

Milan Puh



Universidade de São Paulo
milanpuh@usp.br

Elaine Cristina Roschel Nunes



Universidade de Santa Catarina
roschel.elaine@ufsc.br

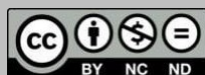
Submetido em: 10/10/2022

Aceito em: 21/05/2023

Publicado em: 05/06/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14201](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14201)



OS ENTRELUGARES E O FUTURO ABERTO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA ALEMÃ NA LUTA CONTRA O LATIFÚNDIO LINGUÍSTICO

RESUMO

Neste trabalho, discutimos possíveis caminhos de iniciação e atuação na profissão docente na área do alemão, no âmbito da práxis pedagógica, em termos freirianos. Para tanto, analisamos dois entrelugares: a formação de docentes na (pós)graduação em uma disciplina de metodologia de ensino em língua alemã e as possibilidades de reflexão e ação sobre “latifúndio linguístico” brasileiro, metáfora operacional que concebemos diante de sentidos instáveis da ação pedagógica na educação. Nesse caminho, traçamos uma crítica à política hegemônica monolíngue e à “autocolonização” na docência como aspectos obstrutivos do reconhecimento da condição plurilíngue do Brasil e sua manutenção no futuro. Por fim, como resultados de nossa prática, apresentamos a relevância de uma ação pedagógica decolonial, com a emergência de falares diversos no meio acadêmico e nas demais instâncias educativas, acompanhada da escuta ativa, alinhada à colaboração e à cooperação, como ações fundamentais não apenas para nosso trabalho docente, mas também para inserção na complexidade do mundo atual.

Palavras-chave: entrelugares, latifúndio linguístico, formação na pós-graduação, ensino de alemão.

THE IN-BETWEEN PLACES AND THE OPENING TOWARDS THE FUTURE OF THE TRAINING AND TEACHING OF THE GERMAN LANGUAGE IN THE FIGHT AGAINST THE LINGUISTIC LATIFUNDIUM

ABSTRACT

In this paper, we discuss possible ways of initiating and acting in the teaching profession within the area of German studies, as a sphere of pedagogical praxis in Paulo Freire's terms. To this end, we analyze two in-between places: the training of teachers in (post)graduate courses in a discipline of German language teaching methodology and the possibilities of reflection and action on the Brazilian “linguistic landholding”, an operational metaphor that we conceive while dealing with unstable meanings of action pedagogy in education. In this way, we criticize the monolingual hegemonic policy and the “self-colonization” in teaching as obstructive aspects for the recognition of the plurilingual condition of Brazil and its maintenance in the future. Finally, as a result of our practice, we present the relevance of a decolonial pedagogical action, with the emergence of different agents in the academic environment and in other educational instances, accompanied by active listening, aligned with collaboration and cooperation, as fundamental actions not only for our teaching work, but also for insertion in the complexity of today's world.

Keywords: in-between places, linguistic latifundium, graduate education, German teaching.

LOS ENTRELUGARES Y EL FUTURO ABIERTO DE LA FORMACION Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ALEMANA EN LA LUCHA CONTRA EL LATIFUNDIO LINGUISTICO

RESUMEN

En este trabajo discutimos posibles caminos de iniciación y actuación en la profesión docente en el área de alemán, en el ámbito de la praxis pedagógica de Paulo Freire. Para ello, analizamos dos entrelugares: la formación de profesores en cursos de (post)graduación en una disciplina de metodología de la enseñanza en lengua alemana y las posibilidades de reflexión y acción sobre el “latifundio lingüístico” brasileño, una metáfora operativa que concebimos frente a los significados inestables de la pedagogía de la acción en la educación. De esta manera, criticamos la política hegemónica monolíngüe y la “autocolonización” en la enseñanza como aspectos obstrutivos del reconocimiento de la condición plurilíngüe de Brasil y su mantenimiento en el futuro. Finalmente, como resultado de nuestra práctica, presentamos la pertinencia de una acción pedagógica decolonial, con el surgimiento de diferentes discursos en el ámbito académico y en otras instancias educativas, acompañados de la escucha activa, alineada con la colaboración y la cooperación, como acciones fundamentales no sólo para nuestra labor docente, sino también para la inserción en la complejidad del mundo actual.

Palabras Clave: Entrelugares, latifundio lingüístico, formación de posgrado, enseñanza del alemán.

1 INTRODUÇÃO

No segundo ano de pandemia de Covid-19 e em meio às restrições e incertezas de 2021, especialmente no que se refere à diminuição e encerramento da própria pandemia e às instabilidades econômicas e políticas, compartilhamos o espaço de formação de professoras/es na Universidade de São Paulo (USP) em meio *on-line*. No âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão 2 (MELA 2), durante um semestre letivo em 2021, convivemos: o professor ministrante, Milan Puh, e a então doutoranda Elaine Cristina Roschel Nunes, em estágio supervisionado. Nesse contexto, esta última pôde participar ativamente em diferentes momentos: da concepção/elaboração da disciplina até sua realização e seu encerramento, incluindo a avaliação final.

Com o intuito de compartilhar esse percurso, revisitamos neste artigo os principais tópicos abordados e análise conjunta realizada ao longo do semestre. Observamos, sobretudo, a necessidade de perceber espaços fronteiriços de ação local dos agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (docentes/discentes universitários, formadoras/es/formandes em letras, professoras/es/aprendizes de línguas) como entrelugares que combinam experiências e deslocamentos nesse mesmo processo. Por julgarmos que questões instigantes oriundas desses espaços exigem um debate mais apurado tanto no meio acadêmico como para além dele, propomo-nos a expor nossos olhares sobre a noção de *entrelugar*, visto como potencial, e não como obstáculo à formação docente e como pedagógica voltada para ação.

Ao postularmos o conceito de *entrelugar* como central para o desenvolvimento da nossa pesquisa, reflexão crítica e escrita (de um professor universitário atuante em universidade pública paulista, e de uma, em 2021 ainda doutoranda, agora professora em universidade pública catarinense), cabe discutirmos sobre o formato deste texto, pois ele mesmo apresenta características que o colocam entre alguns gêneros de produção acadêmica, se considerarmos seu viés: a) exploratório, ao levantar os principais pontos a serem trabalhados na área do ensino de alemão; b) interpretativo, por observar, categorizar e criar conceitos que passam a guiar a reflexão e, esperamos, nossa atuação enquanto docentes-pesquisadores em ambiente universitário; e c) analítico, ao reinserir o debate sobre o conceito de *entrelugar* e sobre os espaços transfronteiriços, no que se refere ao processo formativo na área do ensino de alemão. Sendo assim, por conta da análise que realizamos de determinados aspectos da práxis docente freiriana, propícios à criação de pontes entre o conhecimento acadêmico e as experiências na prática pedagógica, constatamos que o texto não se adéqua à estrutura de um artigo de opinião

ou de um relato de experiência em seu sentido estrito, tampouco segue os preceitos de um artigo de revisão bibliográfica ou de reflexão teórica.

Reconhecemos que, por vezes, essa classificação de gêneros acadêmicos, resultante de uma tradição que não negamos, limita a capacidade de expansão das fronteiras do conhecimento. Visto que nossa proposta é justamente questionar fronteiras estanques e ampliar a análise do conjunto de experiências da práxis – tal como a postula Paulo Freire, ao insistir que se reduza a distância entre a prática e a teoria na Educação –, propomos fazer esse exercício de reconhecer os diferentes entrelugares, inclusive no processo de escrita, aqui pensando principalmente na acadêmica que tem cristalizado seus subgêneros textuais, os quais na área de Humana apresentam suas limitações, como comentam autores como Rodriguez (2012). Faremos isso com base em diferentes perspectivas que elucidam bem o potencial formativo-investigativo do conceito, construindo um diálogo pautado pela reflexão teórica e, ao mesmo tempo, tensionado com a realidade observada em sala de aula.

A discussão certamente não se esgota no âmbito deste artigo, ainda mais levando-se em conta as especificidades das questões aqui apresentadas, carentes de aprofundamento futuro e de outros espaços que promovam esse debate. Para dar um primeiro passo nessa direção, como base para nossa argumentação, delineamos, em um primeiro momento, o conceito de *entrelugar*, contextualizando-o na esfera da Educação como espaço fronteiro de estudo e de troca. Paralelamente, demonstraremos a urgência de repensar-se o processo de ensino-aprendizagem, expandindo sua percepção para novos ângulos, que vão além de questões que envolvem o ensinar e o aprender.

Partindo dessas premissas, organizamos o artigo em duas perspectivas que permitem o estabelecimento de entrelugares de reflexão e aprendizagem no contexto da formação inicial e na pós-graduação de professoras/es de alemão no Brasil. Na primeira perspectiva, indicamos entrelugares presentes no espaço da disciplina de MELA e no âmbito do estágio de docência, viabilizado pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da USP. Como impulso para valorizar e compartilhar o conhecimento e a experiência das/dos estudantes, relatamos como se desenharam as formas de socialização de saberes nesse contexto, com o intuito de instigar futuras pesquisas, que poderão ter caráter exploratório, reflexivo e/ou prático-propositivo.

Para aprofundar a reflexão, na segunda perspectiva, defendemos uma atitude decolonial que favoreça a emersão de múltiplos falares e práticas no meio acadêmico e nas demais instâncias do ensino, ampliando a discussão e atuação já relatados em outros trabalhos (SAMPAIO e PUH, 2020; e PUH, 2020) e no contexto do Grupo de Estudos em

Ensino de Língua Alemão no/do Brasil (GEELAB), o qual integramos. Em tal cenário, exploramos a noção de *latifúndio linguístico* – criada por nós para designar atitudes, modos de pensar e ações que limitam e silenciam vozes e línguas/linguagens daqueles não aceitos tradicionalmente como parceiros em lugares (institucionais) de poder –, integrando, assim, também a área de Linguística Aplicada e de Ensino de Línguas no rol das discussões brasileiras atuais para rever a distribuição desigual e a necessidade de superação dessa desigualdade linguística em todos os espaços linguísticos, e não só, por meio do que chamamos de *Reforma Agrária Linguística*, com vistas a promover atitudes antilatifundiárias.

Os conceitos de *entrelugares* e *latifúndio linguístico* (de certa maneira neologismos) foram germinados na tese de doutorado de PUH (2017), partindo-se da vasta discussão (relatada e sintetizada em trabalhos como os de RODRIGUES, 1983; FERRAZ, 2007 e SILVA, 2013) que tem se produzido no mundo e no Brasil com relação às políticas linguísticas em contextos coloniais e o modo como certas línguas, chamadas de hegemônicas e/ou de prestígios, acabam ocupando vastos territórios em detrimento das demais línguas. Metaforicamente, aproveitamos a discussão igualmente intensa sobre a expansão de latifúndio de monoculturas agrícolas no território brasileiro para ilustrar que a nossa discussão tem implicações não somente abstratas ou discursivas, mas envolvem modos de produzir sociedade (e suas culturas e línguas), junto à (des)ocupação de territórios, essenciais para a existência de comunidades de falantes, as quais têm direito tanto às línguas (conforme destacado por Rodrigues, 2020) quanto às terras, fundamentais para a sua propagação material e espiritual. Em termos bastante amplos, a metáfora extrapola aqui seu valor estético ou estratégico para “compreensão do que está sendo ensinado e aprendido” (CARVALHO, SOUZA, 2003), mas tem como objetivo levar-nos a refletir de maneira intensa sobre nossas experiências, construindo analogias a situações semelhantes em outro domínio do conhecimento.

Sem dúvida, os conceitos analisados neste artigo permitem abranger outras áreas e aspectos da vida humana como a Educação e/ou, em particular, o ensino-aprendizagem de línguas. O acesso a esse ensino deveria ser um direito garantido às populações brasileiras que possuem formas de expressão distintas do português e às pessoas que desejam se conectar, comunicar-se e/ou trabalhar com outras comunidades de fala em diferentes países, ampliando seu repertório linguístico e cultural. Por isso, a *Reforma Agrária Linguística* deverá considerar meios para sua concretização, incluindo a Educação, como elemento fundamental, alinhada às demais atividades humanas. Dessa forma, deverá ser possível implementar ações e políticas *antilatifundiárias* no âmbito

linguístico a serem promovidas pelo Estado brasileiro, o qual deve oferecer políticas compensatórias para aqueles grupos que historicamente foram negados e aniquilados com a expansão da língua portuguesa. Esse fato já é reconhecido pela atual Constituição brasileira, que prevê autonomia e apoio às comunidades indígenas, mas não necessariamente aos imigrantes, por exemplo. Nesse sentido, cabe considerar a sala de aula e o ensino-aprendizagem de línguas como um contexto privilegiado para a compreensão material e concreta desses conceitos, uma vez que nele podem suceder deslocamentos e questionamentos, bem como reflexões sobre políticas linguísticas, em diálogo com a formação e a prática docente.

Encerrando essa explanação introdutória, é essencial ressaltar que os conceitos de *Reforma Agrária Linguística* e *latifúndio linguístico* estão localizados nos entrelugares conceituais e teórico-metodológicos, permitindo seu estudo e emprego em diferentes situações e momentos oportunos, visando afirmar e propor atitudes decoloniais e reparatórias no contexto brasileiro.

Por fim, reconhecendo o fato de que os efeitos da globalização, tal como o de uma crise sanitária provocada pelo modo como se lidou com o surgimento e a propagação de um novo vírus, conhecido popularmente como coronavírus, afetaram diretamente as nossas vidas, inclusive as de (futuros/futuras) docentes de língua alemã, decidimos abordar este contexto a partir de uma perspectiva que permite olhares múltiplos, a colaboração e a cooperação em diferentes esferas humanas, políticas e sociais, como elementos fundamentais não apenas para nosso trabalho em sala, mas também para garantir nossa sobrevivência. São questões das quais não podemos nos distanciar enquanto trabalhadores da Educação, por mais que acreditemos na necessidade de enfoque em aspectos linguístico-comunicacionais no ensino de línguas.

Em suma, sem a pretensão de apresentar conclusões “fechadas”, o principal intuito deste texto é iniciar discussões acerca dos entrelugares a partir de duas perspectivas: (i) o estágio de docência PAE e a disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão (da graduação); (ii) os *latifúndios linguísticos* e as atitudes concretas para pensar uma *Reforma Agrária Linguística*.

Antes de discorrer sobre esses espaços, apresentamos nossa perspectiva teórica do conceito de *entrelugar*, capaz de abarcar o lócus das experiências compartilhadas em 2021 no âmbito do estágio supervisionado na pós-graduação em Língua e Literatura Alemã.

2 ENTRELUGARES EM FOCO: ESPAÇO VIVO EM CONEXÃO

Para explicitar as perspectivas adotadas neste artigo que nos embasam e orientam conceitualmente, expomos nossa releitura do conceito de *entrelugar* como premissa para a análise das perspectivas que destacaremos adiante e como potencial a ser considerado e expandido na educação linguística. Entre espaços e papéis, entre línguas e textos, estamos nós, trabalhadoras/es da Educação, transitando por múltiplos cenários nas esferas educacionais, na relação com grupos diversos, contextos e instituições em nível local e global. Carregamos para os entrelugares as nossas histórias e os encontros com histórias outras, nossas experiências e questionamentos diante da prática pedagógica, além do desejo de desprendermo-nos de uma estrutura fixa e compacta, para que possamos circular por espaços que permitam o deslocamento fluido e a conexão entre ambientes variados. Em se tratando de nossa prática, até que ponto enxergamos as possibilidades locais ou as nossas próprias forças para promover uma educação que inclua esses espaços fronteiriços e as experiências de deslocamento?

Esses “espaços entre os lugares” foram descritos por Nolasco (2014) como uma espécie de desobediência a um modo imposto de aprender, trabalhar e pensar sem reflexão. Em suas palavras:

Os entrelugares *fronterizos*¹ escavaram para si uma aprendizagem de desobediência com relação a tudo o que fora imposto em seu lócus geostórico cultural à revelia de sua memória, de seu discurso e de sua história local (NOLASCO, 2014, p. 22, grifo do autor)

Alcançar esses espaços “fronterizos” requer, enquanto significação, enxergar a si e sua história. E como um processo situado e vivo, os entrelugares efetivam a convicção de que não há nada completo e imutável, nem aqui, nem lá, visto que é “tudo junto e misturado” (PUH, 2020), porém com origens diversas que precisam ser reconhecidas. Vale mencionar que Nolasco (2014) toma como base para sua discussão uma elaboração anterior de Walter Mignolo, denominada “pensamento fronteiriço” (MIGNOLO, 2003, p. 52), conforme a qual viver nas fronteiras é experimentar um “processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes” (MIGNOLO, 2017, p. 21).

Nessa linha de pensamento, reconhecendo um forte aspecto educativo nas atitudes antilatifundiárias que compõem a nossa *Reforma Agrária linguística*, aprendemos a *ginga educacional* para lidar com as situações sem aceitar tudo que nos é imposto (ou, quando não há modo de “escapar” dessa imposição, para buscar maneiras de “livrarmo-

¹ Termo empregado pelo autor para se referir aos espaços fronteiriços, do qual também faz parte.

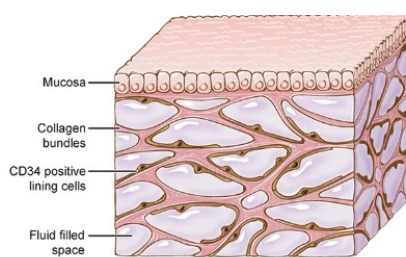
nos” dela o mais rápido possível, mantendo a saúde física e mental), seja pelo norte global, seja pela instituição ou por quem ocupa posição de hierarquia e poder na estrutura social. Essa ginga parece ser associada ao “jeitinho brasileiro”, termo nem sempre encarado de forma positiva pela sociedade em geral, até mesmo na própria universidade. Em conjunto com outros termos, como a “enjambração” e a “gambiarra”, o “jeitinho”, enquanto descritor, pode revelar certo amadorismo no cotidiano para concretizar uma ação prática. Sob uma perspectiva negativa, além da capacidade de resolver problemas com flexibilidade, o “jeitinho” pode ser visto como prática de corrupção (BELLETTI, 2019), ou como uma forma de driblar e burlar regras (PEREIRA; PINHEIRO; KUNZ, 2014). Sem adotar uma visão simplista, consideramos que a flexibilidade e a “criatividade aplicada” (PEREIRA; PINHEIRO; KUNZ, 2014), embutidas no “jeitinho”, podem representar mais do que tirar proveito de uma situação: na verdade, podem representar formas de tratar problemas inesperados ou criar uma saída alternativa, como esclarecem Pereira, Pinheiro e Kunz (2014).

Justamente esse tipo de “criatividade aplicada” pode revelar um modo de lidar com os desafios de nossa prática, abrindo mais uma fissura que nos permite estar em um entrelugar onde o inesperado e o planejado se encontram para que, de maneira consciente, possam ser conciliados em prol de algum objetivo, sem que nisso direitos e modos de fazer alheios (especialmente daqueles grupos minorizados) sejam prejudicados. Em outras palavras, o “caráter transgressor de regras preestabelecidas” (PEREIRA; PINHEIRO; KUNZ, 2014, p. 65) pode revelar-se como criatividade para lidar com imprevistos e contingências, tão comuns em sala de aula, como relatado por estagiários, ao realizarem suas primeiras experiências docente durante a disciplina de MELA. A relação entre o previsto e o imprevisto pode ser sempre amplamente discutida nas aulas, favorecendo a permanência dos discentes no entrelugar de quem observa e age, aprende e ensina, escuta e fala.

Sendo assim, considerando **nosso espaço de ação**, enxergamos os entrelugares como **espaços complexos de travessia**, como **fendas** ou como **interstícios**. Esses espaços intersticiais são vivos. A medicina (re)descobriu recentemente o interstício como órgão que conecta o corpo com material fluido em movimento e precisa estar em vida para ser notado; caso contrário, irá apresentar-se como um tecido maciço. Da mesma forma, conciliar possibilidades em uma realidade específica, marcada por diálogos/encontros conflituosos entre inquietações pessoais, discursos acadêmicos e a necessidade de agir em seu espaço de maneira criativa, isto é, com ginga, permitindo um trabalho mais “vivo” e conectado. Nesse contexto, não são oferecidas respostas diretas,

como aquelas previstas em estruturas normatizadoras, uma vez que a heterogeneidade, a instabilidade de sentidos e os encontros nos entrelugares podem provocar e evocar vozes silenciadas/ignoradas no entremeio de práticas locais e em debate com parâmetros globais. Na Figura 1, a seguir, ilustramos essa perspectiva, evidenciando um espaço de transposição e ação criativa na formação e na educação, imaginando a pele como atuação docente explícita e a mucosa como o espaço de transposição criativa dos fatores múltiplos da realidade viva que são compostos por colágeno, fluidos e células, elementos em constante movimentação.

Figura 1 – Os entrelugares em analogia aos Interstícios do corpo humano



Fonte: elaborado por Jill Gregory in BENIAS, P. et al (2018)²

Os entrelugares são, portanto, espaços que não permitem o estabelecimento de “linhas abissais” (SANTOS, 2007)³ entre professoras/es e alunas/os, falantes nativas/os e não nativas/os e conhecimento enquanto prática refletida e conscientizada, nem mesmo de pedestais para justificar a suposta supremacia acadêmica. Além disso, tensionam a paralisação diante de diretrizes fixas que engessam a ação pedagógica. A partir do que se constata nesse contexto, diante de fracassos e sucessos, busca-se expandir a experiência por meio da reflexão da própria prática e da teorização, proporcionando parâmetros para diálogo e negociação, mas sem rigidez que impossibilita que haja trocas. A epistemologia *fronteriza* (NOLASCO, 2014), que nos estimula a pensar os diversos entrelugares na Educação, não representa um limite, mas sim oferece possibilidades outras em meio à “travessia que *reúne* os povos, as culturas, os lugares, as línguas numa relação que não ignora a diferença colonial” (NOLASCO, 2014, p. 30), pois, quanto menos

² Esquema do espaço cheio de fluido apoiado por uma rede de feixes de colágeno revestidos por um lado com células. Ilustração de Jill Gregory. Impresso com permissão do Mount Sinai Health System, licenciado sob CC-BY-ND. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode>).

³ Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007), o pensamento abissal do mundo moderno ocidental impõe que se distingam, por meio de linhas divisórias e imaginárias, dois universos da sociedade: “o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2007, p. 71). A inexistência dos que estão do “outro lado da linha” marca o discurso dos centros de poder.

aceitamos e reproduzimos as linhas e fronteiras criadas para nos separar, mais aberto e democrático é o nosso ensino.

Após traçar um panorama da compreensão dos entrelugares como espaços fronteiriços criativos, flexíveis e vivos, partimos para a análise das dimensões nas quais observamos sua manifestação. A primeira dimensão se refere a uma experiência de estágio de docência na pós-graduação em Letras Alemão, acontecimento primeiro que propiciou o contato entre Elaine C. Roschel Nunes, então estagiária do PAE, e Milan Puh, ministrante da disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão na ocasião, e propulsionou, como consequência, nosso trabalho conjunto.

2.1 Os entrelugares como espaços de comunicação: a experiência de estágio pelo PAE e suas questões didático-pedagógicas

Na primeira perspectiva, indicamos entrelugares presentes no espaço da disciplina de MELA e no âmbito do estágio de docência, viabilizado pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da USP. Esse programa destina-se a alunas/os de pós-graduação matriculadas/os na USP nos cursos de mestrado e doutorado, e tem como principal objetivo aprimorar a formação didática na pós-graduação, valorizando “a educação e os saberes pedagógicos como parte do conhecimento científico” (NAKANO; CAMARGO; GONÇALVES, 2020, p. 174).

Como impulso para valorizar e compartilhar o conhecimento e a experiência das/dos estudantes, relatamos como se desenharam as formas de socialização de saberes nesse contexto, com o intuito de instigar futuras pesquisas, que poderão ter caráter exploratório, reflexivo e prático-propositivo.

Delinearemos nesta seção os entrelugares presentes em uma experiência de estágio supervisionado na pós-graduação em Língua e Literatura Alemã, por meio do PAE. O programa se divide em duas etapas: a Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado em Docência. Na etapa de Preparação Pedagógica, são oferecidas diferentes modalidades de sua realização, de acordo com a Unidade de Ensino. Assim, é possível frequentar uma disciplina de pós-graduação em um semestre letivo, um conjunto de conferências ou um núcleo de atividades coordenadas por professoras/es, envolvendo discussões sobre currículo, ementas, materiais didáticos e planejamento de cursos, como preparação para o estágio supervisionado.

Em um segundo momento, a/o estudante de pós-graduação participa de uma disciplina da graduação, a qual, conseqüentemente, se torna um espaço de experimentação e de aproximação da docência em âmbito universitário, sob a supervisão da/do docente da disciplina. Com base nas diretrizes do PAE, entre as atividades didáticas, estão previstas as dimensões organizativas, técnica, didático-pedagógica e avaliativa. As atividades podem englobar desde a seleção e organização de conteúdos, até a elaboração de materiais de apoio, o desenvolvimento de atividades e aulas, a participação da definição de critérios avaliativos, entre outras (MARTIN-FRANCHI, 2017, p. 31-32).

Vale mencionar que o PAE é organizado por uma comissão central e por outras comissões em unidades da USP com programas de pós-graduação. Como um espaço de formação docente, o programa viabiliza “um ambiente de experiências e vivências singulares” (RIVAS; LEAL; MARQUES, 2018). Em trabalhos sobre o PAE (RIVAS; LEAL; MARQUES, 2018; MARTIN-FRANCHI, 2017; UEKANE et al. 2018; NAKANO; CAMARGO; GONÇALVES, 2020; GRILLI; PUH, 2021), constata-se a relevância desses espaços de aperfeiçoamento pedagógico para a docência no Ensino Superior.

A partir da análise dos trabalhos elencados, constatamos que existe a carência de uma investigação maior na área de Letras/Educação. No âmbito do ensino de línguas, em 2021, Grilli e Puh discorrem sobre a experiência conjunta na disciplina de Metodologia de Ensino em Língua Alemã ao longo do ano de 2020, marcado pelo início das aulas remotas em virtude da pandemia de Covid-19. A autora e o autor observam que, apesar da obrigatoriedade do estágio para bolsistas Capes, o número de estagiários inscritos parece ser substancialmente menor que a quantidade de bolsas disponíveis, faltando, aparentemente, um maior incentivo institucional desde o início do percurso discente na pós-graduação. Assim, parece ser necessário ampliar a divulgação do Programa e de seus resultados em eventos e publicações.

Experiências locais com acompanhamento efetivo nos moldes propostos pelo PAE podem ser a única oportunidade de acesso à discussão didático-pedagógica para futuras/os docentes no nível de Ensino Superior. Com a ausência de políticas de incentivo para uma preparação didática mais aprofundada, muitas/os pós-graduandas/os e futuras/os docentes se voltam para a pesquisa acadêmica, desconsiderando, de certa maneira, o papel de sua prática pedagógica como igualmente importante para a produção de conhecimento e seu (re)dimensionamento em contextos práticos-sociais.

Em termos efetivos, se o objetivo é atuar em contexto universitário, todo/a integrante do corpo docente, em algum momento, provavelmente assumirá o papel de

professor/a formador/a, independentemente do reconhecimento desse fato, uma vez que o ensino consta como um dos três pilares da universidade brasileira. O conjunto ensino, pesquisa e extensão configura-se como um todo articulado e indissociável, porém, ao receber uma categorização específica para que se entendam e se efetivem suas especificidades, na prática, esse tipo de atitude dissociativa acaba criando áreas estanques e estipulando fronteiras entre os propósitos multifacetados da universidade. Para fomentar as conexões entre as áreas, programas como o PAE podem impulsionar pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas, contribuindo para a articulação entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

No âmbito do estágio de docência, se a troca e a reflexão estiverem em pauta, cria-se um ambiente promissor para a formação crítica de docentes, capaz de desestabilizar conhecimentos cristalizados. A experiência proporcionada pelo estágio PAE pode representar espaços de ruptura, para revisitar e rever posições, possibilitando à/ao estagiária/o confrontar-se com suas próprias questões de pesquisa em termos prático-pedagógicos na universidade. Como consequência, ao acompanhar o curso na graduação, a/o pós-graduanda/o tem a oportunidade maior de perceber relações entre sua pesquisa e a prática em sala de aula e de vivenciar situações condizentes com alguma realidade educacional que possa ocupar futuramente, dentro ou fora da academia.

No caso específico da disciplina de MELA, trata-se da concretização de um curso especialmente voltado para a Licenciatura e, portanto, para a formação de futuras/os professoras/es da língua em questão. Como parte do currículo de Licenciatura, a disciplina de MELA elenca como um de seus objetivos a criação de pontes entre o conhecimento acadêmico, as experiências em estágios e a prática pedagógica, propondo que sejam analisados e questionados os discursos em circulação nessa conjuntura.

Ao longo do semestre, foram tema de debate os padrões imobilizantes e estanques, por vezes dominantes no imaginário de professoras/es e aprendizes, bem como em nossa tradição escolar. Entre esses padrões, figura a espera pelo método perfeito de ensino e pelas “receitas prontas” para a prática pedagógica, resultado do desenvolvimento de um perfil nos moldes do “técnico passivo”, conforme descrito por Kumaravadivelu (2003, p. 8), perfil este que apenas segue determinações e prescrições de centros de poder, sem qualquer reflexão. Ao serem incentivados por nós ministrantes da disciplina a expandir sua ação de “pensadores e práticos estratégicos” para a postura de “transformadoras/es intelectuais”, cujo foco é a consciência social e política em uma abordagem holística, conforme pleiteado por Kumaravadivelu (2003, p. 14), os discentes

demonstraram certa resistência tanto para se deslocar de uma zona de conforto conhecida, como para lidar com novas ideias e caminhos propostos. Essa resistência foi caracterizada, em algumas situações, por pouca disposição a: não considerar o material didático como “norteador” do planejamento de aulas e, conseqüentemente do ensino; pensar em propostas de regência que não fossem baseadas principalmente em conteúdos gramaticais; colaborar ou cooperar em momentos de concepção e reflexão para o desenvolvimento de atividades em contextos educativos específicos; participar ativamente de discussões e atividades que transcendessem a mera oferta de técnicas e estratégias para conduzir uma aula; contribuir com sugestões de leitura, materiais, discussões ou exemplos, quando foram solicitados pelo docente e pela monitora. Além disso, alguns participantes relutaram em relatar oralmente ou por escrito as experiências obtidas nas regências, resguardando-se por traz das câmeras fechadas.

No entanto, as/os professoras/es em formação foram estimuladas/os a se deslocarem em diferentes etapas do curso. Para mencionarmos um exemplo concreto nesse sentido, os próprios caminhos avaliativos propostos na disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão representavam mudanças de paradigmas, uma vez que exigiam comprometimento e escolhas pessoais, fundamentadas em critérios mais transparentes e dialogados. Embora fossem estipulados critérios comuns, a montagem do percurso avaliativo permitia a definição de um plano/formato de avaliação definido pelas/os próprias/os estudantes. Entre os critérios comuns, figurava a participação em três diferentes blocos de atividades, quais sejam: socialização (da experiência e dos resultados das atividades obrigatórias de estágio em eventos, mídias sociais ou na plataforma educativa da faculdade), elaboração (de sequências didáticas para compor projetos/cursos para ensino de alemão e línguas teuto-brasileiras) e regência (em espaços de ensino público ou privado de alemão).

No bloco “socialização”, foram sugeridas pelo docente participações em eventos internos e externos aos discentes, como ouvinte, ministrante e parte da comissão organizadora, bem como houve a possibilidade dos discentes cursistas de integrar a comissão de uma plataforma, cujo objetivo era divulgar as licenciaturas, as disciplinas de metodologia (entre as quais a disciplina de MELA) e a produção discente de sequências didáticas. Para o bloco “elaboração”, referente a projetos e a cursos, em 2020 e 2021 foi sugerida também a produção de drops – vídeos de curta duração (de 3 a 5 minutos) sobre um aspecto linguístico ou cultural do alemão no Brasil e/ou das línguas teuto-brasileiras, sensibilizando também o público externo ao ambiente acadêmico. Além dos drops, havia a possibilidade de elaboração de um sequenciamento didático para uma instituição de

ensino em ambientes de ensino fundamental ou médio; ou de um curso livre com temáticas mais específicas e/ou pouco trabalhadas na área do ensino de alemão. No bloco “regência”, as aulas e a regência no Centro de Estudo de Línguas (CELs) e em outras unidades escolares previam as fases de observação inicial, elaboração e avaliação, e realização da proposta de um minicurso. Como opção no contexto pandêmico, o minicurso podia ser ministrado mediante oficinas realizadas como atividades no Encontro das Metodologias – evento central para a disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão, sobre a qual discorreremos mais na próxima seção.

Os caminhos da avaliação foram escolhidos pelas/os próprias/os estudantes e discutidos caso a caso nos primeiros momentos da disciplina. A possibilidade criada de debate em duplas ou pequenos grupos para a elaboração do projeto individual contribuiu para valorizar a participação direta das/dos discentes no planejamento e nas escolhas metodológicas e avaliativas. Essa participação representou, no entanto, um desafio para alguns estudantes, pois envolvia a responsabilidade por suas escolhas e pelas respectivas consequências. Ademais, o trabalho exigia pensamento crítico, abertura para o diálogo e a criatividade, considerando-se as condições e restrições em um ano pandêmico.

Ao longo do semestre, fomos confrontados com questionamentos e críticas sobre a forma de avaliação apresentada. Para alguns, um caminho menos exigente poderia representar uma espécie de “atalho” ao final do curso de licenciatura, uma forma de levar a cabo essa última fase sem maiores “pressões” acadêmicas. No entanto, justamente essa fase se revela como crucial na formação de docentes, à medida que faz emergir a necessidade de um repertório informado para lidar com decisões e enfrentamentos diários de docentes em sua prática. Não se trata simplesmente de seguir e cumprir exigências estabelecidas pelo/a formador/a ou pelo curso de graduação/licenciatura, mas de confrontar-se com questões teórico-metodológicas que farão parte da vida profissional.

Lidando com essa situação, partindo do lugar crítico, contingente, nunca fixo, fronteiro e de negociação entre as demandas, experimentamos os entrelugares nessa experiência compartilhada na disciplina de MELA. No espaço educacional em questão, temos o desafio de ministrar a disciplina na graduação, aproximando-nos do contexto social, político, teórico e metodológico da instituição de Ensino Superior. Como espaço único de experimentação e de maximização de possibilidades, é preciso que às/aos estudantes cursistas seja concedido o devido valor de produtoras/es de conhecimento. Daí a relevância da discussão e da socialização dos achados e do material produzido nas aulas por meio de encontros e meios de divulgação on-line para

disponibilização/compartilhamento de material. Essas iniciativas conferem visibilidade ao trabalho desenvolvido e oferecem possibilidades de troca, a serem incentivadas e expandidas.

Para que projetos nessa direção sejam desenvolvidos em longo prazo, particularmente no caso das metodologias de ensino de línguas, revela-se como imprescindível viabilizar a contratação de professoras/es efetivos. Ademais, deve-se garantir aos professoras/es mentoras/es seu próprio desenvolvimento profissional e a possibilidade de acompanharem seus estudantes com preparação, carga horária e remuneração adequadas, tal como os projetos do PAE e residências pedagógicas, dentre outros, sugerem. Sabemos das carências na infraestrutura acadêmica. No entanto, é preciso incentivar a mobilização de forças nessa direção, em vez de acomodar-se diante das atuais circunstâncias.

Nos espaços mencionados, é preciso instigar os professoras/es a trilharem seus próprios caminhos de formação, sem que dependam de cursos ou de manuais que lhes digam o que e como fazer. É indispensável que ocorra uma transformação interna, para que elas e eles desenvolvam seus próprios estilos de investigação e se tornem independentes (CONSALTÉR; FÁVERO; TONIETO, 2019, p. 6). No decorrer do semestre, durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão, essa foi a postura almejada por nós, enquanto procurávamos incentivar essa transformação. Para tanto, oferecemos diferentes instrumentos e canais de comunicação, tais como a participação (anônima ou não) por meio de formulários on-line; os atendimentos individualizados; as devolutivas a cada trabalho realizado; a leitura em pares; a contribuição de convidados externos de diferentes contextos, para “quebrar a rotina”; a participação ativa em oficinas e nos próprios encontros on-line; entre outros.

De modo geral, constatamos na prática a falta de infraestrutura e de condições adequadas para possibilitar o atendimento a pequenos grupos – etapa fundamental para a preparação pedagógica. Como alternativa momentânea, diante dessa lacuna, questões didáticas podem ser estudadas durante a graduação nas próprias aulas de língua, como forma de desenvolver o “*feeling* da prática”, sugestão esta lançada pelos próprios estudantes durante as discussões na disciplina. Nesse sentido, a formação linguística na graduação não deve ser reduzida a um mero curso de língua: necessita ser expandida como espaço de análise da própria aprendizagem e de articulação/atuação no mundo.

Como espaço promissor para a problematização dessas questões, a disciplina de MELA assume papel decisivo justamente ao final da graduação. Devido à configuração dessa disciplina, vale mencionar que a oportunidade de realizar o estágio de docência em

diálogo com o professor ministrante contribuiu para corroborar aspectos da análise de dados em um contexto diferente daquele no qual a pesquisa da doutoranda e estagiária PAE se desenvolveu. Assim, foi possível constatar no novo cenário, em épocas e locais distintos, a relevância do suporte do professor-mentor para a tomada de decisões e para a incitação de reflexões sobre a ação pedagógica. Ao longo daquele semestre, observamos como a abertura para o diálogo entre as/os envolvidas/os no meio educacional pode ser decisiva no processo de formação. Sob essa perspectiva, os participantes são vistos “não como alguém que [...] aplica técnicas de ensino em uma posição inferior na hierarquia vertical” (NUNES, 2022, p. 240), mas como professoras/es dispostas/os a agir e a refletir sobre os efeitos e as consequências de suas ações e decisões pedagógicas. Para tanto, as/os professoras/es em formação contam “com liberdade e suporte em equilíbrio” (NUNES, 2022, p. 240), identificando e compreendendo seu papel de agentes de educação.

Nessa linha de pensamento, a pesquisa deve começar cedo e precisa ser incentivada, assim como o estudo sobre formas de abordar assuntos de interesse do coletivo, em específico. Quando ciente de seu papel transformador, o professor em formação expande sua visão e sua ação pedagógica, tornando-se pesquisador/a de sua prática e gerador de teorias, conforme postulado por Celani (2008) e Kumaravadivelu (2012). Para promover essa atitude inquiridora, encontramos respaldo na emersão de vozes em uma perspectiva decolonial, na identificação de *latifúndios linguísticos* e no combate a limitações na prática pedagógica, conforme destacado na seção seguinte.

2.2 O *latifúndio linguístico* e sua *Reforma Agrária*: atitudes educativas e lutas decoloniais como afirmações do entrelugar brasileiro e latino-americano

Nesta segunda perspectiva, defendemos atitudes possíveis diante do *latifúndio linguístico* e a partir de uma visão decolonial, emergente em diferentes áreas, dentro e fora da universidade. Particularmente, em nosso contexto de formação de professoras/es, vale refletir sobre as consequências e as contribuições que esse pensamento pode trazer para o estabelecimento concreto de entrelugares brasileiros e latino-americanos, favorecendo um crescimento sustentável e mais autônomo das nossas sociedades e, portanto, da área de educação linguística.

Neste ponto, reconhecemos a inversão didática de posições de agente e reagente, pois acreditamos que, por vezes, é necessário repensar a sociedade para que possamos repensar a educação, seguindo a lógica de pensamento freiriano que prevê as mudanças

concretas e reais em/com as pessoas, as quais podem, posteriormente, promover mudanças nos seus ambientes de atuação, sendo o nosso o da Educação. Isso não significa, porém, que não haja uma relação de reciprocidade entre as áreas e a sociedade. Em nosso contexto, por exemplo, a relação entre educação linguística e crescimento autônomo e sustentável não é unilateral. Como destacado na seção anterior, por exemplo, apresentamos neste trabalho justamente uma visão formativa e educativa de professoras/es de alemão que buscou inspirações e novos modos de prática por meio de conexões e da socialização dos saberes na disciplina MELA. Nesse sentido, é preciso explorar os interstícios da sociedade, indo além do contexto educacional estrito, para construir conhecimentos em nossas práticas, como trabalhadoras/es-docentes, ao retornarmos para a nossa atuação primária pontuada neste texto.

No dizer de Mignolo (2017), a “descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção” (MIGNOLO, 2017, p. 15), sendo esta uma opção por não acreditar que existam respostas únicas, novas e inequívocas. Nessa linha de pensamento, a perspectiva decolonial não reprime subjetividades, nem procura verdades universais: ela escancara os efeitos da colonialidade como marca da história e do presente neocolonial, o qual silencia vozes e determina a soberania de uns, excluindo e apagando as vozes de outros. Na verdade, não há uma única tradição epistêmica capaz de alcançar a Verdade e a Universalidade (GROSGUÉL, 2008), uma vez que diferentes comunidades e sociedades produzem suas verdades e apresentam alguns aspectos comuns que podemos chamar de universalidade, porém sempre denotando o seu local de surgimento e produção. A visão decolonial do mundo, segundo lemos nesses autores, aponta estrategicamente para a (necessidade da) existência de muitas tradições de produção e socialização de conhecimento que o poder colonial do Norte Global procurou negar, atribuindo-lhe um lugar marginal, regional, local, ao se afirmar como universal e unicamente capaz de garantir uma atuação global. Por isso, é preciso considerar as vozes a partir de diferentes corpos e lugares, étnico-raciais/sexuais, que não devem ser enquadrados como subalternizados, mas sim como capazes existir e produzir. As visões decoloniais são marcadas, portanto, pela pluralidade, pelo combate ao universalismo que uniformiza, considerando a conexão da pessoa com suas histórias, seu corpo, seu meio e o todo.

Como exposto até aqui, defendemos uma atitude que permita a emergência de outros falares, de diversos modos de fazer e de ensinar no meio acadêmico. Essa atitude implica questionarmos nossa postura como professoras/es de línguas e observarmos se

reproduzimos linhas abissais e discursos nos moldes colonizadores, enaltecendo a língua e a cultura-alvo e fortalecendo binarismos (melhor x pior, superior x inferior, organização x caos, entre outros), subjugando-nos a padrões e diretrizes elaboradas de maneira distante da realidade em que nos encontramos.

Para observarmos nosso espaço e agirmos a partir dele, é preciso que rompamos com essas linhas e divisões abissais e nos desloquemos, ocupando entrelugares (espaços transfronteiriços que não admitem fixidez ou categorizações limitantes). É desse modo que as perspectivas são expandidas, considerando-se que se encontram sempre em movimento, sem divisões estanques. Se, em oposição a essa ideia, reproduzimos de antemão e aceitamos sem questionamentos escolhas e critérios que não foram elaborados por nós, o trabalho de reflexão é suprimido. Isso pode acontecer, por exemplo, no ensino de língua estrangeira, quando existe a convicção de que aplicar supostos preceitos e ditames da nação definida no imaginário como “possuidora” da língua-alvo representa o melhor e o certo a fazer. E assim compactuamos com ou mesmo (re)criamos as condições de trabalho e as abordagens restritas que circulam em nossas práticas prendendo-nos a quadros e critérios como manuais formativos, em um processo autocolonizador que acaba reafirmando o lugar elitizante e pouco democrático de ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Como contrapartida, o pensamento decolonial nos impulsiona a questionar a produção de conhecimento eurocêntrica, a hegemonia dos “centros de saberes” considerados legítimos e o universalismo irrefletido – estratégia capitalista de exploração e manutenção de poder, por meio do qual não se percebe que qualquer produção é específica para um lugar, tempo e grupo. Nesse sentido, observamos a urgência de considerarmos perspectivas locais, deslocando o foco que esteve voltado para o Norte Global para o paradigma central ou principal. No entanto, como postula Puh (2020):

Todos nós estaríamos perpassados pelo paradigma civilizatório eurocêntrico que nos faz desconsiderar a produção local feita na América Latina em busca de uma constante atualização, que no nosso mundo moderno quase sempre vem do Hemisfério Norte, isto é, das metrópoles, do urbano, do economicamente potente. (PUH, 2020, p. 210)

Sem dúvida, os conhecimentos hegemônicos da colonialidade ou as marcas da modernidade nos constituem, estão em nossas histórias e bibliografias (MIGNOLO, 2003). Como forma de legitimar a colonialidade linguística, observamos ainda uma tendência em valorizar a língua padrão e a “cultura” rica em estereótipos dos centros de poder, em detrimento de outras. Essa postura pode ser encarada como uma espécie de latifúndio linguístico, elaboração que, como comentamos, criamos no contexto da disciplina de MELA, quando assuntos como a decolonialidade à brasileira na área de ensino de língua

estrangeira (por exemplo, a alemã) estava em pauta. Como característica marcante da exploração econômica brasileira, o latifúndio corresponde a extensas propriedades agrícolas, improdutivas ou destinadas ao cultivo de um único produto em larga escala, com a finalidade de abastecer o mercado externo, resultando num processo de criação de distâncias abissais entre aqueles que detêm a terra e os que nela trabalham. A monocultura, nesse caso, serve bem como metáfora para representar as políticas linguísticas silenciadoras, homogeneizantes e mantenedoras de padrões. Nessa esteira, podem ser elencadas diversas decisões, como, por exemplo, a implantação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que define que se ensine apenas inglês a partir do sexto ano, abolindo ou limitando a presença de outros idiomas na grade curricular (UPHOFF, 2019), além da falta de políticas de incentivo profissional, o que faz com que se tenha poucas/os professoras/es oficiais de alemão no Brasil – menos de 500 em 2020 para um universo de quase 80 mil aprendizes, segundo Ministério do Exterior da Alemanha (AUSWÄRTIGES AMT, 2020) – e uma produção restrita de materiais brasileiros até o momento.

Outro aspecto a mencionar diz respeito a privilégios linguísticos dos centros de poder do Norte Global, de determinados grupos e classes sociais, ou mesmo de instituições específicas. Assim como não há uma maneira certa de ensinar, não deve haver uma língua soberana, ou um modo universal e único de ensiná-la, o que sufoca a multiplicidade de outras formas linguísticas e de expressão. Como atitude de resistência e de luta contra essa hegemonia, vale abalar as estruturas que mantêm o latifúndio linguístico como modelo colonial da modernidade. A atuação e as políticas definidas no cerne de coletivos e grupos locais, na direção do que está sendo proposto em coletivos como o GEELAB, poderão ser futuramente reunidas e estudadas como parte do que chamamos de Reforma Agrária Linguística, proposta contra o latifúndio linguístico, ao favorecer modos de ensino de línguas mais inclusivos e democráticos, passando também pela formação de professoras/es.

Os privilégios linguísticos continuam pertencendo a uma parcela pequena da sociedade, tal como acontece com o acesso à educação, à saúde e à própria terra. Em outras áreas de conhecimento, presentes na universidade e na sociedade, já houve um acúmulo de ideias, experiências e sugestões sobre como propor modos de redistribuir e reorganizar aquilo que não está ao alcance da maioria, cabendo ainda realizar esse trabalho na área de ensino de línguas, que, em nossa opinião, durante muito tempo se fechou para essa questão, criando linhas abissais, inclusive quando se pensa a subjetividade e a afetividade. Por um lado, existe uma crescente banalização de emoções

e sentimentos enquanto afetividade dentro do que autores como Consaltér; Fávero; Tonieto (2019) chamam de senso comum pedagógico, e ao mesmo tempo, são quase inexistentes cursos ou pesquisas na área do ensino de alemão que centralizem esses conceitos ou os articulassem ou problematizassem em relação à objetividade e imparcialidade docente que as abordagens docentes no ensino de línguas vindas do Hemisfério Norte costumam promover como resultantes do bom conhecimento de estratégias e princípios de ensino. Esperamos que essa linha abissal possa ser tratada e, em parte, superada com novas pesquisas que farão uma práxis docente consciente da necessidade de olhar para o ser humano mais holisticamente durante toda a sua formação, especialmente quando se pensa em disciplinas que formam futuras/os professoras/es.

No âmbito da disciplina de MELA, discussões sobre as consequências desses padrões estiveram presentes ao tratarmos dos tópicos em Políticas Linguísticas, currículo e planejamento. De modo geral, os estudantes mostraram-se abertos e cientes de que a atitude local pode provocar movimentos contrários à hegemonia latifundiária. No entanto, constatamos momentos e atitudes em que se adotaram a postura autocolonizadora e assumiram a “zona de conforto” do comum e previsto. A postura decolonial em educação requer ação e, por vezes, o embate com forças em centros de poder. Para alguns, pouco pode ser transformado ou reinventado. A falta de interesse e de comprometimento, nesses casos, gera mesmice e um processo enfadonho de reprodução de esquemas predeterminados.

Em nosso espaço de ação, o reconhecimento dessas tendências e posições pode revelar possibilidades de explorar os entrelugares para a consumação da *Reforma Agrária Linguística*. De fato, a influência da colonialidade e o neocolonialismo estão presentes em nossa prática. Resta perceber como podemos transitar por entre esses discursos que nos constituem, atentos para não os reproduzir simplesmente, duplicando-os em nossos espaços e reforçando as bases da monocultura do/no ensino. Nos entrelugares da formação e da educação, estamos juntos, agentes-sujeitos da Educação, no processo de construção e produção de conhecimento. Não há centros de saberes, e a aprendizagem torna-se uma descoberta, em meio democrático, um espaço para sentir-se bem e pensar de forma expandida: o “eu” no todo, em uma biosfera maior.

Com o intuito de lidar teórica e praticamente nesse contexto, adverso ao trabalho atomizante, em diversos momentos foram apresentados e discutidos na disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão modos de ação coletiva que estão num determinado entrelugar (pessoal, profissional e institucional). Dentre estes, à parte a necessidade de

programas de acompanhamento ao longo da formação, como esboçado na seção anterior, falamos da importância de criarem-se outros coletivos de professoras/es de alemão atuantes no ensino que não sejam estruturados hierarquicamente – tais como as cooperativas docentes, nas quais há uma divisão horizontalizada de trabalho e ganhos; e os clubes de estudantes, que funcionariam como coletivos para favorecer a condição dessa categoria no contexto universitário. Há experiências brasileiras nesse sentido, partindo da ideia de aquilombamento na educação em trabalhos como de Oliveira et al. (2023) que discutem essa atividade no contexto de formação universitária ou Benfica (2022) que apresenta a ideia de Comunidades Pedagógicas Decoloniais de Aquilombamento, junto com seus limites e enfrentamentos na luta antirracista coletiva.

Pensamos que estratégias como a escuta ativa, discutida e aprofundada por Nunes (2022) no escopo da formação de professoras/es de alemão, podem promover o diálogo e a construção de um curso de formação capaz de abalar as estruturas do *Latifúndio Linguístico*, porém a Reforma não deve parar no espaço local de formação ou na instituição acadêmica: ela deve atingir outros níveis e contextos, o que nos leva tanto para dentro como para fora da escola, isto é, da Educação Básica. Somente com uma ação conjunta, que permita a comunicação entre os participantes do processo, podemos provocar transformações. Nessa linha de pensamento, a perspectiva crítica e decolonial considera demandas locais em seus diferentes contextos de educação linguística, pois a ideia do diálogo crítico pressupõe abertura para repensar padrões e flexibilizar ações em seu ambiente. Para de(s)colonizar as atitudes, como elabora inicialmente Puh (2020), é necessário compreender esse aparato político, teórico e metodológico. Existem saídas para a monocultura da produção capitalista no ensino de línguas, desde que diálogos críticos entre diversos projetos em um mundo pluriversal possam circular e sejam opções viáveis de transformação.

Como entrelugares na formação inicial de futuras/os professoras/es, consideramos esse espaço um lugar nada confortável, onde grandes narrativas – sobre o professor autossuficiente, dotado de conhecimentos de um método universal e capaz de aplicá-lo em qualquer situação ou sobre materiais didáticos chamados internacionais, eficazes para a promoção do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, ou sobre a incapacidade da população brasileira monolíngue de aprender qualquer outro idioma – podem ser abaladas. Deslocando-nos, percebemos o quanto a manutenção do status quo pode ser atraente, na medida em que exige menos de nós, se nos assumirmos como seres passivos. Por isso, utilizando metáfora do mundo de culinária para refletir sobre o ensino de línguas, quando existe o esquema de que há um único modo de se ensinar, a ideologia

da técnica e da receita pronta a ser seguida em um manual de instruções acaba não nos levando a questionar ou a sair do roteiro, só nos resta aplicar o modelo tal qual previsto pelo próprio esquema.

Para retomar os principais pontos feitos até agora e incitar o início de uma discussão, apontamos os sentidos instáveis de nossa ação no mundo num movimento de ginga educacional, bem como a urgência de cooperação e colaboração como condição para o futuro na conclusão deste artigo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS COMO PRIMEIRAS

Com o objetivo de revisitar questões oriundas de uma experiência compartilhada na disciplina MELA, elencamos neste artigo dois pontos principais para a análise dos entrelugares na Educação e na formação inicial e na pós-graduação de professoras/es de língua alemã.

O primeiro deles examina os entrelugares no âmbito do estágio supervisionado na pós-graduação (PAE). Nessa etapa, divulgamos a proposta do PAE, que entendemos como uma forma de garantir a oportunidade de acompanhar os desafios de planejar e ministrar uma disciplina. Como observado em nosso espaço de ação e durante a disciplina de preparação para o estágio supervisionado, a experiência viabilizada pelo PAE possibilitou momentos de questionamento e de reflexão sobre a prática pedagógica, cruciais para pesquisadoras e pesquisadores. Consideramos ainda que o PAE não deveria ser o único espaço para essa experiência. Assim, como estímulo a esse processo, vale analisar a ampliação de políticas vigentes para o incentivo e a divulgação de ofertas institucionais diretamente relacionadas com a formação pedagógica docente, com o intuito de propiciar a construção de saberes e repertórios didático-metodológicos imprescindíveis para a ação docente da/do futura/o profissional.

Como segundo ponto de nossa análise, delineamos o conceito de *latifúndio linguístico* que definimos como uma prática caracterizada pela dominação e homogeneização no ensino-aprendizagem de línguas. Como apontamos ao longo do texto, as visões decoloniais caracterizam-se pela pluralidade e pelo embate à uniformidade imposta pelo universalismo. Reforçamos que, ao tomarmos como objetivo a luta contra o poder hegemônico do latifúndio linguístico por meio de uma Reforma Agrária Linguística, consideramos necessário encarar as desigualdades do processo de ensino-aprendizagem de língua alemã e nosso lugar como parte dele, sendo coniventes com sua

propagação, ao praticarmos a autocolonização, desconsiderando a realidade local e internacional fora dos centros de poder. Em um movimento de percepção de atitudes, avaliando as consequências de nossas escolhas, transitar pelos entrelugares da formação de professoras e professores pode revelar a potencialidade desse espaço criativo e inquiridor de tomada de consciência. As crises, os deslocamentos no caótico processo de formação, a escuta ativa e a criação de redes de apoio configuram os encontros e as trocas nesse entremeio.

Sob essa perspectiva, a formação na graduação não se configura como “mais um” curso de línguas, focado apenas em aspectos linguísticos e formais, mas sim como espaço para problematizar questões político-pedagógicas, reconhecendo-se o potencial da sala de aula sob uma perspectiva decolonial e, mais ainda, ocupando-se seus entrelugares em espaços de aprendizagem estimulantes que permitam a pesquisa sobre sua prática pedagógica. Considerando o contexto da disciplina MELA, delineado na seção 2.1, os esforços nesta direção são evidenciados: a) ao possibilitar caminhos diversos para reflexão e ação pedagógica, explorando diferentes formas avaliativas com troca de experiências por meio da socialização de saberes e; b) ao compartilhar o poder de escolhas com as/os professoras/es em formação, para que explorem a flexibilização de sua prática, repensando e analisando criticamente elementos caros à ação pedagógica, como o material didático, o currículo e o planejamento de cursos de línguas.

Impedidos (ou receosos) de enxergar, somos por vezes cúmplices da hegemonia e responsáveis pelos desajustes de nosso espaço de ação, como professoras/es de línguas. Em meio a questionamentos sobre o futuro, as incertezas de um tempo caracterizado pela “anormalidade” revelaram-se, em certos momentos, como uma chance para quebrar paradigmas do “velho normal”, com vistas à construção de um mundo outro, mais solidário e aberto a olhares múltiplos que possam contribuir não só para o nosso trabalho em sala de aula, mas também para a nossa sobrevivência, reconectando-nos como parte de um todo maior.

Para pensarmos em alternativas e rumos futuros na formação de professoras/es, a busca por trabalhos conjuntos em mobilizações e o fortalecimento das pessoas envolvidas por meio de coletivos⁴ que apontem para soluções locais podem indicar novas

⁴ Para citarmos apenas alguns exemplos nesse sentido, vale mencionar o coletivo Gestos Rumo a Futuros Decoloniais (<http://decolonialfutures.net/>), que reúne pesquisadoras/es, professoras/es, indígenas, artistas e outras/os, além do Coletivo de Pesquisas Decoloniais e Libertárias (CPDEL), que tem como objetivo promover pesquisas de viés decolonial e libertário, contra as hegemonias “branca, estadolátrica, cis-heteronormativa, classista, dentre tantas outras”. Disponível em: <http://ifcs.ufrj.br/index.php/noticias/296-coletivo-de-pesquisas-decoloniais-e-libertarias-cpdel-lanca-canal-no-youtube>

perspectivas, que, embora não necessariamente elaboradas para o ensino de línguas, podem ser uma inspiração. A exemplo das ações propostas neste artigo, podem ser discutidas possibilidades educativas na perspectiva dos estudos decoloniais, apontando a importância das ações locais, a urgência de ajuda mútua e de percepções de mundo que escancarem as violências do sistema hegemônico. Para tanto, entendemos como crucial dialogar com diferentes áreas de pesquisa, com estudiosas/os de outras línguas e espaços formativos, com grupos externos à universidade, representados, por exemplo, pela comunidade local, por grupos de resistência e outros coletivos que vão ao encontro da proposta.

Neste momento, apenas iniciamos a discussão, pois é impossível concluir ou mesmo prever e “formatar um futuro docente” (PUH; SAMPAIO, 2020, p. 107). Porém, já no presente, podemos lançar as bases para perspectivas futuras, incorporando em nossa ação pedagógica a ideia desse processo conjunto de construção de saberes, representado pelos entrelugares do ensino-aprendizagem e da docência. Acreditamos que um dos caminhos promissores seja a socialização de propostas e de experiências, como forma de incitar a busca por alternativas e espaços de partilha coletiva, por meio dos quais a realidade poderá ser transformada, para que se torne mais justa e igualitária. Outro caminho possível seria explorar os entrelugares de nossa prática e fomentar atitudes linguísticas que se opõem ao latifúndio, transgredindo discursos que nos moldam, atentos às verdades únicas e evitando reproduzir as bases da monocultura na educação, em vez disso, prezando pela diversidade em ambiente democrático num constante processo de descobertas.

REFERÊNCIAS

AUSWÄRTIGES AMT. **Deutsch als Fremdsprache weltweit**: Datenerhebung 2020. Disponível em: <http://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/deutsch-als-fremdsprache-weltweit-1764250>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BELLETTI, T. de F. M. O conceito de ‘jeitinho brasileiro’ no âmbito do ensino de português LE/L2: Para além dos lugares-comuns. **Diacrítica**, v. 32, n. 2, p. 413-435. Disponível em: <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/448>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BENFICA, C. Comunidades Pedagógicas Decoloniais de Aquilombamento: Impasses, limites e enfrentamos na luta antirracista. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 543–564, 2022.

BENIAS, P. C.; WELLS, R. G.; SACKY-ABOAGYE, B.; KLAVAN, H.; REIDY, J.; BUONOCORE, D.; MIRANDA, M.; KORNACKI, S.; WAYNE, M.; CARR-LOCKE, D. L.;

THEISE, N. D. Structure and Distribution of an Unrecognized Interstitium in Human Tissues. **Scientific Reports**, v. 8, n. 4947, 2018. Disponível em: <http://www.nature.com/articles/s41598-018-23062-6>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BIAZOLLI, C.; GREGOLIN, I. V.; STASSI-SÉ, J. C. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: aspectos da parceria colaborativa. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)**, v. 13, n. 26, p. 155-170, jan.-abr. 2021. Disponível em: <http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/420>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CARVALHO, M.B.; SOUZA, A.C. “As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”. In: Fragmentos, número 24, p. 029/044, Florianópolis/jan-jun/2003. Disponível em: Acesso em 16 de maio de 2023.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008. p. 23-44.

CONSALTÉR, E; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. A. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. e019040, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7121>. Acesso em: 22 jul. 2022.

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.

FERRAZ, Aderlande Pereira. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de língua. **Filol. lingüíst. port.**, n. 9, p. 43-73, 2007.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 26 jan. 2022.

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

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing**. New York: Routledge, 2012.

MARTIN-FRANCHI, G. O. de O. **O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <http://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-18042017-142027/pt-br.php>. Acesso em: 23 maio 2022.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <http://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 28 jun. 2022.

NAKANO, M. M.; CAMARGO, R. A. A. de; GONÇALVES, M. F. C. Programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na formação docente: uma experiência de avaliação formativa. In: GUILHERME, W. D. (org.). **A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas 2**, Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 173-180.

NOLASCO, E. C. Silvano Santiago e o lugar onde o sol se põe: entrelugares epistemológicos ao sul da fronteira-sul. **Cadernos de Estudos Culturais**. Campo Grande, v. 6, n. 11, p. 17-29, jan./jun. 2014. Silvano Santiago: uma homenagem. Disponível em: <http://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3657>. Acesso em: 28 jul. 2022.

NUNES, E. C. R. **Entre "becos sem saídas" e o "pulo do gato"**: Criatividade Local e mentoria na formação inicial de professores de alemão no Brasil. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-11032022-212301/pt-br.php>. Acesso em: 28 jun. 2022.

OLIVEIRA, V. H. N. de; SEVERO, J. J. F. .; PINTO, T. F. R. .; SANTOS, W. L. dos; SANTOS, Z. C. dos. “A coisa tá preta, a coisa tá boa”: aquilombamento no contexto da formação universitária. **Revista UFG**, Goiânia, v. 21, n. 27, 2021. DOI: 10.5216/revufg.v21.69092. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/69092>. Acesso em: 5 maio. 2023.

PEREIRA, G. T.; PINHEIRO, C. M.; KUNZ, M. A. Criatividade à brasileira: o jeitinho para driblar crises. **Revista Pensamento & Realidade**, v. 29, n. 3, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/21192>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PUH, M. “Tudo junto e misturado?": as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. **El Toldo de Astier**, v. 11, n. 20-21, p. 415-432, 2020. Disponível em: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Puh.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PUH, M.; SAMPAIO, I. Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: FIGUEIREDO, C. (org.). **Línguas em movimento**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 107-125.

PUH, M.. Políticas linguísticas, decolonialidade e material linguístico no Brasil. In: Isis Ribeiro Berger; Rosângela Redel. (Org.). Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates. 1ed.São Paulo: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 207-237.

RIVAS, N. P. P.; LEAL, A. I.; MARQUES, M. A. de R. B. A pós-graduação como espaço do diálogo entre ensino e pesquisa: contradições e possibilidades da formação docente universitária. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA (CIDU), 10., 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2018. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/363.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

RODRIGUEZ, V. G.. **O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2020.

RODRIGUES, José Honório. A vitória da língua portuguesa no Brasil colonial. **Humanidades**, vol. 1, n. 4. Brasília, p. 22-41, 1983,

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos** - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 mar. 2021.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013.

STENGERS, I. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto De Estudos Brasileiros**, n. 69, p. 442-464, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/145663>. Acesso em: 28 jul. 2022.

UEKANE, M; RIVAS, N.P.P.; SILVA, G.M.; GONÇALVEZ, M.F.C. O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na formação docente de pós-graduandos: um estudo a partir do processo avaliativo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 14., 2018, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2018.

UPHOFF, D. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 110-130, set. 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/inde>