

Dossiê

Políticas linguísticas e a formação de professores de língua alemã no município do Rio de Janeiro

Mergenfel A. Vaz Ferreira¹ 

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke² 

RESUMO:

O presente artigo tem como foco a formação de professores de alemão, entendendo-a como uma língua minorizada, devido à sua condição minoritária, não por aspectos quantitativos, como aponta Lagares (2011), mas considerando o espaço periférico ocupado por seus falantes, no que tange, por exemplo, às políticas linguísticas vigentes. Nesse sentido, o artigo apresentará uma revisão teórica sobre as políticas públicas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, trazendo a este estudo leis e resoluções que normatizam não apenas o ensino, mas também a formação docente. No âmbito das políticas públicas, linguísticas e formação de professores de alemão, este estudo também apresentará a perspectiva de projetos de extensão como um importante espaço para a integração entre teoria e prática na formação; integração esta que vem sendo salientada nos documentos oficiais desde o início dos anos 2000. Assim, serão descritos dois projetos de extensão universitária desenvolvidos em duas instituições públicas de ensino superior no Rio de Janeiro. Farão parte também da discussão apresentada, as percepções dos licenciandos extensionistas participantes dos projetos, que responderam a um formulário online que questionava suas motivações para a participação nos projetos de extensão com foco na formação de professores de alemão.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Ensino-aprendizagem de línguas. Formação de professores de alemão. Ensino de língua alemã.

Bethânia Mariani
Editora-chefe dos
Estudos de Linguagem

Dr. Ebal Bolacio
Dr. Paul Voerkel
Editores convidados

Recebido em: 31/08/2024
Aceito em: 04/11/2024

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: megvazferreira@letras.ufrj.br

²Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mails: roberta.stanke@yahoo.com.br; roberta.stanke@uerj.br

Como citar:

FERREIRA, Mergenfel A. Vaz; STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes. Políticas linguísticas e a formação de professores de língua alemã no município do Rio de Janeiro. *Gragoatá*, Niterói, v. 30, n. 66, e64507, jan.-abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.64507.pt>

Introdução

A formação de professores de línguas minorizadas como o alemão é marcada pelo desafio de garantir a articulação entre teoria e prática prevista não só na legislação vigente, como em documentos e resoluções já a partir do início dos anos 2000. Esse desafio está ligado ao fato de a língua alemã ter uma presença escassa na esfera pública de ensino, principalmente no município do Rio de Janeiro, contexto da presente pesquisa. Nesse sentido, projetos de extensão com foco no ensino de línguas, passam a ocupar um papel de grande relevância na formação inicial para a docência de línguas não contempladas como obrigatórias na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), caso da língua alemã.

Tendo como foco, portanto, a formação de professores de alemão em duas universidades no Rio de Janeiro, este estudo se debruça sobre dois projetos de extensão desenvolvidos no âmbito da formação inicial docente, a partir da revisão das principais leis e resoluções que orientam esta formação em instituições de ensino superior no Brasil, trazendo também à discussão os conceitos de políticas linguísticas (Calvet, 2007), glotopolítica (Lagares, 2021; Souza, 2021) e línguas minorizadas (Lagares, 2011; Bagno, 2017).

Dessa forma, o objetivo do presente artigo é do presente artigo é apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido no âmbito dos projetos de extensão Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Projeto Línguas para a Comunidade (PLIC), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para a formação docente de língua alemã, salientando o modo como tais projetos buscam responder às demandas estabelecidas por lei como a necessidade da integração e articulação entre teoria e prática na formação. Além disso, serão igualmente destacadas nesse estudo, as vozes dos licenciandos participantes dos dois projetos, que foram convidados a partilharem suas motivações para integrarem os projetos, sublinhando também suas percepções sobre o impacto que esta participação pode ter sobre sua formação.

Políticas linguísticas e a formação para a docência de / em língua alemã

No Brasil, a legislação que rege a formação de professores busca promover a articulação entre teoria e prática, a partir de diversos documentos e diretrizes de órgãos oficiais. Já no início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CNE/CP 9/2001, dispõe que “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma **ação teórico-prática**, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (Brasil, 2001, p. 29, grifos nossos). A partir desse documento, são emitidas Resoluções que vêm reforçar a importância do binômio teoria-prática na formação docente.

No ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Como um dos princípios básicos nessa formação docente figurava também a prática como elemento fundamental ligado à teoria: “a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, **fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos**, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, p. 4, grifos nossos). Nesse sentido, permite-se que o egresso do curso universitário de formação para o magistério, tenha acesso e possa analisar “conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de **conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática** e à experiência dos professores das escolas” (Brasil, 2015, p. 7, grifos nossos), além de “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a **reflexão sobre a própria prática** e a discussão e disseminação desses conhecimentos (Brasil, 2015, p. 8, grifos nossos)”. Com respeito à formação continuada especificamente, deve-se considerar, dentre outros aspectos, de acordo com o documento, “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e **aperfeiçoar sua prática** (Brasil, 2015, p. 14, grifos nossos).

No ano de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, datada de 22 de dezembro, instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo, que também promoveu impactos na formação docente: “a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e **revisão dos currículos**, [...] contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais [...] especialmente em relação à **formação de professores**” (Brasil, 2017b, p. 5, grifos nossos).

Com isso, em 2 de 20 de dezembro de 2019, é promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019, p. 2). O documento lista competências específicas, referentes a três dimensões fundamentais, as quais devem ser desenvolvidas de forma interdependente e sem hierarquia, integrando-se e complementando-se na ação docente: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Já nesse ponto do documento, percebe-se que os conhecimentos teóricos ou acadêmicos devem estar em relação com o fazer pedagógico e o profissional docente deve ter envolvimento com essa ação teórico-prática.

A relação teoria-prática na formação de professores é destacada já no Capítulo 2 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, no qual são delineados os fundamentos e a política da formação docente, como: “a valorização da

profissão docente, que inclui o reconhecimento e o **fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão**"; **“a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente**, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 3, grifos nossos).

Os desdobramentos curriculares da formação superior docente inicial são ainda contemplados no Capítulo IV, onde é descrita a organização dos cursos de licenciatura, considerando o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (instituída no Capítulo 1 da Resolução), bem como a distribuição da carga horária. Destacamos aqui apenas a carga horária destinada à parte prática do currículo: **400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado**, em situação real de trabalho em escola e **400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares**, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início (Brasil, 2019, p. 6, grifos nossos).

No presente ano, ou seja, 2024, mais uma resolução foi promulgada, também dispondo sobre diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Escolar Básica em cursos de licenciatura, bem como em cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Assim, a Resolução CNE/CP 4/2024, de 29 de maio de 2024, sublinha, mais uma vez, a grande relevância do elo entre teoria e prática, apontando também a importância da reflexão sobre a própria prática na formação docente: “formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem” e que possibilite “ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e **reflexão sobre as práticas educativas**” (Brasil, 2024, p. 2, grifos nossos).

Calcados nos referidos documentos, os cursos de licenciatura em Letras – Português/Alemão, a exemplo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), têm uma formação de professores de alemão¹ cujas disciplinas da estrutura curricular são dedicadas aos conteúdos de formação geral, aos conhecimentos específicos da área de língua alemã e respectivas literaturas, à prática como componente curricular, ao estágio curricular supervisionado e às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, estas últimas em acordo com a Resolução 2/2015.

Esses cursos de licenciatura, no entanto, veem-se diante de dois desafios: a formação linguística desse professor, que inicia seus estudos na universidade, em geral, sem conhecimentos prévios da língua alemã, uma vez que este não é um pré-requisito para ingresso no curso universitário, e a formação pedagógica em quatro anos – período mínimo previsto para a integralização de sua graduação. Desses dois desafios, destacamos todos os esforços que são envidados no estabelecimento

¹Sendo o objetivo deste artigo a discussão sobre políticas linguísticas e a formação de professores de língua alemã no município do Rio de Janeiro, trataremos apenas da habilitação Alemão dos cursos de dupla habilitação Letras – Português/ Alemão da UERJ e da UFRJ.

de parcerias formalizadas com escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para viabilizar as atividades práticas previstas na formação do licenciando (vide Brasil, 2019, p. 4). Isso porque a língua alemã, até bem pouco tempo, não fazia parte dos currículos das escolas da rede pública de ensino, considerando que as instituições de Educação Básica são o espaço privilegiado para inserção e formação prática do licenciando (conforme Brasil, 2024, p. 3).

No estado do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, inaugurado em 2 de dezembro de 1837, começava a oferecer a língua alemã em seu currículo em 1841 (Brum, 2022, p. 43). A oferta do alemão, no entanto, assim como o de outras línguas estrangeiras, foi encolhendo gradativamente (Brum, 2022, p. 43; Leffa, 1999, p. 4-5; Vidotti; Dornelas, 2007, on-line) em diversas instituições de ensino escolar, até deixar de ser oferecido no Colégio Pedro II na década de 1990 (Brum, 2022, p. 43).

Essa grande lacuna na oferta de língua alemã foi ainda mais reforçada com a promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, a qual alterou a LDB de 1996, que garantia a oferta de ao menos uma língua estrangeira moderna a cargo da comunidade escolar e dentro das possibilidades da instituição, passando a vigorar o seguinte dispositivo: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2017a, on-line). Pode-se argumentar, portanto, que a referida Lei tornou mais difícil a possibilidade de uma oferta plurilíngue na Educação Básica, ao indicar o inglês como única língua curricular nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, idioma que, por sua vez, tornava-se um dos componentes curriculares na área de Linguagens da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 63).

Esse hiato, de mais de 30 anos, na oferta da língua alemã na educação escolar básica pública (Brum, 2022, p. 43) foi interrompido apenas em 2018, quando o alemão volta à cena do ensino público no Rio de Janeiro, através do Parecer “N” nº 01/2018, emitido pela Câmara de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Conselho Municipal de Educação, o qual “aprova[va] o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza[va], em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas unidades escolares da rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro” (Rio de Janeiro, 2018). Hoje, ainda como projeto, entretanto, a língua alemã está presente no currículo de três escolas do Município: o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Oswald de Andrade (em Parque Anchieta), a Escola Municipal Epitácio Pessoa e a Escola Municipal Rodrigo Mello Franco Andrade (ambas no Andaraí). Na rede estadual de ensino, no âmbito do atualmente chamado Programa de Educação Integral, da Secretaria de Educação de Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), a língua alemã é disciplina obrigatória, com carga horária diferenciada no currículo, das Escolas Interculturais Colégio Estadual Professora Eliane Martins Dantas Brasil-Alemanha (no bairro de Brás de Pina, no município do Rio de Janeiro) e no CIEP Santos Dumont (no município de Petrópolis).

Apesar do avanço representado por essas recentes políticas públicas, considerando as 1544 escolas municipais no Rio de Janeiro, além dos mais de 250 colégios estaduais (segundo dados das próprias secretarias municipal e estadual de educação),² ainda são muito restritas as possibilidades de estágio e prática em escolas públicas da Educação Básica no município do Rio de Janeiro. No entanto, essa carência da oferta de língua alemã na rede pública do município, apesar de impactar, não inviabiliza a formação de professores em nossa cidade. Ao contrário disso, impulsionou a criação e a implementação de projetos de extensão que tinham como objetivo 1) promover o ensino-aprendizado de alemão nas comunidades interna e, principalmente, externa à universidade; 2) ampliar os espaços para a prática docente. Nas próximas seções serão discutidos brevemente os conceitos de glotopolítica e línguas minorizadas, de modo a melhor compreendermos como as políticas descritas acima impactam o ensino de línguas não contemplados em diretrizes ou leis nacionais como no caso da língua alemã.

O conceito de glotopolítica e o impacto das políticas linguísticas na formação de professores de línguas minorizadas

Observa-se que o histórico do ensino de língua alemã na esfera pública da Educação Escolar Básica tem sido marcado por suas idas e vindas no currículo, com base em diretrizes e leis que são promulgadas por instâncias governamentais. Podemos, assim, entender, conforme Calvet (2007, p. 21), que “as políticas lingüísticas são iniciativa do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política” e “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”. Nesse sentido, “a lei é um dos principais instrumentos do planejamento lingüístico” (Calvet, 2007, p. 76) e “a política lingüística é inseparável de sua aplicação” (Calvet, 2007, p. 12). Também dessa forma, Savedra e Lagares (2012, p. 12), entendem que a “política linguística é definida como sendo a determinação de grandes **escolhas** relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades e planificação linguística como a política linguística posta em prática, representando um ato de autoridade”.³

De acordo com Calvet (2007, p. 71), os artefatos do planejamento linguístico funcionam como uma tentativa de adaptar *in vitro*, isto é, em contexto controlado, fenômenos que ocorrem *in vivo*, ou seja, de forma natural. Assim, a política linguística enfrenta simultaneamente o desafio da coerência entre “os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os ‘decisores’ fazerem o que bem entendam”. Dessa forma, para Calvet (2007, p. 74-75), ao se tomar uma decisão, está se fazendo uma escolha. “Ao contrário da gestão *in vivo*, na qual a mudança se propaga na prática dos falantes por uma forma de consenso que é necessário estudar com precisão, a gestão *in vitro* deve, por sua vez, se impor aos falantes e, para isso, o Estado dispõe essencialmente da lei” (Calvet, 2007, p. 74-75).

²Disponível em <https://educacao.prefeitura.rio/unidades-escolares/>

<https://www.data.rio/documents/686ff9e957d74d4dabff033ab32b9de/about>. Acesso em 31 ago. 2024.

³ A palavra escolhas está grafada em negrito no texto original. Destacamos também os termos para os conceitos apresentados pelos autores com base nos estudos de Ninyoles (1991, p. 51), “language policy (atitudes e planos de ação relativos à língua) e language politics (uma decisão ou uma série de decisões que implicam um ato de poder)” (Savedra; Lagares, 2012, p. 12).

Lagares (2021, p. 52), contribuindo para a discussão teórica, aponta que em vez de empregarem locuções como *políticas linguísticas* ou *planejamento linguístico*, Guespin e Marcellesi (1986) reivindicam o termo *glotopolítica* – grifos dos autores – para se referir a “toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos *planejamento* ou *política linguística*, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem ‘efeitos glotopolíticos’”. Assim, o conceito de *glotopolítica* “engloba simultaneamente as políticas concertadas e as repercussões, conscientes ou inconscientes, ativas ou passivas, dessas políticas” (p. 23).

Refletindo sobre a evolução do campo da linguística e sua relação com a política linguística, Calvet (2007, p. 160), aponta que, inicialmente, os teóricos tinham como foco a análise e a descrição das estruturas das línguas, sem considerar seu contexto social e suas funções. Surge então a sociolinguística, que se debruça sobre as relações entre língua e sociedade, isto é, como as línguas interagem com as sociedades, “passando a interessar-se pelo plurilinguismo e pelos sentimentos linguísticos etc., as políticas linguísticas vão se interessar pelas funções das línguas, e essa passagem do *corpus* ao *status* demonstra tanto a evolução da política linguística quanto da ciência das línguas”. Assim, Savedra (2021, p. 87) também aponta que na discussão sobre políticas linguísticas são empregados conceitos como *Sprachplanung* ou *Korpusplanung* e *Statusplanung* dos estudos em língua alemã realizados por Kloss (1967) citados pela autora em seus estudos anteriores (Savedra; Lagares, 2012, p. 87-88). *Sprachplanung* ou *Korpusplanung* refere-se ao planejamento do *corpus*, isto é, ao “processo de codificação, padronização e modernização de uma língua, ou seja, mudanças realizadas na forma de uma língua, como por exemplo, a proposta de uma escrita para uma língua ágrafa”. Já *Statusplanung* refere-se ao *status* de uma língua, “às intervenções nas suas funções sociais, no seu *status* social e suas relações com outras línguas, como por exemplo nos processos de cooficialização, como no caso do Pomerano no Brasil”.

Calvet (2007, p. 75) se questiona, assim, se “a língua pode ser objeto de lei”, ou seja, até que ponto a língua pode ser regulamentada por leis e a atuação dos Estados no controle linguístico. Para o linguista, respondendo a sua pergunta de modo prático, de modo a evitar o debate teórico, “os Estados intervêm frequentemente no domínio linguístico”, porém, “eles intervêm de fato nos comportamentos linguísticos, no uso das línguas”. Para o autor (2007, p. 75), isso acontece “porque as políticas linguísticas são geralmente repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor: *não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico*” (grifo do autor).

Nesse sentido, Souza (2021, p. 45) compreende também que “ação glotopolítica se constitui de intervenções que impactam diretamente a sociedade e os cidadãos que dela fazem parte”. Para a autora, na área da educação linguística, esse tipo de ação tem diferentes propósitos quando

promovida ou até mesmo imposta por organismos governamentais, como “apoiar ou desprestigiar **línguas minorizadas**, instaurar processos de educação linguística, promover a revitalização das línguas e propor intervenções que favoreçam o **plurilinguismo**” (Souza, 2021, p. 45-46, grifos nossos). E neste ponto são mencionados dois conceitos que podem balizar pesquisas sobre a língua alemã e o seu ensino não só no Rio de Janeiro, mas também no Brasil: “línguas minorizadas” e “plurilinguismo”.

De acordo com Savedra (2021, p. 103), entendemos plurilinguismo como “contato, interação e coexistência de duas ou mais línguas”. Nesse sentido, em um país que vive ainda o “mito do monolinguismo” (Oliveira, 2008; Monteagudo, 2012; Carboni *et al.*, 2017), conceber uma educação plurilinguística (Broch, 2014) pode parecer algo bastante contraditório. De acordo com o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), no Brasil são faladas mais de 250 línguas, entre as quais estão línguas de imigração, sinais, indígenas, crioulas e afro-brasileiras.⁴ Segundo dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), existiam no Brasil, até 2022, 22 línguas cooficializadas e em uso em 51 municípios, como o pomerano, o plattdüütsch, o hunsriqueano/hunsrik, o plautdietsch, além do próprio alemão, para citar apenas as línguas de base germânica.⁵ Assim, percebe-se que o “mito do monolinguismo” pode ser um dos aspectos de ordem glotopolítica que contribuem para uma presença tão diminuta da língua alemã no ensino público, especialmente em outros estados do Brasil que não o Sul, devido à sua história marcada pela imigração germânica.

O segundo conceito que pode iluminar pesquisas sobre o ensino de língua alemã no Brasil e no Rio de Janeiro é o de “línguas minorizadas”, conforme exposto anteriormente. Assim, como Lagares (2011, p. 101),

Entendemos por línguas minorizadas aquelas submetidas à condição minoritária, levando em conta que essa condição não diz respeito a aspectos estritamente quantitativos, mas sobretudo qualitativos, em relação com o lugar que ocupam seus falantes na estrutura social e com as funções sociais que essas línguas podem exercer. (Lagares, 2011, p. 101).

Nesse mesmo sentido, Bagno (2017, p. 239-240) entende que, diferente do conceito de língua minoritária (designação reservada ao número de falantes e não a seu *status*), a língua minorizada “tem, com frequência, causas essencialmente políticas, que se expressam em atos administrativos explícitos”, sendo o primeiro conceito essencialmente quantitativo, enquanto o segundo é qualitativo. Contribuindo para essa concepção, Lagares afirma que

Ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder. (Lagares, 2018, p. 121).

⁴Mais informações em <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em 29 ago. 2024.

⁵Mais informações em <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em 29 ago. 2024.

Assim, o prestígio do qual desfruta a língua inglesa no mundo globalizado pode ser também apontado como outro fator de ordem glotopolítica que implica na pouca expressividade da língua alemã no currículo da Educação Básica currículo da Educação Básica no Brasil no Brasil, à exceção da região Sul. No entanto, como já mencionado na seção anterior, essa carência na oferta de língua alemã no contexto escolar da esfera pública, não freou iniciativas para que se criassem espaços de prática para os licenciandos em língua alemã, principalmente na área da extensão universitária. Na próxima seção, discutiremos o conceito de extensão universitária, jogando luz sobre projetos de extensão com foco na formação de professores de língua alemã em duas universidades no município do Rio de Janeiro.

A Extensão Universitária e projetos com foco na formação teórico-prática de professores

O papel das universidades na sociedade brasileira é objeto de reflexão e discussão ao longo de toda sua história. Sobretudo, a necessidade de sua imbricação nas questões concretas da sociedade contemporânea, sendo fundamental que desenvolva propostas capazes de interferir qualitativamente nas realidades postas em diferentes contextos históricos, políticos e socioculturais. Dessa forma, para Ospina (1999 *apud* Sleutjes, 1999, p. 101), a missão da universidade seria a de fomentar a transformação da sociedade através de suas funções basilares: “formar ou ensinar, investigar ou pesquisar e servir ou exercer a atividade de extensão” (Sleutjes, 1999, p. 101).

A extensão universitária aparece como política pública brasileira na Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 207 em parágrafo único, o qual prevê que “as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.⁶

Apesar de a extensão ter sido alçada, neste momento, ao mesmo patamar do ensino e da pesquisa, muitas instituições de ensino superior no Brasil vêm ainda discutindo formas de promover uma maior articulação entre estes pilares, com destaque para os Fóruns de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), que acontecem desde sua criação em 1987. Estes fóruns foram criados com o objetivo de formular “diretrizes e ações específicas de Extensão Universitária como parte de políticas públicas para a educação superior no país” (Leonídio, 2017, p. 1).

Considerando os desafios já mencionados em relação à formação para a docência de língua alemã, principalmente no contexto do Rio de Janeiro, pelos motivos já expostos neste artigo, vemos a vinculação de ações extensionistas a atividades de ensino e pesquisa como um caminho capaz de promover não só um importante espaço de articulação prático-teórica, mas também de intensificar a interação mais ativa entre a universidade e os demais segmentos da sociedade.

⁶Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Pec/msg1078-951015.htm#:~:text=As%20universidades%20gozam%2C%20na%20forma,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em 31 ago. 2024.

Dessa forma, observa-se nos documentos que regem a formação universitária de professores discutidos na seção anterior, em diversas passagens, a ênfase a este tripé universitário (ensino-pesquisa-extensão), relacionando-o ao binômio teoria-prática, como explicitamente exposto na Resolução CNE/CP 4/2024:

articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente. (Brasil, 2024, p. 3, grifos nossos).

Na citação acima faz-se também referência ao papel da escola como espaço preferencial para a parte prática da formação docente em nível superior. Assim, para que tais diretrizes curriculares fossem cumpridas, frente à carência de espaços para a prática docente em escolas públicas com língua alemã curricular, foram criados projetos de extensão como o Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos (PALEP) da UFRJ e o Oficinas de Línguas Estrangeiras nas Escolas (OLEE) e Ensino de Alemão em Escolas Públicas (EnALE) da UERJ. Como ações extensionistas, tais projetos atendem a dois objetivos específicos, que só podem ser alcançados de forma conjunta: 1) a oferta de língua alemã, em formato de oficinas, ou seja, como atividade formativa extracurricular, a alunas e alunos de escolas públicas no seu próprio espaço escolar, de forma gratuita, e 2) a ampliação de espaços de prática docente, nos quais teoria e prática são aliadas para assegurar uma formação docente de qualidade, permitindo ao licenciando atuar no contexto escolar como estagiários de iniciação à docência (nomenclatura adotada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e extensionistas (nomenclatura utilizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro)⁷.

Entendemos que este objetivo atende claramente a diretrizes curriculares das Resoluções, como a “**centralidade da prática por meio de estágios** que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula”, além do “estabelecimento de **parcerias formalizadas entre as escolas**, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais **para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas** previstas na formação do licenciando” (Brasil, 2019, p. 4, grifos nossos).

Além dos projetos extensionistas em escolas públicas acima citados, do próprio estágio supervisionado e de programas para o desenvolvimento da prática docente como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), também voltados para a formação de professores em escolas públicas, nas universidades são também desenvolvidos projetos de extensão com o objetivo de dar conta da formação do professor para atuar, além do espaço escolar, em cursos livres ou particulares e institutos

⁷No âmbito das universidades federais, a iniciação à docência está centrada no Programa PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que se trata de uma política governamental de formação de docentes em nível superior com o objetivo de valorizar o magistério e melhorar a qualidade da educação básica, integrando a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (via Decreto n.º 7.219/2010 e Portaria 096/2013). O PIBID é administrado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

de língua alemã. Tais instituições também perfazem uma grande parte do espaço laboral para professores de alemão no Rio de Janeiro, exigindo igualmente profissionais preparados não só linguisticamente, mas também, e talvez principalmente, pedagógica e didaticamente para o ensino de língua alemã. Buscando atender a esse objetivo foram criados projetos de extensão como o projeto Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC) da UFRJ e o Projeto Línguas para a Comunidade (PLIC) da UERJ; projetos que são o contexto de pesquisa deste artigo e que passaremos a descrever mais detalhadamente na seção a seguir.

Os projetos de extensão CLAC e PLIC e seu papel na formação docente de língua alemã

Assim, como os projetos voltados para a escola, o CLAC e o PLIC têm como objetivos: 1) a oferta de cursos de línguas à comunidade interna e, principalmente, externa à universidade a valores quase que simbólicos, que são empregados no autofinanciamento do projeto, para o pagamento de bolsas aos estudantes⁸ que atuam como docentes em formação, compra de material didático e de consumo ou na manutenção dos espaços dos respectivos Instituto ou Faculdade de Letras e 2) a criação de espaço para a prática docente e formação dos professores com garantia de diálogo entre teoria e prática.

As aulas nos cursos de língua alemã dos projetos CLAC e PLIC são ministradas por estudantes da habilitação Alemão do curso de graduação em Letras – Português/Alemão da UFRJ e da UERJ, respectivamente. Todo esse processo de iniciação à docência é supervisionado por um professor do Setor de Língua Alemã da universidade, que se reúne semanalmente em encontros de orientação com seus estagiários de iniciação à docência, como são chamados na UERJ, e seus monitores, como são denominados na UFRJ. Nos encontros de orientação, diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem são discutidos, como o planejamento semestral e de aula; a elaboração de planos de aula que contemplem o aprendiz, a situação e os objetivos de aprendizagem; a escolha, adaptação e elaboração de material didático; a condução da aula; a avaliação da aula ministrada, além da elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Observa-se assim, como descrito na Resolução de 2019, a **“centralidade da prática”** por meio desses projetos de extensão que colocam o futuro professor em sala de aula, dando a ele a oportunidade de experienciar **“o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes”** (Brasil, 2019, p. 4, grifos nossos). No caso do CLAC e do PLIC essa mentoria fica a cargo do professor orientador, pertencente ao quadro de docentes da universidade.

Todos os aspectos que acontecem nas aulas ministradas – ou mesmo aspectos externos à sala de aula, mas que de alguma forma impactam ou se refletem na ação pedagógica – são discutidos com base em textos acadêmicos da área de ensino-aprendizagem de línguas, assim estas

⁸Na UFRJ, a bolsa recebida pelos monitores provém do pagamento da taxa simbólica paga pelos cursistas, o que também acontece na UERJ. Além desse tipo de bolsa, a UERJ também dispõe de bolsas, com recursos administrados pelo Cetreina (Departamento responsável pelos estágios e bolsas vinculados à Pró-reitoria de Graduação - a PR-1), destinada aos estágios de iniciação à docência.

discussões têm o objetivo de apoiar teórica e cientificamente o fazer pedagógico em sala de aula. Com base nesses estudos teóricos, muitos estagiários e monitores já começam a desenvolver pesquisas científicas na graduação e as continuam na pós-graduação, tendo a oportunidade não só de participar de eventos acadêmicos como ouvinte, mas como apresentadores de trabalhos, que não raro geram artigos científicos publicados em livros e periódicos. Observa-se que esses projetos de extensão contribuem para a “construção do conhecimento, **valorizando a pesquisa e a extensão** como princípios pedagógicos essenciais ao **exercício e aprimoramento do** profissional do magistério e ao **aperfeiçoamento da prática educativa**” (Brasil, 2015, p. 6, grifos nossos).

Pode-se afirmar ainda que os encontros de orientação realizados no âmbito dos projetos são genuínos espaços de trocas de experiência e de colaboração entre estagiários e monitores e os professores orientadores. É um espaço onde a reflexão faz parte da ação pedagógica e a embasa. Dessa forma, busca-se “utilizar **instrumentos de pesquisa** adequados para a **construção de conhecimentos pedagógicos e científicos**, objetivando a **reflexão sobre a própria prática** e a discussão e disseminação desses conhecimentos (Brasil, 2015, p. 8, grifos nossos)”. Assim, também é fomentada a autonomia do professor (que poderá, por sua vez, contribuir para a formação de alunos igualmente autônomos), encorajando “o respeito ao **protagonismo do professor** e a um espaço-tempo que lhe permita **refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática** (Brasil, 2015, p. 14, grifos nossos).

Levando em conta os aspectos acima elencados e com o objetivo de ouvirmos os atuais estagiários ou monitores de línguas de ambos os projetos acerca de sua motivação para participarem deles, lançamos a seguinte questão em encontros de orientação nas duas universidades, para que os participantes respondessem por escrito, através de um formulário on-line anônimo: “*Quais são as suas motivações para participar do CLAC/ PLIC?*”⁹ Com essa pergunta, para além das motivações dos participantes, buscamos também compreender o impacto dos projetos na sua formação inicial enquanto licenciandos de língua alemã em ambas as universidades.

Atualmente, dez monitores de línguas (denominação dos estudantes bolsistas da UFRJ) atuam no projeto CLAC, enquanto seis estagiários de iniciação à docência (denominação dos bolsistas da UERJ) atuam no Projeto PLIC. Deste total de dezesseis participantes em ambos os projetos, treze responderam ao formulário on-line, o que podemos considerar como um número representativo.

Na maior parte das respostas aparece explicitamente o termo “experiência” (em doze das treze respostas para sermos mais exatas), o que dá bem o tom da importância que atribuem a essa oportunidade de experimentarem a prática numa perspectiva mais autônoma e protagonista, como é o caso de sua atuação nestes projetos. Podemos exemplificar esse aspecto por meio das seguintes respostas:

⁹ A referida pergunta teve como intenção gerar um feedback inteiramente anônimo sobre a motivação para participação nos referidos projetos. Para garantir a completa proteção da identidade dos participantes, a pergunta foi encaminhada aos respondentes em potencial por meio de um link gerado pelo formulário elaborado no Google Forms, no qual se marcou, na função “coletar endereços de e-mail”, a opção “não coletar” (na aba “configurações”). Dessa forma, o completo anonimato dos participantes foi garantido, sua identidade preservada, resguardando-se, assim, a ética na pesquisa em Ciências Humanas, no que tange à exposição indevida de seres humanos, conforme aponta Celani (2005, p. 107): “pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. Além disso, os respondentes foram informados do objetivo acadêmico do feedback que dariam e estavam de pleno acordo com o uso de suas respostas para fins de pesquisa e divulgação científica.

R7¹⁰: A oportunidade de estar em sala de aula ainda durante a graduação e já poder adquirir experiências.

R13: A minha motivação para participar do “nome do projeto” esteve muito ligada ao meu desejo de atuar como professora de alemão, e o projeto é o espaço ideal para quem possui esse desejo profissional, pois os estudantes conseguem, ainda na graduação, experienciar a realidade de uma sala de aula, ao mesmo tempo que conta com o suporte dos orientadores e dos colegas.

Em algumas respostas, vemos ainda que os projetos são destacados como espaços de aprendizagem teórico-prática, assim como merece destaque seu caráter acolhedor, como podemos observar nas respostas abaixo:

R2: Ganhar experiência profissional em um ambiente mais acolhedor e controlado.

R4: Ganhar experiência no ensino de L2, juntamente com apoio teórico (orientações).

Nesse sentido, as orientações como um componente positivo e motivador, aparecem verbalmente citadas em quatro respostas. Outro dado que chama atenção em relação às respostas dadas pelos licenciandos é que, para além do uso dos termos “ganhar”, “adquirir” ou “obter” experiências, aparece explicitamente mencionado o termo “troca de experiências”, fato bastante significativo se considerarmos a troca de conhecimentos e experiências como um fator extremamente relevante para um projeto de formação docente. Exemplificamos tal observação através das seguintes respostas:

R5: Acredito que o “nome do projeto” é um espaço fundamental para a troca de experiências entre os participantes com o objetivo de reflexão para uma melhor prática pedagógica.

R12: Penso que o projeto é essencial para a formação. A prática de sala de aula não só é uma experiência fundamental, como também fomenta o interesse pela pesquisa e ajuda na compreensão de estudos acadêmicos. Além disso, o momento das orientações é ótimo para a troca de experiências, que enriquecem muito o projeto.

Esse breve exercício de reflexão sobre suas percepções sobre o papel do projeto na sua formação inicial enquanto licenciandos, parece, portanto, demonstrar que estes participantes estão conscientes do papel fundamental da integração entre teoria e prática na sua construção profissional. Tal resultado corrobora estudo de 2019 que se debruçou sobre o projeto de extensão CLAC como uma ação para a formação docente (Sousa, 2019), que concluiu que quase a totalidade dos egressos participantes da pesquisa salientou como sua contribuição principal, se tratar “de um projeto de formação docente que proporciona a prática pedagógica aos seus monitores” (Sousa, 2019, p. 111).

¹⁰ Para a análise dos resultados, cada respondente está numerado conforme a ordenação dos formulários, não havendo distinção entre os participante de um ou do outro projeto. Da mesma forma, a menção específica aos projetos será anonimizada nos excertos apresentados.

Considerações finais

Ainda que a legislação há mais de vinte anos sublinhe a necessidade e importância de que a formação de professores articule organicamente teoria e prática desde o início da graduação nas licenciaturas, esse ainda pode ser um desafio, considerando principalmente a formação docente para o ensino de línguas minorizadas como o alemão. Portanto, na busca por essa articulação muitas universidades apostam em projetos de extensão voltados para o ensino e a formação, caso dos projetos que são objeto do presente estudo. Nesse sentido, tivemos como propósito revisitar as principais políticas públicas que regem a formação inicial de professores no Brasil, além das principais políticas linguísticas referentes ao ensino de línguas no país, mais especificamente no Rio de Janeiro. Tivemos também o intuito de focar nossa atenção em dois projetos de extensão desenvolvidos na UERJ e na UFRJ, destacando como seu componente fundamental a promoção de um espaço de formação inicial com vistas a melhor articular teoria e prática.

Para essa discussão apoiamos-nos nos conceitos de políticas linguísticas e línguas minorizadas, sublinhando o papel da extensão universitária também em articulação ao ensino e à pesquisa para a formação docente do professor de línguas. Finalmente, com o objetivo de trazer as vozes dos licenciandos em relação aos tópicos aqui discutidos, apresentamos suas falas e comentários, para a questão respondida em formulário on-line: “Quais são as suas motivações para participar do CLAC/ PLIC?”. Vimos na análise dessas respostas, que os estudantes demonstram estar conscientes da relevância de sua participação nos projetos, aparecendo de forma destacada a importância que atribuem às experiências por eles viabilizadas, assim como às trocas e compartilhamento de ideias e à construção de conhecimentos linguísticos e didático-pedagógicos.

Estudos futuros podem focar nos egressos de ambos os projetos, de modo a compreendermos o impacto da participação dos licenciandos nestes projetos, tanto em sua formação quanto em sua futura vida profissional. Podem, além disso, buscar compreender como os egressos avaliam tais projetos de uma perspectiva futura, destacando os maiores benefícios que observam nos projetos, assim como possíveis lacunas ou aspectos que teriam merecido, a seu ver, uma maior atenção nesses espaços.

Referências

BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9*, de 08 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 27 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1o de julho de 2015. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 29 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, 16 de fevereiro de 2017a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 29 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2017, 22 de dezembro de 2017b. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 29 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2019*, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em 29 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 4/2024*, de 29 de maio de 2024. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em 29 ago. 2024.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRUM, Diogo Mathias. *O alemão como língua estrangeira no currículo escolar do Colégio Pedro II*. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CARBONI, Florence; PORTO, Débora Luciene; BARILI, Camila; MELEU, Suélen Martins. *O plurilinguismo na história do Brasil: considerações*

exploratórias. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017. disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165029>. Acesso em 29 ago. 2024.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122. 2005.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. *Langages*, Malakoff, n. 83, p. 5-34, 1986.

KLOSS, Heinz. Abstand languages and ausbau languages. *Anthropological Linguistics*, Bloomington, v. 9, n. 7, p. 29-41, 1967.

LAGARES, Xoán Carlos. O galego em seu labirinto: breve análise glotopolítica. *Letras*, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 97-128, jan./jun. 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12173>. Acesso em 29.08.2024.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, Xoán Carlos. Uma leitura da “Defesa da Glotopolítica”. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva; LAGARES, Xoán Carlos (org.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Editora da UFF, 2021. p. 51-62.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LEONÍDIO, Luciano Flavio. *História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras - FORPROEX (1987-2012)*. 2027. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Recife, 2017.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012.

NINYOLES, Rafael L. *Estructura social e política linguística*. Vigo: Ir Indo, 1991.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil / IPOL, 2008.

OSPINA, Gustavo López. Definição de uma agenda para o ensino superior nos anos 90. *Crub. Universidade, Estado e sociedade na década de 90*, Brasília, 1990.

RIO DE JANEIRO. *Parecer “N” nº 1/2018*. Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter

experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Município, ano XXXII, n. 54, 6 jun. 2018. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/495306/3778. Acesso em 27 ago. 2024.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. O uso do Pomerano no Brasil: uma prática glotopolítica neoautóctone? In: SAVEDRA; Mônica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina; LAGARES, Xoán Carlos. *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Editora da UFF, 2021. p. 83-106. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29427>. Acesso em 29 ago. 2024.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoan Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012. Disponível em <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029>. Acesso em 29 ago. 2024.

SLEUTJES, Maria Helena. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. *Revista de Administração Pública*, v. 33, n. 3, p. 99-111, 1999.

SOUSA, Franciane Santos de. Avaliação do Projeto de Extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade/Faculdade de Letras/UFRJ) como uma ação para a formação docente. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de. Multilinguismo e direitos linguísticos: a cooficialização e a patrimonialização como formas de reconhecimento de línguas minorizadas. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, v.32, n.62, p.45-79, 1o semestre de 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/49004>. Acesso em 29 ago. 2024.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas; DORNELAS, Rívia. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil - Período de 1808 - 1930. *HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil*, ano 1, v. 1, jan. 2007 [on-line]. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>. Acesso em 27 ago. 2024.

Language Policies and the Education of German Language Teacher's in Rio de Janeiro

ABSTRACT:

This article focuses on the training of German teachers, understanding it as a minority language, due to its minority status, not because of quantitative aspects, as Lagares (2011) points out, but considering the peripheral space occupied by its speakers, with regard, for example, to current language policies. In this sense, the article will present a theoretical review of public policies related to language teaching and learning, bringing to this study laws and resolutions that regulate not only teaching, but also teacher training. In the context of public policies, language and German teacher training, this study will also present the perspective of extension projects as an important space for integrating theory and practice in training; an integration that has been highlighted in official documents since the early 2000s. Two university extension projects developed at two public higher education institutions in Rio de Janeiro will be described. The discussion will also include the perceptions of the undergraduate extension students taking part in the projects, who answered an online form questioning their motivations for taking part in extension projects focused on training German teachers.

Keywords: *Language policies. Language teaching and learning. German teacher education. Teaching German language.*