estratégias de ensino-aprendizagem específicas ao contexto, criadas localmente, que levem em consideração o particular, o prático e o possível” (KUMARAVADIVELU 2012: 19, tradução nossa⁶). Como indicam Puh e Sampaio (2020: 108), compartilhamos o entendimento de que a interculturalidade e a decolonialidade constituem caminhos possíveis no ensino de alemão como língua adicional.

No campo do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, muitas vezes impera o viés da interculturalidade funcional (WALSH 2009a), que opera em um discurso vazio de tolerância idílica entre as diferenças, objetivando a coesão social e a assimilação da cultura hegemônica. Em contraponto, defendemos uma abordagem intercultural crítica (WALSH 2009a, CANDAU, 2012, 2016), capaz de lidar com as relações dialógicas entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais em contínuo processo de construção e desestabilização. Por este viés, há consciência de que as relações interculturais são atravessadas por assimetrias de poder, motivo pelo qual se reivindica uma sociedade combativa às desigualdades e aberta à diferença.

Em outros termos, para pensar o ensino como prática intercultural crítica devemos conduzir uma pergunta elementar: *de onde* ensinamos e aprendemos? O encontro com a língua-alvo não se dá em um vácuo social, mas na materialidade de um espaço, motivo pelo qual a sala de aula deve deixar de ser instrumentalizada e reduzida à comunicação na língua-alvo, tornando-se um local onde noções estanques sobre si e o Outro são desafiadas na sua interação contínua. Mbembe (2014: 105) afirma que é preciso cultivar a capacidade de “mobilizar recursos culturais autóctones para abraçar o que é novo, venha

⁶ No original: context-specific, locally generated instructional strategies that take into account the particular, the practical, and the possible.

este de fora ou não”. Em um deslocamento em direção à nossa área, é fundamental promover essa ética do encontro em nossa prática pedagógica: precisamos pensar em como usar nossos próprios termos para tornar *nosso* aquilo que até então foi tido como do Outro. Como afetamos a língua alemã e de que forma ela nos afeta?

Construir um ensino de alemão por uma perspectiva localmente territorializada, ciente do seu lugar no mundo, mobiliza uma sensibilidade ao contexto local e aos alunos com quem se dialoga. Embora a literatura específica aborde o contínuo processo de desterritorialização da língua alemã, que passa a ser encarada definitivamente como idioma pluricêntrico e global (SAAVEDRA; MEIRELLES 2020), nosso interesse reside na *localização* do ensino-aprendizagem de alemão. O foco nas práticas locais, como postula Busch (2021: 129), não significa ignorar os fenômenos globais em larga escala, mas rastreá-los em uma instância menor e compreender seus desdobramentos. Trata-se de uma forma de produção de conhecimento ciente das relações *glocais* (cf. ROBERTSON, 1995) que caracterizam nosso tempo.

Somamos nosso entendimento ao de Borelli *et. al* (2020: 3) ao entender que o giro decolonial exige de educandos e professores a construção de alternativas “ainda não pensadas” e demanda a pergunta: a serviço de que visão de mundo ensinamos e aprendemos uma língua? Essa é uma questão fundamental, dado que se baseia na premissa de que “línguas não são algo que seres humanos *têm*, mas antes algo do que seres humanos *são*” (MIGNOLO 2003: 669, tradução nossa⁷).

Sendo assim, acreditamos em um ensino de alemão que se situa deliberadamente no Rio de Janeiro e transita tanto pelo território carioca, quanto por qualquer outro espaço onde circule também a língua alemã. Sugerimos uma aproximação à realidade concreta dos aprendizes, sem pretensão de limitá-los ao lugar de onde falam, mas partindo deste para alcançar novos horizontes. Para tanto, propomos o desenvolvimento local de material didático como estratégia, em diálogo com conceitos discutidos a seguir.

4 Elaboração e adaptação de material didático

O livro didático desempenha papel central no ensino de línguas adicionais, operando como uma instância de poder que elege e exclui determinados conteúdos (UPHOFF 2009).

⁷ No original: Languages are not something human beings have but rather something of what humans beings are.

No caso do alemão, por serem desenvolvidos sobretudo para aprendizes europeus, esses materiais frequentemente desconsideram realidades distintas, tornando-se pouco representativos para estudantes brasileiros (BOHUNOVSKY 2005, HERZIG 2009) – ou mesmo para quaisquer outros estudantes, uma vez que se limitam a apresentar uma realidade majoritariamente branca, de classe média-alta e heteronormativa. Diante desse cenário, a inadequação dos livros didáticos internacionais ao nosso contexto evidencia a necessidade de adaptação e elaboração local de materiais como alternativa.

Ao discutir sobre a autoria de materiais didáticos, Vilaça (2012) distingue entre a elaboração global(izada) e local(izada). Por um lado, a matriz de orientação global é “idealizada, não específica, ampla, compreendendo a possibilidade de emprego do material didático em diferentes contextos, países e culturas” (VILAÇA 2012: 55), uma vez que é impulsionada por grandes editoras para um vasto mercado internacional. Variáveis sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas e religiosas tendem a ser padronizadas ou ignoradas com o intuito de oferecer um produto palatável ao maior número de consumidores possível.

Em contraponto, a elaboração local(izada) permite o enfoque em aspectos socioculturais mais familiares ao público, além de se beneficiar da chance de abordar questões contrastivas entre os idiomas ao visibilizar a(s) língua(s) materna(s) na região. Se a produção global dispõe de vastos insumos, da experiência e do respaldo das grandes editoras internacionais, o desenvolvimento local de materiais didáticos tende a ocorrer de forma independente e limitado a pequenos espaços de circulação.

Outro aspecto relevante é a necessidade de adaptação de materiais já existentes, tarefa comumente praticada por professores. Tomlinson e Masuhara (2017: 27) argumentam que livros didáticos internacionais, em particular, “são raramente considerados suficientemente envolventes ou relevantes para seus usuários reais”. Na tentativa de atender a todos os alunos de uma determinada idade e nível ao redor do mundo, materiais globais “são escritos para todos, e, portanto, para ninguém” (MCGRATH 2013: 59), não atendendo às demandas concretas de contextos específicos. Neste ponto, torna-se expressiva a adaptação dos materiais disponíveis, que passam a ser vistos como um recurso de trabalho, não um roteiro a ser seguido rigidamente.

Aqui, há uma interface fértil entre a perspectiva decolonial e a produção de materiais didáticos para línguas adicionais. Exige-se do professor situado no Sul global a capacidade de desenvolver “um enquadramento para planejamentos estratégicos

elaborados por subalternos, derivados de suas próprias experiências vividas” (KUMARAVADIVELU 2016: 79). Cabe ao educador local a sensibilidade quanto às condições específicas da sua comunidade, o que se configura como uma brecha na posição de poder ocupada pela autoridade do “falante nativo”. Nesse sentido, busca-se valorizar o contexto de onde se ensina e a proximidade com os aprendizes, a fim de construir um ensino de línguas sensível e reativo à realidade local.

Para tanto, é oportuno seguir os parâmetros levantados por Vilaça (2012) e Tomlinson e Masuhara (2017) para o desenvolvimento de materiais didáticos. A partir de uma análise de especificidades (ARANTES 2018) e do contexto local a ser atendido, estabelecem-se objetivos gerais de ensino-aprendizagem que levam, por sua vez, à elaboração de um programa de ensino, à produção ou seleção de materiais, e, por fim, ao seu uso em sala de aula. São estes os passos que trilhamos para produzir o material didático apresentado na seção subsequente à metodologia.

5. Metodologia

Com base nas teorias decoloniais e interculturais críticas, bem como na pesquisa sobre a elaboração e adaptação de materiais didáticos, pretendemos desenvolver uma pesquisa qualitativa fundamentada na prática reflexiva (SCHÖN 2000). A reflexão sistemática sobre a atividade docente “origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações” (DORIGON; ROMANOWSKI 2008: 10). Nesse sentido, o *corpus* de pesquisa é constituído, para além do material em si, por nossas reflexões ao longo do seu processo de desenvolvimento.

O material apresentado neste artigo é uma versão atualizada de uma unidade didática desenvolvida previamente em Maia (2022) como fruto de nosso trabalho de conclusão de curso. Em sua primeira versão, a pesquisa foi conduzida em um contexto bastante restrito e privilegiado, em uma turma iniciante de um curso livre de alemão na Zona Sul do Rio de Janeiro composta por três adolescentes e uma jovem adulta. Em relação ao uso de materiais didáticos, a instituição utilizava os livros *Menschen A2*, da editora alemã Hueber. O currículo e a progressão do conteúdo eram definidos a partir dos livros didáticos, orientados ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR).

Diante da inadequação entre as propostas dos livros e a faixa etária do grupo, bem como da desconexão de suas temáticas com as experiências pessoais dos alunos, optamos por desenvolver um material didático complementar àquele usado na instituição a fim de investigar as potencialidades dessa prática. Afinal, umas das maiores motivações para empreender este trabalho foi a constatação de que os aprendizes apresentavam dificuldades ao responder perguntas simples como “Como foi o fim de semana?”, para as quais careciam de repertório linguístico para relatar suas vivências.

Ao deliberar sobre qual unidade do livro deveria ser substituída, escolhemos uma lição em torno do conceito de *carsharing*, uma vez que a prática é pouco difundida no Brasil e nenhum dos alunos sequer dirigia. Embora a temática específica tenha sido eliminada, foi necessário nos ater de alguma forma aos conteúdos centrais da lição, uma vez que o grupo ainda estava sujeito ao currículo comum da instituição. Por isso, mantivemos o eixo temático da mobilidade, que perdura também nesta nova versão.

Procedemos com a elaboração do material em três etapas. Primeiro, foi necessário caracterizar o grupo-alvo e investigar o que pensavam sobre o livro didático até então usado e quais demandas traziam para a sala de aula de alemão. Em seguida, o material foi desenvolvido levando em consideração as especificidades do grupo e com o compromisso de proporcionar um envolvimento crítico com a língua alemã, demarcando uma abordagem situada no Rio de Janeiro. Por fim, o trabalho concreto com o material em sala de aula foi avaliado e refletido retrospectivamente a partir de anotações de aula e conversas em grupo focal com os aprendizes envolvidos antes e depois das atividades.

Neste artigo, no entanto, nosso trabalho adota um caráter propositivo e resume-se a analisar somente o processo de elaboração do novo material, uma vez que sua versão mais recente ainda não foi utilizada em sala de aula. As mudanças empreendidas partiram de sugestões de colegas da área, bem como de reflexões sobre o processo criativo de desenvolvimento de materiais. Mantivemos os eixos temáticos e o público-alvo como aprendizes de alemão com conhecimentos prévios, com foco especial em alunos do Rio de Janeiro. Desta vez, uma das preocupações foi incluir diretamente o contexto carioca e a língua portuguesa em nossa proposta, que será apresentada a seguir.

6 Uma proposta de material didático decolonial

Entre os pontos que orientaram o desenvolvimento do material proposto, destacamos o objetivo geral de refletir criticamente sobre temáticas sociais relevantes tanto no espaço

carioca, quanto nos espaços de língua alemã, em um diálogo de duas vias. Em particular, objetivamos estabelecer bases para a reflexão sobre os elos entre a mobilidade urbana, a questão ambiental e o racismo a partir de textos autênticos em alemão e em português. Ao lidarem com as atividades propostas, cujos objetivos específicos serão descritos adiante, discentes e docentes deveriam estabelecer múltiplas relações discursivas, apercebendo-se de suas posições no mundo e transitando entre seus repertórios plurilinguísticos e interculturais.

Como apontado por Block (1991), uma das vantagens do desenvolvimento local de materiais é a chance de proporcionar atualidade⁸ na escolha de temas. Essa capacidade de resposta à recência e relevância de eventos ao redor do mundo proporciona motivação e interesse. Assim, o tópico do *carsharing* foi substituído, em um primeiro momento, pelo debate sobre os protestos de ativistas climáticos na Europa, responsáveis por polarizar opiniões devido a suas formas radicais de manifestação que indagam sobre as tensões entre a legitimidade da desobediência civil e a urgência da questão ambiental.

Outro fator que motivou a seleção do tema foi um esforço deliberado de responder a críticas comuns às perspectivas decoloniais no ensino de línguas. Por vezes, entende-se que reivindicamos um enfoque na realidade local que negligenciaria o trabalho com as culturas ligadas à língua-alvo, como se quiséssemos apagar totalmente o espaço dos países de língua alemã. Ao contrário, queremos exemplificar como realidades outras podem ser exploradas na sala de aula se partirmos, deliberadamente, do chão no qual pisamos. Por isso, optamos por começar com um tema situado no contexto europeu, reinterpretado por uma perspectiva carioca. Por termos escolhido uma notícia do portal *ZDF logo!*⁹ como texto-base, decidimos considerar o formato de revista como inspiração para o design gráfico do material (Figura 1).

⁸ *Timeliness*, no original.

⁹ Disponível em: <https://www.zdf.de/kinder/logo/umstrittene-aktionen-klimaprotest-100.html>.

Figura 1 - Notícia sobre protestos de ativistas climáticos europeus

Fonte: Elaboração própria (2022)

Uma das preocupações foi a autenticidade dos textos trabalhados. Conforme Silva (2017), entendemos que a autenticidade de um material não deve ser um fim em si mesma, mas um esforço de promover usos autênticos da língua adicional. Em outras palavras, não basta proporcionar um texto autêntico se não há um desdobramento discursivo genuíno a partir deste.

De forma geral, orientamos o trabalho com o texto a partir da concatenação de atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais (cf. SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA 2012). Nessa perspectiva, partimos da ativação de conhecimentos prévios. Em seguida, checka-se a compreensão geral e a identificação de posições argumentativas dentro do texto. Palavras potencialmente desconhecidas e relevantes à discussão são apresentadas visualmente como suporte ao vocabulário.

Figura 2 - Atividades pré-textuais e textuais

Lesen

1. Lest den Titel und die Unterschrift. Seht euch danach die Fotos an. Was glaubt ihr, was ist **das Thema** der Nachricht?

2. Was ist in den Fotos los? Schreibt für jedes Bild **eine Unterschrift**. Unten gibt es ein paar Tipps zum Wortschatz.

3. Jeder liest einen Absatz und erklärt ihn mit eigenen Worten. Danach beantworten wir die Fragen zusammen.

Wortschatz:

- die Aktivisten
- die Autos
- der Stau
- blockieren
- der Klebstoff
- die Straße
- die Hand
- das Gemälde
- mit Suppe beschmieren

Fragen:

- Wer organisiert die Proteste und warum?
- Welche zwei Positionen gibt es im Text zu den Protesten?
- Welche Kommentare sind für die Proteste? Welche sind dagegen?

Fonte: Elaboração própria (2022)

Como atividade pós-textual, os alunos são incentivados a eleger cinco palavras da notícia que sejam inéditas ao seu vocabulário, acompanhadas de definição bilíngue e ilustração. Wammes, Meades e Fernandes (2016) apresentam evidências robustas para o efeito positivo do desenho na memória, uma vez que encoraja a integração dos aspectos semânticos, visuais e motores no processo de aprendizagem.

Figura 3 - Atividade pós-textual

4. Markiert und notiert **5** für euch neue Wörter aus der Nachricht. Schreibt eine **Definition** und malt eine **Illustration** dazu ins Heft.

Dictionaries: PONS, leo.org, dict.cc

Illustration: kämpfen

Fonte: Elaboração própria (2022)

Em um segundo momento, o material volta sua atenção às opiniões dos estudantes quanto aos protestos dos ativistas climáticos. Considerando os métodos das mobilizações, que vão desde bloquear rodovias a jogar sopa de tomate em obras de arte, o tema costuma polarizar. Por isso, encoraja-se a produção escrita ao desenvolver breves comentários com a ajuda de formulações comuns à expressão de opinião, dispostas para consulta. A possibilidade de personalizar a diagramação do material com o nome de cada aprendiz evoca a interface digital e os comentários de um *post*, além de ilustrar que cada aluno é detentor de seu espaço no material, em que pode interagir diretamente com o texto e expressar o que pensa com base em seus conhecimentos linguísticos e de mundo.

A atividade encerra a primeira seção do material relativa à notícia e objetiva ouvir do grupo seus posicionamentos quanto às formas de protesto, colocando, em última instância, a pergunta se os fins justificam os meios diante da questão climática. Evidentemente, o debate parte de uma realidade europeia, não obstante, pergunta-se aos alunos como encaram as práticas dos ativistas alemães a partir de suas posições como brasileiros.

Figura 4 - Expressão de opinião e justificativa



Fonte: Elaboração própria (2022)

Na terceira etapa, apresentamos um trecho da entrevista da jornalista e mestre em relações étnico-raciais Andreia Coutinho Louback, disponível na íntegra no site do Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento (ITDP)¹⁰. O texto é mantido em português, uma vez que defendemos, como Prodromou (2017), que cabe à língua materna o papel de enriquecer a comunicação na língua adicional em termos de quantidade e qualidade, afastando-nos das concepções tradicionais que a antagonizam. Moreira Júnior (2021: 77) afirma que as relações translíngues podem ser mútuas, dado que “tanto a língua materna ajuda na construção de conhecimentos em língua adicional quanto a língua adicional colabora no processo de ressignificação de conhecimentos construídos na língua materna”. Assim, embora fosse possível traduzir a entrevista para o alemão, preferimos mantê-la em português e conduzir a discussão subsequente na língua-alvo.

¹⁰ A entrevista está disponível na íntegra neste link: <https://itdpbrasil.org/um-futuro-climaticamente-seguro-precisa-ter-igualdade-diz-andreia-coutinho-louback/>

Figura 5 – Trecho da entrevista com a jornalista Andreia C. Louback

Impacto ambiental na mobilidade: Qual é o papel de negros & negras na discussão?

Uma entrevista da jornalista **Andreia Coutinho Louback** para a série **A Cor da Mobilidade** do ITDP (Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento). | 14.12.2020 | Adaptado de ITDP



Como a sua vivência se relaciona com a questão da mobilidade?

A mobilidade urbana foi meu primeiro ponto de identificação com a agenda ambiental. Morei em São Gonçalo e estudei na PUC, na Gávea, na Zona Sul do Rio. Depender do transporte público para cruzar a cidade era uma experiência latente em mim, embora nunca a tivesse problematizado fortemente. Fiz também um intercâmbio durante a faculdade, em 2013, no qual pude vivenciar uma outra relação com transporte público, depois de uma vida distante dos locais de estudo e de trabalho. Para mim, foi um processo que trouxe muitas contradições à tona. Depois de formada, já trabalhando, lembro de acompanhar uma vez um evento sobre mobilidade no Museu do Amanhã. As palestras foram até as 22h e, quando terminaram, eu peguei um trem para Campo Grande, enquanto os especialistas voltaram de carro para casa. Digo isso sem fazer nenhum juízo de valor, mas pela reflexão que a situação me provocou. Quem usava o transporte público não estava participando do debate. Enfim, eu tenho uma relação muito forte com essa questão de mobilidade porque sempre fui muito dependente do transporte público. Com o tempo, você passa a entender a cidade a partir de um olhar diferente. Por tudo isso, sou alguém que defende muito um transporte público de mais qualidade, com menos assédio e um serviço melhor.

Como você vê a relação entre racismo

Fonte: Elaboração própria (2025)

Como a questão ambiental se coloca na discussão sobre a mobilidade de negros no Brasil?

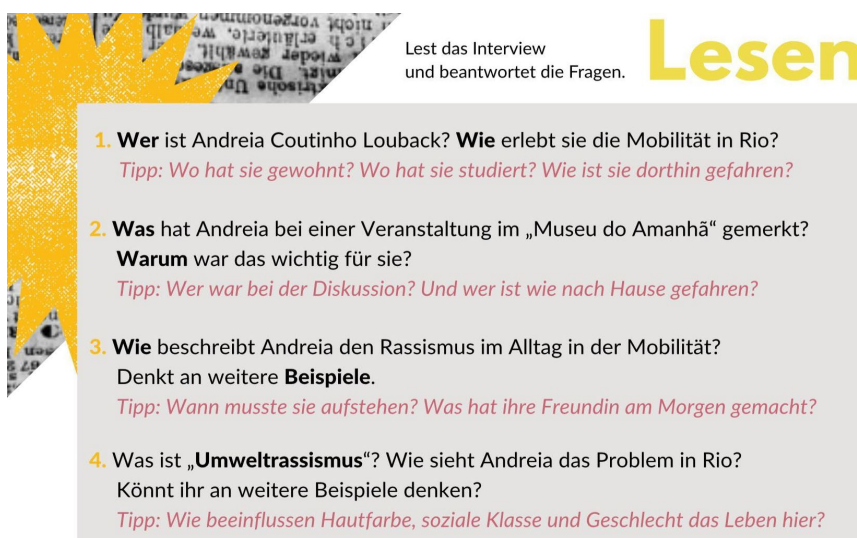
A mobilidade ainda tem pauta, narrativa e soluções pouco racializadas como um todo, inclusive neste aspecto. Como movimento ambiental, a nossa luta é por escolhas estratégicas que resultem na redução de emissões de gases causadores do efeito estufa. O transporte é a principal fonte disso em nossas cidades. Itens como os carros só beneficiam 20% da população, embora respondam por uma fatia bem maior em termos de poluição. Nesse sentido, penso que é preciso que haja representatividade negra na comunidade climática para que possamos pensar nossa mobilidade em termos de emissão, considerando nossas condições. Como a maioria de nós vive longe dos centros, não dá para se deslocar de patinete. Não dá para ser inocente. A comunidade climática tem responsabilidade em trazer pretos e pardos para o debate sobre o meio ambiente não só pela diversidade, mas para que nós também possamos fazer escolhas melhores para o planeta.

O debate sobre o chamado racismo ambiental está relacionado a isso?

Sim. O racismo ambiental mostra o quanto uma cidade é desigual e palco de contradições. Minha história é só mais uma. A cidade é mais hostil para uns do que para outros.

A escolha do texto ocorreu devido à sua articulação direta entre a mobilidade urbana, a questão ambiental e o racismo a partir de relatos pessoais e reflexões da entrevistada, uma mulher negra em circulação no espaço do Rio de Janeiro. Com este plano de fundo, julgamos fornecer condições para um debate não só sobre questões sociais relevantes enquanto cariocas, mas também sobre possíveis paralelos e tensões com a reportagem alemã lida anteriormente. Dessa forma, as atividades dedicaram-se, primeiro, a reportar, em alemão, o conteúdo da entrevista, estabelecendo quem é a entrevistada, quais são suas vivências com a mobilidade urbana carioca como mulher negra e propondo pensar em outros exemplos de racismo ambiental e desigualdades na mobilidade urbana.

Figura 6 - Perguntas de compreensão sobre a entrevista



Lest das Interview
und beantwortet die Fragen. **Lesen**

- 1. Wer** ist Andreia Coutinho Louback? **Wie** erlebt sie die Mobilität in Rio?
Tipp: Wo hat sie gewohnt? Wo hat sie studiert? Wie ist sie dorthin gefahren?
- 2. Was** hat Andreia bei einer Veranstaltung im „Museu do Amanhã“ gemerkt?
Warum war das wichtig für sie?
Tipp: Wer war bei der Diskussion? Und wer ist wie nach Hause gefahren?
- 3. Wie** beschreibt Andreia den Rassismus im Alltag in der Mobilität?
Denkt an weitere **Beispiele**.
Tipp: Wann musste sie aufstehen? Was hat ihre Freundin am Morgen gemacht?
- 4.** Was ist „**Umweltrassismus**“? Wie sieht Andreia das Problem in Rio?
Könnt ihr an weitere Beispiele denken?
Tipp: Wie beeinflussen Hautfarbe, soziale Klasse und Geschlecht das Leben hier?

Fonte: Elaboração própria (2025)

Em seguida, propomos uma discussão que articula os dois textos, a fim de estabelecer pontos de contato e distanciamento entre as realidades relatadas no Brasil e na Alemanha. Embora tratem da questão ambiental e dos transportes, cada texto o faz à sua maneira, com diferentes recortes, enfoques e desdobramentos. Espera-se, aqui, que o debate em grupo possa levar a reflexões críticas sobre as relações dialógicas em jogo. Quanto ao trabalho intertextual e discursivo, estamos em alinhamento com a concepção bakhtiniana de interpretação como diálogo entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível (BAKHTIN 2017:36): “ao término do processo, os dois não são mais os mesmos que o iniciaram; cada um saiu enriquecido”. Para levar adiante essa expectativa de diálogo transformador, optamos por oferecer enunciados bilíngues, uma vez que as questões são de maior profundidade e podem exigir amparo da língua materna.

Figura 7 - Perguntas de discussão intertextual

1. Findet ihr, dass die Protestformen der „Letzten Generation“ auch **in Rio** sinnvoll wären? Warum (nicht)? | *Vocês acham que as formas de protesto da “Letzte Generation” também fariam sentido no Rio? Por quê (não)?*
2. Beide Texte sprechen über Mobilität und Klima. Aber was ist **der Fokus** oder **die Perspektive** in jedem Kontext? | *Ambos os textos falam sobre mobilidade e clima. Mas qual é o foco ou a perspectiva em cada contexto?*
3. **Wer** hat laut den zwei Texten mehr **Macht** in der Diskussion über Klima und Mobilität? Und **wer** wird nicht gehört? | *De acordo com os dois textos, quem tem mais poder na discussão sobre o clima e a mobilidade? E quem não é ouvido?*
4. **Was** könnte die Letzte Generation von Andreia lernen und umgekehrt? | *O que a “Letzte Generation” poderia aprender com Andreia e vice-versa?*

Fonte: Elaboração própria (2025)


Na sua parte final, o material conduz a um debate em grupo sobre vantagens e desvantagens de diferentes meios de transporte. Em relação ao aspecto gráfico, priorizamos imagens do Rio de Janeiro. No debate, ao ouvirem os argumentos opositores, devem ser levantados contra-argumentos na forma de réplica obrigatória. Na literatura específica, atividades de debate são reconhecidas como significativas no ensino-aprendizagem, inclusive no caso das línguas adicionais (ZARE; OTHMAN 2013). Aqui, o objetivo reside no fomento a uma cultura de debate e escuta ativa. Além disso, espera-se que sejam incorporados aos argumentos considerações conectadas com as discussões anteriores quanto ao racismo e o meio ambiente no cenário carioca.



Figura 8 - Debate: Prós e contras de meios de transporte


MOBILITÄT | 11


Verkehrsmittel: Pro & Contra

Mit dem Auto, Bus, Rad oder Uber unterwegs? Oder doch zu Fuß?
Wir diskutieren die Vor- und Nachteile einiger Verkehrsmittel.



	PRO	CONTRA
 <p>U-Bahn</p>		
 <p>Fahrrad</p>		


Ich glaube, dass ... , weil ...

Du hast gesagt, dass ... , aber...


Fonte: Elaboração própria (2022)

Por fim, encerramos com uma discussão sobre a mobilidade no Rio de Janeiro (Figura 8). Nesse momento, o foco reside na realidade concreta dos alunos e em como experienciam a mobilidade urbana na sua cidade. Para além de refletir criticamente sobre a mobilidade no Rio de Janeiro, questionando quais problemas existem e para quem, há o convite a se pensar em possibilidades e soluções. Nosso objetivo central com a atividade é finalizar a unidade em um diálogo direto com a realidade de cada aprendiz, de forma que possam expressar suas vivências com os meios de transporte na cidade, ao mesmo tempo em que seja possível expandir suas reflexões para além das experiências individuais por meio do debate coletivo e da problematização da realidade.

Figura 9 - Discussão: mobilidade no Rio de Janeiro

Mobilität in Rio

Die wunderschöne Stadt Rio de Janeiro ist nur halb so schön, wenn man im Stau steht. Wir wissen es: In Rio gibt es in der Mobilität schon einige Probleme. Darüber diskutieren wir.

Welche Verkehrsmittel benutzt ihr am meisten? Wohin?

Wie lange braucht ihr zur Schule, zur Uni oder zur Arbeit?

Welche Probleme gibt es in der Mobilität in Rio? Für wen?

Map:

- Av. Brasil
- Zona Norte
- Zona Oeste
- Linha Vermelha
- Petrópolis BR 040
- São Paulo BR 116 S
- ↑ Internacional

Car:

Zur Uni fahre ich mit ...

Wenn es regnet, fahre ich ...

Ich brauche ungefähr 20 Minuten zur Uni.

Man könnte ... Man sollte ...

Discussion Prompts:

- Schwierige Frage: Wie könnte man die Mobilität in Rio verbessern?
- Wie sieht gute Mobilität aus?

Fonte: Elaboração própria (2022)

De modo geral, o material produzido pretende dialogar de forma mais horizontal com o aluno, uma vez que o considera ponto de partida e chegada no planejamento de aula. Funk et al. (2012: 39) ponderam que a personalização leva à maior motivação na aprendizagem ao propor tarefas que desenvolvem uma conexão pessoal com os alunos e os envolvem ativamente na aula. A seguir, trataremos das nossas considerações sobre o desenvolvimento do material e seus pontos de conexão com a decolonialidade e a interculturalidade crítica.

7 Discussão e considerações finais

Entendemos que o encontro com a língua-alvo não ocorre em um espaço intercultural abstrato, mas em um contexto bem definido. Embora a aprendizagem de línguas adicionais expanda horizontes, ela parte de uma realidade material, atravessada por discursos sociais, históricos e culturais. Partimos do pressuposto de que nos ancoramos no espaço para organizar nosso senso de si e estabelecer relações significativas com o outro (cf. JOHNSTONE 1990), portanto, é fundamental considerar a dimensão espacial, o pertencimento, a identidade e a cultura quando pensamos no ensino-aprendizagem de línguas.

O material desenvolvido nesta pesquisa articula-se com a decolonialidade ao romper com a lógica eurocêntrica que tradicionalmente orienta o ensino de línguas adicionais no Brasil, sobretudo quando pautado por livros didáticos importados. Em vez

de reproduzir conteúdos produzidos por e para o Norte global, parte da realidade concreta do Rio de Janeiro e mune-se do alemão e do português para promover um diálogo crítico com questões caras ao nosso tempo. Esse deslocamento epistemológico evidencia-se na escolha de temas socialmente relevantes, como a mobilidade urbana, o racismo ambiental e a justiça climática, bem como na inclusão da língua portuguesa como recurso legítimo de aprendizagem e no incentivo à reflexão crítica e ao posicionamento discursivo dos discentes, não só sobre a realidade do Outro, mas também sobre a própria.

A discussão sobre os protestos de ambientalistas europeus procura confrontá-los com o cotidiano no Rio de Janeiro, exposto no relato de uma mulher negra que também defende a questão ambiental. Como entender os dois textos e suas relações do ponto de vista de um brasileiro em uma aula de alemão? Que discursos podem emergir deste confronto com o Outro, mediado pelas línguas adicionais e maternas? Nossa expectativa é de que o trabalho com o material extrapole objetivos comunicativos e se mova em direção a práticas reflexivas e transformadoras, rumo a uma educação linguística cidadã.

No cenário tradicional, o ensino de alemão é calcado em noções de proficiência ou competência e procura medir o progresso discente por certificações standardizadas. Aqui, ao contrário, embarcamos no que a professora Branca Fabrício (2017: 19) entende como uma empreitada crítica-reflexiva, algo que envolve “ter clareza do ‘não-mais’ (o que se repete, mas que se quer deixar para trás) e investir no ‘não-ainda’, i.e. no nível emergente, incerto, e imprevisível do presente e do futuro, plenos de possibilidades plurais”. Estamos diante de uma “demanda ética e política de pensar de outro modo, de desenvolver uma forma de resistência crítica e de ver outras possibilidades (...) é uma questão do inesperado e do tornar-se Outro” (PENNYCOOK 2012:139).

Ao valorizar os saberes e realidades locais, os repertórios plurilíngues dos discentes e a agência de professoras como autoras, o desenvolvimento local de materiais didáticos se insere no giro decolonial por desestabilizar as hierarquias tradicionais entre centro e periferia; língua-alvo e contexto de aprendizagem; “falante nativo”, professoras e aprendizes. Assim, ao incorporar vozes e experiências historicamente invisibilizadas no ensino de língua alemã, estabelecemos uma prática contra-hegemônica, abrindo espaço para formas outras de ensinar, aprender e ser.

Afirma-se aqui uma concepção de linguagem como prática social, na qual educandos configuram-se como sujeitos que utilizam a língua adicional para participar ativamente do mundo. Conforme Mittelstadt (2013: 31), concebemos a língua adicional

como um instrumento voltado a “dar novos contornos à própria realidade no aqui-e-agora, agindo sobre essa realidade e desenvolvendo a sua cidadania”. Nessa acepção, a sala de aula deve tornar-se um espaço onde são criadas condições de reflexão e diálogo crítico sobre a realidade – e, por que não, de intervenção no mundo. A riqueza do desenvolvimento de materiais locais está na possibilidade de trazer o mundo à sala de aula, de forma que o projeto de dizer de cada aluna e aluno possa ser cultivado e ouvido.

Entendemos, portanto, que o desenvolvimento local de materiais alternativos aos livros didáticos importados é uma estratégia possível para o ensino de alemão com bases decoloniais e interculturais críticas. Contudo, reconhecemos que essa elaboração exige tempo, dedicação e apoio institucional. Sua continuidade depende da criação de redes colaborativas que possibilitem a troca de experiências, a produção conjunta de saberes e a circulação de materiais relevantes aos nossos contextos tão plurais¹¹. Que este “não-ainda” siga nos convocando a imaginar e construir outras formas de ensinar e aprender.

Referências bibliográficas

AQUINO, Marcell C.; FERREIRA, Mergenfel A. V. Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. *Domínios de Linguagem*, v. 17, 1-33, 2023.

ARANTES, Poliana C. C. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-883721341>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-71. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* Org., trad., de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p.21-56.

BLOCK, David. Some Thoughts on DIY Materials Design. *ELT Journal*, v. 45, n. 3, 211-17, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/45.3.211>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BLOMMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, Daniel N.; MARTINS, Dina M.; ALENCAR, Claudiana N. *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 67-77, 2014.

BOHUNOVSKY, Ruth. Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, n. 9, 327-344, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2005.73942>. Acesso em: 11 out. 2022.

¹¹ Nesse sentido, em especial na área da elaboração de materiais didáticos, é importante estabelecer redes de acesso, partilha, produção e difusão de materiais. Pretendemos disponibilizar o material elaborado nesta pesquisa na íntegra na forma de *e-book* gratuito e como arquivo editável, a fim de que possa ser utilizado e adaptado nos mais variados contextos de ensino de alemão como língua adicional.

BORELLI, Julma.; SILVESTRI, Viviane; PESSOA, Rosane. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 2, 301-324, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>. Acesso em: 20 out. 2022.

BUSCH, Brigitta. *Mehrsprachigkeit*. Viena: UTB, 2013.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, 235-250, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>. Acesso em: 23 mar. 2025.

_____. Ideias-força do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, v. 32, 15-34, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469814001>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DAVIES, Alan. *The native speaker: Myth and reality*. 2ª ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

DOBSTADT, Michael. Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs „Fremd“ in Deutsch als Fremdsprache. Inwiefern ist die deutsche Sprache (k)eine fremde Sprache? In: DIRIM, Inci; WEGNER, Anke (orgs.). *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2018, 111-125.

DORIGON, Thaisa C.; ROMANOWSKI, Joana P. A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, v. 3, n. 5, 8-22, 2008.

FABRÍCIO, Branca F. Repetir-repetir até ficar diferente: práticas descoloniais em um blog educacional. *Cadernos de linguagem e sociedade*, v. 18, n. 2, p. 9-26, 2017.

FERREIRA, Mergenfel A. V.; AQUINO, Marceli C. Representações identitárias em três livros didáticos de alemão como língua adicional: reflexões sobre as imagens de família. *Pandaemonium Germanicum*, v. 27, n. 53, 60–85, 2024. DOI: 10.11606/1982-8837275360. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/226893>. Acesso em: 5 abr. 2025.

FIGUEREDO, Carla J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 1, 67-92, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i1.15382>. Acesso em: 22 mar. 2025.

FUNK, Hermann et al. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Deutsch Lehren Lernen 4. München: Klett-Langenscheidt, 2014.

GHLAMALLAH, Zineb B. El profesor no nativo entre inseguridad y legitimidad. In: GONZÁLES, Maria A. L. (Org.); MOYA, Olga Cruz (Ed.). *La formación y competencias del profesor de ELE*. Granada: ASELE, 415-428, 2016. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0415. Acesso em: 22 mar. 2025.

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.

HERZIG, Katharina. Deutschunterricht planen. *DaF-Brücke: Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Lateinamerika, México*, v. 7, 26-27, 2005.

HOLLIDAY, Adrian. Native-speakerism. *ELT journal*, v. 60, n. 4, 385-387, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>. Acesso em: 22 mar. 2025.

KELLY, Natasha A. *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!* 1. ed. Hamburg: Atrium Verlag AG, 2021, ISBN 978-3-85535-114-5.

KUMARAVADIVELU, Bala. Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL. In: EDGE, Julian. *(Re-)locating TESOL in an age of empire: Language and Globalization*. Londres: Palgrave Macmillan, 1-26, 2006. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-0-230-50223-9_1. Acesso em: 4 out. 2022.

_____. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, Lubna et al. (org.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge, p. 17-35, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203819159>. Acesso em: 23 jan. 2022.

_____. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL quarterly*, Hoboken, v. 50, n. 1, 2016. 66-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.202>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MAIA, Laura Fraga. *O Rio de Janeiro continua wunderschön: elaboração local de material didático para um ensino decolonial e intercultural de alemão*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Português-Alemão) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/16006>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (org.). *Desinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-41, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, 240-270, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>. Acesso em: 20 out. 22.

MBEMBE, Achille. Akzeptanz und Transzendenz von Unterschieden als Aufgaben der Kultur. [Entrevista concedida a] Katharina von Ruckteschell. In: EBERT, Johannes; GRÄTZ, Ronald (orgs.). *Menschenrechte und Kultur - Das Menschenrecht auf Kultur*, p. 103-116. Göttingen: Steidl Verlag, 2014.

MCGRATH, Ian. *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T. Foreword: A decolonial project. In: STROUD, Christopher; BOCK, Zannie. *Language and Decoloniality in Higher Education: Reclaiming voices from the South*, 13-23, 2021.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T.; HASHIGUTI, Simone T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, v. 29, n. 53, 149-177, 2022.

MIGNOLO, Walter. *The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization*. 2. ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

MITTELSTADT, Daniela D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. 218 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102208>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

NUNES, Elaine C. R. A criatividade local na decolonialidade: entrelaçamentos e ações possíveis em meio acadêmico Letras/Alemão. *Revista Interdisciplinar Sulear*, v. 15, 57-72, 2023.

_____. Reflexões sobre práticas descolonizantes em educação linguística: compartilhando experiências com a língua alemã no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, v. 27, n. 53, p. 11-37, 2024.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. Oxfordshire: Routledge, 2010.

_____. *Language and mobility: unexpected places*. Toronto: Multilingual Matters, 2012.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *Tesol Quarterly*, Hoboken, v. 24, n. 2, 1990, p. 161-176. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3586897>. Acesso em: 04 out. 2022.

PRODROMOU, Luke. Prefácio. In: DELLER, Sheelagh; RINVOLUCRI, Mario. *Using the Mother Tongue: Making the most of the learner's language*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017.

PUH, Milan, SAMPAIO, Ivanete da Hora; . Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: ALMEIDA, Ariadne et al. (org.). *Língua em movimento: Estudos em linguagem e interação*. Salvador: EDUFBA, 107-124, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32459>. Acesso em: 3 nov. 2022.

_____. (De)colonialidade na trajetória de uma professora negra de alemão: construindo e analisando a biografia de Laís Manhães Naka. *Pandaemonium Germanicum*, v. 27, n. 53, 141–166, 2024. DOI: 10.11606/1982-88372753141. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/226898>. Acesso em: 6 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, 168-178, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. *Journal of Pragmatics*, v. 27, 225-231, 1997.

_____. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Ines (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 21-45, 2002.

_____. The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, 111-117, 2004.

ROBERTSON, Roland. Globalisation: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Eds.). *Global Modernities*. London: Sage, 1995. p. 25-44.

SANTOS, Anderson S.; MAIOR, Carolina s.; MELLO, Deborah M. Doch, ich bin Deutsche: um exemplo de representatividade Preta no material didático de alemão. *Pandaemonium Germanicum*, v. 27, n. 53, 252–269, 2024. DOI: 10.11606/1982-88372753252. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/226903>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SANTOS, Leonor W.; CUBA RICHE, Rosa. M.; TEIXEIRA, Claudia. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SAVEDRA, Mônica M. G.; MEIRELLES, Camila. Pluricentrismo no ensino de Alemão como Língua Estrangeira: uma proposta para análise de material didático. *Pandaemonium Germanicum*, v. 23, 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-883723411>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SILVA, Mariana K. A. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 20, 1-29, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-883720311>. Acesso em: 3 nov. 2022.

THOMAS-OLALDE, Oscar; VELHO, Astride. Othering and its effects – Exploring the concept. In: NIEDRIG, Heike; YDESEN, Christian (org.). *Writing postcolonial histories of intercultural education*. Berlin, Alemanha: Peter Lang Verlag, v. 2, 27-51, 2011.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Hoboken: Wiley Blackwell, 2017.

TUPAS, Ruanni. The coloniality of native speakerism. *Asian Englishes*, Oxfordshire, v. 24., n. 2, p. 147-159, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2056797> Acesso em: 4 out. 2022.

UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. 2009. 173 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1610360>. Acesso em: 27 set. 2022.

_____. DaF, DaZ, DaT, Língua Adicional: Wissensordnungen und Subjektpositionen in der Didaktik des Deutschen als Nicht-L1. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 24, n. 43, 2021. p. 38-65. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/182285>. Acesso em: 4 out. 2022.

UPHOFF, Dörthe; ARANTES, Poliana C. C. Mudando os termos da conversa: questões decoloniais na produção de materiais didáticos para o ensino de alemão. *Revista Interdisciplinar Sulear*, v. 15, 40-56, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/6594>. Acesso em: 5 abr. 2025.

VILAÇA, Márcio Luiz C. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF*, v. 16, n. 4, 51-60, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria F. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009a, p. 12-43.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera Maria F. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 8, 1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 4 out. 2022.

WAMMES, Jeffrey; MEADE, Melissa; FERNANDES, Myra. The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Washington, v. 69, n. 9, 1752-1776, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1094494>. Acesso em: 3 dez. 2022.

ZARE, Pezhman; OTHMAN, Moomala. Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, v. 28, n. 11, 1506-1513, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.28.11.1809>. Acesso em: 5 dez. 2022.

Recebido em 22 de maio de 2025

Aceito em 10 de novembro de 2025

Editora: Roberta Stanke

Declaração de Disponibilidade de Dados

Os dados que fundamentam esta pesquisa podem ser obtidos sob consulta com a autora.