

Por uma educação linguística Translínque e Decolonial: questões para o ensino de alemão

For a Translingual and Decolonial Language Education: Questions for German Teaching

Marina Grilli¹

Recebido em: 15/11/2020

Aprovado em: 28/12/2020

Publicado em: 30/12/2020

Resumo:

Neste artigo, defende-se a substituição de muitas práticas de ensino de alemão já consolidadas no Brasil pela educação linguística crítica em alemão. Primeiro, revisita-se o lugar ocupado pela língua alemã na história do Brasil desde 1824, passando por todas as mudanças nas leis que regem o ensino de línguas nas escolas até chegar ao estágio da globalização em que estamos hoje, argumentando que a língua alemã, apesar de ocupar uma posição global hegemônica, não desfruta do status de língua hegemônica no Brasil. Então, é apresentada a definição daquilo que se entende por línguas enquanto invenção da colonialidade europeia, definição essa contrastada com os conceitos de decolonialidade e translanguismo, sempre com o objetivo de estabelecer um diálogo entre esses conceitos e o ensino de alemão no Brasil. Discute-se ainda a concepção de colonialidade linguística, num esforço de explicitar sua forte presença nas práticas de ensino de línguas no Brasil. A partir de definições dos termos *educação* e *ensino*, chega-se a uma definição de educação linguística. A quarta seção apresenta provocações práticas para a educação linguística em alemão para o povo brasileiro, e as considerações finais reforçam que uma tal educação linguística só pode ser construída a partir de uma perspectiva translínque e decolonial.

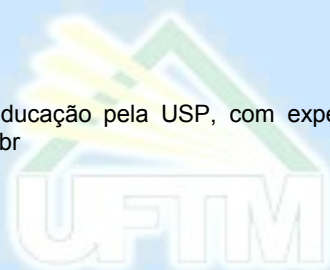
Palavras-chave: Educação Linguística; Translinguismo; Decolonialidade; Pós-Método; Alemão como Língua Estrangeira.

Abstract:

This article defends the replacement of many German teaching practices already consolidated in Brazil by a critical language education. First, it revisits the role that the German language has been playing in the history of Brazil since 1824, including all the changes in the laws that govern language teaching in schools until the actual stage of globalization. It is argued that the German language, despite occupying a global hegemonic position, does not enjoy the status of hegemonic language in Brazil. The following section presents the definition of what is understood by languages as an invention of European coloniality, a definition that is contrasted with the concepts of decoloniality and translanguism, always with the objective of establishing a dialogue between these concepts and the teaching of German in Brazil. The concept of coloniality of language is also discussed, in an effort to make explicit its strong presence in language teaching practices in Brazil. A definition of language education is drawn from definitions of the terms education and teaching. The fourth section presents practical provocations about language education in German for the Brazilian people, and the conclusion reinforces that such a language education can only be constructed from a translingual and decolonial perspective.

Keywords: Language Education; Translingualism; Decoloniality; Post-Method; German as a Foreign Language.

¹ Mestra em Letras e doutoranda em Educação pela USP, com experiência em ensino de inglês e alemão para brasileiros. E-mail: marina.grilli.silva@usp.br



GRILLI, M.

Introdução

Há mais de vinte anos, teóricos alemães já reivindicavam que a área de Alemão como Língua Estrangeira fosse considerada como área autônoma do conhecimento, e não como subárea da germanística, da linguística ou de qualquer outro campo (HELBIG, 1997, p. 135, apud UPHOFF, 2013, p. 234). Apesar disso, a dimensão política do ensino de alemão sempre esteve em segundo plano, prevalecendo o enfoque didático, conforme observou Christ também há mais de vinte anos (1995, p. 75, apud UPHOFF, 2013, p. 234).

Ao observar o momento atual da globalização, com a expansão das tecnologias digitais e das possibilidades de letramentos que elas trazem, fica cada vez mais claro que a língua já não funciona como um objeto a ser ensinado. Em vez disso, a língua funciona como um processo: o processo de construção de significados em uma sociedade interconectada (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 245).

Partindo dessa concepção de língua e, portanto, de globalização, Menezes de Souza (2019, p. 246) aponta a necessidade de

pensar a linguagem de baixo para cima. Antes, a gente pensava em um sistema de cima, um sistema abstrato, e supúnhamos que este sistema era meramente aplicado pelos usuários lá embaixo. Então, tínhamos o conhecimento que seria aplicado pelos usuários, com as regras e as aplicações. E aquelas metodologias antigas que a gente usava para ensinar: agora é *presentation*, agora é *practice*, agora é *production*, não é? Então a gente imaginava: “apresentamos a regra e o usuário simplesmente começa a usar a regra”. Percebemos que isso, dentro da interconectividade da globalização, já não faz sentido.

Considerando essa proposta de desconstrução da hierarquia do ensino de línguas, mais condizente com o estágio atual de globalização em que nos encontramos, este artigo procura discutir as especificidades da língua alemã no Brasil e as possibilidades de construção de uma educação linguística translíngue e decolonial em alemão.



GRILLI, M.

1. O lugar do alemão na História do Brasil: língua hegemônica ou não-hegemônica?

Os primeiros registros de um “ensino” de línguas no Brasil, quando da chegada dos colonizadores portugueses, acusam as primeiras marcas da imposição de uma língua considerada superior àquelas que aqui coexistiam. Em 1758, o Marquês de Pombal instaurou a oficialização da língua portuguesa no Brasil (ESPÍRITO SANTO & SANTOS, 2018, p. 155); a primeira das tentativas de proibição do uso de outras línguas data do ano seguinte (KERSCH & SAUER, 2010, p. 189; SOARES, 2002).

No século XIX, irromperam os grandes fluxos de imigração da Europa para o Brasil, com a chegada dos primeiros alemães ao Rio Grande do Sul em 1824. Logo depois, teve início o ensino oficial de línguas estrangeiras modernas nas escolas brasileiras: no Colégio Pedro II, eram ensinados em 1838 o latim, o grego, o inglês e o francês (BRASIL, 1838), acrescentando-se três anos depois o alemão (BRASIL, 1841).

Em 1915, durante a Primeira República do Brasil, a Reforma Carlos Maximiliano ditou que o aluno poderia escolher entre inglês e alemão a partir do 3º ano escolar e que o estudo das línguas vivas deveria ter direcionamento prático, a fim de que o aluno se tornasse capaz de falar e escrever com fluência em francês e em inglês ou alemão – apesar de a avaliação consistir da tradução de um clássico da literatura (BRASIL, 1915).

Em 1917, o Brasil entrou na Primeira Guerra contra a Alemanha, e muitas das escolas fundadas por imigrantes foram fechadas; porém, já foram reabertas em 1919, e estavam em plena expansão em 1920, quando do início das medidas de nacionalização no ensino (UPHOFF, 2011, p. 18).

A Reforma Francisco de Campos, de 1931, tornou línguas obrigatórias somente o francês e o inglês, sendo o alemão facultativo (BRASIL, 1931). Desde a chegada do cinema falado, na década de 1920, o francês já começara a perder prestígio para o inglês, e esse processo intensificou-se após a Segunda Guerra Mundial (SILVA, 2015). Assim, à medida que o inglês conquistava espaço, o ensino de outras línguas declinava.

A Constituição de 1934 proibiu o ensino das línguas de imigração nas redes públicas de ensino (BRASIL, 1934). Nas palavras de Couto (2012), “o golpe final veio em 1942”, com a Reforma Capanema durante o governo Vargas, em que só restaram o latim,

GRILLI, M.

o francês e o inglês como línguas estrangeiras a serem ensinadas nas escolas (BRASIL, 1942). Segundo Uphoff (2011, p. 19), a política implantada por Getúlio Vargas durante o Estado Novo significou a perda traumática “de um importante símbolo da identidade teuto-brasileira”.

Por outro lado, Leffa (1999, p. 17) aponta que essa foi a reforma que mais valorizou o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, preconizando objetivos educativos e culturais para além dos instrumentais, o que transformou os anos 1940 e 1950 nos anos dourados das línguas no país. Naturalmente, devemos questionar o que significou tal “valorização” do ensino de línguas, ao mesmo tempo em que tantas identidades culturais eram brutalmente negadas.

Enquanto isso, muitas famílias de origem alemã que haviam se estabelecido no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina migraram também para o Paraná e São Paulo na segunda metade do século, após o envolvimento do Brasil contra o Paraguai e o Uruguai nas guerras do Paraguai e da Cisplatina (FRANCO, 2003 apud COUTO, 2012).

Também na década de 1950, mais precisamente em 1951, foi fundado na Alemanha o Instituto Goethe, em breve expandido para diversos países do mundo. Hoje, existem cinco Instituto Goethe no Brasil, nas cidades de Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador. Existe ainda o Centro Goethe Brasília, uma associação civil sem fins lucrativos que mantém um convênio de cooperação com o Instituto.

Ainda na década de 1950 teve início o crescimento industrial do Brasil, levando à abertura de diversas filiais de empresas alemãs nas grandes cidades brasileiras, com seus funcionários buscando educação de qualidade para seus filhos. A partir de 1960, foram criadas as *Begegnungsschulen*, escolas que ensinavam o alemão como língua materna ou língua estrangeira, conforme a origem dos alunos (UPHOFF, 2011, p. 22).

Contraditoriamente, em 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB (BRASIL, 1961). Essa lei deixou a cargo das escolas a inclusão do ensino de línguas estrangeiras nos currículos do ensino médio, resultando no crescimento significativo dos cursos livres de idiomas no Brasil e contribuindo para instaurar a ideia de que não se aprende inglês na escola (PAIVA, 2003, p. 56 apud SILVA, 2015).



GRILLI, M.

Dez anos depois, uma nova formulação da LDB (BRASIL, 1971) reduziu um ano da escolaridade obrigatória. Foi somente em 1976 que a Resolução nº 58 tornou obrigatório o ensino de uma língua estrangeira no Ensino Médio (BRASIL, 1976). Na mesma década, reinseriu-se o ensino das línguas de imigração nas escolas.

À época, a abordagem comunicativa para o ensino de línguas ganhava popularidade. Na década de 1980, a procura pelo alemão como língua estrangeira cresceu consideravelmente no Brasil (FRANCO, 2003 apud COUTO, 2012), e cresceu também a concorrência entre as editoras de materiais didáticos de alemão, o que resultou na extinção dos materiais produzidos no Brasil (UPHOFF, 2013, p. 232).

A próxima reformulação LDB (BRASIL, 1996) estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a partir do Ensino Fundamental II e a oferta de uma segunda língua estrangeira no Ensino Médio, de matrícula optativa. Na mesma década de 1990, a procura pela aprendizagem do alemão sofreu uma queda em nosso país, para a qual dois dos principais motivos apontados por Franco (2003, p. 2, apud COUTO, 2012) são o empobrecimento da classe média e os acordos do Mercosul e da ALCA – que tornaram ainda mais atraente ao público brasileiro a procura pelo espanhol e pelo inglês como línguas estrangeiras.

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Nos PCN de Língua Estrangeira, afirma-se que, “primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional” (BRASIL, 1998, p. 19). Já os PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 25) reconhecem a necessidade de que as línguas estrangeiras recuperem “a importância que durante muito tempo lhes foi negada” e observam que “o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica” impossibilitaram a concretização do caráter prático do ensino dessas línguas nas escolas, conforme determinado pelas leis já na primeira metade do século XX.

Em 2005, foi sancionada a ‘lei do espanhol’, que tornou a oferta da língua espanhola facultativa a partir da antiga quinta série do Ensino Fundamental e obrigatória no Ensino Médio, definindo pela primeira vez uma língua específica a ser ensinada na escola (BRASIL, 2005). Em 2006 foram criadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a fim de aprofundar as propostas dos PCN para esse nível de

GRILLI, M.

ensino. Segundo as OCEM, surge um conflito de objetivos do ensino de línguas na educação básica ao desconsiderar-se objetivos educacionais e culturais para manter em foco no ensino apenas linguístico ou instrumental (BRASIL, 2006, pp. 89-90); afinal, “a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é a de contribuir para a formação do cidadão (BRASIL, 2006, p. 146).

Com a popularização da internet, a procura por cursos de língua estrangeira só crescia. Dados de 2009 apontam um crescimento de mais de 100% do interesse pela língua alemã no Brasil em dez anos, por exemplo (cf. UPHOFF, 2011, p. 28). Couto, em 2012, celebrava: “o Brasil está sendo visado nos programas e projetos internacionais da Alemanha, considerado ‘o país do futuro’”.

Entretanto, em 2017, foi revogada a lei do espanhol, após medida provisória nesse sentido promulgada no ano anterior (BRASIL, 2017). Estabeleceu-se o inglês como língua obrigatória a ser ofertada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, e a oferta de outras línguas no Ensino Médio tornou-se opcional. Portanto, na contramão dos avanços no ensino de línguas em todo o mundo, promovido pela globalização e facilitado pela multiplicidade de métodos e abordagens disponíveis, o ensino de línguas no Brasil voltou a regredir, após um tímido reflorescimento com a LDB de 1996, as promessas dos PCN do Ensino Médio e a lei do espanhol de 2005 (GRILLI, 2018).

Conhecendo esse breve resumo da história do ensino de línguas no Brasil, é possível perceber que o alemão não ocupa uma posição de língua hegemônica em nosso país: apesar de ser uma língua de prestígio, devido ao poderio econômico exercido pelos países de língua alemã e aos esforços da Alemanha para promover sua língua e cultura em todo o mundo, o acesso ao alemão no Brasil é muito restrito.

É a partir dessas especificidades que temos que pensar o ensino da língua alemã em nosso país. Nosso papel, enquanto educadores linguísticos, não é transmitir regras gramaticais de forma mecanizada, e sim utilizar a língua como meio para educar de forma crítica.



GRILLI, M.

2. Pensamento decolonial e práticas translíngues

A reflexão crítica sobre as políticas para o ensino de alemão no Brasil nos leva, obrigatoriamente, à necessidade de desconstruir o próprio conceito de língua que temos em mente. Esta seção procura estabelecer relações entre os processos de globalização e aquilo a que chamamos colonialidade linguística.

2.1. A invenção das línguas

Séculos antes da chegada dos portugueses ao Brasil, a fragmentação do Império Romano levou à fragmentação do latim nas línguas neolatinas. A língua “oficial” da administração e da cultura intelectual e religiosa, entretanto, permanecia sendo o latim – inclusive em locais onde já se desenvolviam línguas indo-europeias não-latinas (AUROUX, 1992, p. 41). Dessa forma, as línguas vernáculas eram as bases a partir das quais se aprendia o latim. Sendo este geralmente aprendido como segunda língua, estabeleceu a base da gramática como técnica de aprendizagem (AUROUX, 1992, p. 42).

Com a fragmentação do Império Romano do Ocidente entre os séculos VII e IX, surgiram às línguas neolatinas, de modo a enfraquecer o papel do latim enquanto vernáculo e mantê-lo somente como língua de veiculação da cultura intelectual e religiosa. A restauração voluntária da cultura latina na Europa, iniciada no século IX, transformou a gramática latina em uma técnica de aprendizagem de língua: “simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las” (AUROUX, 1992, p. 36). Assim, o latim assumiu uma posição de segunda língua.

Já durante a era das navegações, os países descobertos eram considerados “puro e simples objeto de espoliação” para fins de acumulação primitiva (PAULANI, 2012, p. 89-90). Quanto às línguas e culturas dos povos nativos, o projeto era transformá-las “em objetos de conhecimento europeu, isto é, inventar línguas e culturas não semelhantes às europeias, mas sim semelhantes ao que os europeus achavam como elas deveriam ser” (ESPÍRITO SANTO & SANTOS, 2018, p. 154).

GRILLI, M.

Desse modo, a categorização moderna de línguas enquanto unidades isoladas serviu de base para conceitos como língua materna e língua oficial de um país (ESPÍRITO SANTO & SANTOS, 2018, p. 153), consideradas como ocupando um lugar de oposição a outras línguas. O processo de invenção das línguas fez parte do projeto de cristianização e colonização dos povos explorados, pois a premissa da colonização era a de que a América e a África pré-coloniais eram como lousas em branco, que precisavam ser preenchidas com categorias europeias.

Consequentemente, outras culturas e modos de expressão foram não somente desconsiderados no processo de colonização, mas também sistematicamente exterminados. Como era necessário estabelecer uma conexão entre sujeito, nação e território, as línguas tiveram de ser inventadas (CANAGARAJAH, 2013).

Nesse sentido, o escritor e músico angolano Kalaf Epalanga² afirma que a língua é a primeira ferramenta de opressão, pois até mesmo os nomes dos indivíduos colonizados foram trocados (DUARTE, 2019).

Voltando ao critério de língua enquanto sistema provido de uma gramática estabelecida, Veronelli (2015, p. 124) observa que o paradigma do colonizador é a monolíngua: a comunicação de mão única, por parte do colonizador. Não poderia haver comunicação de mão dupla entre colonizador e colonizado, já que as formas de expressão do colonizado não eram sequer consideradas línguas pelo colonizador. Essa constatação demonstra o quão violenta e desumanizadora é a colonialidade da língua – bem como um de seus reflexos presentes até hoje no Brasil, que mencionaremos adiante.

2.2. A opção decolonial

Mignolo (2011, p. 5) observa que a globalização tem dois lados: a narrativa da modernidade e a lógica colonial. A modernidade é uma narrativa complexa, originada na Europa, que dá forma à civilização ocidental por meio da celebração suas conquistas ao mesmo tempo em que oculta seu lado sombrio: a colonialidade. Enquanto a modernidade é considerada o lado mais aprazível da globalização, a colonialidade é sua face sombria.

² Disponível em <<https://www.saibamais.jor.br/kalaf-epalanga-a-lingua-e-a-primeira-ferramenta-de-opressao/>>. Acesso em 9/11/2020.

GRILLI, M.

Trata-se de dois aspectos inseparáveis, de dois lados da mesma moeda (MIGNOLO, 2011).

Segundo Coatsworth (2004), houve até hoje quatro grandes ciclos de globalização. O primeiro deles foi a conquista das sociedades americanas por Espanha e Portugal; o segundo caracterizou-se pelas colônias de escravos no Novo Mundo; o terceiro ciclo foi marcado pelo aumento nos fluxos internacionais e as migrações em massa para as Américas; o quarto foi iniciado pela liberalização do comércio após a II Guerra Mundial.

Dessa forma, a globalização se traduziu em processos de colonização. Porém, mesmo após o fim da colonização, permaneceu a colonialidade: a ideologia da superioridade europeia, enquanto raça branca, mais civilizada e mais avançada em conhecimentos e em organização do trabalho do que os demais povos, persiste até hoje, tanto na própria Europa quanto nos demais países.

Uma das faces da colonialidade se traduz na colonialidade linguística. Ela é perceptível na medida em que reconhecemos praticamente seis línguas do mundo como línguas de prestígio – inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e português – enquanto milhares de outras línguas são consideradas de menor prestígio, proibidas, dizimadas.

A colonialidade linguística, entretanto, assim como qualquer outro aspecto da colonialidade, não se resume à sua faceta perceptível. A faceta imperceptível da colonialidade linguística é aquela que está localizada do outro lado de uma linha abissal no pensamento hegemônico, conforme a definição de Sousa Santos (2007).

Segundo esse autor, o colonizador toma para si o poder de definir o que existe e o que não existe. Aqui, “inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível”; “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71). Assim, o nativo das Américas ou da África não era sequer considerado humano, não era gente. Não havia qualquer ponto em comum entre os indivíduos que foram chamados indígenas ou negros e o branco europeu, superior e civilizado, do ponto de vista deste.

Seguindo uma linha argumentativa semelhante, Veronelli (2015) também menciona que somente a língua do colonizador era por ele considerada, de fato, *língua*:

GRILLI, M.

trata-se do monolinguismo do colonizador. Essas concepções refletem a premissa, mencionada anteriormente, de que a América e a África pré-coloniais eram como lousas em branco.

A colonialidade linguística é uma realidade que se abate sobre o povo brasileiro desde a invasão dos portugueses, tendo moldado toda a nossa percepção sobre o valor desta ou daquela língua. Em outras palavras, o ensino de línguas é político, é ideológico; a ausência de um olhar crítico para as relações de poder nas quais se inserem o aprendiz, a língua-alvo e o processo de aprendizagem só contribui para reproduzir essas relações de poder, que são pautadas na colonialidade.

Manter um ensino de línguas acrítico, que gira em torno de métodos ultrapassados, é insistir no paradigma colonial. Nós, aprendizes e educadores da periferia global, precisamos de uma educação linguística crítica.

2.3. Translinguismo

Compreender que o conceito de línguas como unidades isoladas é uma invenção da colonialidade europeia significa repensar muitos dos paradigmas do ensino de línguas.

Um conceito útil para atingir essa compreensão é o de *repertório linguístico*, cunhado por John Gumperz (1964) e definido como o conjunto de todos os modos possíveis de se comunicar (BUSCH, 2012, p. 13). Compreender o conhecimento linguístico como um repertório implica que as línguas não são unidades claramente separáveis, e sim, partes de um todo, de um repertório que o indivíduo mobiliza.

Ampliando esse conceito, Pennycook e Otsuji (2015, p. 83) falam em *repertórios espaciais*, que conectam os recursos linguísticos obtidos ao longo da vida individual aos locais em que esses recursos são mobilizados. Canagarajah (2017, p. 37) menciona que o repertório espacial é “uma alternativa à gramática ao analisar a construção de sentido e o sucesso da comunicação”, já que transcende a linguagem verbal para englobar também recursos que medeiam as palavras faladas.

Considerar que um falante constrói suas práticas com base em seus repertórios espaciais, conforme a situação em que se encontra, leva à necessidade de buscarmos



GRILLI, M.

termos mais adequados do que *plurilinguismo* e *multilinguismo* para descrever as práticas envolvendo esses repertórios.

Segundo Canagarajah (2013, p. 1), esses dois termos refletem uma suposta separação entre línguas, enquanto o termo *prática translíngua* permite pensar além, incluindo todos os recursos verbais e não-verbais do falante a fim de construir sentido. Por isso, o autor afirma que devemos nos perguntar se o termo “monolíngua” tem algum significado que não seja acadêmico ou ideológico (CANAGARAJAH, 2013, p. 8): se todos os falantes dispõem de uma infinidade de recursos, ninguém é monolíngua!

A perspectiva translíngua traz em si o potencial da decolonialidade, na medida em que reconhece uma horizontalidade nos recursos verbais e não-verbais que compõem repertórios, ao invés de distinguir entre língua e dialeto, entre língua pura e mista (*code-mixing/code-meshing*), entre modos de expressão mais ou menos civilizados.

3. Educação Linguística

Na introdução, comentamos que o conceito de língua como sistema imposto pelos especialistas que estão acima e aplicado pelos falantes que estão abaixo já não se sustenta – em grande parte, graças à descentralização do conhecimento promovida pelas tecnologias digitais.

Naturalmente, o mesmo se aplica ao conceito de ensino de língua como ensino de um sistema fechado, de um pacote de regras. Os recursos provenientes de uma ou de outra língua estão em constante diálogo: tanto nos meios digitais, quanto na realidade física dos novos fluxos migratórios e do nomadismo digital. Conforme também já discutimos anteriormente, esse convívio entre aquilo a que chamamos línguas sempre existiu: a ideia de línguas isoladas é uma invenção colonial! A popularização da internet apenas escancarou práticas milenares.

Faz-se necessário um movimento de superação do ensino tradicional de língua e cultura, que reproduz de forma acrítica concepções de língua, de ensino e de identidade – tanto no trabalho com a língua materna quanto com outras línguas. Mais do que ensinar uma língua isolada, faz-se necessário ensinar competências críticas por meio da língua,

GRILLI, M.

que incluam a negociação de códigos, gêneros, registros e discursos que são encontrados no mundo real (KRAMSCH, 2012, p. 107).

Assim, chegamos ao conceito de Educação Linguística. O primeiro passo para entender a importância da Educação Linguística e de tudo que ela representa é pensar sobre a diferença entre educação e ensino.

Para o filósofo francês Edgar Morin (2010, pp. 10-11), o termo Educação denota “utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”, sendo a formação relacionada a moldagem e conformação. O Ensino, por sua vez, seria a “arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile”, tendo assim uma conotação restrita ao âmbito cognitivo (MORIN, 2010, p. 11).

De modo semelhante, Ferraz (2018) afirma que ensino remete à transmissão vertical de conhecimentos do professor ao aluno, e educação, a um campo amplo que engloba também a atividade de ensino, mas que “pode abarcar relações mais horizontalizadas e menos hierarquizantes” (FERRAZ, 2018, p. 107).

Em complemento a essas definições, Takaki et al. (2019) defendem que educar não é somente desenvolver habilidades e competências: é um processo contínuo de tornar-se capaz de construir significados ativamente.

Em suma, *ensinar* uma língua seria o mesmo que transmitir conhecimento sobre as propriedades da língua a partir de métodos, enquanto *educar* em uma língua seria o mesmo que repensar os conceitos que permeiam a aprendizagem e o uso de línguas nos mais diferentes contextos, considerando os diversos objetivos de cada aprendiz e seu repertório único de conhecimentos e vivências.

Kumaravadivelu (2006) distingue três grandes concepções de língua: a língua como sistema, a língua como discurso e a língua como ideologia. Para o autor, tratar a língua como um sistema é reconhecer que cada unidade da língua, falada ou escrita, tem características próprias, delimitadas a partir das outras unidades adjacentes a ela.

Ao reconhecer a linguagem humana não apenas como ferramenta comunicativa, mas como mecanismo psicológico, Noam Chomsky abriu caminho para a reflexão sobre a dimensão da língua enquanto discurso. De acordo com Moita Lopes (2003, p. 19), a língua como discurso “coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve

GRILLI, M.

ação humana”, de modo que a concepção de língua como discurso diz respeito à dimensão social da língua.

A compreensão de língua como ideologia, por sua vez, ultrapassa todos esses limites e situa a língua como instância de poder e dominação, na medida em que serve como meio de divulgação da ideologia dominante (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 16).

Podemos afirmar que a visão de língua como ideologia é, por excelência, decolonial, porque reconhece que há ideologias implícitas nos sistemas linguísticos e em seus usos discursivos. Se “a colonização levou à imposição das ideologias linguísticas ocidentais sobre comunidades locais”, conforme afirma Canagarajah (2013, p. 36), reconhecer a língua como ideologia coloca em xeque os paradigmas monolíngues que têm servido de base para os estudos linguísticos (ESPÍRITO SANTO & SANTOS, 2018, p. 153).

Seguindo um raciocínio semelhante, Kramersch (2012, p. 108) reforça que aprender uma língua é adquirir competências multilíngues e multiculturais, mesmo quando o objeto de instrução é um único sistema linguístico.

Retomando as definições de educação e ensino, podemos pensar no ato de ensinar uma língua como embasado na concepção de língua como sistema, entrando no âmbito do discurso. Por sua vez, o ato de educar linguisticamente vai da língua como discurso à língua como ideologia, na medida em que não ignora a dimensão social da língua e acrescenta a ela uma dimensão política.

Até mesmo o Quadro Europeu Comum (2001, p. 24), muito criticado em diversas linhas de pensamento da educação linguística, já reconhecia em sua primeira edição que

a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar ‘maestria’ em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.

Desse modo, educar linguisticamente “é olhar para o ensino-aprendizagem de línguas como um processo de ensino-aprendizagem de procedimentos interpretativos, de formas de interpretar, de formas de ser e estar”, conforme as palavras de Jordão (2018, p. 75).



GRILLI, M.

Outro conceito fundamental para compreendermos o paradigma da educação linguística é o de aprendizagem como aquisição e como modificação, conforme Biesta (2005). O autor distingue a visão de aprendizagem como aquisição de algo externo, que já existia antes do ato de aprender e do qual o aprendiz se apropria, e a visão de aprendizagem como reação a uma perturbação da zona de conforto. Na segunda perspectiva, aprender é uma tentativa de responder ao diferente, de reorganizar o que parece ter saído do lugar. Essa definição parece mais significativa, pois reconhece o papel da educação em relação à subjetividade do aprendiz, restituindo-lhe a agência na aprendizagem (BIESTA, 2005, p. 62).

Por fim, Ferraz (2019) reforça que a opção pelo termo educação linguística é um posicionamento político de oposição àquele conceito de ensino que destituiu o professor de línguas de seu papel educacional. Voltaremos a essa perspectiva no tópico 3.2.

3.1. A condição pós-método

Se as línguas tiveram origem na gramaticalização do latim, os métodos de ensino de línguas também tiveram, pois uma gramática era o que constituía uma língua. As línguas dos povos nativos das Américas sofreram apagamento justamente porque não eram consideradas línguas pelo colonizador (VERONELLI, 2015).

Do método de gramática e tradução à abordagem comunicativa, os meios utilizados para ensinar variaram conforme os objetivos mais comuns para aprender uma língua. Assim, com a popularização da aprendizagem de línguas, começou a ficar claro que nenhum método supria brilhantemente as necessidades de qualquer aprendiz de qualquer língua e em qualquer contexto. Na década de 1990, já se falava mais abertamente em abolir os métodos. Dentro diversos autores que defendiam uma condição pós-método para o ensino de línguas, destaca-se Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006) com seus parâmetros e estratégias para colocá-la em prática. Um detalhamento desses parâmetros e estratégias foge ao escopo deste artigo, mas algumas delas envolvem maximizar as oportunidades de aprendizagem, promover a autonomia do aprendiz e assegurar relevância social.

GRILLI, M.

Apesar de o movimento de superação dos métodos de ensino de língua ter iniciado há mais de trinta anos, influenciando as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência e a elaboração de materiais didáticos ao redor do globo, essa realidade ainda não chegou às aulas brasileiras. Desde escolas de idiomas franqueadas que se vendem pelo método utilizado há anos, até professores autônomos que anunciam um novo método a cada semana nos anúncios pagos das redes sociais, a ideia de método segue firme e forte na realidade brasileira. Persiste o receio de que ensinar sem um método bem definido seja equivalente a ensinar sem orientação.

A condição pós-método, pelo contrário, traz estratégias para devolver ao professor a autonomia sobre o ensino, tomando decisões a partir das necessidades concretas de seus alunos e da reflexão sobre a própria prática. Portanto, o pós-método descortina possibilidades para uma educação linguística translíngua, na medida em que não impõe procedimentos definidos fora da sala de aula: já não há qualquer justificativa para impedir o uso estratégico de quaisquer recursos verbais e não-verbais durante a aula, inclusive aqueles provenientes da língua materna.

Ao preconizar a relevância social daquilo que se ensina e se aprende em aula, a condição pós-método também trabalha no sentido da decolonialidade, pois pensar a língua em relação à sociedade é abrir espaço para enxergarmos o lugar que ocupamos nessa sociedade, enquanto aprendizes de determinada língua, em determinado país, com determinados objetivos.

Além disso, a condição pós-método traz o potencial de devolver ao professor de língua sua autonomia enquanto educador. Essa reflexão continua na seção a seguir.

3.2. Compromisso político e competência técnica

Em 1982, Guiomar Namó de Mello afirmou haver uma relação indissociável entre a competência técnica e o compromisso político do professor. Em outras palavras, a competência profissional docente seria uma competência técnica da profissão, entendida como “domínio do conteúdo do saber e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem” (MELLO, 1982, p. 145, apud SAVIANI, 2003, p.

GRILLI, M.

37), e, portanto, mobilizada pelo para cumprir o compromisso político de estimular nos alunos a reflexão crítica.

Paolo Nosella (1983), por sua vez, temia que o conceito de competência técnica evocasse os princípios da já descreditada pedagogia tecnicista, e questionava a própria ideia de competência, por ser esta definida conforme a ideologia dominante. Para este autor, seria necessário iniciar por uma distinção entre a cultura enciclopédico-burguesa e a cultura histórico-proletária.

Dermeval Saviani, antigo orientador de Nosella e Mello, procurou tecer uma síntese sobre competência técnica e compromisso político no segundo capítulo do livro “Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2003). Para ele, o saber técnico não pode isentar do compromisso político; “é justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores”, pois ao professor esvaziado de seu conteúdo e de sua metodologia resta apenas a técnica sem competência (SAVIANI, 2003, p. 30).

Assim, “ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente” (SAVIANI, 2003, p. 37); em outras palavras, é parte da competência técnica a capacidade de buscar alternativas ao fracasso escolar dos alunos menos privilegiados: a competência técnica precede o compromisso político”, e é por meio dela que compromisso político se realiza. Por esse motivo, interessa à classe dominante o esvaziamento da competência técnica docente.

A respeito dessa discussão, Montalvão (2016, p. 83) conclui que esse debate “ainda se mostra inconcluso e deveras pertinente”, mesmo tantos anos após a publicação dos textos citados.

Não é difícil entender por que o debate segue inconcluso: se o professor deve dispor de competência técnica e aliá-la ao compromisso político, como deve ser a formação desse profissional? Para Saviani (2003), é necessário conhecer tanto a disciplina quanto a estrutura em que a escola se insere, compreendendo ainda as relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação.



GRILLI, M.

A apropriação desse tipo de conhecimento é mais comum nas licenciaturas em Pedagogia, e bem menos comum na formação de professores de línguas. Em se tratando de uma língua não hegemônica na maior parte do Brasil, como o alemão, ainda menos tempo é dedicado a questões da práxis docente enquanto educação: como já vimos, a tradição de ensino de alemão como língua estrangeira em nosso país se ocupa do enfoque didático, e a discussão gira predominantemente em torno de métodos e, no máximo, do pós-método.

Faz-se necessário, portanto, pensar de que maneira o compromisso político do professor, reforçando seu papel de educador, pode e deve se estender ao trabalho com línguas. Leffa (2005) contrapõe da seguinte forma a ênfase na questão metodológica e a ênfase na questão política na educação linguística: enquanto a primeira parte do princípio de que aprender uma língua depende da metodologia usada pelo professor, a segunda reconhece que o problema se estende para muito além da sala de aula.

Leffa (2005) defende uma perspectiva política no argumento de que o papel político do professor de línguas é o de mostrar novas perspectivas aos alunos, porque a aprendizagem de uma língua pode ser uma ameaça para a colonização da mente. Segundo o autor, é a colonização da mente que perpetua a dominação dos países centrais sobre os periféricos, levando ao aumento das desigualdades sociais.

Por sua vez, uma visão política do ensino da língua deve levar a uma apreciação da língua do outro e a um convívio democrático com a diversidade (LEFFA, 2005, p. 203). Essa visão está de acordo com o pensamento decolonial, isto é, com a opção por considerar que a perspectiva imposta pelo grupo hegemônico é somente uma dentre diversas perspectivas possíveis, sem colocá-la como a mais correta ou a única válida.

A educação linguística é uma das áreas mais afetadas por essa despolitização do papel docente, pois o professor de línguas tem sido destituído de sua agência política enquanto é monitorado por órgãos internacionais, que visam garantir a reprodução dos padrões linguísticos determinados pelos países hegemônicos. Trata-se de práticas que persistem no ideal mais do que ultrapassado de pureza do falante nativo, deixando de lado o papel formativo da aprendizagem de línguas e a conscientização política que deve fazer parte dela.



GRILLI, M.

Na próxima seção, discutiremos como superar a despolitização, em direção a uma educação linguística crítica em alemão no Brasil.

4. Educação Linguística em alemão na prática

O desprezo ao caráter político do ensino de línguas em nosso país levou ao ensino acrítico da língua como sistema, atingindo de forma rasa a língua como discurso, mas expulsando por completo a dimensão ideológica da língua das salas de aula presenciais e virtuais.

Em outras palavras, o ensino de alemão no Brasil permanece focado nas dimensões da língua como sistema e como discurso, não alcançando a dimensão da língua como ideologia. As poucas políticas linguísticas que tratam o alemão como uma língua acessível à população estão concentradas nas antigas regiões de imigração alemã, predominantemente no sul do país. De resto, a língua permanece sendo ensinada nos moldes da colonialidade, distante da proposta crítica de uma verdadeira educação linguística.

Um dos reflexos mais gritantes da colonialidade da língua no Brasil atual é a ideia de que só são válidas como línguas as possibilidades de comunicação prescritas em uma gramática. Veronelli (2015, p. 114) volta ao século XVI para recuperar a história dessa concepção: Elio Nebrija, ao divulgar sua *Gramática de la lengua castellana*, argumentava que uma gramática significaria um passo além no status da língua, pois línguas vulgares não tinham gramática definida. O autor comparava as possibilidades advindas da imposição do vernacular castelhano aos povos bárbaros, de modo a firmar seu domínio sobre eles, ao processo similar que conferiu prestígio ao latim.

Surpreendente é que os preconceitos linguísticos deflagrados nessa atitude estejam tão vivos até hoje: enquanto as línguas indígenas seguem sendo exterminadas no território brasileiro, línguas de imigração como o pomerano e o *hunsrückisch* ainda são consideradas dialetos ou “alemão de colono” (FRITZEN, 2008; 2012), mas não verdadeiras línguas – porque carecem do prestígio que só lhes poderia conferir uma gramática delimitada. Essas línguas chegam a ser consideradas motivo de vergonha para

GRILLI, M.

seus falantes, tal a força da colonialidade linguística que hierarquiza línguas e modos de expressão.

A esse respeito, Fritzen (2008, pp. 346-7, grifo no original) propõe a seguinte reflexão:

Ora, mesmo que pudéssemos de fato constatar que o alemão falado nos grupos de descendentes fosse totalmente incompreensível para os *alemães da Alemanha* (como, aliás, muitos dialetos, muitas línguas alemãs, dentro da própria Alemanha para moradores de regiões diferentes), isso por si só não tiraria seu valor dentro dessas comunidades.

De qualquer forma, o reconhecimento de que cada falante constrói seus próprios repertórios espaciais já é suficiente para negarmos a hierarquização das línguas, em uma atitude decolonial. Que espaço têm esses repertórios, construídos a partir de experiências pessoais e únicas, na aula de alemão? Quando o professor ou a escola insistem em métodos estanques que proíbem o uso da língua materna durante a aula, não há espaço algum para a expressão da individualidade, condição que nos torna humanos.

Que espaço tem a macroestratégia pós-método de maximizar as oportunidades de aprendizagem, em uma aula em que não só o uso da língua materna é coibido a qualquer custo, mas também a comunicação daquilo que é mais caro ao aluno, porque ainda não se alcançou o tópico gramatical necessário para expressá-lo? De que serve a um fã do expressionismo alemão de cem anos atrás aprender a comprar batatas na Áustria, somente porque assim determina o livro didático acriticamente adotado?

De modo análogo, de que serve a memorização de rotinas para perguntar a desconhecidos sobre transporte público, a qualquer sujeito munido de um *smartphone* com qualquer dos aplicativos de geolocalização existentes?

E quanto ao princípio de assegurar relevância social dentro da aula de alemão, onde fica? Se qualquer aula de nível iniciante sobre moradia, alimentação, transporte e estilo de vida não mencionar diferenças entre classes sociais, essa aula simplesmente falhou. Se tampouco houver espaço nessa aula para comparação entre a realidade europeia e a brasileira, ela estará trabalhando a serviço da colonialidade, isto é, em sentido contrário a uma educação linguística crítica e emancipadora do povo brasileiro.

Essa criticidade, por sua vez, depende da promoção da autonomia do aprendiz. A promoção da autonomia é outra das macroestratégias pós-método, demonstrando que

GRILLI, M.

abandonar a submissão a métodos ultrapassados é pré-requisito para desenvolver no aprendiz a consciência de sua responsabilidade sobre o próprio processo: se não há fórmulas prontas como a repetição oral e escrita de frases descontextualizadas, ou a solução de determinada situação comunicativa que o aprendiz possivelmente nunca enfrentará, cabe a esse aprendiz descobrir como evoluir, a partir de seus próprios pontos fortes e fracos.

O compromisso político docente é criar as condições para essa descoberta, a partir de competências técnicas como a diversificação das fontes de *input* linguístico escrito e auditivo: para além de músicas, notícias ou contos ditos “autênticos”, isto é, produzidos por aqueles que não chegam a tomar consciência do aprendiz brasileiro, empregam-se materiais da autoria de imigrantes e refugiados, de caráter intercultural e questionador, que trazem em si o translinguismo cuja simples existência afronta o suposto purismo da “civildade” europeia. Empregam-se textos não-verbais, como fotografias e grafites, e também postagens de redes sociais, produzidas por falantes nativos ou não, que embasem discussões sobre os contrastes do cotidiano, e, em última análise, sobre o que significa aprender alemão para um brasileiro.

Diversificam-se também os exercícios de automatização do que foi aprendido, prática sem a qual não se evolui na língua, mas de modo significativo para o aprendiz ou o grupo de aprendizes em questão – seja a solução de situações comunicativas, a interpretação de poemas ou a tradução de trechos de Goethe, mas sem jamais esquecer o caráter de crítica social. Criam-se oportunidades para a produção de músicas, notícias ou contos de autoria dos aprendizes, em que as regras do sistema sirvam como sustentação a um discurso que comunica, mas comunica permeado de ideologia consciente, pois quem se expressa o faz a partir de um lugar. E o nosso lugar é o brasileiro.

Se uma educação linguística em alemão no Brasil deve partir da realidade brasileira, enquanto único lugar possível de onde fala o nosso aprendiz, insistir nos tais métodos prontos vai no sentido contrário dessa busca, pois mantém o aprendiz refém da colonialidade – e o professor, igualmente, refém das métricas coloniais, da língua pura e civilizada, na qual só é possível expressar aquilo que agrada ao interlocutor europeu.



GRILLI, M.

Que não se abandonem os objetivos de fluência e proficiência em alemão – e isso não significa apagar nossa história enquanto falantes brasileiros: é hora de redescobrirmos que temos língua, sim. Que somos gente.

Reconhecer que temos língua, entretanto, não é tomar como nossa a língua do colonizador europeu que aqui chegou há séculos, como se ainda hoje falássemos o tal português. Afinal, a nossa língua não é somente aquela que nos foi imposta, tampouco aquela que aprendemos em casa: é qualquer língua que desejarmos falar. Constitui a nossa língua qualquer recurso linguístico que escolhermos, a partir de nossos repertórios espaciais, porque parece apropriado para determinada situação – situação essa vivenciada por um falante brasileiro. Temos direito a essa escolha, porque somos gente.

Tomar consciência daquilo que reivindicamos como nossa língua desvela outra faceta da colonialidade linguística: o que significa, afinal, a proibição do uso da língua materna na aula de outra língua? Os diversos falares de uma multiplicidade de indivíduos brasileiros, aqui nascidos ou não, têm sido reprimidos há tanto tempo, que o nosso povo já internalizou sua suposta inferioridade. Parece que falar o português brasileiro na aula de alemão ofende a língua alemã: a língua da periferia, do Sul global, do povo mestiço, suja a língua europeia pura. Nada de português – falar a nossa língua é motivo de vergonha. O aprendiz adequado é aquele que procura superar sua origem periférica, esquecê-la mesmo, no momento em que adentra as limpas salas de aula dos prestigiados institutos alemães no Brasil.

Pois basta de sermos aprendizes e falantes de alemão adequados aos olhos e ouvidos da magnífica civilização europeia. No Brasil, precisamos de uma educação linguística para o povo brasileiro.

Considerações finais

As reflexões colocadas ao longo deste artigo permitem afirmar que só é possível falar em educação linguística a partir de uma perspectiva translíngue, que não considere as línguas como objetos dos quais se apropriar. Uma educação linguística crítica deve ser pautada pela reflexão sobre o que é língua, para além de sua dimensão como sistema, e



GRILLI, M.

sobre o que é educação, para além da mera aquisição de um bem. É assim que o compromisso político docente e a competência técnica docente se tornam indissociáveis.

Há quem queira argumentar que não há tempo para ideologias, não porque elas não sejam intrínsecas a qualquer ato educativo, mas simplesmente porque quem aprende língua tem objetivos bem definidos – geralmente relacionados a um suposto mercado de trabalho. Entretanto, esse argumento era raso antes mesmo da pandemia do novo coronavírus: Kramsch (2014, p. 296) já afirmava, anos atrás, que nunca houve uma tensão tão grande entre o saber ensinado na sala de aula e o saber de que os alunos necessitam no mundo real, e que os professores de língua já não têm certeza de quais situações os alunos devem estar preparados para enfrentar.

Desse modo, qualquer argumento contra o reconhecimento da dimensão ideológica, que transforma o ensino acrítico em educação linguística, não se sustenta. E o reconhecimento desse compromisso político nada tem a ver com a ausência de competência técnica, muito pelo contrário: não existe competência técnica para educar sem o reconhecimento do caráter político do ato de educar.

Retomar essa dimensão ideológica exige que adotemos uma perspectiva translíngua, acolhendo os repertórios espaciais dos aprendizes ao invés de punir a diversidade; exige que adotemos uma perspectiva decolonial, na medida em que reconhecemos nossa posição periférica no globo, a qual nos torna sujeitos a uma série de imposições dos países hegemônicos, que não devemos acatar de forma passiva. O potencial transformador da perspectiva translíngua, na educação linguística em alemão para brasileiros, é indissociável de um posicionamento decolonial.

A educação linguística crítica, pautada pela dimensão ideológica da língua, exige ainda que trabalhe conforme a condição pós-método, pois não pode haver consciência política do papel do educador linguístico que sobreviva à aplicação mecânica de métodos prontos.

Educar linguisticamente em alemão no Brasil, um país periférico e ainda muito pautado pela colonialidade, exige consciência política translíngua e decolonial.



GRILLI, M.

Referências:

BIESTA, Gert. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 2005, 54-66.

BRASIL. **Regulamento nº 8, de 31 de Janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo.**

BRASIL. **Regulamento nº 62, de 1º de Fevereiro de 1841. Altera algumas das disposições do Regulamento nº 8 de 31 de Janeiro de 1838**, que contém os estatutos do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/legimp-27/Legimp-27_15.pdf> Acesso em 10/11/2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso em 10/11/2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 10/11/2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10/11/2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10/11/2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 31/10/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 31/10/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em 31/10/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017b. Disponível

GRILLI, M.

em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 31/10/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 10/11/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BUSCH, Brigitta. **Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig**. Klagenfurt: Drava, 2012.

CANAGARAJAH, Suresh. (Org.) **Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practices and Neoliberal Policies. Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces**. Springer, 2017.

CHRIST, Herbert. Sprachenpolitische Perspektiven. In: BAUSCH, Karl-Heinz; CHRIST, Herbert; HÜLLEN, Werner (Orgs.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen/Basel: Francke, 1995, pp. 75-81.

COUTO, L. C. Sobrevoos pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil. **Helb: História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 6, n. 6, 2012, s/p. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/199-sobrevoos-pela-historia-do-ensino-de-alemao-le-no-brasil>> Acesso em 31/10/2020.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngua em aulas de “línguas”. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, 2018, pp. 152-162.

FERRAZ, Daniel. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Vlana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil – trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, pp. 103-117.

FRANCO, Christina A. **Informationen aus dem Lehr- und Forschungsgebiet Ditaktik der Deutschen Sprache und Literatur**. Bergische Universität Wuppertal: Geistes- und Kulturwissenschaften Germanistik, 2003.

FRITZEN, Maristela Pereira. *Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: línguas em conflito numa escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, 2008, pp. 341-356.



GRILLI, M.

FRITZEN, Maristela Pereira. "Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português": refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. **Linguagem & Ensino**, v. 15, n. 1, 2012, pp. 113-138.

GRILLI, Marina. Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 12, n. 3, 2018, pp. 415-435.

HELBIG, Gerhard. Noch einmal: Quo vadis, DaF? **Deutsch als Fremdsprache**, v. 34, n. 3, 1997, pp. 131-138.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou De como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de palavra, 2018, pp. 69-80.

KERSCH, D. F.; SAUER, C. M. A sala de aula de alemão LE para falantes de dialeto: realidades e mitos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, 2010, pp. 183-203.

KRAMSCH, C. Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. **Critical Multilingualism Studies**, v. 1, n. 1, 2012, pp. 107-128.

KRAMSCH, C. **Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction**. In: The Modern Language Journal, v. 98, n. 1, pp. 296-311, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly online**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly online**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching. From method to postmethod**. New York: Routledge, 2006.

LEFFA, V. J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. In: Contexturas, Apliesp, n. 4, pp. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, pp. 203-218.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel M.; KAWACHI-FURLAN, Claudia J. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, pp. 244-258.

GRILLI, M.

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. Entre o compromisso político e a competência técnica: a “velha” e insolúvel questão da prática docente. **Revista Tecnia**, v. 1, n. 1, 2016, pp. 83-98.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity**. Durham/London: Duke University Press, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, 5(14), 1983, pp. 91–97.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2003, pp. 53-84.

PENNYCOOK, Alastair; OTSUJI, Emi. **Metrolingualism: Language in the city**. New York: Routledge, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações**. 8. Ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 1, 2015, s/p.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, v. 79, 2007, pp. 71-94.

TAKAKI, Nara H.; FERRAZ, Daniel M.; MIZAN, Souzaana. Repensando a Educação Linguística com contribuições de Ricoeur E Monte Mór. **Pensares em Revista**, n. 15, 2019, pp. 22-46.

UPHOFF, Dörthe. A área de Alemão como Língua Estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. **Pandaemonium Germanicum**, v. 16, n. 22, 2013, pp. 219-241.

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

VERONELLI, Gabriela. **The Coloniality of Language: Race, Expressivity, Power, and The Darker Side of Modernity**. **Wagadu**, v. 13, 2015, pp. 108-134.



GRILLI, M.

Como citar este artigo (ABNT)

GRILLI, M. **Por uma educação linguística Translínque e Decolonial: questões para o ensino de alemão.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 4, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

GRILLI, M. (2020). **Por uma educação linguística Translínque e Decolonial: questões para o ensino de alemão.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.



INICIAÇÃO
&
FORMAÇÃO
DOCENTE