



## Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto *Zeitgeist*

### German as an Additional Language with a decolonial focus: a discussion on didactic proposals for the *Zeitgeist* project

Marceli AQUINO\*

Mergenfel Vaz FERREIRA\*\*

**RESUMO:** Com base nos pressupostos da linguística aplicada indisciplinar e, a partir de uma perspectiva decolonial, o presente trabalho tem como objetivo principal apresentar e discutir propostas de atividades elaboradas para um material didático de ensino de alemão como língua adicional. Esse material vem sendo desenvolvido no âmbito de um projeto interinstitucional, o projeto *Zeitgeist*, que visa discutir e propor um livro didático de alemão específico para o contexto acadêmico. Nesse sentido, para além da descrição das atividades em si, também serão apresentados o contexto de produção do livro e seus princípios orientadores. A proposta deste trabalho, assim como do projeto *Zeitgeist*, é o de refletir e atuar de maneira prática sobre o ensino e aprendizagem e a pesquisa do alemão como língua adicional em uma perspectiva pluricêntrica, focando especialmente no contexto acadêmico de formação autodirigida de professoras e pesquisadoras de alemão no Brasil. A análise realizada aponta que as atividades enfatizam questões relevantes dentro de práticas sociais contextualizadas permitindo, portanto, que professoras e estudantes se reconheçam no material e possam desenvolver um aprendizado crítico em língua alemã.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada Interdisciplinar. Decolonialidade. Ensino de Alemão como Língua Adicional. Elaboração de materiais didáticos.

**ABSTRACT:** Based on the theory of Interdisciplinary Applied Linguistics, from a decolonial perspective, the main purpose of this work is to present and discuss proposals for activities designed for a teaching material of German as an additional language. This material has been developed within the scope of an inter-institutional project, the *Zeitgeist* project, which aims to discuss and propose a specific German textbook for the academic context. The purpose of this work, therefore, as well as the *Zeitgeist* project, is to reflect and act, in a practical way, on the teaching and research of German as an additional language in a pluricentric perspective, focusing especially on the critical and self-directed academic context in Brazil. The analysis carried out in this work indicates that the didactic activities carried out in the textbook emphasize very relevant issues within contextualized social practices, thus allowing teachers and students to recognize themselves in the material and develop critical and reflective learning of German.

**KEYWORDS:** Interdisciplinary Applied Linguistics. Decoloniality. Teaching German as an Additional Language. Elaboration of teaching material.

Artigo recebido em: 08.08.2022  
Artigo aprovado em: 27.09.2022

---

\* Universidade de São Paulo. [marceli.c.aquino@usp.br](mailto:marceli.c.aquino@usp.br)

\*\* Universidade Federal do Rio de Janeiro. [megchenvaz@yahoo.com](mailto:megchenvaz@yahoo.com)

## 1 Introdução

A Linguística Aplicada (LA) pode ser considerada uma área de investigação interdisciplinar focada na resolução de problemas que envolvem o uso da linguagem (MOITA LOPES, 2006, p. 23). Logo, podemos dizer que colabora com os conhecimentos teóricos e práticos vinculados à linguagem, trazendo perspectivas dos grupos socialmente minoritários, como por exemplo, estudos feministas, raciais, de gênero e não binários, entre outros. A face da LA Crítica busca, nesse sentido, uma maior pluralidade e inclusão das vozes dissonantes para que seja possível proporcionar uma movimentação dinâmica, a qual é indispensável para o ensino e aprendizagem de línguas em contextos múltiplos.

De acordo com as perspectivas da LA inter/indisciplinar (esses conceitos serão descritos e discutidos no tópico 3) e da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a decolonialidade representa um deslocamento de resistência em relação às abordagens coloniais, ou seja, aquelas que têm interesse em manter certas regiões "colonizadas" em uma dependência social, política, histórica, cultural e econômica. No contexto do ensino de línguas adicionais, essa perspectiva colonial estaria ligada àqueles que produzem e exportam o conhecimento por meio de materiais didáticos padronizados e prescritivos, com pouco espaço para que professoras tomem suas próprias decisões didático-pedagógicas.

Em diversos contextos de ensino de Alemão como Língua Adicional (ALA)<sup>1</sup> no Brasil, podemos identificar o uso de materiais didáticos importados que veiculam a língua padrão dos centros europeus. Pela ausência de uma diversidade linguística e sociocultural, tal modelo hegemônico de ensino propicia um apagamento da língua alemã falada em outros países e regiões, criando um modelo idealizado para o

---

<sup>1</sup> Optamos pelo termo língua adicional (LA) em detrimento à língua estrangeira (LE), pois, enquanto a designação LE indica que o aprendizado foi desenvolvido fora do convívio social, LA refere-se à língua como recurso relevante para a participação em práticas sociais (AQUINO *et al.*, no prelo). Assim, o termo LA associa-se à utilização de uma língua como meio de integração no cotidiano e convívio social.

aprendizado de língua e cultura. Não obstante, estes materiais também desconsideram temas e abordagens de relevância social local, o que pode interferir negativamente no interesse e na participação de estudantes em diversos contextos de ensino. Nesse sentido, vemos a não inclusão de professoras e estudantes<sup>2</sup> e de seus temas de interesse nos discursos trocados em sala de aula a partir desses materiais citados, como uma importante questão a ser debatida e enfrentada, especialmente no contexto de formação de professoras, como é o caso nos cursos de Licenciatura em Letras Português-Alemão.

A fim de promover um descolamento decolonial para o ensino e aprendizagem de ALA no contexto acadêmico brasileiro, foi criado um grupo de pesquisa com professoras de universidades brasileiras (USP, UERJ, UFRJ, UNICAMP, UFPR, UFC) com a proposta de elaborar um material didático que tivesse como ponto central a perspectiva local para o desenvolvimento de suas unidades e atividades. O projeto *Zeitgeist* surgiu com a intenção de desenvolver práticas que pudessem promover a desconstrução dos padrões tradicionalmente veiculados nos livros didáticos importados, para que professoras e estudantes de alemão pudessem ser cada vez mais envolvidas no processo de ensino, tornando-se, portanto, protagonistas de sua própria história de formação e aprendizagem. Para que fosse possível dedicar a atenção aos problemas locais com soluções de conflito envolvendo a linguagem, o projeto foi concebido com embasamento teórico da LA sob uma perspectiva transgressiva, que coloca em xeque paradigmas de objetividade, uma vez que entende a implicação das pesquisadoras no objeto pesquisado (MOITA LOPES, 2006). Logo, as atividades elaboradas neste projeto procuram levantar questões linguísticas e socioculturais emergentes, para, assim, possibilitar uma aprendizagem significativa da língua-alvo.

---

<sup>2</sup> Para referências genéricas, usamos o artigo feminino que engloba aqui também outros gêneros, ou seja, pessoas que estudam, pessoas que ministram aulas.

Neste artigo, temos a intenção de apresentar oito atividades retiradas de duas unidades do livro didático *Zeitgeist*<sup>3</sup>. Por meio de diferentes temas e perspectivas de ensino voltados para as necessidades locais, as atividades propostas procuram abordar facetas do mundo e questões sociais dentro de narrativas diversas, permitindo que a sala de aula se torne um espaço no qual estudantes e professoras possam se posicionar na língua-alvo. Assim, a metodologia deste artigo pode ser descrita como qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Este trabalho também considera a perspectiva da decolonialidade para a descrição das atividades aqui apresentadas. Além disso, as atividades selecionadas levam em conta o ensino e aprendizagem de alemão com um viés social e voltado às necessidades de professoras e estudantes, tendo em vista seu contexto local, possibilitando um deslocamento epistemológico do chamado eurocentrismo (FAGUNDES; AMADO, 2020, p. 3).

Na próxima seção, será apresentado um breve panorama que aponta os caminhos que levaram à primazia dos livros didáticos internacionais no ensino de alemão como língua adicional no Brasil, perpassando as diferentes políticas linguísticas adotadas para o ensino de línguas na escola básica. Em seguida, abordaremos as perspectivas atuais da linguística aplicada, com foco em seu viés crítico, chegando aos estudos voltados para a decolonialidade. Na terceira seção, serão apresentados os princípios do projeto *Zeitgeist* para a elaboração de um livro didático para o ensino de alemão no contexto acadêmico brasileiro e, na quarta seção, serão descritas e analisadas as propostas de atividades de duas unidades do livro, cujos temas são “identidade” e “tempo”. Finalmente, na conclusão apresentamos algumas reflexões finais, assim como perspectivas futuras.

---

<sup>3</sup> *Zeitgeist* (termo em alemão que pode ser traduzido como “espírito do tempo”) é ao mesmo tempo o nome do grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ, do qual fazem parte docentes de seis diferentes universidades brasileiras, e o nome do livro didático para o ensino de alemão como língua adicional para o contexto acadêmico.

## 2 Ensino de alemão como língua adicional no Brasil: breve panorama

A literatura que versa sobre a história de línguas estrangeiras no Brasil, entre elas o alemão<sup>4</sup>, é bastante abrangente e aponta, principalmente através das diferentes leis e reformas educacionais que o país atravessou, as transformações no status e importância de cada língua, assim como o modo como cada um dos idiomas deveria ser ensinado. Nesse sentido, o ensino do alemão na esfera pública experimentou, do mesmo modo que outras línguas clássicas ou modernas, diferentes condições, desde sua presença no colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a partir do remoto ano de 1837; a Reforma Francisco Campos de 1933, segundo a qual o idioma era obrigatório na escola secundária; até a completa proibição do seu ensino e uso no Brasil, a partir da “nacionalização compulsória”, implementada no governo Vargas em 1938 (UPHOFF, 2011, p. 18).

Paradoxalmente, no ano de 1942, uma nova reforma educacional, a Reforma Capanema, é vista como a que atribui a maior relevância ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil (DAY, 2012). Não só por conta da maior carga horária semanal na oferta desse ensino, mas também pela oferta de diferentes línguas, como o latim, francês, inglês e espanhol, a todos os alunos, do antigo ginásio (que abarcava desde o, nos dias de hoje, 6º ano do Ensino Fundamental) até o colegial (Ensino Médio) (LEFFA, 1999, p. 13). De acordo com Leffa, segundo uma perspectiva histórica, “os anos 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (LEFFA, 1999, p. 14). É relevante acrescentar que nesse período, há no ensino de línguas estrangeiras uma preponderância por manuais que se assemelham a

---

<sup>4</sup> A literatura aqui mencionada se ocupa principalmente do ensino das línguas em escolas ou cursos de idiomas, geralmente consideradas como línguas europeias de prestígio (inglês, francês, alemão, espanhol, italiano), em sua variedade tida como padrão, não abrangendo, no caso do alemão, as variedades faladas nas comunidades de imigrantes no sul e sudeste do Brasil. É importante acrescentar que o termo “línguas estrangeiras” é mencionado por ser o termo comumente utilizado nos estudos e pesquisas até os anos 90, sendo também, em geral, uma terminologia que designa a área em diferentes instituições de ensino e universidades. Entretanto, para este artigo optamos pelo termo língua adicional pelos motivos anteriormente mencionados.

gramáticas, cujos eixos centrais deslocavam-se progressivamente da tradução literária para a tradução de frases modelos exemplificativos dos idiomas, passando a fazer parte destes manuais e gramáticas, também informações sobre fonética (MENEZES, 2009). Uphoff, em pesquisa que se debruça especificamente sobre os materiais didáticos produzidos para o ensino de alemão como língua estrangeira, observa “uma certa variedade metodológica existente naquela época” (UPHOFF, 2011, p. 19), apontando aspectos de metodologias como a da gramática e tradução, mas também elementos do método direto. Vale ressaltar que os três manuais citados como exemplos pela autora foram produzidos e editados no Brasil por professores de alemão: o professor Antonio Klaus, que editou em 1937 o manual “*Deutsch für Brasilianer*”, no Rio de Janeiro, o professor Leonardo Tochtrop, cujo manual “*Willst du Deutsch sprechen lernen?*”, foi publicado em 1938, na cidade de Porto Alegre e o professor alemão-catarinense Egon Schaden, que teve sua cartilha “*Pequena Grammatica Allemã*” publicada em 1937 pela editora Saraiva, em São Paulo (UPHOFF, 2011, p. 20). Ou seja, historicamente, é relevante observarmos, portanto, a existência de um período “pré-internacionalização” dos livros didáticos no Brasil.

Também em termos históricos, grandes mudanças começam a ocorrer nos anos 1960. No Brasil, a lei de diretrizes e bases de 1961, que sucedeu a Reforma Capanema, retira a obrigatoriedade do ensino de línguas, que passa a ser responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. Na prática, o ensino de línguas acabou se reduzindo a cerca de 2/3 do que fora (LEFFA, 1999, p. 13). Por outro lado, a partir de meados dos anos 1950, o país passa a experimentar uma forte internacionalização com medidas que facilitaram a importação de máquinas, equipamentos e investimentos (CAPUTO; MELLO, 2009, p. 518). Nessa mesma conjuntura, o mundo testemunha uma crescente expansão de capitais, em especial, do eixo “USA-Europeu” (CANDAU, 2021). É justamente nesse período que começa a ganhar força o ensino privado de línguas no país, com a abertura de diferentes escolas de idiomas e institutos de línguas. Em 1957, chega ao Brasil o Goethe Institut, ainda sob a alcunha de Instituto Cultural Brasil

Alemanha, iniciando suas atividades no Rio de Janeiro, expandindo-se e ganhando sede própria em 1964<sup>5</sup>.

As décadas de 60 e 70, representam um “boom” no que tange ao aumento do uso de livros didáticos internacionais para o ensino de línguas, inclusive para o ensino da língua alemã. A partir de 1970 é notável o aumento da participação direta da Alemanha em escolas com ensino de alemão no Brasil, especialmente através da Central para Escolas no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, fundada na cidade de Bonn no ano de 1960), que passa a enviar coordenadores e professores alemães a essas escolas. Além disso, há uma influência importante na escolha de livros didáticos a serem adotados nesses espaços:

O apoio do governo alemão também se fez perceptível na escolha dos livros didáticos que eram empregados nas escolas. Assim, materiais editados na Alemanha como “Komm bitte” (SCHUH, 1972) e “Vorwärts International” (ARNOLD, 1974) (...) entraram nas salas de aula, por meio de indicações e doações dos órgãos de fomento do ensino da língua. (UPHOFF, 2011, p. 23)

Ainda no que concerne às relações envolvendo o contexto de ensino público e do ensino privado, materiais didáticos locais e internacionais, percebemos que, gradativamente, com exceção das regiões de imigração alemã, o ensino de alemão se mantém público apenas nas universidades com cursos de Letras Português-Alemão, cuja maior parte, foi implementada através de desdobramentos da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, a partir da década de 1940 (ALVES, 1988). É o caso, por exemplo, da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e de outras instituições de ensino superior.

Observamos, assim, que esse breve panorama histórico é ilustrativo sobre a forma como o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro está, desde o

---

<sup>5</sup> <https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/rio/ueb/60j/chr.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

princípio, de certo modo, associado a um público mais restrito e elitista, passando cada vez mais à “mão do mercado”, tanto no que se refere aos cursos e instituições de ensino particulares, quanto ao grande mercado de editoras internacionais de livros didáticos. Num primeiro momento, de forma mais ampla, quando as escolas públicas eram ainda frequentadas pela “boa sociedade brasileira”, termo usado pelo autor Carlos da Cunha Junior em obra que aborda a história do Colégio Pedro II (CUNHA JUNIOR, 2008) temos uma ampla oferta de línguas clássicas e modernas. A partir da década de 60, com a expansão das instituições públicas de ensino a uma parcela maior e mais diversa da sociedade, vemos a oferta dessas línguas declinando, até chegarmos atualmente ao ensino da língua inglesa como o único contemplado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

No entanto, a presença da língua alemã em cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado em 17 universidades públicas brasileiras, em levantamento recente realizado por Voerker (2017), fomenta diversos debates relevantes no que diz respeito ao ensino e à oferta do alemão como língua estrangeira ou adicional e à formação de professoras. Essas discussões envolvem, entre outros aspectos, as estruturas curriculares, os materiais didáticos utilizados para o ensino da língua e, ao mesmo tempo, a formação acadêmica inicial de professoras de alemão. Para além disso, enfrenta-se ainda o importante debate sobre a necessidade de ampliação do diálogo com a sociedade, o qual pode ser concretizado, por exemplo, por meio de ações de extensão. Neste artigo, focaremos a questão dos materiais didáticos, enfatizando o contexto acadêmico, especialmente os cursos de Letras Português-Alemão e a formação inicial de professoras de alemão.

Entendemos que a proposta de livro didático que está sendo desenvolvida no âmbito do projeto *Zeitgeist* surge situada numa perspectiva sócio-histórica que dialoga com os princípios de uma linguística aplicada interdisciplinar. Dessa forma, na próxima seção, será apresentado um breve panorama da linguística aplicada contemporânea (PENNYCOOK, 2001), indisciplinar e transgressiva (MOITA LOPES,



2006). Além disso, traremos alguns estudos que se inscrevem no chamado “giro decolonial” (MIGNOLO, 2003), perspectiva também fundamental para o projeto e para as atividades que estão sendo elaboradas para o livro do *Zeitgeist*.

### **3 O viés crítico e decolonial da linguística aplicada contemporânea e o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais**

Historicamente a LA viveu muito tempo à sombra da linguística teórica, no entanto, pesquisas atuais vêm tentando se afastar dessa premissa, buscando alcançar uma disciplina híbrida, na qual o diálogo com outras áreas é imprescindível. Atualmente, especialmente na área de ensino e aprendizagem de línguas, a LA contempla cada vez mais aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem, defendendo que o conhecimento e a experiência daquelas que estão envolvidas nas práticas linguísticas (no nosso caso professoras e aprendizes) são essenciais para um processo de formação relevante. Para dar conta dos complexos fatores envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas, passou-se a defender, portanto, um arcabouço teórico interdisciplinar, que possibilita à LA trazer à tona tudo aquilo que não foi contemplado nas abordagens predominantemente teóricas (AQUINO, 2020, p. 24). Assim, a pesquisa em ensino de línguas adicionais passou a ser construída na problematização de questões de uso contextualizado da linguagem.

A LA de natureza interdisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2001) está presente em muitas pesquisas que tentam criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central. Tais pesquisas têm sentido a urgência em que possam ser desenvolvidas epistemologias e teorizações que falem ao mundo atual (MOITA-LOPES, 2006, p. 15). A interdisciplinaridade, que está ligada aos conhecimentos, teorizações e práticas de diferentes áreas do saber, possibilita à LA escapar de visões pré-estabelecidas e descontextualizadas, trazendo um maior enfoque na problematização de questões de uso da linguagem dentro ou fora de sala de aula. Nesse sentido, as teorias de ensino e aprendizagem de línguas precisam considerar o

social como aspecto principal, pois é impossível descrever uma língua fora do seu contexto de uso, isto é, nas sociedades nas quais ela é usada (RAJAGOPALAN, 2006, p. 161).

Pennycook (2006, p. 75) argumenta que o termo “transgressão” tem o propósito de definir os instrumentos políticos e epistemológicos que visam romper com as fronteiras do pensamento. Ainda, de acordo com Hooks (1994, p. 207), transgredir significa se opor, resistir e cruzar barreiras opressoras. Em contexto de ensino de línguas, uma abordagem transgressora seria aquela que desafia os limites da pedagogia, do material didático e do conhecimento (AQUINO, 2020, p. 28). Assim, uma abordagem transgressora se concretiza no pressuposto de que é preciso ensinar uma língua considerando os efeitos e valores que ela produz em uma determinada sociedade (URZEDA-FREITAS, 2012, p. 79), refletindo acerca das experiências e práticas didáticas focadas na estudante e seu contexto de aprendizagem. Para Freire (1997, p. 93), só existe saber na busca inquieta, que amplia o poder e as formas de criar e atuar e, conseqüentemente, na ação e na reflexão transgressora sobre o mundo. O ensino transgressivo promove uma nova percepção do conhecimento. Para tanto, não é suficiente apenas ouvir as pessoas, mas desafia-las cada vez mais, problematizando a situação existencial (FREIRE, 1997, p. 157).

A partir dessa nova perspectiva, surgiu a corrente da Linguística Aplicada Crítica (LAC), trazendo consigo a preocupação com tópicos de grande relevância, como a ideologia, o discurso, a identidade, a subjetividade e o poder. A LAC se compromete com a constante busca de uma maior pluralidade e inclusão de vozes (PENNYCOOK, 2001, p. 10). Para o ensino de línguas, essa abordagem procura proporcionar uma movimentação dinâmica, na qual pesquisadoras, professoras e estudantes precisam ser desafiadas a se posicionarem ativamente, produzindo conhecimento pertinente dentro de um prisma sócio-histórico (FAGUNDES; AMADO, 2020, p. 4). Pode-se dizer que a LAC procura alternativas para o ensino e aprendizagem de línguas centrado em situações em que a língua está totalmente vinculada à

manutenção dos padrões tradicionalmente repetidos pela sociedade. Nesse sentido, busca a possibilidade de mudanças das desigualdades sociais (PENNYCOOK, 2007). Outra perspectiva que vem a contribuir para a construção de práticas transgressivas e que promovam mudanças significativas em diferentes esferas sociais é a que se debruça sobre o conceito de decolonialidade.

Alguns autores como Fanon (1979), Quijano (2000), Walsh, (2009), entre outros, veem a decolonialidade como a busca pela ruptura com as estruturas de poder colonial que marcam fortemente as sociedades a despeito da “descolonização” política dos territórios colonizados. Tavares e Gomes (2018) ressaltam que a colonialidade sobreviveu à “descolonização” através de diferentes fatores como sua presença marcante no imaginário dos povos, nas formas como poder e micropoderes são exercidos, nas subjetividades e relações intersubjetivas, nas representações sociais e nas dimensões ontológica e epistemológica. Sua dimensão epistemológica se deve à completa negação e ao apagamento dos saberes que não os vindos da Europa; a ontológica se refere à negação da condição humana dos povos colonizados. Nas palavras de Tavares e Gomes (2018, p. 48):

À subalternização epistemológica corresponde uma subalternidade ontológica, no sentido em que, se os saberes e memórias culturais diferentes são reduzidos a meros etnosaberes, saberes primitivos, sem legitimidade epistemológica, os povos que os possuem são, também, subalternizados, considerados primitivos ou selvagens, afinal, como não-existentes. (TAVARES; GOMES, 2018, p. 48)

No que tange ao cerne do nosso estudo, a linguagem como prática social e os materiais didáticos amplamente usados para o ensino de alemão, Puh (2020, p. 212) argumenta que a predominância do livro didático como o elemento principal a orientar o processo de ensino impõe uma epistemologia eurocentrada. Nessa lógica, professoras e alunas, tidas como meras “usuárias” desses livros, não teriam “o Rigor do Saber altamente complexificado que somente pode ser atingido nas Universidades europeias” (PUH, 2020, p. 212), daí sua posição de subalternidade frente ao livro

didático internacional. Também nessa esfera, surge um giro decolonial, movimento que vem tomando corpo e volume, considerando publicações recentes na área do alemão como língua adicional no Brasil (SAMPAIO; PUH, 2020; GRILLI, 2020).

Reconhecendo a crescente necessidade de auxiliar as aprendizes de línguas a refletir sobre as relações de poder existentes no encontro intercultural proporcionado no ensino de línguas, assim como considerar os diversos aspectos envolvidos no processo individual de aprendizagem e as crenças nele envolvidas, organizou-se o grupo *Zeitgeist* com o objetivo de elaborar um material didático local para o ensino de alemão. O material também busca valorizar e levar em conta o conhecimento prévio das estudantes e das professoras como um dos fatores mais importantes na tarefa de aprender, dessa forma, são desenvolvidas atividades que visam à aprendizagem de língua diretamente vinculada às condições sociais dentro das quais ela é usada, no nosso caso, no ambiente universitário brasileiro. Consideramos, neste projeto, que as práticas pedagógicas devem se basear nas aspirações de professoras e aprendizes, voltadas para eixos temáticos e abordagens que tenham em vista o contexto local e acadêmico e suas demandas específicas ligadas à construção de saberes necessários ao aprendizado da língua-alvo.

Nesse sentido, pretendemos apresentar algumas atividades concretas do livro didático *Zeitgeist*, que procura ser relevante política e socialmente com vistas a intervir nos problemas linguísticos e ter uma aplicabilidade em situações práticas no contexto local. As atividades descritas a seguir idealizam um engajamento ativo das estudantes no seu processo de aprendizagem, fomentando um espaço de participação ativo. Além disso, o livro didático como um todo procura oferecer atividades que apoiem as professoras no processo de ensino, contudo sem prescrever uma progressão de aprendizagem estagnada. Em outras palavras, os temas e atividades do livro podem ser adaptados e sequencialmente reorganizados pelas professoras, para permitir uma prática que reflita ainda mais os diferentes ambientes de ensino e aprendizagem de ALA.

#### 4 O material didático para ensino de alemão como língua adicional e o projeto *Zeitgeist*

Os livros didáticos de língua alemã adotados no Brasil são em sua grande maioria produzidos por editoras alemãs para o mercado internacional, ou seja, sem levar em consideração as particularidades do contexto local de ensino e aprendizagem de ALA. Conseqüentemente, os materiais, muitas vezes, não correspondem adequadamente aos interesses e necessidades específicas das professoras e estudantes brasileiras (UPHOFF, 2018; GONDAR; FERREIRA, 2019), podendo gerar frustrações e dificuldades de aprendizagem. Tendo em vista esse cenário, formou-se em 2019 o grupo de pesquisa “*Zeitgeist: Língua Alemã em Contextos Universitários*”, registrado no CNPq, que reúne pesquisadoras e pesquisadores de diferentes Instituições Brasileiras de Ensino Superior (UERJ, UNICAMP, USP, UFC, UFPR, UFRJ)<sup>6</sup> com o objetivo principal de:

1. Investigar os processos de produção, circulação e recepção de materiais didáticos para o ensino de ALA no Brasil;
2. Elaborar um material didático para o ensino de ALA em contexto acadêmico;
3. Refletir sobre a formação de professoras de ALA no Brasil, com foco nas relações entre políticas linguísticas e material didático na prática docente.

Este projeto apresenta, portanto, uma perspectiva decolonial de ensino e aprendizagem de língua alemã, uma vez que propõe a elaboração de um material didático que enfatiza a construção do conhecimento interdisciplinar e transgressivo, isto é, centrado no contexto sociocultural das professoras e estudantes. A nossa proposta, diferentemente daquelas dos materiais de grandes editoras alemãs voltados

---

<sup>6</sup> Anisha Vetter, Norma Wucherpennig e Paulo Oliveira (Unicamp); Dörthe Uphoff, Marcell Aquino e Mariana K. A. Silva (USP); Poliana C. Arantes (UERJ); Mergenfel A. Ferreira (UFRJ); Francisco G. S. Nogueira e Rogéria C. Pereira (UFC); Thiago V. Mariano (UFPR). Mais detalhes no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/529618>.

para o mercado internacional, tem como foco o saber local, no sentido de que procura integrar a perspectiva do público-alvo como sujeitos heterogêneos, envolvidos na construção da história e das práticas discursivas. Dentro da elaboração de um material didático com uma agenda decolonial, consideramos essencial que diferentes vozes colaborem para a construção de saberes, evitando-se, assim, um ensino e aprendizagem de ALA em um vácuo social.

No ensino de alemão em universidades brasileiras, mostra-se igualmente relevante que sejam consideradas as necessidades diferenciadas desse público-alvo, que não necessariamente estão restritas à pragmática de situações comunicativas cotidianas. Dessa forma, o trabalho com textos mais complexos, a partir de uma maior diversidade de gêneros textuais e da possibilidade de incluirmos outros aspectos, como a literatura e a estética, tem sido um importante diferencial do projeto *Zeitgeist*. Nesse sentido, a progressão léxico-gramatical no livro é pensada de acordo com dois eixos que, ainda que conectados pelos conteúdos temáticos, caminham de forma relativamente independente. Podemos definir esses eixos como dois focos distintos: um na produção oral e escrita das estudantes; o outro na recepção, mais voltada para a compreensão de textos orais e escritos. Assim, parte-se do pressuposto que o contato inicial das estudantes com textos mais complexos e diversificados pode facilitar e antecipar, por exemplo, o trabalho com obras literárias em língua alemã nos cursos de Letras Português-Alemão, além da priorização de uma perspectiva mais crítica e discursiva. Nesse eixo da recepção, a ênfase está, portanto, baseada em elementos, tais como estratégias de leitura e uma progressão gramatical mais flexível, a partir do entendimento de que se trata de elementos que não precisam estar atrelados à produção oral ou escrita das estudantes. Já o eixo da produção pressupõe uma progressão um pouco mais lenta, a partir dos insumos apresentados no livro e das atividades e exercícios voltados para esse fim. Por motivo de escopo do artigo e limitação de espaço, neste trabalho, serão apresentadas e descritas atividades com foco

na produção oral e escrita, ou seja, do eixo da produção<sup>7</sup>.

Além dos aspectos acima citados, é importante acrescentar que um dos princípios orientadores para a elaboração do livro didático no projeto *Zeitgeist* é, essencialmente, o da orientação para o conteúdo (*Inhaltsorientierung*). Nessa perspectiva, para que as estudantes alcancem novos conhecimentos nas aulas de línguas adicionais, o conteúdo a ser ensinado deve ter prioridade em relação à forma do novo idioma (GROSSENBACHER *et al.*, 2012). Desse modo, os objetivos de aprendizagem de cada lição foram definidos por meio dos grandes eixos que apresentaremos com mais detalhes na próxima seção, ou seja, **Lugar, Identidade, Tempo, Valores e Conhecimento**. A elaboração das atividades teve como outro princípio orientador a promoção da autonomia tanto no que tange o processo de aprendizagem das estudantes, como na atuação das professoras, permitindo uma maior participação em decisões e adaptações da progressão do trabalho com o material. Para a seleção dos textos, foi dada preferência a materiais autênticos cujos temas permitissem uma abordagem reflexiva e discursiva mais abrangente e relevante para o contexto local. Sendo um projeto com foco no plurilinguismo, o livro apresenta instruções, explicações e títulos de questões em língua alemã e em língua portuguesa (além da menção a outras línguas e práticas translíngues ao longo do material).

Atualmente estamos em fase de pilotagem<sup>8</sup> e de divulgação do material e, nesse sentido, este artigo tem a intenção de apresentar, através de atividades elaboradas para o livro *Zeitgeist*, algumas propostas concretas para o ensino de língua alemã em um contexto local com perspectivas críticas. Na próxima seção discutiremos, portanto,

---

<sup>7</sup> Por se tratar de um grupo de pesquisa, o projeto de elaboração do livro didático *Zeitgeist* vem servindo de contexto para diferentes estudos e pesquisas que vêm sendo publicados em diferentes veículos como periódicos acadêmicos e livros (cf. OLIVEIRA: LEDEL, 2021; AQUINO, CHERCHIGLIA, 2021).

<sup>8</sup> Através da pilotagem, as pesquisadoras do projeto *Zeitgeist* buscarão dados para analisar e avaliar diferentes aspectos do material como o *design*, os enunciados das atividades, entre outros elementos, por parte das professoras que o utilizarão e por parte do público aprendiz.

algumas atividades presentes em duas unidades do livro A1.1<sup>9</sup> do projeto *Zeitgeist*. Como mencionado anteriormente, as atividades que serão descritas se encontram no subgrupo da produção, cujo foco recai sobre as tarefas voltadas ao desenvolvimento da produção oral e escrita das estudantes.

## 5 Propostas de atividades

Como é possível acompanhar na tabela a seguir (Tabela 1), o primeiro livro da coleção do projeto *Zeitgeist*, referente ao nível A1.1, é estruturado em cinco unidades, estando integrada a elas uma unidade inicial (Unidade 0), elaborada para a apresentação geral da proposta do material e para a sensibilização linguística das estudantes. A primeira unidade apresenta a temática **Lugar**, na qual é discutida a presença da língua alemã no Brasil e no mundo, evitando-se, assim, um panorama eurocêntrico focado em países europeus de fala alemã, com a forte predominância da Alemanha. Na segunda unidade - **Identidade** - abordamos questões de identidade em uma perspectiva individual, abarcando relatos referentes a informações pessoais, de profissão e estudo.

A terceira unidade trabalha com o construto **Tempo**, debatendo criticamente a percepção de tempo em nossa sociedade, por exemplo, as diferentes perspectivas ligadas à noção de “tempo livre”. Além do dia a dia das alunas, abordamos atividades que envolvem a expressão oral e escrita acerca de preferências e gostos. Na quarta unidade nos ocupamos com o tema **Valores**, dentro do qual se encontra o subtema “Família”, que tematiza as diferentes constelações familiares. Por fim, na quinta unidade trabalhamos com as diferentes áreas e compreensões sobre o tema **Conhecimento**.

---

<sup>9</sup> No projeto *Zeitgeist*, o livro didático utiliza a nomenclatura do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas apenas como orientação para as professoras e estudantes, no entanto, o material elaborado não segue estritamente os parâmetros sugeridos pelo Quadro.



Tabela 1 – Temas das unidades de 0 a 5 do livro A1.1.

| Unidade | Tema  | Subtemas (A1.1)  |
|---------|---|--|
| 0       | Sensibilização linguística<br><i>Sprachliche Sensibilisierung</i> | Mobilização de habilidades linguísticas<br><i>Mobilisierung sprachlicher Vorkenntnisse</i> |
| 1       | Lugar<br><i>Ort</i>   | Alemão no Brasil e no mundo<br><i>Deutsch in Brasilien und auf der Welt</i>                |
| 2       | Identidade<br><i>Identität</i>                                    | Personalidade, estudos/profissão<br><i>Personalien, Studium/Beruf</i>                      |
| 3       | Tempo<br><i>Zeit</i>  | Discutir o conceito de tempo livre<br><i>Konzept Freizeit in kritischer Perspektive</i>    |
| 4       | Valores<br><i>Werte</i>   | Família<br><i>Familie</i>  |
| 5       | Conhecimento<br><i>Wissen</i>                                     | Áreas e formas de conhecimento<br><i>Wissensbereiche, -formen, "Wissensdurst"</i>          |

Fonte: autoria própria.

Para este artigo selecionamos as atividades presentes em duas unidades, a segunda, **Identidade** (*Identität*), e a terceira **Tempo** (*Zeit*). A escolha de atividades pontuais a serem descritas e discutidas neste artigo deve-se, sobretudo, à necessidade de um recorte. Além disso, buscamos trazer para este estudo atividades que apresentam de forma mais marcada a ênfase ao ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva que considera práticas sociais situadas, com ênfase no contexto local, isto é, professoras e estudantes de universidades brasileiras. Estas duas unidades (2 e 3) contam no total com quinze atividades divididas em duas seções (A e B). Neste artigo, serão apresentadas e discutidas oito atividades (quatro de cada unidade).

Nestas unidades, assim como em todo o livro, o nosso objetivo foi o de propor atividades com temas variados e com relevância social, visando contribuir para que professoras e alunas possam praticar a língua adicional a partir de diferentes questões (nos exemplos apresentados, aspectos que envolvem as noções de identidade e de tempo) e solucionar conflitos utilizando a língua adicional. O projeto *Zeitgeist*

preconiza temas e abordagens que dialogam com práticas sociais dentro e fora da sala de aula, considerando os interesses e necessidades envolvidos em um contexto de atuação local. Assim, as tarefas apresentadas neste artigo propõem a troca constante de ideias e saberes, incluindo as reflexões e percepções das estudantes, o que fomenta a motivação e sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Apresentamos a seguir exemplos de atividades da unidade 2 (**Identidade**) e 3 (**Tempo**), na qual lidamos com a produção em língua alemã (oral e escrita) por meio de discussões sobre temas cotidianos, com textos e perguntas que incitam a participação das alunas. Buscamos com essas atividades ultrapassar a esfera estrutural da língua, incluindo as estudantes nas interações discursivas, para que elas pudessem tomar posicionamentos, desenvolver percepções e estabelecer relações.

### 5.1 Unidade 2: Identidade (*Identität*)

Nessa unidade, para evitarmos a abordagem comumente adotada nos livros didáticos (LDs) tradicionais, voltada para a apresentação pessoal, muitas vezes, numa perspectiva mais restrita a partir de definidores como "nome", "idade", "procedência", entre outros, optamos por um enfoque que possibilitasse uma visão mais ampla de identidade. Buscamos, dessa forma, incorporar outros possíveis definidores de identidade como a família, gostos musicais ou literários, entre outros aspectos, através da pergunta central da unidade "Quem sou eu?", seguida pelas perguntas "Quem é você? Quais destas palavras marcam a sua identidade?" (Imagem 1). Não obstante, levando em consideração a necessidade de repensar os modos de ensinar e aprender uma língua, consideramos fundamental que o uso da linguagem seja centrado em situações e problemas práticos, a respeito dos quais as estudantes têm algo a dizer. Assim, elas têm um maior engajamento nos atos comunicativos, o que contribui para a construção de sentidos de um modo mais relevante.

Na abertura de cada unidade do livro, procuramos introduzir os temas e conteúdos através de uma imagem que provoque discussões e desperte a curiosidade.

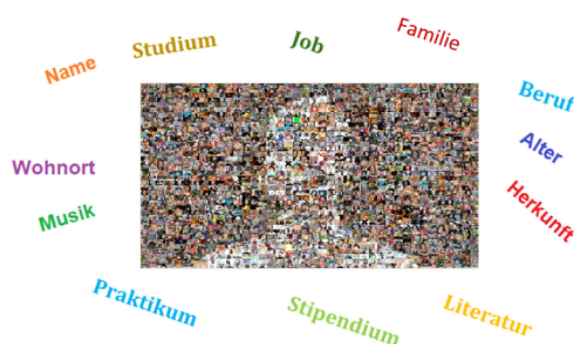
Nesta unidade, optamos por representar a questão da identidade por meio de uma foto de um rosto composto por vários outros rostos (Imagem 1). Circundando esta imagem, estão algumas palavras-chave, como: “estudo”, “nome”, “origem”, “literatura”, “música”, “estágio”, entre outros. As estudantes são convidadas a escolher três dessas palavras que melhor possam representar sua identidade. Esta primeira atividade permite, portanto, a familiarização com novos itens lexicais e a sensibilização para uma nova perspectiva de como abordar o tema identidade.

Imagem 1 – Atividade de discussão sobre as diferentes representações de identidade.

### Teil I: Wer bin ich?

#### 1. Wer sind Sie? Wer bist du? Schauen Sie sich einige Stichworte an und wählen Sie die drei für Sie:

(Quem é você? Observe as palavras-chave e escolha as três que melhor te representam)



Fonte: Livro *Zeitgeist* (em elaboração).

A segunda atividade (Imagem 2), além de dar continuidade ao trabalho com vocabulário, apresenta novos conteúdos linguísticos, como o artigo possessivo na primeira pessoa do singular (meu/minha) e a declinação de gênero no caso do nominativo (minha família).<sup>10</sup> Assim, procuramos oferecer expressões iniciais para que as estudantes pudessem responder às perguntas e conhecer, mesmo que indiretamente, alguns aspectos gramaticais da língua. Nesta unidade, não trabalhamos especificamente com os pronomes pessoais, mas aqui e, durante todo o livro,

<sup>10</sup> Do original do material em alemão: “meine Familie”.

procuramos não limitar os usos linguísticos aos conteúdos específicos da lição, o que torna a abordagem linguística mais fluida e próxima de um uso autêntico.

Além de desenvolver estas questões linguísticas, a atividade busca explorar outros aspectos ligados à identidade. Dessa forma, a pergunta "O que representa sua identidade?"<sup>11</sup> pode ser associada a elementos como "meu país", "minha família", "meus ideais",<sup>12</sup> ou até mesmo, outro elemento não presente no material, mas que as estudantes queiram acrescentar. Assim, essas estudantes podem expressar o que compreendem e experienciam dentro da temática, a partir de seus diferentes contextos.

Imagem 2 — Atividade de produção escrita sobre identidade.

## **2. Was repräsentiert Ihre Identität?**

(O que representa a sua identidade?)

Mein Name (der Name)

Mein Land (das Land)

Meine Familie (die Familie)

Meine Ideale (das Ideal; die Ideale)

Fonte: Livro Zeitgeist (em elaboração).

A parte B desta unidade se inicia com um texto semi autêntico biográfico da escritora e artista portuguesa Grada Kilomba. Além do tema identidade, o texto trabalha com o vocabulário dos subtemas da unidade, ou seja, "estudo" e "trabalho". A partir dos insumos do texto, foi elaborada uma série de atividades de produção oral e escrita, como a criação e apresentação de biografias curtas, discussão sobre o tema profissão, arte, entre outros, além da própria temática sobre "identidade" abordada pela referida autora. Na terceira tarefa (imagem 4), além de questões de interpretação de texto, apresentamos perguntas abertas que poderiam suscitar discussões sobre identidade e profissão (Qual o nome da autora? De onde ela veio? Onde ela mora?

---

<sup>11</sup> Do original do material em alemão: "Was repräsentiert Ihre Identität?".

<sup>12</sup> Do original do material em alemão: "Mein Land", "Meine Familie", "Meine Ideale".

Qual é a profissão da Grada Kilomba? Com quais temas ela trabalha?),<sup>13</sup> já que se trata de uma artista, autora e psicóloga portuguesa que vive em Berlim e escreve seus livros em língua alemã, portuguesa e inglesa.

Imagem 3 – Texto bibliográfico da autora e artista portuguesa Grada Kilomba.

## 2. Lesen Sie den Text über die Autorin Grada Kilomba.

(Leia o texto sobre a autora Grada Kilomba.)



Grada Kilomba ist eine interdisziplinäre Künstlerin und Autorin, sie kommt aus Portugal und wohnt seit 2009 in Berlin, Deutschland. Grada ist auch Psychologin und Theoretikerin. Sie arbeitet mit den Themen Erinnerung, Trauma, Rassismus und Dekolonisierung von Wissen. „Wer kann sprechen?“ ist eine konstante Frage in Kilombas Werk. Ihr Buch *Plantation Memories* ist sehr bekannt in Deutschland und in Brasilien.

Fonte: Livro *Zeitgeist* (em elaboração)

Imagem 4 - atividade de interpretação e produção sobre o texto bibliográfico.

### 3. Beantworten Sie einige Fragen zum Text.

(Responda algumas perguntas sobre o texto.)

- a. Was für Informationen findet man im Text? Kreisen Sie ein.

Im Text sind Informationen über...

|                 |                |                      |              |
|-----------------|----------------|----------------------|--------------|
| <b>Herkunft</b> | <b>Wohnort</b> | <b>Telefonnummer</b> | <b>Alter</b> |
| <b>Adresse</b>  | <b>Beruf</b>   | <b>Hobbys</b>        | <b>Ort</b>   |
|                 | <b>Datum</b>   | <b>Name</b>          |              |

- b. Wie heißt die Autorin? Woher kommt sie? Wo wohnt sie? Was ist Grada Kilomba von Beruf? Mit welchen Themen arbeitet sie?

- c. Identifizieren und markieren Sie die Berufe im Text. Kennen Sie andere Berufe? Sammeln Sie im Kurs.

Fonte: Livro *Zeitgeist* (em elaboração).

<sup>13</sup> Do original do material em alemão: “Wie heißt die Autorin? Woher kommt sie? Wo wohnt sie? Was ist Grada Kilomba von Beruf? Mit welchen Themen arbeitet sie?”.

As atividades da Unidade 2, tiveram o objetivo de apresentar temas e questionamentos que pudessem, além de desenvolver habilidades linguísticas, possibilitar, igualmente, um posicionamento individual em língua adicional. Segundo Fagundes e Amado (2020, p. 11) na aprendizagem de uma língua adicional é importante que se possa reconhecer um laço enunciativo na/pela língua, pois tal vínculo auxiliaria na tomada da palavra e de posicionamento neste novo idioma. As atividades propostas nesta unidade permitem, portanto, o encontro com a subjetividade de cada indivíduo, fazendo com que a língua alvo, ainda que de forma bem elementar e, algumas vezes, com o auxílio da língua materna, seja utilizada para expressar experiências, desejos e inquietações individuais.

### 5.2 Unidade 3: Tempo (*Zeit*)

Por meio da pergunta inicial "O que é tempo livre para você?" (*Was ist Freizeit für Sie?*), procuramos evidenciar o nosso objetivo inicial de refletir sobre os aspectos emocionais e sociais dos temas "tempo" e "lazer". Na primeira atividade (Imagem 5) da parte A da unidade, trazemos representações de emoções (como felicidade, frustração, raiva) e atividades que se relacionam ao tema "tempo" ou "tempo livre" (como dormir, estudar, fazer compras) por meio de *emojis*. A relação simbólica com os *emojis*, algo que faz referência ao contexto diário das alunas, permite que se consiga alcançar uma dimensão afetiva com relação ao tema, buscando com que as estudantes se engajem em se expressar sobre suas realidades e experiências na língua-alvo.

Nesta unidade, temos, portanto, a intenção de nos distanciar de uma perspectiva mais limitada, comumente veiculada nos livros didáticos tradicionais, de que todas as pessoas têm tempo livre e se envolvem em atividades de lazer. Nesses livros didáticos tradicionais, encontramos listas de ocupações e *hobbies*, como caminhar, viajar, tocar um instrumento musical, esquiar, surfar, entre outros. Claramente muitas dessas atividades listadas não conversam com a realidade de estudantes brasileiras, o que pode causar certo desconforto e sua desmotivação com

relação ao tema. Nesse sentido, visamos questionar abertamente os diferentes modos pelos quais podemos nos relacionar com a noção de tempo, seja no que tange ao trabalho, ao estudo ou ao lazer.

Os objetivos de aprendizagem mais importantes desta unidade são: compreender, falar e escrever informações sobre a rotina, tempo livre e gostos/preferências. Além disso, apresentamos um modelo de estrutura da sentença com advérbios a partir dos quais as estudantes possam expressar com que frequência têm tempo livre (Imagem 5). Assim, temos como insumo a sentença: “Raramente eu tenho tempo livre no final de semana”.<sup>14</sup> Essa estrutura inicial pode ser modificada e adaptada pelas professoras, incluindo outros advérbios e dias da semana, e mudando a posição dos elementos da oração, por exemplo: “Eu nunca tenho tempo livre.” Ou: “Eu tenho tempo livre no fim de semana”<sup>15</sup>.

Imagem 5 — Atividade de discussão sobre tempo livre com emojis.

### Was ist Freizeit für Sie?

#### 1. Schauen Sie die Emoji an und versuchen Sie, diese Frage zu beantworten: Was ist Freizeit für Sie?

(Escolha um emoji para responder à pergunta: o que é tempo livre para você?)



*Ich habe oft/ selten/ nie/ am Wochenende Freizeit.*

Fonte: Livro *Zeitgeist* (em elaboração).

<sup>14</sup> Do original do material em alemão: “Am Wochenende habe ich selten Freizeit”, “Ich habe selten Freizeit am Wochenende”.

<sup>15</sup> “Ich habe niemals Freizeit” ou “Ich habe am Wochenende Freizeit”.

Na próxima atividade (Imagem 6), introduzimos a tarefa de escrita de um poema curto, de onze palavras, chamado *Elfchen*, com o objetivo de ampliar o repertório de vocabulário, assim como praticar a estrutura da frase iniciada na discussão oral da atividade anterior. Esta atividade permite que as estudantes usem suas próprias palavras para se expressarem criativamente por meio de um poema simples. O texto, assim como a discussão na primeira atividade, pode ser iniciado em língua portuguesa, para que as alunas se sintam mais à vontade e, então, aos poucos, possam utilizar a base estrutural do alemão para formar seu poema neste idioma.

Imagem 6 — Atividade de elaboração de um poema (*Elfchen*).

**b) Kennen Sie das Elfchen? 11 Wörter – ein Gedicht.**

(Você conhece das Elfchen? 11 palavras - um poema)

Ein „Elfchen“ ist ein Gedicht aus 11 Wörtern. Das erste Wort gibt das Thema, das letzte Wort gibt ein Fazit und die Mitte ist frei. Hier ist ein Beispiel zum Thema Zeit:

*Zeit  
zu spät  
die Uhr tickt  
das Leben geht weiter  
pausenlos  
(unbekannter Autor)*

Fonte: Livro *Zeitgeist* (em elaboração).

Na parte B da unidade, começamos a explorar conteúdos diversos acerca do tema “rotinas” (aspectos de compreensão e de descrição). Para tanto, apresentamos o texto de uma aluna da Universidade de São Paulo (USP), a Gabriela (Imagem 7), que relata a sua rotina diária. Assim, o texto apresenta uma imagem e um relato autênticos, a partir da perspectiva de uma pessoa real, o que muito difere do uso de modelos de bancos de imagens (prática muito comum nos livros didáticos). Nosso objetivo com textos autênticos desse tipo, incluindo as imagens das(os) participantes, é o de considerar as múltiplas realidades socioculturais do Brasil, consistentes com nosso foco em uma perspectiva local e contextualizada. Para integrar a tarefa com o texto, apresentamos uma linha do tempo detalhada (Imagem 8) com horários e atividades de rotina de um estudante universitário, como insumo para o desenvolvimento de



uma linha do tempo individual. Para essa atividade, foi pensada, primeiramente, uma breve interação oral com a/o colega, para, em seguida, a forma escrita ser exercitada.

Imagem 7 — Relato da rotina diária de uma estudante da USP.

**c) Lesen Sie Gabrielas Bericht über ihren Tagesablauf**

(Leia o relato da Gabriela sobre seu dia a dia)



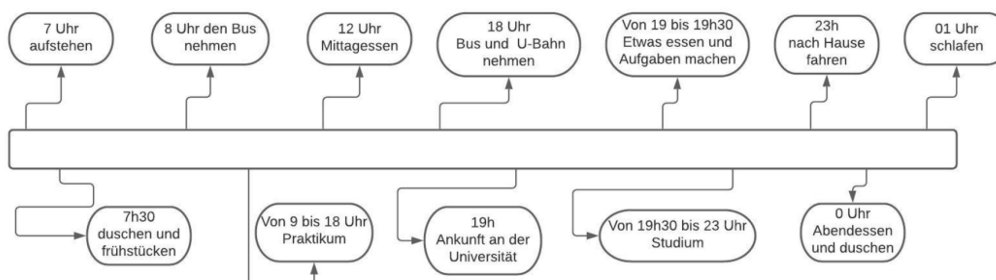
Mein Name ist Gabriela Sarmiento Badain, ich bin 23 Jahre alt und studiere Germanistik an der USP. Jeden Wochentag stehe ich um 5:00 Uhr auf, dann dusche ich und frühstücke. Um 6:00 Uhr fahre ich mit der U-Bahn und mit dem Bus zur Uni. Ich brauche fast 2 Stunden. Deshalb habe ich immer ein Buch und meinen Kopfhörer dabei. In der U-Bahn lese ich und im Bus höre ich Musik. Um 12:00 Uhr esse ich mit meinen Freunden zu Mittag, wir reden und essen viel. Dann fahre ich zur Arbeit. Ich arbeite in einer Sprachschule und bin Deutschlehrerin von Beruf. Bei der Arbeit bleibe ich bis 17:00 Uhr und danach fahre ich nach Hause zurück. In der U-Bahn lese ich nochmal, aber jetzt einen Text für die Uni, und zu Hause esse ich um 20:00 Uhr mit meiner Mutter zu Abend. Nach dem Abendessen lerne ich ein bisschen mehr und gegen 23 Uhr

Fonte: Livro *Zeitgeist* (em elaboração).

Imagem 8 — Linha do tempo de rotina diária.

## 2. Wie ist Ihr Alltag/ Ihre Routine?

**Dies ist der Tagesablauf von einem Studenten/ einer Studentin.** (Esta é a rotina diária de um estudante / uma estudante)



**Nun sprechen Sie mit Ihrem Kommilitonen, Ihrer Kommilitonin: Wie ist Ihr Tagesablauf?**

(Converse com seu colega / com a sua colega: Qual é a sua rotina diária?)

Fonte: Livro *Zeitgeist* (em elaboração).

Além de apresentar os aspectos linguísticos referentes à hora e dias da semana, também contamos com a introdução inicial de expressões mais complexas como aquelas com verbos separáveis (como levantar, *aufstehen*) ou com preposições (como dirigir/ir para casa, *nach Hause gehen*). Mesmo não sendo aprofundadas na lição, estas entradas podem ser relevantes tanto para ampliação do repertório lexicogramatical das estudantes, como para as possibilidades de adaptações por parte das professoras (AQUINO, CHERCHIGLIA, 2021, p. 447). Ainda, as atividades também permitem discussões de cunho socioculturais relevantes para as estudantes, pois vinculam experiências individuais, na qual elas podem utilizar e reconhecer a língua adicional em situações que lhes são familiares. Tal reconhecimento e interação com a língua e contexto pode facilitar a tomada da palavra e o posicionamento das participantes nas interações propostas.

As atividades apresentadas nesta seção foram desenvolvidas com o objetivo de convidar as estudantes a externalizar seus conhecimentos, experiências, desejos e sentimentos. Por meio de temáticas relevantes, as atividades propõem um afastamento do foco na simples estrutura da língua, já que convida a estudante a refletir sobre a sua produção linguística. De acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 28), as línguas são melhor compreendidas quando o foco não está apenas na estrutura e propriedades formais, mas sim quando a atenção da aprendiz está focada no que dizer e no fazer com a língua. Logo, para valorizar os significados locais, apresentamos tarefas que trazem questões culturais e subjetivas, buscando assim, o envolvimento e a reconstrução dos saberes individuais. Com relação ao tema "lazer" com a pergunta "O que é tempo livre para você" e os Emojis de sentimentos, as alunas são convidadas a recuperar eventos pessoais e afetivos para se expressar na língua. Em livros didáticos tradicionais, a temática de hobbies e lazer é geralmente tratada por exercícios e atividades fechadas (sem espaço para a livre expressão de ideias), como o preenchimento de listas, a combinação entre imagens e suas formas correspondentes na língua alvo, exercícios de preenchimento de lacunas, entre outras.

Neste artigo, assim como no projeto *Zeitgeist*, consideramos essencial oportunizar a discussão sobre os saberes locais, com o intuito de que se possa promover um deslocamento do poder hegemônico e, conseqüentemente, uma valorização da perspectiva das aprendizes e das professoras, prática que pode influenciar diretamente no processo ensino e aprendizagem. Tais atividades e discussões buscam apresentar situações com as quais as estudantes em contexto brasileiro e acadêmico lidam em sua própria língua. Desse modo, o material didático proposto no âmbito do projeto *Zeitgeist* se distancia dos materiais didáticos tradicionais, nos quais o foco das tarefas recorrentemente recai sobre temáticas e aspectos que pouco costumam dialogar com as experiências e realidades de nossas estudantes, com perguntas e situações que estão, via de regra, distantes das práticas sociais de professoras e estudantes brasileiras, apagando do ensino de alemão as dimensões sociocultural, política e histórica nas quais estão implicadas.

## 6 Considerações finais

O presente artigo teve como principal objetivo apresentar e descrever atividades do livro didático que vem sendo elaborado no âmbito do projeto *Zeitgeist*. Para a tarefa de apresentação, mostrou-se necessário que fizéssemos uma breve discussão sobre nosso alinhamento a teorias e práticas da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001), assim como uma breve descrição dos princípios que orientam o desenvolvimento das atividades que compõem o livro. Também foi traçado de forma resumida um percurso do contexto histórico do ensino de alemão como língua adicional no Brasil, assim como foram discutidas as circunstâncias que levaram ao domínio do mercado editorial internacional, no que tange aos materiais e metodologias para o ensino e aprendizagem desse idioma. Este mostrou-se ser um debate fundamental em nosso trabalho, focado no contexto de ensino acadêmico e brasileiro, tendo em vista o pouco (ou nenhum) comprometimento do livro didático

internacional em atender às especificidades, demandas e interesses de contextos locais e diversos.

Ainda em relação ao ensino de ALA no contexto acadêmico, ou seja, com foco na formação de futuras professoras e pesquisadoras, é importante que este seja ressaltado como um espaço de discussão sobre diferentes temas culturais, políticos, sociais, com o objetivo de que possam ser ressignificados. Logo, no contexto acadêmico um material didático de ensino de língua adicional deve ter como premissa fundamental uma perspectiva que questione modelos e metodologias prontas e importadas, que se apresentam como soluções incontestáveis para nossos contextos locais. O projeto *Zeitgeist* para a elaboração de um material didático local representa, portanto, o viés crítico que o contexto acadêmico pressupõe.

Neste artigo buscamos também apresentar um breve panorama das políticas para o ensino de línguas no Brasil, procurando investigar os caminhos que nos fizeram chegar ao ponto em que nos encontramos. Vimos que questões de cunho, principalmente político e econômico, formaram um quadro de hegemonia de cursos, escolas de idiomas e materiais didáticos internacionais, cujo acesso se restringe, prioritariamente, àquelas/es que dispõem de recursos. Por outro lado, temos universidades públicas brasileiras formando professoras de alemão e, cada vez mais, iniciativas como os CELs no estado de São Paulo e as escolas públicas interculturais no Rio de Janeiro, nas quais o alemão como língua adicional vem sendo ofertado no contexto do ensino público. Assim, a discussão sobre a perspectiva decolonial no processo ensino e aprendizagem de alemão apresenta-se como um aspecto essencial a orientar uma proposta com vistas a contemplar os saberes e práticas locais experienciadas por professoras e estudantes em seus contextos específicos. As atividades de duas unidades do livro *Zeitgeist* apresentadas neste artigo têm, desse modo, um viés epistemológico que questiona o silenciamento das perspectivas locais, oportunizando um movimento de emancipação das pessoas envolvidas no processo

de ensino e aprendizagem de língua alemã, sendo estas vistas como produtoras de conhecimento e saberes.

A análise desenvolvida a partir dos exemplos de atividades propostas, evidenciou que a orientação para o contexto local é um dos seus elementos mais marcantes. A busca por perspectivas alternativas ao “*mainstream*”, como a inclusão de diferentes aspectos aos temas “apresentação pessoal” e “tempo livre”, comumente abordados a partir de perguntas pessoais simples, sem muito espaço para problematização, representa uma faceta importante do livro. Dessa forma, para além de informações como “nome/idade”, “hobbies/atividades de lazer”, as estudantes são convidadas a incluírem em suas produções linguísticas outros elementos ligados às suas identidades.

Assim, podemos argumentar que a ênfase em uma perspectiva decolonial proposta neste artigo representa um aspecto essencial e comum para o projeto do livro *Zeitgeist*. Em outras palavras, observamos que a simples resposta a comandos como “se apresentar”, dizer se “tem ou não filhos” ou se “tem tempo livre”, mostra-se esvaziada de sentido, se não puder agregar a si outros elementos. O material do *Zeitgeist* faz, portanto, de acordo com a análise das atividades das unidades sobre “identidade” e “tempo”, um convite à discussão sobre a diversidade de elementos que podem definir diferentes expressões de individualidade e identidade assim como um convite a pensarmos sobre como temos, ou não, tempo livre nas sociedades contemporâneas.

Lembramos que o livro no qual se inserem as atividades aqui analisadas é composto por cinco unidades (acrescido da lição inicial de sensibilização linguística e cultural). Para o recorte deste artigo, selecionamos atividades de apenas duas unidades (identidade e tempo). Além disso, também é importante lembrar que na proposta do livro é dada uma ênfase diferenciada à produção oral e escrita e à recepção, com progressão gramatical especificamente pensada para cada um desses eixos. Trabalhos futuros poderão, portanto, focar com mais detalhes esses e outros aspectos do material.

Por fim, gostaríamos de concluir a discussão aqui proposta, ressaltando a importância dos temas presentes neste artigo para o nosso “*Zeitgeist*” – agora empregado como o termo, amplamente disseminado, e traduzido como “espírito do tempo”. Considerando o cada vez mais pungente debate sobre a necessidade de um “giro decolonial” (MIGNOLO, 2003) e sobre a importância de professoras e estudantes assumirem seus lugares como protagonistas no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, é de extrema relevância e urgência que o componente autoral, com ênfase no contexto local, possa estar presente em salas de aula de línguas.

## Referências

ALVES, P. G. **Memória**: da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 7, n. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3xSwRWnd4DDZkbJ8RPN7JdG/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

AQUINO, M. A monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua adicional em contexto universitário: reflexões sobre um projeto de formação crítica. *Ensino & Pesquisa*, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 23-35, 2020. DOI <https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.2.23-35>

AQUINO, M.; CHERCHIGLIA, A. Didactic and non-didactic texts in the context of German as an additional language: a linguistic-quantitative analysis for the *Zeitgeist* project. *Pandaemonium Germanicum*, v. 24, p. 421-451, 2021. DOI <https://doi.org/10.11606/1982-88372444421>

AQUINO, M.; SCHMIDT, C.; FEITOSA, M. Estratégias de aprendizagem individual no ensino de alemão como língua adicional: um projeto de consultoria acadêmica. *Revista do Gel*, São Paulo (no prelo).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 07 abr. 2022.

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

CAPUTO, A. C.; MELLO, H. A Industrialização Brasileira nos Anos de 1950: Uma Análise da Instrução 113 da SUMOC. **Revista Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, JULHO-SETEMBRO, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ee/a/ZpgwjzqDRC9bT4YrFhfxcvC/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-41612009000300003>

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**. Número 15, 2012. DOI <https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.20850>

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAGUNDES, I. Z. Z.; AMADO, G. T. R. ELLA – uma proposta decolonial de ensino-aprendizagem de língua inglesa a distância. *In: Anais do CIET: EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos. 2020.

FANON, F. **Os condenados da terra**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge. 1994. DOI <https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>

GONDAR, A.; FERREIRA, M. A. V. Desafios do uso do livro didático no ensino superior: uma análise empírica exploratória da recepção de aspectos de vocabulário, gramática e exercícios do livro DaF kompakt. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 22, n. 37, p. 302-330, 2019. DOI <https://doi.org/10.11606/1982-88372237302>

GRILLI, M. Por uma educação linguística Translúngua e Decolonial: questões para o ensino de alemão. **Revista Iniciação & Formação Docente**. V. 7 n. 4, 2020. DOI <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i4.5200>

GROSSENBACHER, B.; SAUER, E.; WOLFF, D. **Inhaltsorientierung: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel Mille feuilles**. Dans: *Babylonia* 01/12, 2012. p. 17-21

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for A Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing**. New York, NY: Routledge, 2012. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203832530>

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Se mundo o mundo muda: Ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**. São Leopoldo: UNISINOS, v. 7, n.1, p. 24-29, 2009. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.03>

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

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. Parábola Editorial, São Paulo, 2006. p. 13-44.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Routledge: London, 2001. DOI <https://doi.org/10.4324/9781410600790>

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 23-49.

PUH, M. “Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. **Revista El Toldo de Astier**: propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, ano 11, n. 20-21, p. 415-432, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000. DOI <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

SAMPAIO, I. da H.; PUH, M. Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. *In*: ALMEIDA, A. A.; BATISTA, A. S.; KUPSKE, F.; ZOGHBI, D. (org.). **Língua em movimento**: estudos em linguagem e interação. Salvador: EDUFBA, 2020. p.107-124.



TAVARES, M.; GOMES, S.. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. DOI <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.8646>

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. *In*: BOHUNOVSKY, R. (org.). **Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011. p. 13-30.

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

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 1., p. 77-98, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100005>

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

VOERKEL, P. Professores de alemão no Brasil - entre mitos e realidade. *In*: EMMEL, I.; FRIESEN BLUME, R.; HEIDERMAN, W. L. (org.). **Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos**. Florianópolis: 2017. p. 306-314.