



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

Laura Fraga Maia

O RIO DE JANEIRO CONTINUA WUNDERSCHÖN:
ELABORAÇÃO LOCAL DE MATERIAL DIDÁTICO PARA
UM ENSINO DECOLONIAL E INTERCULTURAL DE ALEMÃO

Rio de Janeiro

2022

Laura Fraga Maia

O RIO DE JANEIRO CONTINUA WUNDERSCHÖN:
ELABORAÇÃO LOCAL DE MATERIAL DIDÁTICO PARA
UM ENSINO DECOLONIAL E INTERCULTURAL DE ALEMÃO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras na habilitação Português
/ Alemão.

Orientadora: Mergenfel A. Vaz Ferreira

Rio de Janeiro

2022

F217r Fraga Maia, Laura
O RIO DE JANEIRO CONTINUA WUNDERSCHÖN:
ELABORAÇÃO LOCAL DE MATERIAL DIDÁTICO PARA UM
ENSINO DECOLONIAL E INTERCULTURAL DE ALEMÃO / Laura
Fraga Maia. -- Rio de Janeiro, 2022.
48 f.

Orientador: Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Alemão, 2022.

1. Alemão como Língua Adicional. 2. Ensino de
línguas adicionais. 3. Abordagem intercultural. 4.
Virada decolonial. I. Andromergena Vaz Ferreira,
Mergenfel, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora e orientadora Meg Ferreira, por seu apoio incansável, bom humor imbatível e generosa disponibilidade, mesmo diante das travessuras de dois fusos horários distintos e muitos quilômetros de distância.

À Faculdade de Letras, por ter me acolhido incondicionalmente entre seus mestres, funcionários e estudantes. Esse trabalho, por incrível que pareça, leva um pouco de Variação em LP, Latim, Linguística III e Poesia Portuguesa nas suas entrelinhas.

Ao Baukurs, pela generosidade que lhe é característica e por ser a casa amarela onde me faço professora e gente. Aos irmãos Kim e Noah, aos mestres Renan e Hermann, ao trio Gerson, Valéria e Elis, e, naturalmente, à Elisa por todas as ideias e delírios, sem os quais eu não teria tanta certeza de que ensinar de outra forma é possível.

A Felipe, Gabriel, Pedro e Débora, meus alunos queridos, que gentilmente participaram da pesquisa e foram cobaias fantásticas. A todos meus alunos por dividirem comigo a sala de aula, meu lugar favorito.

Aos muitos professores queridos que me guiaram até aqui. Em especial, à Joyce, pelas palavras gentis que me acompanham desde menina. À Flávia, por me lembrar de que a sensibilidade é fundamental. À Elke, por me desafiar a ir mais longe.

À minha família e aos amigos, pelo apoio na forma de incentivos intercalados com amáveis puxões de orelha. À minha mãe, por me ensinar o capricho. Ao meu pai, por me ensinar a serenidade. Às minhas irmãs, por me ensinarem a ser irmã mais velha, profissão que tento exercer com amor.

À Beatriz, pelo carinho e paciência inegociáveis, por estar sempre junto e ouvir todas minhas anedotas de professora, sem hesitar.

Por último, à minha avó Lindaura, que me ensinou a ser moleca e a ver o mundo com carinho.

RESUMO

No Rio de Janeiro, o ensino de alemão como língua adicional costuma ser mediado por livros didáticos internacionais, ao redor dos quais se organizam currículos, métodos e avaliações (cf. Uphoff, 2009). Contudo, uma vez que se dirigem a um público-alvo europeu, estes materiais impõem severas limitações a um ensino localmente sensível ao ignorar demandas particulares deste contexto. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo investigar a elaboração local de materiais didáticos com base nas perspectivas decoloniais (Kumaravadivelu, 2012, 2014, 2016) e interculturais (Sampaio; Puh, 2020), com o intuito de defender um diálogo com a língua alemã que se inicie no contexto carioca e aproxime a língua-alvo ao aluno. A pesquisa de natureza qualitativa baseia-se na prática reflexiva (cf. Schön, 2000; Dewey, 1959) e conclui que as dificuldades de conexão com o livro didático internacional relatadas pelos alunos podem ser superadas quando materiais cultural e localmente sensíveis são privilegiados. O grupo confrontado com o material desenvolvido respondeu positivamente à sua utilização, em um incentivo à produção de materiais locais complementares ou alternativos e outras pesquisas propositivas na área.

Palavras-chave: alemão como língua adicional, virada decolonial, abordagem intercultural

ABSTRACT

In Rio de Janeiro, the teaching of German as an additional language is usually mediated by global textbooks, which determine curricula, methods and assessments (cf. Uphoff, 2009). However, being aimed at a European target audience, these materials impose severe limitations to locally sensitive teaching practices in Rio de Janeiro, ignoring particular demands of this context. In light of this, the present paper aims to investigate the local elaboration of teaching materials grounded in decolonial (Kumaravadivelu, 2012, 2014, 2016) and intercultural (Sampaio; Puh, 2020) perspectives in order to plead for a dialogue with the German language that starts from the local context of Rio de Janeiro and draws the target language closer to its learners. This research of qualitative nature is based on reflective practices (cf. Schön, 2000; Dewey, 1959) and concludes that difficulties in connecting with global textbooks reported by students can be overcome when culturally and locally sensitive materials are privileged. The group confronted with the developed material responded positively, in an incentive to the production of further local complementary or alternative materials and other proactive forms of research.

Keywords: German as an Additional Language, decolonial teaching, intercultural teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Notícia sobre protestos de ativistas climáticos europeus.....	26
Figura 2	Atividades pré-textuais e textuais.....	27
Figura 3	Atividade pós-textual.....	28
Figura 4	Expressão de opinião e justificativa.....	29
Figura 5	Componente gramatical.....	30
Figura 6	Exercícios de produção semi-controlada.....	31
Figura 7	Debate: Prós e contras de meios de transporte.....	32
Figura 8	Discussão: mobilidade no Rio de Janeiro.....	33
Figura 9	Desenhos de um aluno	36

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	8
2.1	DaF, DaZ, alemão como língua adicional: entre nomenclaturas, colonialidades e perspectivas pedagógicas	8
2.2	O livro didático internacional no ensino de alemão como LA	10
2.3	Abordagem intercultural e virada decolonial no ensino de línguas adicionais: perspectivas e possibilidades	13
2.4	Elaboração e adaptação local de material didático: perspectivas e possibilidades.....	16
3	DESENHO METODOLÓGICO	21
3.1	Contexto	21
4	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA.....	25
5	DISCUSSÃO.....	35
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
	REFERÊNCIAS	42
	APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO	46

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as limitações do ensino de alemão como língua adicional no Rio de Janeiro quando mediado por livros didáticos internacionais. Em contrapartida, pretende analisar o potencial de uma abordagem intercultural que fale a partir da realidade do aluno carioca. Fundamenta-se, para tanto, nas perspectivas interculturais e decoloniais no ensino de línguas estrangeiras ou adicionais a fim de delinear uma proposta didática que concretize na sala de aula um espaço de encontro entre a língua alemã e o cotidiano de um aluno da cidade do Rio de Janeiro.

Se cumpre ao educador como sujeito de sua prática pedagógica criá-la, refleti-la e recriá-la (Freire, 1991), cabe a essa monografia uma indagação quanto às repercussões de um ensino de alemão que destine pouco espaço à realidade local. Como aproximar do alunado carioca a língua alemã que se encontra a milhares de quilômetros de distância, ou ainda, como criar dispositivos que a tornem necessária e relevante na sala de aula no Rio de Janeiro? Quais necessidades comunicativas exigidas pelo cotidiano carioca não podem ser supridas pelo livro didático importado? São essas algumas das perguntas que orientam nossa pesquisa.

Constata-se que no Brasil, bem como na cidade do Rio de Janeiro, a maior parte dos materiais didáticos para ensino de alemão é produzida na Alemanha e destinada ao mercado global (Uphoff, 2009). Por consequência, não pretendem, nem são capazes de empreender, por si só, um ensino de língua adicional sensível aos variados contextos locais que atendem. Embora acenem à abordagem intercultural ao discutir aspectos das culturas de língua-alvo, os livros didáticos internacionais não dedicam atenção particular ao outro lado do diálogo e insistem na idealização do falante nativo e seu universo.

Contudo, aquilo que orienta o ensino de alemão em países germanófonos não necessariamente será aplicável em sua totalidade no contexto brasileiro ou carioca. De forma análoga, o que há de se propor como prática pedagógica no Rio de Janeiro será distinto dos procedimentos feitos em Salvador ou em uma comunidade teuto-brasileira no Sul do Brasil. Embora o livro didático convencional, importado e de abordagem comunicativa, pretenda-se universal na sua defesa do aprendizado *handlungsorientiert*¹, indaga-se aqui como proporcionar um ensino voltado à ação quando o cotidiano do aluno, no seu dado contexto de aprendizagem, não é considerado.

¹ Abordagem “orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas [...] em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29)

Diante das questões levantadas, objetiva-se encaminhar uma pesquisa de natureza qualitativa, centrada no conceito de prática reflexiva. Por um lado, revisitamos conceitos fundamentais do ensino de língua adicional (LA) em interação com abordagens interculturais e decoloniais através de breve revisão bibliográfica. Por outro lado, propomos o desenvolvimento local de materiais didáticos capazes de integrar a realidade do aluno de alemão como língua adicional no Rio de Janeiro ao seu aprendizado do idioma. Avaliamos, por fim, o uso do material desenvolvido ao adotar a metodologia de pesquisa-ação, com dados gerados a partir de observações de aula, entrevistas em grupo focal e questionários circulados entre alunos participantes.

Em suma, no escopo deste trabalho, lançamos um olhar sobre o ensino de alemão como língua adicional a partir da cidade do Rio de Janeiro, local de onde escrevemos. A potência de pensá-lo por uma perspectiva territorializada apoia-se em Kumaravadivelu (2016, p. 20), quando afirma que professores locais podem romper com a episteme colonial ao promover práticas sensíveis às exigências históricas, políticas, sociais e culturais do seu contexto de origem. Por não se satisfazer com a pretendida universalidade de métodos importados, essa postura crítica requer uma sala de aula outra – no nosso caso, assumidamente carioca e ciente de que o outro só se revela à medida que se pondera a própria cultura.

2 ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

2.1 DAF, DAZ, ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL: ENTRE NOMENCLATURAS, COLONIALIDADES E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

No âmbito deste trabalho, optamos por usar o termo *alemão como língua adicional* para designar o ensino do idioma no Rio de Janeiro. Em uníssono a Uphoff (2021), ponderamos que os termos *alemão como língua estrangeira* e *alemão como segunda língua*, embora predominantes na literatura da área, partem da perspectiva interna dos países de língua alemã e não contemplam inteiramente a situação brasileira. Em contrapartida, a nomenclatura *língua adicional* opõe-se às concepções hierárquicas entre os conceitos de língua estrangeira e segunda língua, ressaltando 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 ter relegado 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, p. 117, apud Uphoff, 2021, p. 20), estabelecem-se "as ficções do falante nativo competente, por um lado, [e] do falante estrangeiro incompetente, por outro".

Em relação ao ideal do falante nativo, amplamente disseminado na área de ensino de línguas adicionais ou estrangeiras, Kumaravadivelu (2016, 2006) afirma que a sua idealização se condensa, sobretudo, na questão do método. Em relação a esse aspecto, atesta:

Não é sem motivo que nossa profissão tem visto um método atrás do outro espalhar-se a partir das universidades ocidentais e através das editoras ocidentais por todo o mundo. Em cada ocasião, professores de outros países e outras culturas têm a certeza de que este é o método correto e de que é seu papel adaptá-lo a seus alunos, ou seus alunos a ele. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 20, tradução nossa).

Por meio dos métodos e materiais didáticos a eles atrelados, promove-se o falante nativo e sua presumida competência linguística, seus padrões comunicativos e estilos de aprendizagem, bem como suas crenças culturais. Para Kumaravadivelu (2016), cabe como exemplo deste ponto a popularmente difundida abordagem comunicativa, irradiada globalmente como metodologia de ensino de diversas línguas adicionais a partir, sobretudo, de materiais didáticos de escala global.

Tupas (2022), por sua vez, reitera que por trás do ideal do falante nativo impera a perspectiva colonial de privilegiá-lo e legitimá-lo como autoridade e modelo em todas as

questões relativas ao aprendizado, ensino e uso da língua. Não se trata somente de um padrão de pronúncia ou capacidade linguística a ser atingido, mas de uma presunção de que o falante nativo é também mais apto a versar sobre metodologias e práticas pedagógicas no ensino de idiomas. 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:

Doan (2014) reporta que, de acordo com uma pesquisa de mercado realizada pelos funcionários do governo local na cidade de Ho Chi Minh, capital do Vietnã, professores nativos da Grã-Bretanha receberam US\$ 10.000 por mês, professores nativos da Austrália foram pagos US\$ 5.000 por mês, mas professores não nativos das Filipinas receberam US\$ 2.000 por mês —para fazer o mesmo trabalho. (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 7, tradução nossa²)

Em relação ao ensino de alemão como língua adicional, é importante destacar que, nos países de língua alemã, a discussão sobre o ideal do falante nativo em oposição ao falante estrangeiro interpela-se de forma explícita com o racismo e as questões migratórias. Afinal, perpetuam-se nestes espaços, como reporta Cindark (2012), comentários como “*Du sprichst aber gut Deutsch!*” direcionados a falantes nativos que não correspondem ao imaginário social destes, seja por sua raça, etnia ou experiência migratória. No artigo em questão, aborda-se o relato de uma aluna alemã, de origem turca, que recorrentemente era percebida por seus professores como “estrangeira” e elogiada por falar tão bem alemão - ainda que esta fosse também sua língua materna.

Em termos didático-pedagógicos, vale ressaltar que não pretendemos assumir uma posição radical que relativize por completo a relevância do falante nativo para o ensino-aprendizagem de idiomas. O caso da pronúncia é emblemático quanto a esta questão: Bolacio (2014) pondera que almejar uma pronúncia de acordo com os moldes estabelecidos pela língua-padrão é importante não só para o entendimento mútuo na comunicação, mas também a fim de evitar a rejeição, a falta de credibilidade e a antipatia atribuídas a certos sotaques. Se por um lado há de se condenar posturas discriminatórias, por outro, os professores de línguas adicionais não podem ignorar integralmente a modalidade padrão da língua-alvo e, por consequência, seus usuários.

No entanto, torna-se tão mais produtivo permitir-se a ponderação talvez óbvia, mas muitas vezes esquecida, de que grande parte dos usuários da língua adicional não são falantes nativos. No contexto específico tratado neste trabalho, em um curso livre de alemão no Rio de

² No original: Doan (2014) reports that, according to a market survey conducted by the officials of the local government in Ho Chi Minh City, the capital of Vietnam, native-speaker teachers from Britain were paid US\$10,000 per month, native-speaker teachers from Australia were paid US\$5,000 per month, but nonnative teachers from the Philippines were paid US\$2,000 per month—for doing the same job.

Janeiro, a maioria das interações na língua-alvo ocorre entre os próprios alunos e os professores, predominantemente não-nativos, em sala de aula. Sob uma perspectiva centrada no falante nativo, poderíamos taxar a situação de aprendizado como pouco fértil e limitá-la a simular os países da língua-alvo e seus falantes-padrão. Contudo, a partir de uma abordagem intercultural, é possível fazer deste espaço de ensino-aprendizagem um ambiente de reconhecimento das línguas já faladas, do idioma a ser aprendido e de tudo que existe neste entremeio. Adicionar, expandir e incorporar, ao invés de delimitar de maneira fixa um *eu* e um *outro* em oposição.

Daí a importância de problematizar o ideal do falante nativo e os componentes culturais e pedagógicos a ele vinculados, bem como a própria noção de língua estrangeira. Entre o que se estabeleceu comumente como *nativo* e *estrangeiro* há uma série de nuances e hierarquias subentendidas que urgem ser revisitadas. Evidentemente, não se pretende negar a importância do diálogo com os países de língua-alvo, mas, antes, promover uma concepção de multilinguismo que reforce a coexistência, não a concorrência entre os idiomas e seus falantes, como colocam Leffa e Irala (2014, apud Uphoff, 2021).

Por essas razões, privilegiamos neste trabalho o termo *língua adicional*, a fim de reiterar a perspectiva brasileira sobre o ensino de língua alemã na discussão científica. Uphoff (ibidem) aponta que a denominação vem sendo usada no Brasil majoritariamente em vínculo ao ensino de inglês e espanhol, em contraste à hegemonia dos termos importados *alemão como língua estrangeira* e *alemão como segunda língua* – uma nova demonstração da dominância dos espaços de língua alemã na produção de conhecimento sobre o tema no cenário brasileiro.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO INTERNACIONAL NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LA

No ensino de línguas adicionais, o livro didático desempenha papel determinante ao intervir diretamente na seleção dos conteúdos e na forma como devem ser introduzidos e trabalhados em sala de aula. Em contextos como o brasileiro, atua, ainda, como principal insumo da língua-alvo e sua cultura, conforme aponta Uphoff (2009, p. 58). Nesse sentido, o objetivo desta seção é examinar de que maneira o material didático, sobretudo aquele de orientação global, influencia a prática pedagógica de alemão como língua adicional.

De acordo com Rösler (2012, p. 41), entende-se como material didático todo “material sobre certos temas ou fenômenos linguísticos que tenha sido produzido, selecionado ou adaptado a partir de um ponto de vista didático”. Além disso, deve ter a pretensão de “acompanhar ou orientar a aprendizagem por um determinado período de tempo e lidar com a variedade de fenômenos linguísticos e culturais da língua-alvo, bem como relacioná-los”

(ibidem). Nesta definição bastante abrangente, Uphoff (2009, p. 56-57) destaca um aspecto fundamental: estes materiais apresentam um propósito didático-metodológico bem definido ao propor “um recorte dos conteúdos a serem ensinados, além de sugerir, de forma explícita ou não, maneiras de operacionalizar esses conteúdos em sala de aula”.

Quanto a isso, Uphoff (ibidem, p. 57) aprofunda-se na operação de poder instaurada pelo uso de materiais didáticos e sua capacidade intrínseca de eleger, priorizar e preterir dados conteúdos no âmbito da língua a ser aprendida:

Os materiais didáticos intervêm no processo de ensino e aprendizagem, ao apresentar um determinado insumo e sua forma de didatização como relevantes para o sucesso do aprendizado de uma língua. Por isso, tanto a produção quanto a seleção de materiais podem ser consideradas como operações de poder, já que, por meio delas, estreita-se o vasto campo de conteúdos e procedimentos didáticos que seriam teoricamente possíveis de serem adotados em um curso de línguas. (UPHOFF, 2009, p. 57)

De forma geral, o livro didático de idiomas extrapola a seleção de conteúdos e a definição de procedimentos metodológicos ao estabelecer, ainda, a progressão dos tópicos a serem cobertos. Neste ponto, Herzig (2005, p. 27) atesta que, com frequência, escolas e cursos de alemão não desenvolvem um currículo próprio, mas aderem à progressão de um livro didático bem estabelecido no mercado como guia ao seu planejamento institucional. A prática comumente difundida é problematizada pela autora, uma vez que

Quando o "currículo" de uma instituição se limita a definir as lições do livro didático para cada aula, ele praticamente convida a (des)planejamentos como "amanhã faço do fim da página 85 até metade da página 87". O livro didático torna-se, assim, elemento dominante e estruturante do planejamento de aula. Isso pode ser problemático se não tivermos aprendido a pensar de forma centrada no aluno e nos objetivos de aprendizagem, a analisar criticamente o material oferecido e suas didatizações e a lidar com estes de forma autônoma. (HERZIG, 2005, p. 27, tradução nossa³)

No caso da América Latina, bem como nos demais países fora do eixo europeu, a reflexão crítica sobre o livro didático de alemão torna-se tão mais importante ao se considerar que o material não é feito sob medida para o contexto suprido, conforme indica Herzig (ibidem). Bohunovsky (2005, p. 336) reitera que “o aprendiz brasileiro que estuda a língua alemã se aproxima dessa língua com base num livro feito para um público-alvo do qual não faz parte”. Marques-Schäfer, Bolacio Filho e Stanke (2016), por sua vez, relatam que docentes brasileiros enfrentam dificuldades na busca por materiais adequados aos seus contextos: é preciso criar materiais, adaptar aqueles já existentes e analisar os limites e as possibilidades destes para seus

³ No original: Wenn sich das “Curriculum” einer Institution darauf beschränkt, die Lehrwerkktionen für jeden Kurs festzulegen, lädt das geradezu ein zu (k)einer Unterrichtsplanung wie „morgen mache ich Seite 85 unten bis Seite 87 Mitte.“ Das Lehrwerk wird so zum dominanten und strukturierenden Element der Unterrichtsplanung. Das ist dann problematisch, wenn ich nicht gelernt habe, lerner- und lernzielorientiert zu denken, das angebotene Material und die Didaktisierungen kritisch zu analysieren und autonom damit umzugehen.

grupos. A prática da produção e adaptação de material, conforme abordado por Uphoff (2009), não é exclusiva ao Brasil, mas comum ao emprego do livro didático de orientação global.

Afinal, é claro que o livro didático *internacional* não pretende ser adequado a públicos e culturas específicas, uma vez que tem por característica intrínseca sua condição genérica, de fácil implementação em qualquer local ao redor do mundo. No entanto, são igualmente previsíveis as frequentes críticas quanto à pouca relevância de certos conteúdos propostos nestes materiais, pensados sobretudo para aprendizes europeus, geograficamente próximos dos países de língua alemã. Bohunovsky (2005) questiona, por exemplo, a relevância de ensaiar situações comunicativas do cotidiano, exatamente como ocorrem na Alemanha, quando se pensa em alunos de outros continentes com poucas expectativas de visitar a Europa.

Rösler e Schart (2016, p. 483) são categóricos ao afirmar que “na maioria dos contextos de aula, o livro didático segue tendo um papel fundamental. E ainda assim, a crítica ao livro didático permanece inconfundível”. Na área do ensino de inglês como língua adicional ou estrangeira, Kumaravadivelu (2001) e Prabhu (1990) já criticavam a pretensa universalidade do livro didático internacional, negligenciando frequentemente o contexto local dos aprendizes, seus interesses e motivações. Diante disso, concluímos ser fundamental reconhecer as especificidades de ensino do alemão como língua adicional no contexto brasileiro ou, no escopo deste trabalho, na realidade carioca.

Se a pesquisa em torno dos livros didáticos se confunde com a história e análise dos próprios métodos de ensino de línguas adicionais ao longo dos avanços da didática (Rösler, 2012 apud Gondar e Ferreira, 2019, p. 303), cabe à disciplina examinar os impasses pedagógicos desdobrados pela persistente centralidade do livro didático no ensino de idiomas. A crescente relevância da virada decolonial e das perspectivas interculturais neste campo de estudos indica a necessidade de revisão de certos conceitos naturalizados. Nessa orientação, passa a ser anacrônica a importação acrítica do livro didático internacional, pautado na realidade dos países de língua alemã e com metodologias centradas na idealização do falante nativo. Antes, cabe a reflexão ponderada e, mais ainda, a proposição de novas iniciativas.

Como pontua Bohunovsky (2005), não se trata de exigir dos materiais didáticos internacionais algo que eles não pretendem suprir por sua própria natureza. Não se poderia esperar do livro didático global a referência ao contexto local brasileiro, com todas suas exigências e potencialidades. Entretanto, é preciso constatar as implicações do uso destes materiais e propor estratégias que enfrentem suas limitações. Nesse sentido, a fundamentação teórica das abordagens decoloniais e interculturais no ensino de idiomas sustenta nosso trabalho e motiva nossas ponderações e propostas pedagógicas.

2.3 ABORDAGEM INTERCULTURAL E VIRADA DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Se Spivak (2010) reacende a teoria pós-colonial ao indagar sobre o poder de fala do subalterno, Kumaravadivelu (2012, 2014) amplia seu questionamento aos professores de línguas adicionais do Sul global: pode o subalterno agir? Em uma área de estudos ainda centrada na idealização do falante nativo, o autor convida demais docentes ao giro decolonial. Já não se trata de importar métodos pedagógicos provenientes dos países de língua-alvo como solução definitiva, mas de empreender um ensino sensível aos dados contextos locais.

Como pode, portanto, o professor local desvencilhar-se das redes coloniais de poder, método e discurso? Ora, sobretudo ao empenhar-se a traçar “estratégias instrucionais específicas ao contexto, criadas localmente, que levem em consideração o particular, o prático e o possível” (Kumaravadivelu, 2012, p. 19, tradução nossa). Na convergência entre a teoria e a prática pedagógica, cabe aos professores locais desnaturalizar os legados da colonialidade e propor uma sala de aula outra. Nessa perspectiva, o contexto não é negligenciado como fator paralelo, mas compreendido como ponto de partida da ação didática.

Como indicam Sampaio e Puh (2020, p. 108), compartilha-se aqui o entendimento de que as propostas interculturais e decoloniais constituem caminhos possíveis no ensino de alemão como língua adicional. Em outros termos, para pensar o ensino de LA como prática intercultural devemos conduzir uma pergunta elementar: *de onde* ensinamos e aprendemos? O encontro com a língua-alvo não se dá em um espaço intercultural fictício, mas na materialidade de um espaço. A relação com as culturas da língua-alvo parte sempre do nosso lugar no mundo, visto que o outro só se revela à medida que se pondera a própria identidade cultural.

Por outro lado, compreende-se também que as relações entre culturas, se bem não ocorrem em um espaço artificial e deslocalizado, tampouco despontam sem assimetrias de poder. Nesse sentido, o giro epistemológico proposto por Kumaravadivelu (2012, p. 12) reconhece a sala de aula como laboratório que não centraliza o falante nativo como ideal a ser atingido, nem promove o encontro acrítico com as culturas da língua-alvo. Ao contrário, questiona as relações de poder por trás destes conceitos e propõe o desafio de romper domínios que ainda moldam a preponderância do falante nativo no ensino de línguas adicionais.

Mais além, Sampaio e Puh citam Walsh (2009, p. 2) para afirmar a interculturalidade como projeto transformador, uma vez que “procura intervir na refundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, ou seja, na matriz ainda

presente da colonialidade do poder”. Devido à conexão intrínseca entre língua e cultura, o ensino de línguas adicionais, ao estabelecer relações desiguais entre diferentes identidades culturais, permite que se aborde tanto a semelhança, quanto a diferença. A sala de aula deixa de ser instrumentalizada e reduzida à competência comunicativa na língua-alvo, tornando-se um espaço onde noções estanques sobre si mesmo e o outro são desafiadas.

Mbembe (2014, p. 103) indaga sobre o que fazer com a diferença, frequentemente lida como problema a ser solucionado e apresentada sob as nomenclaturas de “tradição”, “cultura”, “religião”, “gênero” ou “raça”. Em contraposição a qualquer proposta universalizante, que se apoie na falácia de que somos todos iguais, defende-se o acolhimento da singularidade. É preciso cultivar a capacidade de “mobilizar recursos culturais autóctones para abraçar o que é novo, venha este de fora ou não” (ibidem, p. 105). Em um deslocamento em direção ao ensino de LA, é fundamental promover essa ética do encontro dentro de sala de aula intercultural. Trata-se, sobretudo, de pensar em como usar nossos próprios termos para tornar *nosso* aquilo que outrora foi do outro.

Realizar o ensino de alemão a partir de uma perspectiva territorializada, ciente do seu lugar no mundo, mobiliza práticas pedagógicas sensíveis ao contexto local em que se encontram e aos alunos com quem dialogam. 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, p. 129), não significa ignorar os fenômenos globais em larga escala, mas rastreá-los na instância local e compreender seus desdobramentos concretos. Esse enfoque nas práticas linguísticas e didáticas locais pode ser entendido como "um afastamento de amplas abstrações sobre linguagem, discurso e sociedade com foco na atividade local como parte da vida cotidiana" (Pennycook, 2010, p. 1).

Por essa razão, propomos no âmbito deste trabalho um olhar sobre o ensino de alemão como língua adicional a partir da cidade do Rio de Janeiro, local de onde escrevemos. Ensinar alemão neste contexto é empreender uma investigação sobre como aproximar a língua e cultura dos países germanófonos da realidade carioca. Como visto anteriormente, a despeito do seu rigor metodológico e sua adequação aos achados mais recentes da Linguística Aplicada, materiais didáticos internacionais nem sempre atendem às necessidades do aprendiz carioca: não se reconhece a própria realidade nas propostas do livro didático e nos seus desdobramentos didático-pedagógicos.

Conforme posto por Kumaravadivelu (2016), há neste ponto uma brecha na soberania dos métodos centrados no falante nativo. Cabe sobretudo ao professor local mediar o intercâmbio cultural com o outro a partir de um espaço partilhado entre docentes e discentes: a realidade comum na qual se inserem, o lugar onde se encontram. Afinal, quem melhor do que o professor local para introduzir investigações sobre os próprios valores, normas e princípios culturais compartilhados, usando a língua-alvo neste processo?

Kater-Wettstädt (2018) argumenta que o exercício da alteridade não é apenas difícil, como também limitado: colocar-se no lugar do outro só é possível até certo ponto. Por outro lado, o exame da própria cultura “pode levar mais facilmente à consciência crítica de um pertencimento nacio-etno-cultural” (Kater-Wettstädt, 2018, p. 148, tradução nossa). Esta abordagem reflexiva é um pré-requisito ao encontro entre culturas e ao questionamento de privilégios e relações intra- e interculturais de dominância ou exclusão.

Somamos nosso entendimento ao de Borelli et. al (2020, p. 3) ao entender que o giro decolonial exige de educandos e professores a construção de alternativas “ainda não pensadas”. Com este intuito, alguns procedimentos tornam-se tão mais relevantes para materializar essa abordagem:

Baseadas em perspectivas decoloniais, algumas alternativas parecem vir à tona: pensar e agir localmente, descentralizar a produção e validação do conhecimento, enfatizar o afeto, as relações e subjetividades, valorizar a comunidade, a pluralidade e a colaboração, submeter-se a outras visões de mundo etc. (BORELLI et. al, 2020, p. 3, tradução nossa⁴)

De acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6), o significado de uma pedagogia decolonial “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”. Dessa forma, aprender uma língua adicional, como aponta Moreira Júnior (2021, p. 5), não se limita a um simples processo de *adição*, reduzindo o aluno a um repositório de conhecimentos linguísticos. Trata-se, antes, de permitir que outras línguas e sua pluralidade de culturas influenciem na forma pela qual o indivíduo age no mundo.

Por essa ótica, torna-se pertinente o giro decolonial ao indagar: a serviço de que visão de mundo ensinamos e aprendemos uma língua? Essa é uma pergunta tão instigante, quanto fundamental, dado que se baseia na premissa de que “línguas não são algo que seres humanos *têm*, mas antes algo que seres humanos *são*” (Mignolo, 2003, p. 669 apud Maldonado-Torres, 2007, p. 242, tradução nossa). Ao reconhecerem a tensão entre o local e o global, as abordagens

⁴ No original: Grounded on decolonial perspectives, some alternatives seem to come to the fore: thinking and acting locally, decentering knowledge production and validation, emphasizing affection, relations and subjectivities, cherishing community, plurality and collaboration, submitting to other worldviews etc.

decoloniais e interculturais convidam a um ensino-aprendizagem de línguas adicionais que não reduz a sala de aula ao seu contexto particular, mas é capaz de englobá-lo e expandi-lo, em um permanente processo de diálogo que supera dicotomias e instiga novas formas de pensar.

Fandiño-Parra (2021, p.167) reafirma que uma educação decolonial pode ser entendida não necessariamente como a negação de outras abordagens pedagógicas, mas antes como a proposição de momentos que interrompam enquadramentos didáticos dominantes. Estes momentos apresentam o potencial de abrir espaços para uma prática pedagógica outra. Consideramos que abordar aspectos culturais vinculados à língua alemã torna-se ainda mais produtivo quando não os tratamos como destino ou paradigma do aprendizado, mas como pontos de interlocução.

Sendo assim, propomos aqui um ensino de alemão que se situe deliberadamente no Rio de Janeiro, que transite pelo território carioca tão bem como nos espaços convencionais dos países de 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 destinos. Em um exemplo concreto, não se trata de condenar os livros didáticos globais pelas menções à neve, ao esqui e a um inverno próprio dos países de língua alemã que nos é estranho no Brasil. Ao contrário, nossa proposta é pela *inclusão* de temas sob medida ao aluno carioca na agenda de ensino-aprendizagem neste espaço.

Assim, uma abordagem intercultural e decolonial estipularia que o educando carioca detém o direito de falar sobre esqui, sem deixar de lado a possibilidade de relatar sobre suas experiências com a praia, o calor, as chuvas, a violência, o trânsito e o cotidiano concreto no Rio de Janeiro. A competência linguística, vinculada à competência intercultural, pode ser amplamente desenvolvida junto à realidade imediata do aprendente. Para tanto, propomos o desenvolvimento local de material didático, após análise das especificidades do aprendiz carioca que não são supridas pelo livro didático internacional de alemão como língua adicional. Neste processo, tomamos base nos preceitos teóricos fundamentais à produção local de materiais.

2.4 ELABORAÇÃO E ADAPTAÇÃO LOCAL DE MATERIAL DIDÁTICO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Ao discutir sobre a autoria de materiais didáticos, Vilaça (2012) indica que sua elaboração é afetada por fatores de ordem interna e externa, com pesos distintos a depender de um público-alvo mais abrangente ou restrito. Nesse sentido, entende-se que os materiais

destinados a um público específico são motivados primariamente por critérios de natureza interna, tais como o contexto de aplicação, características e necessidades dos alunos ou mesmo preferências do professor.

Mais adiante, o autor distingue entre duas principais abordagens no planejamento e produção de material didático: 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” (ibidem, p. 55), uma vez que os livros são distribuídos por grandes editoras para um vasto mercado internacional. Por consequência, variáveis sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas e religiosas tendem a ser padronizadas ou ignoradas com o intuito de oferecer um produto aplicável ao maior número de consumidores possível.

Em contrapartida, a elaboração local(izada), situada em um dado espaço ou contexto, direciona-se evidentemente a um público-alvo mais restrito. Permite, portanto, o enfoque em aspectos socioculturais mais familiares ao público visado, além de se beneficiar da chance de abordar questões contrastivas entre os idiomas ao visibilizar a língua materna dos alunos atendidos. 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. Em geral, justifica-se esse procedimento pela “maior adequação dos mesmos aos objetivos e às características do contexto de ensino” (Vilaça, 2012, p. 56). Tomlinson e Masuhara (2017, p. 27) argumentam que livros didáticos internacionais, em particular, “raramente são considerados suficientemente envolventes ou relevantes para seus usuários reais”. Na tentativa de atender a todos alunos de uma determinada idade e nível ao redor do mundo, materiais globais “são escritos para todos, e, portanto, para ninguém” (McGrath, 2013, p. 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.

Compreende-se por adaptação uma série de procedimentos, amplamente discutidos na literatura (Vilaça, 2012, 2010; Tomlinson, Masuhara, 2005; Rathert, Cabaroglu, 2022), desde o reordenamento de atividades, passando pela omissão de tarefas, a reelaboração parcial ou simplificação de conteúdos, chegando, por fim, à adição: a inclusão de atividades, tarefas e materiais extras, momento no qual o professor encontra maior liberdade e ricas possibilidades

de ensino-aprendizagem (Vilaça, 2010). Rathert e Cabaroglu (2022), em sua proposta de teorização da adaptação de materiais, citam Maley (2008) para defender que

[...] diferenças locais ou individuais como demandas e interesses dos alunos, seus conhecimentos prévios, habilidades adquiridas ou estilos de aprendizagem podem orientar os professores a se envolverem em algum tipo de adaptação para aumentar a relevância, atratividade ou complexidade do material dos livros didáticos (Maley, 2008, apud Rathert, Cabaroglu, 2022, p. 179)

Posteriormente, os autores propõem uma síntese dos princípios motivadores para adaptações de materiais. Rathert e Cabaroglu (2022) estipulam, para tanto, que a adaptação pode ser uma resposta ao contexto particular dos alunos, aos achados científicos da pesquisa em aprendizagem de LA ou à própria qualidade do material didático utilizado. Em relação às particularidades dos alunos, adaptações podem ocorrer na seleção de conteúdos relevantes às necessidades e interesses do grupo, na consideração de diferentes estilos de aprendizagem, na diferenciação em níveis de dificuldade ou, ainda, na atenção ao contexto geográfico de ensino e ao background cultural envolvido.

Quando motivadas por uma preocupação com a pesquisa científica na área, adaptações podem envolver a exposição dos alunos a tarefas e materiais autênticos (Silva, 2018), a seleção de textos e atividades cognitiva e emocionalmente estimulantes (Grein, 2013), a construção da competência comunicativa e intercultural (Aquino, 2019), entre outras estratégias discutidas na literatura específica. Por último, o motivo por trás de uma adaptação pode visar à modernização se o conteúdo, a linguagem ou a metodologia estão desatualizados, ou caso o material apresente pouca variedade nas atividades e no input linguístico. Em suma, são inúmeras as motivações para adaptações e adições ao material didático em uso.

No ensino de alemão como LA, Uphoff (2009) reporta que manuais tradicionais da área endossam a postura de um professor crítico, capaz de compensar as deficiências de um livro didático. Quanto a isso, cita Dietrich (2008, p. 23 apud Uphoff, 2009, p. 100), que ratifica a prática comum de reelaboração dos materiais didáticos por adaptação ou adição, ao afirmar que “é óbvio que o professor vai ao encontro das necessidades de seus alunos com materiais adicionais, mais adequados e atualizados”.

Evidentemente, o desenvolvimento de material didático exige uma série de escolhas didático-metodológicas e o estabelecimento de objetivos gerais e específicos. Está atrelado, portanto, a questões teóricas e práticas que direcionam o material a ser desenvolvido ou adaptado. Vilaça (2012) chama atenção para o fato de que as motivações para a produção de materiais podem partir tanto de uma esfera subjetiva, a partir de experiências pessoais do

professor, quanto de uma instância objetiva, com base em teorias discutidas, pesquisadas e avaliadas na literatura.

Se, por um lado, a generalização excessiva a partir das experiências individuais pode ser problemática, por outro lado, Vilaça (ibidem) indaga sobre as limitações práticas enfrentadas nas tentativas de aplicar teorias linguísticas ou pedagógicas em sala de aula. Sendo assim, interessa sobretudo a interação entre motivações internas e externas no desenvolvimento de materiais: no eixo entre a práxis docente e as considerações teóricas da literatura, é possível elaborar ou adaptar materiais didáticos de forma relevante ao contexto atendido.

Neste ponto, Kumaravadivelu (2016) oferece uma produtiva interface entre a abordagem decolonial e a produção de materiais didáticos para línguas adicionais. Conforme a gramática da decolonialidade postulada por Mignolo (2010), exige-se do professor situado no Sul global a capacidade de pensar de outra forma e desenvolver, portanto, “um enquadramento para planejamentos estratégicos elaborados por subalternos, derivados de suas próprias experiências vividas” (Kumaravadivelu, 2016, p. 79). Afinal, cabe ao educador local o conhecimento e a sensibilidade quanto às condições, demandas e especificidades da sua comunidade.

Diante disso, consideramos relevante o potencial de preparar materiais didáticos que “não sejam apenas adequados às metas e aos objetivos do ensino-aprendizagem em um contexto específico, mas também respondam às estratégias de ensino pensadas por profissionais locais” (ibidem, p. 81). Nessa prerrogativa, é exemplar a pesquisa de Rodrigues, Albuquerque e Miller (2019) quanto às possibilidades de um ensino decolonial de língua inglesa para populações indígenas no Brasil. Em seu trabalho, os autores destacam o papel dos professores indígenas tanto como educadores, quanto como membros de sua comunidade. Por compreenderem e transitarem entre culturas, são capazes de se tornar produtores, não meros consumidores de conhecimentos e materiais pedagógicos.

Reiteramos Kumaravadivelu (2016) ao considerar a elaboração local de materiais didáticos uma produtiva brecha na posição de poder ocupada pela centralização do falante nativo e dos métodos importados. Não se trata de desenvolver materiais complementares que ainda falem nos termos dos materiais internacionais, limitando-se a traduzir glossários ou instruções das atividades para o idioma do público-alvo. Antes, fala-se de utilizar do conhecimento e pertencimento ao local onde ensinamos, bem como da nossa proximidade aos alunos, de modo a propor materiais pertinentes e, em última instância, um ensino de língua adicional que se concretize no cotidiano e nas nossas práticas socioculturais.

Para tanto, é preciso seguir os parâmetros levantados por Vilaça (2012) e Tomlinson e Masuhara (2005) como fundamentais para o desenvolvimento, local(izado), ou não, de materiais didáticos. A partir de uma análise de especificidades (Arantes, 2018) e do contexto local a ser atendido, estabelecem-se objetivos de ensino-aprendizagem que levam, por sua vez, à elaboração de um programa de ensino, à produção ou seleção de materiais e métodos, e, por fim, ao seu uso em sala de aula. São estes os passos que norteiam a produção de material compromissada com a adequação ao espaço onde se ensina.

No âmbito deste trabalho, temos como propósito trilhar esses passos e fundamentar o desenvolvimento de materiais didáticos direcionados ao ensino de alemão como língua adicional no Rio de Janeiro. Conforme Vilaça (2012), adotamos a perspectiva da adição para a adaptação e reelaboração dos materiais didáticos dominantes no ensino-aprendizagem de idiomas. Tencionamos, desse modo, investigar as necessidades particulares ao aluno carioca que deseja se apropriar da língua alemã e discutir maneiras de atendê-las por meio da elaboração de material adicional específico. Para isso, essa monografia apresenta o seguinte desenho metodológico.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Em termos de desenho de pesquisa, nosso trabalho iniciou-se com a discussão estabelecida nas seções anteriores, na qual a revisão bibliográfica de alguns conceitos centrais ao ensino de alemão como língua adicional foram transpostos a fundamentos da abordagem intercultural e decolonial. Em reação às questões levantadas, objetivou-se conduzir uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na noção de prática reflexiva (cf. Schön, 2000; Dewey, 1959).

De acordo com esse conceito pedagógico, a reflexão sistemática sobre a prática docente detém “uma função instrumental, 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 e Romanowski, 2008, p.10 apud Stanke e Ferreira, 2022, p. 229). Diante disso, estabelecemos nossa prática pedagógica com base na pesquisa-ação encaminhada dentro do contexto de ensino a ser descrito adiante.

Ao usar desse aporte metodológico, definido como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (Tripp, 2005), conduzimos três grandes etapas de pesquisa. Em primeiro lugar, o planejamento (a partir do reconhecimento do contexto de ensino, dos participantes e das práticas pedagógicas vigentes); em seguida, a implementação da proposta de mudança e sua descrição; por fim, a avaliação dos resultados e do processo de pesquisa, com apresentação e análise dos dados gerados.

Assim, o material produzido foi amparado pela fundamentação teórica salientada na revisão bibliográfica, bem como pelas orientações metodológicas da prática reflexiva e da pesquisa-ação, sendo o contexto de ensino e a proposta de material avaliados tanto pelos alunos, quanto pela professora-autora. Nesse sentido, o *corpus* da pesquisa é constituído por nossas reflexões ao longo do processo, registradas em diários de aula e notas de campo, bem como por dados de questionários e entrevistas em grupo focal, conduzidos em uma turma de um curso livre de alemão como língua adicional no Rio de Janeiro, cujos alunos serão descritos a seguir.

3.1 CONTEXTO

A pesquisa foi realizada em uma turma iniciante de um curso livre de alemão localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro. Em relação ao uso de materiais didáticos, a instituição utiliza os livros internacionais *Menschen* e *Sicher*, da editora alemã Hueber, como suporte para as aulas nos cursos regulares. Nesse contexto, o currículo e a progressão do conteúdo são definidos a

partir dos livros didáticos empregados, orientados, por sua vez, ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR).

A turma participante da pesquisa cursa o nível A2.2, conforme a progressão do CEFR adotada no curso. Composto por quatro alunos, o grupo respondeu a um questionário de pesquisa com objetivo de traçar um perfil quanto a sua idade, formação, raça, gênero e local de moradia. Constatou-se que a turma é convergente em alguns aspectos: há maioria de indivíduos brancos, do gênero masculino, com faixa etária adolescente entre 12 e 15 anos e moradia na Zona Sul do Rio de Janeiro, considerando-se parte da classe média-alta carioca. Enquanto os três alunos adolescentes frequentam escolas de alto padrão socioeconômico, a aluna maior de idade (23 anos) cursa o ensino superior privado e reside na Zona Norte da cidade.

Em parte, o grupo é discrepante do público geral do curso por apresentar uma faixa etária mais jovem e, portanto, outras demandas para o ensino e aprendizagem. O curso de alemão tratado não apresenta uma proposta particular aos adolescentes, de maneira que não se emprega um material didático voltado especialmente a esse grupo etário, como costuma ocorrer em outros contextos de ensino de alemão para crianças e jovens. Em outras palavras, a turma percorre a mesma progressão que seus colegas adultos e utiliza os mesmos materiais, cabendo sua adaptação aos professores.

É importante ressaltar os dados relativos à motivação dos alunos para o aprendizado da língua alemã, fator investigado nas entrevistas em grupo focal. Na turma analisada, a maioria dos alunos tem conhecimento de outras línguas adicionais, aprendidas na escola, em cursos privados ou de forma independente por aplicativos. Entre os adolescentes, a escolha do alemão como língua a ser aprendida derivou do incentivo familiar e da vontade de aprender mais um idioma. Perspectivas para o futuro em relação à qualificação ou possibilidades de estudo e trabalho também foram mencionadas. Para os dois alunos que frequentavam o curso desde o nível A1.1, totalizando dois anos na instituição, a permanência justificou-se por considerarem as aulas “descontraídas” e o idioma “interessante”.

Em relação ao livro *Menschen*, material didático usado nas aulas, os alunos afirmaram considerá-lo por vezes “aleatório” na sua escolha de temas. Foi apontado que algumas discussões propostas pelo livro não eram interessantes e que havia uma dificuldade em compreender o contexto a partir do qual os temas eram desenvolvidos. Quanto aos aspectos formais do material, a disposição do vocabulário de cada lição em imagens no topo das páginas foi bem avaliada, enquanto o método indutivo de apresentação dos tópicos gramaticais foi criticado por alguns alunos, que indicaram preferir ter acesso a sistematizações prontas (tabelas, quadros etc.) para consulta posterior.

Com referência a observações feitas em aula, notou-se certa inadequação entre a faixa etária dos alunos e alguns temas do livro didático. Adaptações foram frequentemente necessárias para torná-los mais acessíveis ao grupo adolescente, dado que as discussões do material sobre, por exemplo, invasões de carros, instruções para envio de pacotes nos correios ou queixas policiais não eram imediatamente palatáveis à turma. Na tentativa de aproximar mesmo os temas mais distantes à realidade dos alunos, percebeu-se que lhes faltava o vocabulário para relatar suas próprias experiências, desde as relacionadas à vida escolar ou universitária, até aquelas sobre seu lazer e tempo livre.

Na fase final do curso, a fim de investigar seus interesses e necessidades de maneira mais direta, os alunos foram indagados sobre o que não gostaram de ter aprendido e o que gostariam de aprender no futuro. Quanto aos pontos de baixo interesse, foram citados sobretudo aspectos gramaticais: a voz passiva e as preposições de lugar, componentes gramaticais de duas das lições do material didático, foram avaliadas como pouco úteis. Em relação aos temas, foi mencionada a lição sobre a série de televisão *Tatort*⁵, sob a alegação de não terem entendido a relevância de abordá-la.

Nesse aspecto, chamou nossa atenção tanto o destaque dado à gramática por todo o grupo, quanto a dificuldade de conexão com um tema voltado à cultura de língua alemã. O sobrepeso da gramática frente aos temas gerais das lições indica um grau de dissociação entre forma e conteúdo, ao sobressair antes a estrutura do que o contexto de aprendizado e uso. Por sua vez, a crítica ao enfoque na série policial alemã *Tatort* pareceu-nos interessante, dado que o grupo não reprovou o diálogo com a cultura alemã em si, mas avaliou a própria série como “antiquada” e “boba”. Em tempos de serviços de *streaming* incontestáveis para o público jovem, a série cult alemã ficou para trás.

Em contrapartida, ao elencar o que gostariam de aprender no futuro, houve unanimidade na questão do vocabulário. Os alunos reportaram considerar o componente gramatical da língua alemã desafiador, mas passível de ser entendido e usado na construção de frases. Mesmo com o nível estrutural bem definido, demarcaram como maior dificuldade repertório pouco amplo de verbos e adjetivos, levando à formação de sentenças simples que não refletiriam totalmente o que gostariam de expressar. Vale mencionar, neste ponto, que o sintoma exposto pelos alunos é descrito nas capacidades esperadas ao nível iniciante (A1-A2) conforme o CEFR. Ainda

⁵ *Tatort* (em português, “cena do crime”) é uma das séries mais antigas e populares da Alemanha. Exibida desde 1970 aos domingos, a produção é uma instituição cultural, transmitida até mesmo em bares onde normalmente se assiste a jogos de futebol.

assim, a necessidade levantada pelo grupo nos orientou a atentar especialmente à questão do vocabulário no desenvolvimento do material alternativo.

Em um último aspecto contextual, cabe mencionar nossa percepção de que os alunos regularmente faziam referência a experiências pessoais territorializadas no Rio de Janeiro ou no Brasil, de forma geral. Ao responder perguntas e se engajar na comunicação na língua alemã, a reação natural de relatar sobre o cotidiano passava a exigir a menção a bairros, locais e atividades próprios ao cenário carioca ou brasileiro. Mesmo nas discussões mais corriqueiras, como nas perguntas sobre o último fim de semana, os alunos criavam a necessidade comunicativa de descrever práticas que nem sempre figuravam no vocabulário ou nas propostas temáticas do livro didático empregado. Por quererem tratar de temas ora particulares ao público escolar e universitário, ora à vivência no Rio de Janeiro, demonstraram apresentar necessidades que não são supridas pelo material tradicional.

Frente a esses resultados, optamos por desenvolver um material didático complementar àquele usado normalmente na instituição a fim de investigar e explorar outras possibilidades de ensino-aprendizagem. Com o intuito de nos basear no contexto específico trabalhado, de maneira apropriada à faixa etária do grupo e adaptável à progressão normal do curso, elaboramos a proposta descrita a seguir.

4 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Entre os pontos que orientaram o desenvolvimento do material proposto (apêndice A), destacamos o objetivo de adequar as discussões à faixa etária do grupo, bem como à sua realidade local. Em paralelo, intencionamos articular o diálogo intercultural em duas vias: tanto a partir da vivência dos alunos como jovens no Rio de Janeiro, quanto na interação crítica com questões próprias ao contexto dos países de língua alemã.

Ao mesmo tempo, consideramos que a proposta deveria apresentar caráter complementar, coexistente ao material didático já adotado e à progressão que dita o escopo do curso. Dessa forma, o conteúdo a ser trabalhado deveria dialogar, nos nossos termos, com os temas delimitados em alguma das doze lições presentes no livro didático *Menschen A2.2*, utilizado na turma acompanhada. Assim, o uso do material alternativo não deveria prejudicar os alunos em relação aos outros grupos e às expectativas de aprendizagem segundo o nivelamento do CEFR e da instituição.

Como critério para definir a unidade a ser alvo das nossas intervenções, escolhemos o grau de inadequação à vivência local do grupo. Nesse sentido, sobressaiu-se uma lição em que o eixo temático girava em torno do conceito de *carsharing*, o compartilhamento de carros via aluguel por aplicativo. Na unidade original, o tema serviria de ponte para a discussão sobre meios de transporte e cadastros digitais, assim como a introdução a novos conectores temporais no componente gramatical.

Dado que o *carsharing* é pouquíssimo difundido no Brasil e que nenhum dos alunos do grupo observado sequer dirige, entendemos que o debate era pouco produtivo e distante da realidade do grupo. A afirmação de uma aluna quanto à dificuldade de entender o contexto a partir do qual os temas do livro didático se desenvolvem foi um indício de que alguns tópicos do material eram de pouca conexão para a turma. Em uma turma carioca com idade média de 15 anos, o *carsharing* pareceu ser pouco motivador e de difícil correlação com a vida cotidiana.

Por consequência, buscamos estabelecer uma alternativa à lição que mantivesse os grandes eixos temáticos, apesar de tomar como base outros procedimentos para o ensino-aprendizagem. Nosso intuito era encontrar um tema que se dirigisse mais diretamente aos interesses e à realidade dos alunos, além de ser capaz de gerar uma discussão crítica que mobilizasse as opiniões do público jovem. Como apontado por Block (1991), uma das vantagens do desenvolvimento local de materiais por professores é a chance de proporcionar atualidade⁶ na escolha de temas. Evidentemente, os livros didáticos internacionais ficam

⁶ *Timeliness*, no original.

restritos à sua atualização cíclica a cada porção de anos, de maneira que não podem abordar os debates mais recentes da opinião pública à medida que efervescem.

Essa capacidade de resposta à atualidade, à recência e à relevância de eventos ao redor do mundo torna-se, portanto, uma oportunidade de complementação do material por parte do professor. Por esse motivo, o tópico do *carsharing* foi substituído pelo debate crítico sobre os protestos de ativistas climáticos na Europa, responsáveis por polarizar opiniões devido a suas formas de manifestação. Por termos optado por uma notícia autêntica como texto-base, decidimos considerar a diagramação típica de uma revista como inspiração para o design gráfico do material, que se inicia com aspectos visuais típicos das revistas, dando lugar a formatos mais próprios dos materiais didáticos nas páginas posteriores.

A discussão foi introduzida com uma notícia do portal *ZDF logo!*⁷, direcionada especialmente ao público jovem e adaptada em alguns pontos para fins de didatização. Transcrita e diagramada conforme o desenho do material, a reportagem sofreu poucas alterações, salvo a simplificação de algumas expressões e a adição de outras imagens. Evidentemente, a notícia escolhida está sujeita a perder sua recência e relevância com o passar do tempo, mas entende-se que o tema pode ser atualizado com novos textos em futuras atividades, dada a abrangência da questão ambiental que se engendra por trás dos protestos enfatizados.

Figura 1 - Notícia sobre protestos de ativistas climáticos europeus

NACHRICHTEN

Wie weit dürfen Proteste gehen?

Sie kleben sich an Straßen fest und beschmierern Gemälde: Klimaaktivisten organisieren heftige Aktionen. Und darüber wird genau so stark diskutiert.

03.11.2022 | ZDF logo! | Karola & Simone

Klimaaktivisten wollen die Umwelt schützen. Deshalb starten sie krasse Protestaktionen. Seit einiger Zeit beschmierern Klimaaktivisten zum Beispiel berühmte Bilder in Museen mit Tomatensuppe und Kartoffelbrei. Aber nicht nur das. Aktivistinnen und Aktivisten kleben sich an Straßen fest, oder sie blockieren Autobahnen. Bei so einer Aktion auf einer Berliner Autobahn ist jetzt etwas passiert, worüber viele diskutieren. Hier zuerst die wichtigsten Infos zu den Protesten:

Wer steckt dahinter?
Hinter vielen dieser Protestaktionen steckt die Gruppe "Die letzte Generation". Sie kämpfen mit ihren Aktionen gegen die Klimakrise. Dafür ignorieren sie bewusst Grenzen und tun sogar Verbotenes. Kritiker sagen, dass ihre Aktionen zu gefährlich sind.

Warum solche krasse Aktionen?
Kurz gesagt: Sie wollen Aufmerksamkeit. Denn die Message von Klimaaktivisten und -aktivisten ist klar: Der Klimawandel muss gestoppt werden! Sie hoffen vor allem, dass sie Politikerinnen und Politiker auf sie aufmerksam machen können. So können sie dann aktiver und schneller für einen besseren Klimaschutz kämpfen.

Erlaubt oder verboten?
Protestieren und Demonstrieren, also für die eigene Meinung auf die Straße gehen, ist in Deutschland erlaubt. Aber auch für Demonstrationen und Proteste gibt es klare Regeln: Man darf keine Straftat begehen. Wenn bei einem Protest zum Beispiel Dinge kaputt gemacht werden oder Menschen verletzt werden, dann kann das eine Straftat sein und das ist natürlich verboten.

Das ist passiert
Jetzt gab es eine komplizierte Situation und viele diskutieren heftig darüber: Klimaaktivisten haben bei einer Aktion eine Autobahn in Berlin blockiert. Deshalb gab es einen Stau und die Feuerwehr sagte, dass sie mit einem wichtigen Rettungsfahrzeug zu spät zu einem Unfall gekommen sind, weil es Chaos im Verkehr gab. Die Rettung von einer schwer verletzten Radfahrerin ist deshalb anders als geplant passiert. Sie hat den Unfall leider nicht überlebt.

Kritik an Klimaaktivisten
Die Gruppe hat danach gesagt, dass sie sehr traurig über diese Situation sind. Einige glauben auch, dass die Autofahrer im Stau Schuld daran sind, weil es zu lange gedauert hat, bis sie eine Rettungsgasse geformt haben. Viele, vor allem auch andere Klimaschützer, sind jetzt aber sauer auf die Klimaaktivisten und kritisieren sie, weil sie mit solchen Aktionen Menschenleben riskieren. Auch Bundeskanzler Scholz hat die Protestierenden gewarnt, weil sie radikale Methoden immer wieder anwenden. Die Aktivisten sagen aber, sie protestieren weiter, bis die Regierung konkrete Ideen gegen die Klimakrise präsentiert.

KOMMENTARE

„Wenn Klimaaktivisten wirklich etwas erreichen wollen, müssen sie anders protestieren.“

„Ich würde gerne mal Vorschläge für besseren Protest lesen. Wir haben keine Zeit mehr, und dann ist die Farm vom Protest der Streikpunkt? Wir sind echt lost.“

„Es ist schon klar, dass wir nicht die beliebteste Gruppe von allen sind. Unsere Aktionen polarisieren. Aber nicht alle müssen uns lieben.“

Fonte: Elaboração própria (2022)

⁷ Disponível em: <https://www.zdf.de/kinder/logo/umstrittene-aktionen-klimaprotest-100.html>.

Uma das preocupações no desenvolvimento do material foi a autenticidade dos textos trabalhados, ainda que diante eventuais adaptações linguísticas. Conforme Edelhoff (1985, p. 5), entendemos que um texto autêntico “deve denotar o contrário de 'criado', 'fabricado', 'não-real'”. Mais além, reiteramos Silva (2017) para defender que a autenticidade de um material não deve ser um fim em si mesma, mas antes um esforço de disponibilizar e promover usos autênticos da língua adicional na sala de aula. Em outras palavras, não basta proporcionar um texto autêntico se não há um desdobramento comunicativo e discursivo 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, deve-se iniciar o contato com o texto a partir da ativação de conhecimentos prévios e da especulação como preparo ao confronto discursivo com o tema. Em um primeiro momento, a leitura do texto é introduzida por questões que exploram os elementos gráficos próprios ao gênero textual notícia (manchete, subtítulo, fotos). Palavras potencialmente desconhecidas e relevantes à discussão são apresentadas visualmente como suporte ao vocabulário, a fim de auxiliar a produção oral e escrita pretendida.

Em seguida, no campo das atividades propriamente textuais, cada parágrafo é lido em voz alta por um dado aluno, convidado a explicá-lo com suas palavras. Durante a leitura em conjunto, a mediação do vocabulário pelo professor é incentivada, quando necessário. Depois disso, formulam-se algumas perguntas para checagem da compreensão geral. Nesse tipo de atividade, basta localizar a informação inquirida no texto, a fim de confirmar o entendimento imediato dos alunos e reforçar os novos vocábulos mobilizados.

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.

- 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?

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

Fonte: Elaboração própria (2022)

Por fim, como atividade pós-textual, os alunos são incentivados a eleger cinco palavras ou expressões da notícia que sejam inéditas ao seu vocabulário. Devem anotá-las, escrever uma definição em alemão ou português e, finalmente, produzir uma ilustração para cada vocábulo. O uso de dicionários online é encorajado como forma de apoio. Afinal, o intuito da atividade, além de oferecer uma pausa cognitiva após o confronto extensivo com o texto, é promover a fixação do novo vocabulário através de outras estratégias de aprendizagem e memorização.

Segundo Anderson (2012), a prática de ilustrar palavras permite a personalização dos significados, interpretados de forma distinta por cada aluno nos seus desenhos. Atinge-se também uma compreensão semântica e lexical mais profunda por meio da metacognição. Wammes, Meades e Fernandes (2016) apresentam evidências robustas para o efeito positivo do desenho na recordação do vocabulário, propondo que desenhar é uma prática mnemônica produtiva, uma vez que encoraja a integração dos aspectos semânticos, visuais e motores no processo de aprendizagem.

Figura 3 - Atividade pós-textual



Fonte: Elaboração própria (2022)

Em um segundo momento, o material volta sua atenção às opiniões pessoais dos alunos quanto aos protestos de ativistas climáticos europeus. Considerando os métodos enérgicos das mobilizações, que vão desde bloquear rodovias a jogar sopa de tomate em obras de arte, o tema costuma polarizar pontos de vista e inspirar argumentos antagônicos. Por isso, os alunos são encorajados a exercitar a produção escrita ao desenvolver breves comentários com a ajuda de formulações comuns à expressão de opinião, dispostas para consulta na atividade.

Por sua vez, a possibilidade de personalizar a diagramação do material com o nome de cada aprendiz não pretende somente evocar a interface digital e os comentários de um *post*, como também demonstrar que cada aluno é detentor do seu próprio espaço no material, onde pode interagir diretamente com o texto e expressar o que pensa por meio de seus conhecimentos linguísticos e de mundo. Além disso, é indicado que as opiniões sejam justificadas, de maneira a incentivar a argumentação, ainda que sob as limitações linguísticas de um nível iniciante na

língua adicional. Neste ponto, vale também a intenção de mostrar que os aprendizes são capazes de se articular, mesmo que de forma simples, sobre temas relevantes da atualidade.

Figura 4 - Expressão de opinião e justificativa



Fonte: Elaboração própria (2022)

Na terceira etapa, o foco reside no componente gramatical, em particular, nas orações subordinadas introduzidas pelas conjunções temporais *seit* (desde que) e *bis* (até que). Conforme mencionado anteriormente, a escolha do tema gramatical foi vinculada à progressão do livro didático usado normalmente, a fim de não prejudicar o grupo no andamento do curso frente a outros colegas. Contudo, estabelecemos como meta proporcionar um ensino-aprendizagem de gramática que não se limitasse à indução de regras, seguida do uso repetitivo da estrutura em atividades de intenção comunicativa, mas pouco valor discursivo, como costuma acontecer no material internacional de uso comum.

Com efeito, buscamos estabelecer um trabalho de reflexão sobre o idioma, inspirados nos princípios estipulados por Vieira (2018, p. 47) para o ensino de gramática. Na proposta da autora, embora voltada ao ensino de língua materna, procura-se “evitar tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico [...], quanto a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo ou, ainda, da norma como um padrão homogêneo e artificial, sem reflexão linguística”. Em outros termos, trata-se de promover a investigação curiosa sobre o funcionamento da língua, seja por meio da análise dos efeitos de sentido causados por certas formas gramaticais, seja através da experimentação com a produção oral e escrita e a consequente generalização das regras que sustentam os conhecimentos linguísticos.

Para tanto, buscou-se trabalhar novamente com trechos autênticos de diversos gêneros textuais: manchetes, logotipos, anúncios e textos literários, entre outros. Diante dos exemplos, caberia aos alunos a interpretação e especulação sobre o significado das estruturas gramaticais

analisadas. Os excertos foram selecionados de forma deliberada, com o intuito de abordar temas cotidianos e próximos aos alunos de faixa etária jovem. Daí a retomada, por exemplo, de um trecho da notícia anterior, bem como o uso de um logotipo de uma empresa brasileira, a citação de um jogador de futebol e um relato sobre a vida escolar.

Em seguida, os alunos são instruídos a encontrar as frases introduzidas pelos conectores em questão e a identificar seus verbos. A finalidade é levar à generalização dos exemplos e chegar a uma conclusão sobre o funcionamento da estrutura gramatical das orações subordinadas, já conhecidas previamente pelo grupo. Logo depois, surge a oportunidade de sistematizar o conhecimento de forma metalinguística ao nomear o tipo de oração tratado e observar um exemplo de uso da estrutura com ilustrações. Os desenhos e esquemas gráficos devem evidenciar o comportamento formal dos conectores e auxiliar na visualização do seu funcionamento. Cabe ao professor, neste ponto, auxiliar os alunos no processo de desvendar as novas estruturas, se necessário.

Figura 5 - Componente gramatical

GRAMMATIK | 8

SEIT... BIS...

Was heißt **seit** & **seitdem**?
Und **bis**? Erkundet.

Auch Bundeskanzler Olaf Scholz hat die Protestierenden gewarnt, **seit** sie radikale Methoden immer wieder anwenden. Die Aktivisten sagen aber, sie protestieren weiter, **bis** die Regierung konkrete Ideen gegen die Klimakrise präsentiert.

CHOCOLATES **KATZ**
AUS PETRÓPOLIS SEIT 1953

Vorschau: 11. bis 13. Oktober 2022
Berliner Winterpark
11. November bis 18. Dezember 2022
Ein neues Volksfest findet im Spätherbst 2022 statt. Der Berliner Winterpark bringt buntes Licht in die kalte Jahreszeit.

IBRAHIMOVIC: "SEIT ICH FRANKREICH VERLASSEN HABE, GEHT ES DORT BERGAB"

Wir sitzen an kleinen Tischen und dürfen nicht aufstehen, **bis** die Schule zu Ende ist. Aber die Lehrer dürfen stehen und sogar durch das ganze Klassenzimmer laufen.

„Am Anfang der Pandemie waren wir zuerst froh, dass wir nicht zur Schule gehen mussten. Ich auch, **bis** ich gemerkt habe, dass es zu Hause viel schlimmer war!“

Seitdem ich klein war, hasse ich den Krieg.

Markiert die **Konnektoren** und die **Verben** im Satz.

Welchen Satztypen leiten die Konnektoren **seit**, **seitdem** und **bis** ein?

Hauptsatz **Nebensatz**

Laura **ist** viel glücklicher, **seit** sie die A2.2 Gruppe **unterrichtet**.

Nebensatz: Verb am Ende

Fonte: Elaboração própria (2022)

Feita a reflexão linguística e a organização do novo conteúdo, parte-se, prontamente, para os exercícios voltados à produção parcialmente controlada. Neste momento, espera-se a experimentação com a estrutura, com a possibilidade de consulta dos quadros informativos

anteriores e em atividades com certo grau de liberdade na produção, apesar de sujeitas a um componente fixo. Na primeira atividade, as situações de partida para a comunicação são propositalmente inusitadas, a fim de incentivar a especulação e o uso criativo da linguagem. Na tarefa seguinte, o teor comunicativo é relacionado diretamente com o cotidiano, em frases comuns a serem completadas livremente. Embora persista o foco na forma, há também uma preocupação com o conteúdo e com uma prática do idioma pensada na realidade concreta dos alunos.

Figura 6 - Exercícios de produção semi-controlada

1. Wie hat sich dein Leben verändert, seit ...? Sprecht zu zweit.

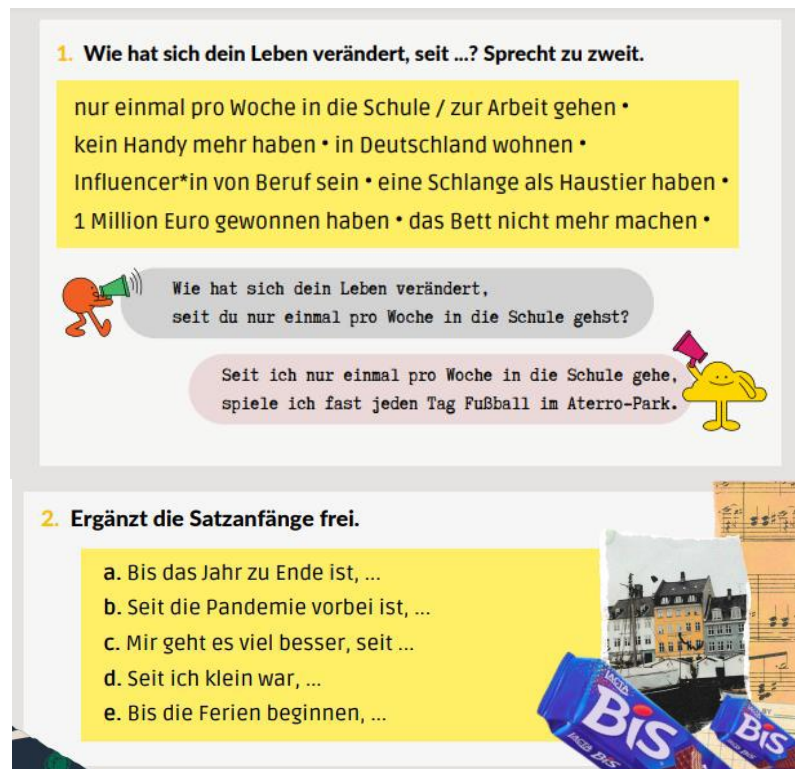
nur einmal pro Woche in die Schule / zur Arbeit gehen •
kein Handy mehr haben • in Deutschland wohnen •
Influencer*in von Beruf sein • eine Schlange als Haustier haben •
1 Million Euro gewonnen haben • das Bett nicht mehr machen •

Wie hat sich dein Leben verändert, seit du nur einmal pro Woche in die Schule gehst?

Seit ich nur einmal pro Woche in die Schule gehe, spiele ich fast jeden Tag Fußball im Aterro-Park.

2. Ergänzt die Satzanfänge frei.

a. Bis das Jahr zu Ende ist, ...
b. Seit die Pandemie vorbei ist, ...
c. Mir geht es viel besser, seit ...
d. Seit ich klein war, ...
e. Bis die Ferien beginnen, ...



Fonte: Elaboração própria (2022)

Em um quarto momento, após o trabalho com o componente gramatical, o material conduz os alunos a um novo debate. Dessa vez, sobre vantagens e desvantagens de diferentes meios de transporte, em mais um aceno à temática da lição original no livro *Menschen*. Em relação ao aspecto gráfico, optamos por usar imagens com referência aos transportes usados no Rio de Janeiro. Quanto à atividade em si, os alunos são orientados a trabalhar em dupla e reunir argumentos favoráveis e contrários aos diferentes veículos de transporte. Na página subsequente, como elemento de apoio à produção oral e escrita, há referências ilustradas de vocabulário, em uma tentativa de replicar o glossário visual instaurado pelo uso do livro didático comum e elogiado pelos alunos na entrevista de grupo focal.


Após a coleta de argumentos, os alunos são divididos em dois grupos e convidados a participar de um debate simples. Três meios de transporte são atribuídos a cada equipe e devem ser defendidos com os pontos previamente discutidos e anotados. Por outro lado, ao ouvir os argumentos opostos, devem ser levantados contra-argumentos na forma de réplica obrigatória. Por meio de orações subordinadas com as conjunções “que” e “porque” (*dass* e *weil*), com funcionamento análogo ao da estrutura gramatical enfocada anteriormente, os alunos são capazes de argumentar sobre as diferentes formas de mobilidade urbana abordadas. Além disso, são incentivados a sempre fazerem referência ao que foi dito pelo debatedor adversário, com objetivo de reforçar tanto o uso da estrutura em foco, quanto uma cultura de debate e escuta ativa.



Figura 7 - Debate: Prós e contras de meios de transporte


MOBILITÄT | 11


Verkehrsmittel: Pro & Contra

Mit dem Auto, Bus, Rad oder Über 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)

Na literatura específica, atividades de debate são reconhecidas como significativas no ensino-aprendizagem de forma geral, inclusive no caso das línguas adicionais (Zare e Othman, 2013). Em relação aos efeitos positivos dessa prática pedagógica, os autores evidenciam seu potencial de engajamento ativo dos alunos:

Para resumir, o debate incentiva os alunos a aprender melhor o conteúdo do curso, já que são engajados no conteúdo de forma ativa, ampla, profunda e pessoal. Também os treina a avaliar os dados que recebem diariamente. Além disso, o debate proporciona uma oportunidade valiosa para desenvolver a competência oral dos alunos. (ZARE; OTHMAN, 2013, p. 1507, tradução nossa⁸)

Finalmente, em uma última etapa, o material conduz à discussão sobre a mobilidade no Rio de Janeiro. Nesse momento, o foco reside na relação direta à realidade concreta dos alunos e em como vivenciam a mobilidade urbana na sua cidade. As perguntas fazem referência aos meios de transporte mais utilizados, ao tempo que levam rumo aos principais locais para onde se deslocam e, em uma análise mais crítica, aos problemas e potencialidades da mobilidade carioca. Os alunos são convidados a pensar sobre possíveis soluções, além de comentar criticamente sobre seu contexto cotidiano.

Figura 8 - Discussão: mobilidade no Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração própria (2022)

Nessa última atividade, uma das preocupações foi não reduzir a discussão à mera descrição da realidade, mas confrontar tanto os problemas da mobilidade urbana carioca, quanto possibilidades e soluções. A discussão em dupla como última tarefa do material desenvolvido também pretende encerrar o trabalho em sala de aula em uma atividade de produção oral menos

⁸ No original: To summarize, debate encourages students to learn course content better, since they are engaged in the course content actively, broadly, deeply and personally. It also trains them to assess the data they get on a daily basis. In addition, debate provides a valuable opportunity to develop learners' speaking ability.

controlada, a fim de estabelecer um movimento crescente no desenvolvimento da aula que se encerra com a comprovação de que o grupo é capaz de se comunicar sobre o mundo ao seu entorno.

De um modo geral, o material produzido pretende dialogar de forma mais horizontal com o aluno, uma vez que o considera ponto de partida e destino no planejamento de aula. Funk et al. (2012, p. 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. Ao honrar a conjuntura do grupo em questão, ou seja, o contexto carioca em um recorte jovem, de classe média e frequentador da Zona Sul do Rio de Janeiro, objetivou-se propor atividades voltadas a esse público em particular. A seguir, trataremos das nossas considerações sobre o desenvolvimento do material e seu uso em sala de aula.

5 DISCUSSÃO

A pedagogia das línguas adicionais, quando associada à virada decolonial, postula que o encontro com a língua-alvo não ocorre em um espaço intercultural abstrato, mas em um contexto local bem definido. Para aprender um novo idioma, partimos da nossa língua materna, dos demais idiomas no nosso repertório linguístico e de tudo aquilo que tomamos por cultura e conhecimento de mundo. Se, por um lado, o aprendizado de uma língua adicional é capaz de expandir as fronteiras da nossa cognição e do que sabemos, por outro, é preciso reconhecer as condições primárias para tanto: nossa realidade social e concreta.

Portanto, a proposta por um material didático alternativo aos livros didáticos internacionais advoca, sobretudo, por uma inserção definitiva da realidade do aluno no planejamento e desenvolvimento do ensino de alemão como língua adicional. Nesse contexto, a discussão sobre os protestos de ambientalistas europeus, tema escolhido no material, não se resume a convidar a conhecer outras perspectivas culturais ou as notícias em voga na Europa, mas a confrontá-las com o cotidiano no Rio de Janeiro. Como entender esse tipo de texto do ponto de vista de um jovem carioca? Que tipo de prática pode emergir do confronto com o outro da maneira mais autêntica possível, com um propósito discursivo claro, em que os alunos participem de práticas sociais com o uso da língua adicional?

Nossa reivindicação por um material didático decolonial e intercultural perpassa a noção de um ensino de alemão centrado no aluno, entendido como sujeito fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para concretizar essa concepção, é preciso considerar aquilo que lhe diz respeito como interesse, motivação e estratégia para o aprender. Quando selecionamos a notícia que balizou o tema do material desenvolvido, prezamos por uma questão que fosse de conhecimento do público jovem e sobre a qual pudessem e quisessem discutir. Nosso intuito foi bem recebido pelos alunos, que mostraram estar familiarizados com os protestos e apresentaram motivação em expressar suas opiniões sobre as manifestações.

O trabalho com o texto provou-se produtivo, sobretudo com o suporte do glossário ilustrado para esclarecimento do vocabulário. Verificou-se a compreensão textual por meio das respostas e discussões encaminhadas pelos alunos. Nessa fase inicial, destacamos a atividade de ilustração das novas palavras aprendidas: a turma demonstrou surpresa e entusiasmo ao ser orientada a desenhar. Observamos que um dos alunos voltou a usar o desenho como estratégia de aprendizagem em uma atividade posterior, ao coletar argumentos contrários e favoráveis aos diferentes meios de transporte e ilustrá-los. Afirmou-se, portanto, o efeito positivo do desenho como processo cognitivo e estratégia de aprendizagem.

Figura 9 - Desenhos de um aluno



Fonte: Elaboração própria (2022)

Na discussão subsequente, o grupo atingiu o objetivo de formular argumentos curtos que justificassem sua posição quanto às formas de protesto dos ativistas. Em um primeiro momento, foi permitido e incentivado discutir sobre o tema na língua materna, visto que nos baseamos em Prodromou (2017) ao defender que se promova a máxima interação na língua-alvo, cabendo à língua materna o papel de enriquecer a comunicação na língua adicional em termos de quantidade e qualidade. Em outros termos, trata-se de endossar o potencial da L1 na sala de aula de língua adicional, deixando de vê-la como antagonista, como o faz a idealização do falante nativo, mas como bagagem e ferramenta do aprendiz. Na tarefa proposta, o debate complexo em língua materna serviu de estímulo para a formulação de argumentos concisos em língua alemã.

Quanto a isso, cabe destacar que as atividades de debate desenvolvidas materializam uma concepção de língua como prática social. Ao opinar sobre um texto jornalístico relativo a questões tão caras à atualidade quanto o ambientalismo e a desobediência civil, ou, ainda, ao debater vantagens e desvantagens de diversos meios de transporte, em diálogo com a própria experiência na cidade, os aprendentes configuram-se como sujeitos que utilizam a língua adicional para participar ativamente do seu mundo. Entender um idioma como prática social é, conforme Mittelstadt (2013, p. 31), concebê-lo 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 de LA deve tornar-se um espaço onde são criadas condições

[...] para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134)

Com efeito, os alunos apontaram o debate sobre os meios de transporte como ponto alto da aula. Elencaram argumentos a partir de suas experiências pessoais com a mobilidade carioca, citando exemplos concretos, preferências e insatisfações. Durante a discussão, foi notado o engajamento do grupo ao reagir aos pontos de vista dos colegas, ora na língua materna, ora na língua adicional. Embora tenham reportado que lhes faltava vocabulário para conduzir a discussão em língua alemã, foram capazes de inquirir sobre novas palavras e empregá-las na narração de suas experiências no trânsito do Rio de Janeiro.

O elemento de interação e disputa natural ao debate mobilizou as duplas, que se empenharam em escutar o adversário e construir contra-argumentos mais convincentes do que os ouvidos. Diante disso, estabelecemos o êxito da tarefa por constatar que os alunos utilizaram a língua alemã para refletir sobre sua realidade, relatá-la e discuti-la. Para além de um objetivo estritamente comunicativo, que mediria somente a capacidade de dizer algo na língua adicional, afirmou-se um propósito pedagógico ao concretizar a noção de língua como prática social.

É também no intuito de propiciar um uso reflexivo da língua adicional que se inscreve a abordagem do componente gramatical desenvolvida no material. Já não se trata de prescrever regras, como se fossem fruto incontestável de um sistema abstrato, mas antes de entender a gramática como essencial à construção de qualquer texto, oral ou escrito, e, portanto, pautada no uso. Aprende-se gramática quando há oportunidade de manipular a língua, sujeitando-a à observação e à experimentação, especulando sobre seu funcionamento. Mais ainda, ao usá-la em uma prática discursiva clara. Nessa etapa, os alunos chegaram de maneira autônoma à compreensão do comportamento das conjunções *seit* e *bis*. Nos exercícios semiabertos, além de construírem sentenças bem formadas, foram capazes de relatar sobre sua vida pessoal enquanto empregavam a estrutura aprendida.

Por fim, entendemos que, na sua tentativa de serem apropriados a todo e qualquer aluno de uma dada idade e nível de proficiência ao redor do globo, os materiais didáticos internacionais privilegiam a generalização e renunciam a fatores que enriquecem o ensino-aprendizagem de línguas adicionais à medida que o personalizam. Não falamos aqui de uma personalização restrita ao indivíduo, mas de um reconhecimento da coletividade que cerca cada

sujeito, bem como da língua e da cultura que lhe acompanham. Em alternativa ou adição ao material internacional, o professor local é apto a desenvolver materiais outros, capazes de se situar no espaço-tempo e tratar de questões atuais e relevantes aos alunos em seu contexto de ensino.

Fazê-lo expande o universo da aprendizagem, que deixa de se limitar à homogeneização e à impossibilidade de falar do aqui-agora e passa a expandir-se em práticas sociais e discursivas diversas. A riqueza do desenvolvimento de materiais locais efetiva-se na possibilidade de trazer o mundo à sala de aula, sob uma perspectiva ciente de onde fala e a quem se dirige. Ao invés de colaborar com a manutenção de um ambiente de ensino-aprendizagem em que a língua adicional se utiliza somente em simulacros da comunicação, com objetivos que se encerram em si mesmos, propõe-se uma noção de ensino de alemão como língua adicional que entende o idioma como forma de se estar e agir no mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral propor um ensino de alemão que se situe deliberadamente no Rio de Janeiro. Dadas as limitações impostas pelos livros didáticos internacionais amplamente utilizados nesse cenário, empreendemos uma pesquisa de natureza qualitativa voltada a investigar as possibilidades do desenvolvimento local de materiais didáticos. Para tanto, nosso estudo fundamentou-se nas abordagens interculturais e decoloniais em interação com conceitos estruturantes do ensino de línguas adicionais, a fim de concretizar uma aproximação entre a língua alemã e o cotidiano de um aluno carioca em sala de aula.

Por um lado, o referencial teórico decolonial orientou-nos a conceber uma prática que não tomasse por incontestáveis os preceitos pedagógicos importados dos países de língua-alvo e a idealização do falante nativo acima das necessidades específicas de cada contexto de ensino. Por outro lado, resultou da nossa prática docente e da sua reflexão subsequente a constatação de que o livro didático importado ainda ocupa papel definidor na sala de aula de línguas adicionais, com a proposição de temas e métodos que muitas vezes falham em concernir o aluno de outras origens que não os países europeus. Em nosso trabalho, partimos da premissa de que se aprende de maneira mais efetiva quando se convida o aprendiz a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem ao tratar de suas experiências pessoais, em particular, daquelas relacionadas à sua cultura, identidade e, por extensão, local de origem.

Diante desse panorama, revisitamos na literatura específica o conceito de alemão como língua adicional (Uphoff, 2021), bem como a função central desempenhada pelo livro didático de orientação global como propagador de métodos e conteúdos que não se orientam ao público-alvo brasileiro (id., 2009; Bohunovsky, 2005). Para pensar possibilidades didático-pedagógicas outras, tratamos do diálogo produtivo entre a interculturalidade, a virada decolonial e o ensino de línguas adicionais (Kumaravadivelu, 2012, 2014, 2016; Borelli et al., 2020; Fandiño-Parra, 2021). Por fim, enfatizamos aspectos do desenvolvimento e adaptação local de materiais didáticos (Vilaça, 2012; Tomlinson; Masuhara, 2017; Rathert, Cabaroglu, 2022), com objetivo de amparar nossa proposta para um material específico às necessidades de aprendizes cariocas de alemão como LA.

Dado que o material a ser elaborado deveria atender não só ao contexto local do Rio de Janeiro, mas a um grupo específico diante do qual seria utilizado, foi preciso descrever o público-alvo em questão e analisar suas especificidades (Arantes, 2018) por meio de questionários e entrevistas. Frente aos dados encontrados, foi considerada como relevante a introdução de temas atuais expressivos, adequados à faixa etária jovem e que estabelecessem

contato tanto com a cultura dos países de língua alemã, quanto com a realidade carioca. Acima de tudo, estipulamos como objetivo específico a formulação de tarefas que compreendessem o aluno como sujeito fundamental do processo de ensino-aprendizagem, qualificando-o como usuário da língua como prática social que age no mundo ao seu redor.

Através da noção de prática reflexiva, examinamos o contexto a ser atendido, a elaboração em si do material e, por fim, os desdobramentos de seu uso. Nesse sentido, ponderamos a resposta do grupo ao material por meio de observações de aula e registros escritos, bem como entrevistas em grupo focal com os próprios aprendizes. Concluímos que o material desenvolvido foi bem recebido pelos alunos, não somente por sua avaliação positiva deste, como também por terem atingido os objetivos discursivos e comunicativos específicos estipulados em cada tarefa, de maneira que confirmamos, assim, nossas premissas iniciais.

Com efeito, o grupo foi capaz de ler e compreender um texto autêntico na língua adicional com temática em voga, tendo relatado deter conhecimento prévio do tema e interesse em discuti-lo. Mais adiante, exploraram estratégias de aprendizagem para a decodificação e memorização de novas palavras, além de terem se posicionado sobre o texto lido e demonstrado competência em estruturar argumentos e opiniões. Destacamos ainda os bons resultados observados na atividade de debate, momento no qual alocaram seu conhecimento de mundo e experiências pessoais no Rio de Janeiro para fundamentar a discussão em língua alemã. Em resumo, verificamos que as tarefas encaminhadas no material desenvolvido foram bem-sucedidas em situar os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, partindo de uma perspectiva pedagógica ciente de onde fala e a quem se dirige.

Entendemos, portanto, que o desenvolvimento local de materiais alternativos aos livros didáticos importados configura-se como estratégia possível para a impulsão de práticas interculturais e decoloniais no ensino de línguas adicionais. Essas abordagens tornam-se tão mais importantes à medida que embasam uma sala de aula sensível às particularidades históricas, políticas, sociais e culturais de cada contexto de ensino. Ao advogar por um ensino de alemão (re)territorializado, que reconheça deliberadamente o espaço onde ocorre e com que indivíduos dialoga, defendemos sobretudo a aproximação da língua-alvo aos seus alunos. Não se trata de confinar a sala de aula ao Rio de Janeiro, mas de compreendê-lo como ponto de partida a ser extrapolado no diálogo com a língua alemã e as culturas a ela vinculadas.

Consideramos ter atestado que a elaboração local de material didático é, conforme havia definido Kumaravadivelu (2016), um procedimento que rompe com a hegemonia dos métodos importados, baseados no falante nativo. Afinal, confere ao professor local um amplo grau de influência no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que permite a adequação

deste aos alunos e seu contexto. A maior agência do professor no planejamento do material didático deve levar, em última instância, à maior inserção do educando no âmago da aprendizagem, à medida que métodos, conteúdos, tarefas e avaliações passam a ser desenhados com atenção customizada ao público a quem se dirige. Em outros termos, o fato de conhecer seus aprendizes reais qualifica o educador a planejar aulas que se construam a partir de necessidades concretas, algo que o livro didático internacional não pode oferecer na sua qualidade genérica.

Sendo assim, reiteramos Kumaravadivelu (*ibidem*) ao ponderar que pesquisas futuras neste campo devem manter um caráter propositivo, sem se limitar a testar preceitos importados dos países de língua-alvo e sua produção de conhecimento. Ao contrário, deve-se atentar às exigências locais de ensino-aprendizagem, identificar questões pesquisáveis, produzir conhecimento original e submetê-lo à verificação. Nesse sentido, o presente trabalho pode ser encaminhado em maiores amostragens de alunos ou desdobrar-se em novas propostas e materiais. Dessa forma, continuaremos a pleitear por um ensino de alemão como língua adicional de maneira (re)territorializada, por um viés intercultural e decolonial.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Charles J. Utilizing student-generated pictures for formative vocabulary instruction. *Vocabulary Learning and Instruction*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 37-43, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7820/vli.v01.1.2187-2759>. Acesso em: 3 dez. 2022.
- AQUINO, Marcell. Projeto Novela: uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de alemão como língua estrangeira. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 22, p. 31-47, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-8837223831>. Acesso em: 11 out. 2022.
- ARANTES, Poliana Coeli Costa. 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.
- BLOCK, David. Some Thoughts on DIY Materials Design. *ELT Journal*, Oxford, v. 45, n. 3, p. 211-17, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/45.3.211>. Acesso em: 4 dez. 2022.
- BOHUNOVSKY, Ruth. Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 9, p. 327-344, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2005.73942>. Acesso em: 11 out. 2022.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [s.l.], v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>. Acesso em: 20 out. 2022.
- BUSCH, Brigitta. *Mehrsprachigkeit*. Viena: UTB, 2013.
- CINDARK, Ibrahim. „Was machen du?“ und „Sie können aber gut Deutsch!“: Das Deutsch der Deutschen gegenüber Migranten und rhetorische Verfahren der „emanzipatorischen“ Migranten, damit umzugehen. *Sprachreport: Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache*, Mannheim, v. 28, n. 1, p. 2-7, 2012. Disponível em: <http://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/pdf/sr12-1a.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- FANDIÑO-PARRA, Yamith José. Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 23, n. 2, p. 166-181, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>. Acesso em: 21 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FUNK, Hermann et al. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Deutsch Lehren Lernen 4. München: Klett-Langenscheidt, 2014.
- GONDAR, Anelise; FERREIRA, Mergenfel A. Vaz. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-88372237302>. Acesso em: 4 out. 2022.

GREIN, Marion. *Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende*. München: Hueber Verlag, 2013.

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

KATER-WETTSTÄDT, Lydia. Unterricht zum Thema „Flucht und Flüchtlinge“? Eine Analyse von Lehrmaterialien aus dem Internet. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, v. 8, n. 2, p. 137-152, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0217-8>. Acesso em: 23 jan. 2022.

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

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

_____. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, Hoboken, v. 35, 2001, p. 537-560. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3588427>. Acesso em: 23 jan. 2022.

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

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna; STANKE, Roberta Sol. Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF kompakt in Brasilien. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, [s. l.], v. 43, n. 5, p. 566-586, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0506>. Acesso em: 4 out. 2022.

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.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MITTELSTADT, Daniela Doneda. *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 dos Santos. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Humanidades & Inovação*, [s. l.], v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-6737-8671>. Acesso em 4 out. 2022.

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

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.

RATHERT, Stefan; CABAROGLU, Nese. Theorising textbook adaptation in English language teaching. *CEPS Journal*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 169-188, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1287>. Acesso em: 3 nov. 2022.

RODRIGUES, Wallace; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MILLER, Michol. Decolonizando o Ensino de Língua Inglesa para Populações Indígenas Brasileiras. *Educação & Realidade*, [online], v. 44, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623681725>. Acesso em: 3 nov. 2022.

RÖSLER, Dietmar; SCHAT, Michael. Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse –und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, [s. l.], v. 43, n. 5, p. 483-493, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0502>. Acesso em: 11 out. 2022.

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 2012.

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

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

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

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

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes; FERREIRA, Mergenfel Vaz. Formação inicial de professoras/es de línguas e contexto pandêmico: o foco nas práticas colaborativas para o enfrentamento de desafios. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 25, n. 47, p. 223-243, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-88372547223>. Acesso em: 3 nov. 2022.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, [online], v. 31, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 4 out. 2022.

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.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s.l.], v. 26, n. 8, p.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, p. 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*, [s.l.], v. 28, n. 11, p. 1506-1513, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.28.11.1809>. Acesso em: 5 dez. 2022.

APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO

NOVEMBER 2022 | 1. AUSGABE

DIE ZEITSCHRIFT FÜR DEUTSCHLERNENDE

BK.Zeit

LEKTION 22 - A2.2



WIE WEIT DÜRFEN PROTESTE GEHEN?

Sie kleben sich an Straßen fest und beschmieren Gemälde: Klimaaktivisten starten heftige Aktionen.

VERKEHRSMITTEL: VOR- UND NACHTEILE

Mit dem Auto, Fahrrad, Uber oder Bus unterwegs? Oder vielleicht doch zu Fuß? Eine Debatte.

MOBILITÄT IN RIO: PROBLEME & CHANCEN

Die wunderschöne Stadt ist nur halb so schön im Stau. Welche Probleme gibt es in der Mobilität Rios? Und was kann man dagegen machen?



03 **Nachrichten** | Wie weit dürfen Proteste gehen?

06 **Debatte** | Was glaubt ihr?

08 **Grammatik** | seit & bis

10 **Mobilität** | Verkehrsmittel: Pro & Contra

13 **Bei uns zu Hause** | Rio und Mobilität

Wie weit dürfen Proteste gehen?

Sie kleben sich an Straßen fest und beschmieren Gemälde: Klimaaktivisten organisieren heftige Aktionen. Und darüber wird genau so stark diskutiert.

03.11.2022 | [ZDF logo!](#) | Karola & Simone

Klimaaktivisten wollen die Umwelt schützen. Deshalb starten sie krasse Protestaktionen. Seit einiger Zeit beschmieren Klimaaktivisten zum Beispiel berühmte Bilder in Museen mit Tomatensuppe und Kartoffelbrei. Aber nicht nur das: Aktivistinnen und Aktivisten kleben sich an Straßen fest, oder sie blockieren Autobahnen. Bei so einer Aktion auf einer Berliner Autobahn ist jetzt etwas passiert, worüber viele diskutieren. Hier zuerst die wichtigsten Infos zu den Protesten:

Wer steckt dahinter?

Hinter vielen dieser Protestaktionen steckt die Gruppe "**Die letzte Generation**". Sie kämpfen mit ihren Aktionen gegen die Klimakrise. Dafür ignorieren sie bewusst Grenzen und tun sogar Verbotenes. Kritiker sagen, dass ihre Aktionen zu gefährlich sind.



Warum solche krassen Aktionen?

Kurz gesagt: Sie wollen **Aufmerksamkeit**. Denn die Message von Klimaaktivistinnen und -aktivisten ist klar: Der Klimawandel muss gestoppt werden! Sie hoffen vor allem, dass sie Politikerinnen und Politiker auf sie aufmerksam machen können. So können sie dann aktiver und schneller für einen besseren Klimaschutz kämpfen.

Erlaubt oder verboten?

Protestieren und Demonstrieren, also für die eigene Meinung auf die Straße gehen, ist in Deutschland erlaubt. Aber auch für Demonstrationen und Proteste gibt es klare Regeln: Man darf keine Straftat begehen. Wenn bei einem Protest zum Beispiel Dinge kaputt gemacht werden oder Menschen verletzt werden, dann kann das eine Straftat sein und das ist natürlich verboten.

**Das ist passiert**

Jetzt gab es eine komplizierte Situation und viele diskutieren heftig darüber: Klimaaktivisten haben bei einer Aktion eine Autobahn in Berlin blockiert. Dann gab es einen Stau und die Feuerwehr sagte, dass sie mit einem wichtigen Rettungsfahrzeug zu spät zu einem Unfall gekommen sind, weil es Chaos im Verkehr gab. Die Rettung von einer schwer verletzten Radfahlerin ist deshalb anders als geplant passiert. Sie hat den Unfall leider nicht überlebt.

Kritik an Klimaaktivisten

Die Gruppe hat danach gesagt, dass sie sehr traurig über diese Situation sind. Einige glauben auch, dass die Autofahrer im Stau Schuld daran sind, weil es zu lange gedauert hat, bis sie eine Rettungsgasse geformt haben. Viele, vor allem auch andere Klimaschützer, sind jetzt aber sauer auf die Klimaaktivisten und kritisieren sie, weil sie mit solchen Aktionen Menschenleben riskieren. Auch Bundeskanzler Scholz hat die Protestierenden gewarnt, seit sie radikale Methoden immer wieder anwenden. Die Aktivisten sagen aber, sie protestieren weiter, bis die Regierung konkrete Ideen gegen die Klimakrise präsentiert.

KOMMENTARE

„Wenn Klimaaktivisten wirklich etwas erreichen wollen, müssen sie anders protestieren.“

Yasmine M'Barek

„Ich würde gerne mal Vorschläge für besseren Protest lesen. Wir haben keine Zeit mehr, und dann ist die Form vom Protest der Streitpunkt? Wir sind echt lost.“

Arlette Heller

„Es ist schon klar, dass wir nicht die beliebteste Gruppe von allen sind. Unsere Aktionen polarisieren. Aber nicht alle müssen uns lieben.“

Aimée van Baalen

NACHRICHTEN

Lesen

1. Lest den Titel und die Unterschrift. Seht euch danach die Fotos an. Was ist wohl **das Thema** der Nachricht? Spekuliert.
2. Was ist in den Fotos los? Schreibt für jedes Bild **eine Unterschrift**. Unten gibt es ein paar Tipps zum Wortschatz.

die Aktivisten

die Autos

der Stau

die Straße

blockieren



der Klebstoff

die Hand

das Gemälde

mit Suppe beschmieren

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

- 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? 

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

PONS leo.org dict.cc

kämpfen



WAS GLAUBT IHR?

Wie findet ihr solche Aktionen?
Zu krass oder ok? Begründet.

stören
den Alltag

Ich weiß nicht.
Einerseits ...
Andererseits ...

(in)effektiv

Für mich ...

bringen Aufmerksamkeit
oder bringen nichts?

Ich glaube, dass
solche Proteste
sehr wichtig sind,
weil ...

Ja, aber ...

das Klima,
die Umwelt

demonstrieren,
protestieren


machen
den Unterschied

Ich finde diese
Proteste **zu krass**,
weil ...

extrem, übertrieben,
gefährlich

 **Aluna X.**
@

 **Aluno/a Y.**
@

 **Aluno/a Z.**
@

WAS GLAUBT IHR?

Wie findet ihr die Aktionen?
Zu krass oder ok? Debattiert.


wie weit

dürfen

Proteste

gehen?



 **Aluno/a Z.**
@



Schreibt eure Meinung.
Begründet und gebt Beispiele.

SEIT... BIS...



Auch Bundeskanzler Olaf Scholz hat die Protestierenden gewarnt, **seit** sie radikale Methoden immer wieder anwenden. Die Aktivisten sagen aber, sie protestieren weiter, **bis** die Regierung konkrete Ideen gegen die Klimakrise präsentiert.



Was heißt **seit** & **seitdem**?
Und **bis**? Erkundet.

CHOCOLATES
KATZ
AUS PETRÓPOLIS SEIT 1953

Vorschau: 11. bis 13. Oktober 2022



Berliner Winterpark

11. November bis 18. Dezember 2022

Ein neues Volksfest findet im Spätherbst 2022 statt. Der Berliner Winterpark bringt buntes Licht in die kalte Jahreszeit.

IBRAHIMOVIC: "SEIT ICH FRANKREICH VERLASSEN HABE, GEHT ES DORT BERGAB"



Wir sitzen an kleinen Tischen und dürfen nicht aufstehen, **bis** die Schule zu Ende ist. Aber die Lehrer dürfen stehen und sogar durch das ganze Klassenzimmer laufen.

„Am Anfang der Pandemie waren wir zuerst froh, dass wir nicht zur Schule gehen mussten. Ich auch, **bis** ich gemerkt habe, dass es zu Hause viel schlimmer war!“

Seitdem ich klein war, hasse ich den Krieg.

Markiert die **Konnektoren** und **Verben**.



Welchen Satztypen leiten die Konnektoren **seit**, **seitdem** und **bis** ein?

Hauptsatz



Nebensatz

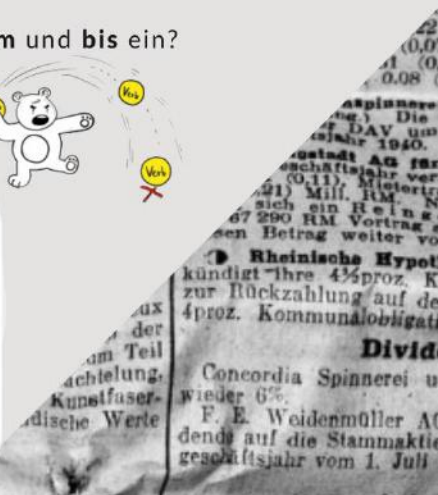


Laura **ist** viel glücklicher, **seit** sie die A2.2 Gruppe **unterrichtet**.

Nebensatz: Verb am Ende

Seit Laura die A2.2 Gruppe **unterrichtet**, **ist** sie viel glücklicher.

Nebensatz: Verb am Ende Inversion



SEIT... BIS...



NA LOS, LASS UNS ÜBEN | ÜBUNGEN

1. Wie hat sich dein Leben verändert, seit ...? Sprecht zu zweit.

- nur einmal pro Woche in die Schule / zur Arbeit gehen
- kein Handy mehr haben
- in Deutschland wohnen
- Influencer*in von Beruf sein
- eine Schlange als Haustier haben
- 1 Million Euro gewonnen haben
- das Bett nicht mehr machen



Wie hat sich dein Leben verändert,
seit du nur einmal pro Woche in die Schule gehst?

Seit ich nur einmal pro Woche in die Schule gehe,
spiele ich fast jeden Tag Fußball im Aterro-Park.



2. Ergänzt die Satzanfänge frei.

- a. Bis das Jahr zu Ende ist, ...
- b. Seit die Pandemie vorbei ist, ...
- c. Mir geht es viel besser, seit ...
- d. Seit ich klein war, ...
- e. Bis die Ferien beginnen, ...

Laura **beendet** ihr Studium, **bis** das Jahr zu Ende **ist**.

Nebensatz: Verb am Ende

Bis das Jahr zu Ende **ist**, **beendet** Laura ihr Studium.

Nebensatz: Verb am Ende

Inversion



otbridge. The
ais southern b

MOBILITÄT | 10

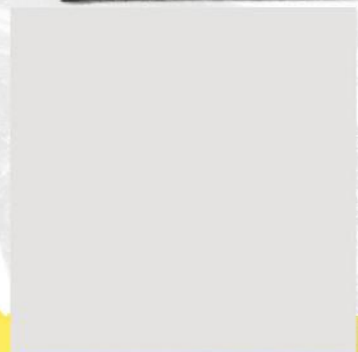
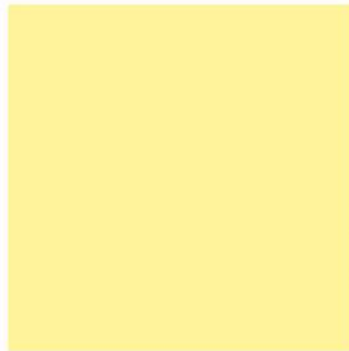
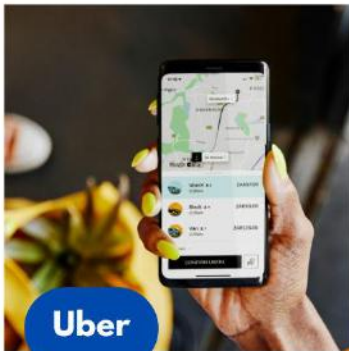
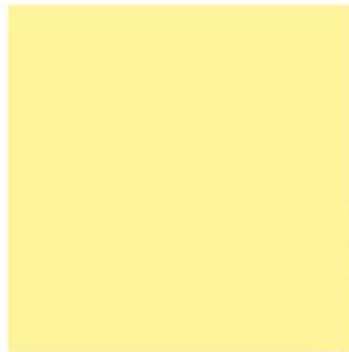
Verkehrsmittel: Pro & Contra

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



PRO

CONTRA



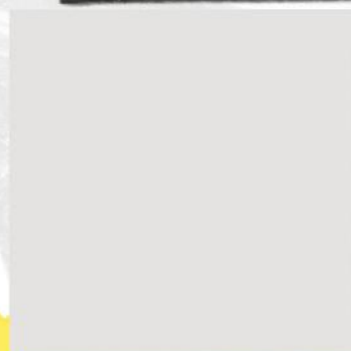
Verkehrsmittel: Pro & Contra

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



PRO

CONTRA



Glossar: Pro & Contra

Hier sind einige Wörter, die euch bei der Diskussion helfen können.

(un)pünktlich (with an alarm clock)

bequem (with a person relaxing)

komfortabel (with a person relaxing)

unbequem (with a person sitting in a chair)

teuer (with falling money)

billig (with a speech bubble)

gut für die Umwelt (with a globe and recycling symbol)

umweltfreundlich (with a factory icon)

schlecht für ... (with a factory icon)

gefährlich (with a radiation symbol and a warning sign)

sicher (with a seatbelt)

der Stau (with a traffic jam image)

zu voll (with a crowded train image)

überfüllt (with a crowded train image)

parken (with a 'P' parking sign)

das Benzin (with a gas pump nozzle)

schnell (with a cheetah)

langsam (with a snail)

ACH, DIESER BLÖDE STAU!
WIR HABEN NUR NOCH 5 MIN,
BIS DER FILM BEGINNT!

SEIT DAS BENZIN SO
TEUER IST, FAHRE
ICH VIEL LIEBER MIT
DER U-BAHN...



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 du normalerweise? Wohin?
- Wie lange brauchst du zur Schule, zur Uni, zum Kurs, zum Verein?
- Schwierige Frage: Wie kann man die Mobilität in Rio verbessern?

Zur Schule
fahre ich mit



Wenn es regnet,
fahre ich ...



Ich brauche
ungefähr 20 Minuten
zur Schule.

Man könnte ...
Man sollte ...



- Was machst du, wenn du U-Bahn, Auto oder Bus fährst?
- Welche Probleme gibt es in der Mobilität in Rio? Für wen? Warum?
- Positiv bleiben: Was funktioniert aber gut in der Stadt?