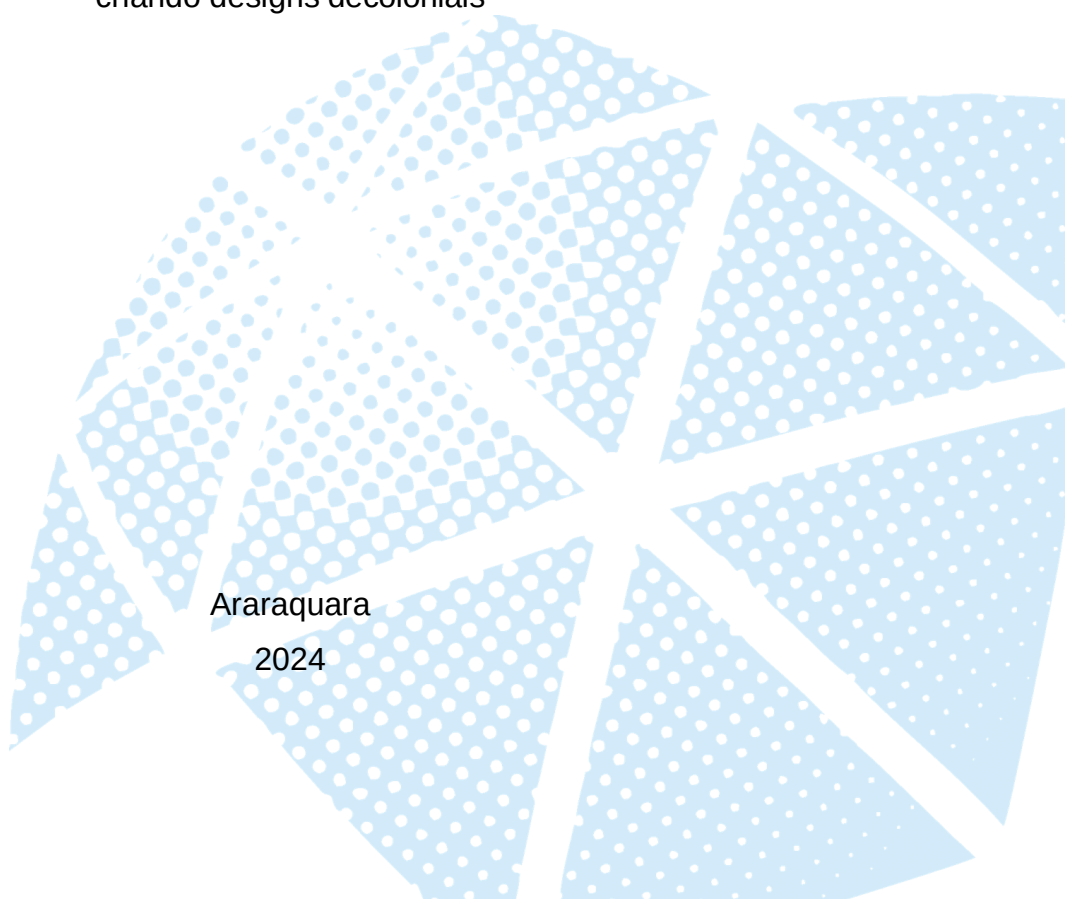


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

LÍVIA DOS SANTOS MARQUES

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE ALEMÃO NA ESCOLA PÚBLICA:
criando designs decoloniais

Araraquara
2024



LÍVIA DOS SANTOS MARQUES

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE ALEMÃO NA ESCOLA PÚBLICA:
criando designs decoloniais

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Cibeles Cecílio de Faria Rozenfeld

Araraquara

2024

M357m Marques, Livia dos Santos
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE ALEMÃO NA
ESCOLA PÚBLICA : criando designs decoloniais / Livia dos Santos
Marques. -- Araraquara, 2024
204 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. Ensino de alemão na escola pública. 2. Multiletramentos. 3.
Decolonialidade. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O presente estudo deve impactar a área da educação, assim como do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente, no contexto do ensino de língua alemã, uma vez que propõe uma nova perspectiva no que se refere a aspectos presentes em sala de aula, sendo eles, por exemplo: a relação entre alunos e professores, a relação de alunos e professores com a tecnologia e, principalmente, a relação de poder entre aprendizes de alemão e falantes nativos alemães, assim como as diferentes culturas que envolvem o contato entre eles.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This study should impact research about education, as well as the teaching and learning of foreign languages, specifically in the context of German language teaching, as it proposes a new perspective regarding aspects present in the classroom, being they, for example: the relationship between students and teachers, the relationship between students and teachers with technology and, mainly, the power relationship between German learners and native German speakers, as well as the different cultures that involve contact between them.

LÍVIA DOS SANTOS MARQUES

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE ALEMÃO NA ESCOLA PÚBLICA:

criando designs decoloniais

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Data da defesa: 06/12/2024

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Marcella de Santos Abreu
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Profa. Dra. Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Universidade Federal de São Carlos

Aos nossos queridos alunos, participantes da pesquisa. Se vocês são o futuro, posso dizer que estou ansiosa pelo que está por vir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família e amigos, pelo apoio e motivação ao longo dos últimos anos. Também à minha orientadora, Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, que me acompanhou não apenas nesta jornada, mas em toda a minha vida acadêmica e profissional, como uma conselheira, amiga e educadora admirável. Agradeço também aos meus colegas doutorandos, Mayara Mayumi, Vivia de Moraes-Caruzo, Sthefanie Kalil, Marina de Paulo Nascimento e Vitor Pereira Gomes pelo suporte ao longo de todo o doutorado. Além disso, agradeço aos alunos e professores participantes da pesquisa, que tornaram este período não apenas um tempo de aprendizado, como também de muita alegria. Por fim, agradeço à CNPq pelo financiamento da pesquisa em seus anos iniciais (número do processo: 140431/2021-7).

“Temos um ambiente online onde novas formas de troca, criatividade e comunidade convivem ao lado de criminalidade, bullying, violência real e simbólica. [...] A tecnologia, por si só, não gerou esses problemas, nem ao menos contém em si mesma a capacidade de resolvê-los ou consertá-los. A situação atual requer uma reconstrução da cidadania, da ética e um contrato social renovado”

(Garcia, Luke, Seglem, 2018, p.77, tradução nossa)

RESUMO

A Pedagogia dos Multiletramentos enfatiza a importância da reflexão crítica para promover a produção criativa e a transformação social (Cope; Kalantzis, 2009). Por meio do presente estudo, pretende-se investigar como o ensino da língua alemã e culturas de falantes de alemão, baseado na Pedagogia dos Multiletramentos, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas a partir de um pensamento decolonial. A pesquisa tem como base teorias sobre o Ensino Intercultural (Kramsch, 2003; Walsh, 2007, 2010), a Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden et al., 1996; Cope; Kalantzis, 2009; Rojo, 2012) e os estudos sobre a Decolonialidade (Castro-Gomes; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007; Queiroz, 2020; Restrepo; Martínez 2010). O estudo desenvolvido é de natureza qualitativa e exploratória, e representa uma pesquisa-ação, realizada no contexto de um curso online de alemão como língua de encontro. Tal curso foi ofertado por duas graduandas em letras, sob supervisão da professora-pesquisadora, para quatro estudantes no contexto de uma escola pública, sendo o estudo composto por esses sete participantes citados. Quanto aos dados, foram gerados por meio de questionários individuais e entrevistas em grupo com os aprendizes, atividades produzidas por eles, além de gravações das aulas e diários reflexivos das professoras. A análise dos dados revelou indícios de desenvolvimento de variados processos de conhecimento pelos participantes, envolvendo a experiência com conhecimentos prévios e novos, a análise crítica desses conhecimentos e sua aplicação através de designs multimodais. Por meio desses processos, os participantes demonstraram realizar reflexões e criar Designs, partindo de uma perspectiva decolonial, ao relacionarem aspectos linguísticos, históricos e sociais das realidades a sua volta com suas experiências por meio de outras línguas e culturas. Por fim, os alunos puderam colocar tais reflexões em prática, exercendo uma cidadania ativa.

Palavras-chave: Ensino de alemão na escola pública; multiletramentos; decolonialidade.

ABSTRACT

The Pedagogy of Multiliteracies emphasizes the importance of critical reflection to promote creative production and social transformation (COPE; KALANTIZIS, 2009). Through this study, we aim to investigate how the teaching of the German language and German-speaking cultures, based on the Pedagogy of Multiliteracies, can contribute to the development of practices rooted in decolonial thinking. The research is based on theories of Intercultural Teaching (Kramsch, 2003; WALSH, 2007; 2010), the Pedagogy of Multiliteracies (Cazden et al., 1996; Cope; Kalantizis, 2009; Rojo, 2012), and studies on Decoloniality (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007; Queiroz, 2020; RESTREPO, 2010). The study is qualitative and exploratory in nature and represents an action research conducted in the context of an online course in German as a bridging language. This course was offered by two undergraduate Letras students, under the supervision of the researcher, to four students from a public school, thus comprising the study's seven participants. Data was collected through individual questionnaires and group interviews with the learners, their produced activities, as well as recordings of the lessons and reflective journals of the teachers. The data analysis revealed evidence of the development of various knowledge processes by the participants, which involve experiencing of prior and new knowledge, analyzing the knowledge critically and applying it through multimodal Designs. Through these processes, the participants demonstrated reflections and created new Designs from a decolonial perspective, linking linguistic, historical, and social aspects of the realities around them with their experiences through other languages and cultures. Finally, the students were able to put these reflections into practice, exercising active citizenship.

Keywords: German language teaching in public schools, multiliteracies, decoloniality

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>Padlet</i> com sugestões dos alunos para as aulas	66
Figura 2	Tela do <i>Mentimeter</i> da aula do dia 8/03	73
Figura 3	Gráfico representando o que os alemães fazem no tempo livre	74
Figura 4	Atividade sobre família na lousa interativa	76
Figura 5	Texto produzido pela aluna Mônica	77
Figura 6	Texto produzido pelo aluno Amado	77
Figura 7	Texto produzido pelo aluno Peter	78
Figura 8	Lojas criadas pelos alunos Peter e Amado no <i>Spatial chat</i>	79
Figura 9	Zoom de loja criada pelo aluno Peter	79
Figura 10	Zoom de loja criada pelo aluno Amado	80
Figura 11	Uso da lousa <i>Scrumbler</i> em aula sobre sistema de saúde alemão e Brasileiro	83
Figura 12	Apresentação inicial das cidades a serem exploradas durante a aula	87
Figura 13	Tarefas a serem cumpridas sobre a cidade de Berna	87
Figura 14	Tarefas a serem cumpridas sobre a cidade de Genebra	87
Figura 15	Tarefas a serem cumpridas sobre a cidade de Zurique	88
Figura 16	Foto enviada pelo aluno Amado no grupo de <i>Whatsapp</i>	90
Figura 17	Cidade ideal construída pelos alunos Amado, Gustavo e Peter no <i>Spatial.chat</i>	94
Figura 18	Imagens do mito do <i>Bahkav</i>	108
Figura 19	Imagem da lenda de <i>Mittagsfrau</i>	109
Figura 20	Imagem da lenda de <i>Klabautermann</i>	110
Figura 21	Imagem do cachorrinho <i>Süß</i>	116
Figura 22	Versão má do personagem <i>Süß</i>	117
Figura 23	Slides apresentados na aula do dia 9/09	121
Figura 24	Resultado correto da atividade sobre cientistas no <i>Nearpod</i>	123
Figura 25	Atividade sobre cientistas famosos no <i>Nearpod</i>	126
Figura 26	Atividade sobre as <i>Trümmerfrauen</i> no <i>Nearpod</i>	128
Figura 27	Foto 1 apresentada na aula do dia 23/09	129
Figura 28	Foto 2 apresentada na aula do dia 23/09	129

Figura 29	Foto 3 apresentada na aula do dia 23/09	130
Figura 30	Atividade de Amado sobre a reconstrução do Brasil	134
Figura 31	Atividade de Peter sobre a reconstrução do Brasil	134
Figura 32	Imagem representando o passado como tabu na Alemanha	141
Figura 33	Quadro de ideologias políticas	152
Figura 34	Observações sobre os principais partidos políticos alemães	158
Figura 35	Conhecimentos prévios sobre o sistema político alemão.	162
Figura 36	Jogo de <i>Kahoot</i> sobre o sistema político alemão - Pergunta 1	163
Figura 37	Jogo de <i>Kahoot</i> sobre o sistema político alemão - Pergunta 5	165
Figura 38	Símbolo e nome do partido criado pelos alunos – Versão 1	171
Figura 39	Símbolo e nome do partido criado pelos alunos – Versão 2	171
Figura 40	Cartaz produzido pelo aluno Peter para o CET	180
Figura 41	Cartaz 1 produzido pelo aluno Amado para o CET	180
Figura 42	Cartaz 2 produzido pelo aluno Amado para o CET	181
Figura 43	Cartaz 3 produzido pelo aluno Amado para o CET	181
Figura 44	Cartaz produzido pela aluna Mônica para o CET	182
Figura 45	Acesso a vídeo produzido pelos alunos para divulgação do CET.	184
Figura 46	Acesso a vídeo produzido pelos alunos para divulgação do CET.	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Etapas da pesquisa ação	63
Quadro 2	Plano de intervenção	65
Quadro 3	Aulas utilizadas na análise e triangulação de dados	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CET	Concurso Estudantil Treffpunkt

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
2.1	Cultura no ensino de língua alemã.....	20
2.2	A Pedagogia dos Multiletramentos.....	24
2.3	Estudos sobre decolonialidade	41
2.4	Decolonialidade, interculturalidade e multiletramentos: distanciamentos e aproximações.....	48
3	METODOLOGIA.....	55
3.1	Natureza do estudo	55
3.2	Contexto de pesquisa	59
3.3	Gerando e analisando os dados.....	61
3.4	Desenvolvimento do estudo: as diferentes etapas da pesquisa-ação	63
4	ANÁLISE DE DADOS	71
4.1	Observação do Problema e elementos para o plano de intervenção	71
4.2	Fomentando a produção de saber	85
4.3	Releitura histórica e social: pesamentos outros.....	120
4.4	Reflexões sobre ideologia e poder político	151
4.5	Praticando a cidadania ativa	176
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198

1. INTRODUÇÃO

A língua e as culturas estrangeiras podem ser ensinadas a partir de diferentes perspectivas e abordagens. O método¹ de Gramática e Tradução, por exemplo, tem como foco o trabalho com a cultura considerada erudita, ou seja, estudar cultura significa debruçar-se sobre a literatura clássica, a arte e a filosofia. Posteriormente, a partir do método direto e do audiovisual, há maior ênfase em tradições e hábitos da cultura-alvo, envolvendo, principalmente, situações cotidianas no país estrangeiro (Marques-Schäfer, 2013). Naquele momento, porém, não havia ainda uma discussão aprofundada sobre desafios gerados pelo contato entre a cultura estrangeira e a própria, tampouco reflexões sobre possíveis questões identitárias. Já na abordagem comunicativa, a cultura do aluno é mais fortemente discutida em sala de aula de língua estrangeira, pois pode levar a mal-entendidos no encontro com a cultura-alvo, os quais devem ser evitados por meio do uso de conhecimentos linguísticos e culturais (Holme, 2003).

Então, a partir dos anos 90, é crescente o número de estudos que defendem o ensino com foco na diversidade cultural, considerando não apenas a comunicação efetiva na língua estrangeira, mas as consequências de possíveis encontros e trocas culturais (Marques-Schäfer, 2013). Essas ideias, tendo início por meio dos estudos sobre interculturalidade e ensino intercultural, se apoiam, primeiramente, na noção de cultura nacional (Hoff, 2020), e se expandem cada vez mais, tendo como base uma perspectiva discursiva sobre cultura, considerando as subjetividades de diferentes indivíduos, em lugar de uma coleção de hábitos, valores e tradições comuns (Altmayer, 2008, 2009). Essas distintas visões sobre cultura e diversidade, além da importância em discutir tais conceitos, têm impacto em diferentes perspectivas teóricas, mais ou menos ligadas ao ensino de línguas, tais quais os Multiletramentos e a Decolonialidade.

As duas vertentes teóricas, embora desenvolvidas em contextos diferentes e com objetivos distintos, podem trazer importantes contribuições para o ensino de línguas, como a valorização das experiências dos alunos, a reflexão crítica sobre produtos e perspectivas culturais diversas, o debate, colaboração e conflito entre indivíduos de diferentes contextos e culturas e a busca por uma sociedade transformada e igualitária. Nesse sentido, é necessário

¹ Embora haja uma distinção entre os termos método e abordagens, não nos estenderemos, nesse momento, em discutir a diferenciação entre os conceitos, tendo em vista não ser esse o foco de discussão do trabalho. Tomaremos, assim, o conceito de abordagem em um sentido mais amplo, como conjunto de perspectivas, premissas teóricas, e método como um conjunto de técnicas. (ALMEIDA FILHO, 1993)

investigar como o ensino de línguas (língua alemã, no caso do presente trabalho) pode estimular reflexões decoloniais, a partir de um planejamento que parta de propostas alinhadas com a Pedagogia dos Multiletramentos

Sendo assim, o presente estudo parte desses eixos para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação qualitativa, no contexto de um curso de língua alemã e culturas de falantes de alemão, ministrado em uma escola pública do interior de São Paulo, durante o ano de 2021. Os conteúdos do curso tiveram como base os interesses e contexto dos aprendizes e, por esse motivo, nem sempre tiveram como foco os aspectos linguísticos do alemão, como se faria em um curso de língua alemã tradicional. Sendo assim, podemos chamá-lo de um curso de alemão como língua de encontro, sendo que o encontro representa, nesse sentido, o encontro cultural e interdisciplinar, que resultou na abordagem de diferentes temáticas, voltadas ou não para aspectos linguísticos. Quatro alunos participaram desses encontros ao longo de 2021, sendo eles os participantes da pesquisa, juntamente com as professoras responsáveis pela sua realização.

Tendo introduzido os principais conceitos e uma síntese do contexto do estudo, é relevante abordar minha² trajetória como pesquisadora, assim como descrever aspectos do âmbito pessoal e acadêmico que justificam o desenvolvimento e relevância da presente pesquisa.

Meu interesse no desenvolvimento deste estudo se deu, primeiramente, a partir do contato com as teorias da Pedagogia dos Multiletramentos, já durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado (entre 2018 e 2020), cujo tema foi o uso de seriados televisivos para o ensino intercultural de alemão³. Durante esse período, mediante leituras sobre o uso de recursos multimidiáticos, como filmes, vídeos e séries, pude me familiarizar, pela primeira vez, com estudos sobre os letramentos críticos e multiletramentos. Assim, estudei os trabalhos de grandes nomes destas áreas no Brasil, tais quais Duboc e Ferraz (2011), Jordão (2007; 2013), Monte Mór (2006; 2007), Pinheiro (2016), Rojo (2012; 2017). Leituras como as citadas estimularam mais do que reflexões a respeito do uso de vídeos em sala de aula, elas me levaram a ter novas ideias sobre a aplicação de materiais multimodais, incluindo imagem, som, espaço, gesto, entre outros, o que despertou, também, meu interesse em estudar o uso de tais materiais em sala de aula, durante a pesquisa de doutorado.

² A introdução da pesquisa será feita na primeira pessoa do singular, uma vez que são descritos aspectos do histórico pessoal da pesquisadora. No momento da análise de dados, no entanto, será utilizada principalmente a terceira pessoa do singular para se referir a professora-pesquisadora.

³ Dissertação disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f02bb7b3-27cb-40c3-9db9-97f887141c47/content>> Acesso em 11 de março de 2023

Em relação à escolha do contexto para aplicação da pesquisa, alguns aspectos foram decisivos para a minha atuação como pesquisadora em uma escola da rede pública do estado de São Paulo. Primeiramente, é de grande importância que o ensino público seja colocado como foco em pesquisas desenvolvidas em universidades como a UNESP, pois elas ajudam a reforçar a ponte entre ensino básico e superior públicos. Uma relação entre a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP-FCLAr) e as escolas públicas da região também tem como vantagem a possível promoção de cursos de línguas estrangeiras, não ofertadas na matriz curricular regular da rede pública. Nesse sentido, destacamos que a ausência do ensino de línguas estrangeiras distintas, além do inglês, no currículo escolar, afeta negativamente um ambiente que deveria estimular, segundo regulamentações como a LDB e o PCN, a diversidade linguística e cultural, por meio do contato com e valorização de diferenças culturais (Chaguri; Tonelli, 2019). Assim, por meio do presente estudo, é possível refletir sobre como a inclusão da língua alemã no espaço da escola pública pode enriquecer a formação dos alunos, em especial, quando tem como base teórica a interculturalidade, os multiletramentos e o pensamento decolonial. Dessa maneira, julgamos relevantes os estudos que, assim como a presente investigação, auxiliam projetos que oportunizam a aprendizagem de novas línguas estrangeiras na rede pública de ensino.

Em segundo lugar, a escolha do contexto para a pesquisa se deu devido à minha participação prévia, já desde o ano de 2020, no chamado Projeto *Treffpunkt*, desenvolvido na escola em foco. O referido projeto surgiu de uma parceria entre a FCLAr e uma escola pública do interior de São Paulo, como maneira de preencher a lacuna deixada pelo PIBID, em um momento no qual o alemão não fazia mais parte do programa. Assim, com auxílio financeiro da Fapesp⁴, o Projeto *Treffpunkt* possibilitou a criação curso de alemão como língua de encontro entre os anos de 2020 e 2022. Os cursos, planejados e ministrados por graduandos de Letras-alemão da FCLAr, sob minha supervisão, e a coordenação geral de minha orientadora, foram oferecidos para alunos e ex-alunos da comunidade escolar. Os encontros ocorreram, então, semanalmente, via plataforma *Teams*. Sendo assim, minha participação prévia no projeto facilitou a condução da pesquisa, envolvendo alunos e professores, com os quais eu já tinha familiaridade. Também possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, a partir de problemas, dificuldades e obstáculos observados durante meu tempo participando do projeto.

Em terceiro lugar, foi também significativo o fato de que, desde o seu início, em 2020, o projeto foi desenvolvido online com os alunos, devido à pandemia de Sars-Covid19. Embora

⁴ Número do processo: 2020/03334-0

nem o Projeto *Treffpunkt*, nem a pesquisa de doutorado tenham sido pensadas originalmente para o contexto do ensino online, ambos necessitaram de alterações e adaptações em decorrência das medidas sanitárias obrigatórias e a implementação do ensino remoto emergencial. No entanto, a modalidade também trouxe novas possibilidades de estudo. Por exemplo, o contexto proporcionou a análise do uso de diferentes modos de sentido no meio digital, além de processos de aprendizagem nesse novo ambiente, em um momento em que se tornava evidente a imprescindibilidade de tais análises. Ainda assim, mediante pesquisa realizada no *Google scholar*, notamos que ainda há poucos trabalhos sobre o ensino de alemão abordando os multiletramentos no contexto do ensino online. Apenas o artigo de Mariano e Deringer (2022) se aproxima da proposta, no entanto, ele foi realizado no contexto do ensino universitário. Há ainda o artigo de Marques e Rozenfeld (2022), que foi escrito com base na presente pesquisa e que preenche, também, uma lacuna em relação à temática do ensino online de língua alemã em escolas públicas.

Enfim, a escolha de se trabalhar no ensino público com aulas de alemão baseadas nos multiletramentos levou, também, a uma consequência, a princípio inesperada: a necessidade de se olhar para o ensino de língua alemã por uma perspectiva decolonial. Embora não houvéssimos previsto a discussão do eixo temático da decolonialidade ao início da pesquisa, notamos, no decorrer de seu desenvolvimento, que estudos sobre tal conceito poderiam contribuir com a criação de categorias para investigação, além da triangulação e análise dos dados.

Sendo assim, o estudo reúne diferentes e importantes aportes teóricos, que não são abordados, comumente, de forma convergente. Desta forma, deve preencher uma lacuna na área de ensino de línguas, uma vez que, mediante pesquisa prévia, realizada por meio da ferramenta de busca *Google scholar*, encontrou-se apenas um artigo, analisando o impacto do ensino de alemão com base nos multiletramentos para alunos do ensino básico da rede pública (Canato; Rozenfeld, 2017).

Além disso, foram encontradas pesquisas recentes que tratam do ensino de alemão a partir de uma perspectiva decolonial, publicadas a partir do ano de 2020 (Aquino; Ferreira, 2023, Da Hora Sampaio; Puh, 2023, Grilli, 2020, Grilli, 2021, Grilli; Puh, 2021, Maia, 2022, Puh; Nunes, 2023, Uphoff; Arantes, 2023; Grilli, 2023), fato que aponta para a forte presença da temática em pesquisas da área de ensino de língua alemã, principalmente nos últimos anos. Ainda assim, em nenhum dos artigos citados tem-se como objetivo observar o ensino de alemão no contexto da rede pública. Ademais, em nenhum deles há a reflexão sobre a forma como a Pedagogia dos Multiletramentos pode enriquecer uma formação decolonial

Tendo apresentado as justificativas pessoais e acadêmicas para a realização do trabalho, destacamos, então, os principais objetivos e as questões da pesquisa.

O objetivo geral deste estudo é verificar como o ensino da língua alemã e culturas de falantes de alemão, baseado na Pedagogia dos Multiletramentos, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas a partir de um pensamento decolonial entre os participantes da pesquisa. Como objetivo específico pretendemos analisar como ocorreram os processos de conhecimento (denominados: experienciando, conceitualizando, aplicando e analisando) desenvolvidos pelos alunos.

A partir do objetivo, pretende-se responder à seguinte questão de pesquisa:

De que forma o ensino de alemão na rede pública, fundamentado na Pedagogia dos Multiletramentos, pode favorecer o desenvolvimento de práticas sob uma perspectiva decolonial?

A fim de atingir ao objetivo e responder à questão de pesquisa, a presente tese foi organizada da seguinte forma: após a introdução, serão abordados os pressupostos teóricos necessários para a triangulação e análise de dados. Inicialmente, serão discutidos o ensino de cultura, os multiletramentos, os estudos sobre decolonialidade e, então, a relação entre esses três eixos. Na sequência é descrita a metodologia do trabalho, sua natureza, contexto e ferramentas para geração de dados. Então, tem início a descrição da análise de dados, sendo ela dividida em quatro partes: observação do problema e elementos para o plano de ação; fomentando a produção de saber; releitura histórica e social; reflexões sobre ideologia e poder político; praticando a cidadania ativa. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo abordamos as principais bases teóricas usadas no presente trabalho. Iniciamos a discussão abordando estudos sobre o ensino de cultura em aulas de língua estrangeira, com foco no ensino de alemão para estrangeiros, nos aprofundando e posicionando em relação a diferentes vertentes teóricas significativas para a área. Em seguida, abordamos de maneira mais extensa os conceitos desenvolvidos em pesquisas sobre os multiletramentos, os quais foram relevantes tanto na preparação do curso realizado com os participantes da pesquisa, quanto na análise dos dados gerados durante tal curso. Na sequência, tratamos dos estudos sobre decolonialidade e, por fim, sua relação com o ensino de cultura e com os multiletramentos.

2.1 Cultura no ensino de língua alemã

Embora a cultura estrangeira esteja presente e seja inerente ao ensino de línguas, a forma como a cultura é ensinada, além dos aspectos culturais escolhidos como relevantes para sala de aula, variam de acordo com a abordagem pedagógica escolhida pelo professor.

Para ilustrar como a ideia de cultura no ensino de línguas se transformou ao longo dos anos recentes, trataremos dessa questão no âmbito do ensino de Alemão como LE. Na Alemanha, as discussões sobre o ensino de cultura ganham força por meio da chamada “*Ausländerpädagogie*” (Pedagogia dos estrangeiros), criada com foco na necessidade de atender ao alto fluxo de imigrantes no país. Então, nos anos 90, as ideias do Ensino Intercultural foram a base para as “*ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*”⁵, criadas em conjunto por Alemanha Ocidental, Alemanha Oriental, Suíça e Áustria, para que todas estas nações fossem incluídas no ensino de DaF⁶ e DaZ⁷ (Marques-Schäfer, 2013). As *ABCD-Thesen* são reformuladas posteriormente e chamadas de *DACH-Konzept* (sendo DACH a sigla usada para se referir à Alemanha, Suíça e Áustria), o qual tem como principal pressuposto teórico a Interculturalidade.

A partir de uma orientação intercultural, o ensino de alemão como LE inclui objetivos não relacionados à compreensão superficial da cultura estrangeira, mas sim, conforme Marques-Schäfer:

- (i) o conhecimento de uma cultura estrangeira; (ii) a reflexão sobre a cultura própria e estrangeira; (iii) o desenvolvimento da sensibilização para

⁵ ABCD-Teses sobre o Papel da Cultura nas Aulas de Alemão.

⁶ Deutsch als Fremdsprache (Alemão como língua estrangeira)

⁷ Deutsch als Zweitsprache (Alemão como segunda língua)

semelhanças e diferenças entre a cultura própria e estrangeira; (iv) a promoção de uma mudança de perspectiva. (Marques-Schäfer, 2013, p.246, tradução nossa)⁸

Ao cumprir tais objetivos, pretende-se que o aluno desenvolva a capacidade de mediar diferenças culturais, adquirindo uma nova perspectiva, enriquecida por suas experiências em diferentes culturas, resultado da criação de um terceiro lugar entre elas (Kramsch, 2009). Nesse sentido, Byram (1997; 2008) formula o modelo mais conhecido de competência comunicativa intercultural (doravante CCI), o qual é composto por quatro aspectos, que devem ser desenvolvidos de maneira intercultural: atitudes, conhecimentos, habilidades e consciência crítica cultural.

As atitudes correspondem à abertura e curiosidade em relação à língua estrangeira, além de disposição em revisar estereótipos sobre o falante da LE e sobre si. Os conhecimentos abrangem a memória nacional e outras informações relacionadas à cultura-alvo e à própria, além de questões ligadas ao cotidiano e aos problemas sociais presentes nas nossas e em outras realidades. Já as habilidades são divididas entre habilidades de interpretar e relacionar, ou seja, interpretar discursos e informações da cultura-alvo e compará-las com a própria, e de descobrir e interagir, ação de encontrar novas informações necessárias sobre o outro e usá-las em meio à interação. Por fim, a consciência crítica cultural trata-se da reflexão sobre valores e crenças próprios e presentes na cultura-alvo, além de sua análise a partir de critérios éticos explícitos, como, por exemplo, os direitos humanos (Byram, 1997; 2008).

O modelo de Byram foi utilizado, desde seu surgimento, como parâmetro para diferentes documentos e materiais didáticos. Ele cita aspectos essenciais na aprendizagem de cultura, tais quais, a necessidade de abrir-se para novas experiências e discursos, revisar estereótipos e encontrar soluções em conjunto. Como consequência destas habilidades, o aluno deve desenvolver uma cidadania intercultural, por meio da qual busca-se criar parcerias e comunidades de interesse, formadas por indivíduos de diferentes culturas, a fim de discutir e encontrar soluções para problemas comuns (Byram, 2008, 2011). Porém, desde sua criação, o modelo também já foi por diversas vezes criticado e repensado.

Uma das consequências da adoção da CCI, a qual é passível de crítica, trata-se, justamente, da falsa noção de que um falante intercultural deve evitar conflitos ou ser capaz de solucioná-los em qualquer situação. Conforme argumenta Casper-Hehne (2010), por exemplo,

⁸ No original: i) das Kennenlernen einer Fremdkultur; ii) die Reflexion über die eigene und über die fremde Kultur; iii) die Entwicklung einer Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur; iv) und die Förderung eines Perspektivenwechsels.

é necessário relativizar o foco do ensino de cultura alemã apenas como forma de solucionar mal-entendidos, uma vez que tal postura pode levar a uma ideia errônea de que a interação entre culturas resume-se à superação de situações desconfortáveis, ignorando outros aspectos resultantes da convivência com o outro. De maneira semelhante, Hoff (2020) afirma que uma das principais críticas ao modelo de CCI é a busca não realista, e nem ao menos construtiva, por harmonia entre diferentes partes. Segundo a autora, o desacordo pode trazer benefícios ao diálogo, como, por exemplo, o engajamento em discussões e o desenvolvimento da habilidade de comprometer-se ou de reconhecer diferentes perspectivas e interpretações como válidas.

Ademais, Hoff (2020) argumenta que o foco da CCI na superação e resolução de situações comunicativas orais também pode ser redutiva em relação às necessidades de um falante intercultural, que é, afinal, não apenas um falante, mas também um leitor, escritor ou telespectador. Há, portanto, a necessidade de expandir os letramentos desenvolvidos entre aprendizes de uma LE, pois eles terão contato com a língua, não apenas em conversas com o falante nativo, mas por meio dos mais variados encontros nas mais diversas mídias (Hoff, 2020).

Walsh (2010) denomina a interculturalidade focada na resolução de problemas, em vez da análise crítica das relações de poder que os perpetuam, como “funcional”. A autora argumenta que, por meio dessa perspectiva, busca-se neutralizar as diferenças, a fim de melhor servir a um sistema capitalista neoliberal, de fato incluindo, nesse sistema, os grupos anteriormente excluídos, mas, ainda assim, perpetuando sua exploração.

Por outro lado, autores também tecem críticas ao ensino intercultural e ao modelo de CCI, argumentando que estão, frequentemente, presos à ideia de cultura como uma entidade nacional ou territorial, e restringem noções complexas de comunidades e identidades multiculturais (Altmayer, 2008; Hoff, 2020). Nesse sentido, Hoff (2020) diferencia perspectivas essencialistas e não-essencialistas de cultura, sendo a primeira associada à cultura nacional coerente e homogênea, enquanto a segunda engloba outras marcas de identidade (como gênero, religião, educação, profissão, etc.) e entende a complexidade, dinamicidade e heterogeneidade cultural, capaz de transcender barreiras geográficas.

Considerando ambos os conceitos, Kramsch (2009; 2013), por exemplo, revisa seu modelo clássico de terceira cultura. Este termo define-se, inicialmente, como um encontro de duas culturas (cultura do aluno e cultura-alvo) estáticas e homogêneas no momento da aprendizagem de LE, e a formação de uma nova visão de mundo, que resulta de tal encontro, sem que o aprendiz abandone completamente sua cultura ou adote totalmente a outra. Ao repensar tal conceito, a autora adota o conceito de competência simbólica, pois trata-se do resultado do encontro, não de duas culturas homogêneas, mas sim de diferentes sistemas

simbólicos, ou seja, os discursos a partir dos quais damos significado a hábitos, crenças, monumentos ou instituições (Kramsch, 2013). Nesse sentido, adota-se uma noção de cultura como discurso, ou seja, cultura passa a ser não necessariamente a forma como agimos e os objetos que produzimos, mas a forma como significamos o mundo, as nossas ações, as nossas criações e os nossos relacionamentos ao longo da história, criando e reproduzindo relações de poder e permitindo o fluxo e negociação de significados (Salomão, 2015).

Altmayer (2009), também partindo de um conceito discursivo, afirma que aprender sobre cultura é um processo individual, pois cada aluno possui modelos e interpretações das culturas de falantes da LE. O autor, tendo como foco a língua alemã em seus estudos, argumenta que, à medida que os alunos aprendem a língua, é necessário que eles reflitam sobre os diferentes modelos e “padrões de interpretação”, por meio de diversas experiências dentro e fora da sala de aula e, como consequência, construam novas percepções sobre as comunidades falantes da língua (Bohunovsky, Altmayer, 2020).

Sobre isso, Fornoff e Koreik (2020) argumentam que, embora seja necessário adotar um conceito heterogêneo de cultura, que inclua não apenas a cultura nacional ou regional, mas diferentes comunidades, grupos sociais e particularidades individuais, não é possível descartar o conceito de nacionalidade, uma vez que a Nação institui, mesmo em tempos de globalização, processos de socialização por meio da mídia, da escola, da universidade e de outras instituições. Como exemplo, podemos utilizar a bandeira nacional, que é, de forma geral, reconhecida pelos cidadãos de um país, pois eles a viram na televisão, aprenderam sobre ela na escola, ou podem tê-la visto pendurada em diferentes órgãos e instituições públicas (a depender do país). Ainda assim, o que a bandeira representa para cada indivíduo pode variar grandemente, sendo motivo de orgulho para alguns, e de desprezo para outros, podendo estar ligada às mais variadas lembranças, como uma partida de futebol, uma viagem, uma lição na escola, entre outros. Dessa maneira vemos que, de um lado, o reconhecimento da bandeira é parte de uma cultura nacional, que une boa parte dos cidadãos de um país, mas como significamos esse objeto é um processo completamente subjetivo.

Defendemos, assim, que é necessário ver a cultura por uma perspectiva discursiva. No entanto, vale salientar que é impossível descartar completamente a cultura como entidade nacional. Isso não significa dizer que o estudo de alemão, por exemplo, deve estar associado ao aprendizado sobre a cultura do país Alemanha, como comumente ocorre, mas que na relação com diferentes falantes de língua alemã, existem conhecimentos, desenvolvidos no processo de socialização, que nos ajudam a entender particularidades discursivas.

Por exemplo, quando se descarta completamente o conceito de cultura nacional, trabalhando-se exclusivamente com modelos individuais, conforme sugere Altmayer (2004; 2008), corre-se o risco de desconsiderar também relações de poder que foram um dia instauradas em meio a processos de colonização por determinados estados-nação em detrimento de outros. Nesse caso, a partir da subjugação de determinadas culturas e saberes decorrentes dos processos de colonização e colonialidade, ainda hoje se perpetuam relações muitas vezes dicotômicas, de modo tal que seria irresponsável negar a existência de dicotomias em discursos sobre aprendizagem cultural.

Dessa maneira, Walsh (2010) sugere o que chama de interculturalidade crítica. De acordo com a estudiosa, essa permite que a diversidade cultural não seja vista apenas como um aspecto social passível de aceitação ou valorização, nem ao menos como uma ferramenta a ser usada em uma sociedade capitalista. Trata-se de analisar as formas como tal diversidade é perpassada por relações de poder e como tais relações afetam determinadas comunidades, devido a sua raça, gênero ou orientação sexual, por exemplo. Nesse sentido, é tendo como base as vozes desses grupos, afetados pelo desequilíbrio de poder, e o diálogo com eles, que se deve construir um pensamento intercultural. Sobre isso, a autora defende, ainda, que

seu projeto [de interculturalidade crítica] não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o que há de diferente dentro da matriz e das estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença – nas estruturas coloniais de poder como desafio, proposta, processo e projeto; é reconceitualizar e reestabelecer estruturas sociais, epistêmicas e de existência (Walsh, 2010, p. 70)⁹

Nessa perspectiva, o principal objetivo da interculturalidade crítica não é integrar os diferentes grupos a um sistema capitalista, mas destruir o sistema que os exclui, conforme comenta a autora.

Tendo descrito os estudos e autores mais relevantes para o ensino de cultura na área de alemão como língua estrangeira, será definida, em seguida, a Pedagogia dos Multiletramentos, assim como sua relação com o aprendizado de culturas estrangeiras.

⁹ Original: Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.

2.2 A Pedagogia dos Multiletramentos

Para definir e contextualizar a Pedagogia dos Multiletramentos, é necessário, primeiramente, esclarecer o termo “letramentos”. Ele surge pela primeira vez no Brasil em meados dos anos 80, mediante discussões locais e internacionais, em países como Portugal, França e Estados Unidos, sobre a necessidade de ensinar o aluno a fazer uso social da leitura e da escrita (Soares, 2004). Tal discussão, no entanto, já vinha sendo realizada, mesmo antes do surgimento do conceito propriamente dito. Ela foi iniciada por Freire, desde os anos 60, a partir de sua proposta de alfabetização crítica. Segundo o autor, é necessário não apenas ler a palavra, mas também ler o mundo, ou seja, usar a palavra para compreender, discutir e agir sobre a realidade à sua volta (Freire; Macedo, 2011). Dessa maneira seria alienante não abordar ambas questões objetivas da escrita, relacionadas aos padrões de uso da palavra em diferentes domínios sociais, e questões subjetivas, envolvendo a visão de mundo, sonhos, desejos e culturas do aluno (Freire; Macedo, 2011).

Assim como Freire, Brian Street também propõe uma nova forma de enxergar o processo de alfabetização. Em seus estudos sobre novos letramentos, o autor diferencia a alfabetização autônoma e ideológica. A primeira tem como foco as habilidades técnicas relacionadas à alfabetização, impondo aos aprendizes modelos fixos de escrita, usados por comunidades com maior poder econômico e social, e ignorando variações culturais, crenças e valores das comunidades dos alunos (Street, 1995, 2006). Partindo-se de tal perspectiva, associa-se a alfabetização ao desenvolvimento cognitivo, não valorizando letramentos orais e suas relações com letramentos escritos, e colocando a responsabilidade do analfabetismo sobre o indivíduo, uma vez que se trataria de um processo neutro, que qualquer um com “capacidade” poderia alcançar. Segundo Kleiman (1995), portanto, tal modelo tem repercussões negativas na educação, gerando preconceito contra indivíduos não-alfabetizados.

Por outro lado, a alfabetização ideológica, proposta por Street, é entendida como um processo social, pois está sempre ligada a um determinado contexto e às visões de mundo presentes nele. Sendo assim, a forma como utilizamos a linguagem escrita está ligada a nossa identidade e conhecimentos (Street, 2006). Nesse sentido, Kleiman (1995) defende que é necessário considerar o contexto e as relações de poder presentes nos eventos de letramento dos quais o aluno participa. Tais eventos de letramento são definidos pela autora como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (Kleiman, 1995, p.40). Por meio de tais eventos, o aluno deve desenvolver práticas de

letramentos, ou seja, “formas particulares de pensar e realizar a leitura e escrita em contextos culturais¹⁰” (Street, 2003, p. 78, tradução nossa).

Os estudos citados dão base para a diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramentos, sendo o primeiro a decodificação do alfabeto, por meio da relação entre sistemas lexicais e fonológicos, enquanto o segundo inclui o uso da linguagem escrita em contextos sociais. Sobre essas diferenciações, Soares (2004) afirma que é necessário entender a relação de ambos os processos, que não se opõem, mas se complementam. Defendemos, portanto, que o conceito de letramentos não surgiu para substituir a alfabetização, mas sim, para ampliá-la, porém, em ambos os casos, é necessário ter como enfoque os contextos nos quais os alunos irão utilizar a linguagem escrita.

No ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, Kern (2003) afirma que os letramentos são necessários, pois sem a sua aprendizagem, pode-se subestimar os significados provenientes de questões extralinguísticas, como o contexto cultural. Para o autor, textos produzidos em culturas e comunidades diferentes seguem padrões distintos daqueles com os quais o aluno está acostumado. Tais padrões, devem ser acessados e transformados pelos alunos, durante os processos de leitura e escrita. Nesse sentido, é necessário compreender a relação entre línguas, leitores, escritores, textos e culturas, a fim de desenvolver com os alunos práticas de letramentos.

Assim, o autor estabelece também algumas características do trabalho com os letramentos no ensino de LE (Kern, 2003). Ele afirma que os letramentos são, por natureza, sociais e colaborativos, pois os processos de escrita e leitura em LE necessitam do trabalho conjunto e/ou feedback de colegas. Além disso, é necessário que os alunos compreendam que os textos são formados a partir de convenções não universais, os quais dão diferentes sentidos à linguagem em diferentes contextos, podendo ser transformados, conforme as intenções do próprio aluno durante a escrita. O mesmo ocorre no processo de leitura, o qual também não é neutro, pois abre possibilidades para diferentes interpretações, a depender do contexto social, experiências e intenções do leitor. Sendo assim, os letramentos devem envolver a reflexão e pensamento ativos do aluno, para que ele possa compreender as relações entre as palavras dentro do texto, assim como entre o texto e as culturas que influenciam sua produção e interpretação. O autor ainda afirma que os letramentos são recursivos, ou seja, incluem não apenas o produto final criado pelo aluno, mas o processo de interpretação, discussão e revisão deste produto. Por fim, Kern (2003) destaca que os eventos de letramentos, embora tenham

¹⁰ No original: particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts

como foco a escrita e a leitura, não envolvem apenas estes dois processos, uma vez que, ocorrendo de maneira colaborativa, a partir de momentos de discussão, reflexão crítica e feedback em turma, devem também envolver outras habilidades necessárias para prática da LE, como a fala e a escuta.

Assim, percebe-se que os eventos de letramentos, envolvem, além da leitura e produção de um texto escrito, diferentes formas de comunicação. Em meio a práticas de letramentos, os alunos podem utilizar, conjuntamente, as linguagens oral, gestual, visual, entre outras. Nesse sentido, é possível ampliar o conceito de letramentos, de maneira a desenvolver e valorizar os multiletramentos, que abordam com maior enfoque o uso de diferentes modos de linguagem.

O conceito de multiletramentos surge pela primeira vez em um manifesto colaborativo. Em 1996 reuniu-se em Nova Londres, no estado americano de Nova Hampshire, o chamado New London Group (Grupo de Nova Londres), com participação de 10 acadêmicos. Eles tiveram como objetivo, por meio de suas discussões, fazer contribuições sobre as habilidades necessárias para alunos em contato com as novas tecnologias.

O Grupo de Nova Londres definiu multiletramentos a partir de dois enfoques, que levaram ao acréscimo do prefixo “multi” ao termo: a multiplicidade de modos de sentido e a multiplicidade e diversidade cultural.

Em relação ao primeiro, os autores destacam que, principalmente na era digital, da web 2.0, da mídia em massa e hipermídia, a linguagem textual escrita está conectada a outras formas de construção de sentido, como o gesto, áudio, vídeo, entre outras (Cazden, et. al., 1996). Segundo Jenkins et. al (2009), esse novo contexto coloca os jovens, ao mesmo tempo, na posição de consumidores e criadores, e permite que construam significados e combinem modos de sentido, de maneira nunca experienciada antes, tendo as gerações mais antigas certa dificuldade em compreender tanto esses novos processos, quanto a sua natureza pública. Por essa razão, o autor argumenta que a supervisão adulta sob essas novas criações é cada vez menor. Por um lado, o uso não tão supervisionado da internet dá mais liberdade e, possivelmente, mais autonomia aos jovens, para que usem os recursos a sua disposição da maneira como consideram necessário. Por outro lado, dificulta-se a educação para uso ético dessas novas produções. Os multiletramentos seriam, nesse sentido, essenciais para auxiliar o uso responsável das novas mídias e tecnologias (Jenkins et. al 2009)

Vale apontar que, embora os autores abordem a relação entre a popularização das novas mídias e a relevância do trabalho com diferentes modos de sentido, a construção de sentido por meio de diferentes linguagens não é algo novo. Duboc e Souza (2021) argumentam, nesse sentido, que os multiletramentos são “coisa velha” (p.550, tradução nossa), não em um sentido

pejorativo, como sinônimo de ultrapassado, mas como maneira de demonstrar a constante presença da multimodalidade na história humana e do indivíduo, que desde muito antes do contato com o digital, escuta contos, imagina-os e reconta-os, processo esse que envolve voz, tonalidade, gestos, sorrisos, imagens, etc.

Dessa forma, os autores criticam o fato de que “a palavra multiletramentos parece hoje fortemente conectada à tecnologia digital, de forma que quase se tornaram sinônimos”¹¹ (Duboc; Souza, 2021, p.554, tradução nossa). Assim, é necessário enfatizar que os multiletramentos não estão necessariamente ligados ao digital, mas a experiências corporais, táteis, visuais, auditivas, e relacionadas a outros modos de sentido, cujo acesso pode ser expandido pelas novas tecnologias.

Nessa mesma direção, Würffel (2020) afirma que o uso de tecnologias não pode ser tratado como uma metodologia em si, mas aplicado a partir de métodos e contextos variados. Por essas razões, torna-se necessário expandir uma tendência, já presente na aprendizagem informal dos alunos, de promover a interação multimodal dos aprendizes por meio de redes sociais e mídias digitais (Würffel, 2020).

O segundo enfoque dos multiletramentos se refere à multiplicidade de culturas. O Grupo de Nova Londres defende que “lidar com diferenças linguísticas e diferenças culturais tem se tornado central às pragmáticas de nossas vidas no trabalho, civis e privadas” (Cazden, et. al. 1996, p.64, tradução nossa)¹². Dessa maneira, os autores ressaltam a necessidade de valorizar a diversidade local e global, incluindo a importância do domínio de diferentes línguas e dialetos, além do respeito a culturas minoritárias¹³ e grupos de interesse variados, para comunicação e cidadania ativa na sociedade atual.

Segundo Rojo (2012), essa multiplicidade cultural abandona o conceito de Cultura, no singular em letra maiúscula, como sinônimo daquilo que é culto ou erudito. Também supera divisões e dicotomias, por exemplo, entre cultura popular e erudita, central e marginal, canônica e de massa, as quais são, segundo a autora, “tão caros ao currículo tradicional que se propõe a ‘ensinar’ ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais” (Rojo, 2012 p.14). A Pedagogia dos Multiletramentos valoriza o híbrido e

¹¹No original: the word multiliteracies seems today strongly connected to digital technology to the extent of nearly having become synonyms

¹² No original: Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our work, civic and private lives”

¹³ O termo culturas minoritárias se refere ao conceito de “grupos minoritários”, os quais podem ser definidos como aqueles que destoam de um padrão de suposta normalidade impostos por uma “maioria” social, mediante uma assimetria social. A pressão para que os padrões econômicos, culturais, educacionais, entre outros, da maioria sejam assimilados pelas “minorias” resulta, então, em uma vulnerabilidade e, consequentemente, em violências físicas e simbólicas. (Carmo, 2024)

fronteiriço, a mistura entre culturas, raças e cores, de forma a transformar a produção cultural em algo que ultrapassa questões de propriedades autorais e verdades interpretativas absolutas.

Tendo definido o termo multiletramentos, os autores do Grupo de Nova Londres preocupam-se, também, em justificar a razão da necessidade de uma Pedagogia dos multiletramentos. Os autores destacam três principais dimensões que motivam uma nova Pedagogia: a vida profissional, pessoal e a participação cívica (Cazden, et. al. 1996).

Abordando, primeiramente, o âmbito do trabalho, o Grupo de Nova Londres ressalta que estamos vivenciando um momento pós-fordista, ou de capitalismo rápido. Esse novo mercado de trabalho, segundo os autores, demanda relações mais horizontais entre empregadores e empregados, na qual relacionamentos de tutoria e aprendizagem são mais importantes do que a obediência cega às autoridades. Essa nova lógica de mercado se distancia de uma educação que subjuga o aluno passivo à figura de autoridade do professor, exigindo, portanto, uma nova organização da sala de aula (Cope; Kalantzis, 2009). Ademais, são escassos os empregos que promovem a realização de tarefas repetitivas, que não necessitam de reflexão ou habilidades específicas, mas tem aumentado o número de funções que exigem trabalhadores criativos, colaborativos e críticos (Cazden, et. al. 1996). Nesse contexto, a valorização da multiculturalidade e uso da multissemiose podem ser ferramentas importantes para o fomento de ideias diferenciadas, criativas e que atendem a uma clientela mais variada (Cazden, et. al. 1996).

Contudo, não é simplesmente para atender às demandas de um novo e rápido capitalismo que se promove a Pedagogia dos Multiletramentos. É necessário ajudar a capacitar alunos a compreender as problemáticas de suas condições de trabalho e lutar por melhorias e igualdade (Cope; Kalantzis, 2009). Nesse sentido, Pinheiro (2016, p.528), afirma que

[...] é fundamental que se compreenda que as transformações de ordem social, política e cultural são também o corolário de mudanças no mundo do trabalho, decorrentes de processos de globalização, incluindo nesse bojo a ubiquidade das TIC. Todavia, se essa relação for levada a ferro e fogo, sem consideração de seus matizes, corremos o risco de ser guiados por uma perspectiva que se enquadra exclusivamente na dinâmica de reestruturação do capitalismo, que se consolida no modelo vigente neoliberal. Tal perspectiva pode conduzir (e, em muitos contextos, já conduz!) à criação de modelos de ensino que se enquadram em lógicas mercadológicas, sugeridas e até, em alguns casos, impostas por grandes conglomerados e corporações internacionais.

Assim, o autor sugere que o professor trabalhe em sala de aula as mudanças globais em sua relação com as lógicas e necessidades locais, em lugar de valorizar mudanças motivadas pelas novas condições do mercado capitalista neoliberal (Pinheiro, 2016).

Em relação à dimensão da vida pessoal, o Grupo de Nova Londres afirma que dois principais fatores afetam nossas identidades e as relações pessoais nas últimas décadas, os quais devem ser abordados em uma Pedagogia dos Multiletramentos: a exposição da vida particular e a participação em comunidades diversas. Em relação ao primeiro fator, os autores citam o impacto em nosso cotidiano da tematização de assuntos antes relacionados à vida íntima em nosso cotidiano (como sexo, relacionamentos amorosos e relações familiares, por exemplo), uma vez que mesmo contextos profissionais ou públicos adquirem um novo vocabulário, novas formas de diálogo e novas dinâmicas. Destacamos, ainda, que o manifesto do Grupo foi escrito antes da ascensão das mídias sociais, que expandiu ainda mais a mistura entre pessoal, profissional e público, como pode ser visto, por exemplo, pelo surgimento de profissões como *Vloggers* e *Influencers*, os quais, frequentemente, ganham dinheiro gravando e postando sobre suas vidas privadas.

Quanto ao segundo fator, os autores consideram impossível que um indivíduo faça parte de uma única comunidade, pois ele se relaciona com diferentes pessoas em contextos distintos, por exemplo, seus colegas de trabalho, amigos, família. Tais grupos têm interesses, valores e culturas diferentes, muitas vezes contraditórios, com os quais o indivíduo convive, também considerando as relações entre eles, e formando sua identidade a partir de múltiplas camadas (Cazden, et. al.). Esse aspecto também foi intensificado pelo surgimento da internet e redes sociais, uma vez que, segundo Cope e Kalantzis (2009), tais mídias promovem o engajamento em comunidades de interesse diversas, as quais não são limitadas por espaços físicos e permitem a expressão da identidade, para além de origem e nacionalidade.

Dessa maneira, os autores afirmam que

um dos objetivos fundamentais de uma pedagogia dos multiletramentos é criar condições de aprendizado que deem suporte ao crescimento deste tipo de pessoa: uma pessoa confortável consigo mesma, assim como flexível o bastante para colaborar e negociar com outros, que são diferentes deles, a fim de forjar um interesse em comum¹⁴ (Cope; Kalantzis, 2009, p.174, tradução nossa)

Assim, percebe-se que a Pedagogia dos Multiletramentos tem como enfoque formar um indivíduo que construa laços com suas comunidades, seja nos âmbitos do trabalho ou da vida pessoal, não de maneira a aceitar passivamente valores impostos por tais grupos sobre ele, mas de forma a analisar criticamente as motivações dessas comunidades, as condições nas quais se

¹⁴ No original: One of the fundamental goals of a pedagogy of multiliteracies is to create the conditions for learning that support the growth of this kind of person: a person comfortable with themselves as well as being flexible enough to collaborate and negotiate with others who are different from themselves in order to forge a common interest.

encontram seus participantes, além de agir em favor de sua transformação. Por essa razão, a Pedagogia dos Multiletramentos também é justificada por seu impacto na dimensão da vida cidadã do aprendiz.

Assim como o espaço do trabalho e da vida pessoal, a ideia de cidadania também mudou nas últimas décadas, uma vez que, se antes era associada aos deveres cívicos do indivíduo em seu Estado-Nação, passa a ser muito mais ligada à influência local do cidadão em seu contexto pluricultural. Tal processo ocorre a partir do fim da guerra fria e com o avanço do neoliberalismo, que resultou em uma intervenção cada vez menor do Estado sob os interesses da sociedade, um fluxo migratório crescente e trocas culturais cada vez mais presentes (Cazden, et. al., 1996). Segundo o Grupo de Nova Londres,

o declínio da ideia velha, monocultural e nacionalista de “cívico” tem um espaço vazio que deve ser preenchido novamente. Nós propomos que esse espaço seja reivindicado por um pluralismo cívico. Ao invés de estados que requerem um padrão cultural e linguístico, nós precisamos de estados que arbitrem entre diferenças. O acesso à riqueza, poder e símbolos deve ser possível independente de quais marcadores de identidade - como linguagem, dialeto e registro - uma pessoa possa ter. (Cazden, et. al., 1996, p.69, tradução nossa)¹⁵

O pluralismo cívico tem como foco o engajamento do indivíduo com a sua comunidade, e a negociação de sentidos entre ela e outras a sua volta. Nesse contexto, conforme citado anteriormente, comunidades não estão mais ligadas necessariamente à localidade física, mas podem ser formadas por grupos de profissão, etnicidade ou interesses comuns, entre outros aspectos (Cope; Kalantzis, 2009). Assim, a ação cívica envolve o engajamento ético em diferentes esferas, locais e globais, públicas e privadas, envolvendo as próprias e outras comunidades (Rocha, 2010).

Dessa maneira, pretende-se desenvolver com o aprendiz uma “cidadania ativa”. Sobre o conceito, Fonseca (2015) argumenta que, embora o termo “cidadania” por si só, desde seu surgimento na Grécia antiga, já incorpore a intervenção do cidadão sobre a sociedade, a expressão “cidadania ativa” é usada para se contrapor à ideia de cidadania como obediência a normas e padrões morais externamente impostos, livre de iniciativa e criticidade. Dessa maneira, a sociedade atual, permeada por diferenças, choques e trocas culturais, exige o

¹⁵No original: the decline of the old, monocultural, nationalistic sense of “civic” has a space vacated that must be filled again. We propose that this space be claimed by a civic pluralism. Instead of states that require one cultural and linguistic standard, we need states that arbitrate differences. Access to wealth, power and symbols must be possible no matter what ones identity marker - such as language, dialect and register - happen to be

desenvolvimento do pensamento autônomo, da reflexão crítica e da habilidade de solucionar problemas de maneira responsável (Fonseca, 2015).

Uma Pedagogia dos Multiletramentos é, nesse sentido, direcionada a formar cidadãos ativos, pois, assim como os alunos são agentes em seu próprio aprendizado, também o são nas diferentes comunidades das quais fazem parte. Dessa maneira, são capazes, por exemplo, de influenciar e, até mesmo, liderar comunidades menores das quais fazem parte, lutando pelos interesses destas e negociando diferenças entre as diversas comunidades das quais fazem parte.(Cope; Kalantzis, 2009)

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a cidadania ativa e o engajamento podem ser ainda mais intensificados a partir das condições tecnológicas e culturais para participação propiciada pelas mídias online. Os autores dão como exemplo os videogames, que possibilitam não apenas o engajamento nos jogos em si, mas na produção digital e em repositórios na web (como wikis, blogs, vídeos no youtube, páginas em redes sociais), que formam comunidades ativas de jogadores interagindo e ajudando outros jogadores. Dessa maneira, a escola pode utilizar-se de tais mídias, a fim de estimular atitudes inerentes à cidadania ativa, como participação ativa, conscientização própria e de outros, assim como solução de problemas comuns (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Isso não significa, contudo, que a mídia estimula, por si só, o engajamento social. De acordo com Würffel (2019), é um erro imaginar que alunos, apenas por terem maior afinidade com as mídias e redes sociais, estariam preparados ou dispostos a trabalhar de maneira competente e colaborativa por meio de tais ferramentas, sem qualquer mediação do professor. Além disso, Garcia, Luke e Seglen (2018) argumentam que a concepção da Pedagogia dos Multiletramentos pelo Grupo de Nova Londres partiu da observação do potencial uso das novas tecnologias para combater a desigualdade social, porém, anos se passaram desde que as primeiras ideias foram publicadas no manifesto, e algumas comunidades são, nessa nova era, ainda mais marginalizadas. Tais afirmações ficam claras mediante nossas experiências durante a pandemia de covid-19 em 2020 e 2021: a internet, os aparelhos móveis e outras TDICs, permitiram que as aulas continuassem respeitando o distanciamento social, mas também levaram à marginalização de alunos que não tinham acesso a tais tecnologias.

Dessa maneira, de acordo com Garcia, Luke e Seglen (2018), qualquer aplicação de uma Pedagogia dos Multiletramentos deve, necessariamente, partir de práticas de análise crítica e engajamento educacional, principalmente no que se refere às desigualdades sociais resultadas de questões políticas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas. Por essa razão, os autores ainda afirmam “Ética digital, multiletramentos e cidadania deveriam estar no centro do

currículo para todos”¹⁶ (Garcia; Luke; Seglem, 2018, p.77, tradução nossa). Sendo assim, o conceito de cidadania ativa e a busca por uma matriz curricular que a promova, tem um papel de destaque na presente pesquisa.

Tendo estabelecido as principais razões pelas quais a Pedagogia dos Multiletramentos foi idealizada, faz-se necessário refletir sobre o “O que” dos multiletramentos (Cazden, et. al. 1996, p.73), conforme denominado pelos autores. Isso significa, elencar os elementos nos quais essa pedagogia consiste. Para responder a tal questão, os autores desenvolvem uma metalinguagem dos multiletramentos, utilizando o conceito de “Design” (Cazden, et. al. 1996).

Um Design refere-se à estrutura ou ao padrão presente em um produto, sendo este um objeto concreto, como o modelo de um carro ou móvel, mas também um conceito abstrato, como a gramática que compõe uma sentença (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). No entanto, o termo também se refere a um processo, por exemplo, ao nos referirmos ao Design de um texto ou planejamento escolar, tratando da forma como foram organizados e sequenciados. Nesse sentido, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), faz-se referência à raiz latina da palavra, *designare*, que em português significa o ato de designar, nesse caso, designar sentido. O Design, portanto, refere-se tanto ao processo de construção de sentido, quanto ao seu produto, incorporando, dessa forma, três partes: o Design Disponível, Designing e Redesigned.

Os Designs Disponíveis incluem as estruturas, práticas sociais e convenções que regem determinado texto (não apenas escrito, mas também visual, oral, audiovisual, etc.) em determinado contexto ou cultura. Não se trata de regras fechadas, pois diferentes discursos¹⁷ e convenções podem se misturar, rearranjar e interagir entre si em novos textos. (Cazden, et. al. 1996). Dessa forma, em uma pedagogia tradicional busca-se ensinar a memorização de padrões de discurso e gênero a serem seguidos (Cope; Kalantzis, 2009). No entanto, na Pedagogia dos Multiletramentos, entende-se a necessidade de ensinar os alunos a negociarem diferenças entre as convenções e utilizá-las em diferentes contextos, de acordo com as subjetividades, culturas, experiências dos aprendizes (Cope; Kalantzis, 2015). Por esse motivo, Cope e Kalantzis (2009) sugerem que os Designs Disponíveis sejam analisados, não de acordo com regras fixas, mas com questões abertas sobre os seguintes aspectos:

- representacional: a quais significados se referem?
- social: como os significados conectam as pessoas que eles envolvem?
- estrutural: como os significados são organizados?

¹⁶ No original: Digital ethics, multiliteracies and citizenship should be at the core of the curriculum for all.

¹⁷ Embora seja um termo utilizado em áreas do conhecimento distintas, particularmente na linguística, com diferentes significados, no campo dos estudos sobre Multiletramentos o termo Discurso é definido pelo Grupo de Nova Londres como: “uma configuração de conhecimento e suas habituais formas de expressão, as quais representam um conjunto particular de interesses” (Cazden, et. al. 1996, p.75)

- intertextual: como os significados se encaixam em um universo mais amplo de significados?
- ideológico: para servir aos interesses de quem os significados são enviesados? (Cope; Kalantzis, 2009, p.176, tradução nossa¹⁸)

Já em relação ao Designing, trata-se da representação e recontextualização de recursos encontrados em Designs Disponíveis, portanto, transformando-os em algum nível e tornando-os sempre mais ou menos diferentes dos originais. A leitura, a visualização, a escuta e a criação de textos são processos de Designing, pois são atividades produtivas, a partir das quais obtemos uma nova compreensão do universo a nossa volta, e o recriamos com nossas formas particulares de pensar, falar, escrever, pintar, etc. levando, portanto, à transformação do próprio material, do indivíduo e do mundo (Cazden, et. al. 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Por essa razão, os integrantes do Grupo de Nova Londres (Cazden, et al. 1996, p. 75, tradução nossa) afirmam que: “Designing irá mais ou menos reproduzir normativamente, ou, mais ou menos transformar radicalmente, dados conhecimentos, relações sociais e identidades, a depender das condições sociais em meio às quais o Designing ocorre”¹⁹. Dessa forma, é necessário reconhecer o papel dos alunos como agentes, designers, criadores de sentidos, que utilizam seus conhecimentos, suas identidades e suas experiências na interpretação e articulação de textos durante o processo de Designing (Cope; Kalantzis, 2009).

Por meio do processo da combinação e reinvenção de Designs Disponíveis durante o Designing, cria-se o Redesigned. O conceito não se refere a uma cópia, tampouco a um trabalho absolutamente original, mas ao produto da construção e transformação de significados, que surge da junção de diferentes vivências, culturas e padrões (Cazden, et. al, 1996). Por essa razão, o Redesigned “é também evidência das formas como a intervenção ativa no mundo, que é o Designing, transformou o designer” (Cazden, et. al., 1996, p. 76, tradução nossa²⁰). Portanto, o aprendiz, assim como o mundo a sua volta, são transformados pelo processo de Design, e deixam como marca dessa transformação um Redesigned, que será utilizado por outros, ou pelos próprios criadores, como Design Disponível, para iniciar um novo processo de Designing

¹⁸ No original:

- Representational: To what do the meanings refer?
- Social: How do the meanings connect the persons they involve?
- Structural: How are the meanings organized?
- Intertextual: How do the meanings fit into the larger world of meaning?
- Ideological: Whose interests are the meanings skewed to serve?

¹⁹ No original: Designing will more or less normatively reproduce, or more or less radically transform, given knowledges, social relations, and identities, depending upon the social conditions under which Designing occurs

²⁰ No original: is also evidence of the ways in which the active intervention of the world that is Designing has transformed the designer

(Cazden, 1996). Dessa maneira, a transformação e expressão do eu no mundo, promovidos pelo Redesigned, representam a essência do processo de aprendizagem e, portanto, são centrais no desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2009; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Janks (2013), compara os conceitos de Design e Redesigned aos termos usados por Freire (1972), quando se referiu aos processos de nomear, problematizar e renomear. Assim, a autora propõe que, um letramento crítico, que leva à leitura da palavra e do mundo, torna necessário construir Designs, desconstruí-los e reconstruí-los, criando o Redesigned, a partir da problematização de relações de poder, identidade, diversidade e diferenças de acesso ao conhecimento (Janks, 2013).

Percebe-se, assim, que uma Pedagogia dos Multiletramentos não lida com Designs, apenas para que os alunos aprendam e utilizem estruturas pré-propostas e adequadas a determinados contextos, mas que, como agentes transformadores do mundo a sua volta, eles problematizem, encontrem soluções e inovem, a partir da construção de novos sentidos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Tais sentidos podem ser construídos, conforme citado anteriormente, por meio de diferentes modos semióticos. Esses modos não são definidos apenas pelos canais sensoriais que alcançam, mas também por especificidades relacionadas a aspectos sociais e históricos de sua produção (Kress; Van Leeuwen, 2001). Dessa maneira, grande parte dos modos de sentido com os quais lidamos no cotidiano incluem reações sensoriais a algo concreto, por exemplo: o modo visual, ao enxergarmos uma imagem ou assistirmos a um vídeo, o tátil, ao tocarmos um objeto, o paladar, ao experimentarmos uma comida, o corporal, ao realizarmos um gesto, entre outros. Entretanto, outros modos de sentido também derivam de experiências corporais invisíveis localizadas em um espaço e tempo (Duboc; Souza, 2021). Alguns exemplos dados por Duboc e Souza (2021), são os significados construídos a partir de experiências emocionais presentes na entonação de uma mãe que lê uma história ao filho, ou de visões e sonhos, aos quais são, muitas vezes, atribuídos sentidos, em determinadas culturas. Ambos os exemplos deixam clara a necessidade de se abordar os modos de sentido como entidades ligadas entre si e ao seu contexto cultural.

Dessa mesma maneira, Tagata e Ribas (2021) também reforçam que práticas de letramentos são sempre multifacetadas e dependentes do seu contexto social, cultural, político e histórico, uma vez que a construção de significados relaciona os participantes, o seu ambiente, a situação em que se encontram e os seus recursos disponíveis. Estar atento a esses fatores pode nos ajudar a preparar os alunos para compreender e produzir as mais diversas, inovadoras e

imprevisíveis formas de design (Tagata; Ribas, 2021). Nesse sentido, o mundo multimodal no qual vivemos, expandido ainda mais na era digital e tecnológica, exige uma combinação de processos de letramentos, em um sistema horizontal de compartilhamento de conteúdos, no qual não é objetivo do aluno memorizar as “verdades” ensinadas pelo professor, mas sim reconstruir e transformar conhecimentos (Tagata; Ribas, 2021).

Além de estabelecer o conceito de design como o “o que” dos multiletramentos, os autores do Novo Grupo de Londres ainda abordam o “como” da pedagogia, ao descrever fatores necessários para processo de ensino e aprendizagem. É essencial refletir não apenas sobre os elementos necessários em uma Pedagogia dos Multiletramentos, no caso os elementos do Design, mas também sobre a forma como desenvolvê-los no processo de ensino e aprendizagem, pois, embora o Design seja um dos conceitos centrais da Pedagogia dos Multiletramentos, por si só, ele não representa, necessariamente, uma prática inovadora. De acordo com Pinheiro,

mesmo uma aula que se pauta por uma perspectiva normativa de ensino de gramática, por exemplo, envolve um processo que inclui recursos disponibilizados aos alunos – advindos da própria gramática, não necessariamente normativa – e por eles ressignificados por meio de textos, atividades, explicações e posturas do professor, que pode até contribuir para transformar uma gramática com viés reflexivo em um material de cunho normativo. (Pinheiro, 2016, p.527)

Dessa maneira, a fim de aplicar o conceito de Design de maneira a valorizar a diversidade cultural e de linguagens, preparando o aluno para a interpretação e uso de textos multimodais, é necessário integrar quatro fatores da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada (Cazden, et. al. 1996). A prática situada consiste em partir de uma situação ou fenômeno relacionado ao contexto do aluno e explorar suas experiências no mundo a sua volta, além dos Designs Disponíveis, aos quais já têm acesso. A instrução explícita inclui a análise e estudo de fenômenos ou Designs conhecidos ou novos, além da construção de metalinguagem para explicá-los e classificá-los, de forma a chegar a novas generalizações e teorias. O enquadramento crítico abrange analisar o propósito social de tais designs, além de seu impacto no contexto do aluno. Por fim, por meio da prática transformada, é possível transformar designs ou transferi-los para novos contextos (Cazden et. al. 1996).

Todos esses fatores são essenciais para a aprendizagem. Por um lado, é necessário aprender a partir da experiência própria ou da imersão em uma vivência, sendo necessário que o ser humano atrele seu conhecimento a um contexto sócio-emocional. Por outro lado, o

aprendizado a partir da imersão em experiências não é o bastante para que o aluno analise conscientemente tais experiências, sem que seja orientado apropriadamente para fazê-lo. Ademais, é necessário também apoio, colaboração e orientação para que o aluno crie novas teorias a partir de suas vivências ou reflita criticamente sobre elas a partir de seu contexto social, cultural, político e ideológico. Assim, os quatro componentes podem ocorrer em meio ao aprendizado de forma sequencial ou simultânea, mas devem estar, de uma forma ou outra, todos presentes no processo (Cazden et. al. 1996).

Baseando-se nesses conceitos, Bill Cope e Mary Kalantzis, os quais também fizeram parte do Grupo de Nova Londres, desenharam o que foi chamado de “Processos de conhecimento” (Cope; Kalantzis, 2009). Tais processos, embora com nomes diferentes, foram desenvolvidos a partir dos fatores indicados anteriormente (respectivamente, prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), sendo compostos por: experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando.

Os processos de conhecimento foram assim chamados por levar em conta fatores epistemológicos, ou seja, relacionados à forma como os aprendizes adquirem conhecimento a partir de seu contato com o mundo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). O foco desse conceito é mostrar, de forma mais facilmente reconhecível ao professor e ao aluno, o tipo de atividade que pode ser realizada em cada parte do processo de construção do conhecimento. Sendo assim, diferentemente das definições trabalhadas pelo Grupo de Nova Londres, os processos de conhecimento foram nomeados (originalmente em língua inglesa) usando o presente contínuo (*experiencing, conceptualising, analysing, applying*), de maneira a indicar um trabalho constante, sendo desenvolvido de forma cíclica pelo aluno em sala de aula, e não como etapas isoladas de um processo com início, meio e fim.

Tratando primeiramente do processo experienciando, ele é caracterizado pelo engajamento do aluno em situações práticas autênticas (Cazden, et. al. 1996). O Grupo de Nova Londres argumenta que conhecimentos são melhor fixados, processados e organizados, quando situados em práticas culturais e em experiências. Por essa razão, é necessário que o aluno participe de atividades que conectem a educação escolar e a prática fora da escola (Cope; Kalantzis, 2009). Tais atividades devem ser guiadas por um mediador, especialista no tema, geralmente o professor, e considerar as experiências prévias, necessidades afetivas, contextos socioculturais e identidades dos alunos (Cazden, et. al. 1996). Por esse motivo, Cope e Kalantzis (2009, 2015) incluem no processo os momentos “experienciando o conhecido” e “experienciando o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Dessa forma o aluno deve explorar

seus conhecimentos prévios sobre determinado tema, para então expandi-los com novas práticas.

Experienciar o conhecido não apenas permite que o professor entenda os conhecimentos prévios do aluno, mas que entre em seu mundo, levando o aprendiz a conectar conscientemente o conteúdo aprendido com a sua identidade, cultura, motivações, experiências e interesses (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Alguns exemplos de ações possíveis para estimular esse processo são a articulação e narração de experiências vividas, a descrição de motivações pessoais e identidades, o reconhecimento e justificação de determinadas convicções, etc. (Cope; Kalantzis, 2015)

Experienciar o novo, por sua vez, é a exposição do aluno a novos textos e significados, mas cujo aprendizado ainda faça sentido para o aluno, não podendo estar tão distante de suas realidades, interesses ou necessidades (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Isso inclui observar metodologicamente e descrever determinadas situações, realizar entrevistas e aplicar questionários, ler/ouvir/observar textos multimodais, entre outros (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Em relação ao processo “conceitualizando”, ele não está ligado à transmissão direta vertical de informação, mas à colaboração entre professor e aluno, por meio da qual o aprendiz faz sentido de suas experiências e é ajudado a cumprir tarefas que não conseguiria realizar por si só. Trata-se de um processo de aprendizagem consciente, não incidental como na prática situada, por meio do uso de metalinguagem para descrever categorias, conteúdos e/ou funções (Cazden, et. al. 1996). Essa metalinguagem pode ser desenvolvida pelos próprios alunos, com ajuda do professor, na medida em que os aprendizes caracterizam, generalizam e categorizam seus conhecimentos prévios e novos de maneira ativa. Essa etapa pode ser dividida em dois processos: “conceitualizando por nomeação” e “conceitualizando com teoria” (Cope; Kalantzis, 2009, 2015).

O processo “conceitualizando por nomeação” significa aprender a utilizar termos que se refiram a conceitos particulares ou generalizados, abstratos ou concretos, assim como incluir novos conceitos em categorias já aprendidas ou criar novas categorias (Cope; Kalantzis, 2015). De forma prática, esse processo inclui atividades como fazer um glossário, definir termos, comparar e categorizar o semelhante e o diferente, etc. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Por outro lado, “conceitualizando com teoria”, consiste em utilizar os termos estudados e nomeados na formação de esquemas e modelos, por meio da realização de generalizações e criação de teorias. Assim, o aluno pode elaborar diagramas, mapas conceituais, sumários, fórmulas, entre

outras atividades, de maneira a representar generalizações de maneira multimodal (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

O terceiro processo, denominado “analisando”, se caracteriza pela reflexão ativa sobre relações sociais, históricas, culturais, políticas, ideológicas, as quais permeiam os conhecimentos explorados e a maneira como são apresentados ao aluno (Cazden, et. al. 1996). Isso significa, também, conscientizar-se de relações de poder e interesses presentes na informação recebida pelos aprendizes (Cope; Kalantzis, 2015). Dessa maneira, o aluno se distancia de conhecimentos e teorias que, à princípio, são tratadas como verdades absolutas, e é capaz de criticá-las, expandi-las e inová-las, quando necessário (Cazden, et. al. 1996). Da mesma maneira que os processos de conhecimento destacados anteriormente, este também é dividido em duas etapas: “analisando funcionalmente” e “analisando criticamente” (Cope; Kalantzis, 2009, 2015)

O primeiro consiste em refletir sobre funções, objetivos, relações de causa e efeito, a partir das quais é possível inferir ou predizer as consequências de determinados cursos de ação. Por exemplo, é possível praticar a análise funcional ao debater-se sobre as possíveis consequências de um evento, a partir de evidência e lógica (KALANTZIS, COPE, 2015). Também é possível praticar tal análise ao discutir-se como textos, seus elementos e a relação entre eles, trabalham para transmitir determinado sentido (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Já a análise crítica permite que o aluno interprete motivações, interesses, valores e éticas que permeiam determinados conhecimentos e a forma como são transmitidos em diferentes textos (KALANTZIS, COPE, 2015). Nesse sentido, o termo “crítica” é fundamental e deve ser definido com clareza. Em concordância com Tagata e Ribas (2021), entendemos que a “crítica” é a consciência de que todo conhecimento é parcial, sendo necessário reconhecer nosso lugar de enunciação, e a forma como diferentes lugares levam a construção de interpretações diversas e, muitas vezes, conflitantes de um mesmo texto. Tal atitude, portanto, não leva o indivíduo à busca pelo correto ou verdadeiro, mas torna possível o desenvolvimento de uma consciência crítica (Tagata; Ribas, 2021), essencial para um ensino baseado nos letramentos críticos e nos multiletramentos. Portanto, a interpretação de textos a partir de seu contexto sociocultural, assim como atividades de role-play ou debates, nos quais os alunos podem assumir perspectivas e lugares de enunciação distintos do próprio, são exemplos de atividades, por meio das quais pode-se exercitar a análise crítica.

Por fim, é necessário ainda abordar o processo “aplicando”. Nele exige-se que os alunos apliquem reflexões críticas e teóricas em uma prática renovada, ou seja, em um novo Design (Cazden, et. al). Isso implica compreender a complexidade de situações do mundo real e usar

textos multimodais na comunicação para lidar com diferentes problemáticas (Cope; Kalantzis, 2015). Nesse sentido, o aluno pode aplicar seus conhecimentos adequadamente e criativamente.

Ao desenvolver o processo “aplicando apropriadamente”, o aprendiz encontra soluções práticas e busca resultados técnicos ou instrumentais (KALANTZIS, COPE, 2015), agindo de maneira esperada e previsível, a fim de demonstrar seu domínio de determinados gêneros e capacidade de lidar com situações do mundo real (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.79) “tais práticas se baseiam nas tradições de letramentos que enfatizam a prática comunicativa”. No ensino de línguas, é possível, portanto, perceber tal processo principalmente em exercícios que prezam pelo uso das quatro habilidades (escrever, falar, ouvir, ler) para o desenvolvimento de tarefas comunicativas. Dessa maneira, alguns exemplos de atividades utilizadas no processo de aplicar adequadamente, principalmente no ensino de línguas, são *roleplays* de situações comunicativas específicas, como pedir um café ou perguntar as direções, além do uso adequado de vocabulário, de determinadas estruturas gramaticais ou de gêneros textuais específicos na escrita.

Por outro lado, “aplicando criativamente” o aluno pode usar conhecimentos e práticas típicos de determinados contextos em novas situações, de maneira inventiva e inovativa (KALANTZIS, COPE, 2015). Isso inclui, por exemplo, o uso de gêneros textuais, obras clássicas e regras estruturais de forma transgressora para criação de novos designs multimodais, que reflitam as características autorais do aluno (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

É necessário destacar, ainda, que embora os processos de aplicar adequada ou criativamente sejam usualmente considerados os momentos que resultam no Redesigned, defendemos que o Design pode ocorrer durante diferentes processos de conhecimento, seja no compartilhamento de conhecimentos prévios por meio de relatos orais ou escritos de experiência, na criação de teorias, modelos e gráficos para conceitualização, assim como nas discussões realizadas durante a análise crítica.

Por essa razão, em todos os momentos da aprendizagem, o trabalho com os Designs nos diferentes processos de conhecimentos proporciona aos multiletramentos determinadas características. Segundo Rojo (2012, p.23):

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Nesta seção, portanto, buscamos estabelecer os principais conceitos e princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, base teórica fundamental para análise dos dados desta pesquisa. Na seção seguinte, abordaremos os estudos sobre decolonialidade, que constitui o segundo pilar de sustentação da pesquisa.

2.3 Estudos sobre decolonialidade.

Os estudos sobre decolonialidade surgiram a partir do grupo Modernidade/colonialidade, formado por figuras como o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a linguista equatoriana Catherine Walsh, entre outros (2010). Eles propuseram discussões sobre as relações entre o colonialismo, período durante o qual nações europeias ocuparam fisicamente e exploraram recursos de produção e mão de obra em espaços na América Latina, África ou Ásia, e a colonialidade, que permanece mesmo após o fim da exploração física das colônias. Enquanto o colonialismo incorporou imposições políticas, militares, jurídicas e/ou administrativas, a colonialidade surge a partir da imposição de um imaginário sobre si e o outro, levando a diferenciações em relação a conhecimentos, raças e ideias designadas superiores (provindas da Europa) e inferiores (das antigas colônias) (Oliveira; Candau, 2010). Para opor-se a tais processos, são necessários, primeiramente, a descolonização, ou seja, a independência política, e então, de decolonialidade, que busca superar as imposições e preconceitos gerados pela colonialidade (Munsberg; Silva, 2018)

O sistema da colonialidade funciona de maneira a refletir em três formas de subjugação: a colonialidade do poder, do ser e do saber. Segundo Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do poder surge na medida em que a colonização dá significado e valor a determinadas raças, sendo que “quanto mais clara for a pele de alguém, mais perto estará de representar o ideal de uma humanidade completa²¹” (2007, p.132, tradução nossa). Dessa maneira, apagam-se heterogeneidades, individualidades e identidades em prol de classificações generalizadas de raça, que ajudaram europeus a impor juízo de valor e subjugar os povos colonizados (Restrepo; Martínez, 2010). A colonialidade do poder se estende ainda hoje por meio de modelos de dominação, ligados ao capitalismo, o qual permite que o controle de recursos e exploração do trabalho sejam racionalizados, prejudicando principalmente pessoas de determinados grupos e raças, e privilegiando europeus e brancos (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000; Restrepo; Martínez, 2010).

²¹ No original: En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa

Em relação à colonialidade do ser e do saber, ambas são implicações concretas da colonialidade do poder. A colonialidade do ser, primeiramente, envolve os efeitos de tais modelos na experiência vivida (Restrepo; Martínez, 2010). Trata-se da “inferiorização do subalterno colonizado, que em seu ponto extremo aparece como desumanização”²² (Restrepo; Martínez, 2010, p.158, tradução nossa). Devido à colonialidade do ser, determinados grupos são esquecidos na sociedade, apaga-se sua individualidade e sua racionalidade, e eles são vistos como seres menores. Isso afeta, por exemplo, a relação do indivíduo com a morte e a violência, uma vez que ambas são naturalizadas nas vidas de grupos colonizados (Maldonado-Torres, 2007). Maldonado-Torres (2007) traz exemplos de colonialidade do ser, ao ressaltar a imagem de homens de cor como permanentemente ameaçadoras e de mulheres negras como objetos sexuais.

A colonialidade do saber, por fim, diz respeito às diferenças na valorização da produção de conhecimento. Tal fenômeno é fruto do eurocentrismo, que é uma junção de etnocentrismo (a ideia de que determinada cultura ou modo de vida é superior) e sociocentrismo (noção de que uma determinada classe social é superior) europeus (Restrepo; Martínez, 2010). Embora sociocentrismo e etnocentrismo estejam presentes em diversas sociedades, de diferentes maneiras, o eurocentrismo se destaca por levar o modo de viver e pensar europeu a ser identificado como universal, ainda que sua suposta “superioridade” tenha sido em partes resultado da riqueza e conhecimento adquiridos por meio da exploração das américas (Dussel, 2010). Dessa maneira, os símbolos, crenças e o conhecimento do ex-colonizador europeu e ocidental, são considerados naturalmente válidos, enquanto aqueles do colonizado são “excluídos, omitidos silenciados e ignorados”²³ pois “representavam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano”²⁴ (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p.20, tradução nossa). Portanto, segundo Quijano (1992), pensava-se haver nestes locais, apenas objetos passíveis de observação e estudo, mas não sujeitos capazes de ativamente investigar e descobrir.

Isso pode ser observado por meio da história do status da escrita alfabética. Desde o colonialismo, culturas orais foram consideradas inferiores, enquanto a imposição do ensino da língua, leitura e escrita alfabética foi apresentada e promovida como uma forma de salvação aos povos selvagens. O mito da relação entre alfabetização e o progresso econômico-social de

²² No original: la inferiorización del subalternizado colonial, que en su punto extremo aparece como deshumanización, es una de las características de la colonialidad del ser

²³ No original: Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados

²⁴ No original: representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano

um país ou desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, permanece, de muitas formas, presentes no senso comum, embora já tenha sido refutado por diferentes estudiosos da área dos letramentos e da educação (Graff, 1979). Não existe evidência de que uma pessoa que saiba ler e escrever seja mais inteligente, capaz ou criativa do que outra não-alfabetizada. Todavia, os símbolos e formas de conhecimento europeus, como o domínio do alfabeto, continuam, ainda hoje, influenciando nossas crenças, preconceitos e políticas públicas.

A construção da superioridade de conhecimentos europeus e subalternização de outros conhecimentos é também denominada de “hybris do ponto zero” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). O conceito vem da ideia de que a investigação científica europeia/ocidental supostamente parte de uma visão que se assemelha à visão de um deus, ou seja, de um sujeito onipresente e onisciente, que não é percebido ou não afeta de qualquer forma o objeto estudado (Castro-Gómez, 2007; Restrepo; Martínez, 2010). A palavra “hybris” representa, na mitologia grega, a personificação da arrogância e orgulho que leva a decisões equivocadas, sendo, portanto, uma metáfora para a arrogância epistemológica europeia. A ideia de “ponto zero”, por sua vez, parte do princípio de que o conhecimento europeu é construído a partir de um ponto de vista neutro (Castro-Gómez, 2007; Restrepo; Martínez, 2010).

Os estudos da decolonialidade se opõem, portanto, à “hybris do ponto-zero”, argumentando que todo conhecimento parte de um ponto específico de observação, o qual está ligado ao contexto social do sujeito que observa (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Nesse sentido, o conhecimento é intersubjetivo, ou seja, não é construído apenas na relação entre sujeito/investigador e objeto/investigado, isolados no mundo, mas envolve relações sociais com outras subjetividades em diferentes contextos (Quijano, 1992). Ao não reconhecer tais fatores, a produção científica, partindo do ponto de vista europeu, entende-se como objetivamente superior, assumindo-se erroneamente como o “ponto zero” de observação do mundo, ou seja, a única perspectiva válida.

Tal visão implica diferenças na “produção da divisão racial, do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (Oliveira; Candau, 2010, p.20), que são benéficas para o desenvolvimento, reconhecimento e venda de bens (físicos, intelectuais ou culturais) criados em nações europeias, e desvalorização daqueles produzidos em nações ao Sul do mundo. Isso significa que, apesar do fim do colonialismo, a colonialidade foi, e ainda é, essencial na constituição da modernidade europeia, assim como em seu desenvolvimento econômico e cultural.

Esse sistema não mantém no poder apenas as nações europeias, mas também outros grupos considerados “superiores”, enquanto promove a exclusão de outros, por meio da

manutenção de um sistema capitalista neoliberal, resultando em desigualdades de gênero, classes sociais, e raciais (Pardo, 2019). Isso ocorre, porque após a saída dos colonizadores dos territórios colonizados, o sistema econômico e político instaurado pelos primeiros não é questionado ou desafiado, deixando o governo e o poder nas mãos de determinados grupos, enquanto outros são excluídos e oprimidos (Walsh, et. al. 2021). Nesse sentido, o processo de exclusão e subalternização ocorre não apenas na relação entre conhecimentos dos ex-colonizadores e das ex-colônias, mas afeta comunidades específicas que foram, historicamente, ignoradas pelas estruturas políticas e científicas, como trabalhadores, mulheres, negros, indígenas e homossexuais.

É necessário destacar que construir um pensamento decolonial não significa, necessariamente, assumir uma visão absolutamente oposta ao conhecimento produzido pela Europa, ou por grupos de maior prestígio social e econômico, mas trazer para a discussão, diferentes pontos de vista que, até então, não foram considerados igualmente válidos. Dessa maneira, um único grupo “não tem privilégios quanto à verdade da história, se tem uma subjetividade e uma localização geo-histórica (línguas, tradições, mitos, lendas, memórias) nas quais se baseia sua maneira de compreender a si mesmo, aos outros e ao mundo.” (Mignolo, 2007, p.35).

Por essa razão, Castro-Gomes e Grosfoguel (2007) chamam a atenção para a urgência da criação de lugares institucionais e não institucionais, nos quais diferentes vozes sejam ouvidas, e conhecimentos provindos de diversos pontos de vista sejam partilhados. Defendemos, em acordo com os autores, que a sala de aula deve ser um desses lugares. Assim, dando ouvido a essas vozes, o papel da escola pode ser visto como um lugar institucional, no qual seria possível desafiar, de alguma forma, um sistema colonial dominante, conforme argumenta Walsh, ao afirmar que

trata-se hoje [...] da luta e da sobrevivência, mas também de possibilidades de existência de outra forma, existência e criação de fissuras, fissuras decoloniais neste que parece ser um sistema totalizante de colonialidade. Trata-se de plantar esperança onde há desesperança e de um trabalho crucial a ser feito. Trabalho a ser feito incluindo, mas não apenas, no solo, no território local, mas também dentro e sobre instituições sociais, particularmente universidades e escolas.²⁵ (Walsh et. al, 2021, p.344, tradução nossa)

²⁵ No original: it's about today, for me, the struggle and survival, but also about the possibilities of existence otherwise, existence in and making cracks, decolonial cracks in this what seems like a totalizing system of coloniality. It's about planting hope where there's hopelessness, and it's about the crucial work to be done. Work to be done including, but not only, in and on the land, on territory, but also in and on social institutions, particularly universities and schools

Embora os estudos sobre decolonialidade não tenham surgido necessariamente para pensar a educação ou com objetivo de originar uma pedagogia específica, é impossível negar a relação entre o ensino e o pensamento decolonial. Segundo Abreu e Francischett (2019), quando a educação incorpora a perspectiva colonial, ela rejeita a cultura e conhecimento local e estimula a reprodução do ponto de vista do ex-colonizador. Ainda segundo os autores

como a educação também envolve a cultura, não só diretamente, como objeto de estudo, mas também nos elementos culturais que tangenciam a vida escolar, por determinarem os indivíduos e conteúdos trabalhados, o silenciamento das culturas produz reflexos nos espaços de educação (Abreu; Francischett, 2019, p.243).

Pardo (2019) argumenta que, ao contrário dessa tendência, e indo ao encontro de um pensamento decolonial, a educação deve ser uma porta para subjetificação, ou seja, o aluno deve entender-se como sujeito crítico em uma sociedade diversa e construir conhecimento que não seja descorporificado e descontextualizado, compreendendo sua posição histórica e social, e como esta afeta seu ponto de vista. Para tanto, seria necessário reconhecer fatores contextuais que fazem dos alunos indivíduos e incorporar conhecimentos locais apagados historicamente (Marson, 2021). Ademais, é necessário promover discussões que tragam à tona conhecimentos velados pelo racismo e preconceito, reexaminando conceitos tidos como verdadeiros e interpretações históricas tanto do Brasil, como de grupos minoritários presentes no país (Oliveira; Candau, 2010).

Tratando mais especificamente do ensino de línguas, percebe-se, principalmente no contexto da educação pública, uma predominância do inglês, exigido pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum) como única língua obrigatória na educação básica. Sobre o tema, Marson (2021, p.19) questiona:

ao considerar somente uma língua estrangeira obrigatória, estaria o documento viabilizando aquilo que é ‘comum’ para todos os envolvidos na educação básica, em contextos locais brasileiros, ou apenas restringindo ao que se acredita ser comum por ideologias hegemônicas de poder em outros contextos locais?

Assim, percebe-se que a BNCC parte do pensamento colonial, ao assumir que o inglês tem maior importância para toda e qualquer comunidade escolar, e exclui outras línguas estrangeiras do currículo.

Nesse sentido, a implementação de cursos de diferentes línguas no ensino público é uma forma de romper com tal pensamento hegemônico e buscar atender a comunidade de maneira mais ampla. Por isso, é necessário estabelecer na escola uma educação que reconheça e estimule práticas de plurilinguismo.

Sobre o tema, Broch (2014) argumenta que

por muitos anos acreditou-se que a melhor forma de se lidar com as diferenças era propiciando uma educação igual para todos, que deveria resultar em uma sociedade mais homogênea. Entretanto, isso só seria possível se partíssemos do princípio de que os alunos chegam à escola com o mesmo conhecimento de mundo e de língua” (Broch, 2014, p. 45)

Sendo assim, a ausência do ensino de várias línguas estrangeiras, além do inglês, no currículo escolar, reflete a exclusão de diversidades linguísticas e culturais, além de desconsiderar as necessidades e os interesses de diferentes grupos ao longo do território nacional. A fim de promover um sistema escolar que reconheça e valorize a pluralidade, e que ainda desafie o aluno a cultivá-la, é necessário que seja reconhecida a importância do ensino de outras línguas estrangeiras, além do inglês.

O ensino a partir de uma política de plurilinguismo, no entanto, exige mais do que a exposição de regras estruturais de uma ou várias LEs. É necessário que haja discussões sobre “como as línguas se relacionam, sobre como as línguas são usadas na sociedade, sobre os direitos linguísticos de comunidades que falam línguas minoritárias ou sobre que línguas são faladas no território nacional” (Broch, 2014, p.45-46). Segundo Broch (2014), o silêncio em relação a tais temas pode gerar um estranhamento quanto à diversidade linguística e cultural presente em sala de aula.

Sendo assim, defende-se não apenas a necessidade de oportunizar a aprendizagem de diversas línguas, mas entender de forma crítica porque algumas línguas são priorizadas em detrimento de outras. Percebe-se, por exemplo, que existem alguns programas e projetos que visam a inserção de diferentes línguas estrangeiras além do inglês na educação pública, tais quais os Centros de Estudos de Línguas²⁶ no Estado de São Paulo, que oferecem a alunos da rede pública a oportunidade de estudar línguas como francês, italiano, espanhol e alemão, japonês, mandarim, a depender da escola e do quadro de professores e alunos. Isso inclui o contexto do presente estudo, que teve como foco o ensino de alemão, o Projeto *Treffpunkt*, no interior de São Paulo²⁷. Por um lado, línguas como francês, italiano, espanhol e alemão, embora sejam originalmente associadas ao poderio linguístico dos ex-colonizadores sobre as ex-colônias e, segundo Oliveira e Candau (2010), formem um monopólio linguístico que acaba por levar a subjugação de línguas nativas, elas, por outro lado, também podem representar uma diversidade linguística a ser conservada, uma vez que são, no Brasil, por exemplo, as línguas

²⁶<https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>

²⁷ Agradecemos à Fapesp pelo financiamento do projeto e por abrir a oportunidade de desenvolvimento do projeto.

de refugiados, como o caso do espanhol, especialmente no norte do país, ou de imigrantes e suas famílias, como no caso do italiano e das línguas teuto-brasileiras, originadas do alemão.

Sobre o assunto, autores como Grilli (2021) e Grilli e Puh (2021) defendem que é possível ensinar a língua alemã de uma perspectiva decolonial. Para tanto é necessário, porém, questionar em sala de aula certos mitos, que partem de uma visão eurocêntrica, por exemplo, de estereótipos comuns, de que a Alemanha seria um país mais organizado, com produtos de maior qualidade e sem problemas socioeconômicos (Grilli, 2021). Além disso, há mitos que afetam a aprendizagem de línguas em geral, tais quais a suposta superioridade do professor nativo, a necessidade de certificações europeias e a importância de intercâmbios para países de língua estrangeira, a fim de alcançar proficiência (Grilli; Puh, 2021).

Ainda se faz necessário pensar o que o ato de aprender alemão representa nas diferentes realidades brasileiras. Elas podem estar ligadas, em certos contextos, a questões familiares e afetivas, em outros a motivações econômicas, ou ainda a interesses pessoais diversos. Refletir sobre o que trouxe nossos alunos para a sala de aula é parte essencial de uma educação decolonial.

Nesse sentido, é possível tecer críticas aos livros didáticos de língua alemã, uma vez que, por serem produzidos na Alemanha, podem subalternizar o alemão falado em comunidades fora do país, principalmente além dos países D-A-CH (sigla conhecida entre estudos de língua alemã para representar a Alemanha, Áustria e Suíça, respectivamente) (Grilli, 2021). Ademais, Grilli e Puh (2021) argumentam que, por serem produzidos na Alemanha, os livros didáticos podem não promover discussões interculturais relacionadas à realidade brasileira, portanto, ressaltando os benefícios do material didático de alemão produzido no Brasil. Para Aquino e Ferreira (2023) a ausência de diversidade linguística e de espaço para discussões sobre a realidade local em livros didáticos de alemão, consequência de uma perspectiva colonial do ensino da língua, podem resultar, até mesmo na desmotivação dos aprendizes.

Tendo em vista tais críticas, é necessário, ainda, realizar ressalvas, pois defendemos que nenhum livro didático, produzido por uma editora em qualquer país, jamais será capaz de atender completamente às necessidades de todas as comunidades pelas quais é usado. Dessa maneira, nem mesmo um livro produzido no Brasil eliminaria a necessidade de trabalho do professor de adaptação do material para o contexto de seus alunos. No entanto, concordamos com as autoras, na medida em que, a ideia de que um livro de alemão deve ser produzido necessariamente na Alemanha provém do mito da superioridade do falante nativo e, portanto, do pensamento colonial. Também é preciso destacar que livros alemães não contém discussões linguísticas importantes, que podem auxiliar o aluno, como comparações entre o português e o

alemão, ou mesmo abordando as línguas teuto-brasileiras, faladas por imigrantes alemães. Tais discussões acabam ficando sob responsabilidade do professor, que deve garantir que seus alunos não percebam seu modo de falar como tendo menor valor em comparação ao alemão utilizado como base para livros didáticos, ou falado por alemães nativos.

Por meio de tais reflexões é possível apontar para discussões pertinentes em uma sala de aula de língua alemã, da perspectiva decolonial, tais quais a herança de línguas teuto-brasileiras²⁸ e a importância de línguas de imigração na Alemanha. Nesse sentido, Grilli propõe para o ensino de alemão de uma perspectiva decolonial

que não se perpetue o estigma das línguas teuto-brasileiras nem se reprima o aprendiz que lança mão de recursos de línguas como o inglês e o português na aula de alemão; que não se ignore interesses e demandas do indivíduo-aprendiz, separando sua vida do ambiente em que aprende alemão; que não se baseie as aulas exclusivamente no livro didático, sem que sejam preparadas com maior cuidado (Grilli, 2021, p.28)

Diante do exposto, entende-se a importância de trazer para o aprendizado temas de relevância para o próprio aluno, valorizando seu contexto, seus conhecimentos e seu ponto de vista.

Tendo esclarecido os principais conceitos dos estudos da decolonialidade e sua relação com a língua alemã, aprofundaremos, na próxima seção, as relações entre os pressupostos da decolonialidade e dos multiletramentos.

2.4 Decolonialidade, interculturalidade e multiletramentos: distanciamentos e aproximações

A forma como os multiletramentos podem ser promovidos a partir de uma perspectiva decolonial já foi abordada por diferentes autores. Ambas as teorias contêm, afinal, entre suas principais premissas, a valorização da diversidade cultural, embora tendo enfoques diferentes: Conforme Abreu e Francischett, “ao se tratar da escola, a primeira [Pedagogia dos Multiletramentos] defende a incorporação do repertório dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto o segundo [o pensamento decolonial] visa ao resgate da cultura originária dos povos conquistados.” (Abreu; Francischett, 2019, p.245). Embora os autores usem o argumento para contrapor as duas visões, é possível que ambos os objetivos citados pelos autores possam coincidir, afinal no contexto do ensino público brasileiro muitos dos

²⁸As línguas teuto-brasileiras são aquelas originadas do alemão e faladas por imigrantes alemães no Brasil

alunos são parte de culturas minoritárias diversas e, ainda, todos vivem em um país que já foi conquistado e colonizado (o Brasil), o qual carrega, portanto, as consequências da colonialidade.

Por outro lado, autores como Abreu e Francischett (2019) e Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra (2021), fazem críticas aos multiletramentos, argumentando a ausência de uma reflexão sobre as diferenças de valoração entre as diversas culturas presentes em uma sala de aula, apenas integrando-as ao contexto de aprendizagem, sem uma análise profunda da forma como determinadas culturas são vistas socialmente como inferiores. Defendemos, porém, que no contexto do ensino público brasileiro, incorporar diferentes culturas e os interesses dos alunos pode (e deve) impulsionar um debate sobre as culturas apagadas e silenciadas ao longo da história, além das relações de poder que as envolvem. Nesse sentido, os multiletramentos podem contribuir com essas discussões, uma vez que eles envolvem processos de interpretação e análise crítica partindo das experiências dos alunos.

Além disso, apesar de serem considerados no campo da educação, os estudos sobre decolonialidade não surgiram necessariamente nesse contexto, diferentemente da Pedagogia dos Multiletramentos que, como o próprio nome já evidencia, traz considerações e direções especificamente para a área do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os multiletramentos estabelecem processos de conhecimento e Design, conforme descrito anteriormente, e, portanto, apresentam ao educador um panorama geral de como pode ser organizado um curso ou uma aula e quais objetivos podem ser alcançados a partir de diferentes ações. Sendo assim, a Pedagogia dos Multiletramentos pode trazer orientações claras ao professor que pretende colocar em prática ideias e estudos sobre decolonialidade em sala de aula de maneira pedagógica e inovadora

Além da Pedagogia dos Multiletramentos, diferentes autores já destacam a relação entre decolonialidade e interculturalidade, na medida em que ambos os conceitos lançam luzes à necessidade de reconstruir conhecimentos e transformar perspectivas no encontro com o diferente (Oliveira; Candau, 2010).

Ainda assim, Walsh (2007) argumenta que a interculturalidade pode ser pensada tanto de uma perspectiva decolonial, quanto colonial. Quando utilizado, por exemplo, em documentos e discursos do Estado como forma de incluir questões relacionadas à diversidade e multiculturalidade, sem abordar, porém, relações de poder e desigualdade, o uso do termo interculturalidade não estaria distante de uma perspectiva colonial, apenas disfarçada de algo mais inovador e inclusivo. Por outro lado, quando uma proposta de ensino intercultural inclui dimensões de poder e sua transformação em nível político e social, trata-se de uma perspectiva

decolonial. Não basta, portanto, apresentar aos alunos experiências, saberes e perspectivas de diferentes grupos, sem que haja também uma discussão sobre o valor atribuído socialmente a tais aspectos, dependendo do grupo ao qual pertencem.

Nessa perspectiva, a autora defende que uma educação intercultural e decolonial deve buscar o desenvolvimento de “posicionamento crítico fronteiriço” pelos alunos, ou seja, o reconhecimento de diferenças, acesso a outros espaços sociais e políticos, antes negados a determinados grupos, reconstrução destes espaços e transformação social (Walsh, 2007). Sobre o pensamento e a produção de conhecimento fronteiriço, Queiroz (2020) afirma que “morar na fronteira é viver as experiências subalternas de comunidades invisíveis que emergiram na diferença colonial e produzir conhecimento na fronteira é pensar com lógicas contaminadas por outras cosmovisões” (Queiroz, 2020, p.143). Em outras palavras, um pensamento crítico fronteiriço resulta do *diálogo com* comunidades e indivíduos envolvidos em diferentes vivências e que tem relações distintas com a diferença colonial, e não do discurso de terceiros sobre ou mesmo em prol destes grupos (Walsh, 2007, 2012).

Assim, uma educação intercultural decolonial busca um pensamento “outro”, ou seja, “um modo coletivo de pensamento que é produzido e pensado a partir da diferença e em direção ao libertamento” (Walsh, 2012, tradução nossa)²⁹. Em outras palavras, trata-se de um ensino que parte de experiências, histórias e subjetividades que foram subjugadas por um sistema colonial, enquanto o conhecimento produzido pelas classes dominantes foi propagado como científico e neutro (ibidem). Ademais, um pensamento outro e fronteiriço resulta não apenas em uma mudança de paradigma, mas também na produção de conhecimento, que no engajamento ativo ajude a desconstruir as estruturas de opressão construídas pela colonialidade (Walsh 2007, 2012).

Em concordância com a autora, defendemos que o ensino intercultural de alemão não deve ter como foco simplesmente encontros com a cultura alemã que, de uma perspectiva colonial, seria vista como superior, mais digna de investigação e estudo. Os encontros mais importantes, nesse caso, acontecem com diferentes falantes de alemão e com suas experiências enquanto parte de um sistema de poder que, muitas vezes, valoriza determinadas vivências e conhecimentos em detrimento de outros. Dessa maneira, em um ensino intercultural crítico, a língua alemã pode ser um caminho, a partir do qual é possível lutar contra organizações que perpetuam a desigualdade entre os falantes da língua, por meio do diálogo e dos sentidos construídos nas fronteiras onde acontecem tais encontros.

²⁹ No original: a collective mode of thinking that is produced and thought from difference, towards liberation

Diferentemente da interculturalidade crítica, é preciso compreender que oposições de estudiosos da decolonialidade em relação a Pedagogia dos Multiletramentos podem estar fundamentadas na ideia de que os multiletramentos, não levariam em consideração as relações de poder e a diferença colonial que existe nessas fronteiras. Porém, a Pedagogia valoriza a produção de conhecimento híbrido e fronteiriço. Sendo assim, defendemos que, assim como no caso da interculturalidade, é possível usar a Pedagogia dos Multiletramentos a partir de uma perspectiva colonial ou decolonial. Por um lado, é viável praticar os multiletramentos, a partir de uma valorização da diversidade linguística, cultural, semiótica e modal, que não se expande para uma reflexão crítica sobre a forma como esses e outros aspectos são influenciados pela colonialidade. Por outro lado, defendemos que uma aplicação decolonial dos multiletramentos deve incluir a análise crítica sobre a diversidade, envolvendo também a forma como as relações de poder entre diferentes comunidades, assim como suas línguas e suas culturas, afetariam a produção e interpretação de novos Designs, uma vez que, conforme Tagata e Ribas (2021), não existe “crítica” sem a compreensão de que todo conhecimento é parcial e parte de um lugar específico de enunciação.

Sendo assim, a pedagogia dos multiletramentos não foi pensada como uma ferramenta neutra para análise e criação de designs, embora seja tratada frequentemente como tal, como afirma um de seus fundadores, ao destacar que os

Multiletramentos – como letramentos impressos – são sempre sobre algo, são sempre sobre textos, representações, identidades e significados no que continuam sendo ambientes bio/eco/sociais reais de troca, poder e relações. O que me surpreende é o grau no qual muitas versões dos multiletramentos são ensinados como ferramentas neutras, sem discussões sobre as questões chave éticas e políticas sobre vigilância e controle, mentiras e verdades, bullying e exploração, lucro e propriedade. (Garcia; Luke; Seglem, 2018, p.5, tradução nossa).³⁰

Portanto, embora isso nem sempre ocorra na prática, os multiletramentos podem ser pensados de maneira a estimular uma reflexão sobre diferenças sociais ou de poder, pois não deixa de ser uma resposta às relações sociais desiguais e à necessidade de busca por uma escola e, conseqüentemente sociedade, transformada, engajada e igualitária (Garcia; Luke; Seglem,

³⁰ No original: Nonetheless, multiliteracies – like print literacies – are always about something, they are always about texts, representations, identities and meanings in what remain *real* bio/eco/social environments of exchange, power, and relations. What’s surprised me is the degree to which many versions of multiliteracies are taught as neutral ‘tools’, sans discussion of all of the key ethical and political issues of surveillance and control, truth and lies, bullying and exploitation, profit and ownership

2018). Porém, a pedagogia não prevê a relação entre tais diferenças e a colonialidade, cabendo ao professor, apoiado pelos estudos decoloniais, a tarefa de trazer à tona tais questões.

Ainda assim, devido ao contexto da qual surgiu, a pedagogia dos multiletramentos pode conter algumas limitações, quando se tem o objetivo desenvolver uma educação decolonial. Em relação a tais limitações, podemos citar a diferença entre o posicionamento decolonial e a pedagogia dos multiletramentos mediante mercado de trabalho capitalista. Por um lado, o primeiro nos leva a entender o capitalismo como o sistema econômico imposto pelo poder colonial, usado para controlar o acesso ao conhecimento e justificar a exclusão de determinados grupos sociais (Walsh et. al., 2021). A autora sustenta que

estamos lidando com a história do imperialismo, colonialismo, capitalismo, disparidades étnico-raciais e subjugação. Claramente, esses são processos extremamente difíceis e complexos que não são fáceis de entender, quanto mais de desmontar. [...] Eu suponho que a decolonialidade possa ser considerada uma insurreição contra este tipo de dominação. (Walsh et. al., 2021, p.345, tradução nossa)³¹

Assim, a decolonialidade se coloca não simplesmente como crítica ao sistema capitalista e neo-liberal, mas como anti-capitalista.

Por outro lado, a discussão sobre o mercado de trabalho no sistema capitalista foi também relevante na fundação da pedagogia dos multiletramentos, uma vez que ela seria utilizada para formar trabalhadores aptos a lidar com mudanças rápidas em tal sistema, desenvolvendo características como criatividade, cooperação, e competência na leitura de diferentes linguagens e modos de sentido (Cazden et. al, 1996). No entanto, tal uso dos multiletramentos é questionado já desde sua fundação, com o manifesto escrito pelo Grupo de Nova Londres, pois entende-se que é papel da educação, tanto auxiliar os alunos a encontrarem novos meios de acesso por meio do trabalho, quanto ajudá-los a avaliar criticamente suas condições de trabalho e as relações de poder que podem impedir certas pessoas de acessar determinados lugares. O Grupo trata esses objetivos, portanto, como complementares, enquanto uma perspectiva decolonial os veria como contrários.

Abordando o tema, Pinheiro (2016) discorre sobre a forma como a preocupação com a influência das novas tecnologias e da comunicação em massa no mercado de trabalho pode levar ao uso dos multiletramentos em um modelo neo-liberal, transformando a educação em

³¹ No original: we're dealing with the history of imperialism, colonialism, capitalism, racial-ethnic disparities, and subjugation. Clearly, these are unbearably difficult and complex processes that are not easy to understand, let alone dismantle. In the language of the conference, the big power, knowledge, setup, or frame, the Western cognitive empire, I suppose decoloniality may be said to be an insurrection to this type of domination

uma commodity. Por essa razão, o autor sugere que “uma alternativa para lidar com a questão do design, sem cair na ‘lógica do mercado’, seria tentar entendê-lo segundo outra lógica: aquela em que a relação local-global se constitui dialeticamente.” (Pinheiro, 2016, p. 528) Em outras palavras, uma pedagogia dos multiletramentos que não se sustenta em valores neo-liberais deve ser uma prática apoiada nas necessidades e experiências locais.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos reconhece os sistemas de opressão que negam acesso e poder a determinados grupos sociais e, para lidar com tal sistema, sugere uma educação que parta das vivências das comunidades locais. Dessa forma, prepara o aluno para refletir criticamente sobre o sistema capitalista, de maneira que consiga abrir caminhos e conquistar novos espaços. Uma educação colonial, no entanto, não defende o aprendizado para superação dentro do sistema capitalista, mas tem como objetivo criar fissuras neste sistema, até que seja possível destruí-lo por completo.

Também relacionado ao posicionamento anti-capitalista dos estudiosos decoloniais, ainda poderia ser questionada a noção de cidadania ativa, tão cara à pedagogia dos multiletramentos.

Os estudos sobre decolonialidade apresentam uma crítica em relação a forma como o estado-nação é construído com base em relações de poder desiguais, geralmente relacionadas a uma política econômica liberal. Tais condições acabam por resultar em uma democracia que, embora supostamente valorize a diversidade, mantém estruturas de poder que se beneficiam da desigualdade (Walsh et. al, 2021). Nesse sentido, formar cidadãos que servem aos interesses desse tipo de democracia não é o papel de uma educação decolonial.

No entanto, conforme citado na seção anterior, a prática de uma cidadania ativa não é uma maneira de servir ao estado-nação, mas às necessidades das comunidades, das quais os alunos fazem parte (Cope; Kalantzis, 2009). Assim, tanto a Pedagogia dos Multiletramentos quanto os estudos sobre decolonialidade abordam a necessidade de reflexão para a transformação social, sendo que tal transformação deve partir das necessidades locais. Conforme afirma Queiroz (2020), é essencial repensar documentos e currículos educacionais que levem o aprendiz a compreender seu lugar de enunciação, a partir dos contextos de suas próprias realidades, promovendo, assim “sociedades que valorizem a formação de cidadãos que pensem global e ajam localmente” (ibidem, p.131). Sendo assim, o ensino de línguas decolonial não tem como objetivo contemplar projetos nacionais, mas sim aqueles fundamentados nas comunidades dos alunos. Dessa forma, a formação para cidadania em uma pedagogia decolonial deve estimular a mudança e transformação social, a partir do constante questionamento em

relação aos objetivos e alvos desta mudança, em outras palavras, deve-se considerar para quem e por quem é realizado o engajamento social ativo.

Por fim, é necessário destacar que, de acordo com Queiroz (2020, p.70)

Pedagogias decoloniais surgem com (e nas) experiências coloniais na América Latina (no viver e sentir o local), a partir da invasão do continente pelos europeus no final do século XV. Tais metodologias são (re)ações dos subalternos, respondendo à violência da colonialidade do poder, respostas originadas das intersecções das diversas histórias locais em contra-articulação com os projetos globais articulados pela Modernidade. As pedagogias decoloniais ocorrem nos diferentes espaços sociais em que haja possibilidade de (re)ação a partir de lógicas ou pensamentos não eurocêtricos, seja nas lutas dos movimentos indígenas, sindicais, estudantis, dos trabalhadores, de classe, feministas ou do movimento negro. Esses espaços configuram-se como “brechas”, que são lugares de (re)construção de estratégias e lutas pela desconstrução ou desestabilização das (con)junturas coloniais.

Sendo assim, embora a Pedagogia dos Multiletramentos não tenha surgido na América Latina, a proposta desenvolvida no contexto do projeto *Treffpunkt* é originada no contexto de uma escola pública no interior de São Paulo e, portanto, pode ser utilizada como resposta aos problemas desta comunidade, assim como em favor das necessidades daqueles inseridos neste contexto, de maneira decolonial. Resta-nos analisar, portanto se os participantes da pesquisa, assim como a própria pesquisadora, usaram as “fissuras” de um sistema escolar colonial para explorar novas formas de desconstruir essa colonialidade, ou se apenas atenderam a projetos globais, que serviriam a um sistema capitalista neo-liberal.

Tendo abordado os principais conceitos presentes nos estudos sobre decolonialidade, assim como sua relação com o ensino de cultura estrangeira e com os multiletramentos, encerramos a seção de pressupostos teóricos e passamos a descrever a metodologia utilizada para construção do presente trabalho.

3. METODOLOGIA

No presente capítulo abordaremos a metodologia aplicada para desenvolvimento da investigação, sendo o capítulo dividido em quatro seções, a começar pela caracterização da natureza do estudo, seguida pelo contexto da pesquisa, então abordando-se as etapas que constituíram a presente pesquisa-ação e, por fim, os parâmetros para análise de dados.

3.1 Natureza do estudo

O estudo realizado tem caráter qualitativo, pois se baseia na interpretação do pesquisador sobre dados, que representam condições do mundo real dos participantes (Yin, 2011) e atende aos principais critérios de uma pesquisa qualitativa, os quais são, segundo Yin (2011): a análise de significados construídos pelos participantes e a representação de suas perspectivas em contexto de vida real, e, além disso, a contribuição para o desenvolvimento de conceitos que ajudem a explicar o comportamento social humano, usando fontes múltiplas de evidência. Tais critérios foram considerados, na medida em que usamos diversos instrumentos para gerar os dados, que serão descritos com maior profundidade posteriormente. Esses instrumentos partem de diversas perspectivas sobre os eventos analisados, incluindo a visão da pesquisadora sobre o andamento da pesquisa (por meio do diário reflexivo), de outras professoras envolvidas no projeto (por meio de seus diários reflexivos) e também dos próprios participantes (por meio de entrevistas e formulários).

A pesquisa também pode ser considerada exploratória, pois, por meio dela, pretende-se “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (GIL, 1989, p.44), no caso, desenvolvendo conceitos relativos aos estudos sobre multiletramentos e sua relação com os estudos sobre decolonialidade, a partir dos dados gerados no contexto do ensino de alemão (língua e culturas) na rede pública. Também pode ser considerado um estudo exploratório, pois, a partir da pesquisa, explora-se ideias em um contexto, até então, pouco aprofundado, ou seja, o ensino remoto online de língua alemã, em um projeto da rede pública de ensino (GIL, 1989).

Além disso, a investigação pode ser classificada como uma pesquisa-ação. Essa forma de pesquisa é muito comum no contexto da educação e parte de um problema inicial, cuja resolução envolve o planejamento de objetivos e ações específicas, exigindo o engajamento ativo da pesquisadora e dos participantes da pesquisa (Thiollent, 1947; Viana, 2007). Esse tipo de estudo necessita, portanto, de um posicionamento crítico do pesquisador, em especial no

contexto de ensino, no qual o educador problematiza e questiona sua prática, formulando alternativas para melhorá-la (Burns, 2010).

Como qualquer estudo, a pesquisa-ação elabora e aborda sistematicamente questões para investigação, exige uma análise de dados minuciosa e leva a determinadas conclusões. Contudo, neste tipo de trabalho, há um menor controle sobre as variáveis, uma interpretação subjetiva dos dados, uma preocupação com contextos específicos (mais do que com generalizações), a busca de uma teoria que melhor se adequa àquilo que o pesquisador já tem observado na prática e um resultado observável imediato no contexto do pesquisador (Burns, 2010). Tais características ficam claras quando observamos estudos desenvolvidos na sala de aula de um professor-pesquisador, pois eles buscam analisar seus contextos específicos e implementar neles melhorias, ao mesmo tempo em que lidam com certas variáveis (faltas dos alunos, mudanças de livro didático, orientações da direção) não previsíveis, e que podem afetar seus resultados. Embora seja aplicada no contexto particular do pesquisador, é importante parte da pesquisa-ação, que os resultados do estudo sejam divulgados, estimulando, então, novas práticas inovadoras em outros contextos (Viana, 2007).

A pesquisa-ação também tem especificidades em relação aos seus procedimentos, uma vez que é realizada em ciclos. O mais conhecido modelo de ciclo para pesquisa-ação foi descrito por Kemmis e McTaggart (1988) e inclui as etapas de planejamento, ação, observação e reflexão. Assim, o planejamento seguiria da seguinte maneira: a primeira etapa começa pela identificação de um problema e elaboração de um plano de intervenção, que é aplicado na segunda etapa, ou seja, a ação do pesquisador em seu contexto. Os efeitos da ação são descritos durante a terceira etapa, a de observação. Na quarta etapa, reflete-se sobre os resultados observados e, a partir de então, é necessário avaliar se será iniciado um novo ciclo (Burns, 2010, Tripp, 2005). Sobre o modelo, Burns (2010) comenta que pode ser muito rígido, considerando que há processos subjacentes a estes ciclos, os quais não ficam explícitos, e podem ser necessários em diferentes momentos, sem uma sequência fixa, por exemplo, especular e construir hipóteses, apresentar dados e resultados, escrever sobre eles, etc.

Outro modelo relevante no âmbito do presente estudo é o de Nunan (1992, 2012), o qual se inicia com a identificação de um problema no cotidiano do professor. A identificação é seguida por uma investigação preliminar, a partir da qual deve-se gerar dados para registro do problema, além de ser possível identificar se o problema é visto pelos participantes (no caso, os alunos), da mesma forma que pelo professor-pesquisador. Em seguida, ocorrem as etapas de formação da hipótese e de planejamento da intervenção. Por fim, inicia-se a fase de ação e

observação dos resultados. Novamente, Nunan (2012) ressalta a importância de verificar se os resultados foram obtidos e considerar o início de um novo ciclo de pesquisa.

Sobre o ciclo definido por Nunan, Viana (2007) ressalta detalhes importantes que permeiam as etapas descritas pelo autor, por exemplo, anteriormente ou durante as primeiras fases da pesquisa-ação, é necessário que o pesquisador se familiarize com a metodologia deste tipo de estudo. Ademais, ainda nas primeiras fases, o autor ressalta a importância de usar o problema identificado para definir de maneira clara uma questão de pesquisa, além de métodos e instrumentos para gerar dados. Sobre essa questão, é necessário destacar que, embora Viana coloque a elaboração da questão de pesquisa entre as fases iniciais do estudo, é possível que seja definida nesta etapa apenas o que Burns (2010) chama de “situação problemática”, ou seja, aquilo que o professor identifica em sala de aula como diferente daquilo que gostaria de alcançar. A questão de pesquisa, por outro lado, pode ser diferente da situação problemática observada inicialmente, uma vez que, no momento de análise dos dados, é possível que surjam novas questões pertinentes a serem exploradas e estudadas. Por fim, é necessária uma organização cuidadosa dos dados, durante a fase de ação e observação, a fim de que a pesquisa traga resultados confiáveis (Viana, 2007).

Para servir aos fins deste trabalho, no contexto em que foi aplicado, portanto, revisamos os ciclos da pesquisa-ação com base em Kemmis e McTaggart (1988), Burns (2010), Nunan (1992, 2012) e Viana (2007), elaborando, então, o ciclo do presente estudo da seguinte maneira:

Primeira fase: Observação do problema. O monitoramento do contexto de pesquisa por meio de notas de campo é parte essencial da pesquisa-ação. Defendemos que, entre a identificação do problema e o planejamento da ação, é necessário um período de observação dos participantes da pesquisa, a fim de criar hipóteses sobre as possíveis causas da problemática a ser resolvida, ou ainda, de outras problemáticas ligadas a ela, uma vez que os fatores que afetam o ensino/aprendizagem estão interligados entre si, e isolá-los pode levar a uma intervenção ineficaz. Dessa forma, o período de observação do problema se deu no primeiro semestre de 2021, no qual foram gerados os primeiros dados, a fim de compreender se o curso em desenvolvimento pelo projeto *Treffpunkt* estava de acordo com os pressupostos dos multiletramentos. Ademais, durante esse período também foram aplicadas determinadas atividades que chamamos de piloto, uma vez que continham alguns dos processos e orientações da Pedagogia dos Multiletramentos, que estariam presentes no plano de intervenção do segundo semestre. As atividades piloto foram pensadas com a intenção de observar as reações dos aprendizes a determinadas mudanças e, se necessário, repensar o plano de intervenção.

Segunda fase: Planejamento. Elaboração de um plano de intervenção que possa atender à problemática identificada. Nesse momento é necessário, também, rever objetivos e questões de pesquisa, a partir das observações iniciais e dos resultados que se pretende alcançar com a intervenção. Além disso, é necessário selecionar cautelosamente os instrumentos para gerar os dados, de acordo com o contexto e ações planejadas. Assim, ao fim do primeiro semestre de 2021, a pesquisadora, em colaboração com as professoras participantes da pesquisa, iniciou o planejamento da intervenção, de acordo com as observações realizadas na primeira fase e com foco nos objetivos e na questão de pesquisa.

Terceira fase: Ação. Aplicação do plano de intervenção em um período determinado. Nesse momento são gerados dados para a pesquisa, os quais são organizados, triangulados e interpretados posteriormente. No caso do presente estudo, a fase de ação teve início no segundo semestre de 2021.

Quarta fase: Observação dos resultados. Observar e documentar os efeitos do plano de intervenção. A observação dos resultados pode ocorrer posteriormente ou durante a ação, uma vez que uma ação prolongada, como por exemplo, o uso de determinada ferramenta em aula durante um mês, um semestre ou um ano, pode gerar dados observáveis desde o primeiro dia de intervenção. A observação dos resultados do presente estudo teve início, portanto, também no segundo semestre de 2021, por meio de um número volumoso de dados gerados.

Quinta fase: Reflexão e Análise. Interpretar os dados obtidos e seus efeitos entre os participantes, avaliar se atendem aos objetivos e respondem às questões de pesquisa, compartilhá-los entre colegas ou, ainda, divulgá-los entre a comunidade científica. A depender dos resultados, será necessário um novo ciclo de pesquisa-ação. Dessa maneira, a fase de reflexão se deu por meio da análise dos dados gerados, ao fim do segundo semestre de 2021 e ao longo dos anos seguintes, durante a análise dos dados.

A maneira como cada uma das fases foi executada no presente estudo será esclarecida com maiores detalhes, após um maior aprofundamento no contexto de pesquisa e das ferramentas para gerar dados.

Tendo estabelecido as principais características e a natureza da investigação, na seção seguinte nos debruçamos sobre o contexto da pesquisa.

3.2 Contexto de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no contexto de uma escola da rede pública estadual, em uma cidade do interior paulista, na qual esteve inserido o projeto intitulado “Cultura alemã

e tecnologias na Educação Básica”³². O referido projeto, que foi chamado de *Projeto Treffpunkt*, teve financiamento da Fapesp entre 2020 e 2022. Ele foi pensado como uma ponte entre a universidade e a educação básica, dando oportunidade aos professores da rede pública de ensino, para que adquirissem novas experiências, por meio de trocas com graduandos de Letras-alemão. Estes, por sua vez, poderiam ter suas primeiras experiências com o ensino de língua estrangeira. O projeto foi planejado com o objetivo de fomentar a diversidade e o plurilinguismo na educação pública, estimulando o ensino voltado para a criticidade e interculturalidade. A proposta obteve financiamento para contratação de cinco bolsistas: 2 professoras da rede pública, que atuavam no Ensino Médio na escola na qual se desenvolveu o projeto; 3 alunos da graduação em Letras-alemão; 1 bolsista já graduada em Letras-alemão e pesquisadora responsável por esta investigação. No entanto, o projeto contou também com alguns voluntários, mais especificamente, duas graduandas no ano de 2020, e uma graduanda e uma pós-graduanda no ano de 2021. A participação da pesquisadora no projeto se deu, em 2020, como bolsista Fapesp graduada em Letras-Alemão e, em 2021, como voluntária.

Embora tenha sido pensado para o contexto presencial, o *Projeto Treffpunkt* teve que aderir ao ensino remoto emergencial, tendo em vista o início da pandemia de Covid-19 e a necessidade de distanciamento social. Assim, desde o início do projeto, promoveu-se aulas remotas, por meio da plataforma *Google meet*, sobre língua alemã e culturas de seus falantes. As aulas foram divulgadas, principalmente, com ajuda das professoras bolsistas da Rede Pública, por meio de seu contato mais direto com os alunos e outros professores. Ademais, no ano de 2021, o projeto se expandiu e foi dividido em duas frentes. A primeira teve o objetivo de formar professores da escola para o uso de tecnologias e recursos digitais. A segunda foi voltada, como citado anteriormente, para o ensino de língua e culturas, não apenas para alunos da comunidade interna, mas também externa à escola, por exemplo, ex-alunos interessados em aprender alemão. Essa segunda frente é o foco do presente estudo e contou com o envolvimento direto da pesquisadora, que atuou no ano de 2020 e 2021 como professora de língua alemã e culturas, ao lado de duas professoras graduandas em Letras, principais responsáveis pelo planejamento e condução das aulas. As aulas ocorriam online, semanalmente, e abordavam

³² O projeto foi aprovado pela Fapesp no Programa de Melhoria do Ensino Público (processo Nr. 2019/13872-2). O objetivo da proposta era promover o ensino de língua e cultura alemã por meio de aulas, oficinas culturais e intervenções em disciplinas do ensino regular. Fazem parte da equipe do projeto uma professora universitária, coordenadora geral do projeto, duas professoras da rede pública, uma bolsista mestre em Linguística e Língua Portuguesa, e autora desta pesquisa, e quatro alunos de graduação em Letras-alemão. A pesquisadora proponente deste projeto atuou como TT-3 no programa (processo Nr. 2020/03334-0).

diferentes temas culturais e linguísticos, sendo muitos deles, selecionados pelos próprios alunos.

Essas aulas compuseram o que chamamos de um “curso de alemão como língua de encontro”. Esse nome foi escolhido uma vez que não se trata de um curso tradicional de língua alemã, pois, conforme organizávamos o conteúdo programático das aulas ao longo do ano, partindo de pedidos, interesses e necessidades dos alunos, percebemos que a língua alemã nem sempre era o foco dos estudantes, mas principalmente o aprendizado intercultural e multidisciplinar possibilitado pelo encontro com a língua alemã, com as culturas de falantes de alemão e com diferentes realidades e ideais dos aprendizes presentes nas aulas. Tais encontros permitiram que fossem discutidas temáticas voltadas para o cotidiano, a política, a sociedade e os preconceitos presentes no contexto dos alunos, sempre relacionando-os a outros contextos. Sendo assim, embora o curso não tenha sido planejado inicialmente com o foco que adquiriu, atendemos àquilo que os alunos consideraram de maior importância para sua formação e, durante a análise dos dados, passou a fazer maior sentido, nomear as aulas como um “curso de alemão como língua de encontro”, ao invés de simplesmente chamá-lo de um curso de alemão.

O estudo consistiu em apenas um ciclo de pesquisa-ação (de observação à reflexão), que se estendeu, no entanto, ao longo de um ano. Durante o período, foram gerados dados com 4 participantes, alunos e ex-alunos da escola na qual foi aplicado o Projeto *Treffpunkt*, presentes nas aulas de língua alemã e culturas de seus falantes.

Os participantes da pesquisa incluem tanto professores quanto alunos envolvidos no Projeto *Treffpunkt*. Tratando primeiramente das três professoras participantes, incluem a própria pesquisadora, assim como as duas graduandas, citadas anteriormente, que prepararam e ministraram de forma colaborativa todas as aulas ao longo de 2021 e, portanto, são citadas entre os dados e chamadas de Professora Phoebe e Professora Rachel. Em relação ao papel da pesquisadora nesse contexto, como uma supervisora dos bolsistas do projeto, que ainda estavam na graduação, teve como responsabilidade orientar as professoras graduandas no planejamento das aulas. Isso ocorreu por meio de reuniões semanais, que aconteceram com todo o grupo, incluindo bolsistas de outras frentes do projeto, assim como reuniões menores, incluindo apenas as três professoras responsáveis pelas aulas de alemão. Durante tais reuniões foram discutidos tanto fundamentos teóricos, quanto questões práticas relacionadas às atividades que seriam conduzidas com os alunos. A professora-pesquisadora também esteve presente em todas as aulas, auxiliando as graduandas com o conteúdo, mas deixando que elas fossem as principais responsáveis pelo encaminhamento das atividades.

Já os alunos participantes são o foco deste estudo e são chamados, para fins dessa pesquisa, de Mônica, Amado, Peter e Gustavo. Os alunos escolheram seus nomes para as publicações do estudo, com exceção de Gustavo, que não demonstrou ter preferências. Durante o ano de 2021, dois participantes, Mônica e Amado, cursavam o primeiro ano do Ensino Médio na instituição de ensino na qual estava inserido o projeto. Peter cursava o segundo ano do Ensino Médio, porém, não na mesma escola que os colegas, sendo um ex-aluno, que conheceu o *Treffpunkt* no ano de 2020, enquanto ainda estudava no colégio. Por fim, Gustavo, já tendo finalizado o ensino médio, também havia conhecido o projeto no ano de 2020, enquanto ainda estudava na escola, sendo esse aluno o único que frequentava aulas de alemão particulares. Todos os alunos já haviam participado das aulas de alemão do *Treffpunkt* no ano de 2020, estando familiarizados com a língua alemã em seu nível básico e com a equipe de professores do projeto.

Tendo esclarecido particularidades relacionadas ao contexto da pesquisa, na próxima subseção abordaremos aspectos metodológicos da geração e da análise de dados.

3.3 Gerando e analisando dados

Para gerar dados durante o período foram selecionados diferentes instrumentos, conforme já citado anteriormente, sendo eles: a) questionários com os alunos, a fim de dar ouvidos aos participantes da pesquisa, para que expressassem suas percepções sobre seu aprendizado, o que é, segundo Yin (2011) essencial em um estudo qualitativo; b) entrevistas em grupo com os aprendizes, para que pudéssemos discutir e aprofundar respostas dadas nos questionários; c) atividades realizadas pelos alunos, durante as aulas ou como tarefa, compartilhadas mediante autorização dos próprios participantes; d) diários reflexivos dos professores de alemão do projeto, incluindo a professora-pesquisadora, onde eram registradas interpretações subjetivas sobre o desenvolvimento dos aprendizes; e) gravação das aulas, para registro mais acurado das atividades e falas dos alunos, sendo esta realizada apenas na segunda parte da pesquisa, ou seja, durante a fase de ação. Nas seções seguintes, esclarecemos, com maior detalhe, como e com quais objetivos cada um dos instrumentos foi utilizado em determinadas fases da pesquisa-ação.

Em relação aos questionários, pretendíamos, por meio destes, obter algumas informações gerais sobre os participantes, além de suas perspectivas em relação ao seu desenvolvimento ao longo do curso, ou seja, o questionário continha perguntas principalmente relacionadas aos comportamentos e crenças dos alunos. Para tanto, o formato considerado mais

adequado para o questionário foi criá-lo a partir de perguntas de sim ou não, seguidas de questões abertas (Burns, 2010). Ademais, por meio dos questionários foram pensadas as perguntas para as entrevistas, que tiveram como objetivo possibilitar o aprofundamento nas observações iniciais dos alunos. Sobre a aplicação dos questionários e entrevistas, deve-se citar algumas lacunas na pesquisa: primeiramente, devemos ressaltar que, embora todas as entrevistas tivessem sido planejadas como entrevistas em grupo, no início do semestre, a participante Mônica realizou sua entrevista individualmente, por não estar presente na aula em que a entrevista foi inicialmente conduzida. Ademais, o aluno Gustavo não estava presente na entrevista final e não respondeu ao questionário final, pois não conseguimos entrar em contato com o participante ao final do semestre, apesar de inúmeras tentativas, por meio de diversos canais.

Os diários reflexivos, por sua vez, possibilitaram uma observação mais subjetiva do desenvolvimento das aulas. Sobre o tema, Burns (2010) indica que, por um lado, é importante que o observador (nesse caso, tanto a própria pesquisadora quanto as outras professoras participantes) pratique uma observação focada e reflexiva, a fim de notar na rotina escolar aquilo que, de tão rotineiro, pode passar despercebido. Por outro lado, a autora também indica que as gravações das aulas são uma forma de compilar discussões orais que, de outra forma, não seriam registradas exatamente como ocorreram. Por isso, a gravação das aulas foi iniciada para possibilitar uma observação mais minuciosa dos dados, registrando as intervenções e os seus resultados de forma mais detalhada.

A partir dos dados gerados, foi realizada a triangulação destes e, por fim, sua análise. Como critérios de análise, baseamo-nos nos estudos sobre decolonialidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007; Oliveira; Candau, 2010; Quijano, 1992; Grilli, 2021) e em conceitos dos multiletramentos (Cazden et. al.; Cope; Kalantzis, 2009; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Rojo, 2012) em especial os processos de conhecimento (experienciando, conceitualizando, aplicando e analisando), design e cidadania ativa.

Tendo por base tais conceitos, buscamos, ao longo da análise de dados, observar determinados indícios de uma perspectiva decolonial, em meio à construção de designs em processos de conhecimento, sendo eles: a) o posicionamento do aluno como e investigador produtor de conhecimentos, desafiando a colonialidade do saber (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 1992); b) a releitura histórica e social a partir de pensamentos outros (Walsh, 2007; 2012) e a construção de designs multimodais que expressassem tais pensamentos; c) reflexões decoloniais sobre conceitos relacionados à política e participação política distantes de uma perspectiva supostamente “neutra” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007;

Garcia; Luke; Seglem, 2018; Walsh, 2012); d) práticas de cidadania ativa a partir das necessidades da comunidade local, a fim de impactá-la (COPE; KALANTZIS, 2009; Queiroz, 2020). A partir de tal análise, poderemos, então, verificar se os objetivos foram atendidos e a questão de pesquisa respondida.

Tendo esclarecido o contexto da pesquisa, abordaremos agora a metodologia e instrumentos para geração de dados utilizados em cada uma das fases da pesquisa-ação.

3.4 Desenvolvimento do estudo: as diferentes etapas da pesquisa-ação

Nesta seção apresentamos a forma como foram executadas as diferentes etapas da pesquisa-ação. Além disso, detalhamos as ferramentas para gerar dados utilizadas em cada uma das etapas. As informações, que serão descritas ao longo da seção, também podem ser vistas de maneira sintetizada por meio do quadro 1.

QUADRO 1: Etapas da pesquisa-ação

Etapas	Objetivos	Ferramentas para gerar os dados	Período
Observação do problema	• Observar se as aulas do projeto Treffpunkt estão de acordo com estudos da Pedagogia dos Multiletramentos. • Observar de maneira mais detalhada o contexto e os participantes da pesquisa.	• Diários reflexivos das professoras do projeto Treffpunkt. • Atividades produzidas pelos alunos do projeto Treffpunkt	1º Semestre de 2021
Planejamento	• Elaborar um plano de intervenção, a partir das observações e das situações problemáticas encontradas.	• Diários reflexivos das professoras do projeto Treffpunkt. • Atividades produzidas pelos alunos do projeto Treffpunkt • Plano de intervenção	1º Semestre de 2021
Ação	• Executar o plano de intervenção, com ajuda das professoras participantes da pesquisa. • Gerar dados sobre os resultados da intervenção.	• Diários reflexivos das professoras do projeto Treffpunkt. • Atividades produzidas pelos alunos do projeto Treffpunkt. • Gravações das aulas. • Questionários no início e fim do período. • Entrevistas em grupo ao início e fim do período.	2º Semestre de 2021

Observação dos resultados	• Observar os resultados do plano de intervenção e determinar se um novo ciclo de ação será necessário.	• Diários reflexivos das professoras do projeto Treffpunkt. • Atividades produzidas pelos alunos do projeto Treffpunkt. • Gravações das aulas • Questionários no início e fim do período. • Entrevistas em grupo ao início e fim do período.	A partir do 2º Semestre de 2021
Reflexão	• Analisar e triangular os dados gerados. • Responder às questões de pesquisa.	• Diários reflexivos das professoras do projeto Treffpunkt. • Atividades produzidas pelos alunos do projeto Treffpunkt. • Gravações das aulas. • Questionários no início e fim do período. • Entrevistas em grupo ao início e fim do período.	A partir do 2º Semestre de 2021

Fonte: elaboração própria

Em relação às diferentes etapas que consistem em uma pesquisa-ação, a primeira e segunda fases, ou seja, observação do problema e planejamento, foram realizadas durante o primeiro semestre de 2021. Nessa etapa a pesquisadora preocupou-se em observar possíveis problemáticas nas aulas de língua e culturas alemãs.

Assim, a participação da pesquisadora no Projeto *Treffpunkt*, que já ocorria desde o início de 2020, tomou um novo significado, uma vez que o projeto se tornou foco da presente pesquisa. Dessa maneira, iniciamos uma observação mais focada no desenvolvimento dos alunos em suas práticas de (multi)letramentos. Durante esse período, foram utilizadas como instrumentos para gerar os dados, as atividades produzidas pelos alunos, além dos diários reflexivos da pesquisadora e de outras professoras responsáveis pelo curso. Assim, os diários reflexivos apresentam como ocorreram as atividades preparadas, bem como os objetivos de cada uma, e as observações e impressões subjetivas das professoras em relação ao encaminhamento das aulas. As atividades dos alunos, por outro lado, puderam ajudar a sustentar tais observações, ao representarem o tipo de habilidade que os alunos trabalharam e quais objetivos foram (ou não) atendidos.

É preciso destacar que, à princípio, tínhamos como objetivo desenvolver um estudo de caso, que abordasse a forma como designs estavam sendo elaborados pelos alunos. No entanto, mediante leitura mais aprofundada de estudos sobre Multiletramentos, percebeu-se a

necessidade de analisar a produção de designs, não isoladamente, mas em meio a processos de conhecimento (Pinheiro, 2016). Nesse sentido, foram identificadas as seguintes situações problemáticas, que poderiam ser trabalhadas a partir de uma pesquisa-ação: 1) Nem todos os processos de conhecimento estavam sendo trabalhados com a mesma ênfase durante as aulas, uma vez que notamos uma menor quantidade de momentos para aplicação criativa de conhecimentos; 2) os designs, cuja produção era estimulada pelos professores, envolviam, em sua maioria, modos de sentido escritos e orais, havendo maior necessidade de estimular os alunos a utilizarem outros modos de linguagem (visual, espacial, auditivo, entre outros), ou seja, processo “aplicando conhecimentos”; 3) As discussões e atividades em aula, embora fomentassem a análise crítica dos conhecimentos, não promoviam diretamente um engajamento social e político, necessário para cidadania ativa.

Então, o segundo semestre de 2021 constitui-se em um período de aplicação do plano de ação, para resolução das situações problemáticas, e geração mais extensa de dados. Durante esse momento foram utilizadas, assim como no semestre anterior, atividades dos alunos e diários reflexivos da pesquisadora e de suas colegas no projeto para gerar dados, porém, aplicou-se também dois questionários (um ao início e outro ao fim do período), duas entrevistas em grupo (também ao início e fim do semestre), e iniciou-se a gravação dos encontros com os alunos.

Mediante as três situações problemáticas destacadas, foi criado um plano de intervenção incluindo o trabalho com temas de interesse dos alunos e o estímulo a ao menos uma produção textual multimodal por mês. Ademais, considerando a importância de enfatizar tais produções, como maneira de fomentar o engajamento dos alunos, levantou-se a possibilidade de utilizar o instagram como plataforma para divulgar os trabalhos realizados. Além disso, pretendia-se estimular, também, designs relacionados à realidade escolar dos aprendizes e que poderiam ser desenvolvidos, de maneira semelhante, por outros professores, em outras disciplinas na escola, fomentando, portanto, um maior engajamento dos participantes do projeto, e da comunidade escolar como um todo, em problemas que afetam o mundo a sua volta. Dessa maneira, o plano de intervenção foi definido e encontra-se sintetizado no quadro 2:

QUADRO 2: Plano de intervenção

Objetivos	• Desenvolvimento da cidadania ativa • Maior produção de textos multimodais
------------------	--

Sugestões de ação	• Uma produção textual multimodal para postar no instagram por mês • Produções textuais relacionadas a temas que afetam a escola e/ou os alunos. • Trabalho com outros professores de outras disciplinas, estimulando produções semelhantes
Etapas do plano	1. Recepcionar novos alunos, discutir plano com as professoras, produzir o primeiro texto para postagem no Instagram 2. Aplicar questionário e entrevista iniciais 3. Inserir às produções temas relacionados à realidade dos alunos e que estimulem uma produção textual relevante para a escola. 4. Entrar em contato com outros professores, estimulando trabalho semelhante em outras disciplinas. 5. Concurso cultural na escola: Uso de produções multimodais para abordar um tema relevante para a realidade escolar 6. Aplicação do questionário e entrevista finais

Fonte: elaboração própria

É necessário destacar que, apesar do plano de intervenção, os temas das aulas, assim como no semestre anterior, não foram planejados com antecedência, mas a partir dos interesses dos alunos, portanto, as temáticas foram discutidas ao longo das semanas de aula. Ao longo do ano, os alunos nos avisaram ao fim de cada aula, ou postaram em nossa página no padlet³³, suas sugestões para as aulas seguintes, conforme a figura 1.

Figura 1: Padlet com sugestões dos alunos para as aulas



Fonte: material elaborado pelos participantes no site padlet.com

³³ <https://padlet.com/>

Entre as informações adicionadas no padlet, algumas foram postadas pelas professoras, baseadas em comentários dos alunos durante as aulas, e outras pelos próprios alunos. Assim, tanto no primeiro quanto no segundo questionário, mediante a questão “Você ajudou a decidir os temas tratados nas aulas? Se sim, como?” que se repetiu em ambos os formulários, os alunos afirmaram ter participado das escolhas dos temas para os encontros semanais, por meio do padlet ou de sugestões ao fim da aula, conforme os exemplos dos excertos a seguir:

Mônica: Acredito que sim [ajudei a decidir os temas das aulas], principalmente quando respondíamos o Padlet relacionado as aulas do mês. (Excerto 1 - Resposta de Mônica ao primeiro questionário)

Mônica: Sim [ajudei a decidir os temas das aulas], através do Padlet. (Excerto 2 - Resposta de Mônica ao segundo questionário)

Gustavo: Mandeí temas no padlet (Excerto 3 - Resposta de Gustavo ao primeiro questionário)

Peter: Sim, [ajudei a decidir os temas das aulas] no Padlet. (Excerto 4 - Resposta de Peter ao segundo questionário)

Peter: Sim [ajudei a decidir os temas das aulas]. Com sugestões no final das aulas (Excerto 5 - Resposta de Peter ao segundo questionário)

Amado: Creio que sim [ajudei a decidir os temas das aulas], dando ideias na aula e pelo padlet (Excerto 6- Resposta de Amado ao primeiro questionário)

Nota-se, assim, que os alunos tiveram influência sobre as temáticas selecionadas para as aulas, ainda que os objetivos para o semestre seguissem de acordo com o plano de intervenção elaborado e discutido entre as professoras participantes. Os temas das aulas analisadas no presente estudo, assim como seus materiais e objetivos, são apresentadas conforme o quadro 3:

QUADRO 3: Aulas utilizadas na análise e triangulação de dados

Tema	Data	Alunos presentes	Objetivo	Plataformas e materiais	Seção na qual a aula é citada
Música alemã	08/03	Amado, Gustavo, Mônica	Despertar a curiosidade dos alunos sobre a cultura e língua alemã, tendo como foco a sonoridade da língua e o vocabulário relacionado a sentimentos.	Plataforma Mentimeter; vídeos no Youtube.	4.1 Observação do Problema e elementos para o plano de intervenção.
Pontos turísticos da Alemanha	15/03	Gustavo, Mônica	Despertar interesse em relação a diferentes cidades da Alemanha, abordar	Plataforma Spatial.chat.	4.1 Observação do Problema e elementos para o

			história e geografia alemãs e apresentar diferenças culturais regionais.		plano de intervenção.
Imigração na Alemanha	12/04	Amado, Peter	Tratar de conhecimentos sobre o processo de imigração na Alemanha, incluindo informações históricas e geográficas, além de despertar discussões críticas sobre o tema.	Material em Power Point; trecho do seriado Druck.	4.1 Observação do Problema e elementos para o plano de intervenção.
Hobby e tempo livre	26/04	Amado, Gustavo, Mônica	abordar vocabulário sobre atividades de tempo livre, dialogar sobre hobbies em língua alemã e refletir sobre possíveis estereótipos em relação aos hobbies na Alemanha.	Plataforma Mentimeter.	4.1 Observação do Problema e elementos para o plano de intervenção.
Pontos turísticos da Áustria	03/05	Amado, Gustavo e Peter	Revisar temas linguísticos abordados anteriormente (apresentar-se, falar sobre a cidade de origem, idade e hobbies) e estimular a curiosidade dos alunos sobre a cultura austríaca.	Plataforma Spatial.chat.	4.1 Observação do Problema e elementos para o plano de intervenção.
Família e migração alemã no Brasil	20/05 e 27/05	Amado, Mônica, Peter	Levar os alunos à reflexão sobre a influência da cultura alemã na cultura brasileira e no dia-a-dia dos alunos, abordar questões identitárias, relacionando-as às famílias e ascendências dos alunos e trabalhar vocabulário relacionado à família.	Plataforma Mentimeter; lousa digital Flinga.	4.1 Observação do Problema e elementos para o plano de intervenção.
Sistema de saúde	17/06	Amado, Gustavo, Peter, Mônica	Abordar vocabulário relacionado a hábitos saudáveis, treinar o uso de verbos conjugados na primeira e segunda pessoas; refletir sobre hábitos alimentares e comparar os sistemas de saúde alemão e brasileiro.	Material em PDF; lousa digital Scrumblr.	4.1 Observação do Problema e elementos para o plano de intervenção.
Criação de loja de roupas online	08/07	Amado, Gustavo, Mônica, Peter	Engajar os alunos de maneira criativa no uso do vocabulário e diálogos sobre compras.	Plataforma Spatia.chat; Material visual produzido pelos alunos	4.1 Observação do Problema e elementos para o plano de intervenção.

Cidades na Suíça	19/08	Amado, Mônica e Peter	Estimular a curiosidade dos alunos sobre a Suíça, discutir a variedade linguística presente no país, e inserir vocabulário relativos a lugares na cidade.	Material em PDF; Plataforma Google Maps.	4.2 Fomentando a produção de saber.
A construção de uma cidade ideal	26/08	Amado, Gustavo, Peter	Utilizar os conhecimentos culturais e linguísticos desenvolvidos anteriormente para construção e análise de uma cidade ideal.	Cartões com vocabulário; Plataforma Spatial.chat.	4.2 Fomentando a produção de saber.
Lendas urbanas	02/09	Gustavo, Mônica, Peter	Estimular a curiosidade dos alunos em relação a cultura alemã, realizar comparações com lendas urbanas brasileiras e de outras culturas, além de abordar adjetivos e características em alemão.	Jogo de Kahoot; Material informativo sobre lendas alemãs.	4.2 Fomentando a produção de saber. 4.5 Praticando a cidadania ativa.
As mulheres na ciência	09/09	Amado, Gustavo, Peter	Gerar uma reflexão crítica sobre as contribuições de homens e mulheres na ciência, além de abordar o uso do verbo <i>sein</i> (ser/estar) com adjetivos.	Plataforma Nearpod.	4.3 Releitura histórica e social: pensamentos outros.
Retomando o tema lendas urbanas	16/09	Amado, Gustavo e Peter	Discutir lenda criada pelo aluno Peter do ponto de vista linguístico, literário e intercultural.	Material produzido pelo participante Peter (Lenda do cachorrinho <i>Süß</i>).	4.2 Fomentando a produção de saber.
As mulheres e a reconstrução da Alemanha pós-guerra	23/09	Amado, Peter	Levar os alunos à reflexão sobre o papel da mulher na sociedade alemã historicamente e como esse papel foi retratado após a Segunda Guerra Mundial.	Plataforma Nearpod.	4.3 Releitura histórica e social: pensamentos outros.
Desigualdade e minorias	30/09	Amado, Peter	Aplicar de maneira multimodal os conhecimentos trabalhados em aulas anteriores, a fim de gerar uma discussão intercultural.	Plataforma Nearpod.	4.3 Releitura histórica e social: pensamentos outros. 4.5 Praticando a cidadania ativa.
Dia da Reunificação	07/10	Amado, Gustavo,	Abordar o tema do dia da reunificação alemã, que	Jogo de Kahoot.	4.5 Praticando a cidadania ativa.

alemã		Mônica, Peter	aconteceu no mês de outubro, além de tratar de vocabulário relacionado a direções.		
Diferenças entre as cidades da Alemanha ocidental e oriental	14/10	Amado, Gustavo, Mônica, Peter	Abordar e analisar as diferenças ainda presentes entre cidades das antigas Alemanha Oriental e Ocidental. Também tratar de vocabulário relacionado a direções.	Plataforma Google Maps; Material em PDF.	4.5 Praticando a cidadania ativa.
Conceitos fundamentais sobre política	21/10	Mônica, Peter	Abordar conceitos interdisciplinares, necessários para participação política e a cidadania crítica.	Plataforma Lucid.app.	4.4 Reflexões sobre ideologia e poder político. 4.5 Praticando a cidadania ativa.
Sistema político alemão	28/10	Amado, Gustavo, Peter	Conhecer o sistema político alemão e estimular a reflexão a partir da comparação com o sistema brasileiro.	Plataforma Scrumblr.	4.4 Reflexões sobre ideologia e poder político.
Criação de um partido político	04/11	Amado, Mônica, Peter	Aplicar os conhecimentos e discussões sobre política de maneira criativa, por meio da criação de um partido próprio.	Site Canva.	4.4 Reflexões sobre ideologia e poder político.
Tabus	18/11	Amado, Peter	Refletir sobre o conceito de tabu e analisar criticamente tabus de nossa e de outras sociedades.	Plataforma Nearpod; Vídeo do canal <i>Easy German</i> .	4.3 Releitura histórica e social: pensamentos outros.

Fonte: elaboração própria

Tendo esclarecido os principais aspectos da metodologia e contexto da pesquisa-ação, trataremos dos dados gerados durante o segundo semestre de 2021 e sua análise.

4. ANÁLISE DE DADOS

Conforme citado anteriormente, a análise será realizada a partir dos dados gerados no segundo semestre de 2021. Os dados gerados foram investigados não apenas tendo como base a Pedagogia dos Multiletramentos, mas também por uma perspectiva decolonial, a qual se tornou uma vertente teórica importante para o estabelecimento de categorias de análise neste trabalho. Sendo assim, a presente análise é dividida em cinco seções. Na primeira (4.1), apresentamos alguns designs construídos pelos alunos no primeiro semestre de 2021, ou seja, na fase de observação do problema, além de atividades piloto realizadas em meio a essa fase, cujos resultados foram basilares para a construção do plano de ação do segundo semestre. Na segunda subseção (4.2) abordaremos a forma como os alunos foram estimulados a agir como produtores de conhecimento, desafiando a colonialidade do saber. Já no terceiro item (4.3), teremos como foco releituras dos alunos sobre determinados grupos sociais e eventos históricos, a partir de pensamentos outros e perspectivas decoloniais. Na quarta seção (4.4) discutimos como a Pedagogia dos Multiletramentos e os estudos acerca da decolonialidade podem prover orientações para o trabalho com temas relacionados à política em sala de aula. Por fim, na quinta seção (4.5), abordaremos como discussões com base na decolonialidade e nos multiletramentos podem ter estimulado práticas de uma cidadania ativa entre os aprendizes.

4.1 Observação do Problema e elementos para o plano de intervenção

Nesta seção serão abordados dados referentes ao primeiro semestre de 2021, que possibilitaram o levantamento das “situações problemáticas” (Burns, 2010), conforme foi descrito na seção de metodologia. Primeiramente são abordadas a primeira e a segunda situações, relacionadas, respectivamente, à necessidade de explorar todos os processos de conhecimento durante as aulas, e à demanda para construção de diferentes designs multimodais. Em seguida, tratamos da terceira situação, que diz respeito à cidadania ativa.

Sobre a primeira e segunda problemáticas, pudemos notar, nos excertos dos diários reflexivos produzidos no primeiro semestre, que as professoras tinham uma preocupação em trazer para sala de aula materiais multimodais, como vídeos, imagens e músicas, mas não pediam aos alunos necessariamente uma produção igualmente multimodal para aplicar seus

conhecimentos. O uso da ferramenta *Spatial Chat*³⁴, em duas situações particulares, é um indício de tal afirmação.

O website em questão é uma plataforma para videoconferências, que permite ao aluno se “movimentar” pela sala, escutando apenas os participantes de quem está perto. Também permite, mediante autorização do professor, que sejam inseridos vídeos, fotos ou gifs na sala de aula virtual. Ela foi utilizada em dois momentos diferentes, quando foram abordadas algumas das principais cidades turísticas nos países Alemanha (dia 15/03) e Áustria (dia 03/05). Conforme o diário reflexivo da professora-pesquisadora, as atividades foram desenvolvidas da seguinte forma:

Na aula do dia 15/03 tratamos do tema *Sehenswürdigkeiten* (pontos turísticos). Nosso objetivo foi despertar a curiosidade dos alunos em relação a diferentes cidades da Alemanha, mostrar diferenças culturais entre as diversas regiões, além de fomentar conhecimentos sobre a história e geografia alemã. Para tornar a aula mais dinâmica, utilizamos o site spatial chat, que permite que os alunos se movimentem e explorem diferentes cantos da sala de aula. Assim, em cada canto da sala, colocamos fotos e vídeos representando três cidades alemãs: Berlin, Leipzig e München. (Excerto 7 - Diário reflexivo da professora pesquisadora do dia 15/03)

Escolhemos três cidades, Graz, Wien e Salzburg, para abordar durante a aula. Tínhamos como principais objetivos realizar uma revisão dos temas linguísticos vistos até então (apresentar-se, falar sobre a cidade de origem, idade e hobbies) e estimular a curiosidade dos alunos sobre a cultura austríaca. Como atividade anterior à aula, enviamos aos alunos perfis de pessoas não existentes (com seus nomes, cidades, hobbies e idades), as quais moravam em uma das cidades a serem apresentadas. Sendo assim, os alunos deveriam fazer uma pesquisa anterior sobre a cidade da qual supostamente teriam vindo. (Excerto 8 - Diário reflexivo da professora pesquisadora do dia 03/05)

Em ambas as atividades, conforme indicam os diários reflexivos da professora-pesquisadora, os designs da sala de aula virtual, incluindo fotos, vídeos e informações espalhadas pelo espaço online, foram criados pela pesquisadora e suas colegas professoras, sendo os alunos convidados a participar desse espaço, sem poder, no entanto, modificá-lo. Na aula do dia 3 de maio, sobre a Áustria, as professoras exigiram uma maior participação dos alunos, ao pedirem que se imaginassem como moradores das cidades que seriam apresentadas e trouxessem informações adicionais sobre elas. Os alunos realizaram a atividade oral em alemão, para aplicar apropriadamente seus conhecimentos, a partir de informações, em sua maioria, fornecidas previamente pelas professoras, porém, não foram convidados a trabalhar o

³⁴ Pode ser acessado por meio do site: <<https://spatial.chat>> Acesso em 22 de novembro de 2021
 Instruções sobre como usar a plataforma pelo vídeo: <https://youtu.be/E03QN6Lr_Y0> Acesso em 22 de novembro de 2021

processo “aplicando criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) por meio de Designs multimodais.

A linguagem escrita também é utilizada em algumas atividades ao longo do semestre, como na aula do dia 8 de março, sobre música pop. Por meio do tema, pretendeu-se abordar vocabulário sobre sentimentos, além de despertar a curiosidade dos alunos sobre a cultura pop alemã e sonoridade da língua. Durante a aula, os alunos foram convidados a escutar uma música alemã e assistir ao seu respectivo clipe, para então responder à pergunta “*Was ist das für ein Gefühl?*” (em português: que sentimento é esse?). Uma das atividades se deu conforme imagem a seguir:

Figura 2: Tela do *Mentimeter* da aula do dia 8/03



Fonte: material elaborado pelos participantes no site [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com)

A dinâmica é realizada com ajuda do site *Mentimeter*, o qual posiciona, de forma anônima, as respostas dos alunos à pergunta. Percebe-se, nesse momento, o uso de Designs multimodais pelas professoras, que trouxeram músicas e clipes musicais para a aula, sendo que os alunos, baseando-se em suas percepções dos materiais expostos, criaram teorias sobre as possíveis emoções presentes na letra da música em alemão e as categorizam utilizando o vocabulário aprendido. Por meio da atividade, criou-se um Design, conforme a figura 2, que pode ser considerado multimodal, pois utiliza, além da linguagem escrita, também o espaço na tela e o tamanho das letras em sua composição. Nesse sentido, o *Mentimeter* oferece uma opção viável para a criação de designs colaborativos, mesmo em cursos online. No entanto, elementos multimodais como cor, espaço e fonte da letra são selecionados pelo próprio aplicativo, e não pelos alunos. Assim, os aprendizes participam do processo “analizando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) ao discutir sobre o material, além de interpretar diferentes modos de sentido e os sentimentos que eles evocam, mas aplicam seus conhecimentos apenas por meio do modo escrito.

Situação semelhante pode ser vista na aula sobre *Hobbys* e tempo livre (dia 26/04), no qual foram utilizadas imagens de *Hobbys* comuns na Alemanha, para que os alunos trabalhem o processo “experienciando o conhecido e o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao retomarem conhecimentos linguísticos prévios, além de evocar suas percepções sobre as culturas próprias e de falantes de alemão. Para o encaminhamento dessas discussões, foi apresentado aos alunos um gráfico (figura 3).

Figura 3: Gráfico representando o que os alemães fazem no tempo livre



Fonte: statista.com

O gráfico é utilizado para desafiar as percepções prévias dos alunos sobre a Alemanha, e analisá-las criticamente, conforme o excerto:

Após essa primeira discussão, as professoras Phoebe e Rachel mostram um infográfico, realizado a partir de entrevistas com alemães, sobre suas principais atividades no tempo livre. [...] Mônica reage surpresa ao ver “Fernsehen” [ver televisão] em primeiro lugar na lista, dizendo que eles [os alemães] vivem de televisão. Gustavo também reage surpreso. [...] Outras discussões foram feitas sobre o infográfico, sendo que as professoras dão sempre aos alunos a oportunidade de primeiramente demonstrar seus conhecimentos prévios, perguntando a eles o que acham que determinadas palavras significam. Eles também podem associar as palavras a imagens que as acompanham. [...] Para encerrar a discussão sobre o gráfico, Phoebe e Rachel perguntam o que os alunos acham que mudaria na tabela, caso as entrevistas fossem realizadas durante a pandemia, Gustavo diz que alguns outros hobbies surgiriam na lista, se ela fosse feita durante a pandemia. Amado comenta que o uso da internet iria aumentar, enquanto Mônica afirma que os

hobbys realizados em casa aumentariam em porcentagem. (Excerto 9 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora do dia 26/04)

Por meio da discussão, percebe-se alguns dos processos de conhecimento sendo trabalhados, por exemplo, “explorando o conhecido”, por meio do uso de vocabulário apresentado anteriormente e presente no gráfico, “analisando funcionalmente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao discutir-se o gráfico e o que ele representa em relação às preferências de *Hobbys* entre os alemães, e, além disso, usar as informações do gráfico para refletir sobre possíveis impactos da pandemia nos números apresentados. Por fim, os alunos foram convidados a praticar o vocabulário estudado para perguntar uns aos outros e responder em alemão sobre seus *Hobbys*, portanto, “aplicando apropriadamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) seus conhecimentos de forma oral. Novamente, porém, percebe-se, ao longo da aula, um menor foco no processo “aplicando criativamente” (ibidem), assim como no uso de diversos modos de sentido (além do oral e escrito) para fazê-lo.

Tendo realizado as observações descritas, foi perceptível a existência de algumas situações problemáticas, em especial, a necessidade de levar os alunos a realizarem diferentes processos de conhecimentos, em especial “aplicando apropriadamente e criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), por meio do desenvolvimento de Designs multimodais. Assim começamos a esboçar possíveis intervenções e duas sequências didáticas foram elaboradas, ainda no primeiro semestre. Ambas tiveram como objetivo fomentar o uso de vocabulário em alemão aprendido em aulas anteriores, de maneira livre, assim, testando a abertura e disposição dos alunos em produzir textos multimodais, dentro e fora do horário de aula.

As tarefas presentes nessas sequências didáticas, que chamamos de atividades piloto, foram necessárias, uma vez que o curso de alemão como língua de encontro não era obrigatório e não atribuiu notas aos alunos, levando a dúvidas sobre qual seria o seu nível de engajamento dos aprendizes em atividades mais ativas, criativas e, conseqüentemente, trabalhosas. Nesse sentido, os resultados dessas tarefas foram determinantes para a construção do plano de intervenção.

A primeira delas ocorreu entre os dias 20 e 27 de maio, sobre emigração e família, cujo objetivo foi abordar criticamente aspectos históricos da emigração alemã para o Brasil e tratar das ascendências dos próprios alunos, usando vocabulário relativo à família. Ao longo do encontro, conforme os diários reflexivos, foram trabalhados diferentes processos de conhecimento. Os processos “experienciando o conhecido e o novo” (Kalantzis; Cope;

Pinheiro, 2020) foram desenvolvidos no início da aula, ao introduzirmos o tema, questionando os alunos sobre seus ancestrais, e abordarmos o impacto da vinda dos alemães para o Brasil.

O processo “conceitualizando por nomeação” (ibidem) também foi trabalhado, quando os alunos utilizaram, por meio de atividades em lousas interativas, o vocabulário relacionado à família, conforme ilustra a figura 4.

Figura 4: Atividade sobre família na lousa interativa



Fonte: lousa construída em conjunto com os alunos no site flinga.fi

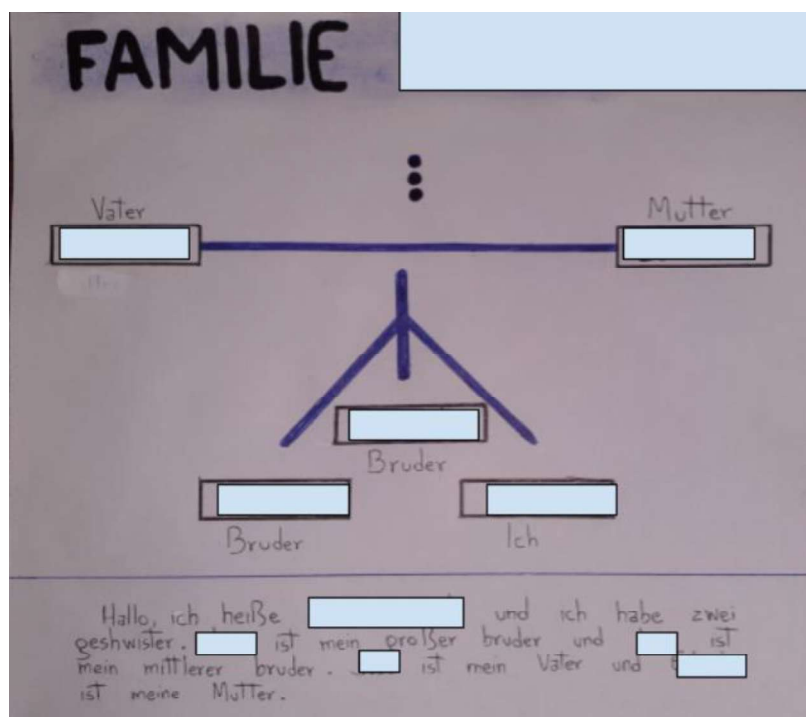
Diferentemente de atividades no *Mentimeter*, como a tarefa sobre músicas, citada anteriormente, em cujos elementos além da escrita (cor, fonte e espaço) são selecionados pelo próprio aplicativo, essa ferramenta permite que os alunos definam, por meio da lousa digital Flinga³⁵, cores, ícones e espaçamento na lousa. Sendo assim, eles usaram os ícones em formato de pessoas, embora outros estivessem disponíveis. Julgamos haver, também, indícios do uso da proximidade e distância (modo do espaço) e cor para significação, na organização de certos membros da família, que os alunos podem considerar mais relacionados do que outros, como Papa (papai) e Mama (mamãe) ou Oma (Vovó) e Opa (Vovô), etc.

Por fim, pedimos que os alunos trabalhassem o processo “aplicando criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao escreverem um texto sobre suas famílias. Em relação às instruções da atividade, deixamos claro que ela poderia consistir em uma foto ou um desenho indicando os familiares, um texto escrito, entre outras opções. Embora a entrega da atividade tenha demorado até três semanas, pois, como citado anteriormente, não foi obrigatória, três dos

³⁵ <https://flinga.fi/>

alunos entregaram seus textos, os quais podem ser descritos como designs multimodais, conforme ilustram as figuras 5,6 e 7.

Figura 5: Texto produzido pela aluna Mônica



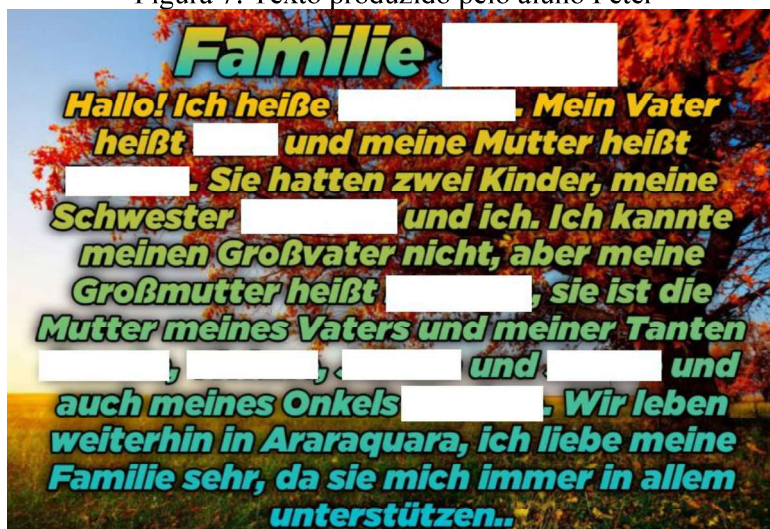
Fonte: elaboração pelos participantes

Figura 6: Texto produzido pelo aluno Amado



Fonte: elaboração pelos participantes

Figura 7: Texto produzido pelo aluno Peter



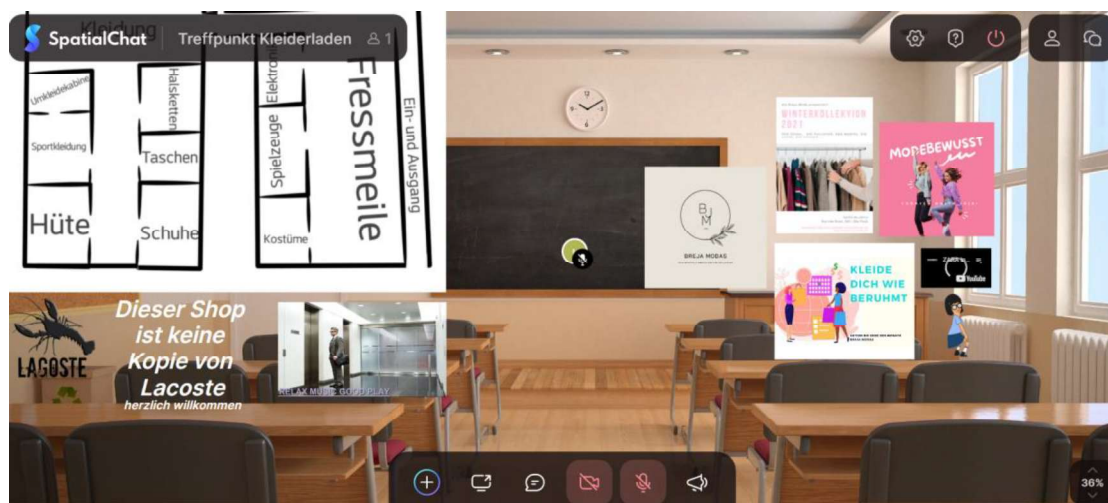
Fonte: elaboração dos participantes

Nos três textos é possível observar a presença, não apenas do modo escrito, mas também do espaço, figuras, e cores construindo significado. Na figura 5, o participante utilizou o espaço no papel, além de linhas e formas quadradas para demonstrar as relações familiares, que são também explicadas em texto escrito. Na figura 6, foi usada a imagem de um jovem de fone de ouvido, ao lado de seu computador, cena característica para estudantes no momento de pandemia, podendo, portanto, ser uma representação do próprio aluno. Já a figura 7, contém a imagem de uma árvore, a qual pode ser uma referência ao conceito de árvore genealógica.

Dessa maneira, os alunos se mostraram abertos a realizar atividades e textos multimodais, mesmo que elas exigissem trabalho criativo ou fora do período de aula.

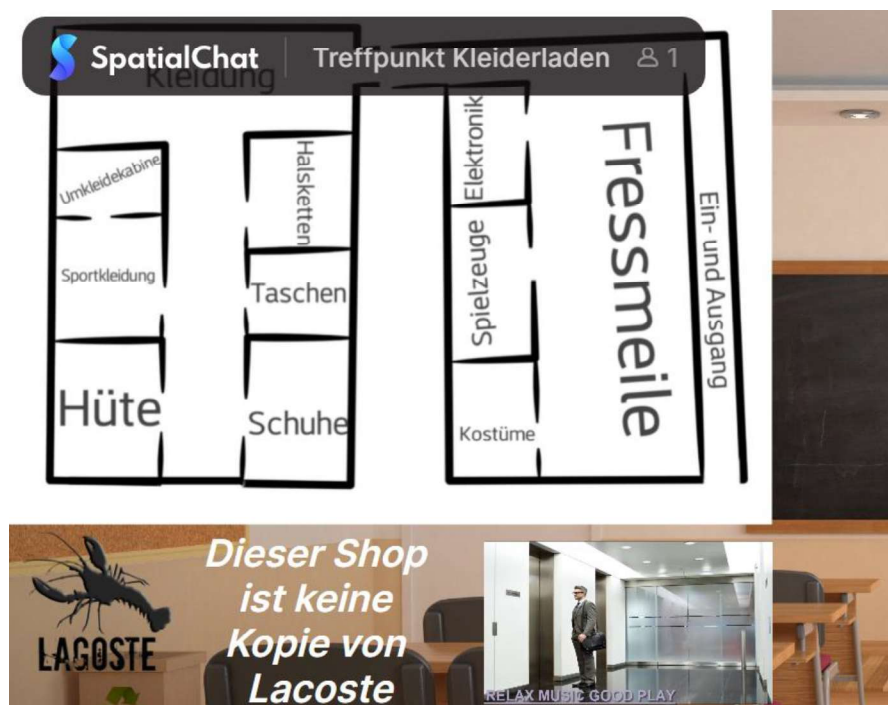
Outro exemplo de abertura dos alunos para engajamento em atividades de produção textual multimodal ocorreu na aula do dia 08 de junho, sobre a temática roupas e moda. Essa atividade sucedeu o trabalho com o tema da moda na Alemanha e com o vocabulário necessário para compras de roupas. Assim, foram criadas pelos alunos, fora do período de aula, lojas de roupas no *spacial chat*. Pedimos aos aprendizes que se sentissem livres para decorar a sala virtual como quisessem, criando espaços para que pudessem, durante a próxima aula, praticar o vocabulário e os diálogos estudados. Dois alunos cumpriram a tarefa, conforme as figuras 8, 9 e 10.

Figura 8: Lojas criadas pelos alunos Peter e Amado no spatial chat³⁶



Fonte: elaboração dos participantes

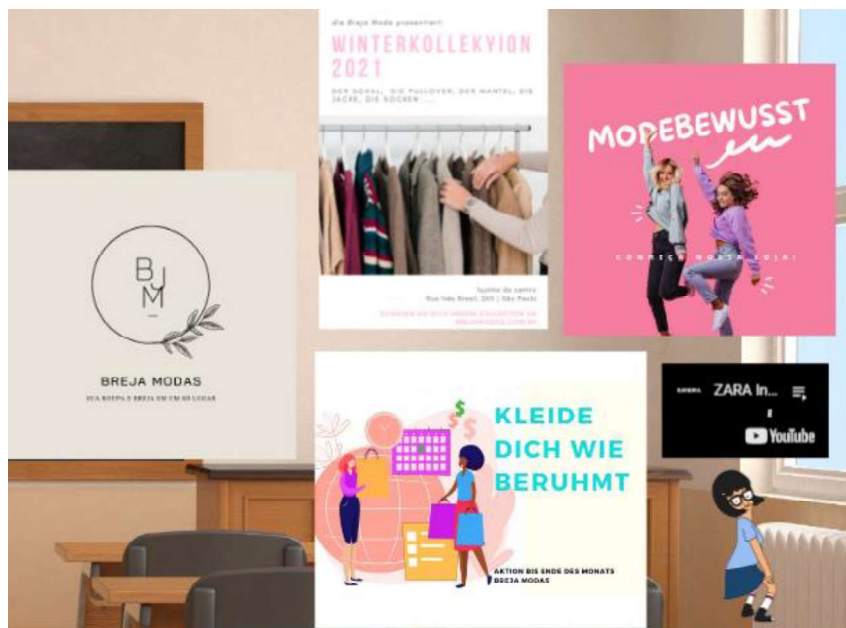
Figura 9: Zoom de loja criada pelo aluno Peter



Fonte: elaboração dos participantes

³⁶ Sala pode ser acessada pelo link <<https://spatial.chat/s/kleiderladen>> Acessado em 22 de Novembro de 2021

Figura 10: Zoom de loja criada pelo aluno Amado



Fonte: elaboração dos participantes

Sobre a produção dos alunos, a professora-pesquisadora relata que

Logo que entramos no *spatial.chat*, ficamos surpresas ao perceber o quanto os alunos Peter e Amado se esforçam para montar suas lojas. Eles fizeram slogans, montagens, cartazes e criaram novas marcas, usando o vocabulário de roupas passado na aula anterior, indo muito além das expectativas das professoras

[...]Acho interessante que o aluno usa tanto o vocabulário aprendido em alemão, juntamente com os artigos adequados (*der Schal, der Pullover...*), quanto memes brasileiros (como a rua inês brasil) para fazer os cartazes. Aqui podemos, de fato, ver uma miscigenação cultural e linguística por meio da criação do aluno. Gabriel incluiu não apenas elementos visuais em sua loja, mas também sonoros, colocando uma música que tocava conforme nos aproximávamos do seu espaço, a qual ele afirmou ser uma “música de loja” (Excerto 10 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora)

As imagens e os excertos deixam claro que a construção das lojas online envolveu o Design por meio de diferentes modos de sentido, incluindo imagens, escrita, espaço, música, gifs e humor³⁷ para criação dos espaços. Ademais, principalmente o aluno Amado mostra, desde então, uma tendência a trazer para seus Designs em língua alemã, elementos de sua realidade e

³⁷ Defendemos, em nosso artigo “O papel do humor no ensino remoto de língua alemã por meio dos multiletramentos”, que o humor pode ser considerado um modo de sentido, assim como modo visual, auditivo, espacial, etc. Uma análise mais aprofundada dos motivos e outros exemplos pode ser visto no artigo disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/24766/18293>> acesso em 12 de fevereiro de 2024

cultura, aspecto visível também em atividades que discutiremos nas seções seguintes (por exemplo, Figura 17).

Ademais, o Redesign construído no *spatial.chat* foi utilizado como Design Disponível durante a aula, na medida em que os alunos e professoras caminharam pelas lojas digitais e usaram esses recursos disponíveis para prática de diálogos para compra de roupas, conforme o excerto do diário das professoras.

Na nova loja, Mônica começa falando “*Hallo, ich suche ein Tennis und drei T-shirts*” (olá, eu procuro um tênis e três camisetas). Peter pergunta: “*Welche Größe haben Sie denn?*” (qual o seu tamanho?). Após estímulo das professoras, Mônica e Peter finalmente conseguem fazer um diálogo completo, também realizando perguntas sobre os significados e formas mais adequadas de certas expressões ao longo da conversa. Gustavo e Peter também fazem um diálogo, incluindo palavras usadas em outras aulas, e não apenas roupas. Gustavo, por exemplo, pede uma *Puppe* (boneca) sua *Schwester* (irmã) e quer comprar um Handy). A atividade ocorre de maneira mais fluida. (Excerto 11 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora)

Ainda que os alunos tenham apresentado dificuldades com a parte linguístico-comunicativa, tentaram, quando solicitados, utilizar a língua alemã, tirando dúvidas, corrigindo a própria fala e, por vezes, contando com a ajuda dos próprios colegas. (Excerto 12 - Diário reflexivo da professora Phoebe)

Tais diálogos mostram como os alunos se esforçaram, apesar de dificuldades, para trabalhar os processos “aplicando apropriadamente e criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), pois deveriam utilizar os vocabulários expostos na sala virtual e outros conhecimentos prévios para realizar diálogos com sentidos apropriados para a compra de roupas, mas também com liberdade para pensá-los como quisessem em um cenário hipotético, construído por eles mesmos.

Assim, os alunos demonstraram, por meio da realização das duas tarefas expostas, que seria possível trabalhar mais atividades semelhantes no segundo semestre.

Ainda é necessário destacar que as impressões da professora-pesquisadora sobre a primeira e segunda situações problemática, ou seja, a carência de atividades que levassem ao processo “aplicando criativamente”, por meio da criação textos multimodais, principalmente de maneira mais autoral e inovadora, por parte dos alunos, foi confirmada pelo primeiro questionário aplicado com os participantes da pesquisa. Diante da pergunta “Você escreveu textos, produziu imagens, memes ou vídeos durante o curso no último semestre? Se sim, dê um exemplo?”, os alunos citaram apenas as duas ocasiões descritas anteriormente, e ilustradas por

meio das figuras 5, 6, 7, 8, 9 e 10, ou seja, a produção do texto sobre a família (aula do dia 27 de maio) e a construção da loja de roupas no *spatial chat* (aula do dia 8 de junho). Assim, ainda que tenham criado outros Designs, por meio do uso de sites como *Mentimeter*, ou de lousas digitais, percebe-se que as atividades citadas foram mais marcantes para os alunos, no que se refere a produção de textos multimodais.

Dessa maneira, confirmou-se que o plano de ação para o segundo semestre deveria incluir mais atividades que dessem liberdade aos alunos para aplicação criativa, por meio de designs, usando diversos modos de sentido.

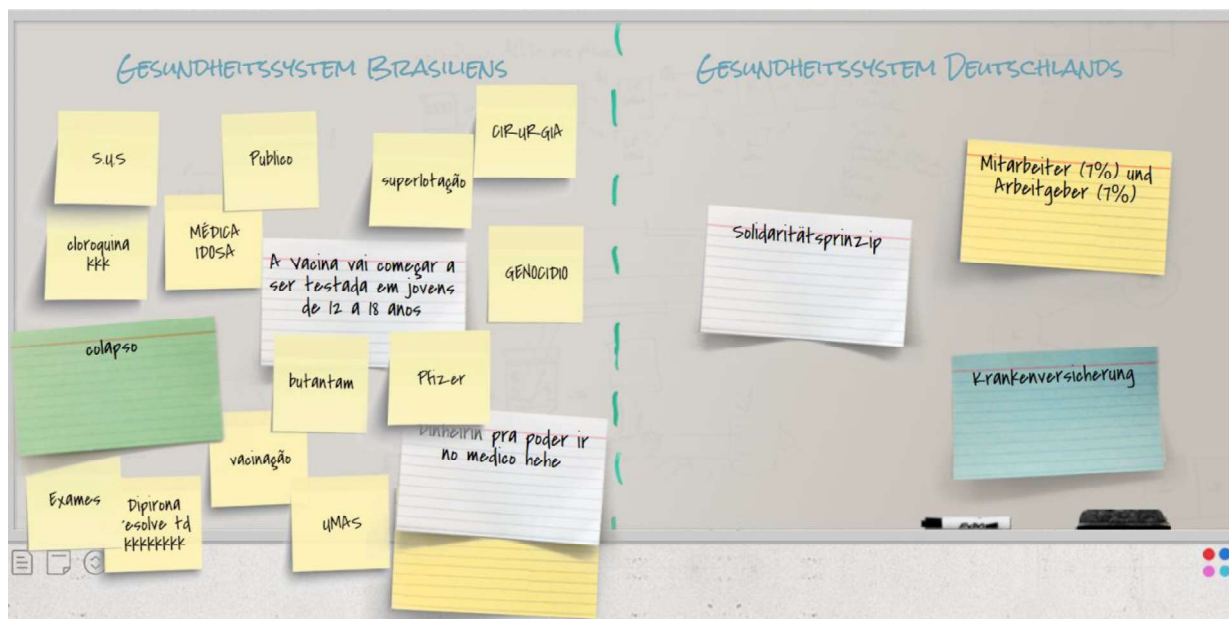
Em relação à terceira problemática citada no início desta seção, ou seja, a necessidade de maior estímulo à cidadania ativa, notamos, em algumas aulas, que temas socialmente relevantes foram trabalhados, mas sem um planejamento organizado para incentivar ações de cidadania ativa. Entre elas, podemos citar as atividades realizadas no dia 12 de abril. Durante o encontro, cujo tema foi a imigração para a Alemanha, tratamos da recepção de imigrantes no país, assim como de dificuldades e preconceitos enfrentados por essas pessoas. Percebe-se, por meio do diário reflexivo da professora-pesquisadora, que foram discutidos temas sociais relacionados ao preconceito e desigualdade, conforme descrito no excerto 13 a seguir.

Finalizo minha explicação retomando o que os alunos falaram no começo da aula, sobre refugiados de países em guerra, dizendo que de fato houve em anos mais recentes um forte fluxo de imigração de refugiados no país [Alemanha]. É comentado pelos professores que a Alemanha tem muitas iniciativas para receber os refugiados, mas que elas nem sempre são o suficiente, e eu comento que a Alemanha está sempre procurando professores de língua alemã, por exemplo, para ajudar na integração dessas pessoas. A professora Phoebe, então, usa o gancho da discussão sobre integração para falar da série *Druck* e mostra um trecho para ser discutido em aula, no qual alunos de uma escola não intencionalmente excluem uma aluna usando um hijab. (Excerto 13 - Diário reflexivo da professora pesquisadora do dia 12/04)

Apesar da abordagem do tema socialmente relevante, o diário não indica participação ativa dos alunos na discussão, sendo a maior parte dos comentários feitos pelos próprios professores e, ademais, nota-se que não foi feita uma ponte entre as experiências dos personagens da série *Druck*, apresentadas durante a aula, e as dos alunos.

Em outro momento, na aula do dia 17 de junho, abordamos o sistema de saúde alemão, suas semelhanças e diferenças com o brasileiro, assim como análise crítica de ambos, por meio de discussões com grande participação dos alunos. O uso da lousa digital *Scrumblr*, conforme a figura 11, permitiu que os alunos expressassem suas opiniões e conhecimentos sobre o sistema de saúde brasileiro e auxiliou na organização do conteúdo sobre o sistema alemão de saúde.

Figura 11: Uso da lousa *scrumblr* em aula sobre sistema de saúde alemão e brasileiro



Fonte: elaboração dos participantes

A partir do Design representado na Figura 11, foi possível realizar o processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que os alunos expressam benefícios e falhas do SUS, além de possíveis soluções para os problemas citados. Eles comentam, conforme o diário reflexivo da professora-pesquisadora:

Pergunto porque escreveram palavras negativas, como genocídio, superlotação, entre outras. Os alunos parecem tímidos em comentar, e Amado, dizendo primeiramente que não foi ele quem falou sobre o genocídio, explica que provavelmente a palavra foi associada a Bolsonaro, que não teve uma administração boa no governo durante a pandemia de covid-19.[...] Por fim, pergunto aos alunos o que poderia melhorar em nosso sistema de saúde. Mônica afirma que talvez seria melhor ter uma porcentagem exata do nosso salário destinada à saúde, como na Alemanha. Amado também comenta, dizendo que tirar o Bolsonaro do governo e expandir o sistema com mais hospitais, evitando a superlotação, seriam boas soluções. (Excerto 14 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora do dia 17/06)

A partir do excerto é possível perceber, diferentemente da aula do dia 12 de abril, um maior engajamento dos alunos no processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), por meio da discussão sobre o sistema de saúde alemão e brasileiro, além da comparação entre ambos e a reflexão sobre possíveis soluções para os problemas encontrados. A discussão demonstra que os alunos não se abstém de opinar sobre problemas sociais complexos e refletir sobre possíveis soluções para tais problemas. As soluções apresentadas pelos alunos, no entanto, estão principalmente relacionadas a mudanças de nível

governamental, sem relação com ações diretas dos aprendizes, com exceção, da sugestão de tirar o ex-presidente Bolsonaro, que ocupava a presidência do Brasil entre 2019 e 2022, do poder, pois isso poderia ser alcançado por meio de mobilizações populares ou da votação na eleição presidencial seguinte.

Em ambos os casos citados, observamos no planejamento de aulas o foco em determinados problemas sociais, que poderiam, portanto, tornar-se um estímulo para o desenvolvimento de práticas em favor das comunidades dos alunos, por meio de uma cidadania ativa. O desenvolvimento de ações práticas ou expansão das discussões em sala em conjunto com as comunidades dos alunos, porém, não podem ser dados como certos, uma vez que não há iniciativas diretas para tal em sala de aula.

Ainda sobre a terceira situação problemática, os primeiros questionários trouxeram dados pertinentes em suas respostas às perguntas: “As aulas te fizeram refletir sobre a sua realidade (sua comunidade, a escola, seu trabalho, etc.)? Dê um exemplo?” e “O projeto ajudou a mudar de alguma forma como você age no dia a dia? Se sim, como?”. As respostas dos participantes indicaram que as aulas do primeiro semestre os ajudaram não apenas a analisar criticamente os temas trabalhados em turma, mas também tiveram efeito duradouro na maneira como refletem sobre sua realidade. Isso ficou evidente, por exemplo, nas respostas seguintes:

Mônica: Com certeza sim [As aulas me fizeram refletir sobre a minha realidade], principalmente quando víamos situações simples do cotidiano, como por exemplo o funcionamento escolar ou até no quesito profissionalizante da Alemanha quando comparados com os do Brasil, além de toda a parte histórica e cultural que em algum momento se conectaram, como exemplo pode-se retratar a imigração de muitos alemães para o Brasil em época de guerra. (Excerto 15 - Resposta da aluna Mônica ao primeiro questionário)

Peter: eu agora presto muito mais atenção na nossa propria cultura, e busco sempre querer ver mais a da cultura Alemã (Excerto 16 - Resposta do aluno Peter ao primeiro questionário)

Amado: muitas vezes eu reflito mais e penso mais antes de agir ou chegar a uma conclusão sobre algo (Excerto 17 - Resposta do aluno Amado ao primeiro questionário)

A partir das respostas destacadas é possível notar que os alunos relatam mudanças na maneira como veem o mundo a sua volta, percebem diferenças culturais e refletem antes de tomar decisões. Porém, não há referências a uma mudança de ordem prática na forma como os alunos agem no dia a dia (como exemplos de atitudes específicas em situações concretas no dia a dia ou engajamento em projetos sociais e políticos da escola ou da sua comunidade), embora as questões tenham pedido tais exemplos práticos.

Por fim, a análise das atividades e Designs do primeiro semestre de 2021 indica que alguns processos de conhecimento (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) já eram trabalhados com maior frequência e a construção de Designs, principalmente orais e escritos, esteve presente nesse período. Porém, a fim de atender às demandas de uma Pedagogia dos Multiletramentos, as aulas do segundo semestre deveriam ser planejadas de forma a passar por todos os processos de conhecimento, principalmente o processo “aplicando apropriadamente e criativamente” (ibidem), de maneira multimodal e que resultasse em um possível engajamento para a cidadania ativa. Ademais, as experiências do primeiro semestre demonstraram que os próprios alunos estariam dispostos a engajar-se em tarefas que exigissem um maior esforço criativo e reflexão crítica, desde que fossem orientados para isso.

Dessa maneira, nas próximas seções, abordaremos os dados gerados no segundo semestre de 2021, no qual foi implementado o plano de ação. Começamos pelas atividades, nas quais houve indício de hibridização linguística e cultural.

4.2 Fomentando a produção de saber

Tanto a Pedagogia dos Multiletramentos quanto os estudos sobre decolonialidade têm como pressuposto a necessidade de valorizar o conhecimento e realidade local do aprendiz e sua comunidade. Em uma aula de língua estrangeira, principalmente quando se trata de uma língua europeia como o alemão, isso pode representar não apenas uma revisão do conhecimento provindo da Europa como o único válido (algo muitas vezes implícito em livros didáticos, exercícios e materiais de vídeos e áudio), mas também o posicionamento do aluno como produtor de saber tão relevante quanto aquele concebido na Europa ou por grupos de maior poder político e econômico. Portanto, neste capítulo analisaremos momentos nos quais aprendizes brasileiros de língua alemã foram colocados na posição criadores, designers e investigadores, assim, apontando para indícios de enfrentamento da colonialidade do saber. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 1992)

Com esse intento, nesta seção analisaremos os processos de conhecimentos desenvolvidos pelos alunos ao longo de duas sequências didáticas, a primeira abordando o tema cidades e em seguida a temática lendas e mitos.

Para nos aprofundarmos nos conceitos com exemplos, trataremos, primeiramente, das aulas dos dias 19 e 26 de agosto, nas quais os pontos turísticos de três cidades na Suíça foram abordados. Destacamos que essas atividades foram pensadas como uma continuação daquelas do primeiro semestre, já citadas anteriormente, as quais abordaram pontos turísticos na

Alemanha e na Áustria. Sobre a atividade, as professoras participantes escrevem em seus diários:

No encontro de hoje, montamos uma aula em cima da temática de pontos turísticos de três cidades suíças de destaque - *Bern, Genf e Zürich*. Desta vez, optamos por fazer uma dinâmica de exploração de maneira diferente em relação às aulas com caráter de "guia turístico" anteriores, a fim de discutir os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos nas atrações e locais importantes de cada cidade com a participação ativa dos alunos. Assim, a presença dos três alunos, Peter, Amado e Mônica, foi fundamental para a realização da atividade proposta para a aula, sendo esta, a designação de uma cidade a cada um para que estes explorassem os pontos turísticos apontados ao circular pelo mapa das respectivas cidades. (Excerto 18 - Diário reflexivo da professora participante Rachel do dia 19/08)

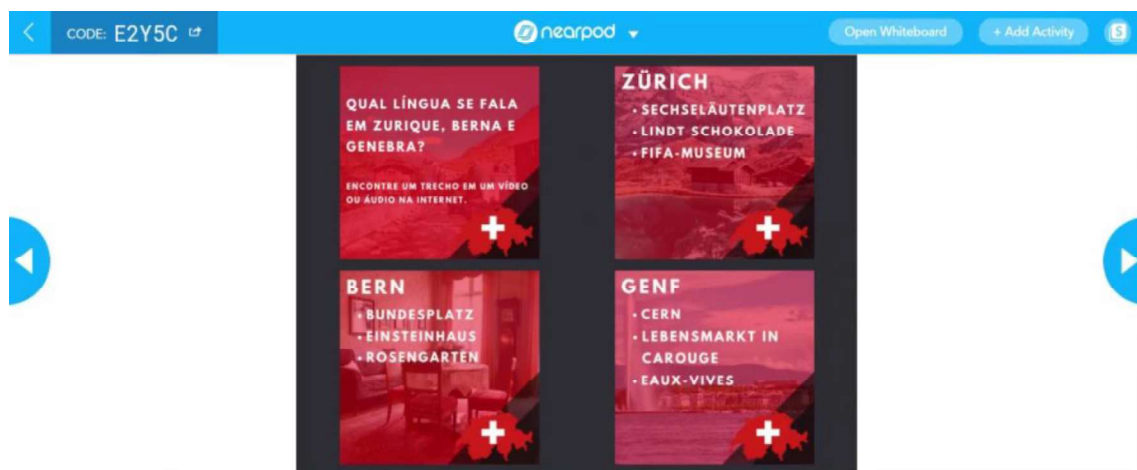
os alunos, através do *Google Maps*, deveriam explorar três cidades diferentes, localizando alguns locais selecionados por nós previamente à aula e também realizando alguns desafios, como encontrar a língua oficial ali falada, destacar algum ponto que interessante nos bairros arredores, e reconhecer construções famosas como o FIFA-Museum, Einsteinhaus e a Bundeshaus Bern. Considero a atividade positivamente surpreendente, pois, embora a confusão inicial ao instruímos os alunos, além das eventuais dúvidas e dificuldades, todos se demonstraram dispostos a pesquisar as cidades escolhidas - Zurique, Berna e Genebra - comentando, inclusive, sobre locais que encontraram sem nossa sugestão, como a sede da ONU em Genebra. (Excerto 19 - Diário reflexivo da professora participante Phoebe do dia 19/08)

A partir das explicações das professoras sobre a atividade, é possível perceber que as aulas em foco foram planejadas de maneira a estimular maior agência dos alunos, em comparação com aulas anteriores, principalmente no processo "explorando o novo" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que os próprios alunos deveriam encontrar, com ajuda das professoras, locais e informações indicados ou que lhes chamassem a atenção. Para tanto, foi necessária uma participação ativa de todos os presentes.

Abordando a sequência didática da atividade em maiores detalhes, os alunos começaram visualizando alguns cartões na plataforma *Nearpod*, os quais também foram enviados no grupo de *Whatsapp* da turma, conforme as figuras 12, 13, 14 e 15. Começamos a aula apresentando o tema e as cidades que seriam exploradas (Berna, Genebra e Zurique). As professoras também mostraram aos alunos as tarefas, que eles deveriam cumprir por meio do site *Google maps*³⁸. Assim, cada aluno selecionou a cidade que gostaria de visitar e foi responsável por encontrar as informações ou cumprir as tarefas dos cartões.

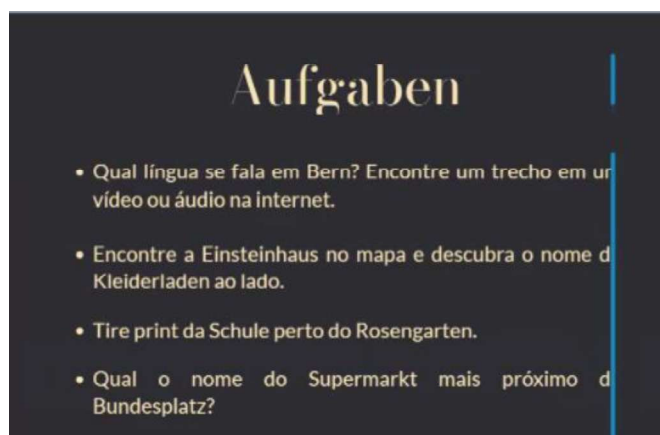
³⁸ O *Google maps* é um serviço de pesquisa da Google, que apresenta imagens de mapas ou fotos tiradas por satélites de localizações ao redor do mundo. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>> Acesso em: 26 de novembro de 2021

Figura 12: Apresentação inicial das cidades a serem exploradas durante a aula



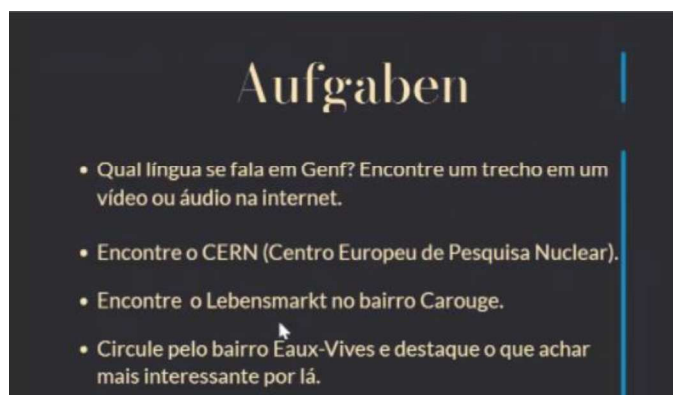
Fonte: atividade elaborada pelas professoras participantes

Figura 13: Tarefas a serem cumpridas sobre a cidade de Berna



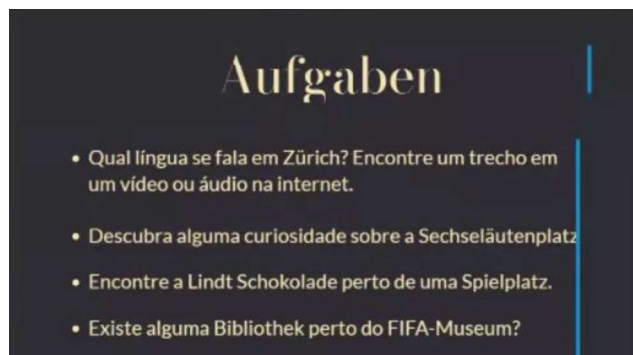
Fonte: atividade elaborada pelas professoras participantes

Figura 14: Tarefas a serem cumpridas sobre a cidade de Genebra



Fonte: atividade elaborada pelas professoras participantes

Figura 15: Tarefas a serem cumpridas sobre a cidade de Zurique



Fonte: atividade elaborada pelas professoras participantes

É possível notar que os cartões da atividade misturam a língua alemã e portuguesa. O uso do português na atividade pode ter ocorrido, primeiramente, para facilitar a compreensão dos alunos que, conforme citado anteriormente, são aprendizes iniciantes da língua. Por outro lado, as professoras escolheram utilizar palavras-chave em alemão, as quais pretendiam que os alunos aprendessem durante a atividade. Assim percebe-se que a mistura das duas línguas não foi discriminada pelas professoras durante as aulas, o que pode ser um fator pelo qual os próprios alunos utilizaram ambas a língua portuguesa e a língua alemã para comunicação, ou até mesmo para reflexão sobre aspectos linguísticos e culturais, como veremos em momentos posteriores nesta seção. Dessa maneira percebe-se que a confecção dos materiais apresentados segue os preceitos dos multiletramentos, na medida em que se entende a necessidade de respeitar o background linguístico e cultural dos alunos, além da importância de usar tais aspectos de maneira híbrida juntamente com outros da língua-alvo (Cazden, 1996; Rojo, 2012). Também nos estudos sobre decolonialidade, se entende a relevância de conceitualizar e ensinar língua a partir das demandas dos contextos locais e, sendo assim, com a ajuda do português, as professoras pretendiam que o conhecimento fosse mais acessível para os aprendizes e, portanto, seria importante incorporá-lo, sendo essa uma vantagem da produção local de materiais didáticos (Grilli, 2021).

Após a apresentação da atividade, conforme o diário reflexivo da professora-pesquisadora, também foram discutidos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o país em foco.

Penso, nesse momento, que as professoras estavam tão empolgadas com a atividade, já que nunca havíamos trabalhado com o *Google maps*, que se esqueceram de perguntar aos alunos o que eles mesmos já conheciam sobre a Suíça. Considero a pergunta importante, já que é essencial explorar coisas novas com os alunos a partir de seus conhecimentos prévios. Porém, alguns problemas técnicos com os slides me dão uma brecha para interferir na aula e

questioná-los sobre o que já sabem sobre o país, antes que começassem a pesquisa. (Excerto 20 - diário reflexivo da professora do dia 19/08)

Após perguntarmos aos alunos o que já sabem sobre a Suíça, um trecho da discussão pode ser lido, conforme a transcrição da gravação de aula:

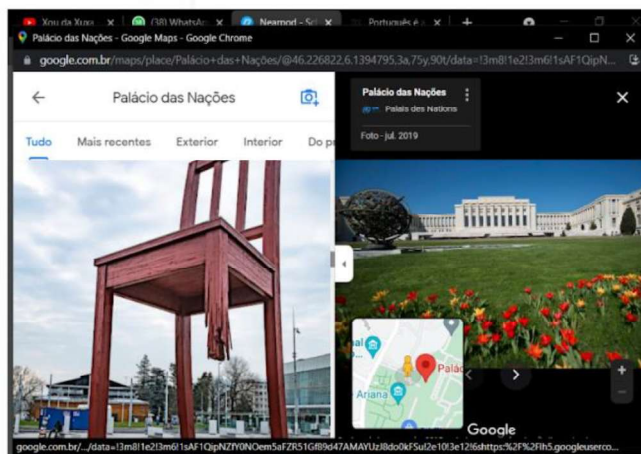
Amado: A bandeira dela é bonita
 Peter: [via chat] Tem chocolate
 Mônica: Mom... olhando aqui um pouco das imagens, as paisagens lá são bonitas né, por conta das montanhas. E as construções lá é antiga né... um pouco antiga
 Professora-pesquisadora: Uhum... faz sentido. É, as montanhas são bem famosas. Tem os alpes Suíços
 Amado: É de lá que surgiu aquele chocolate né... o suíço
 Profª Phoebe: O milka
 Mônica: Ahh... é de lá é? Não sabia não...
 Professora-pesquisadora: Vocês já comeram chocolate suíço?
 Mônica: Bom... não que eu me lembre mas... (risos) pelo que falam é bom. Se é tão famoso
 (Excerto 21 - transcrição da gravação da aula do dia 19/08)

Assim, percebe-se que os alunos não têm conhecimentos muito profundos sobre o país, mas principalmente relacionados à geografia, como a paisagem e a bandeira, além de curiosidades, por exemplo, sobre o chocolate suíço. Não demonstram, no entanto, ter experiências prévias no país, o que pode tornar a visita pelo *Google maps* ainda mais significativa, por permitiria que a discussão de elementos culturais partisse de vivências (ainda que virtuais) dos próprios alunos, os ajudando a construir novos padrões de interpretação (Altmayer, 2004) sobre o país.

Os alunos passaram algum tempo cumprindo as tarefas, momento no qual também deveriam compreender palavras-chave em alemão presentes nas fichas, por exemplo, *Supermarkt* (Supermercado), *Kleiderladen* (Loja de roupas), *Schule* (escola), *Haus* (casa), *Museum* (Museu), entre outras. Portanto, a fim de realizar a atividade, desenvolveriam o processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao entender os nomes dos locais e associá-los às imagens do *Google maps*.

Ao questionarmos os alunos sobre o que haviam encontrado nas cidades, Amado foi o primeiro a falar sobre Genebra, citando o escritório da ONU, e envia pelo *Whatsapp* uma foto da frente do local, impressionado com a instalação artística presente. As próprias professoras não conheciam a obra de arte.

Figura 16: Foto enviada pelo aluno Amado no grupo de *Whatsapp*



Fonte: *Google maps*

O aluno também afirmou, conforme verificado nas gravações, ter encontrado no *Google* a informação de que o francês é a principal língua da cidade, mas o português e espanhol são populares entre os estudantes. Quando questionado sobre os nomes de locais, como restaurantes e pontos turísticos, afirmou que estes têm influência do inglês. Mônica também abordou sua pesquisa sobre Zurique, afirmando que a população local fala alemão suíço e citou alguns dos pontos turísticos visitados.

Sobre o tema da língua, conforme pode ser verificado nas gravações, Amado brincou que, da mesma forma que no Brasil fala-se um inglês diferente dos Estados Unidos, na Suíça, deve-se falar um alemão que o aluno chama de “assuissado”. Peter também escreveu no chat que na Suíça fala-se “alemo-franco-italiano”. Os alunos também abordaram as diferenças linguísticas, perguntando para as professoras se há diferença de sotaque até mesmo entre as cidades alemãs.

Amado: Se eu chegar... vamos supor, for pro norte da Alemanha, vai ter diferença se eu for pro sul ou pro sudeste ou coisa assim

Professora Rachel: Como é aqui no Brasil? Você acha que é diferente?

Amado: Então, mas é tipo assim, se eu chegar lá e falar um ‘*Hallo*’ e aí o outro vai falar ‘fala mano’ entendeu? Só que num jeito alemão.

Professora Rachel e Mônica: risos

Amado: Tipo assim, vai ser um são paulino da Alemanha, uns paulista da Alemanha?

Professora Phoebe: Vai ser exatamente isso... Inclusive, pelo que a gente pesquisou, o suíço-alemão é uma combinação de mais de dez dialetos da Alemanha.

(Excerto 22 - transcrição da gravação da aula do dia 19/08)

O excerto e as discussões que o precedem são um exemplo de como os alunos partem de suas experiências com a língua portuguesa e outras línguas estrangeiras para interpretar as novas informações obtidas por meio da atividade, levando-os, então, a ter uma nova compreensão sobre a diversidade linguística tanto na Alemanha, quanto na Suíça. Até mesmo a forma como os alunos fazem as comparações representa uma aproximação entre o português brasileiro e o alemão, na medida em que perguntam se os alemães fariam tanto “*Hallo*” quanto “fala mano” de um “jeito alemão”³⁹. Assim, comparam uma maneira possível de cumprimentar alguém em alemão e outra em português, sendo a última geralmente associada a contextos informais e pertencente a grupos subalternizados. Além disso, fazem uma brincadeira ao perguntar sobre a existência de um dialeto “paulista da Alemanha”, novamente trazendo seus conhecimentos e realidade para dar sentido às novas informações. Dessa maneira, percebe-se indícios de que os alunos repensam uma noção idealizada e homogênea da Alemanha, em que todos os grupos fariam formalmente, com dialetos cultos.

Ainda em meio à atividade, Peter falou sobre sua pesquisa em relação à cidade de Berna, e diz ter gostado de conhecer a casa de Einstein, afirmando, em diferentes momentos da aula, que desejaria visitá-la. Em um deles, conversa no chat com os colegas

Peter: VOU APRENDER A FALAR ALEMÃO PRA IR PRA SUÍÇA VER A CASA DO EINSTEIN E TOMAR UM CAFEZIN COM ELE 🐣

Amado: Só se for pra tomar café com ele no céu

Pq [porque] o bichim já se foi

Mônica: kkkkkkk [risos]

Peter: 🙄🙄🙄🙄🙄

AAAAA

😞😞😞😞😞

🙄🙄🙄🙄🙄🙄

VCS [vocês] ARRUINARAM MINHA INFÂNCIA

(Excerto 23 - Transcrição do chat na aula do dia 19/08)

No diálogo, percebe-se que os alunos usaram modos escritos, letras maiúsculas e minúsculas, emoticons e seu senso de humor para construir significado. Destacamos aqui o humor como modo de sentido (Marques; Rozenfeld, 2022), uma vez que o aluno Amado usa a interpretação literal da primeira frase expressa por Peter para gerar risos entre os colegas e, Peter, por sua vez, ao invés de corrigir o colega, dá continuidade à brincadeira. O humor, neste

³⁹ Embora o repertório de alemão dos alunos não seja ainda amplo, pode-se notar, ao longo da presente seção, momentos nos quais os alunos usam a língua alemã e a língua portuguesa, não apenas de maneira alternada, mas dando para a frase sentidos que necessitam do uso das duas línguas, como no excerto 22, no qual o uso de “*Hallo*” e “fala mano” são ambos necessários para a construção da pergunta do aluno. Nesse contexto, os alunos se sentem à vontade para usar seu repertório semiótico em português e alemão, sem serem restringidos pelas professoras, para construir sentidos. Por essa razão, vemos indícios do fenômeno da Translinguagem (Garcia; Wei, 2014). No entanto, não abordaremos tal fenômeno de maneira detalhada, por não se tratar de um foco da presente pesquisa.

caso, representa não apenas a dinâmica da relação dos alunos, mas faz parte do processo de reflexão sobre as novas experiências vividas durante a aula e a forma como estão associadas à conhecimentos prévios de Peter sobre o assunto, na medida em que ele expressa, por exemplo, não apenas o desejo de conhecer a casa de Einstein, mas a tristeza em saber que ele não está vivo, e que é impossível tomar um café com a figura que, para ele, já é familiar. Por meio desse Design, então, o aluno desenvolveu o processo “experienciando o novo”, ao visitar a casa de Einstein, e discutir a forma como ela o impactou afetivamente, motivando-o a aprender a língua alemã e conhecer a Suíça.

Dessa maneira, é possível perceber que, ao longo de toda a aula, os alunos trabalharam os processos “experienciando o conhecido e o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao discutirem sobre seus conhecimentos prévios sobre o país e explorá-lo virtualmente. Também desenvolveram o processo “analisando criticamente” (ibidem), ao repensar suas próprias culturas e experiências para dar sentido a informações obtidas, por exemplo, sobre a diversidade linguística no Brasil, na Suíça e na Alemanha.

Embora as tarefas a serem cumpridas tenham sido determinadas pelas professoras e tenham ajudado a guiar o tour dos alunos pela cidade, os aprendizes tiveram a oportunidade de experienciar e contribuir com o conteúdo, ao apresentá-lo aos colegas a partir de sua própria perspectiva e vivência. Tal apresentação envolveu a criação de Designs por meio da oralidade, mas também imagens, escrita, humor, emoticons e outros modos de sentido. Eles tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre a Suíça e sobre o alemão, porém nem o país, tampouco a língua, são colocadas em uma posição idealizada, mas apresentadas aos colegas a partir daquilo que os próprios alunos consideram mais relevante dentre as informações coletadas. Nesse sentido, a atividade se aproxima de uma perspectiva decolonial, na medida em que coloca os aprendizes na posição de produtores de conhecimento sobre o país falante da língua-alvo, ainda que eles não sejam falantes nativos ou mesmo fluentes nela, nem ao menos tenham vivido ou visitado pessoalmente o país europeu. Além disso, o conhecimento produzido também é claramente marcado por seus contextos e por sua língua materna, o português. Nesse contexto, a produção dos aprendizes é uma tentativa de desafiar, de alguma maneira, a colonialidade do saber.

Ademais, as formas de entender e usar a língua materna e estrangeira pelos alunos, assim como as noções de língua indicadas pelas professoras, por meio de atividades que misturam o português e o alemão, podem ser um indício de que os participantes compreendem linguagem de maneira coerente com os estudos sobre decolonialidade. Segundo Queiroz (2020, p. 137), tais estudos “imaginam língua a partir de línguas plurais e contextualizadas que incorporem as

demandas de cidadania atualizada em meio a questões do tempo atual”, sendo que o autor ainda critica o monopólio de línguas como alemão e inglês na produção e divulgação de conhecimento. Portanto, é relevante que os alunos e as professoras tenham demonstrado entender o alemão, não como uma língua pura, que não deve ser manchada pela forma de falar português informal dos alunos, mas como uma língua semelhante à deles em muitos sentidos, inclusive em relação a existência de diversidade linguística, com variações regionais e sociais. Dessa maneira, comparações e misturas entre português e alemão são utilizadas tanto para compreensão linguística, quanto para produção de saber, seja essa a elaboração de material didático pelas professoras ou a criação de novos Designs pelos aprendizes.

Como limitações, porém, percebe-se que a escolha da Suíça (assim como Áustria e Alemanha no semestre anterior) como os países de língua alemã a serem explorados já demonstra um viés colonial, uma vez que se valoriza a língua alemã falada na Europa e as culturas presentes no mesmo continente, sem que fossem abordados os dialetos alemães falados em outras partes do mundo, como o Teuto-brasileiro.

Sobre a aula, a professora-pesquisadora escreve em seu diário reflexivo:

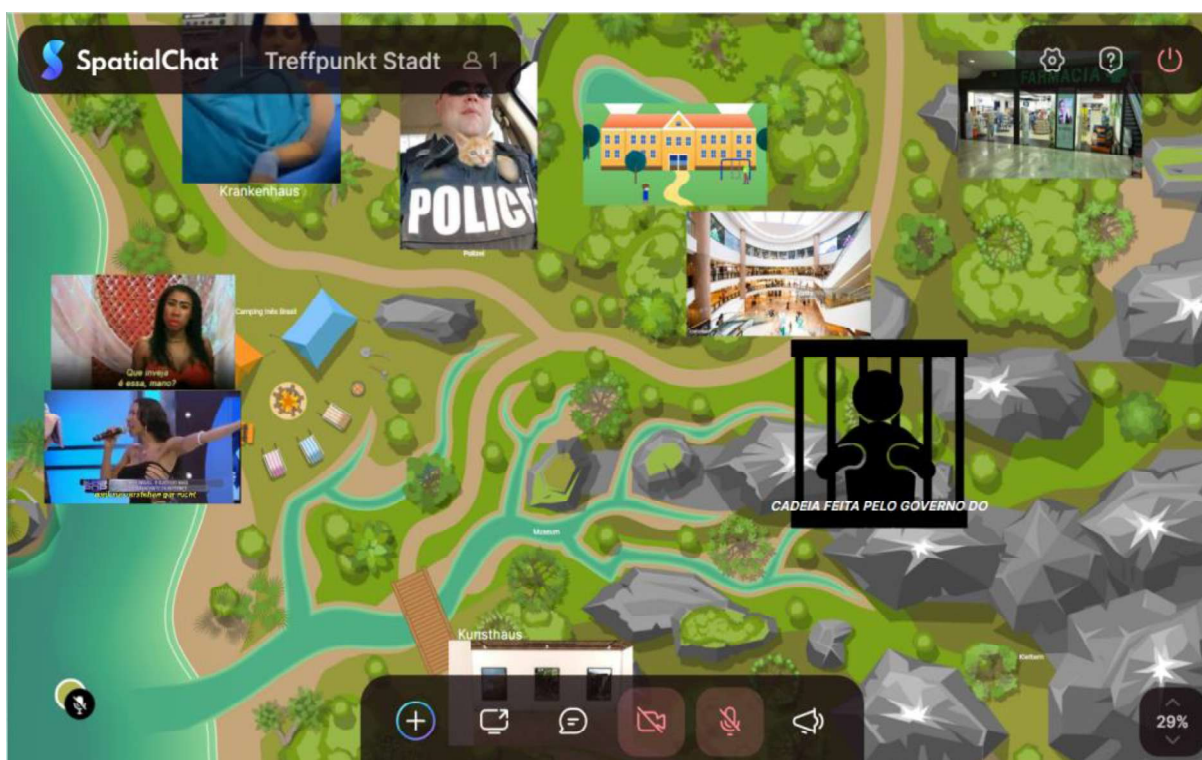
De forma geral, foi possível explorar tanto aspectos linguísticos, quanto geográficos e culturais da Suíça durante a aula, mas gostaria de, em uma aula seguinte, estimular os alunos a aplicarem, de alguma maneira, os conhecimentos e discussões realizadas. (Excerto 24 - Diário reflexivo da professora pesquisadora do dia 19/08)

Conforme comentado pela professora-pesquisadora em seu diário, foi possível incluir no planejamento da aula seguinte atividades voltadas para aplicação criativa e apropriada dos conhecimentos acumulados na aula anterior, mediante discussão com as professoras participantes.

Para concretizar tais atividades, no entanto, foi enviado material para revisão do vocabulário via *Whatsapp*, anteriormente à aula do dia 26 de agosto, composto por cartões digitais preparados pelas professoras. Os cartões continham nomes e fotos de locais importantes em cidades, por exemplo, *Markt* (Feira), *Krankenhaus* (Hospital), *Einkaufszentrum* (Shopping), *Apotheke* (Farmácia).

O encontro ocorreu via plataforma *spatial chat*, sendo que na primeira parte da aula, tiramos dúvidas dos alunos em relação ao vocabulário das fichas e explicamos que os alunos deveriam adicionar ao espaço da sala virtual locais necessários para uma cidade ideal, na qual gostariam de morar. Reforçamos, também, que os cartões digitais enviados poderiam servir como inspiração aos alunos, mas os aprendizes não precisariam se limitar ao vocabulário presente neles. O resultado inicial pode ser visualizado no recorte da figura 17.

Figura 17: Cidade ideal construída pelos alunos Amado, Gustavo e Peter no *Spatial chat*



Fonte: elaboração dos participantes

Tanto na criação da imagem quanto na fala dos alunos, foi possível perceber o uso do vocabulário visto na aula anterior. Gustavo é o primeiro a comentar o que fez:

Gustavo: bom... eu coloquei as três coisas que eu acho fundamental numa cidade, que é a escola, *Schule*, no caso. É... *Einkaufszentrum*... não, ein... como que é mesmo? É, *Einkaufszentrum* und... *Apotheke*, farmácia. É... e eu não sei o que eu posso falar

Professora Rachel: Por que que você acha que são três coisas fundamentais pra uma cidade?

Gustavo: Escola, por causa do ensino né... O ensino é fundamental pra população, eu acho. O shopping, por causa que lá tem praticamente tudo... É... e a farmácia, por causa que a população consome bastante remédio e... precisa de medicamento (Excerto 25 - Transcrição da gravação da aula do dia 26/08)

Além disso, pedimos que o aluno, após a explicação, mostrasse onde colocou cada um dos locais que citou, realizando perguntas como “*Wo ist die Schule?*” (onde está a escola?) ou “*Wo ist die Apotheke?*” (onde está a Farmácia).

Diferentemente de Gustavo, Amado começou sua explicação movendo seu avatar pelo espaço e apontando os locais que criou, conforme o excerto 26.

Amado: Tá... vamo lá. Primeiro vamos pro *Camping* da Inês Brasil, né, acampamento. [...] no nosso *Camping* da Inês Brasil, ela é uma militante né, então... é um campo em favor dela. E já fica alí do lado da polícia né, tudo pensado caso alguém passe mal alí, ocorra alguma coisa, já vai alí pra polícia que também é muito eficaz como a gente pode ver... né, a base policial. E logo ao lado temos um *Krankenhaus*, que é um hospital [...] coloquei também aqui embaixo uma [problema de áudio] de arte, né, que eu pensei... ahh uma vibe mais natureza com galeria de arte combina [...] Aí logo aqui atrás, por conta das rochas, eu pensei o que? Num negócio numa vibe mais escalada, né... numa vibe mais... é, como que eu posso dizer, *fitness* né. Ai eles escalam, vão pro topo da montanha, aí da montanha eles descem pra escalar de novo. Aí, quando eles cansa, eles vão pro campo da Inês Brasil, pra acender uma fogueirinha, assar um marshmallow, aí, caso eles passem mal, já tem o *Krankenhaus* alí do lado. (Excerto 26 - Transcrição da gravação da aula do dia 26/08)

Nesse momento, percebe-se que os alunos passaram pelo processo “conceitualizando por nomeação”(Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), pois puderam ligar nomes em alemão à conceitos específicos, desde o momento de visualização dos cartões enviados pelas professoras, até quando, cientes dos conceitos aprendidos, eles mesmos fizeram associações entre imagens e nomes durante a criação da cidade e explicação dela às professoras e aos colegas.

Ademais, ao criar a cidade, os alunos também estariam desenvolvendo o processo “aplicando apropriadamente” e “aplicando criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). O uso do conhecimento dos alunos é apropriado, na medida em que ligam imagens e seus significados correspondentes em alemão, mas também criativo, pois têm liberdade para usar recursos da internet, incluindo desenhos, memes e vídeos, além da localização no espaço da sala de aula virtual, para construção de sua cidade.

Como fica claro na fala dos alunos, presentes nas gravações, tais modos de sentido não são escolhidos de maneira aleatória. Em relação ao significado do espaço, o excerto 26 mostra, por exemplo, que Amado colocou determinados locais perto de outros, ou em contraste com partes específicas do fundo da sala virtual, de maneira proposital, por exemplo, ao citar a conveniência da proximidade do *camping*, do hospital e da base policial. Conforme pode ser percebido no excerto 27, Gustavo foi também meticuloso em relação à localização na qual gostaria de inserir suas imagens, pedindo, mediante problemas técnicos no *spatial chat*, que as professoras o ajudassem a inserir fotos específicas em lugares determinados e reclamando, por exemplo, quando a farmácia é colocada no local errado, embora não tenha justificado o porquê de tais exigências.

Professora pesquisadora: Onde você quer que coloca esse Gu, da escola?
Gustavo:[...] acho que mais pra cima aqui. Aqui nessa grama aqui. [...] O shopping pode ser aqui nessa pedra. [...] Poxa, eu coloquei errado a imagem da farmácia.

Professora pesquisadora: Você colocou a imagem no lugar errado ou a imagem errada?

Gustavo: Como?

Professora pesquisadora: A imagem errada ou no lugar errado?

Gustavo: No lugar errado.

Professora pesquisadora: Você consegue mexer ela, eu acho. (Excerto 27 - Transcrição da gravação da aula do dia 26/08)

Dessa forma, fica claro que o espaço da sala virtual é um dos modos de sentido utilizados pelos alunos para construção de uma cidade ideal. Sobre a escolha das imagens, percebe-se que ela é feita de maneira bem-humorada, principalmente por Amado, sendo o uso do humor, novamente neste caso, uma forma de construir significado, conforme explica o aluno, ao citar o meme selecionado para representar a polícia:

Amado: mas eu não quero umas polícia muito séria também, porque se não vai ficar uma vibe muito bolsonarista né (Excerto 28 - Transcrição da gravação da aula do dia 26/08)

O humor foi aqui utilizado, portanto, para que o aluno expressasse seu ponto de vista político, além de ajudar a construir o que o aprendiz entende por uma força policial adequada a uma cidade “ideal”: menos séria ou agressiva e distante de uma ideologia “bolsonarista”⁴⁰.

O humor também está presente na escolha feita pelo aluno Amado dos vídeos que representam o *Camping* Inês Brasil. Um dos vídeos selecionados tratava de uma entrevista da famosa em um programa de televisão, na qual ela fala em alemão⁴¹. É importante notar que o aluno demonstra, por meio da escolha do vídeo, que seu contato com a língua alemã nem sempre parte do falante nativo, mas de falantes brasileiros de alemão. Também percebemos que o aluno não parece escolher o vídeo com o objetivo de zombar da personalidade brasileira, mas porque a considera importante, como demonstra no excerto 26. Dessa forma, o aluno demonstra indícios de uma perspectiva decolonial de linguagem, ao incluir em sua cidade ideal a língua alemã falada com sotaque brasileiro, ao invés do falar de um “alemão nativo”, que poderia ser considerado por muitos o correto ou superior. Assim, ele vai na contramão do mito da língua alemã idealizada, supostamente falada apenas por aqueles que nasceram na Europa (Grilli, Puh, 2021) e usa outras formas de falar para construir Designs e, consequentemente, produzir outros saberes.

A etapa seguinte é o desenvolvimento do processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Nesse momento, o aluno Peter também esteve presente na aula.

⁴⁰ O termo “bolsonarista” se refere aos seguidores das ideias e políticas do ex-presidente Bolsonaro (2018-2022). Mais informações disponíveis em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62490534>> acesso em: <01 de fevereiro de 2023>

⁴¹ https://www.youtube.com/watch?v=B36L7FjT06s&t=59s&ab_channel=WendVicente

Perguntamos a todos o que estaria faltando na cidade que foi construída, o que levou a uma discussão sobre diversos aspectos sociais, como educação infantil, segurança pública e transporte. A discussão, no entanto, tomou um formato inesperado, ao se tornar um tipo de paródia de debates políticos televisivos. Sem antes discutir o assunto, os alunos espontaneamente assumiram papéis específicos, nesse caso, Gustavo se tornou o prefeito da cidade, Amado o vice-prefeito e Peter o ex-prefeito. Um trecho da discussão pode ser visto conforme a transcrição:

Peter: E o transporte público para aqueles que não possuem carro, você espera que eles vão a pé pro shopping comprar as coisas [inaudível] disponibilidade da localização dos ambientes para as compras para toda a população, afinal existem classes mais baixas, que não possuem veículos para chegar até o shopping central

Amado: Não não, mas como você pode perceber, aqui é uma cidade pequena, que não precisa de um transporte público. Para aqueles que necessitam do transporte público, nós

Peter: Senhor... Senhor...

Amado: Senhor... Senhor... é... eu preciso da palavra, eu pedi a palavra no momento, senhor

Profª Phoebe: envia emoticon de fogo

Profª Rachel: Fogo no parquinho

Gustavo e Profª Rachel: [Risos]

Amado: E... eu acho isso um absurdo, porque para aqueles que necessitam do transporte público, nós, como nós temos uma economia muito boa comparada ao partido do senhor, é... a gente oferece carros para esses moradores, entendeu? Então o que acontece, diferentemente do senhor que dá um transporte público coletivo, cada um dos nossos habitantes tem um carro, entendeu? E a gente ainda dá um auxílio gasolina, que esse auxílio gasolina é... 900 reais por mês que a gente disponibiliza para os moradores da nossa cidade.

Peter: Mas... eu posso só... rever uma coisa que o senhor entrou em contradição, senhor?

Amado: Pode sim, eu deixo a palavra com você a partir do momento

Peter: É o seguinte, você disse que aqui é uma cidade pequena, mas que cidade pequena tem um campinho da Inês brasil? Me perdoa se eu tiver incorreto em minhas palavras

Amado: A minha cidade, senhor, a minha cidade [inaudível]

Peter: não, não, não, não, não, não, você disse que deixa a palavra pra mim. Um segundo. Um segundo, direita insignificante, deixa a esquerda falar aqui, rapidão. Você disse que tem uma ótima economia, porém, o fato de você ter investido em um shopping enorme, onde tudo está concentrado em uma massa só, todas as compras. Isso quer dizer que você está monopolizando o mercado. Você não está dando chance de outras empresas concorrerem.

[...]

Professora-pesquisadora: É... prefeito Gustavo, antes de rolar um impeachment de novo. É... você... o que que você acha? Você acha que o Peter tá certo? Faltou um mercadinho? Ou não? Pode ficar tudo no shopping?

Gustavo: Ah... eu acho que... o shopping é de boa qualidade pode ficar tudo no shopping. Mas faltou transporte público, é verdade.

Professora-pesquisadora: (Rindo) Pode ficar tudo no shopping?

Amado: Sim, mas... [inaudível]

Peter: Exatamente porque... porque vocês estão obrigando a pessoa a tirar uma carta, mas e os menores de idade? (Excerto 29 - Transcrição da aula do dia 26/08)

Os alunos, ao abordar extensamente as questões do transporte público e do comércio local, imitaram com humor e sarcasmo o tom defensivo e, muitas vezes, agressivo de debates políticos televisivos. Nós, professoras, fomos pegas de surpresa e buscamos mediar a discussão, sem interromper as falas dos alunos. Sobre esse momento, as professoras escrevem no diário reflexivo:

Acredito que, em uma aula futura, seria interessante realizar um debate com os alunos, mas de forma a estimulá-los a não atacar os outros, e sim concentrar-se em defender seu ponto de vista. Por outro lado, a forma como os alunos debateram durante a aula foi claramente uma paródia de cenas de debates políticos televisionados, mas tocou em pontos relevantes. Inicialmente após a aula, pensei que talvez o debate, por ter sido realizado em tom de humor, não poderia ter sido levado a sério. Porém, agora que escrevo o diário reflexivo, percebo que o tom de humor pode ter ajudado os alunos a se tornarem ainda mais engajados na discussão, que levou a discussões muito interessantes. (Excerto 30 - Diário reflexivo da professora pesquisadora do dia 26/08)

A finalização da aula nos mostrou como um debate entre os alunos pode ser algo produtivo e enriquecedor para a discussão dos temas sugeridos, dessa forma, os alunos puderam argumentar em cima de diferentes pontos de vista entre si e trocar informações a fim de acrescentar um ao outro acerca das necessidades da população de uma cidade. (Excerto 31 - Diário reflexivo da professora Rachel do dia 26/08)

Os excertos 28, 29 e 30 demonstram a produção espontânea de um Design pelos alunos, usando modos de sentido como a imagem, escrita no chat, oralidade e o humor, e baseado em diversos Designs Disponíveis, incluindo desde a própria cidade construída pelos alunos, até seus conhecimentos prévios sobre debates políticos. Os excertos também indicam que tais produções levaram ao engajamento, à troca de perspectivas e, além disso, a fomentação do processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Por fim, as falas dos próprios alunos reforçam que o debate, da maneira como foi realizado, foi uma atividade produtiva, conforme podemos observar a seguir:

Ao fim da aula, pergunto aos alunos se acham que um debate político é mais produtivo se for agressivo, já que o estilo de debate que os alunos imitaram foi baseado em ataques aos adversários. Amado diz que os debates mais agressivos e com mais acusações são mais divertidos. Pergunto a Gustavo o que ele acha, já que observou o debate entre os colegas quase sem falar nada. Ele diz que um debate equilibrado e respeitoso é mais produtivo, mas que acredita que no debate realizado entre os colegas houve respeito. Amado e

Peter também riem e afirmam que continuarão o debate pelo *Whatsapp*.
(Excerto 32 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora do dia 26/08)

As falas dos alunos reforçam, também, que a argumentação, apesar de aparentemente agressiva, foi realizada em tom de humor, e não foi encarada como ofensiva pelos alunos participantes. Por meio dos excertos nota-se a importância do conflito no desenvolvimento do Design, assim como na reflexão crítica sobre ele. Embora houvesse, em determinados momentos, uma resistência ao conflito por parte da professora-pesquisadora, há entre os alunos a ideia de que a divergência é produtiva para o debate, o que está de acordo com uma perspectiva intercultural decolonial, conforme Walsh (2012). A autora argumenta que, embora determinadas vertentes da interculturalidade prezem pelo encontro harmônico entre diferentes culturas, tendo como objetivo a tolerância e a convivência, tais vertentes apagam o conflito inerente às relações de poder que muito frequentemente ocorrem em meio a esses encontros culturais e, conseqüentemente, são utilizadas como uma forma de apaziguar o lado mais oprimido, enquanto outro continua em uma posição dominante. Sendo assim, o debate em relação às necessidades de uma comunidade implica, necessariamente, divergências que resultam de posições políticas e ideológicas diferenciadas assumidas pelos alunos durante a atividade. Isso fica claro na medida em que Peter apresenta problemas como a ausência de transporte público e a presença do monopólio de um único shopping sobre o preço dos produtos, que seriam da perspectiva de “classes mais baixas”, como o próprio aluno coloca. Por outro lado, Amado apresenta soluções e realidades pertinentes a uma população com “uma economia muito boa comparada ao partido do senhor”. Os alunos evidenciam, portanto, não apenas um debate sobre uma cidade fictícia, mas um conflito de classes e, portanto, por uma perspectiva decolonial, seria inviável que uma discussão dessa natureza fosse “pacífica”, sem quaisquer conflitos, como a professora-pesquisadora inicialmente desejaria.

Nesse sentido, não apenas as duas aulas abordadas contaram com diferentes processos de conhecimento e Designs dos alunos, mas ainda permitiram que eles tivessem liberdade durante tais processos, mesmo que as atividades fugissem do “controle” das professoras, colocando-os, conforme mencionado anteriormente, na posição de produtores de conhecimento.

Sobre os resultados dessa participação mais ativa nas atividades, os estudantes discutem mudanças na primeira entrevista em grupo, no dia 9 de setembro, duas semanas após as aulas sobre a cidade ideal. Eles afirmam que gostaram de realizar atividades no *spatial chat* como a criação das lojas de roupas e, também, da cidade ideal, ademais, comentando que haviam realizado, desde o início do segundo semestre, maior número de Designs:

Professora-pesquisadora: Vocês acham que vocês tão fazendo mais atividade assim de criar, de produzir, de usar imagem, de fazer texto do que semestre passado ou não, tá parecido?

Amado: Acho que sim, porque... no semestre passado a gente tava fazendo e tals, mas de vez em quando, agora tipo, quase toda aula a gente faz alguma coisinha, um negócio assim, interage... nem que seja tipo só digitando, mas colocando resposta e tals.

Peter: No semestre passado foi mais assim... aprendizado tanto para nós alunos, principalmente né, porque às vezes a gente não sabia mexer no *Kahoot*, não sabia como funcionava o *spatial chat*, mas agora que a gente já tá mais acostumado, a gente consegue trabalhar com mais frequência, então eu acho que agora aulas assim vão... eu acho que se tornam mais frequentes” (Excerto 33 - Transcrição da primeira entrevista no dia 9/9)

Dessa maneira, se compararmos o uso do *spatial chat* durante a aula em foco, ao seu uso nas aulas 15 de março e 3 de maio sobre pontos turísticos na Alemanha e Áustria, destacadas anteriormente, percebe-se que a liberdade para criação no espaço de sala virtual pode ter levado ao engajamento dos alunos na produção de Designs, assim como em discussões críticas relevantes para eles.

Sendo assim, foi perceptível que, nos primeiros meses do segundo semestre, o plano de ação vinha se encaminhando de maneira a permitir uma participação mais ativa dos alunos, o que pode ser justificado, conforme afirmado pelo aluno Peter, também pelo maior domínio das ferramentas online tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos.

Além do fator tecnológico, é possível perceber que o estímulo das professoras para mistura entre língua portuguesa e língua alemã, durante as aulas sobre a Suíça, pode ter sido determinante para o engajamento dos alunos. Ao longo das aulas apresentadas, as professoras, cientes do nível de conhecimento dos alunos, construíram parte do material utilizado em aula (como as figuras 12, 13, 14 e 15) usando a língua portuguesa e alemã. Durante as aulas, também foram fomentadas discussões críticas em português (como o debate), partindo de atividades, cujo vocabulário utilizado foi em alemão (como as atividades no *Google maps* e construção e explicação dos locais da cidade ideal). Os alunos, portanto, sentiram-se também à vontade para utilizar as duas línguas. Assim, considerando o nível de conhecimento de alemão dos aprendizes, eles puderam desenvolver sua reflexão de maneira crítica, que não poderia ser realizada da mesma forma em LE.

A forma como as culturas dos alunos, assim como sua visão da língua alemã, foi inserida nas discussões também ocorre por meio da relação com falantes de português, por exemplo, quando se discute a variação linguística na Alemanha e Suíça, em comparação com a mesma no território brasileiro (excerto 20) ou no momento em que se usa uma falante de português como língua materna, como a Inês Brasil, para reproduzir um diálogo em alemão (excerto 25).

Esses usos da língua materna ou de falantes da língua materna não ocorreram, portanto, apenas como resultado da dificuldade em falar a LE, mas como indício de que os alunos não enxergam os falantes nativos de alemão como superiores aos falantes de português ou aos de alemão como língua estrangeira. Isso vai na contramão de uma educação colonial, a qual partiria da noção de que a língua materna deve ser banida em sala de aula de LE (Grilli, 2021). O mito do falante nativo, por exemplo, como um ideal a ser alcançado, assim como a ausência de materiais didáticos brasileiros para aprendizagem de alemão em prol daqueles produzidos na Alemanha, podem aumentar a relutância ao uso do português em aulas de alemão. Porém, como pode ser observado nos dados apresentados, os alunos podem aprender vocabulário da língua estrangeira, além de refletir criticamente sobre seu uso, a partir da língua materna.

As duas aulas, portanto, demonstram como os processos de conhecimento dos multiletramentos e a construção de designs multimodais podem ser utilizados de maneira a fomentar uma perspectiva decolonial sobre a língua alemã, permitindo a hibridização de LE, LM e diferentes modos de sentido. Essa hibridização colocou os alunos não apenas na posição de falantes das duas línguas, mas de produtores de conhecimento em ambas, uma vez que os alunos foram convidados a realizar novas descobertas, apresentá-las aos colegas, construir novos designs a partir de seus conhecimentos e, enfim, refletir criticamente sobre os próprios Designs. A sequência descrita segue uma lógica comum de processos de conhecimento dos multiletramentos (experenciando, conceitualizando, aplicando e analisando), a qual poderia, ser realizada por meio de uma perspectiva colonial, na qual os alunos conheceriam virtualmente a Suíça, e construiriam uma cidade ideal tendo as cidades suíças como modelo. Os alunos, porém, não demonstram partir em momento algum do pressuposto de que a Suíça, ou a língua falada nela, seriam superiores. Ao contrário, eles produzem novos designs, reflexões e saberes a partir de híbridos linguísticos e culturais, sem temer os eventuais conflitos que resultariam destes encontros.

Também na aula do dia 02 de setembro podemos perceber indícios da maneira como as professoras utilizaram os processos dos Multiletramentos, de forma a tratar os alunos como produtores de conhecimento. A temática abordada foi “mitos e lendas”, a qual havia sido requisitada pelos alunos. A fim de preparar os aprendizes para a aula, foi preparado material sobre vocabulário de adjetivos e seu uso para descrição de personagens, porém, boa parte das discussões, nas quais houve reflexão sobre diferenças e semelhanças culturais, foram feitas em português, de acordo com o nível linguístico dos alunos, conforme a professora-pesquisadora descreve em seu diário.

Após essa discussão, iniciamos de fato a aula, cujo tema foram lendas urbanas. O assunto havia sido sugerido pelos próprios alunos, e eles pareceram empolgados em abordá-lo. Como objetivos para a aula pretendíamos estimular a curiosidade dos alunos em relação a cultura alemã, realizar comparações com lendas urbanas brasileiras e de outras culturas, além de abordar, no âmbito linguístico, adjetivos e características em alemão. (Excerto 34 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora no dia 02/09)

Tratando primeiramente dos processos de conhecimento trabalhados ao longo das duas aulas, percebemos, novamente, que as atividades tiveram início por meio do processo “explorando o novo e o conhecido”, dessa vez por meio de um jogo no *Kahoot*. Sobre o jogo, a pesquisadora escreve:

As professoras começam com um jogo de *Kahoot*. Elas abordam, por meio do jogo, mitos e lendas alemãs, tendo como foco aquelas que têm relação ou semelhanças com lendas brasileiras, das culturas dos alunos ou de outras culturas ao redor do mundo, assim, possibilitando que os alunos usem seus conhecimentos prévios para responder às perguntas, associando-as com experiências e lendas que já ouviram. (Excerto 35 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora do dia 02/09)

Percebe-se a partir do excerto que, desde o início, ainda quando o propósito foi de familiarizar os alunos com o tema, houve a intenção de estimular associações entre as lendas de diferentes culturas, de modo tal que os alunos demonstrassem desde o princípio conhecimentos prévios sobre o assunto. Um exemplo seria a primeira pergunta do jogo: “A lenda da jovem sereia que atrai navegadores para a morte é associada à figura de...”. Havia, para a questão, três respostas corretas, sendo elas Iara, Loreley e Mãe-d’água. Mediante o resultado, os alunos comentam:

Peter: Eu até fiquei tipo... nossa, será que é pra mim colocar do Brasil mesmo.
Mônica: É, eu também
Peter: Só que quando eu pensei nisso eu já tinha clicado Iara. (Excerto 36 - Transcrição da gravação do dia 02/09)

Também a terceira questão do jogo evoca histórias e figuras do cotidiano e culturas dos alunos. A questão é: “A lenda da mulher de branco - die weiße Frau - é comum ao redor do mundo, sendo geralmente associada aos temas de...”. Possíveis respostas eram “Acidentes e assassinatos”, “Suicídio”, “Adulterio” ou “Todas as alternativas”, sendo esta última a correta. Quando questionados em relação às suas respostas, os alunos comentaram, conforme o excerto a seguir.

Peter: Eu respondi o verde [resposta correta], porque... porque eu conheço essas lendas, é comum.

Mônica: Aa eu só sabia... eu só lembrei dos acidentes e assassinatos, por conta das histórias de estrada né, que têm. Aí sempre contam da mulher de branco nas estradas.

Peter: No meu quinto ano, eu tinha uma coordenadora que vivia contando histórias assim pra gente e tipo... eu era traumatizado por causa disso.

Gustavo: Agora eu me interessei nessa história. Como que é essa história? Eu não conheço ela.

Professora Phoebe: Então... essa aqui hoje é uma lenda urbana, e tem muitas variações [...] todo lugar tem sua mulher de branco.

Peter: inclusive a do elevador né.

Professora Phoebe: Qual que é a do elevador?

Peter: A da pegadinha do Silvio Santos, vocês nunca viram? (Excerto 37 - Transcrição da gravação do dia 02/09)

Com base nos excertos é possível destacar que, ainda que os alunos sejam todos brasileiros, nascidos na mesma cidade, e tenham estudado na mesma escola, não é possível dizer que eles têm acesso ou se identificam com os mesmos elementos culturais. Para cada um dos alunos, a Mulher de Branco pode ser associada a uma lembrança ou história diferente, ou ainda, como é o caso de Gustavo, à história nenhuma. Por meio do trecho observamos, assim, que os alunos realizam trocas culturais que não partem apenas de contrastes entre as culturas brasileiras e alemãs, como entidades nacionais, mas que todos os alunos se permitem acrescentar algo sobre suas culturas e identidades à discussão.

Ainda sobre tais trocas culturais, percebe-se por meio de outra questão do jogo, novamente, que as professoras nem sempre são as únicas (nem ao menos as principais) responsáveis por trazer para a turma elementos das culturas estrangeiras para a sala de aula. Nesse momento, trouxemos a pergunta: “No tratado de mitologia Germânica, de Jacob Grimm, qual a melhor maneira de proteger um bebê”, sendo as alternativas “O bebê se tornará um grande guerreiro, caso a mãe coma um coração de cavalo”, “após o parto as mães não podem ficar sozinhas, ou serão possuídas”, “Amido de milho ajuda a tratar assaduras de bebês recém nascidos”, “Os bebês devem ser batizados, ou serão sequestrados por fadas e *trolls*”. Uma vez que os alunos escolhem a quarta opção, as professoras ficam curiosas:

Professora Phoebe: Que curioso!

Professora Rachel: Por que vocês escolheram essa?

[...]

Gustavo: Olha eu já conhecia esse daí... tipo... que os bebês eram sequestrados por *trolls* [...] por causa que eu tenho parentes na Alemanha, sabe.

Professora Phoebe: Ah verdade!

Gustavo: E eles me contaram isso.

Professora Phoebe: É muito popular né? É uma crença popular (Excerto 38 - Transcrição da gravação do dia 02/09)

Assim, o aluno Gustavo, tendo contato com o conto alemão, por meio da relação com a sua família, compartilhou com a turma seus conhecimentos prévios e a forma como teve acesso a eles. Da mesma forma que nos excertos anteriores, percebe-se neste últimos que a relação dos alunos com as lendas abordadas está relacionada ao campo afetivo, como às histórias ouvidas em família, na escola, e que são frequentemente escutadas no dia a dia.

Assim, os alunos tornam-se, em meio às discussões citadas, também autoridades nas conversas sobre as lendas, e não apenas receptores das informações fornecidas pelos professores. Da mesma forma, percebe-se que os papéis dos professores, como supostas autoridades na cultura alemã, e dos alunos, como aprendizes sem quaisquer conhecimentos dessa cultura, são desconstruídos, uma vez que, parte-se de pontos em comum entre ela e o cotidiano dos alunos, que permitem que todos opinem sobre os mitos citados.

Há, portanto, a desconstrução da relação entre aluno, como receptor de conhecimento, e professor, transmissor de conhecimento, e transformação dessa interação em um diálogo aluno-professor. Queiroz (2020) destaca a importância de tal diálogo em uma pedagogia decolonial ao afirmar, com base em Freire (2018), que o diálogo se torna relevante “por meio da validade e valorização da escuta como prática pedagógica, em que o professor é pesquisador e crítico de si mesmo e do outro, pois o professor que não sabe o momento de falar a e o de falar com, perde-se na coerência” (Queiroz, 2020, p. 157). Nesse caso, o diálogo aluno-professor permite que não se aborde a cultura europeia como superior, nem ao menos o professor de línguas europeias como mais culto, por ter acesso a tais culturas. Pelo contrário, durante a aula, tem-se como foco as experiências dos alunos, os quais são tratados, portanto, como pessoas hábeis para discutir aspectos de culturas estrangeiras, a partir de vivências semelhantes próprias. Desse modo, a forma como o tema é introduzido vai ao encontro com uma pedagogia decolonial, uma vez que os alunos são colocados, novamente, na posição de produtores de saber, pois, embora jamais tenham vivido na Alemanha ou falem alemão fluentemente, podem ajudar a construir coletivamente conhecimentos sobre as lendas alemãs e brasileiras, juntamente com as professoras.

Ademais, os pontos em comum permitem, não apenas comparações em prol de aproximar os alunos da temática da aula, mas também como forma de levá-los a opinar sobre questões tangentes a diferentes culturas, o que pode levar ao processo “analisando funcional ou criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Isso ocorre, por exemplo, por meio da quarta questão do *Kahoot*: “Na Alemanha, os visitantes do complexo hospital-escola-igreja Waldner-Hostert alegam ter ouvido qual tipo de som?”. As alternativas foram: “Gritos e choros de criança”, “Motor de trator”, “Uivos”, “Canto das Jubartes”, sendo a primeira opção a correta.

Após a revelação da alternativa certa, a discussão ocorre conforme o excerto a seguir:

Professora Phoebe: [o hospital-escola-igreja] era um lugar que abrigava deficientes físicos e mentais até o começo do terceiro reich [...] Jeles [os nazistas] tinham um projeto, vocês já devem ter estudado isso, o projeto de eugenia do Hitler [...] essas pessoas [com deficiências físicas ou doenças psiquiátricas] eram mandadas para esse lugar para serem mortas.

Mônica: Se não me engano tem um parecidíssimo com esse em Minas, que funcionava dessa forma né, antigamente. [...] e não faz muito tempo não. Na época que eu assisti o documentário, contava todo o sofrimento que eles passavam, que era tanto de deficientes, quanto pessoas que se revoltavam dentro de casa, aí normalmente os pais enviavam para lá, aí viviam em condições insalubres né, comiam comida mal feita, em lugares sujos, ficavam sem roupa, as vezes passavam fome né, ficava mais de 70 pessoas em um local pequeno, sabe, era uma situação em que você não possuía direitos mesmo, então era uma condição bem triste, imaginar que pessoas que possuem deficiência passou por tudo isso, principalmente aqui no Brasil. É triste. Aí tanto de mulheres, a homens, a crianças, tem até pessoas que hoje estão idosas né, que contam como que era, mas por conta de todos aqueles traumas, teve muito da sua mente esquecida, das suas lembranças apagadas.⁴²

Peter: É porque alguns traumas chegam a... o próprio corpo separa uma parte da sua memória e apaga pra você parar de sofrer [...] mas isso só acontece quando a pessoa sofreu muito, então isso quer dizer que aqui no Brasil tem um lado muito obscuro da história. (Excerto 39 - Transcrição da gravação do dia 02/09)

O primeiro momento da conversa levou os alunos à comparação entre duas situações presentes no contexto alemão e brasileiro: por um lado a história do complexo hospital-escola-igreja Waldner-Hostert, por outro a do hospital colônia de Barbacena. Assim, é novamente uma aluna, nesse caso Mônica, aquela que explica a maior parte das informações aos colegas sobre os acontecimentos ocorridos no Brasil. A história contada pela participante leva a comentários surpresos sobre o sofrimento de um grupo minoritário, ou seja, pessoas com deficiências físicas e doenças psíquicas, além do quanto esse sofrimento está próximo dos alunos, pois conforme Mônica afirma, são acontecimentos relativamente recentes, e geograficamente próximos, tendo ocorrido em um estado vizinho no Brasil. Essa proximidade pode ter sido um fator para que os alunos entendessem a dimensão real do problema abordado, como algo triste e traumático para os envolvidos, e não apenas mais uma história ou lenda assustadora.

A partir desta discussão, a professora Phoebe abre um novo debate, conforme o excerto 40.

Professora Phoebe: Esse lugar [na Alemanha] até hoje é aberto para visitação [...] E as pessoas podem visitar, e aí que... esse tipo de relato surgiu daí né, da galera indo ver, e alegando ter escutado gritos e choros de criança. Assustador

⁴² A aluna se refere ao manicômio de Barbacena. Mais sobre o acontecido pode ser lido em reportagem do jornal El País. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-09-05/barbacena-a-cidade-manicomio-que-sobreviveu-a-morte-atroz-de-60000-brasileiros.html>> Acesso em: 5 de maio de 2023

né? Mas vocês acham importante assim...manter o prédio lá e o pessoal ainda poder circular.

Peter: Quem é doido de ir num lugar assim?

[...]

Gustavo: Eu... eu acho que ... não sei se... é importante manter, sabe.

Mônica: Eu acho que lembrar a história é interessante.

Gustavo: É

Mônica: Pra que não se repita de novo né.

Gustavo: É

Mônica: Agora... deixar em pé... só se servisse de alguma coisa de certa forma útil né, pra população.

Peter: Isso, mas por exemplo, se fosse só um lugar, tipo para visitar, aonde as pessoas vão visitar só pra ouvir vozes, eu acho que é até um desrespeito para quem passou por aquilo, porque basicamente ta pagando para ir ver o sofrimento deles. (Excerto 40 - Transcrição da gravação do dia 02/09)

A partir do excerto é possível notar que os alunos Mônica e Gustavo pareceram incertos em relação à necessidade de deixar tais locais abertos para visita, embora concordassem com a importância de se rememorar a história. Peter, por fim, tematiza novamente o sofrimento, que é citado anteriormente em abundância, como forma de justificar sua opinião. Assim, percebe-se que a compreensão do mito popular, a partir da explicação de uma história brasileira real, abordada principalmente por Mônica, pode ter sido relevante para que os alunos refletissem sobre questões relacionadas aos direitos de minorias, assim como a importância em conhecer e respeitar sua história.

Portanto, as informações trazidas por Mônica para a discussão, além de terem sido chave para a compreensão dos alunos, ajudaram-na, juntamente com seus colegas, a agir como produtores de saber, e não apenas como meros receptores. Os conhecimentos construídos pelos alunos são também relevantes, da perspectiva dos estudos sobre decolonialidade, na medida em que tentam evocar vivências de grupos minoritários, em geral silenciados, e que precisam de maior espaço na educação (Oliveira; Candau, 2010). Sendo assim, percebe-se que o momento de discussão permitiu que os alunos, ao relacionar interculturalmente experiências de diferentes grupos, analisassem criticamente a situação de uma parcela da população que, em momentos como os citados durante a aula, perde parte de seus direitos humanos fundamentais. Então, os alunos utilizam essa análise para opinar sobre a forma como as histórias desses grupos devem ser abordadas, de modo que não sejam apenas personagens em uma lenda urbana, mas seres humanos reais, que passaram por sofrimentos reais, e devem ser tratados com respeito.

Por fim, a última questão do *Kahoot* foi “Na década de 1980, lendas urbanas sobre o vírus HIV (A seringa infectada e Dämon Aids) se popularizaram na Alemanha”. Para tal pergunta, os alunos devem escolher apenas entre as alternativas: “verdadeiro” ou “falso”. Após

a revelação de que a alternativa correta é “verdadeiro”, a discussão ocorre conforme o excerto 41.

Professora Phoebe: Alguém sabe dessa lenda?

[...]

Mônica: Eu acho que da Alemanha em si, não. Mas acho que, porque na época era algo, é... como eu posso dizer ...diferente né, então as pessoas não conheciam muito, aí espalhavam boatos sobre, aí talvez criasse aquela *fake news* assim, entre aspas.

Peter: Tá parecendo os dias de hoje, assim, sem querer dizer nada.

Professora Phoebe: Era assim... meio que um pânico... Era tipo corrente de *Zap* [Whatsapp]

Peter: que nem aquela que quando vacina o braço ficava magnético né.

[...]

Professora Rachel: Como vocês acham que surgem essas lendas? De onde que as pessoas tiram isso.

Peter: A da desinformação, tipo... Começa com alguém fazendo uma brincadeira, passa pra alguém que leva a sério, que já aumenta um pouquinho, [...] até chegar que, quando você senta na cadeira, ia aparecer bem vindo ao clube do HIV. (Excerto 41 - Transcrição da gravação do dia 02/09)

No excerto percebe-se a comparação entre a disseminação de boatos relacionados ao HIV e outros do ano de 2021, sobre a vacinação. A aula ocorreu em meio à pandemia de COVID-19, em um momento no qual, já sendo possível vacinar-se contra a doença, ainda havia muitos boatos, ou “*fake news*”, em relação à segurança da nova vacina (GALHARDI et. al. 2022). Por isso, a aluna Mônica fez referência ao termo *fake news* ao tratar dos mitos sobre HIV, e Peter reforçou a relação com o momento pandêmico, ao dizer que a situação anterior se assemelha aos “dias de hoje”. A Professora Phoebe ainda reforça a lógica, ao comparar a disseminação do pânico em relação ao HIV, com a divulgação de informações falsas por meio das redes sociais, como o citado *Whatsapp*.

Dessa forma, ao conseguir usar seus conhecimentos sobre o contexto político brasileiro para entender parte da história alemã, no caso dos mitos sobre o hospital-escola, além de comparar sua realidade em meio à pandemia ao contexto dos anos 90, com a disseminação do HIV, a fim de tentar entender o impacto da desinformação em diferentes momentos históricos, os participantes praticaram o processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Após o fim do jogo, as professoras tiveram como foco explicar aos alunos sobre algumas lendas alemãs. A atividade foi realizada a partir de fotos representativas dos mitos alemães, sobre os quais os alunos deveriam realizar suposições. Por meio da atividade, os alunos trabalharam dois processos dos multiletramentos, sendo eles, “experienciando o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que estavam discutindo lendas previamente

desconhecidas por eles, além do processo “analisando funcionalmente” (ibidem), pois realizaram uma análise multimodal das imagens e interpretaram como determinados elementos das fotos poderiam exercer a função de comunicar certos sentidos. Assim, analisaram como a imagem e o espaço, por exemplo, funcionam de maneira a comunicar significados, e fazem suposições sobre tais significados.

Como exemplo das análises multimodais realizadas, podemos citar a discussão dos alunos sobre o monstro *Bahkauv*, uma criatura que viveria perto de fontes e correntes de água, responsável por amedrontar homens bêbados à noite, na região de Aachen, na Alemanha. As professoras mostram aos alunos as imagens conforme a figura 18.

Figura 18: Imagens do mito do *Bahkauv*



Fonte: Material produzido pelas professoras

Observando a imagem, os alunos comentam conforme o excerto 42.

Professora Rachel: Olhem a imagem aí e chutem. Sobre o que vocês acham que é essa lenda?

Gustavo: Parece uma onça.

Mônica: Será que é algum monstro de algum lago, por estar em um chafariz, não sei.

[...]

Professora Rachel: Ele aparece em que situação será?

Gustavo: Ele deve aparecer de noite

Professora Rachel: Hm... Porque você acha que ele deve aparecer de noite?

Gustavo :Ele parece bem agressivo... aa pelo jeitão dele assim

Mônica: Eu vou continuar nessa da água, por conta que eu to vendo as escamas ali. (Excerto 42 - Transcrição da gravação do dia 02/09)

Neste momento os alunos fizeram relações entre a representação do mito e o seu significado, destacando, por exemplo, a localização da estátua do *Blahkauf*, ao lado de uma fonte, além da forma como foi desenhado, com escamas, ou seja, abordaram modos de sentido espacial e visual, para relacioná-los à água.

Da mesma maneira, os alunos discutem a *Mittagsfrau* (em português, mulher do meio dia), a lenda de uma mulher que aparece em dias quentes, fazendo perguntas às suas vítimas e matando aqueles que as respondem incorretamente. Sobre a personagem, apresentada por meio da figura 19, os alunos comentam conforme o excerto 43.

Figura 19: Imagem da lenda de *Mittagsfrau*



Fonte: Material preparado pelas professoras

Gustavo: *Mittagsfrau*? Ela deve aparecer de dia pelo nome. *Mittag*.

Mônica: Eu acho que tem alguma coisa relacionada com o homem do saco, só que a mulher do saco, porque eu to vendo um corpinho de criança alí atrás... um corpinho não, os pés.

Peter: Aa.. assim... eu to vendo meio que uma foice na mão dela, talvez, sei lá, representando a morte. Ou pelo campo, podemos representar também a colheita né, porque alguns usavam isso como instrumento de colheita, então pode ter alguma coisa relacionada ao campo.

Professora Rachel: A *Mittagsfrau* é a mulher do meio dia [...] e ela ataca as pessoas no campo, e ela pega essa foice, e corta a cabeça delas, principalmente na época da colheita.

Mônica: Mas por que? De graça? [risos]

Professora Rachel: De graça [risos]. Eu não sei dizer exatamente porque ela faz isso também.

Mônica: Ela tá de branco né. Será que tem a ver com aquela... que foi algo que ela foi violentada e ela tenta uma maneira de se vingar?

Professora Rachel: Eu vi Mônica que é... essa... esse aspecto de vestimenta branca, principalmente em mulheres, tem muito a ver com morte. (Excerto 43 - Transcrição da gravação do dia 02/09)

No excerto, os alunos construíram sentido a partir de seus conhecimentos linguísticos de alemão, para estabelecer que *Mittagsfrau* seria uma criatura diurna. Também analisaram novamente o modo de sentido visual, destacando os pés saindo do saco carregado pela personagem, e que os remete ao homem do saco, além de abordarem a foice e, em momento seguinte, a cor branca da roupa da mulher, que os alunos associaram, respectivamente, à morte e à violência. A foice também foi corretamente ligada pelo aluno Peter ao momento de colheita.

Por fim, os alunos são apresentados ao mito do *Klabautermann*, conforme a figura 20, que avisa marinheiros sobre a iminência de naufrágio. Sobre a imagem, os alunos fizeram reflexões conforme o excerto 44.

Figura 20: Imagem da lenda de *Klabautermann*



Fonte: Material preparado pelas professoras

Mônica: É um jardim alí atrás né? Dele? Como se ele tivesse numa praça né
 Professora Rachel: É, acho que sim... com um martelo na mão. Será que tem alguma coisa relacionada com as... com a mitologia nórdica né. Ou não?
 Peter: Das pessoas que forjavam as próprias armas?
 [...]
 Mônica: Ele é do bem né, pelo visto, não faz nenhum mal. Porque tem uma escultura dele, provavelmente numa praça, então ele representa alguma coisa.
 [...]
 Gustavo: Olha... ele tem cara assim de ser do bem, ele não parece ser do mal não, ele é baixinho assim, tem um martelo. Tá tranquilo assim, que que ele vai fazer? Morder minha canela? (Excerto 44 - Transcrição da gravação do dia 02/09)

Novamente, os modos visual e espacial foram os principais utilizados para que os alunos chegassem a conclusões sobre o mito. Eles apontaram o lugar de destaque em um jardim como

motivo para acreditar que esta seria, ao contrário dos anteriores, uma personagem “do bem”. Também abordaram as características físicas do mito (como sua estatura), que o tornariam menos ameaçador do que as anteriores.

Por meio dos excertos, portanto, percebe-se como os alunos aprenderam a utilizar diferentes modos de sentido, além da palavra, para melhor análise dos significados transmitidos. Assim, eles entenderam que, mesmo antes de ouvirem as lendas, as imagens mostradas já contam muito de suas histórias.

Nos encaminhando para o fim dessa aula, tentamos trazer algum vocabulário relacionado à adjetivos aos alunos, trabalhando o processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao pedirmos que eles traduzissem alguns termos que haviam estudado previamente, como *hässlich* (feio), *schön* (bonito), *ungeheuerlich* (monstruoso), *lustig* (engraçado), entre outros. Os adjetivos deveriam ser usados, assim como outras habilidades da língua alemã (como apresentar-se, falar seu nome, idade, de onde vem, entre outras), para que os alunos trabalhassem o processo “aplicando apropriadamente e criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), na medida em que usassem seus conhecimentos culturais e linguísticos para descrever ou criar uma lenda.

No dia 16 de setembro, o aluno Peter traz a descrição de uma lenda, criada por ele, conforme o excerto 45.

Professora-pesquisadora: Você quer ler, Peter?

Peter: Olha, minha pronúncia é péssima, assim eu fui escrever assim... escrever é mais tranquilo. Agora ler assim, falado assim, com a minha própria língua, com a minha própria voz, com a minha própria pronúncia... pronúncia... tá vendo, nem o português eu consigo falar direito, aí me passam pra falar alemão. Mas tá bom, se é isso que o público quer, quem sou eu pra negar. Ok...eu to pensando como é que eu vou falar, calma. *Hallo mein Name ist süß*, é assim que fala não é? Ok... *Ich bin ein sehr guter kleiner Hund. Ich helfe gerne traurigen...* perai que eu não sei falar, como é que é?

Professora-pesquisadora: *traurigen*

Amado: *Traurigen*, é isso? *Menschen, sich zu freuen!* Gente eu to falando tudo errado né, eu sei.

Professora-pesquisadora: [risos] você tá indo bem! Tá indo bem!

Peter: Eu devo tá invocando alguma coisa, tô com medo

Professora Phoebe: Vai em frente, vai em frente.

Amado: *Ich tauche in Träumen auf und spiele mit ihnen, bis sie sich besser fühlen. Und wenn du mir einen Keks gibst, eu devo ter falado tudo errado. kann ich dein bester Freund sein!*⁴³ Gente, perdão.

Professora-pesquisadora: Não! *Das ist gut!*⁴⁴ Você foi bem.

Professora Rachel: Achei muito fofo! (Excerto 45 - Transcrição do chat da gravação do dia 16/09)

⁴³ Tradução da lenda escrita pelo aluno: Olá, meu nome é fofo. Eu sou um cachorrinho muito bom. Eu gosto de ajudar pessoas tristes a se alegrarem! Eu apareço em sonhos e brinco com elas, até que elas se sintam melhor. E quando você me dá bolachas, eu posso ser seu melhor amigo!

⁴⁴ Tradução: isso é bom!

Nota-se que as professoras buscaram reforçar que a pronúncia do aluno, ou como ele mesmo diz, a sua “própria voz” é boa o bastante, ainda que não seja a pronúncia de um nativo. Assim, as professoras procuraram não interrompê-lo durante a leitura, a não ser que ele mesmo pedisse ajuda com determinadas palavras, e motivá-lo a continuar a leitura. Tal fato vai ao encontro do estudo de Grilli e Puh (2021) sobre o ensino decolonial de alemão no Brasil, no qual discutem a necessidade do trabalho com materiais valorizando o contexto sócio-cultural e linguístico do aluno, em lugar de um falar idealizado do nativo.

Sobre a criação da lenda, a professora-pesquisadora ainda escreve em seu diário, conforme o excerto 46.

Fiquei feliz em saber que Peter se dispôs a escrever o texto, que, como todas as tarefas do projeto, não era obrigatório. Porém, fiquei decepcionada em perceber que ele usou principalmente o *Google* tradutor, já que o texto continha pouco do vocabulário que vínhamos aprendendo em aula. Teria sido mais proveitoso para o aprendizado do aluno, talvez, se ele tivesse escrito algo mais simples, mas sem tanta ajuda do tradutor. (Excerto 46 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora)

Embora não pergunte ao aluno se ele usou o *Google* tradutor, a professora assume que, devido ao nível de vocabulário usado, o aluno provavelmente utilizou alguma ferramenta para ajudá-lo a escrever o texto. Dessa forma, entende-se que o objetivo de levar os alunos a aplicarem seus conhecimentos para criação de uma lenda foi apenas parcialmente atingido. De um lado, o vocabulário destacado durante a aula e em aulas anteriores não foi utilizado com tanta frequência, o que pode estar relacionado, ao menos parcialmente, ao fato de que os adjetivos e algumas estruturas que poderiam ajudar os alunos a criarem o texto foram citados apenas ao fim da aula do dia 2 de setembro, e não foram o foco do encontro.

Ainda assim, na aula do dia 16 de setembro, quando o texto do aluno Peter é discutido, a professora busca retomar o vocabulário de adjetivos, e acaba engajando os alunos novamente, de maneira breve, no processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao pedir que eles encontrem os adjetivos do texto e diferenciá-los de outros verbos citados, conforme o excerto a seguir.

Professora-pesquisadora: A gente tava falando de adjetivos semana retrasada, passada e retrasada. Peter, você que fez o texto. Peter e Gustavo, quais outros adjetivos tem aqui, além de *süß*, que a gente já falou [...]

Gustavo: *besser* [melhor]

Professora-pesquisadora: *besser*... é... *besser* vem de *gut* [bom]. É verdade. O que mais?

Peter: eu tinha escrito... é... sobre... calma aí, deixa eu ver... sobre ser feliz, pessoas que estão tristes se sentirem melhor.

Professora-pesquisadora: hm... tristes! cadê o tristes?
 Gustavo: *Traurig* [triste].
 Professora-pesquisadora: *Traurig!* *Traurig* é triste. *Was sonst?* Que mais?
 Gustavo: *freuen* [se alegrar].
 Professora-pesquisadora: *freuen* é um verbo, se alegrar, *sich freuen, ich freue mich*.
 [...]
 Professora Rachel: Tem um que a gente viu no vocabulário das aulas.
 Gustavo: *kleine*.
 Professora-pesquisadora: *klein!* *Was bedeutet klein?* Que que significa, Gu?
 Gustavo: Pequeno.
 Professora-pesquisadora: tem mais algum, Peter? Você que escreveu?
 Peter: eu escrevi que estão tristes, se tornarem felizes, ficarem felizes, é...que ele é bonitinho, que ele é fofo, né.
 Professora'-pesquisadora: é... *süß* [fofo]. É verdade. Muito bem.
 Gustavo: E que ele é pequeno... no caso pequeno é o *klein*, não é? (Excerto 47 - transcrição da gravação do dia 16/09)

Assim, os alunos lembraram os adjetivos em alemão sendo que, enquanto Gustavo o faz citando as palavras na língua estrangeira, Peter cita os adjetivos em português. Em ambas as línguas, porém, os alunos conseguem compreender e usar apropriadamente a categoria “adjetivos” para designar determinados tipos de palavras.

Se por um lado Peter hesitou em usar seus conhecimentos sobre a língua alemã para compor e discutir o texto, por outro lado, o aluno utilizou os conhecimentos culturais trabalhados em aula. Isso pode ser notado, na medida em que o aluno comentou, na aula do dia 2 de setembro, que criaria uma lenda que destoasse do tom assustador do encontro, conforme ele afirma no excerto 48.

Peter: Você disse de criar, a gente pode criar uma lenda?
 Professora Rachel: Se você quiser criar pode criar.
 Peter: Então eu posso criar algo fofo para mim tentar esquecer os traumas que eu passei desses sustos assim.
 Professora Rachel e Mônica:[Risos]
 Peter: Sei lá sobre cachorrinhos bonitinhos [...] (Excerto 48 - Transcrição da gravação do dia 2/09)

Assim, o cachorrinho imaginado pelo aluno cumpre a promessa inicial do aprendiz, mostrando que, a sua impressão sobre as lendas citadas, como sendo assustadoras, o impulsionam a criar um novo Design, sendo este como uma resposta aos Designs Disponíveis apresentados na aula. Outro indício de que as lendas serviram como Designs Disponíveis para a criação de Peter, é que o aluno afirma ter se inspirado na lenda do *Klabautermann* para escrever sua história, conforme o excerto 49.

Peter: Eu tava pensando em fazer sobre ele [*Klabautermann*], só que eu queria criar alguma coisa, então eu decidi que se eu não ia fazer sobre ele, ia me inspirar nele, tanto é que eu escrevi que ele é um pequeno cachorrinho, que

nem o *Klabautermann* é um pequeno homenzinho, eu escrevi que ele ajudava porque o *Klabautermann*, ele ajudava, então eu pensei ó, vai ser uma miniatura de gente, só que como uma miniatura de cachorro, ele vai ajudar, não vai ser em barco, vai ser em sonho, porque? Porque o sonho, ele se expande mais, não é só pra marinheiro. (Excerto 49 - Transcrição da gravação da aula do dia 16/09)

Assim, percebe-se que o aluno usou a lenda de *Klabautermann*, expandindo sua função, porém, para adequar-se a um contexto mais próximo do seu próprio. Sendo assim, mesmo que não tenha usado todo o aprendizado linguístico visto nas aulas, o aprendizado sobre as lendas e outros aspectos culturais discutidos estão presentes no seu Design e, portanto, foram importantes para que o aluno aplicasse criativamente seus conhecimentos.

A leitura do texto do aluno na aula do dia 16 gera ainda uma nova discussão, na medida em que os alunos foram questionados sobre o gênero da história contada por Peter. A discussão ocorre conforme o excerto 50.

Peter: Olha eu diria que é uma crença, porque pode dizer o que for. Você pode rotular ele de qualquer maneira, mas a única coisa que nunca vai mudar é que ele é uma crença. Você pode chamar ele de fábula, de conto de fada, de lenda, de Mito, mas é uma crença, ele existe para as pessoas. Pra mim é mais do que um rótulo, não tem como ser explicado.

Professora-pesquisadora: Ok... E porque você falou fábula, Amado?

Amado: É porque eu achei meio característico de fábula, fabuloso né, o negócio mais... aí ele vai entrar no seu sonho e não sei... coisas assim né tipo assim um mito porque vai acontecer nunca se sabe se o cachorro entrou no sonho do João e deixou ele feliz o dia inteiro, vai saber, mas eu achei meio parecido com fábula porque... aí você conta uma criança Ai meu Deus eu quero ir atrás desse cachorrinho feliz.

Professora-pesquisadora: Entendi... O mito é mais uma coisa inspirada na realidade então, para você?

[...]

Professora-pesquisadora: O Amado falou que parece uma fábula, o Peter falou que parece uma crença, não quis nomear. O que você [Gustavo] acha que parece esse texto? Um mito, um conto de fadas? Que gênero que é? Uma lenda?

Gustavo: Acho que tá mais pra uma lenda, né?

Professora-pesquisadora: por que?

Gustavo: Por causa que tem um... o ser... o ser mitológico né, e a história né, em cima dele. Acho que é uma lenda.

[...]

Professora Phoebe: Eu estudei recentemente subgêneros, então, eu meio que tenho na minha cabeça todas as características, de contos de fadas, de lenda, de mito... Então assim, por eu ter isso formalizado, eu diria que nenhum se encaixa [risos]. Porque... o Gu falou lendas, as lendas, elas têm uma característica que é o que diferem de mito, por exemplo, o mito não tem marcas de tempo e de espaço, e as lendas elas podem ter isso, elas podem ser mais regionais, que os mitos eles pretendem ser universais explicar fenômenos naturais. Então... não sei onde se encaixaria. E o Gabriel falou de fábula, né... as fábulas, elas também tem que ter um final ditoso. Tem essa coisa... essa

questão dos animais, né? Mas aí é o final ditoso? Peter diz aí, qual que é o final ditoso dessa história?

Peter: Assim... Eu iria nomear a minha história... como... assim... como é que fala? Para falar quando a gente está desenvolvendo o personagem, é esquete não é?

Professora Phoebe: Ahhh isso... ahh é.

Peter: Eu tava me apresentando como se fosse o personagem: a função dele, o que ele faz na história, o grau de importância dele. Gente, eu tenho aula de português, eu também sei o que eu faço.

Professora-pesquisadora: Muito bem, é verdade, não tinha pensado nisso. Uma esquete!

Professora Phoebe: É tipo um arquétipo né? Você criou, assim, um RPG? Você fez uma personalidade

Peter: É... eu tava pensando, é que me disseram que a gente podia tanto apresentar em terceira pessoa, falando do cachorrinho, cachorrinho porque essa é minha lenda, ou apresentar em primeira pessoa como se fosse eu falando por ele ou ele falando por mim... Foi isso que eu fiz, eu me apresentei falei o que eu faço mais ou menos como aquele começo de livro infantil na primeira página que aparece a figura enorme assim escrito com aquele balão de fala em formato de nuvem [...] (Excerto 50 - Transcrição da gravação da aula do dia 16/09)

A discussão é mais um exemplo do trabalho com o processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que abordamos diferentes categorias de gêneros literários, a fim de compará-los e analisá-los para, enfim, decidir em qual (se em qualquer um deles) a história escrita por Peter se encaixaria. Por fim, o próprio aluno começa com uma impressão em relação à sua história, categorizando-a como uma crença, e expande sua perspectiva a partir das discussões com a turma, enfim, caracterizando sua história como a apresentação de um personagem, presente em uma lenda ou história infantil. É importante notar que o aluno tem, nesse momento, uma atitude que vai ao encontro da perspectiva decolonial, demonstrando indícios de um desafio à colonialidade do saber, pois ele se mostra pronto, não apenas para criar sua história, mas também para investigá-la de um ponto de vista literário. Ele comenta, até mesmo “eu tenho aula de português, eu também sei o que eu faço” e, desse modo, se reafirma como um sujeito crítico que, assim como as professoras, também pode partir de sua experiência e de seu contexto para investigar, analisar e produzir saber, o que é validado por elas (Quijano, 1992; Pardo, 2019)

Não é necessário, porém, chegar a uma conclusão definitiva neste caso, já que o objetivo das aulas do dia 7 e 16 foi de apresentar aos alunos algumas das diferentes lendas e crenças populares, e não definir o gênero e pedir que os alunos trabalhem apenas a partir dele. Essa forma de trabalhar é coerente com os estudos dos multiletramentos, uma vez que valorizou a hibridização e a mistura entre ideias, gêneros e Designs, não tendo sido, então, necessário pedir que o aluno se atentasse apenas a uma única forma de contar a história. É importante, contudo,

que ele entenda e analise quais Designs e categorias foram importantes no seu processo criativo, para que se possa ter uma compreensão mais profunda sobre tal processo, e desenvolvê-lo ainda mais em um possível momento posterior, por isso a necessidade de se trabalhar, nesse momento, o processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

A discussão sobre gêneros também é pertinente em um momento posterior, no qual foi discutido, de forma breve, quais lendas ou histórias seriam mais assustadoras: aquelas baseadas em acontecimentos históricos ou aquelas mais folclóricas. O excerto a seguir ilustra a discussão.

Peter: O que acontece... se a gente sabe que a história tá no passado, assim, entendeu não que os outros não estivessem, mas história aconteceu há muito tempo e eu não participei não tem motivo daquilo me assombrar de uma coisa que eu não participei então eu tô de boas quanto a isso. Mas aí do nada, um bicho que sai e mata cachaceiro, e se um dia eu acabar ficando na sofrência e sair pela rua. Vocês não acham que isso dá medo? [...] Eu tenho mais medo disso do que fatos históricos que eu não participei.

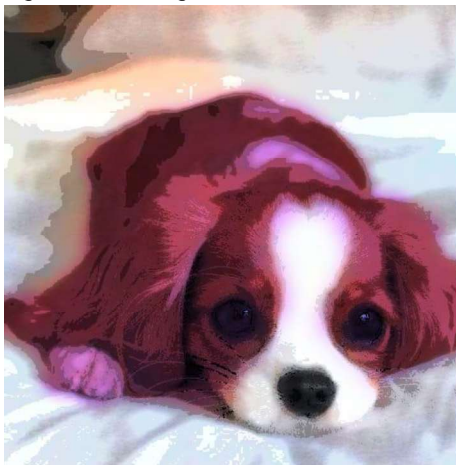
Professora-pesquisadora: Então as lendas são atemporais, é por isso?

Peter: É isso! Exatamente! A mulher de branco, aquilo me deu pesadelos [...] ela aparece do nada, velho, o que impede ela de aparecer aqui do nada, entendeu? (Excerto 51 - Transcrição da gravação da aula do dia 16/09)

Assim, novamente foram retomadas a atemporalidade e universalidade de algumas das histórias destacadas, características citadas anteriormente enquanto trabalhávamos o processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Nesse momento, também foi desenvolvido o processo “analisando funcionalmente” (ibidem), ao avaliarmos a função de tais características do gênero “lenda”, entendendo como podem funcionar a fim de gerar medo.

Por fim, durante a semana que se segue, o aluno envia no grupo de *Whatsapp* uma imagem do que seria seu personagem, feita por ele em um aplicativo de edição de imagens.

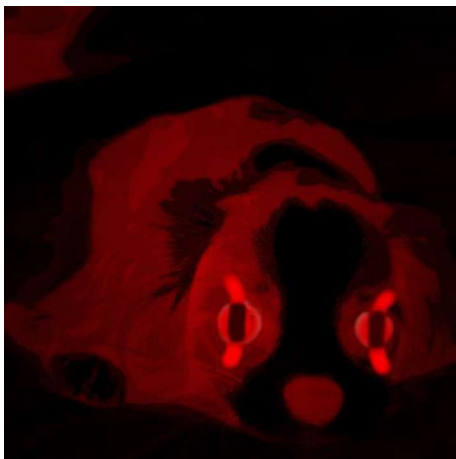
Figura 21: Imagem do cachorrinho Süß



Fonte: elaboração do participante Peter

Em uma aula seguinte, a Professora Phoebe comentou a imagem com o aluno, brincando que ele poderia ter uma versão maléfica, o que levou o aluno a trabalhar novamente em um programa de edição de imagens para enviar uma nova foto do personagem:

Figura 22: Versão má do personagem *Süß*



Fonte: elaboração do participante Peter

Assim, após extensa discussão sobre a lenda, do ponto de vista linguístico e literário, percebe-se que o aluno se sentiu motivado a continuar o processo de Design de sua história, acrescentando a ela imagens e um novo personagem.

Ao longo da aula, portanto, percebe-se que todos os processos de conhecimento (explorando o conhecido e o novo, analisando criticamente e funcionalmente, conceitualizando por nomeação e aplicando criativamente) foram trabalhados a partir de atividades variadas, nas quais os alunos puderam jogar, opinar, refletir e criar usando a língua alemã, portuguesa e outros modos de sentido, como imagem, cor e espaço.

As atividades preparadas foram motivo para que os alunos retomassem lendas urbanas com as quais cresceram e tivessem contato com outros mitos. Nesse sentido, buscamos abordar a forma como o aluno pode usar certas experiências e conhecimentos prévios, entendendo-se por estes termos, não apenas os conhecimentos dos alunos sobre o folclore local, mas também sobre alguns modos de sentido, que os levaram a tirar conclusões sobre o significado de determinadas cores, símbolos, vestimentas, espaços, entre outros. Assim, percebe-se que os alunos são aptos a interpretar não apenas aspectos culturais locais, mas também de culturas consideradas distantes das suas, sendo que, em meio às análises e aos Designs desenvolvidos, as fronteiras entre tais esferas ficam cada vez mais borradas. Ademais, entende-se que, ao abordar as lendas a partir de experiências e conhecimentos prévios dos alunos, aprofundando-

os por meio do debate e diálogo com os professores, os alunos são colocados, mais uma vez, na posição de produtores de conhecimento sobre o assunto e, mais do que isso, autores de novas lendas e mitos. Dessa forma, entende-se que não apenas o conhecimento e as histórias produzidas na Europa, e contadas em alemão fluente sem sotaque brasileiro, são válidas.

Ademais, o aluno Peter é estimulado a realizar seu próprio processo criativo a partir das lendas vistas, o qual é resultado também de uma mistura de impressões subjetivas do aprendiz sobre as histórias apresentadas e discutidas em aula. O resultado é um Redesigned que não se preocupa em delinear onde acabam as lendas alemãs, as brasileiras e começam as ideias do aluno. O Redesigned não é considerado popular ou inculto, em contraposição ao cânone, em geral europeu. Pelo contrário, a forma do aluno de criar e examinar sua criação, juntamente com seus colegas, é valorizada e reconhecida. Nesse caso, a valorização do Design textual do aluno, na aula do dia 16, também o levou a trabalhar em novos designs, dessa vez visuais, após a discussão. Esse processo vai contra noções típicas da colonialidade do saber, de que, em contextos como o deste estudo, uma escola pública brasileira, haveria, talvez, objetos relevantes de análise, mas nenhum sujeito capaz de analisá-los (Quijano, 1992). A atividade conduzida pelas professoras demonstrou que os alunos são não apenas autores de novos textos passíveis de análise, como sujeitos capazes de realizar tal investigação linguística e literária e, portanto, produtores de saber.

Por fim, os dados analisados nesta seção demonstram que, por meio da aprendizagem sobre variadas temáticas, os alunos puderam passar por diferentes processos de conhecimento, tendo novas experiências dentro de diversas culturas, e utilizando tais experiências para ampliar seus conhecimentos e realizar outras análises críticas sobre elas, além de criar novos Designs que, principalmente no processo “aplicando criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), resultam em híbridos culturais e linguísticos.

Os alunos citaram, brevemente, nos questionários, essa mistura, cultural, modal e linguística, em resposta à pergunta “Os textos, imagens, vídeos, etc, que você mesmo fez esse semestre, te ajudaram a entender melhor a sua cultura ou a língua/cultura alemã? Se sim, dê um exemplo”.

Amado: Sim, pois com as imagens consegui assimilar a palavra ou a situação passada. (Excerto 52 - Resposta de Amado ao questionário final)

Mônica: Sim, principalmente em aspecto cultural, onde pude realizar certa comparação entre ambas, e em quesito linguístico quando tivemos que desenvolver e atribuir sentidos às frases em que apontavam onde estavam aos locais. (Excerto 53 - Resposta de Mônica ao questionário final)

Os alunos se referiram, assim, à forma como, ao criarem eles próprios Designs multimodais, puderam expandir seus conhecimentos linguísticos e culturais. Também abordando como tais processos podem ter mudado a perspectiva dos alunos, Amado também comenta durante a entrevista, conforme o excerto 54.

Amado: Deu pra perceber que mudou muito a nossa forma de pensar tipo, como um todo, assim. Antes a gente pensava, isso aqui aqui é de um jeito, lá é de outro. Porque aqui é assim, lá é assim, e a gente percebe que muitos problemas não é tipo nacional, é mundial, e a gente percebe o grau do problema e o quanto isso afeta nosso dia a dia. (Excerto 54 - Resposta de Amado na entrevista final)

Por meio de sua fala, é possível perceber como o aluno, ao estabelecer relações entre problemas que afetam tanto a sua realidade quanto outras culturas ao redor do mundo, é capaz de compreender melhor problemas que ele anteriormente entendia apenas como locais. Conforme citado anteriormente nesta seção, essas relações permitiram que os alunos se tornassem não apenas receptores de informações sobre culturas estrangeiras, mas também investigadores e produtores de saber em relação a questões que afetam tanto tais culturas, quanto as suas próprias, o que ocorre em diferentes momentos, como ao compartilharem sobre suas experiências virtuais em cidades suíças, criarem sua cidade ideal e analisarem lendas alemãs e brasileiras.

Sendo assim, as aulas descritas evidenciaram como processos de conhecimento dos multiletramentos e a construção de designs multimodais foram utilizados para permitir que os alunos agissem como produtores de conhecimentos sobre a língua alemã e as culturas de seus falantes. Ao fazê-lo, mesmo de sua posição como estudantes brasileiros de alemão em uma escola pública, e não como falantes nativos europeus, eles apresentaram sinais de questionamento à lógica da colonialidade do saber. O papel das professoras, nesse sentido, foi de assegurar os alunos de que seus conhecimentos seriam não apenas aceitos, como também valorizados, dado que as diferentes identidades, experiências e culturas dos alunos seriam de grande relevância para o desenvolvimento das discussões. As análises e Designs criados, embora diferentes daquilo que tradicionalmente se consideraria a língua e cultura eruditas nativas alemãs, vistas frequentemente como superiores, tornam-se modelos interculturais para os alunos, caracterizando-se, nesse sentido, como uma forma de aprender sobre o alemão e sobre os países falantes da língua, que se baseia primeiramente nos multiletramentos e, ainda assim, contém ecos de uma perspectiva decolonial.

Tendo apresentado indícios da desconstrução da colonialidade do saber, por meio da produção de conhecimento pelos alunos, na próxima seção abordaremos momentos nos quais

os aprendizes refletiram sobre a história e sociedade, desenvolvendo pensamentos outros, a partir de uma perspectiva decolonial.

4.3 Releitura histórica e social: pensamentos outros

Abordando a história da Alemanha e de outras partes do mundo, também utilizamos as aulas sobre língua e cultura para fomentar discussões críticas sobre o papel de determinados grupos, cuja perspectiva nem sempre é o enfoque de livros didáticos e da escola, e suas contribuições sociais. Nesse sentido, a perspectiva das mulheres ao longo da história e em nossa sociedade atual, foi um tema relativamente constante em diferentes aulas, embora não o único, a partir do qual buscamos trabalhar uma releitura de determinadas situações, conceitos e eventos históricos, a partir de vozes muitas vezes esquecidas e eventualmente silenciadas. Dessa forma, buscamos fomentar o que Walsh chama de pensamento “outro”, em outras palavras, “um modo coletivo de pensamento que é produzido e pensado a partir da diferença, em busca da libertação”⁴⁵ (Walsh, 2012, p.15, tradução nossa).

Nesse contexto, pretendemos analisar nesta seção, de que maneira o uso da pedagogia dos multiletramentos estimulou um pensamento outro na discussão e releitura de momentos históricos, considerando os grupos sociais que fizeram parte deles, além de avaliar até que ponto foram estimulados diálogos com tais grupos ou apenas sobre eles.

Abordando, primeiramente, a aula do dia 9 de setembro, destacamos que ela tinha o objetivo de despertar a reflexão crítica dos alunos sobre as contribuições de mulheres na ciência, além de, no campo linguístico, abordar o verbo “*sein*” (ser ou estar) juntamente com adjetivos. As professoras iniciaram a aula com uma revisão, lembrando temas e vocabulário que já haviam sido discutidos na aula anterior, assim, também trabalhando o processo de conhecimento “experienciando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Elas utilizaram o slide conforme a figura 23.

⁴⁵ No original: a collective mode of thinking that is produced and thought from difference, towards liberation.

Figura 23: Slides apresentados na aula do dia 9/09



Fonte: Material elaborado pelas professoras do curso no site nearpod.com

Um trecho da discussão ocorre conforme a transcrição:

Professora Rachel: Tá... outra fase, alguém lê, fazendo favor.

[...]

Peter: *Ich bin toll*.

Rachel: Isso, que que você acha que tá falando, Peter?

Peter: É... ele é um vence... eu sou um vencedor?

Professora Rachel: Toll a gente viu na aula passada. Tá naqueles... no vocabulário que a gente mandou.

Peter: Vixi, eu não lembro o que que é *toll*. Eu fiquei fazendo tanta atividade que eu não consegui abrir o vocabulário.

Professora Rachel: Alguém lembra o que que era *toll*.

Gustavo: É... legal.

[...]

Professora Rachel: E aqui ó? O que é o *ich* e o que que é o *bin*? A gente já viu que o *toll* é o adjetivo.

Peter: O *ich* seria o pronome, não é?

Professora Rachel: E qual que é?

Peter: Seria o eu.

Professora Rachel: Isso... E o *bin*?

Peter: O bin seria tipo... o verbo *to be*, não seria.

Professora Rachel: [Rindo] É o verbo *sein*.

Professora Phoebe: [Rindo] É exatamente isso. (Excerto 55 - Transcrição da gravação da aula do dia 09/09)

É possível perceber que os alunos, durante a revisão, se apoiaram tanto em seus conhecimentos prévios, quanto nas imagens presentes nos slides, para realizar a tradução das frases. As imagens foram interpretadas, em especial, para tirar conclusões sobre o significado dos adjetivos e, ainda que possam induzir os alunos a erros de tradução, como no caso da imagem que leva o aluno Peter a traduzir “*toll*” por “vencedor”, elas também os ajudaram a formular hipóteses e tirar novas conclusões sobre os conceitos em alemão. Ademais, ao pensarem sobre, e categorizarem as diferentes palavras em alemão de acordo com suas funções gramaticais (pronomes, adjetivos e verbos), os alunos também realizaram o processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Dessa maneira, foi feita uma revisão gramatical, partindo de questionamentos aos alunos sobre os significados e diferenças de determinadas palavras ou estruturas. Os alunos usaram, primeiramente, seus conhecimentos prévios e, além disso, criaram hipóteses sobre determinados nomes, ou sobre o funcionamento de estruturas, como pode ser observado também em trecho da transcrição abaixo, o qual apresenta uma discussão sobre o pronome “*sie*” na terceira pessoa do singular (Traduzido como *ela*) e do plural (Traduzido como *eles* ou *elas*).

Professora Rachel: Então, como que a gente vai descobrir quando a gente vê numa frase? O que que a gente tem que ver, Peter? Qual “*sie*” que é... entre esses dois?

Peter: Pelo contexto?

Professora Rachel: Também.

[...]

Gustavo: Tem que ver se tá maiúsculo ou minúsculo.

Professora Rachel: Então, mas... o Peter tava falando sobre esses dois minúsculos, então os dois são minúsculos.

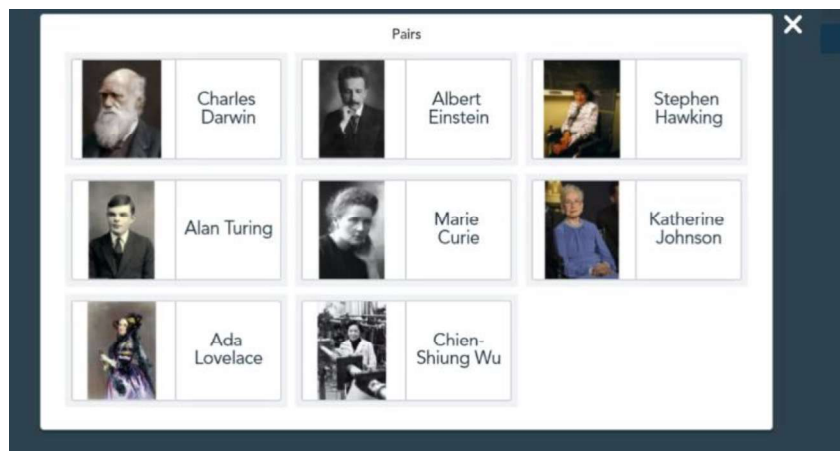
Gustavo: Aaa mas... o jeito que tá conjugado.

Professora Rachel: Isso, a gente tem que ver a conjugação do verbo. (Excerto 56 - Transcrição da gravação da aula do dia 09/09)

Assim, após dividir e revisitar diferentes categorias gramaticais, assim como determinadas palavras que pertencem a elas, a reflexão presente no excerto, indica que os alunos buscaram diferenciar duas palavras de uma mesma categoria (pronomes) entre si, por meio da análise da frase e de outros elementos, como verbos. Eles usaram essas categorias e analisaram o sentido das frases para realizar generalizações e criar suas teorias sobre como identificar diferenças entre os pronomes. Sendo assim, podemos considerar que, nesse momento, está sendo trabalhado o processo “conceitualizando por teoria”.

Após as discussões apresentadas, as professoras iniciaram uma atividade, usando a plataforma *Nearpod*. A plataforma permite que os alunos interajam com a apresentação das professoras, por meio de atividades e jogos. Neste caso, os aprendizes tiveram a oportunidade de, por meio do site, ligar fotos de cientistas aos seus respectivos nomes. O resultado esperado pode ser visto conforme a figura 24.

Figura 24: Resultado correto da atividade sobre cientistas no *Nearpod*



Fonte: atividade elaborada pelas professoras

Após a atividade, a discussão ocorre, conforme o diário reflexivo:

Após os alunos completarem a foto, as professoras perguntam quais cientistas eles puderam associar primeiro aos seus nomes, e eles comentam Charles Darwin, Albert Einstein, Alan Turing e Stephen Hawking. Entre eles, Turing e Hawking são os menos citados, mas os alunos dizem ter reconhecido ao menos seus nomes, e Gustavo cita o filme feito sobre Turing, o Jogo da imitação. (Excerto 57 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora do dia 09/09)

Assim, os alunos puderam discutir, a partir da atividade, seus conhecimentos prévios sobre os cientistas, e trabalharam o processo de “experienciando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Também passaram a conhecer novas figuras importantes na área, ou seja, desenvolveram o processo “experienciando o novo” (ibidem). Tais discussões levam a um momento de reflexão, quando as professoras perguntaram aos alunos, o que os cientistas não citados por eles tinham em comum. Eles, “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), rapidamente notaram que as cientistas desconhecidas eram mulheres, conforme o excerto 58.

Professora Rachel: Vocês conseguem... ééé... destacar uma característica entre os cientistas que vocês não conhecem, nunca ouviram falar? O que que têm em comum entre eles?

Amado: As fotos preto em branco.

Professora Rachel: [Risos]

Peter: São as mulheres, gente. Agora que eu reparei são todas mulheres praticamente. [Em tom mais alto] GENTE! QUE NEGÓCIO MAIS INJUSTO! A GENTE ESTUDA SOBRE TODOS OS HOMENS E AS MULHERES NÃO, GENTE!!

Amado: Machismo. (Excerto 58 - Transcrição da gravação da aula do dia 09/09)

Após essa reflexão, discutiu-se ainda sobre a história e contribuições de alguns dos cientistas menos conhecidos na atividade. Nesse momento, uma das figuras que mais chamou a atenção dos alunos é Alan Turing, um matemático homossexual⁴⁶, sendo que o tema da homofobia foi também abordado, conforme o excerto 59.

Peter: Ele tinha se assumido já na época? Era uma época de preconceito a época dele, não era?

Professora Phoebe: É, extremo. E sim, ele era né... segundo [inaudível]

Amado: Ele era meio, assim... ele é então aquela pessoa meio fora da lei tipo... velho, eu vou ser o que eu quero, um negócio assim?

Peter: Ele foi um dos precursores do movimento, então?

Professora Phoebe: Hmmm... não. Porque era crime.

Peter: não? não...

Professora Phoebe: Ele... pelo que eu sei

Amado: Gente, que coisa horrível ser crime...é crime ser gay. O que que é isso?

Peter: Então gente... eu não entendo

Professora Phoebe: Você acha um absurdo? Não que seja um absurdo, mas que... “ai, muito fora da realidade isso”?

Amado: Sim, porque tipo assim velho, é a vida dele, o governo não tem que se meter na vida dele não. (Excerto 59 - Transcrição da gravação da aula do dia 09/09)

Dessa forma, os alunos abordaram, durante a aula, a forma como determinados cientistas, seja hoje ou em seu tempo, foram tratados de maneira injusta, por serem mulheres ou homossexuais. Nesse sentido, os aprendizes realizaram o processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), pois entenderam como preconceitos perpassam a história desses indivíduos e podem levar à falta de seu reconhecimento. A forma como o tema da ciência foi abordado, nesse caso, levou os alunos, a retomarem conhecimentos e histórias de cientistas além daqueles estabelecidos pelo cânone, de forma geral, homens brancos, passando a compreender melhor as vozes de outras personagens da ciência, cujas ideias, embora ressoem até hoje em nossa realidade, não os elevam ao mesmo tipo de reconhecimento que outros cientistas.

Segundo Walsh, um “pensamento outro” requer que se tornem visíveis “histórias, memórias e experiências que não simplesmente permaneçam ancoradas no passado colonial, mas que são reconstruídas de formas diferentes em meio a colonialidade globais e locais do presente”⁴⁷ (Walsh, 2012, p.14, tradução nossa). Dessa forma, nota-se nesse momento da aula

⁴⁶ Alan Turing foi um matemático inglês, considerado pai da ciência da computação teórica, e um dos criadores da “Máquina Enigma”, a qual ajudou a desvendar mensagens codificadas alemãs, durante a II Guerra mundial. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alan_Turing> Acesso em 05 de maio de 2022.

⁴⁷ No original: histories, memories, and experiences that do not simply remain anchored in the colonial past, but that are (re)constructed in different ways within the local and global coloniality of the present

indícios de um pensamento outro, pois os alunos abordam as experiências de grupos subalternizados e como tais experiências, ainda no presente, são ignoradas em meio aos grandes nomes da ciência. Também há uma tentativa, por parte da professora, de estimular a comparação entre a realidade de Allan Turing e o contexto dos participantes, ao perguntar ao aluno Amado se as injustiças vividas por Turing estariam muito fora da realidade atual, mas os alunos não chegam a fazer a comparação e, como resposta, Amado ressalta apenas que se trata claramente de uma intervenção errada do governo da época.

Sendo assim, percebe-se que a discussão leva os alunos a compreenderem como a importância das mulheres foi e continua sendo desconsiderada na área científica e no imaginário coletivo, e também toca em injustiças vividas pelos homossexuais. Ao questionarem a forma como os cientistas são tratados como menos relevantes, ou até como criminosos, simplesmente por serem quem são (no caso, mulheres e homossexuais), os alunos questionam também a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007; Restrepo; Martínez, 2010), pois criticam a invisibilidade das conquistas desses grupos na sociedade e a naturalização dessa exclusão. Por outro lado, há também limitações no alcance da discussão, na medida em que não se expande a ponto de levar ao debate sobre o machismo e a homofobia, ainda presentes na sociedade, e seu efeito em outras áreas além da científica, ou ao menos a forma como tais fenômenos ainda afetam a comunidade LGBTQ+ como um todo.

Após tais debates, as professoras pediram, ainda, que os alunos praticassem o processo “aplicando apropriadamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao formar frases, usando os pronomes e adjetivos discutidos, além do verbo “*sein*”(em português: ser ou estar), em sua devida conjugação. A atividade também exigiu, de certa forma, que os alunos aplicassem criativamente seus conhecimentos, na medida em que deveriam expressar, em alemão, suas opiniões sobre os cientistas discutidos. A atividade foi realizada por meio da plataforma *Nearpod*, conforme a figura 25.

Figura 25: Atividade sobre cientistas famosos no *Nearpod*



Fonte: Material elaborado pelos participantes no site Nearpod.com

Observamos que a plataforma permitiu que os alunos usassem Designs Disponíveis, nesse caso, as fotos e seus conhecimentos de língua alemã, para criar um Design em conjunto com seus colegas. Embora as imagens tenham sido selecionadas pelas professoras, os alunos ainda deveriam interagir e responder a elas com suas frases, tendo trabalhado, portanto, também com ambos modos de sentido: linguagem visual e escrita.

O resultado desse processo (Redesigned) se tornou, então, um Design Disponível, na medida em que as professoras usaram as frases criadas pelos alunos para uma nova discussão sobre o tema. Em uma das discussões, por exemplo, a professora Phoebe, comentando uma das sentenças escritas pelos alunos “*Chien-Shiung-Wu ist gefährlich*” (Chien-Shiung-Wu é perigosa), perguntou a eles quem seria mais perigoso, Alan Turing ou a Dra. Chien-Shiung Wu⁴⁸.

Amado: A Dra. Wu [é mais perigosa] por conta da bomba nuclear porque é uma coisa perigosa, muito perigosa, muito perigosa, muito perigosa, porque tipo assim, se cai uma bomba nuclear aqui do lado da minha casa, praticamente São Paulo não existe mais

[...]

Peter: Não que ele [Alan Turing] foi perigoso, mas ele foi essencial para que a parte perigosa [ataques durante a II Guerra Mundial] pudesse acontecer, é isso.

Amado: Exatamente

⁴⁸ A Dr. Chien Shiung Wu foi uma física, participante do Projeto Manhattan, entre 1940 e 1946, trazendo grandes contribuições para a área da física nuclear, e contribuindo, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento de bombas e usinas nucleares. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chien-Shiung_Wu> e <https://pt.wikipedia.org/wiki/Projeto_Manhattan> Acesso em 05 de maio de 2022.

Peter: Métodos pacifistas pra entregar a parte de guerrilha pra outra pessoa... é assim, passa pra outro. (Excerto 60 - Transcrição da gravação da aula do dia 09/09)

Assim, os alunos realizaram o processo “analisando funcionalmente e criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), na medida em que avaliaram quais são as consequências das invenções de cada cientista em questão, comparando seus efeitos e, então, opinaram em relação à qual deles teve um impacto mais “perigoso” na sociedade. Eles chegaram à conclusão de que Alan Turing, tendo inventado o primeiro computador, o qual foi utilizado durante a segunda guerra mundial, pode ter tido um impacto menos direto na violência da guerra, enquanto a Dra. Wu, parte do time responsável pela criação da primeira bomba nuclear, teria um impacto mais óbvio e direto no número de mortes.

Por meio da aula, portanto, os alunos puderam experienciar conhecimentos relacionados a personagens históricas muitas vezes apagadas nos livros de ciência, além de analisar a razão desse apagamento e, por fim, qual foi impacto histórico das personagens, sendo ele positivo ou negativo. O objetivo, assim, não foi necessariamente apontar tais figuras como heróicas, mas trazê-las para a discussão, o que muitas vezes não é feito por conta de sua origem, gênero ou sexualidade, em acordo com estudos sobre decolonialidade. Dessa maneira, ainda que com determinadas limitações, é possível ver indícios do enfrentamento da “colonialidade do saber” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), na medida em que se busca valorizar pensamentos e conhecimentos outros, além dos tradicionalmente mais citados quando se aborda a produção científica, seja nos livros didáticos ou nos livros de história.

Ainda abordando a temática da importância da mulher na história, discutimos, nas aulas dos dias 23/09 e 30/09 o papel das *Trümmerfrauen*⁴⁹ (em português, mulheres dos escombros) na reconstrução da Alemanha, após a II Guerra Mundial. Como objetivo, buscamos que os alunos refletissem sobre estereótipos em relação aos papéis do homem e da mulher na sociedade, além de discutir, historicamente, quem foram as *Trümmerfrauen*.

Para iniciar a aula, as professoras, sem antes informar os alunos sobre o tema do encontro, mostraram trechos de uma foto das *Trümmerfrauen* trabalhando. A atividade consiste em mostrar pedaços da foto, e pedir que os alunos façam suposições em relação ao seu conteúdo, conforme o diário reflexivo da professora-pesquisadora.

As professoras começam a mostrar partes de fotos e pedem que os alunos façam hipóteses sobre quem seriam essas pessoas. Na foto, é possível ver apenas alguns escombros e mãos trabalhando. No começo, os alunos se

⁴⁹ As *Trümmerfrauen* foram mulheres que participaram da reconstrução da Alemanha, após a Segunda Guerra Mundial.

confundem e acham que se trata de algo relacionado à construção do muro de Berlim. A professora mostra mais uma parte da foto, mas os alunos não pensam, inicialmente, em se tratar da imagem de uma mulher. Eles começam a cogitar a possibilidade, após a professora se referir a uma pessoa da foto como “ela”. Após esse comentário, Amado faz uma breve pesquisa na internet e relata ter encontrado a informação de que foram as mulheres que reconstruíram Berlim após a guerra [...] Amado fala sobre as informações que encontrou na internet e compartilha que as mulheres tomaram conta da reconstrução da Alemanha, já que os homens estavam inválidos ou desaparecidos. Mediante as informações dadas pelos alunos, tanto por meio das hipóteses construídas, quanto da pesquisa, Professora Phoebe expande a discussão, explicando mais detalhes sobre as *Trümmerfrauen*. (Excerto 61 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora do dia 23/09)

Os alunos também expressaram algumas de suas opiniões, durante a discussão, por meio da plataforma *Nearpod*, conforme a figura 26.

Figura 26: Atividade sobre as *Trümmerfrauen* no *Nearpod*



Fonte: Material elaborado pelos participantes no site nearpod.com

Percebe-se, por meio da figura, que a imagem escolhida pelas professoras para a atividade foi utilizada para ajudar os alunos a retomarem seus conhecimentos prévios, assim como explorarem novas possibilidades e formularem novas hipóteses sobre o desconhecido. Dessa maneira, foi possível desenvolver os processos “experienciando o conhecido e o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Também podemos notar, por meio do excerto 61, que os conhecimentos dos aprendizes, prévios ou adquiridos por meio de pesquisas online, foram

validados pelas professoras, dando aos alunos um papel central no processo de descoberta e aprendizagem.

Em momentos seguintes das aulas, os processos “experienciando o novo” e “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) foram trabalhados simultaneamente, enquanto as professoras pediram que os estudantes analisassem diferentes fotos (figuras 27, 28 e 29) e, a partir delas, comentassem a realidade vivida pelas *Trümmerfrauen*.

Figura 27: Foto 1 apresentada na aula do dia 23/09



Fonte: DW (2014)

Figura 28: Foto 2 apresentada na aula do dia 23/09



Fonte: amusingplanet.com (2019)

Figura 29: Foto 3 apresentada na aula do dia 23/09



Fonte: Staatsarchiv Bremen

Parte da discussão pode ser observada, conforme a transcrição da gravação das aulas, no excerto 62:

Amado: Eu acho que pelo jeito [as mulheres] pareciam ser maltratadas, porque... sei lá, nem um sapatinho tinha direito, um chinelinho, pelo que eu to vendo aqui. E tipo assim, mas pelo menos elas eram felizes né? Tava na guerra? Tava na guerra! Mas tava sorrindo.

Professora Rachel: Que que você acha dessa foto aí, Amado? Delas sorrindo

Amado: É um sorriso meio forçado assim só “sorri pra tirar foto aqui! Ficar pra história!”

[...]

Peter: Eu escrevi que parece, as duas metades da Alemanha, a oriental e a ocidental, por dá pra reparar um pouquinho nas diferenças das roupas que elas usam.

[...]

Professora Rachel: Por que que vocês acham que foram tiradas essas fotos das mulheres sorrindo, então? Vocês acham que elas estariam realmente sorrindo?

Amado: Na realidade eu acho que não, provavelmente essa foto foi tirada às sete da manhã, assim que ela pegou o primeiro tijolo.

Peter: [risos] Sim, faz muito sentido isso.

Amado: Porque depois de dois tijolinhos ela já tava alí suando, triste.

Peter: E Gabriel, que machismo é esse filho, elas não podem ser fortes e aguentar tudo não?

Amado: Não, eu não to falando de machismo, é que tipo assim, meu pai, ele trabalha com isso, então eu sei o que é isso, entendeu?

Professora pesquisadora: E se vocês pudessem escolher... tipo “essa imagem eu escolheria pra representar a reconstrução, representar as *Trümmerfrauen*” porque ela parece mais próxima da realidade.

Amado: acho que seria aquela... acho que seria a última [figura 29]. A que tem os militares.

Peter: Essa daí. Essa eu acho que é a mais próxima.

Amado: Porque assim... aí mostra o que a guerra fez, aonde a guerra chegou, detonou, é... o que foi preciso pra fazer pra reconstruir, e mostra um dos principais causadores dessa guerra, que é os militares.

Peter: gente, perai, cadê as mulher nessa foto?[...] Então essa é a imagem que eles queriam que fosse mostrada? Dos homens fazendo tudo? sociedade machista opressora.

Professora Rachel: Por que vocês acham que eles não queriam mostrar as mulheres?

Amado: Porque eles queriam se mostrar fortes [...]

Professora Rachel: Amado, o que você acha que motivou as mulheres a ir lá então e pegar tijolo. O que você acha que elas... é só porque os homens estavam machucados ou mortos na guerra, ou...

Amado: Não... eu acho que um pouco da empatia também e querer a reconstrução da cidade também. [...] Eu acho que tipo assim elas estão sorrindo mesmo por estar reencontrando bastante coisa, que tipo assim, é triste? É triste, porque praticamente morreu junto ali com a cidade né, mas... eu acho que elas ficaram felizes em reencontrar coisas históricas [...] e também de estarem ali juntas ali depois da guerra. (Excerto 62 - Transcrição da gravação da aula do dia 23/09)

O trecho apresenta a discussão, durante a qual os alunos refletiram sobre o retrato das mulheres em questão, assim como as diferenças entre ele e a realidade não retratada, mediante o contexto no qual elas viveram. Ao longo da análise das fotos, as professoras ajudaram os alunos a refletirem, a se expressar e, por vezes, a repensar suas conclusões, por meio de questionamentos. Dessa maneira, os aprendizes usaram suas interpretações das fotos e suas experiências próprias para aprofundar seus conhecimentos sobre a história. Amado, por exemplo, demonstrou entender melhor a perspectiva das mulheres nas fotos a partir do trabalho de seu pai. Dessa forma, em concordância com uma análise cultural discursiva, as vivências do aluno ajudaram-no a reformular noções anteriores sobre realidade retratada na imagem (Altmayer 2004, 2008),

Os alunos nem sempre chegaram às conclusões esperadas pelas professoras, por exemplo, ao inserir na atividade uma foto com alguns homens (figura 29), as professoras poderiam ter como pretensão abordar o fato (o que fazem posteriormente) de que, embora as mulheres fossem a maior parte da força de trabalho na época, ainda havia homens realizando esse serviço, uma vez que o trabalho era necessário para que alguns deles tivessem acesso a bens básicos. Ademais, os alunos também deduziram que a motivação do trabalho das mulheres partiria da empatia e do desejo em ver a cidade reerguida, e não foram citadas razões econômicas, as quais foram discutidas posteriormente.

Entretanto, dizer que as interpretações dos alunos não coincidem com as expectativas das professoras não significa que eles estariam incorretos. Não seria necessário, portanto, corrigir os alunos, pois tanto as interpretações das professoras quanto dos alunos partem de uma perspectiva subjetiva, embora as professoras tenham tido maior suporte por meio de pesquisas prévias.

Ainda foram realizadas outras discussões relacionadas às fotos. Conforme o excerto 62, os alunos compreendem que, considerando as condições de trabalho da época, os sorrisos das mulheres provavelmente não seriam coerentes com a realidade. Tal tema ainda despertaria outras reflexões em um momento posterior. De qualquer forma, as professoras se preocupam, não em corrigir os alunos de imediato, mas em estimular os aprendizes a analisar as fotos e o seu contexto, buscando entender quais ideias ou motivações perpassam as interpretações dos alunos. Portanto, a partir das imagens e da discussão sobre a história alemã, promoveu-se o processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Na aula seguinte, então, as professoras abordaram os “mitos” sobre as *Trümmerfrauen*, ou seja, as diferenças entre a maneira como foram retratadas e a realidade. O encontro começa com os alunos relembando as informações de aulas anteriores, conforme o excerto 63.

Professora Phoebe: Tem algumas coisas que a gente discutiu, você lembra, Peter? Sobre isso de ser obrigatório ou não [o trabalho para reconstrução].

Peter: Então, a gente tinha conversado sobre o lado comunista e o lado capitalista, não é?

Professora Phoebe: É, exato.

Peter: Ai o Amado já tava, não tava?

Amado: Eu tava, aí um dos lados era obrigatório [...]

Peter: A obrigatoriedade em servir o estado é mais presente em um governo comunista, agora já num governo capitalista, é... não é necessariamente obrigatório, mas se você fizer você tem benefícios. É mais ou menos isso aí, é que nem, quando era alguma coisa obrigatória, por exemplo, na época da segunda guerra mundial, quando os Estados Unidos, eles convocaram todo mundo pra ir pra guerra, hoje em dia essas pessoas já são... são tratadas como heróis, têm seus nomes escritos, os heróis da segunda guerra, recebem um auxílio, os que vão lá pro... que iam lá pro Afeganistão também. Então aí já pro lado capitalista já é mais algo... tipo uma troca de favores, você serve o estado e o estado te recompensa [...]

Professora Phoebe: Legal, Peter, gostei dessa comparação. Essas mulheres da foto, elas se tornaram heroínas, né. A gente falou sobre isso né, como as pessoas romantizam esse trabalho, como elas se tornaram símbolos. Isso tem um lado muito positivo [...] mas também tem uma discussão recente, né, assim... as circunstâncias em que este tipo de trabalho acontecia, porque que elas tão sorrindo, qual é o sentido, acabei de perder uma guerra, tá tudo destruído aqui, por quê? (Excerto 63 - Transcrição da gravação da aula do dia 30/09)

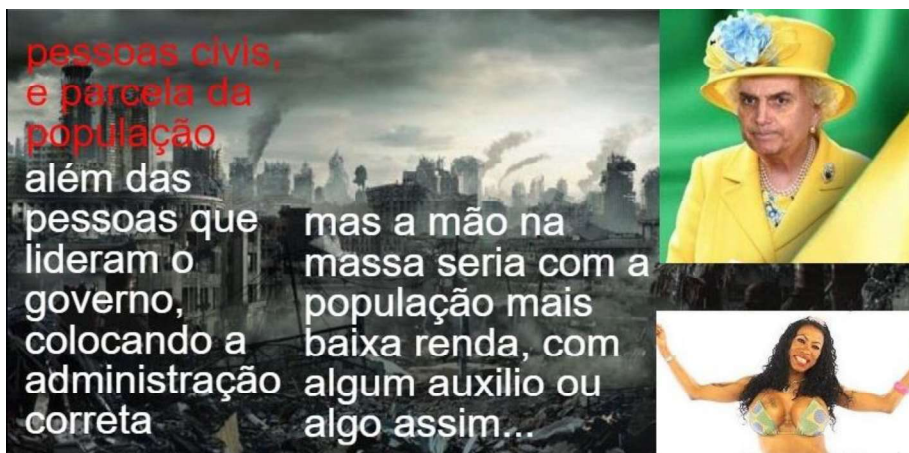
O trecho indica que foi trabalhado novamente o processo “experienciando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), na medida em que os alunos retomaram as informações recentemente adquiridas e as recontam uns aos outros. Além disso, durante esse momento, Peter também demonstrou realizar o processo “analisando criticamente” (ibidem) uma vez que usou os conhecimentos novos e prévios para fazer comparações entre diferentes personagens históricos, a partir de seus contextos em comum. Partindo destas comparações, então, ele

estabeleceu uma análise em relação ao funcionamento do sistema capitalista, e a forma como ele leva os cidadãos a servir à sociedade, supostamente, sem imposições autoritárias.

A discussão sobre as *Trümmerfrauen* nos excertos apresentados indica que os alunos buscam dialogar *com* as experiências das mulheres, tentando entender sua situação a partir das imagens, uma vez que eles não têm acesso à uma conversa direta com elas, processo importante em uma perspectiva decolonial (Walsh, 2007, 2012). Para isso, chegam a partir, por vezes, de experiências mais próximas às suas, como é o caso da comparação de Amado entre o trabalho das mulheres com o trabalho de seu pai no ramo da construção (excerto 62), ou de conhecimentos prévios sobre outros contextos, como a comparação de Peter com os veteranos nos EUA (excerto 63). Ao notar, a partir de tais comparações, que os verdadeiros sentimentos e histórias destas mulheres estariam sendo apagados, em prol de uma versão heroica e idealizada de seu trabalho, os alunos tecem novamente críticas a aspectos da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007; (Restrepo; Martínez, 2010), pois, embora as mulheres dos escombros não tenham sido apagadas na história, as suas vivências, motivações e sofrimentos foram, muitas vezes, ignorados e, em seu lugar, foram divulgadas fotos sorridentes de mulheres trabalhando por seu país.

Após a discussão inicial, realizamos mais uma atividade, com o objetivo de fazer com que os alunos usassem os conhecimentos adquiridos na aula anterior para refletir interculturalmente sobre seu próprio país. Nesse momento, pedimos que os alunos imaginassem quem seria responsável pela reconstrução do Brasil, caso houvesse algum problema grave no país, como uma guerra, ou um desastre ambiental. Para realizar a tarefa, eles deveriam desenhar, escrever ou adicionar imagens a um plano de fundo selecionado pelas professoras, representando as supostas ruínas do Brasil. Os alunos interpretaram a atividade de maneira diferente. Enquanto Amado deu uma resposta mais direta à pergunta das professoras, adicionando, principalmente, textos ao plano de fundo (figura 30), Peter imaginou um cartaz, que poderia ser utilizado para convocar pessoas a ajudar na reconstrução (figura 31).

Figura 30: Atividade de Amado sobre a reconstrução do Brasil



Fonte: material elaborado pelos participantes no site nearpod.com

Figura 31: Atividade de Peter sobre a reconstrução do Brasil



Fonte: material elaborado pelos participantes no site nearpod.com

Ambos os alunos trabalharam o processo “aplicando criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), pois usaram diferentes modos de sentido para criar Designs, baseando-se nas discussões anteriores. Nas figuras, percebe-se que os alunos imaginam a reconstrução do país, a partir de suas percepções da situação política atual do Brasil. Eles fazem referência à administração do governo da época, um colocando uma foto de Bolsonaro (figura 30), e o outro utilizando um de seus jargões, “Brasil acima de tudo” (figura 31), na construção das respostas. Ademais, percebe-se que, embora as produções tenham ocorrido de maneira individual, os participantes as usaram como Designs Disponíveis tanto recursos e informações disponíveis online quanto discussões que ocorreram em turma na aula anterior. Consequentemente, embora tenham criado dois produtos diferentes, eles podem ser considerados Designs colaborativos

Na primeira imagem, a percepção crítica em relação ao governo fica mais explícita, na medida em que Amado usa o humor para satirizar o presidente, por meio da escolha da foto que o representa. O aluno também escolhe escrever seu texto utilizando as cores vermelha e branca, o que pode fazer referência ao partido dos trabalhadores, o qual ele já havia demonstrado apoiar em aulas anteriores. Amado usa imagens mais jocosas, remetendo ao nacional, mas não necessariamente ao nacionalismo, trazendo à tona uma imagem que remete ao seu desgosto em relação ao presidente Bolsonaro e outra que indica sua admiração à figura de Inês Brasil, cuja foto a retrata contente, em oposição ao presidente, conforme confirma o excerto 64.

Professora Phoebe: É o Bolsonaro de rainha?

Amado: É o Bolsonaro de rainha Elizabeth.

Professora Phoebe: E a Inês Brasil. Porque ninguém mais sensato do que ela.

Professora-pesquisadora: Ela vem trazer a sensatez, é isso? Essa é a função dela?

Amado: Exato, exato, exato.

Professora Phoebe: É um contraste, né? O contraste...

Amado: Exato.

Professora Phoebe: Gostei.

Amado: É que tipo assim, na minha teoria, se tivesse uma guerra, o Bolsonaro ia morrer, aí quem ia assumir o governo ia ser a Inês Brasil. Aí a Inês Brasil ia assumir o governo, ia ser mais sensato, entendeu. Ela juntamente com a Narcisa, a Narcisa que ama os gays.

Professoras: [risos] (Excerto 64 - Transcrição da gravação da aula do dia 30/09)

Peter, por outro lado, desenvolveu seu Design de outra forma. Ele escolheu cores relacionadas ao nacional (verde, amarelo e azul) para fazer seu cartaz, além de dizeres em tom nacionalista, conforme mencionado anteriormente, que fazem referência ao momento político. Sua crítica, portanto, ficou menos explícita do que a de seu colega, porém, o aluno falou sobre sua intenção, ao explicar seu Design:

Peter: Então, eu já imaginei assim, que nem o nosso país, ele é um governo capitalista. O que que um governo capitalista faz, ele influencia as pessoas a partir da propaganda. O que influencia as pessoas mais do que a mídia hoje em dia? Nada, porque a mídia tem o controle de opinião. [...] Então é mais ou menos isso que eles iam fazer, eles iam colocar propaganda em todos os lugares, eles iam colocar o povo como herói, que o Brasil precisa do povo. Iam colocar e o povo iria ter que se unir pra continuar vivendo, porque é mais ou menos isso uma condição estabelecida, você trabalha pra você poder viver. É assim, mesmo em períodos sem ser de guerra. Então, se você quer ter sua casa de volta, construa, ajuda a construir. “Aa mas o que que eu ganho em troca?” “Você ganha um pão pra cada tijolo que você levantar”. Então é mais ou menos isso que eu imaginei que iria ser feito. Iam lançar uma propaganda pra chamar o povo. E é justamente isso que o Amado falou, iriam justamente as massas mais pobres da população pra ajudar por conta da necessidade, porque se fosse esperar alguém descer do troninho pra ajudar, não ia acontecer. (Excerto 65 - Transcrição da gravação da aula do dia 30/09)

Ambos utilizaram, assim, diferentes modos de sentido (imagem, escrita, cor e humor) para expressar seus pontos de vista. Suas perspectivas também foram melhor esclarecidas, mediante questionamento das professoras, conforme a transcrição da aula.

Peter: Então, eu tinha colocado assim, ó “Vamos nos unir, todos pela nação, arruma isso presidente”.

Professora-pesquisadora: Você acha, então, que os políticos iam ser responsáveis [pela reconstrução do país]?

Peter: É... gente, tem que... tem que ter pelo menos o apoio do governo né, se não tiver o apoio do governo quem que vai fazer alguma coisa? [...]

Amado: Seria tipo assim, as pessoas civis ajudariam entre aspas mais o governo né, porque o governo, ele também ajudaria entre muitas aspas aí. Mas eu acho que a mão de obra ficaria pra população de baixa renda, porque, tipo assim, o governo não vai descer da cadeirinha deles, do ar-condicionadinho deles lá, falar “vou pegar um tijolinho ali”, entendeu? Então provavelmente isso caberia a população de baixa renda e ocorreria a mesma coisa que aconteceu lá em Berlim [após a II Guerra Mundial], que quem fosse ajudar, ganharia tipo um auxílio, ou algo assim do tipo [...] (Excerto 66 - Transcrição da gravação da aula do dia 30/09)

Os excertos 64, 65 e 66 indicam que a construção dos Designs em questão demandou, para sua realização, os processos “analisando funcionalmente” e “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Analisaram funcionalmente enquanto, por um lado, pensaram de forma objetiva o papel do governo na situação, refletindo sobre como ele seria uma peça importante para dar encaminhamento à reconstrução, ao afirmarem, por exemplo, que o trabalho deveria “ter apoio do governo” para acontecer ou que seriam necessários incentivos governamentais, com “algum tipo de auxílio”. Por outro lado, analisaram criticamente ao interpretar a forma como o sistema político e o de classes funcionariam nessa dada situação, ao afirmar, por exemplo que o governo ajudaria “muito entre aspas” e que seus integrantes não iriam “descer da cadeirinha deles, do ar-condicionadinho” e que “se fosse esperar alguém descer do troninho pra ajudar, não ia acontecer”, restando, portanto, à população mais pobre a tarefa de resolver o problema. Assim, refletiram sobre a influência de uma possível relação de “superioridade” e “inferioridade” entre as diferentes classes.

Ainda em relação ao excerto 66, ele também revela como a relação entre a história alemã e a realidade brasileira ajudaram na reflexão dos alunos. Isso fica claro na fala de Amado, que se baseia em acontecimentos da Alemanha pós-guerra citados anteriormente para imaginar a reconstrução do Brasil. Peter também utiliza seus conhecimentos sobre outras culturas na produção de seu Design, afirmando que se inspirou, para formular seus dizeres, em cartazes convocando soldados norte-americanos durante a II Guerra Mundial ou na convocação para o serviço militar no Brasil, conforme o excerto 67.

Professora-pesquisadora: Eu achei interessante sua propaganda [...] você já viu isso em algum lugar acontecer? Por que que você teve essa ideia assim? Isso já aconteceu em algum momento na história em algum lugar?

Peter: Então, eu gosto bastante de pesquisar e tipo... e principalmente durante a segunda guerra mundial, assim... É os cartazes, que espalhavam pelas ruas lá dos Estados Unidos, sabe? Colocando que o povo americano podia ajudar, sabe? Que nem, muitas coisas da mídia influenciavam as pessoas. Capitão America! Capitão América foi um personagem criado para incentivar as pessoas. Superman. Ambos surgiram mais ou menos na mesma época pra incentivar as pessoas a se unirem à guerra, colocar os Estados Unidos como uma hiperpotência na guerra [...] E isso ainda é feito hoje, que nem aquela propaganda “Você completou mais de 18 anos? Então venha e aliste-se às forças armadas” [...]. (Excerto 67 - Transcrição da gravação da aula do dia 30/09)

Tais reflexões, portanto, levam em consideração os conhecimentos dos alunos sobre a memória nacional de diferentes países, como Alemanha e Estados Unidos, e fazem uma relação entre elas e a realidade de seu país, aspecto típico do ensino intercultural (Byram, 1996). No entanto, percebe-se que as comparações não são feitas apenas visando entender melhor as diferenças e semelhanças culturais, mas para auxiliar a compreensão de como diferentes sistemas capitalistas têm utilizado a mídia como ferramenta para influenciar as massas, o que também foi reforçado por Peter no excerto 65.

Sendo assim, entende-se que, na fala dos alunos, principalmente nos excertos 65, 66 e 67, podemos encontrar indícios de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2010), pois trata-se de uma crítica a um sistema econômico que mantém diferenças impostas pela colonialidade, nesse caso, as diferenças de classe, que deixam para determinadas classes sociais o trabalho mais árduo. Desse modo, os alunos realizam novamente uma crítica a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), a partir da qual um determinado grupo composto, segundo os alunos, da “população de baixa renda”, é obrigado a trabalhar por direitos básicos, como moradia e alimentação, enquanto outros grupos desfrutam desse trabalho. Devido à colonialidade do ser, portanto, altera-se a relação do indivíduo com a vida e a morte, pois, na medida em que “você trabalha pra poder viver”, conforme afirma Peter, a vida deixa de ser um direito inato para um determinado grupo de pessoas. Ainda assim, observa-se que a discussão poderia ter sido expandida, a fim de trabalhar, além críticas ao sistema que gera essa forma de colonialidade, também formas práticas de desafiar tal sistema, de maneira coerente com os principais objetivos da interculturalidade crítica.

Assim, por meio da discussão sobre as *Trümmerfrauen*, os participantes refletiram, primeiramente, sobre o papel da mulher na Alemanha pós-guerra, não necessariamente como heroína naquele contexto, mas como vítima, pois foi forçada, quando não pelo governo, pelas

circunstâncias, a atuar em um tipo de trabalho braçal e desconfortável. Assim, trabalham com uma perspectiva outra em relação a um grupo que, por muito tempo, teve sua história contada de maneira idealizada. Essa outra perspectiva se diferencia do ponto zero (Castro-Gómez, 2007), ou seja, da história contada por aqueles que detém o poder na sociedade, e ajuda os alunos, então, a realizar uma reflexão sobre determinados grupos em seu próprio país, e sobre a forma como eles seriam tratados em situações semelhantes, portanto, repensando relações de poder em sua própria sociedade. Ao refletirem sobre as circunstâncias dos trabalhadores, seja na Alemanha pós-guerra ou em um Brasil distópico, e a forma como seriam tratados e retratados, os alunos e professores parecem desafiar, de alguma forma, a colonialidade do ser, pois abordam a maneira como os direitos destes trabalhadores são deixados de lado, a fim de que eles sejam usados como mão de obra barata (excertos 65 e 66), além de comentar a forma como a idealização de seu papel como heroico apagaria, eventualmente, sua realidade e sua história (excertos 62, 63 e 65).

Por fim, os participantes usam tais reflexões e conhecimentos para a realização de Designs multimodais, mostrando a potencialidade de processos dos multiletramentos para tornar reflexões essenciais em Designs, permitindo que os aprendizes externem suas opiniões, por meio de diferentes modos de sentido. O processo de criação de tais Designs ajuda os alunos a enxergarem os sistemas político e econômico predominantes no Brasil, a partir do lado mais prejudicado por eles. Como limitações desse processo, porém, podemos destacar que os aprendizes não se colocaram explicitamente como parte dos grupos afetados por esses mesmos sistemas opressores, o que pode tornar a discussão uma conversa sobre os grupos subjugados, em lugar de uma conversa com esses mesmos grupos. No entanto, também destacamos que os alunos não partem apenas de análises políticas e econômicas gerais para falar das formas de opressão, mas com frequência partem de experiências concretas em suas discussões. Assim, estimula-se um pensamento outro, pois ele tem como base experiências de determinadas classes sociais oprimidas, suas memórias e necessidades, retomadas por meio de fotos e relatos trazidos por ambos alunos e professoras. Exemplos dessas experiências concretas seriam o contexto e as vivências de mulheres na Alemanha durante o pós-guerra (excerto 62 e 63), bem como as de diferentes sujeitos com o sistema capitalista (excertos 62, 63 e 65) e dos alunos e de outros sujeitos com a mídia (excerto 66 e 67). Essas experiências ajudam os alunos, ainda, a realizarem críticas que desafiam, em algum nível, a colonialidade do saber (Maldonado-Torres, 2007; Restrepo; Martínez, 2010), pois levam os alunos a questionarem em que medida as conquistas, os problemas, as histórias de sujeitos de determinados grupos foram apagadas.

Outro exemplo de temática que despertou reflexões sobre outros pensamentos e experiências, foi a aula sobre tabus, no dia 18 de novembro. A ideia de tratar o tema ocorreu após perguntarmos aos alunos o que gostariam de discutir em aulas futuras, conforme o excerto 68.

Na aula do dia 18/11 decidimos falar sobre temas tabu na Alemanha, uma vez que, no encontro anterior, os alunos haviam dito que gostariam de tratar de um tema “polêmico”. Como objetivo para a atividade, pretendíamos refletir sobre o conceito de tabu e analisar criticamente com os alunos temas que não costumamos tratar com outras pessoas, e as razões implícitas pelas quais não o fazemos. (Excerto 68 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora)

Percebe-se, pela descrição da professora pesquisadora, que o principal objetivo da aula, portanto, estava relacionado ao processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que se pretendia abordar ideologias, crenças ou motivações intrínsecas, pelas quais certas temáticas são ou não comumente abordadas. Para tanto, porém, iniciamos retomando conhecimentos prévios dos alunos, trabalhando o processo “experienciando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao perguntarmos a eles o que são tabus e o que eles acreditariam ser tabu em seu país, escola ou casa. Um trecho da discussão pode ser visto conforme o excerto 69.

Peter: Eu acho que eu sei o que é, mas não sei explicar. Tipo preconceito? Tipo assim? Tipo quebrando tabu fala sobre esses problemas sociais, algo que é problemático, algo que é... aaaaaa, algo que é polêmico.

Amado: eu acho que assim, quebrar tabu é quebrar a regra [...] ou quebrar o que entre aspas é normal pra sociedade, porque antes, tipo assim, se for ver, tipo assim, eu não vou falar que nunca teve, porque sempre existiu pessoas LGBTs, mas tipo antes pessoas LGBT não tinha tanta visibilidade, e eles se juntaram, tipo, criaram a comunidade e falaram “não, a gente vai quebrar esse tabu” e quebram tabu até hoje na nossa cara, na nossa fuça.

Professora-pesquisadora: Quais são os tabus, pra vocês, assim, que ainda existem? As coisas sobre as quais a gente não fala no Brasil [...] não precisa ser no Brasil inteiro, mas na casa de vocês, na comunidade de vocês [...]

Amado: Tipo assim, eu to estudando agora sobre violência urbana, e é um assunto que nunca é tratado, tipo assim, diretamente com a população, tipo a gente sofre violência urbana praticamente todo dia. Tipo a gente tem medo de sair na rua, porque a gente pode ser assaltado.

[...]

Amado: Aliás, deixa eu falar, esses dias eu tava tendo uma reunião com o grêmio, porque tem o projeto dignidade íntima, um negócio assim, com as meninas. E é um tabu muito grande pras meninas falar sobre absorvente [...] só que se a gente falar pra uma menina, ela vai falar “não, eu não menstruo, eu sou uma princesinha da Disney” [...]

Professora-pesquisadora: Por que que você acha, Amado, que tem esse tabu? Que as mulheres não querem falar sobre isso, sobre menstruação, sobre absorvente...

Amado: É porque, tipo assim, a sociedade, ela impõe que a mulher, ela tem que ser discreta, tem que ser a coisa mais certinha do mundo, você não menstrua, você não faz isso, você... tipo assim, mulher não faz nem cocô.

Peter: eu acho que tudo relacionado às partes íntimas é meio constrangedor, não é? Então é um tabu mesmo, tudo, tudo, tudo isso? Outro tabu também é a... é... como é que fala? Não é educação sexual. Como é que fala? Quando você ensina as crianças as partes que pode e não pode ser tocada [...] é educação sexual, então eu falei certo. É que eu achei que educação sexual fosse matéria de escola, mas isso é uma responsabilidade dos pais também, entendeu? Todos devemos alertar as crianças, porque tem muita gente má nesse planeta [...]

Amado: E também deveria ser uma matéria da escola sim, ué. [...] principalmente adolescentes, porque adolescentes têm muita vergonha de falar com os pais em si, porque eles têm os pais como uma autoridade máxima, e às vezes os pais são muito bravos [...] aí na escola às vezes a pessoa tem mais intimidade com professor, diretor, tipo assim, aí tipo, depois sai da escola, aí não sabe o que é um preservativo. (Excerto 69 - Transcrição da gravação da aula do dia 18 de novembro)

Por meio do excerto percebe-se que, embora os dois alunos tivessem expressado suas opiniões sobre o tema, Amado é mais participativo na discussão e parece, desde o início da aula, ter uma percepção crítica em relação a certos tópicos e à razão pela qual eles não são socialmente tratados. Ele também abordou assuntos e usou palavras que poderiam deixar outros constrangidos, como “cocô”, “absorvente”, “menstruação”, “preservativo”, etc. Peter, por outro lado, participa menos da discussão, e dá opiniões menos assertivas e mais vagas, por exemplo, usando eufemismos como “partes íntimas” ou “pessoas más”. Percebe-se, portanto, que embora ambos alunos estejam participando da atividade, Amado já inicia a aula propenso a colocar em prática a ideia de “quebrar tabus”.

Também é possível notar que professora-pesquisadora propõe que as análises sejam feitas a partir das experiências dos alunos “na casa de vocês, na comunidade de vocês”, conforme o excerto 69, não de generalizações e estereótipos sobre o país como um todo, portanto, trabalhando o processo “experienciando o conhecido”. Em meio a esse processo, Amado comumente cita vivências próprias, experiências de colegas ou discussões tidas na escola, e que o ajudam a manifestar-se abertamente a favor da desconstrução de determinados tabus, como a menstruação e a educação sexual. Em vista disso, o aluno demonstra um posicionamento intercultural crítico (Walsh, 2010) mediante a discussão, pois sua análise intercultural parte do desejo de mudar determinadas estruturas sociais, ressaltando, inclusive, que esse desejo é compartilhado por outros de sua comunidade, quando aborda o projeto desenvolvido pelo grêmio escolar. Também destacamos, em relação a esse último projeto, que as falas de Amado não indicam ser resultado de uma conversa sobre as mulheres em sua comunidade escolar, mas de diálogos em um projeto “com as meninas” no âmbito do grêmio, o que se estende também à aula, na medida em que ele se mostra disposto a dar continuidade à

discussão juntamente com as professoras (todas mulheres), respondendo aos seus questionamentos. Ademais, as falas dos alunos, especialmente de Amado, mostram indignação mediante a invisibilidade dos desafios enfrentados por determinados grupos, como a própria existência de sujeitos LGBT, os problemas enfrentados por mulheres, mediante o tabu da menstruação e as dificuldades de jovens com a sua sexualidade. Ao abordar o apagamento dessas experiências, é tecida uma crítica à colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007, Restrepo; Martínez, 2010).

Em um momento seguinte, as professoras apresentam alguns dos possíveis tabus na Alemanha, usando como fonte uma entrevista de rua feita pelo canal *easy german*⁵⁰. Assim, primeiramente foi discutido o vocabulário relacionado ao tema dos tabus, que seria apresentado no vídeo, para que, apenas depois, um trecho do vídeo fosse assistido. Dessa forma, estimulou-se o processo “experienciando o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao abordar os tabus citados no vídeo e o vocabulário relacionado a eles. As professoras, no processo de pré-visualização do vídeo, ocuparam-se com temas que seriam citados no material, como Morte (*Tod*), drogas (*Drogen*) e o passado (*Vergangenheit*), levantando questões, principalmente, sobre a razão de tais assuntos serem considerados tabus e, ainda, se são também considerados tabus na cultura dos alunos. Uma das discussões, sobre o passado, foi iniciada conforme o excerto 70.

Figura 32: Imagem representando o passado como tabu na Alemanha



Fonte: Material elaborado pelas professoras no site Nearpod

Professora Phoebe: Vocês conhecem essa palavra? *Vergangenheit*.

[...]

Amado: Tem alguma coisa a ver com polícia e exército, porque tem o tiozinho no caminhãozinho lá.

⁵⁰ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OM5WiuSCxwk&t=211s>> Acesso em: 14 de outubro de 2023.

Peter: Também tem alguma coisa a ver com política, já que tá falando *Deutsche Demokratische Republik*.

[...]

Peter: tem alguma coisa a ver com a guerra? A grande guerra, sei lá [...] não sei se é a primeira ou a segunda, talvez a segunda, por conta do nazismo e tals.

[...]

Professora Phoebe: *Vergangenheit*, para a surpresa ou não de vocês, é passado.

[...]

Peter: Eu reparei que era alguma coisa sobre a guerra, por causa do *zweiten*, é... eu não sabia qual era a segunda palavra [*Weltkrieg*], mas aí eu saquei meio que por causa do tanque, daí eu juntei o *zweiten* com essa outra palavra e pensei segunda guerra.

Professora Phoebe: É isso, Peter. É bem literal, “*Welt*” é mundo, “*Krieg*” é guerra. (Excerto 70 - Transcrição da gravação do dia 18/11)

O excerto apresenta o momento em que os alunos colocaram em prática o processo “analisando funcionalmente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Os alunos usaram seus conhecimentos linguísticos prévios e os relacionaram com as imagens apresentadas pelas professoras, assim analisando qual a função das palavras e fotos dentro do material elaborado, e como poderiam corroborar para trazer à tona o sentido da palavra “*Vergangenheit*”.

Em seguida, os alunos discutiram as possíveis razões pelas quais o passado seria um tabu na Alemanha, conforme o excerto 71.

Amado: É, acho que tá meio na cara né, porque... porque gerou tudo o que gerou, aí meio que tipo assim, mas tipo assim, eles têm que entender que é o passado que fez o que eles são hoje. [...] só que assim, o passado deles infelizmente foi um passado sangrento, um passado, vamos dizer, pesado, com uma vibe aí... né... Hitler. Mas eles têm que entender que tipo, mano, eles deram a confiança pra uma pessoa que parecia boa, boa entre aspas pra eles, mas que tipo, que... como eu posso dizer, que que eu posso falar, é que tipo, infelizmente eu acho que é o medo de ser julgado pelo passado [...]

Peter: E eu acho que o que mais machuca também, é o fato do... de por exemplo Hitler, ele ter sido eleito, sabe? Foi na base do voto, pelo que meu professor de sociologia falou. Acho que isso machuca por causa que tipo, a maioria pode até não ter concordado com o nazismo, só achou que ele talvez fosse um bom líder por causa que ele priorizava o país dele, e tecnicamente falando, o nazismo ele é tipo uma forma muito mais extremista dos Estados Unidos, porque o Estados Unidos tem o patriotismo, só que o nazismo foi além disso, trazendo o patriotismo pra um lado muito ruim, então, acho que isso é meio complicado pra eles.

Professora-pesquisadora: Mas aí vem a minha pergunta, antes que a Professora Phoebe continue, vocês acham que é importante falar sobre o passado?

Amado: Creio que sim, porque eu acho que, independentemente, eu acho que é bom falar sobre o passado. Tipo assim, mas sem aquele medo de julgar, sem julgamento, porque tipo assim, uma pessoa pode ter errado pra caramba no passado, mas ela pode ter mudado, e é a mesma coisa, uma pessoa pode ter sido boa, boa, boa a vida toda, mas ela pode ter mudado e se tornado uma pessoa que faz o mal, entendeu? Então tipo, é importante sim eles falarem do passado, principalmente pra eles pensarem no que eles fizeram, porque se não falar do passado, vai acabar passando o tempo, vai deixando na linha alí do esquecimento, vai passando a linha do esquecimento, esquece, e às vezes pode

cometer o mesmo erro outra vez, por não lembrar do passado. Então acho que é importante sim eles falarem sobre o passado, para eles refletirem e falarem “nossa véi, a gente fez isso de graça, a gente deu o nosso voto pra ele de graça e ele fez isso com o mundo, então a gente tem que tomar mais cuidado com que a gente vai colocar no poder e tals”. (Excerto 71 - Transcrição da gravação do dia 18/11)

A partir da discussão, nota-se que os alunos estenderam-se sobre a forma como o partido nazista poderia ter chegado ao poder na Alemanha, fazendo relações de causa e consequências históricas, atividade comum em meio ao processo “analizando funcionalmente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Além disso, no processo “analizando criticamente”, buscaram compreender a ascensão nazista a partir de diferentes perspectivas ideológicas, por exemplo, comentando que, enquanto alguns concordavam com o partido e seus ideais, outros acreditavam nos benefícios que ele traria para o país, ao priorizá-lo de maneira nacionalista, (ibidem). Ademais, eles debateram sobre diferentes ideais e crenças presentes na Alemanha anteriormente e durante o governo nazista.

Amado ainda comentou a necessidade de se falar sobre o passado, de maneira que as temáticas relacionadas à história da Alemanha, mais especificamente, ao período da segunda guerra mundial, não fossem vistas como tabus, mas discutidas “sem aquele medo de julgar”. Dessa forma, o aluno reforçou a necessidade de se olhar para o passado e, constantemente, revisitá-lo.

Em outro momento, abordamos também o tabu em se falar sobre *Emotionen* (emoções) e *Depression* (depressão), palavras que são citadas no vídeo trazido para discussão. Sobre o tema, os alunos discutem conforme o excerto 72.

Amado: Infelizmente eu acho que é um tabu, mas é um tabu não só aqui no Brasil e na Alemanha, mas é um tabu mundial, porque se você vê alguém chorando por alguma coisa que, tipo assim, pra você pode parecer banal, você vai julgar aquela pessoa por parecer banal pra você, mas às vezes pra aquela pessoa pode ser o fim do mundo. E outra coisa, às vezes, principalmente o pessoal mais velho, trata doenças emocionais como depressão, ansiedade, coisa assim, como frescura da sociedade atual, porque, infelizmente, é uma coisa que muita gente da sociedade atual tem. Até uns tempos atrás, pelo que eu tava pesquisando, porque quem vai prestar psicologia, então tem que saber, pelo que eu tava vendo, até uns tempos atrás a depressão e a ansiedade atingia principalmente idosos, tipo de 70 anos pra frente, era essa faixa etária que era atingida, só que de uns dez anos pra cá a depressão e a ansiedade mudou de faixa etária, veio pra adolescência, e tipo, os pais começaram, os pais, os avós, tios, tias começaram a julgar os adolescentes, tipo isso aí é frescura, isso aí é não sei o que. [...] Se você fala, você é julgado por falar “ah eu to mal e preciso de ajuda de um psicólogo” você é julgado por ir ao psicólogo fazer terapia, e se você não fala e guarda pra você, você é julgado por não ir ao psicólogo fazer terapia.
[...]

Peter: [alguém] postou lá [no twitter] que não tem essa de: se alguém fala nas redes sociais que não tá se sentindo bem, aí a pessoa vai lá e fala “ah se você não tá bem, procura ajuda no psicólogo, não é pra ficar expondo nas redes sociais”, mas aí se a pessoa não fala e procura ajuda no psicólogo, a pessoa vem e fala “porque você não falou pra mim, eu podia te ajudar” [...]

Professora Phoebe: É muito assim, um paradoxo, porque eu acho que a nossa geração dá muita atenção, principalmente pra questões de saúde mental, acho que a gente não taria tendo essa conversa 5 anos atrás, mas ao mesmo tempo tem muita desinformação, e a gente acaba banalizando coisas que são muito importantes. (Excerto 72 - Transcrição da gravação do dia 18/11)

Nesse momento, houve, novamente, uma discussão a partir do processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), na medida em que os alunos tentam entender ideais e crenças que resultam na ausência de discussões sobre temas relacionados à saúde mental. Por meio da conversa, os participantes, incluindo uma das professoras, compartilharam algumas das preocupações de sua geração, a qual é afligida, muito comumente, por problemas socioemocionais, mas não se sente à vontade para expressá-los, uma vez que tais problemas são “julgados” ou “banalizados” por outras gerações ou pelos tribunais online, nas redes sociais. Sendo assim, os participantes, novamente, ressaltaram a importância de dar ouvidos àqueles que têm sido silenciados ao expressar seus sentimentos e ansiedades.

Nesse momento, discute-se, por um lado, a perspectiva e a realidade de um grupo de pessoas de determinada geração que não é ouvida em relação aos problemas emocionais que têm enfrentado. Por outro lado, reflete-se sobre a forma como determinadas relações de poder entre a geração atual e as anteriores têm influenciado o apagamento desses mesmos problemas. Ambas as características são indícios de que os alunos tratam do tabu das emoções a partir de um pensamento outro (Walsh, 2012). Ademais, entende-se que os alunos condenam, em alguma medida, a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007, Restrepo; Martínez, 2010), pois por meio dela as experiências de toda uma geração com sua saúde mental são apagadas e ignoradas, por serem consideradas, conforme afirma Amado, uma “frescura da geração atual”. Ainda assim, destacamos algumas limitações na forma como as relações de poder foram abordadas, pois não é explorada a maneira como elas afetam outros grupos sociais, por exemplo, as comunidades negras e indígenas, na discussão e no tratamento de problemas psicológicos

Ainda sobre a discussão, é relevante destacar que os participantes não relataram especificamente sobre experiências de opressão vividas por eles, mas se manifestam sobre questões referentes a sua própria geração. É uma discussão, portanto, que envolve um diálogo com os grupos afetados, e não apenas uma discussão de terceiros sobre uma realidade distante. Também são indicados, pelos participantes, alguns dos paradigmas a serem quebrados, para dar fim a tal silenciamento, por exemplo, a busca por profissionais da saúde, o apoio aos jovens

enfrentando problemas de saúde mental sem julgamento, e o combate à desinformação. Nesse sentido, os participantes se mostram dispostos, não apenas a discutir o problema a ser enfrentado, mas também algumas formas de desconstruir os sistemas que têm gerado tais problemas, mostrando indícios de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2010)

Após as discussões, as quais traziam parte do vocabulário que aparece no vídeo, os alunos puderam, então, finalmente, assistir a um trecho da entrevista de rua realizada pelo canal *Easy German*, o qual adiciona aos vídeos legendas em inglês e alemão. A atividade foi realizada por meio do aplicativo *watch 2gether*⁵¹.

Após assistir ao vídeo, as professoras retomaram questões linguísticas, relacionadas ao vocabulário e compreensão do texto, conforme o excerto.

Professora Rachel: E aí, Peter, o que você achou? Você viu que tinha uma legenda em alemão e uma em inglês?

Peter: E uma em inglês... eu não entendi muito. Eu entendi bem pela de inglês, mas se eu fosse olhar pela de alemão, eu juro que não ia entender nada. Foi legal a parte que um cara respondeu “Ja” (sim) aí o outro “JA!” (SIM!) e aí a entrevistadora “Jaaa?” (sim?)

Amado: Ja! Ja, ja.

Peter: Ja, ja, jaaaa.

Professora Rachel: Vocês reconheceram alguma palavra que a gente destacou aqui?

Peter: *Tabuthemen und Geld*.

[...]

Amado: Ouvi que eles usam muito “über” (sobre), né? Toda palavra tinha um *über* no meio. *Über, über, über* (com sotaque brasileiro)

Peter: *ÜBER* (com sotaque alemão). (Excerto 73 - Transcrição da gravação do dia 18/11)

Embora a discussão tenha sido curta, uma vez que os alunos não comentaram de maneira extensa sobre o vocabulário reconhecido no vídeo, é possível perceber no excerto que os aprendizes usaram os conhecimentos adquiridos em momentos anteriores, incluindo palavras citadas na mesma ou em outras aulas, bem como seu conhecimento da língua inglesa, para ajudar a compreensão do vídeo, trabalhando o processo “aplicando apropriadamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). A compreensão linguística não se limita, porém, ao trabalho com o vocabulário, uma vez que os alunos também tentaram entender e reproduzir diferentes entonações utilizadas no vídeo, principalmente por meio da palavra “ja” (sim). Também destacam a palavra “über” a qual foi utilizada por Amado, inicialmente com sotaque brasileiro e, como resultado disso, dando duplo sentido à frase, que poderia ser entendida também como

⁵¹ O site foi escolhido por permitir que o vídeo fosse visto em melhor qualidade e os momentos de pausa fossem controlados pelas professoras. Ele está disponível em <<https://w2g.tv/en/>> Acesso em: 14 de outubro de 2023.

“eles usam muito uber (o aplicativo de carona)”, devido à diferença da pronúncia em português e alemão. Sendo assim, ainda que Peter afirme ter utilizado muito o inglês para compreensão do vídeo, está claro que os alunos reconheceram, não apenas algumas palavras em alemão, mas também a entonação e sotaque utilizados pelos falantes, e até mesmo fizeram brincadeiras usando tais aspectos linguísticos, na discussão posterior.

Ademais, os alunos também aplicaram apropriadamente seus conhecimentos linguísticos, na medida em que participam de um quiz, preparado pelas professoras, com perguntas em alemão. Primeiramente, as professoras pediram que os alunos classificassem diferentes temas, como “*Lohn*/salário”, “*Religion*/religião”, “*Tatuierung und Piercing*/tatuagem e piercing” ou “*Feminismus*/feminismo”, como um tabu ou não, usando a pergunta “*Welches ist ein Tabuthema?*” (qual destes é um tema tabu?).

Ainda por meio de atividade no *Nearpod*, os alunos deveriam entender e responder com “*ja*”(sim) ou “*nein*”(não) algumas perguntas apresentadas, tais quais “*Sprechen Sie über Politik mit ihrer Familie?*” (você fala de política com a sua família?), “*Sprechen Sie mit Ihren Freunden über Feminismus?*”(você fala com seus amigos sobre feminismo?) ou “*Fragen Sie, wie viel jemand verdient?*” (Você pergunta, quanto alguém ganha?). As perguntas incluem vocabulário simples, que os alunos já conheciam, ou que foi discutido na aula. Após apresentar cada pergunta, as professoras ajudaram os alunos com a interpretação e esperaram pelas respostas no aplicativo *Nearpod*. A discussão que seguia os resultados, porém, era realizada em português.

Em meio às conversas e reflexões sobre as respostas dos alunos, foi trabalhado o processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que os alunos utilizaram seus conhecimentos prévios e adquiridos durante a aula para categorizar o que seria, entre os temas propostos pelas professoras, um tabu ou não. Os alunos também diferenciaram o que é um tabu para eles próprios e para outras pessoas de seu convívio, e aquilo que pode ser um tabu em diferentes circunstâncias, portanto, não apenas ajudando a definir aquilo que se encaixa dentro do termo, mas também criando diferentes categorias dentro do conceito mais abrangente de tabu, conforme o excerto 74.

Amado: A maioria da sociedade, principalmente os idosos e mais velhos, eles olham pra isso, principalmente tatuagem e piercing e tals, e eles ficam “nossa, o que que é isso” [...] eles consideram um tabu pra eles, mas a sociedade hoje em dia não [...]

Peter: Eu não marquei isso como um tabu, justamente pela parte da sociedade atual.

Amado: tipo assim, pela sociedade atual não é.
[...]

Peter: Assim, eu acho que polêmico [o feminismo] não, eu acho que a questão de lutar por direitos iguais, feminismo é um movimento bom, um movimento incrível, não sei se eu considero um tabu. [...] eu acho que principalmente pra

elas, que buscam igualdade, elas mesmas não consideram um tabu falar “eu sou a favor do feminismo” porque se elas não tivessem essa vontade de falar, elas não seriam feministas.

[...]

Amado: Então acho que pra mim isso não é um tabu, tanto é que eu sou feminista. Eu, na minha opinião, sei que a sociedade vê isso como um tabu muito grande, porque tipo assim, principalmente os machistas [...] mas grande parte das mulheres não [acha um tabu], porque é a luta por elas [...]. (Excerto 74 - Transcrição da gravação do dia 18/11)

O trecho ilustra dois momentos em que os alunos não apenas discutiram se os temas tatuagem e feminismo são considerados tabus, mas também criaram diferentes categorias para definir quais grupos os considerariam como tal. Assim, por exemplo, a tatuagem é tema tabu para as gerações mais velhas, mas as gerações mais novas não veem o assunto da mesma forma, enquanto o feminismo seria um tabu para os homens machistas, mas não para as mulheres, e assim por diante. Além disso, ao refletirem sobre as motivações, crenças e ideologias que tornariam determinados temas tabus para alguns e não para outros, os alunos praticaram o processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Ao longo da aula, percebe-se, assim, que os alunos passaram por diferentes processos de conhecimento e, ao experienciarem, analisarem e conceitualizarem tabus, eles pensaram, também, sobre a importância de se tratar certos temas, dada sua relevância para grupos específicos, ainda que deixem outros desconfortáveis, por exemplo, questões relacionadas a menstruação e ao feminismo. Nesse sentido, os alunos, novamente, buscaram refletir sobre a forma como determinados debates têm sido silenciados e compreender sua importância a partir de outras perspectivas, relendo sua cultura e os tabus presentes nela a partir de perspectivas diversas. Por um lado, as professoras iniciam determinadas discussões sobre os tabus relacionando-os à problemas sociais e questões históricas que atingem a Alemanha e o Brasil como um todo e, por outro lado, também abordam experiências individuais dos alunos, em suas escolas e famílias, portanto, partindo de uma perspectiva discursiva de cultura nesses momentos.

Dessa maneira, as discussões realizadas são feitas como forma de levar os alunos a compreenderem, a partir de pensamentos e perspectivas outras, as razões pelas quais determinados temas são considerados tabus, e como isso podem afetar determinados grupos sociais, o que é feito por meio do trabalho com os diferentes processos de conhecimento (experienciando, conceitualizando, aplicando e analisando). No entanto, esses processos não necessariamente levaram a uma reflexão direta sobre um engajamento ativo pela desconstrução desses tabus. Isso é dizer que, embora haja indícios de indignação e do desejo de quebrar alguns

dos tabus discutidos nas falas dos alunos, como é o caso do feminismo (excerto 74), da educação sexual (excerto 69), da menstruação (excerto 69), do passado histórico (excerto 71) e da saúde emocional (excerto 72), pouco se discute sobre ações práticas em favor da desconstrução desses tabus ou sobre o papel dos próprios alunos nesse processo. Sendo assim, embora a colonialidade do ser tenha sido questionada com alguma frequência e a interculturalidade crítica tenha sido trabalhada em diferentes momentos, ainda houve uma limitação no alcance da aplicação da Pedagogia dos multiletramentos no trabalho com a decolonialidade, neste caso. No entanto, defendemos que tal limitação poderia ter sido superada, mediante novos questionamentos das professoras, principalmente em meio ao processo “analisando criticamente”, por meio do qual seria possível tematizar com os alunos quais tabus a sua geração deveria estar buscando quebrar e como ela poderia fazê-lo. Ademais, por meio do processo “aplicando criativamente”, seria possível planejar projetos práticos que afetassem as comunidades locais dos alunos. Tais projetos foram pensados em outros momentos (como veremos na seção 4.5), mas não especificamente nessa sequência didática.

Nos encaminhando para o fim desta seção, podemos destacar que, por meio das atividades descritas, os alunos tiveram constantemente a oportunidade de repensar determinados eventos e fenômenos, sejam eles históricos ou atuais, a partir de pensamentos outros, ou seja, a partir das experiências de indivíduos e grupos que, tipicamente, não tem sua voz ouvida, tendo como foco identidades e conquistas daqueles que são, muitas vezes, apagados pelos livros didáticos ou deixados de lado na memória coletiva. Tais processos de apagamento podem afetar, conforme discutido com os alunos, o reconhecimento de mulheres em relação a suas conquistas e a sua história, além de trabalhadores, no que diz respeito às suas dificuldades, e certas gerações e sua relação com a saúde mental, temas os quais foram discutidos ao longo do semestre. Nesse sentido, os dados apresentam indícios da presença de uma perspectiva decolonial no processo de ensino e aprendizagem.

Essa mudança para um ponto de vista outro, bem como a forma como ela pode resultar em novas atitudes, é citada pelo aluno Amado no questionário e entrevista final.

Amado: [...] falamos muitas vezes sobre tabus, e sobre os preconceitos vividos no nosso dia a dia. e percebemos que mesmo distantes vivemos coisas muito parecidas. (Excerto 75 - resposta do aluno Amado ao questionário final)

Professora-pesquisadora: fazer essas atividades, nas quais vocês têm que agir, pensar e realizar algum produto. Vocês acham importante esse tipo de coisa, e por quê?

Amado: Eu acho que sim, porque causa uma auto-reflexão. Tipo, você vai falar sobre racismo, mas você já conviveu com alguém racista, você já presenciou um caso de racismo, você vai falar sobre xenofobia, você já conviveu com alguém xenofóbico, ou então, tipo... já fez piada com alguém

japonês [...] Eu acho que é importante sim esse tipo de produção, porque a gente reflete e fala “nossa, nossa sociedade tá assim, mas como a gente pode melhorar? Como a gente pode mudar?” (Excerto 76 -transcrição da entrevista final)

O tema também é abordado pela aluna Mônica no questionário e na entrevista final, conforme os trechos a seguir.

Mônica: Creio que em cada aula nova temos acesso a informações interessantes e marcantes, isto por se tratar de algo em que estaremos vendo pela primeira vez e/ou através de uma perspectiva diferente da que vemos normalmente. (Excerto 77 - Resposta da aluna Mônica ao questionário final)

Mônica: E acho que em fator cultural também contribuiu bastante, não só em sala, mas por fora mesmo [...] Porque a gente começa a ver que não tem só a nossa [cultura], né? A gente começa a dar valor às outras também. E começa a pensar “será... como essa pessoa ou esse determinado grupo pensa? E será que isso que eu fizer agora vai impactar eles de alguma forma? Ou seja, negativamente ou positivamente [...] É mais essa questão de, por exemplo, antes de tomar uma atitude, pensar em todo mundo antes, ter um debate, uma conversa, pra ver o que todo mundo acha, e aí sim tomar uma atitude, é mais pensar de forma abrangente, sabe?” (Excerto 78 - Transcrição da entrevista final)

As falas de Amado demonstram a relevância das discussões relacionadas a problemas sociais e, principalmente, sobre preconceitos, tendo o participante citado, na entrevista, mais especificamente, o racismo e a xenofobia. Segundo Amado, a discussão de tais temas exige que ele questione se já foi algoz em situações de preconceito, mostrando a importância de se colocar como alguém envolvido no problema a ser discutido, e não apenas como um terceiro, observando externamente a questão. Mônica também aborda a importância do debate *com* (e não apenas sobre) diferentes grupos e o envolvimento com pessoas de diversas realidades, a fim de tomar decisões que contemplem pensamentos e experiências outras (Walsh, 2007). Em ambos os casos, as respostas dos alunos vão ao encontro de um pensamento crítico fronteiriço e, portanto, a uma perspectiva decolonial (Walsh, 2007, 2012), pois os alunos mostram como consideram que o curso pode tê-los ajudado a entender outras formas de pensar, e a forma como essa outra percepção impactou a maneira com a qual lidam com o mundo ao seu redor, levando em consideração outras realidades e opiniões antes de tomar decisões. As respostas indicam, ainda, que tais decisões partiriam do diálogo com diferentes grupos, pois seria necessário, conforme Mônica, “pensar em todo mundo antes, ter um debate” e isso resultaria em propostas concretas de mudanças de atitudes.

Assim, buscamos demonstrar, a partir dos dados apresentados, como os alunos adotaram um “posicionamento crítico fronteiriço” (Walsh, 2007), ou seja, indicam reconceitualizar

espaços sociais, políticos e de conhecimento, a partir de vozes e percepções antes negadas. Eles parecem participar desse processo, uma vez que questionam a forma como a sociedade enxerga determinados grupos de pessoas, estabelecendo posicionamentos críticos a partir da releitura histórica, da construção de situações hipotéticas e da revisão do que é considerado socialmente mais “aceitável” ou “correto”.

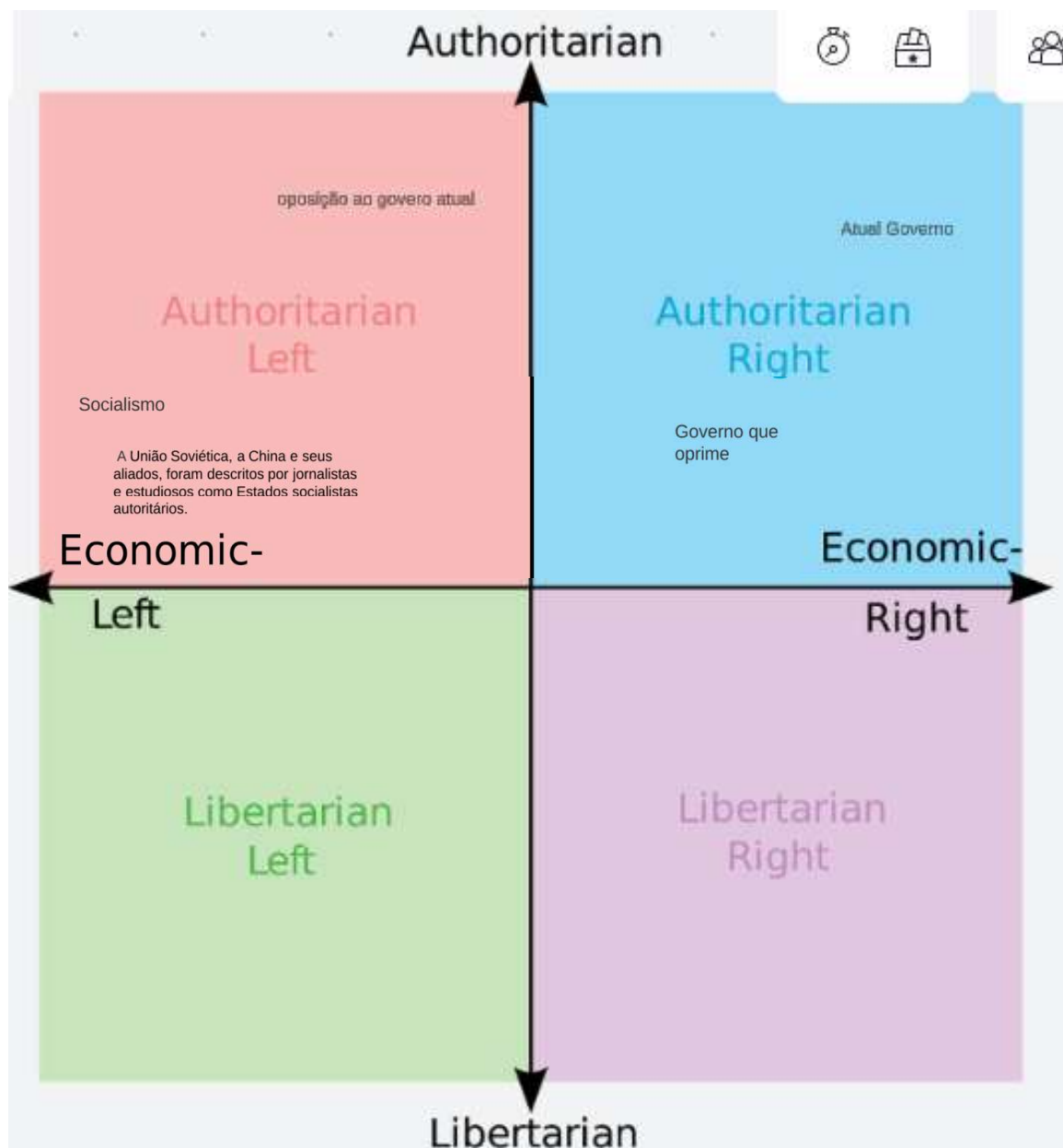
Nesse sentido, materiais multimodais, como fotos, jogos ou vídeos encontrados online ocuparam um papel central, permitindo que os aprendizes discutissem e repensassem conceitos, que anteriormente poderiam ser considerados inquestionáveis, a partir de estímulos visuais. Foi o caso, por exemplo, do jogo com fotos durante a aula sobre cientistas, que permitiu aos alunos visualizarem a forma como as contribuições de mulheres, especificamente, têm sido apagadas na história. Também ocorreu durante a análise das imagens das *Trümmerfrauen*, que levaram a revisão de mitos sobre sua realidade. Por meio da produção de um recurso visual para discussão sobre o papel da população com baixa renda na (re)construção do país, os alunos pensaram sobre como esse grupo é afetado de maneira desproporcional mediante um desastre. Enfim, o vídeo e as imagens sobre tabus foram utilizadas, primeiramente para compreensão, e em seguida questionamento dos mesmos. Ademais, os processos de conhecimento dos multiletramentos permitiram que o uso desses recursos não resultasse apenas em discussões gerais sobre os problemas sociais em foco, mas partisse de experiências dos alunos e de outras comunidades (experienciando) e levasse a reflexões críticas sobre as relações de poder que envolvem tais experiências e os impactos de tais desigualdades (analisando) em diferentes sujeitos, fomentando críticas à colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007; Restrepo; Martínez, 2010). No entanto, discussões objetivas sobre maneiras práticas de lutar contra essas desigualdades foram menos frequentes nas aulas citadas nesta seção, o que poderia ser considerada uma lacuna em uma pedagogia decolonial. Elas ocorreram, porém, com maior frequência no momento do planejamento do Concurso Estudantil Treffpunkt, o qual será discutido na seção 4.5, sobre cidadania ativa.

4.4 Reflexões sobre ideologia e poder político

Durante o semestre, é preciso destacar uma sequência de aulas cujo tema principal foi a política, as quais compreenderam desde conceitos necessários para compreensão de ideologias políticas, até aspectos da política alemã. A ideia de estudar o assunto partiu dos próprios alunos, e levou a um grande engajamento dos participantes, resultando em três longos encontros, cujas atividades, inclusive, foram as mais citadas no questionário final, ainda que seu foco fosse mais relacionado aos estudos sobre a cultura do que sobre a língua. As atividades exemplificam que, apesar do receio quanto a possíveis conflitos decorrentes de discussões políticas, é inviável abordar esse tema de forma ‘imparcial’ ou ‘neutra’. Isso se torna ainda mais evidente quando a situação é analisada sob a perspectiva dos multiletramentos ou dos estudos decoloniais.

A primeira aula teve início por meio do processo “experienciando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), na medida em que os alunos deveriam expressar, por meio de uma lousa digital colaborativa, o que entendiam dos conceitos de esquerda (libertária ou autoritária) e direita (libertária ou autoritária) no espectro político. O trabalho na lousa resultou em um design multimodal, uma vez que os alunos usaram a imagem colocada pelas próprias professoras (gráfico tirando de um meme da internet) como design disponível, e modos de sentido como a escrita e o espaço para expressar suas ideias iniciais sobre ideologias políticas, conforme a figura 33.

Figura 33: Quadro de ideologias políticas



Fonte: elaboração dos participantes

As professoras deram instruções aos alunos antes e durante a atividade, conforme o excerto.

Professora Phoebe: a ideia é que você e a Mônica, tem ali você tá vendo que ali do lado pra você adicionar imagem, eu dei o exemplo da caixa de texto, tem a caixa de texto, tem os comentários do chat, mas a ideia é que em cada um desses blocos vocês adicionem ideais sobre o que isso significa na opinião de vocês, referências, líderes políticos que representem algumas dessas ideologias, o máximo de informações prévias, não precisa pesquisar muito a

respeito, só se você quiser tirar alguma dúvida [...] Peter, você que gosta de adicionar imagens e memes, você viu que tem como fazer isso né?

Peter: Sim, eu percebi. Eu posso fazer isso?

Professora Phoebe: Sim, ali na esquerda você consegue adicionar. Até gif tem. [...] Claro, vocês podem fazer tudo. (Excerto 79 - Transcrição da gravação do dia 21/10)

Ao fim da atividade, sobre a elaboração do Design, a professora Phoebe comentou, conforme o excerto 80.

Professora Phoebe: Eu vou confessar aqui pra vocês, eu tinha outras expectativas pra essa atividade, eu achei que vocês iam ter muita coisa para falar, não porque... “ahh somos todos especialistas”. Mas porque a gente vive num contexto em que essas ideologias nunca foram tão discutidas, eu acho, na vida. As pessoas usam isso pra atacar umas às outras, vocês já devem ter testemunhado [inaudível]. Mas eu gostei, eu acho bom que vocês tenham dúvidas [...] acho importante vocês terem dúvidas, porque a gente pode discutir isso do jeito mais neutro possível, sem atacar ninguém. (Excerto 80 - Transcrição da gravação do dia 21/10)

A quebra de expectativas das professoras também é descrita no diário reflexivo da professora-pesquisadora.

Ficamos todas surpresas, conforme inclusive comentamos umas com as outras no grupo de Whatsapp após a aula, pois esperávamos que os alunos soubessem mais sobre o tema. Eles são politizados e engajados, mas os termos pareceram complexos para eles. (Excerto 81 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora)

Assim, percebe-se que o Design não tem o resultado esperado pelas professoras. Por um lado, elas estimularam, ao longo do processo, que os alunos utilizassem imagens ou gifs, além da escrita, para realização da atividade, o que não foi feito. Por outro lado, elas esperavam também que as contribuições fossem muito maiores, visto que consideraram termos como “esquerda”, “comunismo”, “direita” e “fascismo” comuns em discussões na época, além do fato de que os alunos já haviam se mostrado engajados no tema política em momentos anteriores. O resultado, porém, demonstrou que os alunos não tinham tanto contato com os termos como as professoras haviam previamente imaginado, demonstrando, possivelmente, uma diferença entre a realidade das universitárias e dos alunos, em sua maioria cursando o ensino médio.

Assim, as professoras deixaram que os alunos construíssem seu próprio Design, sem intervir na construção da imagem para que se tornasse mais semelhante ao que elas esperavam. A professora Phoebe considerou até mesmo como algo positivo que aos alunos não demonstrassem proficiência no assunto, inicialmente. Tais posturas são resultado de uma

pedagogia que, coerente com os objetivos dos multiletramentos, tem como foco o processo de construção do conhecimento, e não apenas o produto dele.

No entanto, é relevante comentar a afirmação da professora Phoebe (excerto 80) de que a existências de dúvidas levaria a uma discussão mais “neutra”. A ideia de que qualquer tipo de construção de conhecimento poderia ser realizada de forma “neutra” não é condizente com premissas dos multiletramentos, nem com os estudos sobre decolonialidade, uma vez que todo conhecimento parte de um ponto de observação específico, o qual depende das relações subjetivas do indivíduo com o seu contexto e com o objeto de pesquisa (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Ademais, a falsa ideia de “neutralidade” parte, em geral, da perspectiva do colonizador ou ainda, daqueles com maior poder político e econômico, fenômeno chamado de “hybris do ponto zero” (Castro-Gómez, 2007; Restrepo; Martínez, 2010).

Continuando, a professora complementa sua fala, afirmando que um ponto de vista neutro impediria os alunos de atacarem uns aos outros. Tal reflexão é característica de uma “interculturalidade funcional”, na qual as diferenças são neutralizadas, a fim de priorizar a harmonia na convivência e minimizar problemas, que podem gerar disfunções em um contexto globalizado e neoliberal (Walsh, 2010). Uma interculturalidade “crítica”, no entanto, conta com a necessidade de debates e conflitos, que são necessárias para superação de desigualdades em meio a uma sociedade com relações de poder tão desequilibradas (Walsh, 2010). Apesar da expectativa da professora, será possível perceber, ao longo das aulas, que os participantes da pesquisa não mantiveram a suposta “neutralidade”.

Após o trabalho com o Design, as professoras usaram o gráfico e as informações prévias dadas pelos alunos para iniciar a explicação dos conceitos apresentados, ou seja, a diferença entre governos de esquerda e direita. Assim, foi nosso objetivo trabalhar o processo “experienciando o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Em meio à discussão, também foi possível desenvolver o processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), pois os aprendizes deveriam organizar as quatro categorias (esquerda libertária, esquerda autoritária, direita libertária e direita autoritária), conforme o excerto 82.

Mônica: Acho que a questão [governos de direita e esquerda] que afetou a divisão da Alemanha.

Professora Phoebe: Como que você colocaria o lado oriental, da união soviética, e o lado ocidental, dos aliados capitalistas? Como que fica Mônica?

Mônica: Eu acho que o lado ocidental, que era o capitalista, era mais pro lado do libertarismo, eu acho que de esquerda, inclusive, e o lado oriental mais pro lado tanto de autoritarismo quanto de comunitarista, talvez, ou não?

Peter: Mas do lado ocidental da Alemanha, não seria direita comunitarista? porque... por causa que era outro governo comandando o governo daquele país então eles tinham regras a ser cumpridas, então o povo ainda vivia segundo as regras de outro país.

Professora Phoebe: Isso no Oriental ou no Ocidental?

Peter: Nos dois, por causa que no oriental também era direita né, porque era o governo mesmo que fazia aquilo.

Professora Phoebe: Você acha que não tem como ser libertário, porque a Alemanha não era livre.

Peter: Isso, porque eles ainda estavam sujeitos a algumas normas. Como por exemplo a gente estudou, não é? que o lado comunista, não tinha contato com os produtos do lado capitalista [...]

Professora Phoebe: Eu achei muito interessante esse raciocínio do Peter [...] tipo como que vai ser libertário se por trás dessa organização tem um estado forte... dois Estados fortes, um de cada lado, e fechados.

[...]

Professora-pesquisadora: O que eu ia comentar só é que fica fácil de entender o que é direita e o que é esquerda não assim... é...por algumas características meio básicas. Por exemplo, a direita é relacionada mais assim ao nacionalismo, então o nacional é importante, a figura do país, esse país é o melhor país, geralmente, principalmente quando é mais autoritário, é importante, entendeu? Tipo nosso país em primeiro lugar. E também o liberalismo econômico, que nem a Phoebe falou, então meio que cada um por si, então se você quer conquistar alguma coisa o governo não vai necessariamente te ajudar muito, mas ele... é uma questão mais de meritocracia. E a esquerda é relacionada a questão de igual...[pausa no meio da palavra], igualdade talvez seja uma palavra com um peso muito positivo... tô sendo parcial. Mas assim, mais relacionada ao estado buscar fazer com que todo mundo tenha condições relativamente iguais, o que pode ser positivo, mas também pode ser negativo, no sentido, quando a gente tava falando de uma esquerda autoritária, porque daí as liberdades individuais também se perdem. É uma questão pra se debater... Peter, fala.

Peter: Então um exemplo, um exemplo de governo de direita mais libertarista assim, seria os Estados Unidos, porque tipo, lá eles priorizam bastante essa questão do nacionalismo, mas eles têm aquela liberdade econômica, tanto é que existe o chamado “sonho americano” não é? Que é quando eles conquistam as coisas deles. Eu vejo isso principalmente em programa de sobrevivência, sabe? Eu assisto “isolados no alasca” e lá quando eles conquistam a cabana, lá no Alasca, eles falam que tão vivendo o sonho americano, por causa que eles conquistaram aquilo ali, eles compraram, o governo não impediu, e eles tão vivendo deles pra eles

Professora Phoebe: Ótimo exemplo, Peter. Você colocou em palavras... Isso a gente vê muito na TV norte americana. Se você trabalhar bastante, se esforçar, você vai conseguir. Então o Estado não precisa interferir, porque você vai lá, você consegue. Será que isso funciona? Não sei. É legal a gente se afastar da nossa realidade, porque em algum lugar pode funcionar, em outro não. (Excerto 82 - transcrição da gravação do dia 21/10)

Conforme explícito no excerto, os alunos, com ajuda e estímulo das professoras, usaram os novos conceitos para colocar determinados sistemas políticos de diferentes países nas categorias apropriadas. Inicialmente, os alunos tiveram maior facilidade para compreender a diferença entre os termos “libertário” e “autoritário”, usando o exemplo da Alemanha Oriental e Alemanha Ocidental para explicar tais ideias. Novamente, os alunos nem sempre chegam às conclusões esperadas pelas professoras, como é o caso da sugestão de Peter, de que o governo

da Alemanha Ocidental, principalmente devido à forte influência americana, também poderia ser considerado autoritário de alguma forma. Nesse momento, as professoras procuram valorizar a análise crítica feita, ainda que parta de uma perspectiva diferente da delas, reforçando que é uma forma de raciocínio válida. Tal validação é possível, uma vez que a argumentação do aluno, ainda que não corresponda a expectativas prévias, demonstra que ele compreendeu os conceitos apresentados.

Isso não significa, porém, que todas as conclusões dos alunos são adequadas e não demandam correções. Por exemplo, em meio à discussão, a professora-pesquisadora percebeu que os conceitos de “direita” e “esquerda” ainda não estavam claros para os aprendizes, resultando em análises que não condiziam com as categorias apresentadas, por exemplo, a classificação da Alemanha Oriental como um regime de direita. Assim, a professora-pesquisadora retomou o termo, permitindo que o aluno reformulasse suas conclusões, e sugerisse novos exemplos.

Ainda é importante comentar que, contrariando a afirmação da professora Phoebe no excerto 80, a professora-pesquisadora, ao esclarecer as diferenças entre ideologias de esquerda e direita, logo admite estar sendo parcial em meio à explicação, pois dá uma conotação mais positiva às características da esquerda (excerto 82). Nesse momento, a professora ainda busca usar termos diferentes, tentando partir de uma perspectiva supostamente “neutra” ao se dirigir aos alunos. Peter, por outro lado, sendo o aluno que mais se manifesta durante a discussão do excerto 82, fala todo o tempo a partir de suas experiências subjetivas com o tema, seja a partir de conhecimentos culturais adquiridos na escola e no próprio curso de alemão como língua de encontro, como no caso das afirmações sobre a Alemanha Oriental e Ocidental, ou em programas televisivos, como quando comenta sobre sua visão dos Estados Unidos. Os comentários do aluno não são corrigidos por serem parciais ou apresentarem uma perspectiva enviesada em relação aos países citados, muito pelo contrário, suas comparações são elogiadas pelas professoras. Desse modo, assume-se, ainda que com ressalvas da professora, uma característica decolonial na discussão, pois é deixada de lado a falsa “neutralidade”, para que o aluno assuma um posicionamento a partir de sua subjetividade e experiência (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007)

Assim, as professoras indicaram, por meio de suas atitudes, acreditar que deve ser mantida a abertura para que os alunos se expressassem de forma livre, sem medo de errar ou contraria-las. Porém, seria impossível trabalhar processos de letramento, incluindo os multiletramentos, de maneira “neutra”, uma vez que, conforme ocorre no caso de Peter, o

processo de interpretação e leitura sempre parte de um ponto de vista específico, levando em conta o contexto sócio-cultural e as experiências prévias do leitor (Kern, 2003).

Ao longo da aula, as professoras deixaram claro ainda em outros momentos, que partiram de uma perspectiva subjetiva, e não “neutra”, conforme o excerto 83, que apresenta uma discussão em relação aos partidos alemães.

Professora-pesquisadora: Eu falei, e as minhas também são, em partes, minhas impressões sobre onde fica cada um [partido] na esquerda ou na direita.

[...]

Peter: Então é um bom partido esse [o CDU]?

Professora-pesquisadora: Eu... isso é subjetivo, mas eu acho que sim. O que é um bom partido e o que é um mau partido é subjetivo.

Peter: É pessoal, né...

[...]

Professora Phoebe: Vocês já devem ter ouvido falar e visto o que é o movimento neo-nazista e o que propõe... é muito pesado, não dá pra gente fazer média a esse respeito, porque é uma coisa que mata.

Professora-pesquisadora: Não dá pra ser muito neutro pra falar da AFD [partido neo-nazista alemão]

Professora Phoebe: [Com ironia] não, gente... porque o neo-nazismo, vocês tem que entender [o lado deles]...

Professora-pesquisadora: [Risos]

Professora Rachel: [Com ironia] pensando por esse lado.

Professora Phoebe: [com ironia] Calma, é o jeitinho deles.

(Excerto 83 - transcrição da gravação do dia 21/10)

Os excertos demonstram que as professoras não tentam assumir uma suposta imparcialidade, mas reiteram falas como “estou sendo parcial” “é subjetivo” ou “minhas impressões”. Elas são mais firmes em relação ao seu posicionamento apenas no caso o neo-nazismo, pois ele seria “uma coisa que mata”, sendo uma colocação nesse caso uma obrigação ética das professoras. Ainda assim, percebe-se que as professoras, em lugar de evitar o assunto ou deixar de responder aos alunos, buscam apenas deixar claro que a sua opinião parte do seu ponto de observação subjetivo, o que é, nesse sentido, coerente com a pedagogia dos multiletramentos (Garcia; Luke; Seglem, 2018) e com os estudos sobre decolonialidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Após a discussão envolvendo os novos conceitos, os participantes usam os conhecimentos adquiridos para criação de um novo Design em uma lousa digital. Nesse momento, eles deveriam usar os termos aprendidos, além de outras ideias e associações, para descrever e analisar os símbolos de diferentes partidos alemães, a partir de suas primeiras impressões. Os partidos foram escolhidos, na medida em que foram alguns dos mais votados nas eleições de 2021 na Alemanha e as imagens foram adicionadas pela professora pesquisadora

a uma lousa digital. Os alunos, então, deveriam criar um novo Design colaborativo (figura 34), a partir de sua análise das imagens e dos nomes apresentados.

Figura 34: Observações sobre os principais partidos políticos alemães



Fonte: Elaboração pelos participantes

Os alunos foram instruídos a adicionar ao quadro suas impressões, ainda que fossem subjetivas ou aparentemente aleatórias e, a partir dessas observações, ocorreram discussões conforme o excerto 84.

Peter: Posso dar minha primeira impressão aqui?

Professora-pesquisadora: Claro.

Peter: Olha, na minha opinião, eu fiquei muito surpreso quando você falou que era de partido político, porque pra mim tava parecendo muito aquelas empresas, sabe? Gente, isso aqui parece muito logotipo de empresa. Tipo... deixa eu ver aqui, ó... esse verde com a flor, parece muito logotipo de empresa daquelas lojinha que vende flor. Esse [inaudível] parece aquelas loja de esporte, sabe?

Professora-pesquisadora: Qual?

Peter: Esse branco aqui. *Die Linke*.

Professora-pesquisadora: Ah, *die Linke*!

Peter: É.

Professora-pesquisadora: Por quê? Por causa da bandeirinha, ou por causa do que tá escrito?

Peter: Eu não sei, eu acho que o formato dele parece relacionado a... como fala?

Professora-pesquisadora: De esporte? Coisa esportiva?

Peter: É

Professora-pesquisadora: Bom... pode colocar até isso. “Parece logotipo da nike”. Não tem problema, pode colocar, qualquer impressão que vocês tenham. “a cor me lembra...” “o formato da letra me lembra...”. Não precisa escrever tudo isso, no caso, pode só escrever palavras chave.

[...]

Professora-pesquisadora: Vocês estão conseguindo se movimentar na tela?

Peter: Sim, eu escrevi debaixo desse verde que lembra partido BR

Professora-pesquisadora: Hmm... por causa do verde e amarelo?

Peter: Ah... não só isso, eu acho que parece muito com algo que um brasileiro iria fazer. Eu não sei, parece, sabe? Sabe quando aparece aqueles comercial de TV, sabe aquelas [inaudível] quando aparece verde amarelo e azul, escrito o nome do candidato e depois a bandeira do Brasil. Parece muito com aquilo.

[...]

Professora-pesquisadora: Vocês não escrevem nada no CDU só. O símbolo é muito...

Peter: Eu to indo nele agora só que eu não to tendo uma ideia, sei lá... eu não sei o que ele me passa, o que me remete.

Professora-pesquisadora: Muito neutro o símbolo?

Peter: CDU parece o nome que eu daria... sei lá, sabe praquelas garrafinhas que vende óleo sabe? Óleo pra carro.

Professora-pesquisadora: [Risos]

Peter: Eu não sei, parece sabe, “óleo pra carro, CDU”.

[...]

Professora-pesquisadora: Escreve aí, óleo pra carro, por que não? (Excerto 84 - Transcrição da gravação do dia 21/10)

Em um momento posterior, a professora questionou as associações dos alunos, a fim de partir de suas análises para continuar a explicação, conforme o excerto 85.

Professora-pesquisadora: Vamos começar por aqui então. *Die Linke*. Por que vocês colocaram que é esquerda?

Mônica: A tradução [risos].

Professora-pesquisadora: O que que é *Linke*?

Mônica: Esquerda, não é?

Professora-pesquisadora: Isso, links, rechts [apontando para direita e esquerda]

[...]

Professora-pesquisadora: O Peter falou que parece o Brasil e também que parece uma loja de flor, e ele acertou muito bem nisso, não que seja de fato uma loja de flor, mas de fato *die Grünen* [...] *Grün*, vocês sabem o que é *Grün*

Peter: Tem alguma coisa a ver com jardim? Agricultura, alguma coisa assim.

Professora-pesquisadora: Mônica, você sabe? Tem um chute?

Mônica: [via chat] Verde.

Professora-pesquisadora: Verde, de fato verde [...] A gente tem um partido verde aqui no Brasil também, então de fato ele também lembra partido brasileiro.

[...]

Professora-pesquisadora: E o SPD vocês foram muito sacados aqui, porque vocês colocaram PT, e de fato... tem a ver, porque tem a ver. O PT, baseado em tudo o que a gente viu hoje, ele é um partido de direita ou de esquerda.

Peter: Eu acho que de esquerda?

Professora-pesquisadora: É, ele é de esquerda, exato. E o SPD também. O vermelho geralmente remete a partido de esquerda, nem sempre, mas quando tem muito vermelho assim em um logo, vocês podem associar com a esquerda

assim, geralmente. Não no caso de uma loja assim, que nem Mc Donalds assim, Mc Donalds não tem nada de esquerda, mas no caso de partido político vocês podem associar.

[...]

Mônica:[via-chat] Até o símbolo [parte escrita] está para esquerda

Professora-pesquisadora: [risos] não tinha... é verdade, não tinha parado pra pensar nisso, talvez tenha a ver mesmo, não sei se foi proposital, mas de fato pode ser que tenha. (Excerto 85 - transcrição da gravação do dia 21/10)

Assim, percebe-se que a professora estimulou os alunos a escreverem comentários sobre as imagens, ainda que suas associações não parecessem fazer sentido a princípio. Ela também explorou o motivo de tais associações, a fim de que os alunos observassem aspectos linguísticos, como a tradução de determinadas palavras, ou visuais, como cores, formatos e espaço. Tais aspectos, muitas vezes, são percebidos de maneira natural, mas sua associação direta com o sentido e sua função na construção de significado passam despercebidos. A professora buscou, portanto, que tais elementos fossem analisados de maneira intencional, a fim de ampliar as ferramentas disponíveis aos alunos para interpretar e expressar sentidos. Essa reflexão pode ser vista como uma maneira de desenvolver o processo “analisando funcionalmente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), a partir da análise da função e contribuição de determinados modos de sentido para construção do significado dos símbolos. Os alunos também aproveitaram o momento para usar alguns dos termos e conceitos vistos nas últimas aulas, como de direita e esquerda, praticando o processo “aplicando apropriadamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

O objetivo de uma Pedagogia dos Multiletramentos, nesse sentido, é que os alunos não se atenham apenas a interpretações prontas, dadas pelas professoras, mas que entendam que a sua compreensão da língua alemã e de outros modos de sentido, além de seu arcabouço de conhecimento, podem ajudá-los a entender, construir e transformar designs (Tagata; Ribas, 2021). O papel dos educadores, nesse processo, é de auxiliar os alunos, estimular sua criatividade e, por fim, trazer outros conhecimentos que podem expandir ainda mais o processo de construção de significado, o que é feito pela professora-pesquisadora, conforme os excertos 83 e 84, quando questionam os alunos quanto às suas interpretações, os estimulam a escrever suas conclusões, ou trazem informações novas para os alunos, que os ajudam a reformular suas conclusões.

Sendo assim, em meio a construção de outras interpretações e conhecimentos, os alunos partem de suas relações pessoais com o mundo a sua volta para compreender os símbolos, por exemplo, associando a cor vermelha ao PT, a cor verde a um jardim, o nome CDU a uma marca de óleo para carro, entre outros. Tais interpretações não podem ser consideradas “neutras”, pois

só podem existir a partir das experiências subjetivas dos alunos, e certamente seriam diferentes se os símbolos fossem mostrados para outros indivíduos, em outro contexto. Nesse sentido, os alunos são estimulados pelas professoras a expressar sua subjetividade e tem suas interpretações valorizadas. Desse modo, a análise multimodal realizada vai ao encontro de princípios da decolonialidade, na medida em que os alunos constroem conhecimento a partir de um ponto específico de observação, que parte de seu lugar de elocução. Essa habilidade seria mais relevante do que construir análises multimodais de acordo com critérios pré-estabelecidos, talvez considerados mais “neutros”, mas que, na realidade, surgem de ideais europeus da representação de cor, espaço ou linguagem (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007; Walsh, 2012).

Por fim, os alunos finalizaram a aula avaliando como os processos “experienciando o conhecido e o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e “analisando funcionalmente” (ibidem), trabalhados por meio das imagens, os levaram a subverter ou confirmar expectativas prévias, assim como construir conhecimentos, conforme o excerto 86.

Professora-pesquisadora: E aí, o que vocês acharam? Correspondeu às expectativas de vocês dos partidos na Alemanha?

[...]

Peter: Eu acho que o único que eu realmente eu não fiquei surpreso foi o SPD lá, que parece com o PT. Aquele lá tava muito muito parecido, eu não consegui pensar em outra coisa.

Professora-pesquisadora: E você, Mônica? Você não tava esperando também? O que correspondeu às suas expectativas e o que não correspondeu?

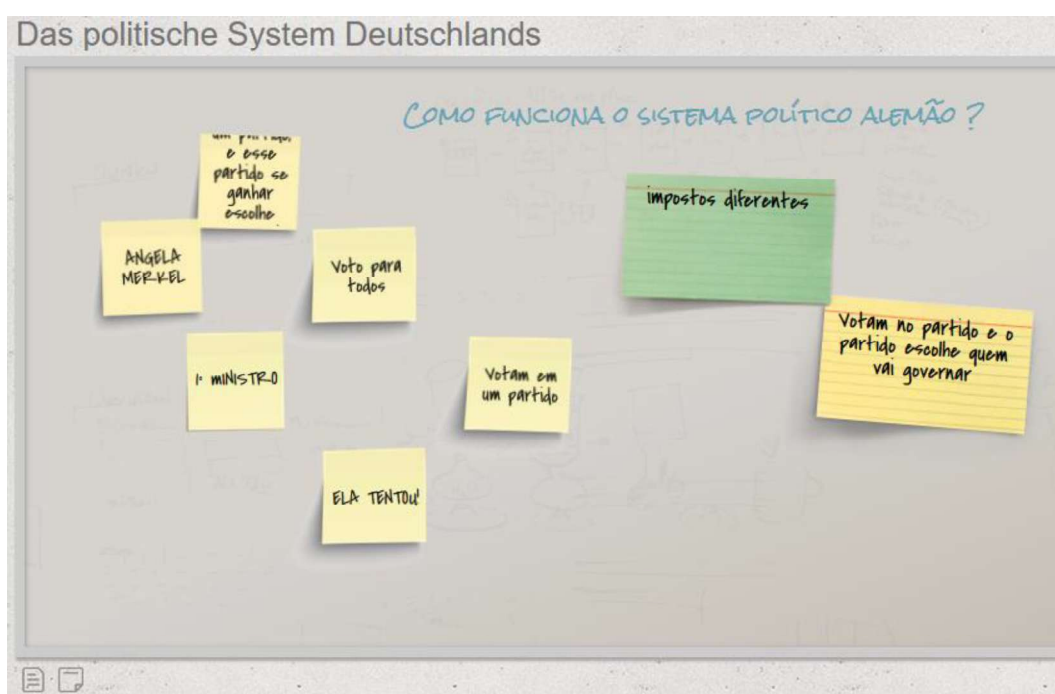
Mônica: Ah, o que não correspondeu foi essa questão do *Alternative für Deutschland*. Porque é meio estranho a Alemanha ter passado por toda aquela questão... nazismo né, e mesmo assim quererem voltar àquela questão política novamente, e você disse que tá tomando força né... então ué? Por que será? (Excerto 86 - Transcrição da gravação do dia 21/10)

A aula da semana seguinte continuou centrada no tema política, porém, nesse momento, o foco foi o sistema político alemão. Como de costume, começamos trabalhando o processo “experienciando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Para o desenvolvimento do processo, as professoras buscaram novamente utilizar uma lousa digital, desta vez, disponível no site *Scrumblr.com*. Porém, nem todos os alunos conseguiram acessar a plataforma, devido a problemas de conectividade, conforme o excerto 87.

Infelizmente, somente Peter consegue entrar na lousa, sendo que os outros apenas falam sobre suas opiniões. Eu decido escrever no *scrumblr* as informações que os alunos explicam oralmente, para ajudar a dar continuidade à atividade. (Excerto 87 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora)

Na elaboração do Design na lousa digital, portanto, há maior interferência da professora-pesquisadora, diferentemente de Designs anteriores. Nessa etapa, portanto, com exceção de Peter, os alunos trabalham principalmente com a fala, sem necessariamente precisar de outros modos de sentido como espaço, cor e escrita, como poderia ter ocorrido mediante maior uso da lousa. Ainda assim, os alunos utilizaram seus conhecimentos prévios como designs disponíveis para colaborar com informações para a lousa e o produto desta colaboração pode ser visto conforme a figura 35.

Figura 35: Conhecimentos prévios sobre o sistema político alemão.



Fonte: elaboração pelos participantes

A discussão, durante a elaboração da lousa, ocorreu conforme o excerto 88.

Professora Rachel: Como vocês acham que funciona [o sistema político alemão]?

Amado: Eu acho que ele é um sistema meio que, por votos também, que nem aqui, agora de quantos em quantos anos eu não sei. É um sistema que tem direita e esquerda, né, como existe aqui também, e cada um tem seu direito de voto [...]

Gustavo: Então, praticamente a mesma coisa que aqui, só que eles mudam algumas coisas, tipo tem alguns impostos diferentes [...] o imposto de unificação, que quando juntou a Alemanha Ocidental e Oriental, que eles têm que pagar até hoje [...]

Amado: eu acho que é o mesmo sistema, os mais votados entra, e daí vota por governador, deputado.

Gustavo: Lá é o primeiro ministro que tem mais poder, né? Eu acho que é. A Angela Merkel era o que? Primeira-ministra, não é?

Peter: Eles não votam assim em pessoas mesmo, eles votam no partido, tipo o partido que melhor fez coisas pra Alemanha, que mais agradou eles na gestão, e daí esse partido coloca a pessoa lá dentro pra comandar. (Excerto 88 - Transcrição da gravação da aula do dia 28/10)

Durante a discussão, os alunos usaram seus conhecimentos prévios para fazer conjunturas e relações entre o sistema político brasileiro e alemão. Peter e Gustavo demonstraram, em determinados momentos, ter experiências prévias, seja dentro ou fora de sala de aula, com os conceitos da política alemã, como determinados impostos e o sistema de voto. Ainda assim, algumas respostas, principalmente de Amado e Gustavo, partiram de seus conhecimentos sobre o sistema político brasileiro, pois são os principais modelos e experiências disponíveis para eles. Sejam as informações escritas na lousa nesse primeiro momento falsas ou verdadeiras, é importante ressaltar que toda reflexão realizada sobre um aspecto cultural parte, segundo Altmayer (2009), de padrões de interpretação disponíveis aos alunos, que se originam a partir de suas experiências prévias com o tema. No caso dos participantes, percebe-se que nem sempre esses modelos e padrões surgem no contato direto com comunidades da língua estrangeira, mas incluem experiências adquiridas na própria cultura. Com o intuito de construir ainda outros conhecimentos juntamente com os alunos, as professoras usam um jogo de *Kahoot* e trabalham com os alunos o processo “experenciando o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

O jogo trouxe algumas perguntas sobre conceitos do sistema político alemão, por exemplo, o sistema de votação na Alemanha, o parlamentarismo, a figura do Chanceler, entre outros. Um exemplo pode ser observado na discussão sobre a primeira pergunta (figura 36), conforme o excerto 89.

Figura 36: Jogo de *Kahoot* sobre o sistema político alemão - Pergunta 1



Fonte: elaboração pelos participantes

Professora Rachel: Aí sim, Peter. Por que que você colocou isso [república parlamentarista]?

Peter: Porque eu lembrei da aula passada, eu presto muita atenção, então eu sei as respostas.

Professora Rachel: [Risos] Entendi. E Amado, por que vocês colocaram república presidencialista?

Amado: [via chat] Associei com presidente.

[...]

Professora Rachel: Peter, você sabe falar a diferença entre as duas

Peter: É que assim, quando você vota no seu partido, esse partido faz um parlamento e o parlamento começa a decidir as coisas, não é? Então a partir disso aí, eles que comandam, é um grupo, não é?

Professora Rachel: Então o governo acontece a partir de um parlamento, é isso? [...] e como você acha que é na república presidencialista?

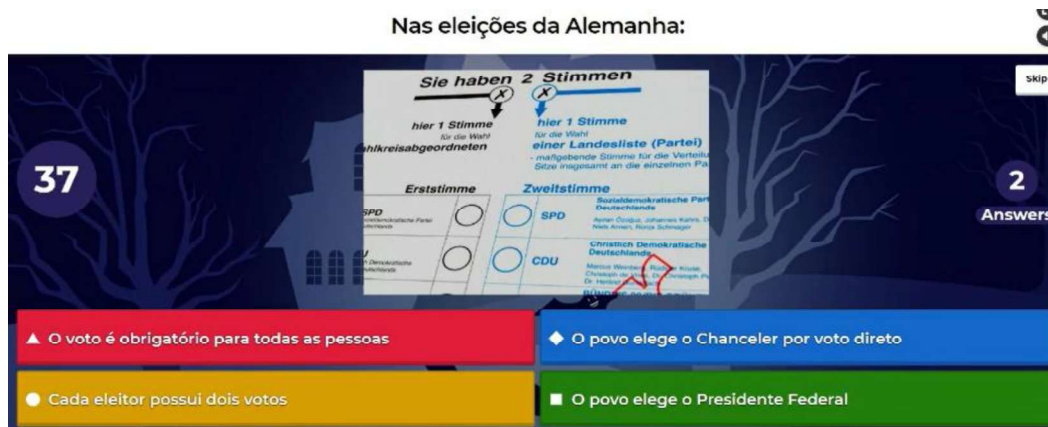
Peter: Na república presidencialista eu imagino que é assim, por meio das votações a gente elege um presidente, um vice-presidente, a gente vai elegendo cada um por cargo, não é a gente votar em um partido, a gente vota em uma pessoa.

Amado: Então aqui no Brasil a gente vive em uma república presidencialista?

Professora Rachel: Numa república presidencialista [...] a mesma pessoa que é o chefe de estado é o chefe de governo, mais pra frente vocês vão ver que tem uma diferença entre esses dois nomes, que é, no caso, o presidente. (Excerto 89 - Transcrição da gravação da aula do dia 28/10)

O trecho é um exemplo da dinâmica que se seguiu durante todo o jogo. Após cada pergunta, a professora questionou a razão pela qual os alunos escolheram determinadas respostas, a fim de esclarecer suas principais dúvidas e ajudá-los a aprofundar seus conhecimentos. Nesse momento, a professora percebeu, por meio das respostas dos participantes, que os alunos não entenderam a diferença entre parlamentarismo e presidencialismo. Ela pediu, então, ajuda ao aluno Peter para esclarecer os termos, uma vez que ele esteve presente na aula anterior, e auxiliou o aprendiz, quando havia lacunas em sua explicação. Assim, a professora estimulou não apenas o processo “experienciando o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), mas também “conceitualizando por nomeação” (ibidem), na medida em que os alunos, principalmente Peter e Amado, definem e exemplificam duas categorias em foco, presidencialismo e parlamentarismo. Assim, diferentes processos de conhecimento foram trabalhados durante o jogo.

Em relação às questões do jogo, ainda pode ser citada a última pergunta (figura 37), cuja discussão pode ser vista conforme o excerto 90.

Figura 37: Jogo de *Kahoot* sobre o sistema político alemão - Pergunta 5

Fonte: Elaboração pelos participantes.

Peter: Eu acertei, tá vendo!

Professora Phoebe: Essa eu quero saber, como você chegou à essa conclusão

Peter: Eu olhei em cima, eu analisei a foto, eu analisei a foto, gente. Vocês têm que olhar pra foto e pras opções, eu olhei a foto e lá tá escrito 2 alguma coisa *Stimmen*⁵². Eu não sabia o que era *Stimmen*, mas eu associei o 2, o 2 não ia tá ali por nada. Tava dizendo que você tem 2 alguma coisa, eu associei.

Professora Rachel: Deixa eu ver se eu consigo mostrar a imagem aqui, essa imagem né, Peter [compartilhando a imagem na tela]?

Peter: isso, essa mesma. (Excerto 90 - Transcrição da gravação da aula do dia 28/10)

É importante destacar que, no caso da pergunta em foco, o aluno foi capaz de obter a resposta correta, não porque já tem experiências prévias com o tema, mas porque realizou o processo “analisando funcionalmente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao perceber a imagem, não apenas como um objeto de função estética, mas como parte relevante da questão, e então, interpretar seu significado, a partir de seus conhecimentos linguísticos. A observação do aluno ressalta uma preocupação importante nos estudos sobre multiletramentos, ou seja, que, embora o uso dos meios digitais permita o emprego de diferentes meios de sentido, ele não garante o desenvolvimento de atividades de interpretação.

No caso de uma ferramenta como *Kahoot*, por exemplo, o uso de imagens pode servir a fins variados, inclusive para deixar o jogo mais atrativo, colorido ou com uma aparência mais lúdica. Embora esses sejam também propósitos válidos, seria ideal que o uso de imagens em plataformas digitais, da perspectiva dos multiletramentos, estimulasse também processos de conhecimento, tal qual a análise realizada pelo aluno Peter. Nesse caso, as professoras também usam a imagem do *Kahoot* para continuar a explicação e estimular o processo “experienciando o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Assim, é necessário destacar a importância da

⁵² Tradução de *Stimmen*: Votos

intencionalidade em relação a escolha de imagens em atividades em plataformas digitais, mesmo quando o foco da atividade não é, necessariamente, o trabalho com o modo de sentido visual, para que o aluno tenha a oportunidade de exercitar, em diferentes momentos, processos de interpretação multimodal.

Após o fim do jogo, as professoras tentaram estimular novas reflexões, por meio de comparações com o contexto dos alunos, conforme o excerto 91.

Professora Rachel: Vocês acham que isso daria certo no Brasil?

Peter: Não, jamais, eu tenho certeza que não, desculpa não, não daria certo.

Professora Rachel: Por que, João?

Peter: Gente, o nosso já não dá certo, quer pegar de lá pra trazer pra cá.

Gustavo: Tem que ter mais controle das pessoas que entram [no parlamento alemão].

Professora Rachel: Que entram no parlamento, você fala?

Peter: Assim, então é mais ou menos assim, a gente vota no Parlamento, aí por exemplo se 30% votar no CDU, então 30% das cadeiras é do CDU, isso quer dizer que todos os temas aprovados ali passam por uma votação, então se estiver de acordo com o nosso partido, se ele for o mais votado, então o nosso, a proposta que a gente deu tem mais chance de ser votada, é isso?

Professora Phoebe: Sim, porque os partidos, eles estão em vantagem, né. [...] é como a gente falou, se na totalidade o CDU recebe... se de todo o povo alemão, 30% quer o CDU no parlamento, então 30% das cadeiras [no parlamento] é do CDU. E cada partido tem um alinhamento diferente né, então imaginem.

Peter: Quanto mais votos, então, mais a opinião do partido tem impacto sobre as decisões do país.

Professora Rachel: E isso também influencia quem eles vão escolher pra ser Chanceler, né. O parlamento que elege.

[...]

Professora-pesquisadora: Eu ia perguntar, porque eu achei interessante que o Peter achou que o partido já vai passar a perna pra trás no povo, já vai colocar gente errada [risos] e vocês falaram que preferem votar diretamente nas pessoas. Por que vocês acham que... parece que vocês desconfiam dos partidos, como se o partido não fosse uma instituição confiável, por que será que vocês se sentem assim?

Peter: Olha, eu vou ser sincero, eu sempre fico com um pé meio atrás nessa questão de política, sabe. Eu quero muito analisar totalmente todas as minhas opções antes de eu tomar um voto errado, por quê? por que eu tenho mó medo do presidente que eu eleger ser ruim pra nação [...] mas agora que vocês explicaram eu já to um pouco mais... com esse governo aí da Alemanha, parece que dá um pouquinho certo.

Professora-pesquisadora: Mas porque que você acha, Peter, antes que você falou, que é melhor, mais confiável votar na pessoa direto, do que no partido? Por que você acha que você desconfia tanto do partido?

Peter: Por causa que dentro do partido tem muitas pessoas, dentro dessas pessoas existem opiniões diferentes [...] Eu acho que seria ideal pessoas ali que o povo queira, não que o parlamento decida, entendeu?

Professora Rachel: E vocês conseguem pensar uma coisa boa do sistema?

Gustavo: Mais pessoas pensam melhor junto, né.

Peter: Exatamente isso que eu ia falar [...] eu acho que um grupo, o fato deles elegerem as ações eu acho melhor que uma pessoa no poder decidindo tudo. É que nem aqui no Brasil, eu acho que deveria ser assim, a gente vota em todo

mundo que a gente quer lá dentro, aí essas pessoas decidem juntas, por meio de uma votação [...] embora todas as decisões aqui no Brasil não são do presidente, são da câmara [...] depende da câmara aprovar. (Excerto 91 - Transcrição da gravação da aula do dia 28/10)

Nesse momento, os alunos trabalharam o processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ao tentar, a partir de seu contexto e das informações adquiridas durante a aula, não apenas compreender melhor como funciona o governo parlamentar na Alemanha, mas também opinar sobre suas vantagens e desvantagens, tanto a partir de critérios objetivos, como impressões subjetivas dos alunos. Também é possível perceber que as relações que fizeram entre Alemanha e Brasil levaram a uma reflexão sobre o governo do próprio país. As professoras, por sua vez, buscaram fazer questionamentos que levassem os alunos a repensarem ambos os sistemas, perguntando como o sistema parlamentarista funcionaria no contexto brasileiro, quais suas vantagens ou por que os aprendizes têm atitudes negativas em relação à ideia. Dessa maneira, não parece ter havido a intenção de supervalorizar o sistema europeu, ou convencer os alunos que qualquer um dos sistemas políticos (presidencialismo ou parlamentarismo) é o ideal. A conclusão da discussão, enfim, parece ser de que ambos podem ser positivos, desde que decisões sejam tomadas de forma democrática, em sociedade.

Sobre a discussão do excerto 91, a professora-pesquisadora escreve em seu diário, conforme o excerto 92.

Os alunos discutem, principalmente, a questão dos 2 votos e discordam da ideia de eleger partidos, ao invés de candidatos, dizendo que partidos poderiam usar seu poder para colocar no poder pessoas que não seriam do interesse do povo. Eu pergunto a eles quais os motivos possíveis para a sua desconfiança nos partidos, pensando que talvez essa atitude negativa poderia ter relação com o fato de que grande parte dos escândalos de corrupção brasileiros são associadas a partidos pela mídia, mas eles não comentam essa possibilidade. (Excerto 92 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora)

Assim, percebe-se que a professora tinha sua própria percepção em relação às raízes das ideias dos alunos, e tentou questioná-los para confirmar tais suposições. Dessa forma, notamos novamente que a condução da aula e as perguntas realizadas não são aleatórias e nem ao menos “neutras”, elas são perpassadas pela perspectiva da professora em relação ao estado da política brasileira na época. A pesquisadora escolheu não compartilhar com os alunos sua hipótese, para que eles mesmos pudessem tirar suas conclusões em relação ao tema, mas a própria escolha da pergunta já é, por si só, uma escolha “ideológica”, pois parte de um ponto de vista específico.

Observa-se, ainda, que as respostas dos alunos, desde as discussões em meio ao Kahoot (excerto 89), até as comparações entre parlamentarismo e presidencialismo (excerto 91),

também partem das impressões e relações subjetivas dos aprendizes com seu objeto de estudo, a política, citando seus conhecimentos sobre o sistema político brasileiro e suas experiências apoiando um partido ou candidato à presidência. Sendo assim, é apenas a partir da construção subjetiva e “parcial” dos docentes e dos alunos, que é possível construir outros sentidos sobre o tema, além de chegar a conclusões outras sobre como eles veem o sistema político brasileiro e alemão, estando a discussão, portanto, longe de ser um debate neutro sobre política e indo, ao menos nesse sentido, ao encontro de uma perspectiva decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007; Walsh, 2012). Ademais, o sistema parlamentar europeu não é colocado como superior em relação ao brasileiro, nem pelos alunos, nem pelas professoras, como poderia ocorrer seguindo uma perspectiva colonial, a partir da qual os conhecimentos construídos na Europa seriam considerados corretos e imparciais (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Na semana seguinte, começamos nosso encontro com os alunos retomando conhecimentos das aulas anteriores, por meio de jogo preparado na plataforma *learningapps.com*. Nesse jogo, os alunos deveriam associar palavras-chave, relacionadas a conceitos esclarecidos nas últimas aulas (por exemplo, esquerda, direita, poder legislativo, judiciário, executivo, Chanceler, entre outros), a textos ou imagens. Assim, poderiam exercitar o processo “experienciando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), usando linguagem escrita, visual e o movimento necessário para ligar as alternativas. Após o fim do jogo, retomamos questões que despertaram dúvidas entre os alunos. Uma das dúvidas estava relacionada às alternativas corretas para as palavras-chave “esquerda”, cuja opção certa era um texto esclarecendo o conceito, e “esquerda autoritária”, que deveria ser ligada a uma imagem representando a bandeira da União Soviética. A discussão se deu conforme o excerto 93.

Amado: então, eu fiquei assim por causa da bandeirinha vermelha, até tem o negocinho lá da estrelinha e [...] na aula que eu vim, uma aula depois, vocês falaram que até a bandeirinha deles [partidos de esquerda], o simbolozinho deles era mais pra esquerda, aí eu vi isso, aí eu falei: “Ah esse aqui é de esquerda, provavelmente [...]”. Eu já ouvi falar desse carinha aí [Stalin], já ouvi falar o nome dele, mas eu não lembro dele agora. Mas foi mais por isso, por conta que o simbolozinho tava pra esquerda, a bandeirinha era vermelha.
Peter: eu também tinha me confundido nessa um pouquinho. Eu acho que o que ajudou foi o textinho mesmo, por causa que no final, quando falou de proteção de interesse de grupos sociais minoritários, eu acho que se encaixou melhor como esquerda do que como esquerda autoritária [...] Essa foto aqui, vendo aqui a bandeira do comunismo, acho que ficou meio explícito que era esquerda autoritária ali. (Excerto 93 - Transcrição da gravação da aula do dia 28/10)

O trecho mostra como dois alunos lidaram com a mesma questão, sendo que um deles conhecia a bandeira soviética, enquanto outro não a reconheceu. Ainda que Amado não tivesse

o mesmo conhecimento histórico que Peter, ele analisou modos de sentido como a cor (vermelha) e o espaço (posicionamento do símbolo) para tirar conclusões. Assim, ambos usaram seus conhecimentos adquiridos em aula, sejam eles em relação a fatos históricos ou aspectos multimodais, para buscar uma solução para o exercício.

Após essa revisão, as professoras deram continuidade às atividades planejadas, pedindo que os alunos criassem um partido político, refletindo sobre o seu nome, símbolo e principais pautas. Ao explicarem a atividade, a discussão ocorre conforme o excerto 94.

Amado: Isso é pra hoje? A gente tem que começar agora?

Professora-pesquisadora: Agora isso. Vamo lá, gente. Coragem.

Peter: A gente trabalha por aqui mesmo ou a gente pode ir no grupo do zap?

Professora Phoebe: É... não tem como mandar eles pra um *breakout room* aqui?

Professora-pesquisadora: Pra um *breakout room* não, mas eu posso abrir outra... outra sala pra eles não ficarem [expostos]...

Professora Phoebe: Isso... aí vocês podem conversar sem a gente ficar ouvindo. (Excerto 94 - Transcrição da gravação da aula do dia 04/11).

A discussão indica certa ansiedade dos alunos em construir o partido e realizar o trabalho, referente ao processo "aplicando criativamente" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), no mesmo espaço que as professoras, sendo que eles sugerem, então, o uso de seu grupo de *Whatsapp* para o exercício. É importante notar que, em outros momentos descritos, as atividades relacionadas à aplicação criativa e livre de ferramentas multimodais foi feita, em geral, ou individualmente pelos participantes, com microfones e câmeras desligados, ou por meio da plataforma *spatial.chat*, que permite a formação de grupos e comunicação entre os alunos, sem que os professores os escutem. Nesse momento, portanto, a professora Phoebe percebeu rapidamente que os alunos demonstravam desconforto em trabalhar o processo "aplicando criativamente" (ibidem) na frente das professoras, e sugeriu a criação de outra sala no *Google meets*. Assim, a professora-pesquisadora, embora estivesse presente na outra sala para realizar a gravação, não interferiu em momento algum na discussão, deixando que os alunos conversassem, brincassem, comentassem seus próprios erros e os corrigissem por conta própria. Isso pode ser visto em momentos como o descrito por meio do excerto 95, quando os alunos trataram da escolha do nome de seu partido. Inicialmente, pensando em um partido de esquerda, os aprendizes escolhem o nome "Partido nacional socialista" ou "*National sozialistische Partei*" que, coincidentemente, foi o nome do partido de extrema direita nazista, que governou a Alemanha entre 1933 e 1945.

Mônica: [risos] Pesquisa aí partido nacional socialista no Google... pra você ver o que aparece.

Amado: Partido... o que?

Mônica: Nacional socialista. É o nome do... do partido
 [aluno pesquisa no celular o termo, enquanto compartilha a tela]
 [...]
 [Resultado aparece na tela]
 Mônica:[Rindo]
 Amado: [Rindo] Mônica...
 Mônica: [Rindo]
 Amado: [Rindo] não tinha visto, parça.
 Peter: Apaga isso, Amado, pelo amor de Deus.
 Todos: [Rindo]
 Peter: [Rindo] Eu sabia que eu conhecia esse nome, mano, mas eu não lembrava do que, velho.
 Mônica: [Risos mais intensos]
 Amado: [Rindo] Eu também não, velho.
 Mônica: [Rindo] Muda isso! Ainda bem que eu fui pesquisar, tá! Muda isso!
 (Excerto 95 - Transcrição da gravação da aula do dia 04/11).

O trecho é um exemplo de como os alunos, livres para trabalhar sozinhos após outras duas aulas de conteúdo, esclarecimentos e orientações, usaram o humor na descoberta, aquisição de novos conhecimentos e correção de erros, partes essenciais dos processos de Design e construção de sentido. Isso é possível, uma vez que os aprendizes trabalharam de maneira autônoma, sem que tivessem medo de serem julgados ou corrigidos pelas professoras. Em meio à criação de seu partido, os alunos trabalharam em grupo, embora ambos Peter e Amado trabalhassem simultaneamente em sugestões diferentes de símbolos. Os alunos elaboraram, também, um símbolo para o seu partido político. Nesse momento, uma das discussões ocorre conforme o excerto 96.

Peter: Eu posso tentar fazer um logotipo também, mais ou menos igual o do Amado?
 Amado: Faz.
 Mônica: O que indicaria essa espada [presente no símbolo criado por Amado]?
 Amado: Eu não sei, eu só achei bonito e coloquei [risos].
 Peter: Visionário. [...] Eu achei da hora. Eu só quero fazer um negócio, cara. Eu quero manter o mesmo princípio dele, só que eu acho que se fizer um ajuste pequeno, assim, nos objetos que ele colocou, tipo texto, essas coisas, eu acho que dá pra ficar muito muito bom.
 Mônica: É que normalmente eles usam tipo siglas né, pros partidos. Mas aí eu acho que a gente pode...
 Amado: É verdade, Mônica!! Você [Inaudível].
 Peter: Exatamente isso que eu quero fazer. Eu vou tentar arrumar isso.
 Mônica: Então, aí tem de fundo, dependendo o que... como... o que a gente vai usar como princípios, aí pode alterar a cor. [...]
 Amado: O que eu posso colocar no lugar dessa espada?
 Mônica: Poderia ser a sigla né.... Ou não?
 Peter: [...] Não tira não [a espada], a gente pode colocar que... alguém entrando na luta do partido pela melhora da nação, ou alguma coisa assim.
 Mônica: Ou a luta pelos direitos de algo.
 [...]

Mônica: Ah eu pesquisei aqui a questão da cor, né. Acho que é interessante a gente usar o vermelho, em si. Eu mandei aí [no chat] um textinho explicando o que ele significa, basicamente, aí se enquadra até no nome.

[...]

Amado: Eu tirei a espada e coloquei a mão, porque remete mais à luta. [...] Só tem que mudar a fonte da letra, porque eu achei muito... achei muito sei lá, sabe?

Mônica: Uhummm [...] Você tá pensando em algo mais...

Amado: Mais sério.

Mônica: Tem que ser mais... é grossa que fala? Sabe? Coloca essa *horizon* aí, pra eu ver [...](Excerto 96 - Transcrição da gravação da aula do dia 04/11).

Os símbolos do partido, criados pelos alunos, podem ser vistos nas figuras 38 e 39.

Figura 38: Símbolo e nome do partido criado pelos alunos – Versão 1



Fonte: elaboração pelos participantes

Figura 39: Símbolo e nome do partido criado pelos alunos – Versão 2



Fonte: elaboração pelos participantes

Portanto, em um primeiro momento, os alunos discutiram questões ideológicas por meio de elementos estéticos, como imagens, cores e fontes para as letras. Amado escolheu a cor vermelha, ligada a partidos de esquerda, o que é, também, reforçado por Mônica. Ademais, ao

falarem de elementos como a espada ou a mão, estão representando a luta por direitos, sendo que, em um momento futuro da discussão, definem como principal pauta do seu partido a luta pelos direitos de grupos oprimidos e minoritários. A fonte da letra também é citada, pois ela pode ajudar a transparecer a seriedade da proposta. Dessa maneira, os alunos demonstraram entender que os elementos não-verbais são importantes para construção de sentido, em meio ao processo “aplicando criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Além disso, por meio da criação das imagens, percebe-se também possíveis indícios de uma divergência ideológica entre os alunos: por um lado, Amado e Mônica estão mais envolvidos com o símbolo da figura 38, escolhendo elementos como a cor vermelha, associada não apenas à esquerda, mas ao próprio partido PT no Brasil, o qual Amado defende em diferentes momentos ao longo do semestre, além da imagem da mão fechada, a qual remete ao movimento *Black Lives Matter* e é usada também por Mônica em outro Design (Figura 44), para se referir à desigualdade. Por outro lado, Peter está mais envolvido com o símbolo da figura 39, a qual apresenta cores como rosa e laranja, rejeitando o vermelho, e escolhendo outras formas e imagens, dando ao seu Design um aspecto mais moderno. Sendo assim, a escolha dos elementos estéticos pelos alunos jamais poderia ser considerada “neutra”, pois reflete vivências, reflexões e crenças dos próprios aprendizes (Garcia; Luke; Seglem, 2018). Isso gera, em determinados momentos, divergências e, portanto, resulta em dois Designs diferentes. Isso é natural em um processo que busca a reflexão sobre política, partindo de uma perspectiva decolonial e intercultural crítica, pois toma o conflito em meio às diferenças como inevitável e necessário, em contraste com uma interculturalidade funcional, que visaria simplesmente a harmonia em meio a diversidade (Walsh, 2012).

Sendo assim, embora haja divergências entre os aprendizes, podemos considerar o trabalho realizado como um Design colaborativo, conforme a Pedagogia dos Multiletramentos (Kern, 2003; Rojo, 2012), uma vez que os alunos construíram sentido a partir de suas interações com os colegas e professoras em discussões anteriores, e de suas discussões em sala separada no *Teams*. Sobre o trabalho colaborativo dos alunos, a professora-pesquisadora comenta em seu diário.

Fico feliz que os alunos conseguiram trabalhar juntos. O episódio do nome do partido é um exemplo de erro que, se tivesse sido cometido apenas por Amado, o primeiro a sugerir-lo, talvez não tivesse sido consertado antes da apresentação às professoras, e mesmo a comicidade da situação poderia ter se perdido. Também acho que, embora tenham criado dois emblemas, conseguiram conciliar suas opiniões, sem excluir as ideias dos colegas, para criar dois designs colaborativos. (Excerto 97- Transcrição da gravação da aula do dia 04/11)

A professora celebra, assim, que a cooperação na atividade resultou não apenas em dois designs multimodais, mas em um processo mais divertido, o qual consistiu em trocas de opinião, além de auxílio e correções mútuas, estimulando habilidades necessárias para o trabalho em equipe. Ademais, conforme citado anteriormente, o trabalho em conjunto dos alunos permitiu que eles obtivessem os resultados apresentados, sem interferência das professoras durante a discussão.

Além da criação do símbolo do partido, os alunos ainda comentam sobre o nome e as principais pautas do partido político, conforme o excerto 98.

Mônica: E qual vai ser os ideais do partido em si?
 Amado: Eu acho que defender as minorias...
 Mônica: Então, aí que eu pensei, dessa questão de vocês falarem [...] eu pensei em mudar pra partido da população, só que daí...
 Amado: Ia ficar PP?
 Mônica: Então, em alemão fica assim ó... *Volkspartei*.
 Amado: A gente pode colocar *Volkswagen*, entendeu?
 Mônica: É, o símbolo do carro [risos].
 [...]
 Mônica: Eu não sei, essa sigla [AP para Arbeiterpartei] me lembra apartamento [...] Ah mas pode associar a "Minha casa minha vida", né.
 Amado: [risos]
 Mônica [risos] É sério, eu não tava nem brincando.
 Amado: A gente vai defender as minorias, as minorias quem? A população mais pobre, a população discriminada, que no caso qual que vai ser a população discriminada? Os negros, a favela, LGBT...
 Mônica: Acho que não defenção, mas suporte. Isso não seria melhor? Suporte às minorias [...]
 Amado: A gente pode pensar em criar leis pra defender, e dar um suporte pra eles de início.
 [...]
 Mônica: Melhorar no sistema educacional e de saúde.
 [...]
 Amado: Dar oportunidade pra população mais necessitada, tipo você vai poder entrar numa faculdade...
 Mônica: Projetos de ... não é interação...
 Amado: Integração da população.
 Mônica: Isso.
 Peter: Eu concordo com o que vocês falaram da ideia [...] O slogan podia ser "lutando lado a lado com a população".
 Amado: Combate aos preconceitos estruturais [...] Acho que é isso né?
 (Excerto 98 - transcrição da gravação da aula do dia 04/11).

No excerto, percebe-se que os alunos fizeram referência não apenas às temáticas citadas nas últimas aulas, mas também a outras discussões realizadas ao longo do semestre, com destaque para os grupos minoritários (excertos 58, 59, 61, 62, 65, 66, entre outros momentos). Dessa maneira, fica claro que os alunos puderam usar diversos conhecimentos acumulados

como Designs Disponíveis e criar um Redesigned, ou seja, o seu próprio partido, utilizando também elementos multimodais e diferentes modos de sentido para expressar suas propostas.

Além da influência das discussões realizadas ao longo do semestre no curso, o excerto também nos ajuda a reafirmar que as escolhas dos alunos e a construção de seu partido foi baseada em suas crenças pessoais sobre um bom partido político. Neste caso, o excerto indica que os alunos consideraram um bom partido aquele que luta pelos direitos de grupos minoritários, subjugados devido a sua raça, renda ou sexualidade (aspectos citados por Amado no excerto 98) e contra preconceitos estruturais. Sendo assim, fica claro que a elaboração do Design não é realizada por três indivíduos isolados do mundo, partindo apenas das instruções dos professores e de um objetivo em comum, mas por três sujeitos, com diferentes ideais e relações com a política, como deve ser a construção de sentido a partir de uma perspectiva decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Ademais, ao criar um partido, cujo objetivo é defender os direitos de grupos subjugados, os alunos indicam desafiar, de certa forma, a colonialidade do poder (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000; Restrepo; Martínez, 2010), pois dariam, por meio de seu partido, maior poder político a grupos minoritários, cujos desafios são, em geral, racionalizados e naturalizados socialmente por grupos de maior poder político.

Em relação à sequência de aulas e atividades descrita nesta seção, é importante notar que, entre as respostas dos questionários e de entrevistas, embora diversos temas tenham sido destacados pelos alunos, a temática da política foi aquela citada com maior frequência. Por exemplo, ao tentar identificar atividades que levaram ao desenvolvimento do processo “experienciando”, a professora pergunta “Houve alguma informação nova durante as aulas que te surpreendeu ou marcou? Se sim, por quê?”. A resposta de Peter pode ser lida no excerto 99.

Peter: O sistema de governo na Alemanha. É diferente demais. (Excerto 99 - resposta do aluno Peter ao questionário final)

Ao questionar sobre o processo “conceitualizando”, a professora pergunta “Você aprendeu algum conceito ou teoria nova esse semestre (por exemplo termos, nomes ou categorias em alemão ou português, etc.)? Se sim, dê um exemplo” e “Você ajudou a criar ou organizar novos nomes ou categorias (por exemplo, dar nomes novos para coisas, diferenciar conceitos, colocar informações em tabelas ou esquemas, etc.). Se sim, dê um exemplo”, sendo as respostas, conforme os excertos 100 e 101, respectivamente.

Amado: Sim, [aprendi um conceito ou teoria nova] a política na Alemanha foi uma delas, pois é diferente do que estamos acostumados. (Excerto 100 - Resposta dos alunos Peter e Amado ao questionário final)

Mônica: Sim, [ajudei a criar ou organizar novos nomes ou categorias] quando tivemos que apontar o que fazia parte de que em um espectro político. (Excerto 101 - Resposta da aluna Mônica ao questionário final)

Sobre o processo “analizando” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), a professora questiona “As aulas te fizeram refletir sobre a sua realidade (sua comunidade, a escola, seu trabalho, etc.)? Se sim, dê um exemplo”, e o tema da política é citado novamente, embora de maneira breve, conforme o excerto 102.

Peter: Sim, [as aulas me fizeram refletir] elas me ajudaram a entender mais de política e etc. (Excerto 102 - Resposta do aluno Peter ao questionário final)

Ainda sobre o processo “aplicando” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), o tema da política é citado durante a entrevista, conforme o excerto 103.

Amado: Eram temas que a gente se envolvia, a gente que tinha que fazer. Tipo, vamos falar sobre política, mas cada um vai criar um partido político [...] Então, tipo assim, a gente produziu mais coisa [em relação ao semestre anterior]. (Excerto 103 - Transcrição da entrevista final)

A frequência da temática em foco no questionário pode ser justificada pela proximidade entre a data da realização do questionário e as aulas sobre política. Ainda assim, os excertos destacados, tanto das transcrições das gravações em aula, quanto do questionário e da entrevista, reiteram o fato de que, ao longo dos três encontros, as professoras estimularam o trabalho dos aprendizes com os quatro processos de conhecimento dos multiletramentos (experenciando, conceitualizando, analisando e aplicando). Ademais, as atividades para desenvolvimento de tais processos é feita a partir de uma perspectiva decolonial. Nelas, os alunos têm acesso aos posicionamentos políticos das professoras e, ao mesmo tempo, têm espaço para expressar suas próprias posições. Esses posicionamentos são construídos com base nas experiências e relações pessoais de cada aluno com o tema.

Dessa maneira, os lugares ocupados pelos alunos e pelas professoras na sociedade notadamente influenciaram suas reflexões e a produção das atividades, mas não levaram a atribuição de valor ao seu discurso e opinião, sendo parte inerente da produção de Designs e indo, nesse sentido, de encontro a uma perspectiva decolonial (Queiroz, 2020; Tagata; Ribas, 2021). As professoras buscaram escutar as vozes dos alunos, mesmo quando tratando de assuntos nos quais elas, supostamente, teriam mais conhecimentos, por exemplo, em relação à política alemã. Elas mantiveram tal postura, ainda que os aprendizes chegassem a conclusões diferentes daquelas das professoras, ou simplesmente inesperadas, como nos excertos 89, 91, 97 e 101. Nesses momentos, questionamentos e interferências (ou ainda a ausência das mesmas)

pelas professoras têm como principal objetivo compreender os pontos de vista dos alunos ou, ainda, estimular uma autorreflexão entre eles.

Por essas razões, vemos nas aulas descritas indícios do trabalho com o tema “política” a partir de uma perspectiva multimodal e decolonial. Como exemplos desses indícios, destacamos que os sistemas políticos brasileiro e alemão foram apresentados e comparados, sem que o foco estivesse, de alguma forma, em uma suposta superioridade do sistema político europeu, ou na necessidade de se aprender e reproduzir tal sistema. Pelo contrário, o enfoque esteve nas ideias e contribuições que os alunos poderiam trazer para sua sociedade e como seriam capazes de pensar e fazer política, a partir de seus ideais, crenças e vivências. Nesse sentido, destacamos também como indício de uma perspectiva decolonial, o uso dos mais diversos modos de sentido para que os aprendizes pudessem expressar suas subjetividades, de modo tal que essa expressão por meio de Designs multimodais jamais poderia ser considerada “neutra”. Na verdade, sequer teria sido possível realizar tais Designs de maneira imparcial, pois qualquer suposta imparcialidade seria, na verdade, assumir a perspectiva do grupo com maior autoridade ou poder político, em lugar de deixar que professores e alunos se expressassem de acordo com suas experiências e conhecimentos, como foi feito no curso (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Além disso, na medida em que os alunos se colocaram como sujeitos nas aulas e, principalmente, na criação de seu partido, eles também se posicionaram como indivíduos capazes de desafiar a colonialidade do poder (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000; Restrepo; Martínez, 2010), ao planejar seu partido para lutar juntamente com grupos minoritários contra a dominação que lhes é imposta por outros de maior poder político e econômico, a fim de superar tal subjugação. Essas ideias são aplicadas de maneira visível nas atividades que abordamos na seção seguinte (4.5), e se tornaram base para uma cidadania ativa, que impactou a comunidade escolar dos participantes.

4.5 Praticando a cidadania ativa

Conforme citado anteriormente, defendemos que uma Pedagogia dos Multiletramentos pode ser aplicada de maneira a tornar discussões teóricas, que partem de uma perspectiva decolonial, em impactos positivos e práticos, principalmente por meio do desenvolvimento da cidadania ativa. O conceito de cidadania é de grande relevância tanto na Pedagogia dos Multiletramentos, quanto para os estudos sobre decolonialidade, sendo que, em ambas as teorias, defende-se a necessidade de agir a partir de uma análise crítica das relações desiguais

de poder (Queiroz, 2020; Garcia; Luke; Seglem, 2018). No caso dos estudos sobre a decolonialidade, especificamente, ainda podemos destacar a importância de definir ações que contribuam para as comunidades locais dos alunos, em lugar de objetivos e projetos “globais”, “nacionais” ou “internacionais” (Queiroz, 2020). Isso significa que, uma educação partindo dos multiletramentos e da decolonialidade deve preparar o aluno para refletir criticamente sobre sua sociedade, atuar em prol de mudanças necessárias em sua comunidade, além de liderar projetos e iniciativas que tenham como foco tanto a discussão, quanto a resolução prática dos problemas à sua volta (Cope; Kalantzis, 2009; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Assim, a fim de envolver uma maior porção da comunidade escolar no projeto *Treffpunkt*, além de avaliar possíveis impactos do projeto no contexto dos participantes, desenvolvemos, em parceria com os alunos e a equipe pedagógica da escola, um concurso que nomeamos de CET (Concurso estudantil *Treffpunkt*).

Portanto, a ideia do concurso surgiu da necessidade de estimular o desenvolvimento de uma cidadania ativa entre todos, especialmente os alunos participantes do curso de alemão como língua de encontro. Para tanto, planejamos, inicialmente, fomentar o debate e o desenvolvimento de produções culturais (como desenhos, vídeos, músicas, entre outros) sobre o papel da mulher na sociedade atual, temática sugerida pelas professoras da escola, parceiras do projeto. Porém, em um momento posterior, em discussão com os alunos do Projeto, o tema foi repensado para abranger também discussões sobre os papéis de grupos minoritários na sociedade brasileira, conforme descrito no trecho do diário reflexivo da professora-pesquisadora

Iniciamos a aula do dia 02/09 com uma discussão sobre futuras possibilidades de intervenção do projeto em outras turmas da escola. Explicamos nossos planos aos alunos e perguntamos sobre suas opiniões. Os alunos concordam que o papel da mulher é um bom tema para ser trabalhado, porém Peter afirma que abordar a diversidade e igualdade, incluindo também outras minorias, pode ser uma boa ideia, já que a escola tem um público muito diverso de alunos, desde a religião até a posição política. (Excerto 104 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora do dia 02/09)

Desse modo, nota-se que, desde o início do planejamento do concurso, as professoras buscaram envolver os alunos nas decisões necessárias para seu desenvolvimento. O excerto 104 mostra indícios de que foram trabalhados os processos “experimentando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que foi necessário que os aprendizes refletissem e opinassem sobre seu contexto escolar e, usando esse conhecimento prévio, determinassem o tema mais apropriado para a execução do projeto. Assim, nota-se que, por um lado, o processo “experimentando o conhecido” permitiu que os alunos se envolvessem no projeto como

produtores de conhecimento, não apenas participantes em um procedimento externo a eles; por outro lado, ele possibilitou que o concurso tratasse de temas relevantes no contexto escolar dos aprendizes, e não simplesmente de uma temática global que, enquanto relevante, não necessariamente atenderia às necessidades daquela comunidade. Por essas razões, a forma como o concurso foi construído desde o início de seu planejamento vai ao encontro de uma perspectiva decolonial para o desenvolvimento da cidadania ativa entre os alunos. Também percebemos que a escolha do tema “diversidade” não ocorreu apenas como uma proposta para mostrar o “público muito diverso de alunos”, embora essa seja uma das justificativas de Peter. Pelo contrário, a “diversidade” é acompanhada da palavra “igualdade”, indicando que há uma preocupação em criar um concurso que não apenas apresente a diversidade cultural presente na escola, mas também seja uma maneira de lutar pela igualdade social de grupos minoritários, fato coerente com a perspectiva decolonial e com a interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2021).

O segundo passo para a promoção de tal engajamento foi a realização de cartazes para divulgação do concurso. A atividade foi iniciada durante a aula do dia 30 de setembro e finalizada pelos alunos após o encontro. A temática da aula nesta data foi, conforme citado anteriormente, relacionada às mulheres dos escombros e à reconstrução da Alemanha, seguida de discussões sobre o papel de determinados grupos sociais no Brasil. Sobre essa sequência, a professora Rachel escreveu em seu diário.

Para finalizar a reflexão do encontro, apresentamos a proposta de produção criativa de cartazes que servissem como precursores de atividades a serem desenvolvidas sobre as temáticas envolvidas nas últimas oficinas, pelos professores e demais alunos da escola. (Excerto 105 - Diário reflexivo da professora Rachel no dia 30/09)

Assim, percebe-se a intenção de que não apenas aquela aula, mas também as discussões dos últimos encontros, às quais envolveram o papel da mulher e de outros grupos marginalizados na sociedade, pudessem servir como base para criação de cartazes. Esses deveriam, então, instigar reflexões entre os alunos da escola e despertar o interesse no concurso CET. Sendo assim, pedimos que os participantes do projeto *Treffpunkt*, tendo ciência do encaminhamento do concurso, criassem posters com perguntas ou reflexões, as quais poderiam inspirar outras produções dos alunos da escola, uma vez que o concurso tivesse início oficialmente entre todas as turmas. Para tanto, pedimos que trabalhassem por meio do site Canva, permitindo que usassem a conta do projeto.

Amado: Você quer fazer a página um ou a página dois [do Canva]? Tem duas páginas.

Peter: Amigo, eu to com umas ideia, porque eu gosto de trabalhar com design. Vamos fazer tipo aquelas revistinha do proerd?

Professora Phoebe: A gente percebeu.

Professora Rachel: Podem fazer vários...

Amado: Eu vou fazer um, você faz outro e qualquer coisa depois a gente faz um juntos.

Peter: Mas assim pra ficar bonitinho, não ficar aquele carnaval sem sentido, sabe? Vamos manter assim numa mesma palheta de cores, num mesmo formato de fonte, vamos fazer um negócio organizado e muito bonito pra população.

[...]

Professora-pesquisadora: E eu ia falar que não é porque o tema é sério, que vocês precisam fazer um cartaz super sério. Vocês podem fazer do jeito que vocês quiserem. Colorido, com memes, com qr code, vocês fazem do jeito que vocês quiserem. (Excerto 106 - Transcrição da gravação do dia 30/09)

Por meio do excerto, percebe-se a intenção dos alunos de trabalhar de maneira colaborativa, ao estabelecer parâmetros e objetivos em comum. Também é possível notar que, tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos manifestaram o desejo de trabalhar de maneira criativa com o processo de Design. Tal processo é pensado não apenas com a finalidade de resultar em cartazes apropriados ou bonitos, mas, principalmente, com o objetivo de apelar especificamente para o público da comunidade escolar dos alunos, conforme destacado por Peter.

Peter: Eu to pensando assim, tem que ser algo que toque bem no fundo da alma deles, pra eles entenderem, pra eles acordarem pra vida. Porque jovem é um ser complicado, é um ser que tá dormindo até agora na mente, sabe? Você fala com ele, assim, principalmente tema assim quando é pra coisa séria... eu to falando, assim, de mim mesmo, às vezes tão falando coisas sérias, coisas sobre esses temas comigo, aí eles falar “vocês entenderam?” e eu fico “ahn? que você tá falando?” Então tem que ser algo que já vai chegar causando um impacto neles.

Professora Phoebe: Eu tava pensando, enquanto vocês tavam falando, antes eu já tava pensando... Não sei se isso vai estimular a criatividade de vocês na produção desses cartazes, mas [vocês poderiam] tentar pensar, porque nem eu nem a Rachel nem a Lívia, a gente nem conhece a escola... a Lívia conheceu eu acho, mas eu não conheço a escola, a Rachel, a gente não sabe quem são os alunos, os colegas de vocês, e vocês sabem isso melhor do que a gente, porque né, não tem nem parâmetros, não tem nem comparação, então assim, tentem pensar em coisas que vocês acham que seriam produtivas para discutir. (Excerto 107 - Transcrição da gravação do dia 30/09)

Como pode ser visto no excerto, Phoebe destaca a importância dos alunos no processo de construção dos cartazes, uma vez que os participantes atuaram como uma ponte entre as professoras e o restante da comunidade escolar.

Nesse processo, os alunos puderam usar temas discutidos em aula como Design Disponível, juntamente com quaisquer modos de sentido considerassem pertinentes, a fim de

criar um Redesigned, no caso, o cartaz. Os resultados podem ser vistos nas figuras 40, 41, 42, 43 e 44.

Figura 40: Cartaz produzido pelo aluno Peter para o CET



Fonte: elaborado pelos participantes

Figura 41: Cartaz 1 produzido pelo aluno Amado para o CET



Fonte: elaborado pelos participantes

Figura 42: Cartaz 2 produzido pelo aluno Amado para o CET



Fonte: elaborado pelos participantes

Figura 43: Cartaz 3 produzido pelo aluno Amado para o CET



Fonte: elaborado pelos participantes

Figura 44: Cartaz produzido pela aluna Mônica para o CET



Fonte: elaborado pelos participantes

Os cartazes contêm diferentes modos de sentido, em especial, imagens, cores e a escrita, para construção de significado. Os sentidos que os alunos pretendiam expressar por meio de suas produções, ficaram claros a partir de discussões durante a aula do dia 07 de outubro. Nesse dia, ao perguntarmos, por exemplo, a Peter sobre seu poster, ele explica conforme o excerto.

Peter: Eu quis uma imagem da Alemanha, porque a gente é um curso de alemão [...] Isso é tudo jogo visual, pode até não ser da Alemanha, mas aqui a bandeirinha em cima da Alemanha, remete à Alemanha, as cores, remetem à Alemanha, projeto Treffpunkt, remete à Alemanha. Tudo isso aqui eu quis fazer remeter à Alemanha, luta pela igualdade, o que não faz... assim, faz sentido com a Alemanha porque eles também lutam pela igualdade lá, mas é que... a única coisa que não faz sentido é o título que eu coloquei, que tá mais ligado com a gente do que com a Alemanha. (Excerto 108 - Transcrição da gravação da aula do dia 07/10)

A fala do aluno indica que, enquanto ele usou a escrita para comunicar mais diretamente o propósito do cartaz (abordar a luta pela igualdade), as cores e imagens foram usadas para fazer referência a Alemanha e, assim, ao contexto no qual o trabalho foi produzido, o curso de alemão como língua de encontro. Assim, ele combina, a partir do uso de diferentes Designs Disponíveis, algo de sua realidade e das reflexões tidas nas últimas aulas, que ele considera “mais ligado com a gente do que com a Alemanha”, a algo de seu aprendizado sobre a língua e cultura estrangeira.

Amado também fez referência, em suas produções, a diversas questões discutidas em sala, por exemplo, ele usa, em dois de seus cartazes (figuras 41 e 42), imagens de mulheres,

trazendo-as para o centro da discussão, mesmo sem citá-las textualmente. Ele ressaltou, também, a importância das minorias (figura 41), usando uma frase, que inclusive havia sido dita pelo aluno Peter na aula do dia 30 de setembro, conforme a transcrição:

Peter: E vamo falar... a minoria é a maioria da população né, então... (Excerto 109 - Transcrição da gravação da aula do dia 30/09)

Em outros posters (figuras 41 e 42), Amado ainda aborda questões de identidade, por meio de perguntas aparentemente aleatórias, mas que, segundo o aluno descreve em aula, deveriam levar a uma reflexão introspectiva, conforme a transcrição:

Amado: [tocando música dramática de fundo por meio do celular] Nada mais legal que refletir sobre quem somos, quem seremos, quando seremos, onde e porque seremos. Então, é um momento de refletir, é um momento de você olhar pra si mesmo, e falar eu posso, eu consigo, eu quero, eu vou. (Excerto 110 - Transcrição da gravação aula do dia 07/10)

Mônica, por fim, assim como seus colegas, usou recursos visuais tanto para destacar o contexto do projeto, como é o caso das bandeiras do Brasil e Alemanha, quanto para abordar a temática que gostaria de ver discutida, como a imagem de uma mão fechada, a qual remete ao movimento *black lives matter*, assim como uma figura de quatro mãos de cores diferentes, segurando umas nas outras. Ademais, a participante escreveu no poster perguntas, que remetiam à desigualdade, questionando sobre razões de certas pessoas serem vistas como superiores enquanto o sofrimento de outras é ignorado. Embora não seja detalhado verbalmente quais pessoas sofreriam devido a essa desigualdade, a aluna deixou subentendido, por meio da escolha das imagens, que tais diferenças podem ocorrer, em sua opinião, devido a questões raciais.

As falas dos alunos demonstraram, por um lado, sua capacidade de trabalhar com diferentes modos de sentido, aplicando apropriadamente discussões realizadas em sala para expressar suas opiniões e incitar novas discussões de maneira multimodal. Por outro lado, indicam uma competência para usar o processo “analisando criticamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), a fim de criar tais designs e, depois, refletir sobre seu processo de criação. Isso fica claro, por exemplo, na medida em que Peter questionou (excerto 108) a relação entre as imagens alemãs e a mensagem escrita de seu cartaz, usando, então, a habilidade de relacionar o contexto do concurso ao contexto cultural da língua-alvo (em ambos há luta pela igualdade) para justificar suas escolhas. Assim como no Design de Peter, Mônica também faz referências ao Brasil e à Alemanha em seu cartaz. Desse modo, se por um lado, os elementos estéticos se referem a projetos e realidades nacionais e internacionais, a escolha dos temas e perguntas incluídas nos Designs partem de discussões que ambos os alunos veem como problemas locais, conforme já destacado no excerto 107.

No caso de Amado, o aluno refletiu de forma jocosa, sobre questões de identidade e a necessidade de pensar sobre si e o seu próprio lugar na sociedade, no contexto da discussão sobre grupos minoritários (excerto 110). Podemos inferir, assim, que as preocupações do aluno não estão ligadas a projetos e intervenções globais ou generalizadas, mas são questionamentos subjetivos, a partir dos quais o aluno indica compreender a importância de refletir sobre seu lugar no mundo ao se perguntar “onde e porque seremos” (Queiroz, 2020), assim, de forma mais coerente com uma perspectiva decolonial.

Ademais os Designs reforçam, como foi comentado anteriormente, que a intenção dos alunos é falar sobre diversidade, não com o fim de apresentar a forma harmônica como convivem dentro da escola, mas levar os colegas a questionarem a desigualdade existente, como por meio das perguntas de Mônica “por que motivo uns sofrem mais que os outros?”, além de lutar para que essas desigualdades sejam superadas, a partir do tema central do concurso, citado por Peter em seu cartaz, “A luta pela igualdade”. Sendo assim, os alunos não partem de uma noção “funcional” de interculturalidade, a qual teria como objetivo expor e valorizar simplesmente a diversidade, mas de uma perspectiva “crítica” e decolonial de interculturalidade, a partir da qual é necessário se debruçar sobre as relações de poder que perpassam tal diversidade (Walsh, 2010). Ademais, ao usarem os seus cartazes e o concurso como um todo para escutar as vozes de minorias dentro de sua comunidade, além de fomentar a luta por seus direitos, os alunos indicam desafiar a colonialidade do poder (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000; Restrepo; Martínez, 2010), pois pretendem estimular o debate sobre a formas de dominação e subjugação que impedem o alcance de tais direitos e levam à desigualdade.

Além dos cartazes, os alunos sugeriram a realização de vídeos promocionais para o concurso, que podem ser acessados pelo *Qr-code* disponível nas figuras 45 e 46:

Figura 45: Acesso a vídeo 1 produzido pelos alunos para divulgação do CET.



Fonte: material produzido pelos participantes.

Figura 46: Acesso ao vídeo 2 produzido pelos alunos para divulgação do CET.



Fonte: material produzido pelos participantes.

Após enviar os vídeos via *Whatsapp*, os alunos discutiram sua criação, conforme o excerto.

Professora-pesquisadora: Gente, antes de começar, enquanto vocês vão resolvendo. Como que tá o vídeo? Vocês conseguiram fazer? Vocês fizeram mesmo? O vídeo de divulgação.

Peter: Então, vocês lembram que eu disse que eu ia fazer o meme lá? No formato de meme? [Risos] Eu fiz.

Professora-pesquisadora: Okay... manda pra gente no grupo.

Peter: Ficou muito bom, eu vou mandar.

Professora-pesquisadora: Você fez sozinho?

Peter: Sozinho, eu peguei uma parte de um vídeo já pronto, editei, tirei a cara do homem, aí eu editei pra deixar mais ou menos igual o outro, mas escrito Projeto Treffpunkt.

Professora-pesquisadora: Legal. E o outro que vocês mandaram lá é a versão séria então?

Peter: É, a versão que o Amado fez é a versão séria.

Professora-pesquisadora: Ahh entendi.

Peter: É a versão verdadeira e respeitosa, como eu não faço nada verdadeiro e respeitoso, eu cuido dos memes.

Mônica: Acho que se não me engano ele vai publicar no *Instagram* do Grêmio da escola, aí vai fazer a divulgação por lá.

Professora-pesquisadora: Okay... cada um fez um então, vocês não fizeram juntos

Mônica: Eu só dei apoio moral [risos]

Professora-pesquisadora: Apoio moral conta [risos]. Vocês se conversaram pra fazer então?

Mônica: É, a gente... uma conversinha de cinco minutos, mas foi.

Peter: É... O Amado já chegou mandando os vídeos, eu fiquei intimidado porque os vídeo dele ficou bom, eu fiquei “meu Deus, o cara já fez” eu ainda nem pensei em como eu ia fazer.

Professora-pesquisadora: Legal, legal, eu vou postar também quando chegar a hora. (Excerto 111 - Transcrição da gravação do dia 21/10)

Sobre o processo de realização do vídeo, a professora-pesquisadora escreveu em seu diário reflexivo:

Fico feliz que mesmo Peter, que não é mais da escola, esteve envolvido na discussão, e até mesmo sugeriu fazer um vídeo de divulgação. Sugerir que os alunos produzissem juntos o vídeo. No grupo de *Whatsapp*, alguns momentos após a aula, eles parecem discutir em relação ao tom do vídeo (mais jocoso ou sério), mas tento resolver o conflito dizendo que, se quiserem, podem produzir mais de um, e da forma como acharem melhor. (Excerto 112 - Diário reflexivo da professora pesquisadora do dia 14/10)

Antes de tratar do tema, começo perguntando aos alunos sobre o encaminhamento do vídeo de divulgação para o concurso, que os alunos haviam se comprometido a fazer. Eles afirmam que conversaram por algum tempo sobre suas ideias, mas Amado e Peter fizeram versões separadas. A versão de Amado é mais “séria”, enquanto Peter faz algo mais engraçado, baseado em um meme da internet. Mônica brinca que só deu apoio moral. Mediante o fato de que os alunos realizaram separadamente os vídeos, me dou

conta de que precisamos estimulá-los a trabalhar mais em conjunto, desenvolvendo mais atividades em grupos, ainda que isso seja mais complicado online do que presencialmente. (Excerto 113 - diário reflexivo da professora pesquisadora do dia 21/10)

É importante notar que a ideia dos vídeos parte de Peter, que é um ex-aluno da escola, indicando que, embora o participante não esteja mais inserido diretamente naquela comunidade, pode estar engajado nas reflexões e transformações possivelmente geradas pelo concurso naquele contexto. O excerto também destaca que os participantes entraram em conflito em relação ao tom dos vídeos, pois, enquanto um dos alunos gostaria de algo mais divertido, que apelasse para o senso de humor dos colegas, outro gostaria de fazer algo que refletisse a seriedade da proposta. Os alunos, então, chegaram a um acordo: ambas as produções seriam utilizadas. Por um lado, a professora-pesquisadora demonstrou estar decepcionada com o fato de que os produtos finais (os vídeos) não foram realizados em conjunto, por outro, quaisquer conflitos não impediram que os alunos concretizassem suas ideias. A discussão não impediu que os participantes tomassem decisões em conjunto, mesmo que tais decisões incluíssem dividir suas tarefas. Sendo assim, o fato de que os aprendizes chegaram, após conversarem entre si, a um produto, que partiu de sua iniciativa, tendo um mesmo objetivo, pode ser visto como um trabalho colaborativo. Por fim, pode-se dizer que a proposta foi até enriquecida pelo conflito, uma vez que foram preparados dois vídeos diferentes, os quais foram editados pelos próprios alunos e postados na página de *Instagram* do concurso.

Assim, percebe-se que os alunos trabalharam o processo “aplicando criativamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), usando conhecimentos e discussões apresentadas em sala de aula, além de diversos modos de sentido (como cores, imagens, som, escrita e espaço) para compor tanto os Designs dos cartazes quanto dos vídeos realizados.

Ademais, os alunos participaram de outros processos do concurso. Por exemplo, foi em discussão com os quatro participantes que surgiu o nome do concurso, além da ideia de dividir o CET em duas categorias (separadamente para o ensino fundamental e médio). Sobre isso, a professora também escreve em seu diário reflexivo.

Antes de iniciarmos o tema da aula, começamos conversando com os alunos sobre o concurso, que pretendemos propor na escola, a partir das discussões e cartazes criados pelos alunos sobre minorias. Eu havia formulado, durante a semana, algumas diretrizes para o concurso, às quais seriam enviadas para a direção da escola, e decidi discuti-las com os alunos. Eles tiveram mais opiniões sobre o documento e os procedimentos do concurso do que eu havia imaginado, e pareceram bem engajados, em especial Amado, que é do grêmio estudantil e estará envolvido na divulgação do projeto. Os alunos pedem, por exemplo, que dividamos o concurso entre ensino fundamental e médio. Eles acreditam que as produções do ensino médio seriam mais complexas, já que

eles dominam melhor o tema, que é tratado em aulas de sociologia. Os alunos também sugerem que as professoras vão à escola divulgar o projeto e tirar dúvidas. Por fim, eles dão sugestões de nomes para o concurso. Penso que, durante a semana que vem, poderemos fazer uma votação para eleger o nome. (Excerto 114 - Diário reflexivo do dia 21/10)

Dessa maneira, dois processos foram trabalhados. Em primeiro lugar, foi desenvolvido o processo “conceitualizando por nomeação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), uma vez que os alunos deveriam compreender as circunstâncias e objetivos do concurso, por meio das diretrizes formuladas pela professora-pesquisadora, e encontrar um nome apropriado para o evento. Em segundo lugar, os alunos usaram seus conhecimentos prévios em relação ao seu contexto escolar para fazer sugestões em relação às regras do concurso, permitindo que eles trabalhassem o processo “aplicando apropriadamente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), a fim de construir colaborativamente o documento e o concurso como um todo. Sobre esse processo, os alunos discutem também conforme o excerto 115.

Amado: Uma pergunta, porque tipo assim, a gente que tava na reunião do grêmio, a gente ficou com algumas dúvidas.

Professora-pesquisadora: uhummm

Amado: A gente queria perguntar: vai ser todos os alunos que vão participar, ou só o ensino médio?

Professora-pesquisadora: eu acredito que sejam todos

Amado: Então, porque a gente ficou nisso, porque se for todos, vai ficar aquela diferença, o terceiro faz um negócio muito bom, e o sexto faz um negócio muito... abaixo, entendeu?

Professora-pesquisadora: mas porque vocês acham que o sexto não vai fazer um negócio muito bom?

Amado: É porque tipo assim, não é tipo falando... julgando nem nada. Olha a gente falou de minoria e eu julgando o pessoal. É que normalmente o pessoal do terceiro se dedica mais que o do sexto, o sexto acabou de chegar do quinto, tal... tá começando na escola agora, tals. Então a gente pensou, tipo... vai ser desde o sexto ao terceiro, ou tipo assim dividir, do primeiro ao terceiro um etapa e do sexto e tals a outra.

Professora-pesquisadora: Hmmm... vocês acham que poderia ser tipo, se a gente for fazer mesmo um concurso, ter um ganhador do ensino fundamental e um ensino médio?

Amado: Eu acho que seria mais justo com o pessoal do sexto e do ensino fundamental [...]

Duda [via chat]: E normalmente estes temas são discutidos em sociologia.

Peter: é que nem o interclasse que fazia lá na escola, eles dividiram o sexto versus o sétimo, no máximo, depois oitavo versus o nono, e depois o ensino médio contra eles mesmo. [...]

Professora-pesquisadora: E a Duda falou uma coisa que é verdade também, esses temas são mais discutidos em sociologia, e sociologia vocês só têm no médio, né...

[...]

Professora pesquisadora: É uma boa ideia na verdade, a gente não tinha pensado nisso... Em nenhum momento, ninguém pensou nisso. (Excerto 115 - Transcrição da gravação do dia 14/10)

Assim, nota-se que os alunos usaram o processo “experienciando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), para compartilhar com as professoras suas vivências na escola e, então, desenvolveram o processo “aplicando apropriadamente” (ibidem) para realizar sugestões em relação à organização do concurso. Nesse sentido, os alunos preencheram uma lacuna de conhecimento das próprias professoras, que embora estivessem inseridas no Projeto *Treffpunkt*, trabalhavam online e não tiveram, até aquele momento, contato com outros estudantes daquele contexto.

Isso é destacado, conforme indicado nos excertos presentes nesta seção, desde o início das discussões, sobre os cartazes e o concurso, uma vez que buscamos deixar claro para os alunos a relevância de seu papel. Foi importante que eles partissem do processo “experienciando o conhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), para refletir sobre seu contexto, então “aplicando criativamente” (ibidem) tais conhecimentos, para criar seus cartazes, e “aplicando apropriadamente” (ibidem), para definir as diretrizes do concurso. Em relação a essas últimas, as recomendações dos alunos foram acatadas, e o concurso foi dividido em duas categorias: uma para os participantes do ensino fundamental e outra para aqueles do ensino médio.

Assim, por meio dos cartazes, vídeos e da organização do concurso como um todo, foi estimulada a produção de ideias e Designs, a partir de diferentes pontos de vista, incluindo perspectivas das professoras e alunos, o que torna todos os envolvidos produtores de conhecimento, de acordo com os pressupostos da decolonialidade. Isso ocorre na medida em que, desde o início, com a escolha do tema “minorias” e com a forma como o tema foi trabalhado por meio dos Designs, os alunos tomaram decisões que refletiam suas opiniões em relação àquilo que consideravam relevante, incluindo assuntos como a desigualdade de gênero e raça.

A participação dos alunos nas atividades relatadas é, portanto, tanto uma maneira de estimulá-los a trabalhar seus conhecimentos de maneira ativa, como também de escutar sua voz em relação a sua comunidade. Nesse sentido, percebe-se, novamente, que o processo de cidadania ativa teve como foco as necessidades e realidades locais dos alunos, de maneira coerente com uma perspectiva decolonial de cidadania (Queiroz, 2020). Isso é possível, pois o concurso foi feito pelos próprios alunos do Projeto *Treffpunkt*, a partir de suas vivências e reflexões, e para a comunidade escolar desses mesmos alunos.

A tomada de decisões por parte dos alunos levou-os a criar Designs Disponíveis (vídeos, cartazes e as diretrizes do concurso), que foram utilizados como ponto de partida para processos de Redesigned por parte do restante da comunidade escolar, durante o concurso. Ao se

engajarem, portanto, na divulgação e na organização do projeto, os alunos do projeto Treffpunkt demonstraram a importância de se ouvir diferentes vozes dentro de sua escola. Mais do que isso, agiram como líderes em sua comunidade, ao lutarem pelo interesse e engajamento dela, atitudes características de uma cidadania ativa (COPE; KALANTZIS, 2009).

Assim, na medida em que os aprendizes falaram sobre suas identidades e realidades, puderam, também, superar a produção de conhecimento colonial, que parte da perspectiva europeia, branca e de grupos com maior poder aquisitivo e político, desafiando, dessa forma, a “colonialidade do saber” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), ao promover e valorizar o conteúdo e conhecimento produzido por si e por seus colegas. Ao se engajarem no projeto, em sua criação, direção e promoção, os participantes da pesquisa não apenas reivindicaram suas vozes, mas também estimularam seus colegas de escola a fazerem o mesmo de forma ativa.

As atividades que precederam o concurso, portanto, também foram uma forma de atender à lacuna encontrada na pesquisa durante a fase de observação, na medida em que buscou-se fomentar, tanto a reflexão sobre problemas sociais e políticos, quanto o engajamento efetivo no trato com os mesmos, dentro do contexto dos participantes. Ademais, permitiu-se que os alunos colocassem em prática, de maneira multimodal, as discussões sobre questões decoloniais que haviam surgido em aula.

Dessa maneira, o desenvolvimento de práticas de cidadania é possível pois, juntamente com discussões e releituras sobre a história e a sociedade, a partir de pontos de vista diversos, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar seus conhecimentos de maneira criativa, apropriada, livre e multimodal. Nesse sentido, o trabalho com os processos de multiletramentos foram essenciais para que as reflexões fomentadas saíssem do plano das ideias de uma pequena turma de alemão, para estimular ações em prol do engajamento e discussão em relação à desigualdade entre grupos minoritários, que envolvessem a comunidade local dos alunos.

O concurso foi, então, divulgado entre os alunos em parceria com o grêmio escolar, do qual o aluno Amado participava ativamente, a direção da escola e professores parceiro do projeto. A iniciativa somou, por fim, 35 participantes e 21 trabalhos enviados e postados pelas professoras participantes via *Instagram*. Os trabalhos submetidos abordaram as mais diversas temáticas, desde cartazes alertando para a luta pelas causas indígenas, até memes e histórias em quadrinhos criticando a homofobia e a discriminação. Entre os Designs com maior destaque e engajamento, podemos citar o ganhador na categoria do ensino médio, um curta documental sobre a importância da visibilidade do cabelo afro. Tais projetos atingiram por meio de

visualizações, curtidas e comentários das famílias e amigos dos envolvidos, ainda, outros núcleos ligados à comunidade escolar.⁵³

Em relação aos efeitos da atividade, os alunos comentam na entrevista final.

Amado: A gente engajou bastante e o que motivou muito a gente é porque, a gente ficou um ano [de pandemia] sem fazer nada, praticamente, sem fazer nada [...]

Professora-pesquisadora: Então o gás do fim da pandemia motivou vocês a se engajarem?

Mônica: Tem isso e também tem a questão de, por ser algo que tá na nossa sociedade, e muitas vezes a gente não vê né? A gente vê, mas tá tão natural, tá tão empregado assim... visualmente, que a gente deixa pra lá. Só que com isso a gente, acho que gerou uma reflexão e a gente pode colocar isso em prática, no papel, no caso, digital.

[...]

Professora-pesquisadora: E você Peter? Porque você nem, assim, tecnicamente, nem tá na escola mais. O que você acha que te motivou a fazer o vídeo, fazer as coisas?

Peter: Eu acho que é porque eu gosto bastante desse curso. Foi algo que me diverti bastante durante esse ano e eu queria fazer alguma coisa pra não deixar passar em branco.

Amado: O pior de tudo é que tipo assim... pelo menos pra gente que tá no segundo, é um assunto que é debatido, é o tema do segundo né, desigualdade social, em sociologia, em português. É uma reflexão muito, assim, forte pra todo mundo ali e hoje a gente tirou o dia pra ficar fazendo cartaz na escola [...] A gente sentou num grupão, todo mundo [...] e a gente tava refletindo ali. “Você sabe o que é isso? Você sabe o que é aquilo?” As professoras ajudando. É um negócio que a gente refletiu muito, tipo, “nossa, a nossa sociedade tá assim.” (Excerto 116 - transcrição da entrevista final)

O trecho ilustra como os alunos indicaram acreditar que os objetivos do concurso foram atingidos, relatando que não apenas eles próprios, mas também outros colegas e professores se demonstraram envolvidos no projeto. Em relação às razões para tal engajamento, Amado começou citando o contraste entre o concurso e as atividades escolares realizadas durante a pandemia, uma vez que estas foram compostas, no ensino público regular, especialmente de aulas expositivas e assíncronas online. O aluno citou, então, como o trabalho envolvendo análise reflexiva sobre o tema e a aplicação prática de tais reflexões, por meio da construção de designs multimodais, no caso cartazes, pode tê-lo motivado, assim como outros alunos, reforçando como a Pedagogia dos Multiletramentos pôde ajudar a gerar engajamento nas atividades propostas.

Mônica e Amado destacaram, ainda, que os assuntos tratados por meio do concurso são relevantes, pois se tratam de problemas com os quais convivem, estando “na nossa sociedade” e porque “a nossa sociedade tá assim”. Dessa maneira reforçam que as realidades e necessidades

⁵³ Um agradecimento especial ao Instituto Goethe São Paulo, por fornecer os prêmios aos ganhadores do concurso.

locais foram o foco dos alunos ao participar do concurso, em concordância com uma perspectiva decolonial de cidadania (Queiroz, 2020). Ademais, pode ser observada a importância de atividades, materiais e planejamentos, cujas temáticas são consideradas relevantes pelos próprios alunos a partir de sua realidade local, em contraposição a materiais didáticos importados, que não levam em consideração as particularidades dos contextos dos aprendizes, partindo, em sua maioria, de uma perspectiva colonial e eurocêntrica, no que se refere à língua alemã (Aquino; Ferreira, 2023).

A fala de Mônica também retoma que as discussões tidas em meio ao concurso ajudaram a participante a perceber determinados grupos e os problemas que os atingem, não por meio do olhar “funcional”, da diversidade pela diversidade, mas “crítico” (Walsh, 2010), ao entender que tais problemas não podem ser vistos como “naturais” e ignorados: é preciso se manifestar contra eles, o que a aprendiz é motivada a fazer por meio do concurso. Além disso, a participante aponta novos indícios de que, por meio da atividade, foi desafiada a colonialidade do poder (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000; Restrepo; Martínez, 2010), ao destacar a maneira como o concurso ajudou os alunos da escola a desafiar formas racionalizadas e naturalizadas de desigualdade, trazendo à tona, de forma prática, a voz de grupos cujas necessidades são muitas vezes ignoradas.

Peter também citou a forma como foi motivado a “não deixar passar o curso em branco”, assim indicando ver sua participação como organizador do concurso como um produto de sua participação no Projeto *Treffpunkt* ao longo do ano. Tal sentimento é coerente com os objetivos da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que o aluno entende a importância de se aplicar de forma prática os conhecimentos e as discussões realizados em aula.

Por meio das respostas dos alunos podemos perceber, portanto, a importância de unir estudos sobre a decolonialidade a uma pedagogia ativa, como a dos multiletramentos, uma vez que aulas expositivas, ainda que apresentassem aos alunos temas socialmente relevantes a partir de uma perspectiva decolonial, poderiam não ter gerado os mesmos indícios de uma cidadania ativa. Uma pedagogia que exige a aplicação e o engajamento prático, no entanto, possibilita o desenvolvimento de características de um cidadão ativo e o envolvimento dos alunos em sua comunidade, por meio de seus Designs.

As atitudes dos aprendizes e sua participação ativa, assim como a de outros alunos da escola, apenas reforçam como é possível, portanto, usar conceitos e processos dos multiletramentos para estimular ações de engajamento e cidadania, que partam de uma perspectiva decolonial.

Tendo abordado os principais indícios do desenvolvimento de uma cidadania ativa entre os alunos, na próxima seção faremos nossas considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar a forma como o ensino da língua alemã e culturas de falantes de alemão, baseado na Pedagogia dos Multiletramentos, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas a partir de um pensamento decolonial entre os participantes da pesquisa. A pesquisa tem, portanto, como principal aporte teórico os estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, por meio dos quais defende-se a inclusão da diversidade cultural e da multimodalidade como peças essenciais na educação. Para tanto, é necessário o foco nos Designs, partindo de um Design Disponível (conhecimento, produto ou modelo ao qual o aluno já tem acesso), para realizar o Designing (transformação do Design Disponível a partir de subjetividades do aluno) e alcançar um Redesigned (produto do processo) (Cazden, et. al. 1996). O Design deve ser construído por meio de diferentes Processos de Conhecimento, denominados: experienciando (acesso a experiências prévias e novas que inserem a temática aprendida na realidade do aluno), conceitualizando (construção de generalizações, teorias e conceitos a partir daquilo que foi experienciado e aprendido), aplicando (aplicação prática e criativa do conhecimento) e analisando (análise dos novos conhecimentos, no que diz respeito à função social que eles exercem, e a relações de poder que os transpassam) (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Analisar a maneira como tais processos ocorreram também foi uma prioridade deste estudo, como um objetivo específico.

Sendo assim, foram também pressupostos teóricos essenciais para a investigação os estudos sobre decolonialidade. Durante a análise dos dados, percebeu-se a necessidade de olhar para o corpus por uma perspectiva decolonial, a partir da qual defende-se que as relações de poder entre as antigas colônias e os antigos colonizadores ainda refletem na forma como enxergamos o mundo e pessoas a nossa volta, afetando, até mesmo, a produção de conhecimento (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). É nossa responsabilidade, portanto, como educadores de línguas, principalmente quando lidamos com línguas europeias, questionar valores e mitos impostos a nós, e que colocam os alunos em uma posição inferior em relação ao falante nativo da LE (Grilli, 2020).

Tendo como base tais conceitos, foi desenvolvida uma pesquisa-ação com sete participantes, entre eles quatro alunos, duas professoras, e a professora-pesquisadora, envolvidos em um curso de alemão como língua de encontro, aplicado no contexto de uma escola pública. A partir dos dados gerados ao longo de um ano, por meio de gravações, diários reflexivos, questionários e entrevistas, foi possível verificar os impactos de uma experiência de aprendizagem partindo de uma pedagogia dos multiletramentos entre os alunos.

Sendo assim, respondendo à questão de pesquisa: “De que forma o ensino de alemão na rede pública, fundamentado na Pedagogia dos Multiletramentos, pode favorecer o desenvolvimento de práticas sob uma perspectiva decolonial?”, foi possível com essa pesquisa perceber que, a utilização dos diferentes Designs (disponível, designing e redesigned) e processos de conhecimento utilizados ao longo do curso, além da maneira como foram trabalhados, vieram ao encontro de uma perspectiva decolonial de ensino.

Dessa maneira, os alunos puderam passar por diferentes etapas da aprendizagem, que incluíram desde a análise crítica, até a prática criativa. De forma geral, as aulas tinham início por meio dos processos “experenciando o conhecido e o novo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), a fim de retomar conhecimentos prévios dos alunos em relação à própria e outras realidades, além de trazer novos aspectos culturais ou linguísticos para discussão. Tais aspectos não foram escolhidos aleatoriamente, mas a partir dos interesses dos próprios alunos, e não foram trabalhados apenas a partir de informações supostamente objetivas e aparentemente neutras, mas resgatando diferentes vozes, principalmente a dos próprios professores e aprendizes, inclusive quando isso incluía admitir-se abertamente parcial, em acordo com uma pedagogia decolonial.

Seguindo as experiências com conhecimentos prévios e novos, os processos dos multiletramentos não foram trabalhados em uma ordem fixa, sendo por vezes necessário primeiramente desenvolver o processo “analisando” e apenas depois “conceitualizando” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) ou vice-versa. Em geral, porém, as atividades resultaram em formas de aplicar criativamente os conhecimentos e discussões acumulados ao longo de uma ou duas aulas, o que é reconhecido por alguns dos próprios participantes, conforme o excerto 117.

Amado: Eram temas que a gente se envolvia, a gente que tinha que fazer. Tipo, vamos falar sobre política, mas cada um vai criar um partido político, ou então vamos falar sobre tabu, mas o que é tabu? Vamos atrás de saber o que é tabu. Então, tipo assim, a gente produziu mais coisa, eu considero produção não só aquilo que a gente fez, tipo vou desenhar aqui, digitar ali, e tals, então acho que produção é tudo que a gente faz no meio da aula, então acho que gente produziu mais [do que o semestre passado], o rendimento foi melhor

Mônica: Eu acho que a gente debatía, e realizava ali as atividades [...] a gente fez interatividade já nas aulas, então desenvolveu mais, aí enquanto debatía gerava mais reflexão, mais críticas sociais.

Peter: [via chat] N[não] era tipo copia do Google. Era tipo. Vai lá e faz, vc[você] consegue. Por isso eu amo esse curso 🙏🙏
[...]

Mônica: A gente colocou em prática aquilo que a gente aprendeu, então o que a gente dialogou durante as aulas, o que vocês explicaram, a gente colocou em prática de forma dinâmica e divertida. (Excerto 117 - Transcrição da entrevista final)

Portanto, ao estimular-se o desenvolvimento de processos de conhecimento, foi possível que reflexões sobre temas caros aos estudos da decolonialidade fossem não apenas explorados de forma teórica, como também aplicados por meio de Designs multimodais. Ademais, ao longo de todos os processos, buscou-se estimular o trabalho com diferentes modos de sentido, incluindo, principalmente, imagem, cor, espaço, humor e som. Alguns outros modos de sentido não fizeram parte das aulas, principalmente devido a restrições do ensino online, por exemplo, o fato de que os alunos realizavam as aulas com câmeras fechadas dificultou o uso da linguagem corporal, e a distância física dificultou o uso do toque, do olfato ou do paladar como formas de expressão e comunicação, embora, mediante planejamento mais detalhado, seria possível pensar em atividades que utilizassem tais modos de sentido também.

Ademais, percebeu-se por meio dos dados, que os Designs criados tiveram impacto no desenvolvimento de uma perspectiva decolonial diante dos temas abordados. Os participantes puderam observar, por exemplo, que há dificuldades e experiências comuns entre as suas comunidades e outras, se tornando produtores de saber com base em tais semelhanças, como ao criarem e debaterem sobre as características de uma cidade ideal, ou ao analisarem diferentes lendas, brasileiras e alemãs, inclusive aquela criada por um de seus colegas, conforme explícito na seção 4.2. Na seção citada, é possível observar, portanto, ecos de uma postura que desafia a colonialidade do saber entre os alunos, pois eles se posicionam em relação a temáticas sobre a língua e culturas estrangeiras, mesmo de seu lugar como estudantes brasileiros. Apesar disso, na seção em foco, é evidente que, em comparação com a presença de uma perspectiva decolonial, a influência da Pedagogia dos Multiletramentos nas atividades realizadas pelos alunos é muito mais visível, por meio da construção de Designs usando modos de sentido variados e seguindo os processos de conhecimento.

Na seção 4.3, no entanto, o trabalho a partir de uma perspectiva decolonial é mais notório, pois os Designs analisados e criados pelos alunos os ajudaram a desenvolverem um pensamento outro, dialogando com vivências de outros grupos sociais, por exemplo, ao tratarem da invisibilidade de mulheres na ciência, das *Trümmerfrauen* e de grupos minoritários no Brasil. Ademais, na seção 4.4, ao criarem o Design de seu partido político, os alunos definiram e expressaram seus saberes e ideais políticos de maneira a construir sentidos sem a pretensão de que fossem “neutros”, mas buscando interesses de grupos minoritários, muitas vezes silenciados em discussões consideradas “não-ideológicas”, partindo, novamente, de uma perspectiva decolonial para expressar seu domínio, conhecimento e posicionamento enquanto pessoas políticas e desafiar, assim, a colonialidade do poder.

Ao estabelecerem tais relações, os alunos indicaram mudanças de perspectiva, que foram evocadas repetidamente ao longo do semestre. Tais mudanças foram estimuladas e usadas para que os alunos praticassem sua cidadania ativa, construindo, colaborativamente, o Concurso Estudantil *Treffpunkt* (CET)⁵⁴, conforme descrito na seção 4.5. Por meio de tal concurso, os alunos deixaram clara a importância de dar ouvidos aos colegas, abordando temas do seu interesse e adequados ao seu nível de conhecimento e de transformar discussões teóricas, tidas no curso ou na escola, em ações práticas.

Portanto, observamos que o curso teve uma influência tanto nas visões dos alunos sobre o mundo, como também no desenvolvimento da cidadania ativa a partir do ensino de alemão. O curso também teve uma repercussão no contexto escolar dos participantes, pois, por meio do CET, motivou a reflexão de outros alunos da escola, que também passaram a ser responsáveis pela criação de novos Designs, postados nas redes sociais. É possível afirmar, por fim, que por meio da construção colaborativa do concurso CET, os alunos desenvolveram práticas de cidadania ativa, influenciando a sua comunidade local, a partir do diálogo com seus interesses e necessidades.

A pesquisa permitiu apresentar, assim, uma forma como a Pedagogia dos Multiletramentos pode ser utilizada para estimular a agência do aluno na reflexão crítica e na produção multimodal de conhecimentos, favorecendo perspectivas decoloniais. Trata-se de colocar uma das principais lutas dos estudos decoloniais em prática: mudar o eixo de produção intelectual de grupos com maior poder político e econômico, para encontrar e valorizar outras vozes, no caso, de jovens estudantes de uma escola pública, por meio de criação inovadora de Designs multimodais. Assim, durante a triangulação e análise de dados, se tornou claro que os participantes envolvidos na pesquisa, alunos e professores, usaram a aprendizagem de língua alemã como forma de compreender o mundo, a história, e as pessoas à sua volta, além de buscar escutar vozes daqueles marginalizados em diferentes relações de poder, de forma coerente com os estudos da decolonialidade.

É possível afirmar, assim, que a Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir para práticas a partir de uma perspectiva decolonial, que sejam trabalhadas entre as fissuras de um sistema colonial (Queiroz, 2020). Esse é o caso do trabalho desenvolvido no Projeto *Treffpunkt*, que surgiu de um contexto de cursos gratuitos no interior de São Paulo oferecidos em uma escola pública e buscou, assim, atender às necessidades desse contexto.

⁵⁴ O Concurso Estudantil *Treffpunkt* (CET), conforme abordado na subseção 4.5, foi um concurso planejado pelos alunos e professores do Projeto *Treffpunkt*, em parceria com a escola na qual foi desenvolvida a pesquisa.

A forma como tal Pedagogia auxilia, então, uma formação decolonial ocorre na medida em que se objetiva tratar os alunos como investigadores e criadores de conhecimento, a partir do desenvolvimento de Designs, desafiando a colonialidade do saber (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 1992). Além disso, é preciso ajudar os aprendizes a usarem tais Designs para dialogar com as suas e outras comunidades, as quais são ignoradas no processo de produção de saber e, ao ouvir as histórias de sujeitos muitas vezes silenciados, desafia a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007; Restrepo; Martínez, 2010). Por fim, é necessário auxiliar os aprendizes a compreenderem o poder político em suas mãos, quando usam tais diálogos para construir novos Designs e engajar suas comunidades, resultando, preferencialmente, em uma cidadania ativa de alcance local e desafiando, assim, a colonialidade do poder (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000; Restrepo; Martínez, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. E. L.; FRANCISCHETT, G. P. P. Direito Fundamental à educação de qualidade: a pedagogia dos multiletramentos e o pensamento decolonial diante das diferenças. **Linguagens Educação Sociedade**, v.24, n.42, p. 233-253, 2019.
- ALTMAYER, C. Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. **Informationen Deutsch als Fremdsprache**, v.33, n.2-3, 2004.
- ALTMAYER, C. Von der „interkulturellen Kompetenz“ zum „kulturbezogenen Deutungslernen: Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: SCHULZ, R. A.; TSCHIRNER, E. (org.) **Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language**. München: Iudicium, 2008, p. 28-41
- AQUINO, M.; FERREIRA, M. V. Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. **Domínios de Linguagem**, v. 17, 2023.
- BOHUNOVSKY, R. ALTMAYER, C. Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd-und Zweitsprache seit den 1990er Jahren. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 25, p. 919-947, 2020.
- BROCH, I. K. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. 265 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2014.
- BURNS, A. **Doing action-research**. Nova York: Routledge, 2010.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Bristol: Multilingual matters, 1997.
- BYRAM, M. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008
- BYRAM, M. Conceptualizing Intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In: JACKSON, J. (org) **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. Nova York: Routledge, 2011.
- CANATO, J. B. C.; ROZENFELD, C. C. F. A motivação de alunos de alemão e prática de multiletramentos em um CEL. **Pandaemonium germanicum**, v. 20, p. 86-111, 2017.
- CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, v. 64, p. 201–223, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i64p201-223>> Acesso em: 21 de outubro de 2024
- CASPER-HEHNE, H. Interkulturelle Kommunikation aus sprachwissenschaftlicher Perspektive: Kritische Reflektion der Forschungsansätze und Forschungsergebnisse im deutsch-indischen Zusammenhang. In: CASPER-HEHNE, H.; GUPTE, N. (org)

Kommunikation über Grenzen: Aktuelle Ansätze zur interkulturellen Verständigung, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2010, p.1-27.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. (org.) **El Giro Decolonial**. Bogotá: Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. Prólogo. Firo deolonial, teoria critica y pensamiento hetaráquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. (org.) **El Giro Decolonial**. Bogotá: Pensar, 2007.

CAZDEN, C. et. Al. A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v.66, n.1, p. 60-92, 1996.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 281-302, 2019

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v.4, n.3, p.164-195, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning> Acesso em: 26 de maio de 2020

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. Londres: Palgrave Macmillan, 2016.

DA HORA SAMPAIO, I.; PUH, M. Ensino da língua alemã na contemporaneidade: algumas perspectivas críticas como oportunidades e desafios. **Revista Projekt**, n.62, p.80-89, 2023.

DUBOC, A. P. FERRAZ, D. M. Letramento crítico e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, C. M. (org) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**, Revista X, n.1, 2011.

DUBOC, A. P. M.; SOUZA, L. M. T. M. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v21n2/1984-6398-rbla-21-02-547.pdf>> Acesso em 17 de janeiro de 2022

DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 341-395.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, J. R. Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. **Saber e educar**. n.20, p.214-223, 2015.

FORNOFF, R.; KOREIK, U. Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf

die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In: SHAFER, N.; MIDDEKE, A.; HÄGI-MEAD, S.; SCHWEIGER, H. (org) **Weitergedacht: Das DACH-Prinzip in der Praxis**, 2020, p. 37-67. Disponível em: <<https://d-nb.info/1206172800/34>> Acesso em 16 de junho de 2024.

GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. **Theory Into Practice**, v. 57, n.1, p.72-78, 2018.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014

GRAFF, H. J. (1979). **The literacy myth: Literacy and social structure in the nineteenth century city**. Nova York/Londres: Academic Press

GRILLI, M. L. Por uma educação linguística Translúgüe e Decolonial: questões para o ensino de alemão. **Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 4, p. 904 a 930-904 a 930, 2020.

GRILLI, M. L. A práxis pedagógica no ensino de alemão: reflexões formativas. **REVISTA Projekt**, n.60, p.22-30.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GRILLI, M. L. **Submissão, questionamento e subversão da colonialidade linguística nas práticas de ensino de alemão para o público brasileiro**. 307 f. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023

GRILLI, M. PUH, M. O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade. **Revista Trama**, v.17, n.41, p.123-133, 2021.

HOFF, H. E. The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. **Intercultural Communication Education**, v. 3, n. 2, p. 55-74, 2020.

HOLME, R. Carrying a Baby in the Back: Teaching with an Awareness of the Cultural Construction of Language. In: BYRAM, M. GRUNDY, P. (org) **Context and Culture in Language Teaching and Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

JENKINS, H. et. al. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century**. Massachusetts: The MIT press, 2009.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v.4, n.2, p. 225-242, 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3402/edui.v4i2.22071?needAccess=true>> Acesso em: 16 de junho de 2024

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, p. 19-29, 2007.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H. MACIEL, R. F. (org) **Língua estrangeira e formação cidadã**:

por entre discursos e práticas. Coleção novas perspectivas em linguística aplicada, Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **The Action Research Planner**. Geelong: Deakin University Press, 1988.

KERN, R. G. Literacy and advanced foreign language learning: Rethinking the curriculum. In: BYRNES, H. MAXIM, H. H. **Advanced Foreign Language Learning: A Challenge to College Programs**. Boston: Thomson Heinle, 2003, p. 19-35.

KLEIMAN, A. C. B. R. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61

KRAMSCH, C. Third culture and language education. In: COOK, V. Wei, L. (orgs.) **Contemporary applied linguistics**, Londres: Continuum, 2009, p.233-254

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v.1, n. 1, p. 57-78, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse – The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001

LIBERALI, F. C.; MAZUCHELLI, L. P.; MODESTO-SARRAL. K. O brincar no Multiletramento Engajado para a construção de práticas insurgentes. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade-REED**, v. 2, n. 6, p. 1-26, 2021.

MAIA, L. F. **O Rio de Janeiro continua wunderschön**: elaboração local de material didático para um ensino decolonial e intercultural de alemão. 58f. Trabalho de Monografia - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: < <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/16006/3/LFMaia.pdf> > Acesso em: 16 de janeiro de 2025

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOUEL, R. (org.) **El Giro Decolonial**. Bogotá: Pensar, 2007.

MARIANO, T. V.; DERINGER, T. Filmes de curta-metragem em aula de alemão como língua estrangeira em tempos de pandemia. **Pandaemonium Germanicum**, v. 25, p. 89-121, 2022.

MARQUES, L. S.; ROZENFELD, C. C. F. O papel do humor no ensino remoto de língua alemã por meio dos multiletramentos. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. especial, p. 39-59, 2022.

MARQUES-SCHÄFER, G. **Deutsch lernen online: Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat**. Tübingen: Narr Verlag, 2013.

MARSON, M. Z. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: Uma possível discussão com base na BNCC. **Reeduc**, v.7, n.2, 2021.

MIGNOLO, W. D. El pansamiento decolonial: desprendimiento y eapertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOUEL, R. (org.) **El Giro Decolonial**. Bogotá: Pensar, 2007.

MONTE MÓR, W. Reading Dogville in Brazil: Image, language and critical literacy. **Language and intercultural communication**, v. 6, n. 2, p. 124-135, 2006.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 46, p. 31-44, 2007.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 140-154, 2018.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992

NUNAN, D. **Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan**. Nova York: Routledge, 2012.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 200-221/Eng. 198-218, 2019.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto" A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures"- 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 525-530, 2016.

PUH, M.; NUNES, E. C. R. Os entrelugares e o futuro aberto da formação e atuação docente em língua alemã na luta contra o latifúndio linguístico. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e14201-e14201, 2023.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional**. Campinas: Pontes, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indig**. v.13, n.29 p.11-20, 1992

RESTREPO, E; MARTÍNEZ, A. A. R. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

ROCHA, C. H. **Propostas para inglês no ensino fundamental I publico= plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 231 f. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem., Campinas, 2010.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de línguas na escola.

In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-32

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, odas e protótipos: Novos multiletramentos em tempos de Web2. **ESpecialist**, v. 38, n. 1, p.1-20, 2017.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 54, n. 2, p. 361-392. Campinas, 2015

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p.5-17, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 26 de maio 2020

STREET, B. V. **Adult Literacy in the United Kingdom: A History of Research and Practice**. NCAL Technical Report. Filadélfia: Universidade da Pensilvania, 1995. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394044.pdf>> Acesso em: 16 de janeiro de 2025

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. V. Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. **Media Anthropology Network**, v. 17, p. 1-15, 2006.

TAGATA, W. M.; RIBAS, F. C. Repensando práticas de letramento digital e agendas educacionais em tempos de incerteza da Covid-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 399-431, 2021.

TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/wp-content/uploads/2021/10/Action-research_a-methodological-introduction.pdf> acesso em: 09 de junho de 2024

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1947

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: Das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. 1ª.ed. Campinas: Pontes, 2007, p. 233-252, 2007.

UPHOFF, D.; ARANTES, P. C. C. Mudando os termos da conversa: questões decoloniais na produção de materiais didáticos para o ensino de alemão. **Revista Interdisciplinar Sulear**, n.14, p. 28-44, 2023.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOUEL, R. (org.) **El Giro Decolonial**. Bogotá: Pensar, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo**

interculturalidad crítica, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural.pdf> Acesso em 30 de outubro de 2024.

WALSH, C. “Other” knowledges, “other” critiques: Reflections on the politics and practices of philosophy and decoloniality in the “other” America. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 3, p.11-27, 2012. Disponível em: <<https://escholarship.org/content/qt6qd721cp/qt6qd721cp.pdf>> Acesso em: 30 de outubro de 2024

WALSH, C. et al. What do we mean by “Decoloniality”? **Journal for Cultural & Religious Theory**, v. 20, n. 3, p.341-360, 2021. Disponível em: <<https://www.jcrt.org/archives/20.3/Decoloniality.pdf>> Acesso em 30 de outubro de 2024.

WÜRFEL, N. Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. In: **Deutsch in Sozialen Medien**. Interaktiv–multimodal–vielfältig. de Gruyter, 2020. p. 217-232.

YIN, R. K. **Qualitative Research from Start to Finish**. New York: The Guilford Press, 2011