

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

Giulia Correia de Oliveira Silva

***STREETFOOD* IN BRASILIEN: UMA ATIVIDADE
COMPLEMENTAR AO LIVRO DIDÁTICO**

Rio de Janeiro
2023

Giulia Correia de Oliveira Silva

STREETFOOD IN BRASILIEN: UMA ATIVIDADE COMPLEMENTAR AO
LIVRO DIDÁTICO

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

Orientadora: Profa. Dra. Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira

Rio de Janeiro
2023

FOLHA DE AVALIAÇÃO

GIULIA CORREIA DE OLIVEIRA SILVA

DRE: 117056607

STREETFOOD IN BRASILIEN: UMA ATIVIDADE
COMPLEMENTAR AO LIVRO DIDÁTICO

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

Data da avaliação 14 / 09 / 2023

Banca examinadora:

_____ **NOTA:** _____
Profa. Dra. Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira — Presidente da Banca

Examinadora | 

_____ **NOTA:** 9,0 (nove)
Profa. Dra. Érica Schlude Wels - leitora crítica

MÉDIA: _____

Assinaturas da banca examinadora:

_____ 

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que me acompanharam e me apoiaram durante a minha trajetória acadêmica, mas em especial a:

Minha família, em especial à minha mãe, Dulce, que sempre acreditou em mim e ao meu avô, já falecido, que sempre me encorajou a focar nos estudos, e que merecia estar aqui para me ver me formar.

Meus amigos Clara, Raphael, Leonam, Iamela e Aster, que me deram muito apoio durante esta jornada.

Aos professores do setor de alemão da Faculdade de Letras, e em especial à minha orientadora Meg, que me ensinou como ser a professora de alemão que eu sou hoje.

Minha terapeuta, Cláudia, sem a qual essa jornada não teria chegado ao fim.

RESUMO

O ensino de línguas adicionais tem um papel único no que se trata da construção da identidade do indivíduo no mundo globalizado. No entanto, os livros didáticos presentemente utilizados para o ensino de alemão no Brasil são elaborados voltados ao mercado internacional, e, portanto, não vão ao encontro das necessidades específicas dos alunos brasileiros. Para que estas necessidades sejam atendidas, é muitas vezes necessário que o professor utilize materiais didáticos complementares. A presente monografia apresenta um exemplo de material didático complementar de autoria própria, e analisa os resultados da aplicação da atividade: se cumpriu seu propósito, e qual a reação dos alunos.

Palavras-chave: material didático, decolonialidade, globalização

ABSTRACT

Teaching a foreign language has a unique role when it comes to building an individual's identity in a globalized world. However, the textbooks currently used for teaching German in Brazil are designed for the international market, and therefore do not meet the specific needs of Brazilian students. In order for these needs to be met, it is often necessary for the teacher to use complementary teaching materials. This study presents an example of a complementary didactic material of my own authorship, and analyzes the results of the application of the activity: if its purpose was fulfilled, and what was the reaction of the students.

Keywords: didactic material, decoloniality, globalization

SUMÁRIO

1. Introdução	7
2. Pressupostos Teóricos	9
2.1 Decolonialidade e o ensino de línguas adicionais	9
2.2 A problemática do livro didático	9
3. Metodologia	11
3.1 Contexto	11
3.2 A Pesquisa-ação	12
3.3 As impressões iniciais dos alunos	12
4. A atividade aplicada	17
4.1 A lição 4 do Menschen	17
4.2 A atividade	18
5. Análise	21
5.1 A observação da professora	22
5.2 Percepções sobre a atividade	23
Considerações finais	26
Referências	27

1. Introdução

Embora não tão ofertada nas escolas quanto o inglês e o espanhol, a língua alemã no Brasil é bastante estudada. De acordo com o Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, no estudo “*Deutsch als Fremdsprache weltweit*” (em tradução livre: “Alemão como Língua Estrangeira no mundo”), publicado em 2020, cerca de 117 mil pessoas estudam alemão no Brasil¹, principalmente no Sul e no Sudeste do país, graças à imigração histórica de falantes de alemão nessas localidades. Dentre este número, cerca de 80 mil alunos aprendem alemão como primeira língua adicional, antes mesmo do inglês. Ademais, de acordo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, a Alemanha é o oitavo país do mundo que mais recebe cidadãos brasileiros, com cerca de 144 mil brasileiros de acordo com o último Censo². Assim, a importância do ensino de alemão no Brasil é inegável. Apesar disso, os materiais didáticos oficiais utilizados em salas de aula de *Deutsch als Fremdsprache* (DaF), ou ensino de alemão como língua adicional³, são quase sempre estrangeiros e importados da Alemanha, país que controla o mercado de livros didáticos. Dos livros didáticos voltados ao público brasileiro, atualmente existe o *Blaue Blume*, um livro alemão bilíngue, adaptado localmente para o português pela UNICAMP, cuja primeira edição foi lançada em 2006 e a segunda, em 2011. No entanto, o livro é pouco utilizado, e os cursos tendem a priorizar os materiais estrangeiros, pois são mais modernos e atuais.

Isso faz com que os alunos tenham acesso a uma gama limitada de representações de pessoas e experiências. Nesses livros didáticos internacionais, aparecem principalmente personagens brancos, cisgêneros e heterossexuais — e as experiências retratadas são quase sempre experiências essencialmente europeias e, mais especificamente, alemãs. Embora o alemão seja considerado idioma oficial de 6 países e seja falado por comunidades alemãs em diversos outros países, como o

¹ Disponível aqui: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>

² Disponível aqui: <https://www.istoedinheiro.com.br/brasil-ve-fuga-de-cerebros-para-alemanha/>

³ *Deutsch als Fremdsprache* costuma ser traduzido como “Alemão como Língua Estrangeira”. E, de fato, *Fremdsprache* literalmente significa Estrangeiro. No entanto, o conceito de língua estrangeira traz consigo certas conotações que não são exatamente adequadas para o ensino de alemão, por ser uma língua falada como língua materna em comunidades de língua alemã no Brasil, e porque a palavra Estrangeira põe os países de origem da língua em posição de poder. O termo “Língua Adicional” é consideravelmente menos discriminatório, e não traz as mesmas conotações.

Brasil, os áudios e vídeos apresentados aos alunos pouco refletem essa pluricentricidade da língua, e as especificidades do alemão falado nos outros países são muitas vezes tratados como curiosidades e deixados de lado pelos professores em favor de outros aspectos, como a gramática. O único alemão encontrado nos livros é o *Hochdeutsch*, língua tida como oficial e padrão, mas que difere, em grande medida, da língua falada no dia a dia em muitas regiões na Alemanha. Assim, os alunos brasileiros de alemão apresentam dificuldades em utilizarem a língua alemã de forma a descreverem suas experiências brasileiras, por lhes faltar vocabulário e termos específicos que tratam desde questões básicas como *hobbies*, alimentos e roupas, a questões mais sociais e políticas como gênero, sexualidade e raça.

Cada vez mais, emergem-se discussões sobre a necessidade de afastar a produção de conhecimentos dos conceitos e contextos eurocêntricos e pautá-la, ao invés disso, nas necessidades e epistemologias afro-latino-americanas, de acordo com as demandas locais dos aprendizes e educadores a partir de uma perspectiva decolonialista. Neste contexto, o ensino de línguas adicionais, e particularmente o ensino de línguas adicionais das línguas tidas como “línguas de prestígio”, fundamentalmente originadas na Europa, precisa ser muito cuidadoso. Afastar-se de uma metodologia de ensino essencialmente europeia requer o esforço de pensarmos em alternativas para os materiais didáticos europeus, a partir do desenvolvimento de materiais locais de ensino. No entanto, devido a inúmeras questões, como a falta de investimento e a carência de iniciativas de produção de livros didáticos regionais no Brasil, existe atualmente uma escassez de materiais nacionais e recentes (UPHOFF, 2009), fato que obriga muitos professores a utilizar os materiais europeus existentes, ou criar seus próprios materiais.

A partir da metodologia da pesquisa-ação, o objetivo desta monografia é analisar a carência de itens lexicais apropriados ao contexto brasileiro nos livros didáticos internacionais. Nossa premissa é de que essa lacuna dificulte a expressão de experiências essencialmente brasileiras aos alunos de alemão como língua adicional. Essa pesquisa tem como contexto uma turma de Alemão 3 do projeto de extensão CLAC — Cursos de Línguas Abertas à Comunidade, do qual fiz parte como monitora de língua alemã, entre 2019 e 2022. No livro utilizado, *Menschen A2.1* (2013), os itens lexicais referentes ao campo semântico de alimentação são insuficientes para que os alunos sejam capazes de falar sobre os pratos comumente

encontrados no Brasil, o que por sua vez dificulta que falem sobre suas próprias experiências com esse tema, desde falar sobre pratos ou preparações em geral que sabem fazer, ou que gostam de comer/beber. Nos capítulos seguintes, apresentarei o viés teórico utilizado, a metodologia escolhida e, por fim, apresentarei uma atividade desenvolvida na turma supracitada. A atividade foi pensada com o objetivo de complementar o capítulo 4 do livro *Menschen*, buscando superar a problemática descrita.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Decolonialidade e o ensino de línguas adicionais

A história mundial é marcada pelo Colonialismo. Durante as grandes navegações, países europeus como Portugal, Espanha e Inglaterra exploraram os oceanos e “descobriram” novos continentes e povos, que foram subsequentemente sumariamente colonizados. Surgiu, então, a partir deste momento, uma relação de poder entre estes países e suas colônias, marcada pela exploração de seus territórios e recursos, bem como de suas populações, e pela dominação social, onde essas culturas locais foram subjugadas às culturas europeias: consideradas inferiores, forçadas a abandonar suas línguas, costumes, religiões e, até mesmo, seus nomes. Com o passar dos anos, essas colônias europeias buscaram ou ganharam “independência”: seus governos foram separados, e novas nações foram fundadas. Com o advento da modernidade e a subsequente globalização, o colonialismo passou a ser visto como uma força do passado, e muitos passaram a entender que vivemos em um mundo descolonizado e pós-colonial (CASTRO-GOMEZ e GROSFUGUEL, 2007).

O conceito de Colonialidade surge para explicar as relações de poder modernas que se formaram com o fim do período de Colonialismo e a partir da expansão capitalista entre os chamados “países periféricos” e os “países centro” (CASTRO-GOMEZ, 2005). Não é uma coincidência que os “países centro” sejam majoritariamente os países Europeus e os “países periféricos”, suas antigas colônias. O fim do colonialismo trouxe consigo o fim da dominação política, social e econômica direta, mas a cultura europeia ainda perpassa todos os aspectos socioculturais dos ditos países periféricos, desde as questões raciais e de gênero, à

economia, autoridade, conhecimento e recursos naturais (MIGNOLO, 2010). Os países europeus são considerados como o centro da arte, da história, e da construção do conhecimento; por outro lado, países fora do eixo Euro-USA (CANDAU, 2021) são vistos simplesmente como derivativos e, quando não, são considerados inferiores. O conhecimento construído na Europa, principalmente das Ciências Humanas, mas também em outros campos científicos, é visto como presente e futuro, e as vozes orientais, africanas e latino-americanas como o “passado” da ciência moderna (CASTRO-GOMEZ, 2005). Vozes como Foucault e Derrida são vistas como grandes influenciadoras, e vozes como Darcy Ribeiro e outros autores latino-americanos como meros influenciados. A Colonialidade não aceita que a construção de conhecimento fora dos países de centro tenha origem em sua própria ciência e historicidade, e que, embora se debrucem sobre a ciência europeia, não podem ser caracterizadas como simples desdobramentos. Dentro deste contexto, os estudos Decoloniais vêm para romper com as estruturas coloniais do pensamento. Em contrapartida com os discursos acadêmicos e políticos que apontam a existência do pós-colonialismo, ou simplesmente aceitam a supremacia europeia, projetos decoloniais buscam colocar em foco os conhecimentos do Sul global, a fim de equalizar as relações de poder ainda hoje existentes, resquícios do colonialismo (MIGNOLO, 2010).

Na área do ensino de línguas adicionais, a perspectiva da decolonialidade é particularmente relevante. Especialmente quando se trata do ensino de uma língua com sua origem na Europa, há uma relação de poder pré-existente entre o país da língua alvo e o aprendiz. Kramersch (1996, apud MARQUES-SCHÄFER, G.; STANKE, R.) aponta a importância da cultura das pessoas que falam uma língua para o aprendizado de uma língua adicional. E, de fato, é impossível separar a língua da cultura. No entanto, para evitar promover as relações de poder pré-existentes entre a língua aprendida e a língua nativa, é preciso que o professor realize um trabalho cuidadoso. Uma língua não é necessariamente falada em somente um lugar, ou faz parte de somente uma cultura: principalmente as línguas europeias, mas também outras línguas, são faladas em comunidades espalhadas ao redor do mundo, e podem, cada vez mais, ser alcançadas com o mundo globalizado. Embora o aprendizado de uma língua adicional não seja possível sem uma interação com elementos culturais, não é possível afirmar que quaisquer alunos que estão aprendendo uma língua buscam se imergir na “cultura de origem” (ou melhor

dizendo, “culturas”) de uma língua. Nas últimas décadas, por exemplo, o inglês vem sendo considerado por muitos como língua franca (KUPSKE, 2011). No caso do alemão, muitos aprendem a língua com o objetivo de ler filósofos e escritores alemães como Freud em sua língua original. Ademais, com o advento da internet e da globalização, é necessário que sejam considerados objetivos diversificados para o aprendizado da língua, para além da comunicação com “nativos” (termo amplamente discutido na literatura de didática crítica de línguas estrangeiras) ou viagens de turismo. Nas comunidades na internet, é impossível saber se o usuário está se comunicando diretamente com um “nativo” ou qualquer outro falante da língua. No entanto, ainda existem pessoas que não questionam a suposta superioridade de conteúdos advindos de um suposto país de origem da língua: cursos prometem “aulas com professores nativos”, como se fossem necessariamente superiores a professores não-nativos, independente da sua área de estudo ou experiência com a sala de aula, e utilizam quase exclusivamente materiais advindos da Europa.

Segundo Kumaravadivelu (2012):

[...] para que nossa profissão seja capaz de cumprir os desafios da globalização de uma forma profundamente significativa, o requerimento é nada menos que uma ruptura epistemológica de sua dependência nos sistemas de conhecimento baseados em ideais ocidentais e centristas, que trazem consigo uma coloração colonial permanente.⁴ (p. 14, tradução própria)

Essa reverência ao falante nativo e ao que o autor chama de “competência de falante nativo” é exatamente uma episteme de origem ocidental e centrista que Kumaravadivelu (2012) acredita ser importante combater. Embora o autor discorra principalmente sobre o ensino de inglês como língua internacional, essa visão idealizada do que é “nativo” é pervasiva no ensino da maioria das línguas adicionais, especialmente daquelas advindas da Europa. É dessa episteme que surge a importância dada ao “sotaque nativo”, aos professores “nativos”, aos métodos de ensino vindos dos países de centro, aos livros publicados pelas editoras dos países de centro, etc. Para o autor, a fim de se afastar dessa epistemologia centrista e ocidentalista, é necessário se afastar, ao mesmo tempo, da ciência e da pesquisa

⁴ No original: “[...] *in order for our profession to meet the challenges of globalism in a deeply meaningful way, what is required is no less than an epistemic break from its dependency on the current West-oriented, Center-based knowledge systems that carry an indelible colonial coloration.*”

construídas em cima desta episteme: dessa forma, noções como interlíngua, fossilização, aculturação, competência comunicativa e competência intercultural são citadas pelo autor.

Assim, os pesquisadores dos países periféricos realizam pesquisas principalmente reativas. Para o autor, essa ruptura epistemológica requer pesquisas proativas, que envolvem, por exemplo, prestar atenção nas particularidades do ensino-aprendizagem dos países periféricos, e produzir conhecimento original com aplicação em contextos de sala de aula. A proposta desta monografia é exatamente esta: partir de uma necessidade encontrada no processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, analisá-la, e propor um exercício adequado a essa metodologia.

2.2 A problemática do livro didático

O ensino de alemão como língua adicional no Brasil é marcado nas últimas décadas pelo uso de materiais didáticos produzidos na Alemanha⁵. Em quaisquer eventos sobre DaF, é possível ver a presença de instituições alemãs como o *Goethe Institut*, que também oferece cursos de alemão no Brasil, e das diversas editoras de livros didáticos alemãs, como a *Cornelsen*, a *Hueber Verlag*, entre outras. A Alemanha possui um mercado robusto de livros didáticos, pensados para serem vendidos no mercado global e para ensinar seus alunos a se comunicarem com base em situações e com pessoas essencialmente alemãs: em geral brancas, hétero, e cisgêneras. Tomlison (1998a, apud UPHOFF, 2009) define um livro didático internacional como:

um livro didático que não é escrito para aprendizes de uma cultura ou um país específico, mas que se destina ao uso por qualquer grupo de aprendizes de um certo nível de proficiência e de uma certa faixa etária em qualquer lugar do mundo. (Tomlison 1998a apud Uphoff 2009 p. 80)

Assim, por serem livros pensados para um mercado internacional em geral, não são capazes de atender de forma específica às demandas de um aluno brasileiro. Não apresentam, por exemplo, assuntos e temas de interesse específico do público brasileiro, e não apresentam proporcionam considerações contrastivas

⁵ Para essa discussão sobre materiais didáticos pré-industrialização no Brasil, ver Uphoff (2011).

entre o alemão e a língua materna do aluno (UPHOFF, 2009), elementos que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, e aproximar o aluno da língua a ser aprendida. Ademais, esses livros didáticos elaborados na Europa ajudam a promover relações hierárquicas entre a Alemanha e o Brasil, não só por propagarem a imagem dos países Europeus falantes de alemão de forma utópica, apresentando somente os lados positivos e os lados negativos de forma restrita e estereotipada, mas também por serem comercializados como superiores aos materiais regionais existentes, que são vistos como ultrapassados e pouco atrativos.

Não é o propósito desta monografia defender que se deixe de utilizar os livros didáticos elaborados na Alemanha. Em primeiro lugar, no presente momento, não existe um livro didático brasileiro capaz de substituí-los de forma efetiva, uma vez que no Brasil existem poucas iniciativas de produção de material didático para o ensino de alemão como língua adicional⁶. Em segundo lugar, a importância do livro didático para a sala de aula de alemão é inegável: eles favorecem o trabalho pedagógico e incentivam determinados processos de ensino do idioma (UPHOFF, 2009), permitindo que o professor mova a sua atenção para outros aspectos da sala de aula. No entanto, como professores, faz parte da nossa prática complementar as lacunas do livro didático. Se este é internacionalizado e despolitizado, uma tarefa essencial do professor é o desenvolvimento de materiais e atividades que possam tornar o ensino mais regionalizado e politizado.

Assim, tendo notado que o livro didático utilizado na minha prática de sala de aula se mostrava insuficiente para os propósitos dos meus alunos, que não necessariamente buscavam aprender a falar alemão para visitar a Alemanha ou morar no país, como assumem os campos temáticos do *Menschen*, busquei encontrar formas alternativas de introduzir conteúdos temáticos mais diretamente relevantes para o cotidiano dos meus alunos. Embora a globalização tenha aproximado todas as culturas umas das outras, o Brasil continua sendo um país geograficamente distante da Europa, o que torna, por exemplo, as atividades de *roleplay* (em que os alunos devem imitar situações do dia a dia da Alemanha) menos úteis. Desta forma, a atividade proposta nesta monografia busca complementar um dos capítulos do livro *Menschen A2.1*, que fala sobre alimentação, introduzindo

⁶ Uma das poucas iniciativas é o Projeto *Zeitgeist* para a produção de um livro didático para o ensino de alemão em contexto acadêmico. Sobre o projeto ver Oliveira e Ledel (2021) e Aquino e Ferreira (2022).

novos itens lexicais sobre comidas, tornando o tema mais próximo da vida de um cidadão brasileiro, mais especificamente, de um morador da cidade do Rio de Janeiro.

3. Metodologia

3.1 Contexto

O CLAC — Curso de Línguas Aberto à Comunidade — é um projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Letras da UFRJ — Universidade Federal do Rio de Janeiro —, que viabiliza que estudantes da graduação tenham seu primeiro contato com a docência. Durante o projeto, os monitores não somente ministram aulas semanais a uma turma, como também participam de encontros de orientação acadêmico-pedagógica com os professores de seus cursos, a fim de discutir com os professores-orientadores e seus colegas monitores as suas experiências em sala de aula, bem como metodologias de ensino e outros assuntos relevantes. O projeto CLAC-Alemão é formado por alunos de Letras Português-Alemão, que passam por uma seleção composta de uma prova escrita e uma entrevista, depois por um processo de formação, que culmina na realização de uma regência, apelidada de “mini-aula”.

O curso de alemão no CLAC é ministrado em seis níveis, do Alemão 1 ao Alemão 6, e se orienta pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, o CEFR; isto é, os níveis de proficiência vão do A1 até o B1. Cada nível do curso utiliza uma versão diferente do livro *Menschen*, um livro didático de DaF (*Deutsch als Fremdsprache*) produzido pela editora alemã Hueber Verlag, que visa ser utilizado no mercado global. O Alemão 1 utiliza o A1.1, o Alemão 2 o A1.2, o Alemão 3 o A2.1 e assim sucessivamente até o Alemão 6, que é um nível focado em conversação, e possibilita ao monitor a liberdade de escolher qual livro didático vai orientar as suas aulas. Ao mesmo tempo, o monitor do CLAC Alemão tem a liberdade de utilizar quaisquer outros materiais complementares de sua escolha, desde materiais didáticos encontrados no site oficial da *Hueber Verlag*, que suplementam diretamente aos livros, a materiais diversos encontrados na internet e materiais de autoria própria. De fato, os monitores do CLAC Alemão são altamente incentivados a criar, desenvolver e utilizar seus próprios materiais.

Eu entrei no projeto no primeiro semestre de 2019, e me desliguei no primeiro semestre de 2022. Neste ínterim, ministrei aulas desde Alemão 1 ao Alemão 4, no começo de forma presencial e, a partir de 2020, também online. Durante o progresso da minha prática docente no projeto, em discussões com meus colegas monitores e, também, nas discussões semanais das orientações, percebi a insuficiência do livro didático ao ensinar alemão para alunos brasileiros em diversos aspectos, mas principalmente devido ao seu foco em experiências quase exclusivamente alemãs, distantes das experiências brasileiras dos alunos. Por exemplo, no livro do Menschen A2.1, a lição 9, “*Bei gutem Autos sind wir ganz vorn*”, é abertamente detestada por muitos monitores, e trata do campo semântico “automobilismo”, envolvendo partes de uma linha de produção de automóveis: vocabulário com pouca utilidade para os alunos de Alemão 3 do CLAC, que são em sua maioria estudantes universitários.

De fato, em muitos aspectos, o vocabulário apresentado pelo *Menschen* apresenta lacunas, e os monitores do CLAC se veem constantemente na necessidade de complementar ou adaptar o livro, para que seus alunos sejam capazes de exprimir suas próprias experiências.

3.2 A Pesquisa-ação

A metodologia escolhida para a realização desta monografia foi a pesquisa-ação, também frequentemente chamada de pesquisa-participativa. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é uma metodologia voltada às ciências sociais com base empírica, que é realizada com uma estreita associação entre pesquisadores e participantes, e busca sempre oferecer uma ação ou resolução a um problema coletivo, no qual tanto os pesquisadores quanto os participantes estão diretamente envolvidos, tornando-a bastante adequada para pesquisas realizadas em sala de aula.

Thiollent (1986) delinea duas partes essenciais da pesquisa-ação: em primeiro lugar, a fase exploratória e, em último, o plano de ação. A fase exploratória consiste principalmente em definir um campo de pesquisa, neste caso o ensino de alemão como língua adicional, e fazer um levantamento da situação: ou seja, apontar os problemas encontrados e delinear quais seriam as ações necessárias para solucionar esses problemas. Thiollent aponta também a necessidade de

“identificar as expectativas” e as “características da população”, no entanto, uma vez que sou professora de alemão e membro da comunidade afetada, já estou inserida no contexto da pesquisa, já conhecendo muitas das dificuldades e desafios do campo escolhido. Os problemas encontrados e as ações necessárias para contorná-los, estão descritas no capítulo “O livro didático”. O plano de ação formulado será descrito no capítulo 5, “A atividade desenvolvida”.

3.3 As impressões iniciais dos alunos

Thiollent (1986) aponta a necessidade de, em uma pesquisa baseada na metodologia da pesquisa-ação, durante a fase exploratória, os pesquisadores buscarem conhecer mais a fundo os membros do grupo pesquisado, a fim de identificarem as expectativas e as características da população. Embora, como professora de alemão da turma eu já conhecesse meus alunos e fizesse parte do grupo afetado pela pesquisa, a pesquisa-ação indica a importância da participação de todos e da aproximação entre investigador e investigado. Assim, era importante para mim, compreender as impressões dos alunos acerca do uso do livro didático de forma mais sistematizada e detalhada. Essas impressões foram geradas por meio de um formulário do google, chamado de “Formulário: percepções sobre o livro didático”. O formulário foi enviado aos alunos por meio do grupo de comunicação instantânea *WhatsApp* da turma, e preenchido de forma anônima. Dos dez alunos da turma, seis responderam ao formulário. O formulário continha cinco afirmações diferentes, e os alunos podiam reagir a estas afirmações, marcando um número de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

A primeira afirmação era “O meu professor costuma usar o livro didático em sala de aula”. O objetivo desta afirmação era verificar a impressão dos alunos em relação ao uso do livro em sala de aula, ou seja, se o livro costumava ser pouco ou muito utilizado. Dos seis alunos que responderam, quatro concordaram completamente, e dois concordaram parcialmente. De fato, o uso do livro didático é extremamente presente na sala de aula, uma vez que orienta o curso inteiro. A segunda afirmação era “Eu costumo pesquisar palavras em alemão durante a aula.” O objetivo desta afirmação era verificar se o vocabulário presente no livro era o suficiente para os alunos desenvolverem suas falas, ou se precisavam, na verdade, complementar os vocabulários com pesquisas na internet ou em dicionários. No

entanto, apenas após o recebimento das respostas, percebi que por um problema de formulação, a questão não contemplaria meu objetivo de pesquisa e, nesse caso, seu resultado pouco agrega a esse estudo. Dos seis alunos, cinco responderam que concordavam completamente com a afirmativa, e um que discordava completamente.

A terceira afirmação era “Eu tenho dificuldade para falar sobre mim mesmo em alemão.” O objetivo da afirmação era verificar se os alunos se sentiam capazes de utilizar a língua de forma autônoma, a fim de falar sobre suas próprias experiências. Dos seis alunos que responderam, apenas um discordou parcialmente. Quatro apontaram um resultado neutro, e um concordou parcialmente. A **meu ver, mais** do que utilizar a língua para lidar com situações do dia a dia nos países falantes de Alemão, eu gostaria que meus alunos fossem capazes de se sentirem sujeitos da língua, e de utilizar a língua para reafirmar suas próprias identidades. Kumaravadivelu (2012) aponta os desafios de se construir uma identidade no mundo globalizado, e como a sala de aula de uma língua adicional oferece uma oportunidade única. Estas respostas, no meu entendimento, foram particularmente preocupantes no que tange à construção dessa identidade. Como professora, vejo a necessidade de garantir que a sala de aula seja um ambiente em que os alunos se sintam seguros e capazes de colocar-se de forma autônoma e segura.

A quarta afirmação era “O vocabulário do livro é suficiente para falar sobre as minhas experiências individuais (por exemplo: minhas comidas favoritas, meus *hobbies*, meu emprego, minha rotina)”. Seu objetivo era verificar mais diretamente a questão orientadora dessa monografia, ou seja, aferir se também na opinião dos alunos haveria um descompasso entre os campos temáticos e itens lexicais trabalhados pelo livro e suas próprias demandas. Dos seis alunos, dois concordaram parcialmente, dois discordaram parcialmente, e dois se mostraram neutros. É um resultado mais balanceado que o das afirmações 2 e 3. É particularmente interessante que embora apenas um aluno tenha discordado diretamente de que teria dificuldade para falar sobre si mesmo em alemão, dois alunos acharam que o vocabulário do livro seria suficiente para tal e que embora mais da metade dos alunos tenha se mostrado neutro ou positivo em relação ao vocabulário apresentado no livro, cinco apontaram que precisam pesquisar palavras em alemão durante a aula. Também é particularmente notório que nenhum dos alunos concordou completamente com a afirmativa.

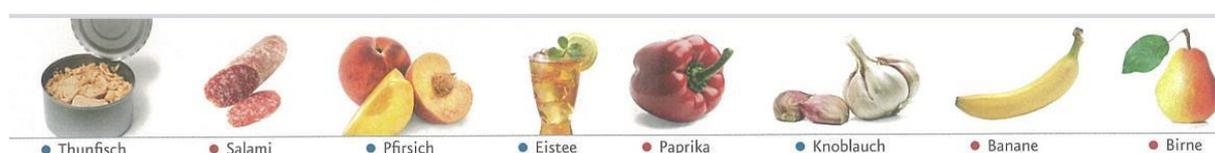
A quinta e última afirmativa era “Eu me identifico com os personagens nos áudios e textos do livro com frequência.” Esta era de particular interesse pessoal, uma vez que como mulher brasileira e LGBTQIA+, pouco me identifico pessoalmente com os personagens dos livros didáticos estrangeiros. É interessante apontar que nenhum dos alunos concordou completamente com a afirmação, mas um dos alunos discordou completamente e um discordou parcialmente, enquanto três se mostraram neutros. Em um livro didático utilizado tão prevalentemente no Brasil, apenas um de seis alunos de uma turma se identificarem com os personagens dos textos e áudios é problemático, particularmente no exercício da construção da identidade e do sujeito.

4. A atividade desenvolvida

4.1 A lição 4 do Menschen

O livro utilizado pelo Alemão 3 do CLAC é o *Menschen A2.1*. Alinhado às correntes educacionais consideradas atuais, o *Menschen* é baseado na metodologia comunicativa, e formado por 12 lições curtas, cada uma formulada de acordo com um tema “atual da vida na Alemanha, Suíça e Áustria”, como explicitado no próprio livro (HABERSACK, Charlotte; PUDE, Angela; SPECHT, Franz; 2013; p. 6). Cada lição trabalha as quatro habilidades da língua: Fala, Escrita, Leitura e Audição, além de conteúdos lexicais e gramaticais complementares específicos ao tema. A lição 4 do Menschen A2.1, “*Was darf es sein?*”, gira em torno do tema *Einkaufen*, compras no mercado. Seu conteúdo gramatical é a declinação de adjetivos depois de artigos indefinidos, e o vocabulário principal é alimentação, embalagens e pesos. O vocabulário é apresentado de diversas formas: diretamente pelo *Bildlexikon*, duas faixas no topo das páginas do meio da lição (como poderá ser verificado na Figura 1), com nomes e figuras das palavras referentes ao vocabulário de “comida”, e dentro das atividades no decorrer da lição.

Figura 1 — Exemplo do *Bildlexikon*



Embora a lição apresente o vocabulário geral para “comida” com itens que também são consumidos no Brasil, como “banana”, “pera”, “suco” ou “feijão”, apresenta também palavras que se referem a itens raramente vistos por aqui, como **Quark**, um queijo comum em países de língua alemã, e deixa de apresentar itens essenciais do carrinho brasileiro, como “arroz”, “tomate”, “frango” e “carne bovina”. Da mesma forma, a imagem que utiliza para introduzir o feijão não é o típico feijão em grão que conhecemos por aqui, mas o feijão em vagem, o que pode trazer dificuldades de compreensão por parte dos alunos.

Além das lacunas relacionadas ao vocabulário da lição, em nenhum momento é esperado que o aluno utilize o vocabulário aprendido de forma a falar sobre suas próprias experiências no Brasil.

No começo do capítulo, o áudio apresenta uma situação específica pela qual o personagem passa: ele recebe uma lista confusa, e compra todas as possibilidades de itens, aos quais a lista poderia estar se referindo. No decorrer do capítulo, os alunos discutem sobre a situação, tentando entendê-la através das diferentes atividades. Das atividades de produção própria dos alunos, uma delas se refere à frequência das compras no mercado, outra é uma atividade lúdica de *Kettenübung*⁷, e ainda outra se refere a situações semelhantes à apresentada no áudio. Mesmo a atividade no final do capítulo, denominada “*Mini-Projekt*”, apresenta um menu de café da manhã pré-pronto, em que os alunos devem escolher comidas uns para os outros, e depois discutir se escolheram as comidas “certas”. Os alunos não têm espaço para falar sobre suas próprias práticas socioculturais, como suas compras de mercado, apesar de ser o tema principal da lição.

Apenas na atividade 8b o livro toca tangencialmente nas experiências dos alunos. Nessa atividade há uma pergunta sobre uma situação específica parecida com a do áudio, o que permite que apenas alguns alunos tenham uma história para contar. O fato de ser uma atividade prevista para o trabalho *im Plenum*, ou seja, entre o professor e a turma toda, também dificulta para que todos os alunos se sintam à vontade para falarem.

⁷ *Kettenübung* é o nome dado a atividades de repetição em que uma pessoa deve repetir todas as coisas faladas pelas pessoas anteriores, como “fui na feira e comprei...”

4.2 A Atividade desenvolvida e proposta

A atividade foi formulada com o objetivo de complementar a lição 4 do *Menschen A2.1*, uma vez que foram observadas, tanto de acordo com minha própria experiência pessoal como professora de alemão usuária do material, como a partir das respostas dos alunos da turma, lacunas no vocabulário presente na lição. Ela possibilita aos alunos uma experiência brasileira na língua alemã, de forma a viabilizar que tenham acesso a um vocabulário que os permita falar sobre si próprios com mais facilidade, transformando-os em sujeitos da língua. A atividade é dividida em três partes: o conteúdo pré-textual, que introduz novos itens lexicais e permite aos alunos entrarem em um primeiro contato com o assunto do texto; o conteúdo textual, nesse caso, um vídeo sobre comida de rua no Brasil; e um conteúdo pós-textual, que visa ajudar os alunos a entenderem melhor o conteúdo do vídeo e tematizá-lo. Uma vez que o formato das aulas para essa turma era online, devido à pandemia do Covid-19, a atividade foi elaborada em formato de *slides* do programa *Power Point*, e trabalhada oralmente durante uma aula síncrona. Outras duas tarefas foram também planejadas como complementação à atividade com o vídeo: uma segunda tarefa textual, em que os alunos deveriam ler e trabalhar com uma receita de comida brasileira em alemão, e, em seguida, uma apresentação oral em que os alunos deveriam apresentar, na língua aprendida, uma comida que comeram e gostaram muito. No entanto, devido às limitações de tempo, essas duas tarefas não foram trabalhadas com a turma.

O primeiro slide, referente ao conteúdo pré-textual, e aqui presente na figura 2, apresenta um *Bildlexikon* com formato parecido ao presente no livro, com o objetivo de complementar o vocabulário conhecido pelos alunos com comidas consideradas comuns na prática de mercado brasileira ou até mesmo vistas como típicas do país (*Reis, Bohnen, Maniok*), e introduzir algumas das palavras que os alunos vão encontrar no vídeo a ser assistido (*Hühnerbrust, Sandwich, Mais*).

Durante a apresentação do *Bildlexikon*, os alunos foram encorajados a fazer perguntas e mencionar outros produtos que costumam comprar no mercado, que não estavam presentes no livro ou na lista. Essa tarefa serviu de preparação para a tarefa seguinte.



Fonte: Material apresentado

O segundo *slide* da atividade apresenta uma tarefa oral, introduzida pelas seguintes sentenças: “*Was kauft ihr normalerweise? Machen wir eine Liste!*” em português, “O que vocês costumam comprar? Façamos uma lista.” No slide, há também uma imagem de uma lista de compras em alemão, dividida em várias partes. O objetivo desta tarefa era permitir que os alunos utilizassem o vocabulário recém-aprendido, bem como abrir um espaço para que falassem sobre suas próprias experiências pessoais.

O terceiro *slide*, por sua vez, relaciona-se mais diretamente com a atividade textual. Ele apresenta uma imagem da praia de Ipanema, especificamente da “Barraca do Uruguay”, que aparece no vídeo, e introduz o tema com duas perguntas a serem respondidas de forma oral: “*Wie oft geht ihr an den Strand?*” e “*Was esst ihr am Strand?*” respectivamente “Com que frequência vocês vão à praia?” e “O que vocês comem na praia?”. O objetivo desta tarefa oral era tematizar mais diretamente o assunto do vídeo a ser assistido, uma vez que, por ser um vídeo autêntico, isto é, não didatizado, a linguagem poderia ser considerada um pouco mais difícil pelos alunos.

O *slide* quatro traz o link para o vídeo, chamado “*Streetfood aus Rio de Janeiro: das sind die besten Food-Tipps | Abenteuer Leben | Kabel Eins*”⁸. O vídeo tem 17 minutos, mas foi pedido aos alunos para que assistissem apenas aos primeiros 3 minutos e 5 segundos do vídeo, cujo assunto é “comida na praia”.

⁸ Disponível em <<https://youtu.be/5BHw6VoeM10>>

Enquanto assistiam ao vídeo, os alunos deveriam fazer a tarefa do *slide* seguinte (Figura 3). Durante a aula, os alunos abriram o *slide* no celular, para que pudessem assistir ao vídeo e fazer a tarefa ao mesmo tempo.

No quinto *slide* está a tarefa a ser realizada durante o vídeo. Nela há uma lista com um número variado de palavras referentes a comidas tipicamente encontradas em praias do Brasil, algumas das quais são mencionadas no vídeo. Para esta tarefa, os alunos deveriam marcar quais eram essas comidas listadas. Na figura 3, as opções corretas aparecem marcadas com uma linha azul. O objetivo desta tarefa era verificar a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo do vídeo.

Figura 3 — Slide 5



Fonte: Atividade apresentada

O sexto e último slide contém novamente a imagem da praia de Ipanema com a Barraca do Uruguay. Adicionalmente, introduz uma discussão para ser realizada entre os alunos com três perguntas: “*Kennt ihr schon die Orte im Video?*”, “*Habt ihr dort schon gegessen?*” e “*Was haltet ihr von dem Essen?*” respectivamente “Vocês conhecem os lugares do vídeo?”, “Já comeram lá?” e “O que vocês acharam da comida?”. O objetivo desta tarefa era engendrar uma discussão oral entre os alunos, e permitir que compartilhassem suas experiências com comida na praia. Uma vez que todos os alunos eram moradores da cidade do Rio de Janeiro, muitos já haviam visitado a praia de Ipanema, e alguns já haviam comido no quiosque supracitado.

6. Análise

A análise dos resultados da atividade proposta e trabalhada com a turma foi realizada de duas formas: em primeiro lugar, por meio da observação da professora durante a aplicação da atividade, orientadas pelas seguintes perguntas: 1) Os alunos se mostraram interessados e motivados ao longo das tarefas propostas?; 2) Os alunos interagiram bem com o vocabulário?; 3) Os alunos participaram ativamente da atividade, respondendo às perguntas propostas pelo professor?; 4) Os alunos falaram com facilidade sobre suas experiências individuais com o tema?; e 5) O ambiente da sala na hora da atividade era positivo? Em segundo lugar, por meio de um formulário do Google enviado aos alunos após a realização da atividade, denominado “Percepções sobre a atividade”. O formulário foi respondido de forma anônima, por todos os alunos que participaram da atividade, em total, oito dos dez alunos da turma. Ele continha seis perguntas de sim ou não, mais uma questão extra de resposta aberta, em que os alunos poderiam responder com suas próprias palavras.

6.1 Observações da professora-pesquisadora

Todo professor sabe que cada turma tem seu perfil específico e nenhuma turma é igual à outra. Em relação a essa turma de Alemão 3 do CLAC, turma participante desta pesquisa, seu perfil era de uma turma participativa, com alunos que respondiam às perguntas propostas em sala de aula e ativamente faziam parte das atividades. Assim, dos alunos que participaram da atividade, a maioria se mostrou motivada e interessada: o tema era diferenciado dos assuntos comumente presentes no livro, o que talvez tenha facilitado esta motivação dos alunos.

Eles interagiram bem com o vocabulário, fazendo, inclusive, perguntas extras sobre comidas típicas brasileiras, como por exemplo, como se dizia “chimarrão” em alemão. Eles participaram ativamente da atividade, e buscaram responder a todas as perguntas. No entanto, demonstraram uma certa dificuldade ao falar sobre si mesmos, dificuldade esta que já era esperada, uma vez que a construção da oralidade em alemão é a habilidade com a qual os alunos costumam ter maior dificuldade, em comparação com as habilidades de cunho receptivo como

“ler” e “ouvir”. Outro aspecto que pode ter dificultado a atividade foi o fato de o vocabulário necessário para a sua realização ser consideravelmente “novo” para os alunos. Ao mesmo tempo, houve uma grande tentativa por parte deles de se expressar, apesar das dificuldades.

Em relação ao clima da aula durante o trabalho com a atividade, devo explicitar uma certa dificuldade. Nas aulas síncronas *online* com esta turma, apesar de repetidos pedidos para que os alunos participassem das aulas com as câmeras ligadas, muitas vezes apenas um ou dois alunos as ligavam. Assim, foi difícil observar o rosto dos alunos e a linguagem corporal durante a atividade. No entanto, ainda foi possível notar o humor dos alunos a partir de suas participações pelo tom de voz, e em relação a isso, seus comportamentos demonstraram um bom humor, propiciando um clima mais ~~positivo~~ receptivo?.

6.2 Percepções dos alunos sobre a atividade

Como mencionado anteriormente, após a realização da atividade, os alunos participantes responderam a um formulário do Google que continha sete perguntas: seis dessas perguntas com respostas de sim ou não, e uma pergunta extra com espaço para que respondessem com suas próprias palavras. A primeira pergunta era “O vocabulário proposto pela atividade foi relevante para você?”. O objetivo desta pergunta era checar diretamente a opinião dos alunos em relação ao vocabulário proposto pela professora na atividade. A resposta do formulário foi unanimemente “sim”. A segunda pergunta era “Você se sentiu motivado em participar das atividades?”. O objetivo desta pergunta era verificar o nível de motivação da turma de uma forma além da observação da professora, uma vez que alunos em aulas *online* síncronas tendem a não ligar a câmera, e descobrir a genuína motivação dos alunos por meio de pura observação é mais difícil. Dos oito alunos que responderam ao formulário, sete responderam que sim, e um respondeu que não. Uma vez que o formulário era anônimo, é impossível saber o motivo pelo qual um dos alunos não se sentiu motivado para participar da atividade. No entanto, sabe-se que é muito difícil desenvolver uma atividade que agrada a todos. Pode ser que o aluno seja tímido, e tenha se sentido acuado em uma atividade puramente oral. Pode ser também que o tema não fosse particularmente interessante para este aluno, entre muitas outras possibilidades.

A terceira pergunta era “Você sentiu dificuldade em responder às perguntas?”. Seu objetivo era verificar se o nível de dificuldade das perguntas era condizente com o nível de capacidade da turma. Dos oito participantes, dois responderam que sim, seis responderam que não. Este resultado condiz com a observação da professora, uma vez que a participação dos alunos foi grande, e não demonstraram muita dificuldade. A quarta pergunta era “Você acredita que vai utilizar o vocabulário presente nas atividades no futuro, para falar sobre suas próprias experiências com comida no Brasil?”. Seu objetivo era semelhante ao objetivo da primeira pergunta, verificar a impressão dos aprendizes em relação ao vocabulário. No entanto, seu objetivo mais específico era avaliar se os participantes sentiram que o vocabulário seria útil para discorrer sobre o campo temático específico de comida, além de verificar a questão do uso, e não somente da relevância. Todos responderam que sim.

A quinta pergunta era “Você acha importante aprender sobre experiências brasileiras e itens que têm origem no Brasil?”. Aqui, o objetivo era checar se o objetivo da atividade era condizente com as expectativas dos alunos, em relação ao seu aprendizado do alemão. Todos os oito alunos responderam sim a esta pergunta. A sexta pergunta era “Você acredita que o livro didático faz um bom trabalho em preparar você para falar sobre suas próprias experiências?”. Aqui, semelhante ao formulário aplicado anteriormente, o objetivo era checar as impressões dos alunos em relação ao trabalho do livro em prepará-los para falar sobre si mesmos. Uma vez que a atividade aplicada na turma apresentava questões que requeriam que os alunos falassem sobre suas próprias experiências, era possível que alguns mudassem de opinião. Dos oito, apenas dois responderam que não, a mesma quantidade de alunos que discordaram da quarta afirmação do formulário anterior. A sétima pergunta era “O que você achou do vocabulário presente nas atividades?”. As respostas dos alunos se encontram na figura 4, apresentada a seguir.

Figura 4 — Respostas dos alunos

Achei bem interessante e complementou o vocabulário do livro

Achei mais fácil de me relacionar do que o vocabulário do livro.

Faz falta de termos culturais brasileiros, mas com os termos gerais dá pra falar com poucos detalhes

Interessante

Bons. Em sua maioria, são vocabularios usados no cotidiano.

Eu achei o vocabulário amplo e interessante para aplicarmos em nossas vivências.

Bom.

Fonte: Respostas do formulário

Dos oito alunos que completaram o formulário, apenas sete responderam esta pergunta. Especialmente, eu gostaria de destacar algumas destas respostas, que achei muito positivas. Em primeiro lugar, alguns apontaram que os vocabulários da atividade tinham aplicação direta no cotidiano. Em segundo lugar, um dos alunos apontou que achou mais fácil de se relacionar com esta atividade, do que com o vocabulário do livro. Uma resposta mais inesperada foi a do aluno que apontou a falta dos termos culturais brasileiros, de forma que ainda achou a atividade insuficiente. Naturalmente, uma única atividade é incapaz de resolver a questão da lacuna dos termos culturais brasileiros no livro didático. Para isto, seriam necessárias várias atividades durante todo o semestre. É interessante perceber que o aluno realmente sente esta falta.

No geral, a recepção dos alunos em relação à atividade parece ter sido bem positiva. Sete dos oito alunos apontaram terem se sentido motivados, e todos eles acharam a atividade relevante, e o vocabulário útil para o futuro. Um dado interessante é que a maioria considera que o livro didático é suficiente para ensiná-los a falar sobre si mesmos, no entanto, ninguém negou a importância do vocabulário da atividade, ou sua aplicação no dia-a-dia. Como dito, uma única atividade não é o suficiente para resolver o problema da lacuna do vocabulário referente às experiências brasileiras no livro didático. Apesar disso, o sucesso da atividade e a recepção pelos alunos indica a possibilidade de se realizar uma série de atividades semelhantes durante todo um semestre, com foco na língua alemã a ser falada no Brasil e sob uma perspectiva brasileira.

Considerações Finais

Os livros didáticos tradicionalmente utilizados para o ensino de alemão como língua adicional são livros publicados visando o mercado internacional. Como aponta Uphoff, o livro didático internacional apresenta apenas um “denominador comum mínimo para o maior número possível de situações de ensino ao redor do mundo” (UPHOFF, 2009, p. 80). Assim, seu conteúdo é de configuração genérica, pouco atendendo às necessidades específicas dos alunos brasileiros. Por isso, a maioria dos professores de alemão veem a necessidade de produzirem seus próprios materiais ou atividades didáticas complementares, com o intuito de preencherem as brechas apresentadas pelos livros didáticos.

O objetivo desta monografia foi apresentar uma dessas atividades didáticas complementares elaboradas por mim, fundamentada nos pressupostos de uma pedagogia crítica e decolonial, a partir da revisão dos estudos, principalmente de Grasfoguel e Castro-Neves (2007) e Mignolo (2011). Um dos propósitos da atividade foi introduzir um vocabulário sobre comida mais próximo da vivência diária deles, especificamente alguns produtos encontrados no mercado brasileiro e algumas comidas tipicamente vistas em praias do Rio de Janeiro. A atividade foi desenvolvida em uma turma de Alemão 3 do CLAC, durante a modalidade de ensino *online*. Durante uma fase exploratória, investiguei as percepções dos alunos em relação ao livro didático. De uma forma geral, embora na minha percepção o livro didático apresente lacunas no que diz respeito ao trabalho com o vocabulário, os alunos pareceram não estar conscientes sobre esse aspecto, talvez por não utilizarem com frequência a língua para falarem sobre si mesmos.

Durante o desenvolvimento da atividade, pude observar sua realização por parte dos alunos e, em seguida, busquei aferir as percepções destes por meio de um formulário. Em termos gerais, a recepção da atividade parece ter sido bem positiva. Os aprendizes participaram ativamente da atividade, interagindo com o vocabulário e respondendo às perguntas. Em relação às suas percepções, pareceram se interessar pelo tema e apontaram a utilidade dos vocábulos presentes na atividade.

Como possíveis desdobramentos ao presente estudo, penso em seguir desenvolvendo atividades e materiais didáticos com perspectiva crítica e que atendam às especificidades dos meus alunos. Espero também que essa monografia

possa inspirar e motivar outros colegas já profissionais em atuação ou professores em formação, a cada vez mais investirem no desenvolvimento de materiais próprios, que possam responder aos seus anseios e aos anseios de seus aprendizes, de uma forma crítica, reflexiva e comprometida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera M.F. **Educação e direitos humanos**. Programa da Rede Brasileira de Direitos Humanos: entrevista com Vera Lucia Candau. 2021 [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sO_YpjgvYTE&t=369s Acesso em: 23/01/2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

DOMINGO, Luciana; CARDOZO, Renan; SANTIAGO, Bretanha. Cartografias de re-existência: produção de materiais didáticos em perspectiva decolonial. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 2, p. 93-108, 2022.

FAGUNDES, I. Z. Z.; AMADO, G. T. R. **ELLA – Uma proposta decolonial de ensino-aprendizagem de língua inglesa a distância**. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1476>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

GROSFOGUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

HABERSACK, Charlotte; PUDE, Angela; SPECHT, Franz. **Menschen: A2.1**. Ismaning: Hueber Verlag, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, Lubna; RENANDYA, Willy A; HU, Guangwei; MCKAY, Lee S. **Teaching**

English as an international language: principles and practices. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUPSKE, Felipe F. **Inglês como Língua Global: O que sabem os profissionais em TEFL?** In: XI Seminário Internacional em Letras: Linguagens e práticas socioculturais. Santa Catarina: 2011.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 47-71 p.

UPHOFF, Dörthe. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira.** Orientador: Carmen Zink Bolonhini. 2009. 178 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.