

## Na pista dos Inca com estudantes de alemão: uma proposta de avaliação para ambiente de Ensino Remoto

Daniel Zanchet da Rosa\* 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) – Brasil

\*Autor de correspondência: [dzanchet83@gmail.com](mailto:dzanchet83@gmail.com)

### RESUMO

A presente contribuição tem por objetivo expor e analisar uma proposta de atividade avaliativa estruturada para turma de quinze adultos, estudantes de alemão há um ano e meio (nível A1.3). Para a elaboração, foram utilizados um vídeo, duas imagens e textos selecionados e adaptados de buscas na internet. Estes materiais serviram para alimentar o debate em três grupos e a leitura e escrita em língua alemã, as quais foram medidas pelo uso pedagógico de ferramentas eletrônicas. Os principais pressupostos teóricos foram: a) o pensamento freiriano acerca da *práxis*, embasando a intenção de se trazer a língua alemã para tratar de temas mais próximos do arcabouço cultural dos estudantes, b) a noção de repertório linguístico, presente na teoria do *translanguaging*, mobilizada para a realização de leituras nas duas línguas e c) a noção de *cracks*, ou *grietas*, de teóricos decoloniais. A presente proposta busca valer-se dos conteúdos e vocabulários com o fim de permear e produzir fraturas nas estruturas supostamente neutras do livro didático e seus posicionamentos ideológicos, ressignificando suas propostas e conteúdos originais numa perspectiva decolonial e latino-identitária. Por se tratar de uma atividade avaliativa, ainda é debatido e aplicado o conceito de “construto” na elaboração de uma tabela, com o fim de auxiliar no processo de atribuição de notas para trabalhos em grupo. Com resultados obtidos com a aplicação dessas atividades avaliativas, foram produzidos debates no grande grupo e redações escritas individualmente, os quais contribuíram para o emprego da língua estrangeira em temas pertinentes à realidade histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, assim como uma reflexão inclinada à valorização das materialidades do Sul Global.

### PALAVRAS-CHAVE:

Avaliação  
Ensino Remoto  
DaF (*Deutsch als  
Fremdsprache*)  
*Translanguaging*  
Decolonialidade

## Introdução

A presente escrita pretende comentar o processo de elaboração de uma atividade avaliativa a ser aplicado no espaço ERE em contexto pandêmico. Trata-se de uma atividade em alemão composta por quatro tarefas a serem resolvidas com o auxílio de ferramentas eletrônicas, de forma individual ou em grupo, conforme instrução.

Pelo fato de a atividade ter sido pensada para a aplicação em um curso livre de idiomas, são esperadas turmas contendo de 15 a 20 estudantes adultos, sendo eles de ambos os sexos, em sua maioria estudantes universitários, que já estão em contato com a língua alemã há, pelo menos, um ano e meio (correspondente ao nível A1.3). As turmas idealizadas têm suas três horas de aula ministradas em encontros semanais, o que se dá de forma remota através de uma plataforma de videochamada.

O ponto de partida para essa escrita parte da experiência pessoal do autor ao frequentar uma disciplina de mestrado que versava sobre o tema da Decolonialidade. A todos os discentes dessa disciplina, as problematizações, os conceitos, os textos e as propostas de mudança e de luta eram compreendidos sem muita demanda, porém também ficava claro que nós ainda não tínhamos muita firmeza em termos práticos de como iríamos nos portar em aula ou como iríamos planejar uma atividade educacional, a fim de proporcionar reflexões e a materialização de alguma mudança orientada decolonialmente.

Naquela ocasião, as discussões em grupo sobre os textos da disciplina, que tomavam lugar virtualmente devido à condição pandêmica, culminavam constantemente numa indagação incômoda: *Como seria possível propor valores decoloniais em aulas de línguas estrangeiras, as quais geralmente figuram como importante instrumento na/para a manutenção da hegemonia do Norte Global?*

Um dos conceitos estudados e trabalhados nos textos de Mignolo e Walsh (2018) que chamou atenção foi o das *cracks* (gretas) no tecido social. Foi a partir da problematização e proposta de *insurreição* que as busca por *grietas* propõe que a maneira de a ideia de se relacionar com a comunicação de forma autônoma quanto ao conteúdo comunicado se fez presente.

Além desse, a compreensão acerca dos conceitos de repertório linguístico em Garcia e Busch, elementos da pedagogia *translanguage* (García, 2009) e a *práxis* de Paulo Freire formam premissas teóricas, que orientaram esta elaboração. Quanto às questões avaliativas, a compreensão de construto trazida em Fulcher e Davidson

(2012) embasou a elaboração de uma tabela avaliativa e seus conceitos, voltada à atribuição de conceitos à participação dos aprendizes, enquanto esses resolviam em ambiente remoto as atividades propostas aos grupos.

### **Fundamentação teórica**

**a.** Breve reflexão acerca do repertório linguístico e do conceito de *Translanguaging* - de acordo com nossa compreensão, a pedagogia *Translanguaging* desenvolvida por Garcia seria uma maneira inovadora de trazer para a discussão linguística elementos que democratizariam a relação intersubjetiva através das línguas. García (2009) define *Translanguaging* como uma pedagogia, em que as línguas ou suas relações de poder e prestígio não devem centralizar ou pautar a aula, como tradicionalmente se faz em outras abordagens. Assim, os sujeitos que falam, nas suas próprias práticas discursivas, passariam a ter a chance de protagonizar a comunicação, materializando o bilinguismo. Em Otheguy, García e Reid (2015, p.281 *apud* García; Johnson; Seltzer, 2017, p.2) a *Translanguage* é definida como “*the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named languages*”.

No cerne do conceito de *Translanguaging* de García (2009), está o conceito de repertório linguístico. Esse consiste na compreensão de que os sujeitos, ao estarem em contato com línguas, avançam rumo ao bilinguismo, construindo aquilo que corresponderia a um “único acervo” (o conhecimento em todas as línguas que o sujeito sabe), importando pouco o nível de aprofundamento nela. Como base para esta constatação o *Translanguaging* se apoiou no conceito de sujeito falante.

Tanto em García (2009) quanto em Busch (2015), a compreensão de repertório linguístico está vinculada à heteroglossia bakhtiniana. De acordo com essas autoras, o teórico russo Mikhail Bakhtin descreve a capacidade do falante em transitar tranquilamente entre os diferentes registros de sua língua materna (como, por exemplo, o informal e o litúrgico) e, assim como se faz dentro daquilo que é compreendido como um único sistema linguístico, as referidas autoras propõem que esse mesmo deslizar também se faria possível entre línguas distintas. Podemos supor, portanto, que na visão delas a concepção de fronteiras idiomáticas na mente de um falante idealizado não apresentam definições mais precisas, mostrando-se de certo

modo permeáveis e de natureza bem menos estanque do que se acreditava, o que tornaria essas fronteiras passíveis de serem borradas.

Mais especificamente na interpretação plurilinguista em Busch (2015), a noção de heteroglossia consiste em dispor linguisticamente entre os diferentes registros, os quais são determinados por aqueles interlocutores envolvidos no ato de fala em questão, através do ambiente e do tempo de suas relações sociais.

Em diferentes momentos de suas vidas, em diferentes momentos de seu dia, ou mesmo simultaneamente (com o auxílio dos meios de comunicação digitais, por exemplo), os falantes participam de diversos espaços que se constituem social e linguisticamente de diversas formas. Cada um desses espaços têm seu próprio regime de linguagem – seu próprio conjunto de regras, ordens de discurso e ideologias de linguagem – em que os recursos linguísticos são avaliados de forma diferente. (Busch, 2015, p.4, tradução minha.)<sup>1</sup>

Na visão da autora, o repertório linguístico equivaleria metaforicamente às “armas” para as formulações da comunicação diária na rotina de um falante. Nele estariam contidas as diferentes possibilidades de (re)formular uma dada mensagem como base na soma de línguas e dialetos sabidos, estilos, registros e demais códigos comunicacionais. Assim, “o repertório é entendido como um todo, compreendendo aquelas línguas, dialetos, estilos, registros, códigos e rotinas que caracterizam a interação na vida cotidiana... Cabe aos falantes individualmente tomarem decisões sobre o uso de recursos linguísticos” (Busch, 2015, p.5, tradução minha)<sup>2</sup>.

**b.** As gretas decoloniais - as gretas (*cracks* ou *grietas*) decoloniais aludem às brechas na conjuntura social dominada e regida pelo sistema colonizador, as quais representam oportunidades para atuações subversivas (Mignolo; Walsh, 2018). Conforme os autores, a busca por essas gretas nas diferentes camadas do tecido ideológico devem fundamentar toda a atuação que se pretenda decolonial e o próprio processo de identificar ou mesmo criar oportunidades para atuar de forma decolonial exprime espírito de transgressão das ordenações oriundas do Norte Global. Trata-se de conduzir o pensamento, os pontos de vista

---

1 *At different periods in their lives, at different moments of their day, or even simultaneously (with the help of digital means of communication, for example), speakers participate in several spaces that are socially and linguistically constituted in different ways. Each of these spaces has its own language regime—its own set of rules, orders of discourse, and language ideologies—in which linguistic resources are assessed differently* (Busch, 2015, p.4).

2 *The repertoire is understood as a whole, comprising those languages, dialects, styles, registers, codes, and routines that characterize interaction in everyday life...it is up to the individual speakers to make decisions about the use of linguistic resources”* (Busch, 2015, p.5)

e a nossa própria subjetividade para fora do binarismo *nós-eles*, ou seja, construir alternativas, espaços e lugares, adotar e (re)inventar sistemas de saberes inusitados e autorais e (r)escrever identidades. Em outras palavras é pôr o processo de decolonialidade em pé enquanto prática.

Esses autores reiteram que é preciso abrir rachaduras nos espaços e estruturas resultantes da colonização. Pontos de vista essencialmente destacados da Europa como ancestralidade, espiritualidade, moralidade, cosmologia e demais relações subjetivas e ideológicas devem ser postos em destaque, a fim de obterem o mesmo patamar de importância fixa e naturalizada frente ao arcabouço ideológico vindo do colonizador enquanto fonte antropológica de saberes (Mignolo; Walsh, 2018, p.85).

**c.** Reflexão sobre a *práxis* Freiriana – Partindo das reflexões de Paulo Freire (1974) nos atemos à premissa de que os temas de uma aula devem estar afinados de alguma forma com a situação, o ambiente e os interesses do educando, entre outras preocupações docentes. Esta centralização no aprendiz justifica de forma objetiva a escolha dos temas aqui tratados, uma vez que temos como sujeitos da pesquisa estudantes latino-americanos em ambiente de colonialidade, os quais pouco sabem da cultura dos nossos vizinhos latino-americanos e, muito menos, dos povos originários das Américas. Em Freire (1969), além da demanda de superação das consequências da condição colonial, impõe-se a exigência de uma construção da identidade latino-americana.

Freire (1969) diz com clareza que de nada vale a reflexão sem ação, e vice-versa. Para o autor, refletir apenas sem agir é discursar, ou meramente produzir *slogans*, assim como agir sem refletir não é mais do que militar. Sendo assim, chegamos ao conceito de *práxis*, que seria “[...] a reflexão e ação verdadeiramente transformadoras da realidade” (Freire, 1969, p.58). Para a possibilidade de existência da *práxis*, é necessário refletir e agir, elaborando e aplicando transformações de teor social e crítico. No caso desta escrita, ainda

que de forma inicial, pretende-se propor um processo de criticidade e reflexão acerca da situação da América Latina e de sua identidade com base na conscientização a ser despertada através das leituras e debates. Cabe, então, aos estudantes darem continuidade a essa *práxis*.

Para o Freire (1969), os temas (assuntos, demandas, impasses, etc) que povoam as mentes dos sujeitos em suas mais variadas formas devem estar intimamente atrelados às suas ações, estando estas comprometidas, por sua vez, com a transformação da sua própria realidade social circundante, almejando o benefício das liberdades e atuações subjetivas.

A *práxis* é ao mesmo tempo processo e produto de uma educação politizada e libertadora, uma vez que ela pode ser entendida tanto como processo, quando ensina a criticar e agir conjuntamente dentro de um sistema, quanto como produto, quando tomada como a conscientização agente que resulta de uma educação libertadora.

**d.** Breve reflexão acerca do conceito de construto avaliativo (Mislevy; Yin, 2012) apresentam em um capítulo suas principais observações referentes ao construto aplicado às avaliações. Eles postulam que os construtos elaborados para a avaliação de atividades de contexto de ensino de línguas se propõem a dar conta e refletir sobre as possibilidades de construir aspectos relativos às capacidades e competências desejáveis nos examinandos, para que esses sejam capazes de se engajar e interagir em uma situação linguística específica.

Uma construção em uma avaliação é a concepção inevitavelmente simplificada do avaliador sobre as capacidades do examinando, escolhidas para atender a um propósito de uma determinada avaliação. Podemos pensar nas capacidades do examinando em termos de emprego de recursos durante um evento de linguagem e descrevê-las em termos de padrões linguísticos, culturais e substantivos extrapessoais com os quais os alunos podem se envolver de forma útil em vários contextos (Mislevy; Yin, 2012, p.215, tradução minha)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A construct in an assessment is the assessor's inevitably simplified conception of examinee capabilities, chosen to suit a purpose of a given assessment. We can think of examinee capabilities in terms of resource employment during a language event, and describe them in terms of the extrapersonal linguistic, cultural, and substantive patterns learners can usefully engage with in various contexts (Mislevy; Yin, 2012, p.215).

Embora nem sempre seja esse o caso, Fulcher e Davidson (2012) mencionam que, no que diz respeito ao construto, “os redatores dos itens assumem que as respostas dos examinandos são indicativas dos construtos que pretendem medir” (Fulcher e Davidson, 2012, p.8) (tradução minha)<sup>4</sup>. Em um artigo sobre aquisição de segunda língua, Chapelle (1999) postula que “um construto é uma interpretação significativa de um comportamento observado” e baseia sua análise em três abordagens diferentes do conceito de validade do construto: teoria de traço, teoria behaviorista e teoria interacionista.

Os teóricos do traço atribuem consistências às características dos participantes do teste e, portanto, definem construtos em termos de conhecimento e processos fundamentais do participante do teste. [...] Os behavioristas atribuem consistências a fatores contextuais (por exemplo, o relacionamento dos participantes em uma conversa), e, portanto, definem construtos com referência às condições ambientais sob as quais o desempenho é observado. [...] Os interacionistas vêem a performance como resultado de traços, características contextuais e sua interação. (CHAPELLE, 1999, p.34, tradução minha.)<sup>5</sup>

Em outro escrito, Chapelle (2012) aponta outra síntese sobre a definição de construto:

Tomando a perspectiva de um realista, uma construção pode ser vista como uma característica que realmente existe em um indivíduo. Alternativamente, um construto pode ser tratado como uma construção conveniente criada pelo pesquisador, uma visão construtivista. Messick também definiu uma posição intermediária do construtivista-realista que vê um construto como um resumo da consistência de desempenho que é causada por um traço real. (Chapelle, 2012, p.27, tradução minha.)<sup>6</sup>

Concluindo esta seção, percebemos que o conceito de constructo se mostra útil para pensarmos a construção das tarefas e a elaboração de seus critérios avaliativos. Uma vez que os construtos são entendidos como uma

---

<sup>4</sup> Item writers assume that test takers' responses are indicative of the constructs they intend to measure. (Fulcher; Davison, 2012, p.8).

<sup>5</sup> Trait theorists attribute consistencies to characteristics of test takers, and therefore define constructs in terms of the knowledge and fundamental processes of the test taker. [...] Behaviorists attribute consistencies to contextual factors (e.g., the relationship of participants in a conversation), and therefore define constructs with reference to the environmental conditions under which performance is observed. [...] Interactionists see performance as the result of traits, contextual features, and their interaction (Chapelle, 1999, p.34).

<sup>6</sup> Taking a realist's perspective, a construct can be viewed as a trait that really exists in an individual. Alternatively, a construct can be treated as a convenient construction created by the researcher, a constructivist view. Messick also defined an intermediate position of the constructivist-realistic who sees a construct as summarizing the performance consistency that is caused by a real trait (Chapelle, 2012, p.27).

projeção de como o examinando deve interagir em uma situação específica, ao mobilizar seus conhecimentos linguísticos, esses passam a ser passíveis de avaliação em termos de contexto, capacidade e desempenho. Em outras palavras, o examinando tem a oportunidade de mostrar como mobiliza seus recursos linguísticos para atender a uma demanda comunicativa.

### **O perfil da turma e demais aspectos metodológicos**

As atividades foram desenvolvidas para uma turma de vinte estudantes, todos adultos e, em sua maioria, universitários. Muitos já falam um idioma estrangeiro e estão terminando o nível básico de alemão (A1.3). A turma contou com treze encontros ao longo do semestre. Esses encontros, que se deram uma vez por semana, tinham a duração de três horas e quinze minutos, o que corresponde a quatro horas-aulas, com um intervalo de permeio.

Para a resolução da presente atividade avaliativa, foi disposto o último encontro, conforme previamente expresso no cronograma da turma. Na realização das tarefas, estavam permitidos o uso e a consulta em material didático, assim como o emprego de ferramentas eletrônicas, conforme instrução específica de cada exercício.

Quanto à execução da avaliação, pensou-se na seguinte organização: cada uma das quatro tarefas estava em arquivos separados e eram disponibilizados sincronicamente para a turma. Nestes arquivos, constavam as instruções para que o estudante fizesse uma cópia da atividade e a salvasse num endereço de pasta a ser fornecido. Assim que esse endereço era fornecido e os arquivos eram alocados na referida pasta virtual, esta era baixada imediatamente pelo professor, sendo estes os arquivos considerados para a avaliação.

### **Apresentação e análise das atividades**

**Atividade 1** – Para a atividade 1, foi pensada uma tarefa que propusesse uma ligação evidente com o livro e os conteúdos trabalhados ao longo do semestre. Para isso, optamos por trabalhar com um tema de turismo e viagem, um dos assuntos tratados em uma das unidades didáticas contidas no livro.

Esse passo nos parece importante, pois, além estar relacionado a uma tema sobre o qual os estudantes já discutiram na língua alemã, ele também parece

propenso a suavizar através da familiaridade da tarefa a sensação de tensão, comum quando se está diante de uma avaliação.

A atividade 1 foi composta por um vídeo em alemão que falava sobre viagem de forma geral e demandava compreensão oral (escuta) dos estudantes. Eles assistiriam ao vídeo três vezes e deveriam responder sozinhos a algumas perguntas sobre o vídeo com informações pontuais, como por exemplo: *De acordo com o vídeo, o que se aconselha levar em uma viagem?* ou *Anote duas dicas sobre como escolher um hotel.* Nessa atividade, apenas o vídeo está em alemão. As perguntas da atividade estão em português, assim como suas respostas.

**Atividade 2** – Essa atividade ainda utilizou o recurso áudiovisual, porém o trabalho passou a ser em grupo. Os estudantes tiveram acesso ao link do vídeo e podiam reproduzi-lo para o grupo quantas vezes quisessem, com pausas, comentários, acionamentos de legendas e consulta a dicionários.

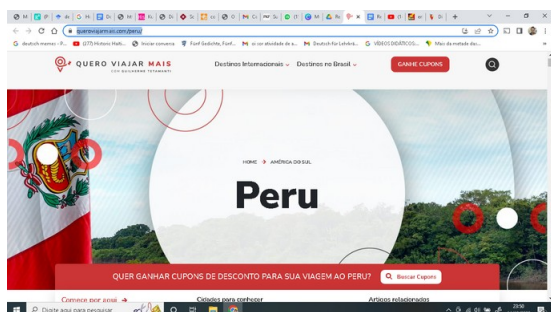
A atividade 2 também consistia em um elenco de perguntas acerca do conteúdo do vídeo, mas, desta vez, tanto as perguntas quanto as respostas deveriam ser em alemão. Mas, especificamente, o que o grupo tinha que fazer era discutir a compreensão da pergunta, localizar a informação no vídeo e formular uma resposta de forma satisfatória. O resultado consistiu em debates em grupo, nos quais os estudantes indicavam e utilizavam ferramentas eletrônicas e se ajudavam concomitantemente por meio de explicações, sugestões e tiradas de dúvidas. O que se esperava construir com essa atividade era a socialização, o ensino-aprendizagem horizontal e a escrita na língua alemã.

**Atividade 3** – Essa atividade foi pensada com base em leitura interpretativa. Para isso, selecionaram-se dois textos originais (ou seja, sem adaptações didáticas) sobre viagem e turismo e as perguntas foram elaboradas em alemão, visando a compreensão das informações apreendidas dos textos.

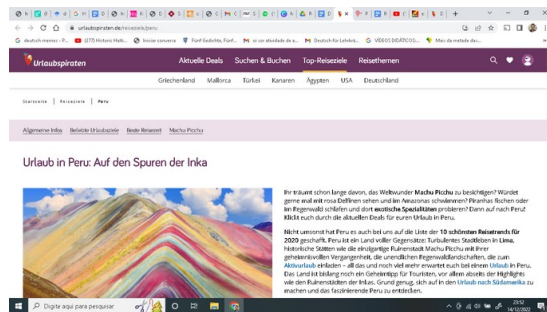
O primeiro dos dois textos adotados encontrava-se propositadamente em português, enquanto que o segundo, em alemão. O motivo para esse arranjo está na tentativa de proporcionar aos estudantes um primeiro contato com o tema *Turismo no Peru* naquela língua em que eles melhor se expressam e compreendem (no caso, o português), para a partir daí, voltarem-se a uma leitura sobre o mesmo assunto no idioma de menor domínio. Tal arranjo foi

considerado promissor, uma vez que assumimos ser mais fácil compreender uma dada mensagem em língua estrangeira quando essa versa sobre um assunto, sobre o qual já possuímos algum domínio. Dessa forma, entendemos que a leitura em português viria a servir de suporte à leitura em alemão.

**Figura 1 e 2:** Telas com os Textos em português e alemão



**Fonte:** Quero Viajar Mais  
<https://www.queroviajarmais.com/peru/>



**Fonte:** Urlaubspiraten  
<https://www.queroviajarmais.com/peru/>

Outra característica relevante nesse arranjo é o efeito que o contato prévio com o tema pode proporcionar aos estudantes: esperava-se que, dessa maneira, a atividade fosse percebida como fácil (ou facilitada), neutralizando a insegurança que um texto original em alemão possa despertar. Assim, buscamos restringir os pontos avaliativos o mais estritamente possível aos aspectos linguísticos, uma vez que os demais, aspectos como conhecimento de mundo sobre o tema, seriam minimizados pelo repertório adquirido na leitura em língua materna. O construto avaliativo da atividade torna-se assim mais focado nas assimilações e dificuldades em língua alemã e menos na falta de informação temática em geral.

Essa atividade foi pensada para ser realizada em grupo, sendo apenas uma redação em folha de respostas entregue ao professor. Para a avaliação dessa etapa, pensou-se na seguinte tabela com construtos avaliativos de teor majoritariamente sócio-attitudinal, mas que também considerassem as contribuições linguísticas do estudante. Para que a avaliação seja realizada dessa forma individual, recomenda-se a gravação da conversa o que indiscutivelmente deve ser mediante consentimento formalizado da instituição de ensino e dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, foram criados os seguintes construtos avaliativos submetidos aos conceitos A, B e C, os quais versavam sobre a participação do aprendiz ao longo da resolução da tarefa, enquanto reincidência, ou seja, a quantidade de

vezes em que ele contribuiu, assim como a qualidade (consistência) de suas contribuições. Assim, "A" é a nota máxima e "C", a mínima. O conceito "D" foi atribuído à falta de participação.

**Figura 3:** Tabela avaliativa

Nome:	A	B	C
Iniciativa em geral			
Contribuição escrita			
Sugestão oral			
Sugestão à escrita			
Averiguação da escrita com ferramentas			
Interesse pela gramática e vocabulário			
Explicação da gramática e vocabulário			

A = reincidência e qualidade

B = reincidência ou qualidade

C = baixa reincidência e qualidade

**Fonte:** Dado produzido no curso da pesquisa.

Um dos objetivos dessa atividade é avançar, ainda que em caráter experimental, sobre o senso de decolonialidade do aprendiz. Em se tratando de uma disciplina de alemão como língua estrangeira, partimos de uma posição eurocentrada, porém, ao darmos centralidade temática ao conhecimento de povos originários da América Latina, com sua história e sua cultura, acreditamos incluir um deslocamento daquele foco inicial, em que a língua estrangeira europeia não dá acesso exclusivamente ao próprio repertório histórico-cultural. Assim, estaríamos afastando tematicamente a aula das idealizações positivas acerca do homem branco e de sua sociedade, aparentemente tão comumente assegurados nos materiais didáticos destinados ao ensino das línguas europeias nas zonas subalternizadas.

Por meio de textos, é possível apresentar ao estudante um pouco do universo perdido de uma das civilizações originárias americanas e valorizar seu legado. Mesmo com um dos textos em alemão, cremos que fica o exemplo de que podemos nos interessar, ler, falar, etc, sobre o tema ou assunto que tivermos interesse na língua que for, bastando para isso que ela já seja um pouco parte de nós (ou que já a conheçamos minimamente). Essa atitude refletida em ação nos parece exemplificar uma postura de autonomia e aplicação de conhecimentos. Dito de outra forma, não importa que a língua seja a alemã: uma vez que

conseguirmos ler nessa língua, ela passa a ser nossa, enquanto instrumento, para ser usada comunicativamente no âmbito que for.

**Atividade 4** - Essa atividade visava a descrição de uma imagem e a construção crítica de um ou dois parágrafos com base no debate. Trata-se de uma tarefa na qual o grupo deve descrever criticamente uma charge em que se vê um par de figuras: um finamente vestido em *smoking* e cartola e o outro um vaqueiro do agronegócio ostentando um sorriso de ouro e armas. Essas personagens estão representadas de modo a serem maiores, soberanas, autoconfiantes e celebrativas de um lado de um abismo, enquanto que do outro lado, estão os que parecem ser membros de uma classe humilde, cansada, suplicante, maltrapilha e diminuta.

O principal objetivo na criação desta atividade veio da necessidade de proporcionar aos estudantes uma chance de reflexão acerca do acesso ao mercado do turismo. Por mais que possa soar positivo abordar na aula de alemão esse mercado no contexto latino-americano, como foi feito na atividade 3, ainda assim estaríamos excluindo aqueles brasileiros e latinoamericanos que não estão em condições de fazer uma viagem de férias ao exterior.

Na realidade, pareceu-nos razoável considerar a situação de uma parte expressiva da população brasileira, assim como latinoamericana, como aquela, na qual esforçadamente as pessoas conseguem ter acesso ao mercado de turismo doméstico. Desta forma, a fim de promover uma reflexão acerca do consumo e da real situação dos habitantes desta parte do globo, pensou-se em tematizar essa atividade de escrita coletiva.

Como ordem da atividade se lê: "As férias representam um período dedicado ao descanso, à desconexão das obrigações cotidianas e ao usufruto dos prazeres da vida. No entanto, é pertinente questionar: quem possui, de fato, condições financeiras para arcar com os custos de uma viagem turística internacional, seja para a Europa ou para a América Latina? Ao analisar a imagem apresentada, é possível refletir, por meio de frases simples em alemão, sobre as disparidades no acesso ao turismo, considerando as limitações impostas pela realidade socioeconômica nacional. Componham em grupo."

**Figura 4:** Lapso econômico



**Fonte:** Sindicato dos Bancários - CUT (2019)<sup>7</sup>

### **Considerações finais**

Foi a partir de reflexões pessoais acerca da prática docente que se pensou em elaborar uma sequência didática com finalidade avaliativa que pudesse, mesmo que tangencialmente, elucidar questões decoloniais. Nesse intuito foram pensadas quatro atividades que buscaram, a partir do tema viagem e turismo trabalhado no livro didático, propor uma brecha, ou uma greta, para transversalizar questões culturais envolvendo a história e a cultura de povos originários ao longo desse desenvolvimento, mesmo não constituindo o grupo falante da língua estrangeira lecionada.

As atividades 1 e 2 tiveram como objetivo retomar esse tema e preparar a transição para a atividade 3, na qual textos originais em alemão e português precisaram ser lidos para a execução da atividade. Na atividade quatro, o que se buscou foi promover uma crítica acerca do acesso ao mercado de viagens turísticas e do consumismo imposto pelo capital.

Com efeito, o conhecimento e o protagonismo dos povos originários nesta sequência de atividades permaneceram em níveis preliminares para que seja de fato e ideologicamente uma proposta decolonial. Porém, pensamos que o fato de logramos tirar, mesmo que seja apenas na aula destinada a aplicação da avaliação, o enfoque do eurocentrismo, já estamos dando um passo: ou seja, encontramos e ousamos através de uma *grieta*, tornando a língua europeia uma chave de acesso a conteúdos diferentes daqueles da cultura falante. Pensamos que o eurocentrismo e seu arcabouço de valores marca desde a escolha de

---

<sup>7</sup> Imagem editada. A original está acessível em : <https://spbancarios.com.br/08/2019/por-que-reforma-da-previdencia-vai-tirar-dinheiro-dos-pobres-e-dar-aos-ricos>

quais as línguas devem ser estudadas, assim como dos métodos, dos temas e modelos, adotados sobretudo nos livros didáticos. Dessa forma, tomar um tema que o livro didático traz no intuito de promover a Europa e reconduzi-lo, por meio das aulas e das atividades de avaliação, voltando-o à abordagem de conteúdos temáticos que apontam em outra direção nos parece ao menos um passo decolonial no ensino de uma língua europeia. E pode servir de exemplo para o proceder em experiências decorrentes dele.

Por meio destas atividades, busca-se abrir uma fissura no processo de formação de estudantes latinoamericanos. Busca-se contraverter a doutrinação de padrões europeus na aula de alemão, pois, seguindo Walsh (2013, 2018), estes padrões tentam perniciosamente fazer dos estudantes a réplica mais aproximada possível de um europeu ficcional, submetendo o processo cognitivo a definições fixadas por lentes epistêmicas, culturais e sociais da Europa ou Norte-Global. Ao contrário disto, o que se quis foi dar fala aos calados e indignificados, para com eles desaprender e reaprender as relações com sua própria subjetividade e existência (Walsh, 2013, 2018). Para Walsh, o objetivo da agenda Colonialidade-Modernidade é exercer um domínio capilarizado em todas as esferas sociais a partir de jugos individuais, apagando nos colonizados todos os traços de valorização que esses possam fazer sobre si e seu universo, existente antes do contato com a metrópole. A colonização, enquanto ato discursivo, se comporiam daquelas investidas com o intuito de difundir uma retórica de comparação pautada no modelo europeu pela lealdade e subalternidade em relação a ele e pela depreciação de características subjetivas do dominado e de seu mundo (raça, classe, gênero, orientação sexual, religião, etnia, nacionalidade, etc).

Para este fim, nos apoiamos na mobilização do repertório linguístico dos estudantes e os expusemos a informações em duas línguas de forma que eles precisassem utilizar seus conhecimentos linguísticos para manusear as informações. Isso se deu em grande parte com o contraste e comparação feitos entre esses textos e no trânsito entre suas duas línguas.

Além desses aspectos, podemos mencionar o que consideramos como possíveis indícios de conscientização despertados, expressos nas formas produzidas nas atividades avaliativas. Percebemos ao longo dos debates

estudantes produzindo falas que podem ser avaliadas como orientadas à tomada de consciência e transformação (subjéitiva e atitudinal), uma vez que se percebem nessas falas traços de instigação em direção à construção ou alteração de suas percepções acerca de uma identidade latinoamericana.

Por fim, o que vale muito a pena de ser destacado é o fato de que uma língua pertence a quem a fala e, por isso, pode ser usada por esse indivíduo para expressar comunicativamente, produzindo ou recebendo informação, sobre o tema e o lastro ideológico que for. A partir do momento em que aprendemos uma língua europeia, ela já não é mais uma língua apenas europeia. Transformada em instrumento para acessar quaisquer conteúdos temáticos, não necessariamente aqueles atinentes à cultura falante original, a língua estrangeira adquirida numa perspectiva decolonial torna-se uma apropriação subversiva do território cultural hegemônico por parte de sujeitos falantes de todos os cantos do mundo.

## REFERÊNCIAS

- BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben- The lived experience of language. *Applied Linguistics*. v.38, n.3, p.340–358, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell Pub, 2009.
- CHAPELLE, C. A. Construct definition and validity inquiry in SLA research. In: BACHMAN, L.; COHEN, A. (Eds). *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1999
- CHAPELLE, C. A.. Conceptions of validity. In: FULCHER, G; DAVIDSON, F (Eds.), *The Routledge handbook of language testing*. Abingdon: Routledge. 2012, p.21-33.
- FULCHER, G; DAVIDSON, F. Introduction. In: FULCHER, G; DAVIDSON, F (Eds.), *The Routledge handbook of language testing*. Abingdon: Routledge. 2012, p.1-17.
- MIGNOLO, W D.; WALSH, C E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham, NC, and London: Duke University Press, 2018.
- MISLEVY, J, R; YIN, C. Evidence-centered design in language testing. In: G. FULCHER; F. DAVIDSON (Eds.), *The Routledge handbook of language testing*. Evidence-centered Design in Language Testing, Abingdon: Routledge. 2012. p.208-222
- WALSH, C; DE OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, v.26, p.83-83, 2018.
- WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*. Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Editorial Abya-Yala, 2013.

# On the track of the Incas with German students: an assessment proposal for a Remote Learning environment

---

## ABSTRACT

The aim of this contribution is to present and analyze a proposal for a structured assessment activity for a class of fifteen adults who have been studying German for a year and a half (level A1.3). A video, two images and original texts selected and adapted from Internet searches were used for the preparation of the activity. These materials served to feed the debate in three groups and the reading and writing skills in German, which were measured by the pedagogical use of electronic tools. The main theoretical assumptions were: a. Freire's thinking about *praxis*, based on the intention of using the German language to address topics that are closer to the students' daily lives; b. the notion present in the theory of Translanguaging, such as the Linguistic Repertoire to be mobilized for readings in both languages; and c. the notion of cracks from colonial theorists, since this proposal seeks to use the contents and vocabulary to permeate the structures of the textbook and its ideological positions, redefining its original proposal and content with a decolonial and Latin-identitarian content. As this is an assessment activity, the concept of "construct" is still debated and applied in the preparation of a table, in order to assist in the process of assigning grades for group work. The results obtained from the application of these assessment activities resulted in a debate in the large group and written productions, which contributed to the use of the foreign language in topics that interest the subject-student, as well as a reflection inclined to value the materialities of the Global South.

### KEYWORDS:

Assessment  
Remote Learning  
DaF (*Deutsch als  
Fremdsprache*)  
Translanguaging  
Decoloniality

---

**SUBMETIDO:** 5 de fevereiro de 2025 | **ACEITO:** 8 de outubro de 2025 | **PUBLICADO:** 31 de dezembro de 2025  
© fólio – revista de letras 2025. Licença/Licence: [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

---