

O ENSINO DE ALEMÃO ENQUANTO ATO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

MARINA GRILLI (USP)¹

<http://orcid.org/0000-0002-6324-7030>

MILAN PUH (USP)²

<http://orcid.org/0000-0002-3231-806X>

RESUMO: Este ensaio relata uma experiência de estágio em docência do Ensino Superior na Universidade de São Paulo (USP), e tem como objetivo principal discutir a formação de professores de alemão sob uma perspectiva crítica e decolonial. Essa discussão serve como pano de fundo para uma reflexão sobre o aperfeiçoamento político-pedagógico de uma doutoranda em um estágio de docência sob condições atípicas. A introdução traz um rápido panorama do ensino de alemão no Brasil e das possibilidades para a formação de professores. Em seguida, apresenta-se o funcionamento do curso de Letras com Habilitação em Alemão na USP, com enfoque nas incumbências do bacharelado e da licenciatura. A seção a seguir descreve o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP, no âmbito do qual foi realizado o estágio em docência do ensino superior que deu origem a este relato. Então, introduz-se a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Alemã, na qual foi realizado o estágio. Posteriormente, são retomadas as especificidades do ensino universitário ao longo do ano de 2020, caracterizado pela substituição das aulas presenciais pelas remotas, devido à pandemia do covid-19. Por fim, amplia-se a discussão sobre a dimensão política na formação de professores de alemão no Brasil, e as considerações finais defendem que se retome essa dimensão, para que os futuros professores de alemão ajam de maneira cada vez mais autônoma e consciente. Pretende-se, assim, mostrar que a formação docente é feita em etapas diferentes, na graduação e na pós-graduação, e defender que um entendimento melhor desse mosaico é imprescindível para quem se prepara para atuar como formadora de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio em docência. Ensino Superior. Formação de professores de alemão.

GERMAN TEACHING AS A POLITICAL-PEDAGOGICAL ACT: REFLECTIONS FROM A TEACHING INTERNSHIP AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT: *This essay reports an internship experience in Higher Education teaching at the University of São Paulo (USP), and its main objective is to discuss the education of German teachers from a critical and decolonial perspective. This discussion serves as background for a reflection on the political-pedagogical improvement of a doctoral student in a teaching internship under atypical conditions. The introduction provides a quick overview of German teaching in Brazil and the possibilities for teacher training. Then, the Degree in German as structured at USP is presented, focusing on the differences between the Letters and the Education faculties. The following section describes USP's Education Improvement Program, in which the higher education teaching internship that gave rise to this report was carried out. Then, the German Language Teaching Methodology course is introduced, in which the internship was carried out. Subsequently, the specificities of*

¹ Mestra em Letras (2018) e doutoranda em Educação pela USP, professora de inglês e alemão. E-mail: marina.grilli.s@gmail.com

² Professor da Faculdade de Educação da USP, doutor em Educação (2017) e mestre em Língua e Filologia (2012) pela mesma Universidade. E-mail: milan.puh@gmail.com

university education throughout the year 2020, characterized by the substitution of face-to-face classes with remote classes due to the covid-19 pandemic, are resumed. Finally, the discussion on the political dimension in German teacher training in Brazil is broadened, and the final considerations argue that this dimension ought to be reinforced, so that future German teachers can act in an increasingly autonomous and conscious manner. It is intended, therefore, to show that teacher training is carried out in different stages, in undergraduate and graduate courses, and to sustain that a better understanding of this mosaic is essential for someone who is preparing to act as teacher educators.

KEYWORDS: *Teaching internship. University education. German teacher training.*

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino das línguas ditas estrangeiras tem sido tratado como uma área à parte da Educação. Cada vez mais padronizada por instrumentos como o Quadro Europeu Comum e as provas de proficiência exigidas para certificação, a instrução em outras línguas foi adquirindo um aspecto mecânico e rígido, a fim de atender às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais imprevisível.

Esta é a realidade que permeia, ainda hoje, o ensino das seis línguas reconhecidas como línguas de prestígio em todo o mundo – inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e português. No Brasil, a língua alemã costuma ser considerada a mais difícil dentre as seis, e essa impressão se deve a fatores como a distância tipológica da língua em relação ao português e a maior complexidade de sua gramática em relação ao inglês, e também a fatores subjetivos como o tamanho das palavras. Assim, o aprendiz brasileiro de alemão precisa adquirir um extenso vocabulário e novas regras de pronúncia, além de uma gramática muito diferente daquela do inglês ou das línguas latinas, com as quais poderia apresentar maior familiaridade.

Conseqüentemente, a formação de professores brasileiros de alemão costuma girar em torno dos procedimentos didáticos mais adequados ao ensino de tópicos como o gênero das palavras, a declinação de adjetivos e a posição de cada elemento em uma frase. Sobra pouco espaço para a dimensão política do ensino, conforme observado por Christ há mais de vinte anos (1995, p. 75, *apud* UPHOFF, 2013, p. 234).

A proposta deste ensaio é relatar uma experiência de estágio em docência do ensino superior na USP, em uma disciplina de formação de professores de alemão, que procurou ocupar-se da dimensão político-ideológica do ensino dessa língua. As duas primeiras seções apresentam o curso de Letras/Alemão da USP, nas modalidades bacharelado e licenciatura, e o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino no âmbito do qual foi realizado o estágio. A seguir, são descritas a disciplina na qual foi realizado o estágio e suas especificidades no ano de 2020, caracterizado pelo ensino remoto emergencial.

A última seção amplia a discussão sobre a decolonialidade na formação de professores de alemão no Brasil, e as considerações finais defendem que essa dimensão ganhe cada vez mais espaço entre os futuros professores de alemão.

LETRAS/ALEMÃO NA USP: BACHARELADO E LICENCIATURA

Na USP, diversos cursos são oferecidos na modalidade bacharelado, como padrão, enquanto a licenciatura pode ser cursada de modo complementar. Portanto, o candidato ingressa automaticamente no bacharelado, e pode concluir somente o bacharelado ou o bacharelado e a licenciatura.

É assim que funciona a graduação em Letras, oferecida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). No primeiro ano, o ingressante cursa um Ciclo Básico de

disciplinas, cuja média ponderada é utilizada como nota para um ranqueamento entre as habilitações de línguas estrangeiras ou linguística. Conforme a média do ciclo básico, o aluno inicia o segundo ano do curso de Letras em determinada habilitação, que pode ter sido sua primeira, segunda, terceira, quarta ou quinta opção na inscrição para o ranqueamento – sempre na modalidade bacharelado.

Embora haja críticas a esse modelo, já que o ingressante fica condicionado a uma nova nota de corte para fazer o curso escolhido, ele surgiu em 1998 “porque os alunos chegavam ao Curso de Letras concebendo-o como um curso de línguas e não como um curso que visa a compreender o funcionamento da linguagem humana”, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2013, p. 16). Até então, era comum que os ingressantes não se adaptassem à intensa carga horária de estudos linguísticos e literários, sobretudo nas habilitações que envolvem o aprendizado de uma língua, e abandonassem a graduação.

Quanto à licenciatura, ela pode ser iniciada a partir do terceiro semestre, em paralelo ao bacharelado. O bacharelado tem sete semestres para concluir todas as disciplinas de licenciatura, contando a partir da primeira matrícula em uma delas.

Assim, é possível cursar o bacharelado duplo em Português e uma língua estrangeira, ou Português e Linguística, ou, então, o bacharelado simples – em Português, uma língua estrangeira ou Linguística. Quem cursa o bacharelado simples pode cursar a licenciatura somente naquela habilitação, e quem cursa o bacharelado duplo pode cursar a licenciatura em ambas as habilitações ou em apenas uma delas.

Em 2001, foi determinado em caráter nacional que os cursos de licenciatura deveriam ter currículos próprios, “que não se confundam com o Bacharelado” (BRASIL, 2001, p. 6). Na USP, essa resolução levou à criação da Comissão Permanente de Licenciatura, com o objetivo de unificar as diretrizes para a formação de professores. Em 2004, consolidou-se uma nova estrutura curricular para os cursos de licenciatura da USP, que entrou em vigor no segundo semestre de 2008 (SIMÕES, 2015, p. 249).

Conforme resume o Guia do Aluno de Licenciatura (SARTESCHI et al., 2016, p. 3),

As licenciaturas da USP, antes restritas à Faculdade de Educação, passaram também a contar com Comissões em cada Unidade, responsáveis pelas demandas específicas de cada área, pela proposição e pela implementação de disciplinas.

Assim, desde 2008, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas passou a oferecer disciplinas eletivas de interface entre conteúdos específicos e licenciatura: Disciplinas Teóricas e Atividades de Estágio, que têm por objetivo possibilitar aos estudantes o contato mais aprofundado com temas e conteúdos necessários à formação do professor nas diversas áreas da Faculdade.

Silveira e Uphoff (2020, p. 11) mencionam que, antes desse Parecer, era comum que os alunos terminassem o bacharelado antes de dar início à licenciatura; porém, a reformulação fez com que a Faculdade de Letras passasse a oferecer 400 horas de Prática como Componente Curricular, articulando uma maior proximidade entre bacharelado e licenciatura.

Na faculdade de Letras, são oferecidas disciplinas teóricas de caráter eletivo, que buscam articular conteúdos específicos e formação docente. Dentre elas, há disciplinas sobre ensino e aprendizagem do alemão, francês e italiano, e outras que apresentam interfaces entre educação, literatura e diversidade cultural. Há também a disciplina “Atividades de estágio”, cujo foco é a elaboração de materiais didáticos e planos de aula, além da visita a escolas. Desse modo, o aluno chega aos estágios obrigatórios nas disciplinas da Faculdade de Educação com uma sólida formação teórica.

Já na Faculdade de Educação (FEUSP), a formação se constrói a partir de três blocos de disciplinas, que abordam questões de política e organização da Educação Básica no Brasil, Didática, Psicologia da Educação e, finalmente, Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeiras.

Todas as disciplinas fazem parte de um semestre ideal na grade do curso, mas é possível cursá-las fora de ordem. Além das disciplinas, assim como em todos os cursos de licenciatura, é obrigatório cumprir 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs), tanto na licenciatura simples como na licenciatura dupla.

O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO NA USP

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (doravante PAE) tem como objetivo “aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação”, segundo a página oficial da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP³. A participação no PAE é obrigatória para os pós-graduandos da USP contemplados pela Bolsa Demanda Social da CAPES e opcional para os demais, embora seja fortemente incentivada, sobretudo no Doutorado.

O PAE é formado por duas etapas: a etapa de Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado em Docência, a serem cumpridas nesta ordem. Existem três modalidades de Preparação Pedagógica, dentre as quais o pós-graduando deve inscrever-se em uma: uma disciplina regular, um conjunto de palestras, ou um núcleo de atividades que envolvem discussões sobre currículo e preparo de material didático.

Após concluir a etapa de preparação, cujas atividades são voltadas às questões da Universidade e do Ensino Superior, é possível inscrever-se para o estágio em uma disciplina da graduação. A partir de 2020, passaram a ser divulgadas previamente as disciplinas cujos ministrantes declaram interesse em receber estagiários, a fim de evitar inscrições não efetivadas, que poderiam prejudicar a conclusão do curso de pós-graduação.

Embora o estágio seja obrigatório para bolsistas CAPES durante um semestre, outros pós-graduandos também podem realizá-lo e concorrer às bolsas disponíveis, sempre em número substancialmente menor do que o de estagiários inscritos.

No relato que se segue, a estagiária em Metodologia do Ensino de Língua Alemã cumpriu dois semestres de estágio.

A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DO ALEMÃO

Metodologia do Ensino de Língua Alemã é uma disciplina ministrada ao longo de dois semestres. Conforme o programa de 2020, estão entre os objetivos da disciplina articular o conhecimento teórico e a experiência adquirida nos estágios e capacitar para o uso autônomo e crítico de abordagens e métodos de ensino.

Em ambos os semestres, a disciplina foi dividida em quatro blocos temáticos. No primeiro, os blocos foram organizados da seguinte forma:

Módulo I: Teorias de Língua e Aprendizagem de Línguas

Módulo II: Métodos e abordagens de ensino

Módulo III: Atividades e materiais didáticos

Módulo IV: Legislação e Políticas Linguísticas

Desde o início, as discussões não giraram exclusivamente em torno das questões didáticas, mas procuraram contemplar a dimensão política do fazer docente. Desde as teorias

³ Endereço: <<http://www.prpg.usp.br/pt-br/pae/o-que-pae>>. Acesso em 7/1/2021.

de aprendizagem de línguas, passando pelos métodos de ensino e chegando à esfera legal, a reflexão crítica foi sistematicamente estimulada entre os alunos.

Já na Metodologia II, mais orientada para a realização do estágio em regência de aula, os módulos foram divididos entre Planejamento e Preparação, Realização, Avaliação e Discussão. Os textos de leitura obrigatória e complementar abordaram os seguintes temas, entre outros:

- as crenças de aprendizes de alemão no Brasil (ROZENFELD, 2007; WELP, 2009);
- o conceito de erro e possibilidades de correção (NOGARO & GRANELLA, 2004; BARBOSA, 2004);
- os multiletramentos, com foco no letramento crítico e digital (FERRAZ, 2018; CANATO, 2017).

A perspectiva intercultural crítica e decolonial acompanhou o curso do início ao fim, por meio do questionamento da pretensa superioridade do professor nativo, da necessidade de certificações europeias e de vivência em países de língua alemã. Ao mesmo tempo, tiveram espaço no programa as línguas teutobrasileiras e as problemáticas envolvendo línguas de imigração, bem como os múltiplos contextos de ensino de alemão além do Instituto Goethe, como os Centros de Estudo de Línguas (CEL) da rede estadual paulista.

Quanto aos estágios obrigatórios da disciplina, as opções para o período de observação a ser cumprido em Metodologia I incluem escolas públicas ou privadas de Ensino Fundamental e Médio, bem como cursos livres de línguas ministrados em instituições públicas ou privadas. Apesar de a língua alemã não fazer parte da grade curricular de nenhuma escola pública no município, em 2020 estava presente em 14 das 23 escolas do Estado de São Paulo, nos CEL, segundo a Secretaria do Estado⁴. Além disso, há ainda um número limitado de escolas privadas que ensinam alemão enquanto curso extracurricular, fazendo com que os alunos também acabem cumprindo o estágio de observação em cursos livres. Isso levou a um levantamento, realizado em 2019 e 2020, que resultou no mapeamento de aproximadamente 90 instituições escolares, localizados na cidade de São Paulo e sua região metropolitana, nas quais se ensina a língua alemã, mostrando as características dessas instituições e ampliando possibilidades de trabalho futuro.

O estágio de regência também pode ser realizado em qualquer espaço de ensino que aceite a proposta de estágio, ou no formato de um minicurso de 30 horas. Esse minicurso pode ser elaborado em grupos de até três alunos, sob supervisão do professor, e é oferecido ao grande público, na própria Faculdade de Educação. Silveira, Vasconcelos e Feitosa (2020) apresentam em detalhes o funcionamento do minicurso na FEUSP e relatam uma experiência de ensino de alemão nesse formato.

Uma premissa da disciplina também foi a de estimular solidariedade e a cooperação entre os licenciandos, entendendo que a vulgarização da autonomia do professor acaba fragilizando a sua capacidade de estabelecer parcerias e trabalhos conjuntos, sob o pretexto de uma necessária autossuficiência. Por esse motivo, foram estipuladas atividades e propostas de atuação que visavam, por exemplo: mapeamento coletivo de materiais e recursos didáticos, instituições de ensino e propostas de ensino (não) presencial já existentes; realização de algumas atividades de estágios em duplas (entrevistas com membros da comunidade escolar, preparação de ensaio teórico-metodológico crítico e propostas de minicurso a serem realizadas, socialização de resultados da disciplina em eventos, para nomear algumas); trocas de informações e oportunidades de estudo e trabalho e estabelecimento de relações de amizade

⁴ Para conferir a lista, acessar: <https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>.

e cumplicidade para além do contexto das aulas e do curso. O intuito dessa premissa foi, portanto, criar uma percepção da futura necessidade de compartilhamento de experiências e produções não tão individualizadas.

Cada um dos módulos nos dois semestres envolveu entregas, realizações de atividades de estágio e discussões em aula, o que possibilitou comentários individualizados do professor ministrante e da estagiária PAE. Entretanto, essas atividades não ocorreram conforme havia sido planejado no início do ano, devido à pandemia, mas tiveram de ser modificadas.

AS ESPECIFICIDADES DE 2020

Apesar do cuidadoso planejamento dos temas a serem trabalhados ao longo da disciplina, a pandemia de covid-19 fez com que as aulas fossem suspensas durante sete semanas. A retomada do primeiro semestre por meio de plataformas online fez com que parte dos alunos matriculados deixasse de acompanhar a disciplina.

Devido a esse atraso, não houve recesso entre o primeiro e o segundo semestre letivo. Apesar do baixo impacto que isso teve em Metodologia II, que dá continuidade à Metodologia I, foi difícil driblar o cansaço dos alunos, que já frequentavam as aulas remotas do segundo semestre enquanto escreviam os trabalhos do primeiro semestre.

Naturalmente, o próprio formato online também trouxe seus percalços, já tão bem conhecidos por todos os alunos e professores que vivenciaram 2020: algumas câmeras desligadas, alguns alunos cuja má conexão impedia que acompanhassem adequadamente a aula, outros que simplesmente saíam da sala no momento da discussão em grupo. Nas salas virtuais paralelas, usadas para tais discussões em pequenos grupos, não faltavam comentários sobre cansaço, esgotamento, dores de cabeça devido à alta exposição a telas e frustração por estarem concluindo a graduação na USP sem qualquer contato presencial com colegas e professores.

Outro ponto muito presente nas falas dos alunos foi a desmotivação com o estágio de observação, obrigatório na Metodologia I. Entre fevereiro e março, o professor dedicou boa parte do tempo a discutir opções para o estágio: os Centros de Estudo de Línguas (CELS) em escolas estaduais paulistas, os colégios particulares em que se ensina alemão como língua estrangeira, o Instituto Goethe, as escolas de idiomas franqueadas e as iniciativas de ensino voluntário.

Porém, com o isolamento social, a maior parte desses planos tornou-se inviável. Foi necessário solicitar a essas instituições autorização para acompanhar as aulas remotas, modelo que só se estabeleceu, em muitas delas, um ou dois meses após o início do isolamento. Nas aulas observadas, os alunos relatavam os mesmos problemas já característicos do ano letivo de 2020: câmeras desligadas, pouca ou nenhuma participação dos alunos, desânimo com as aulas que, esperava-se, seriam presenciais.

O segundo semestre letivo na USP, iniciado em setembro, foi condensado em menos de quatro meses. A fim de cumprir as aulas obrigatórias em cada disciplina, foi necessário lançar mão de estratégias como a realização de aulas durante eventos online da área e a disponibilização de aulas gravadas na plataforma online do curso. Mesmo assim, o denso conteúdo ainda dividiu espaço com o estágio obrigatório em regência de aula – e tudo isso em meio às dificuldades causadas pela infundável “quarentena” no Brasil.

Após conversas e negociações com os espaços de ensino, conjuntamente com o professor ministrante da disciplina “Atividades de Estágio” para o curso de alemão, procurando-se criar uma frente de interação comum, alguns alunos da disciplina conseguiram autorização para realizar a regência em aulas remotas de alemão em CELs ou em instituições privadas de

ensino de línguas. Parte deles acabou optando por fazer vídeos curtos sobre tópicos da língua alemã, popularmente chamados *drops*. A iniciativa surgiu em uma reunião de professores das disciplinas das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, em meados de junho, em função da impossibilidade de se efetivarem os minicursos e da dificuldade que era conseguir vagas em escolas.

O fator mais impactante no andamento do ano letivo, porém, foi a evasão em torno de 30% dos alunos matriculados no primeiro e segundo semestre, que não encerraram os estudos no formato online, ou simplesmente não renovaram suas matrículas para o segundo semestre. Comparando com a situação em 2019, em que o número de evasões ficou em 12%, percebe-se uma diferença razoável.

Essa evasão se deve, provavelmente, devido à ausência de condições materiais para acompanhar as aulas online: computador com boa velocidade de processamento, placas de áudio e vídeo; boa conexão de internet; mesa e cadeira adequadas; ambiente minimamente silencioso. Juntam-se a isso a ausência da necessidade de trabalhar durante o horário da aula, de executar tarefas domésticas ou de cuidar de crianças, de pessoas enfermas ou pertencentes a grupos de risco para o covid-19.

Em suma, a ausência desses alunos explicita o quanto a pandemia aumentou as desigualdades sociais, mesmo entre alunos daquela que é considerada a maior universidade da América Latina.

De qualquer forma, o segundo semestre letivo chegou ao fim na semana anterior ao Natal, e os alunos tiveram mais dois meses para finalizar a entrega dos trabalhos de todas as disciplinas, conforme decisão geral da USP.

A DIMENSÃO DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO

Se, por um lado, as dificuldades surgidas com o início da pandemia afetaram o programa do curso e todos os outros fatores envolvidos no ensino e na aprendizagem, por outro lado, elas deixaram ainda mais explícitas as razões pelas quais não se pode pretender ensinar sem levar em conta o contexto em que se dá esse ensino.

Conforme observam Silveira e Uphoff (2020, p. 11), os aspectos teóricos da didática e da metodologia costumam receber mais atenção do que rotinas práticas básicas na formação universitária de professores de alemão no Brasil. A disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Alemã, em concordância com o que compete a um curso oferecido na Faculdade de Educação, trouxe a proposta de ampliar esse escopo, com reflexões pertinentes à área de Educação.

Pensando no contexto macro do curso, foi sendo incorporado o pressuposto da necessidade de de(s)colonizar as atitudes dos alunos diante de sua própria profissão, pesquisado pelo professor ministrante com a finalidade de indicar a lacunaridade da produção de materiais didáticos locais (PUH, 2020).

Expandindo o tópico, tematizou-se a falta de metodologias de ensino que oferecessem espaço para propostas interculturais em sala de aula, entrelaçando os mundos germânico e brasileiro (PUH & SAMPAIO, 2020) – afinal, os materiais didáticos de ensino de alemão utilizados no Brasil costumam ser importados da Alemanha, e mostram um recorte sociocultural principalmente focado na realidade daquele país, estabelecendo um diálogo com a realidade do aprendiz mediada pela cultura e concepções didáticas nem sempre próximas a sua realidade e modo de estudar.

Goodwin (2010, p. 20), ao abordar a questão da competência docente, aponta duas posições comuns e opostas entre si: de um lado, a ideia de que a habilidade de ensinar é mais inata do que aprendida, que embasa o discurso contra a necessidade de uma formação específica para a atividade docente. De outro lado, a ideia de que aprender a ensinar significa adquirir conhecimentos e métodos especializados, por meio do estudo formal, como se se tratasse de uma competência meramente técnica. A partir desse panorama, a autora define cinco competências necessárias para a atividade docente, deixando claro que não há uma hierarquia entre elas (GOODWIN, 2010):

1. conhecimento pessoal, fazendo uma intersecção consciente entre a história de vida dos professores em formação e o currículo;
2. conhecimento do contexto em que esses professores atuarão, propondo meios de pensar sobre problemáticas específicas, que possam levar a soluções;
3. conhecimento pedagógico, que diz respeito a teorias e métodos de ensino, mas também à dimensão curricular ou do planejamento de longo prazo – a qual, conforme apontado por Silveira e Uphoff (2020, p. 10), recebe menor atenção nas universidades brasileiras que formam professores de alemão;
4. conhecimento sociológico e cultural, orientado para a diversidade e pautado no questionamento das estruturas racistas, machistas e LGBTfóbicas;
5. conhecimento sobre processos democráticos e solução de problemas, a fim de criar um ambiente pedagógico em que a cooperação e a igualdade sejam a norma.

O próprio Paulo Freire (2019 [1996], p. 134) fala da “importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos”, defendendo que o ensino parta da realidade de quem aprende. Ora, por que essa defesa não se aplicaria ao ensino de uma língua estrangeira elitizada no Brasil, como o alemão?

O fato de ser o alemão uma língua elitizada já se deve a uma sucessão de políticas linguísticas que objetivaram restringir o acesso do povo brasileiro, tanto às línguas germânicas que se estabeleceram no país com a chegada dos imigrantes quanto ao estudo do alemão padronizado, reservando-o às elites, enquanto a base da pirâmide permanece à margem de certas oportunidades de mobilidade socioeconômica ou de acesso às ancestralidades étnicas (GRILLI, 2018).

Procuramos construir essa aliança com a realidade em meio aos licenciandos discutindo o fato de que eles precisam se familiarizar com a situação de ensino de alemão no contexto nacional, demonstrando uma disposição a propor, em sua atuação docente, meios para diminuir a dependência de interferências externas e estabelecer uma relação mais equânime e igualitária com os países de língua oficial alemã.

Para tanto, o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) foi discutido à luz de propostas como o referencial brasileiro de níveis RENIDE (ALMEIDA FILHO; FERNÁNDEZ, 2019). Já o ambiente de ensino padronizado e homogêneo que se encontra no Instituto Goethe, maior referência internacional no ensino de alemão, foi comparado com a realidade encontrada em instituições como as escolas que oferecem cursos privados de idiomas e os CEL das escolas públicas. Essas instituições, muito mais abertas à diversidade de público, enfrentam desafios específicos que pouco têm em comum com aqueles vivenciados em ambientes de ensino mais elitizados, e que não podem ficar em segundo plano nos cursos de formação de professores.

Essa postura crítica está de acordo com o que Sousa Santos denomina Epistemologias do Sul. Em contraposição às chamadas Epistemologias do Norte, que colonizam o conhecimento ao impor a mentalidade eurocêntrica aos países periféricos, as Epistemologias

do Sul “partem do princípio de que a validação dos critérios de conhecimento não é exterior aos conhecimentos que validam” (SANTOS, 2019, p. 65). Isto significa que a validade do conhecimento de língua alemã por falantes brasileiros não é percebida conforme determinam as instituições europeias, e sim, se constrói em relação direta com a experiência de se aprender línguas no Brasil: um país periférico, de profunda desigualdade social, onde uma minoria da população tem acesso ao conhecimento de línguas de prestígio (cf. GRILLI, 2018).

Assim, a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Alemã se propôs a aumentar o diálogo com todas as instituições onde se ensina alemão, diversificando as possibilidades de trabalho do futuro professor. Os objetivos da disciplina buscaram incluir a criticidade em todos os tópicos trabalhados, desde a observação e a preparação de material didático, até a ainda incomum reflexão sobre o papel ocupado pelas línguas teutobrasileiras em nosso país.

Conforme demonstram Freire e tantos outros pensadores que defendem uma educação crítica e transformadora, não existe educação ideologicamente neutra. É necessário, sobretudo em uma disciplina de formação de professores de alemão, aliar os aspectos didático-metodológicos do ensino de uma língua ao claro posicionamento político de quem ensina. Afinal, se a questão política é indissociável de qualquer discussão sobre o ensino de alemão no Brasil, ela também é indissociável de qualquer formação de professores de alemão no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a estagiária da disciplina, a experiência de acompanhar uma disciplina de graduação que também exige estágio dos alunos matriculados foi duplamente enriquecedora.

Primeiro, pela oportunidade de observar as aulas de graduação sob outra perspectiva, revendo conteúdos básicos e complementando as exposições do professor com conhecimentos adquiridos e reflexões realizadas ao longo dos anos que se seguiram à conclusão dessa mesma disciplina na graduação.

Segundo, pelo contato com os obstáculos que os alunos enfrentaram na realização do estágio, como a dificuldade de encontrar instituições que os recebessem e a insegurança ao ministrar as primeiras aulas. Tarefas como selecionar bibliografia e lidar com dúvidas dos graduandos, além de ministrar uma pequena parte das aulas, foram fundamentais para alguém que, até então, só havia atuado como professora de língua.

A articulação do ensino de alemão para brasileiros com questões políticas específicas do Brasil é representativa da articulação do objeto de aprendizagem com o sujeito que aprende, conforme sempre defendeu Paulo Freire. Nas palavras do autor, “é neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos e chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los” (FREIRE, 2019 [1996], p. 122).

O título de Doutora representa – ou deveria representar – mais do que a conclusão de uma pesquisa nos moldes científicos. Não são poucas as críticas de alunos de graduação em Letras na USP, e também de outros cursos em outras universidades, a professores cuja falta de clareza nas aulas diverge da sua excelência em pesquisa. Um programa como o PAE tem grande potencial para promover um vínculo colaborativo entre a universidade e a sociedade, na medida em que aproxima futuros doutores do cotidiano dos graduandos e dos desafios envolvidos em planejar e ministrar uma disciplina de graduação.

São duas as conclusões a que chegamos após esse trabalho conjunto de um ano na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Alemã. A primeira delas, de ordem mais pragmática, vai no sentido de reforçar a importância do investimento em pesquisa e formação docente para

o ensino público, gratuito e de qualidade no Brasil, por meio do aumento do número de bolsas de mestrado e doutorado disponíveis e da atualização dos valores dessas bolsas.

A segunda conclusão a respeito do quanto foi proveitoso este estágio em docência do ensino superior pelo PAE é que a relevância dos questionamentos suscitados pelo trabalho com o âmbito ideológico da língua, envolvendo o conhecimento das políticas linguísticas brasileiras e a desconstrução de concepções pautadas pela colonialidade, exerce um efeito positivo concreto nos futuros professores.

Defendemos que é possível formar professores brasileiros de alemão mais conscientes do papel político que desempenham. Mais do que professores de língua, somos educadores linguísticos. É a partir desse posicionamento que nos tornamos capazes de trabalhar pela formação de outros educadores linguísticos, para que compreendam que a língua alemã tem muito mais dimensões e aspectos no Brasil do que aqueles alardeados por instituições estrangeiras que trabalham para padronizar sua difusão em todo o mundo.

Mais do que uma opção teórica, o posicionamento político de quem trabalha com educação em qualquer nível constitui uma necessidade metodológica, do ponto de vista das Epistemologias do Sul: para Santos (2019, p. 67), sua tarefa é avaliar como se adequam os diferentes tipos de conhecimento às lutas sociais “nas quais a comunidade epistêmica em causa está envolvida”. Desse modo, tanto os licenciandos em Letras/Alemão quanto a estagiária em docência do ensino superior ganharam recursos para argumentar em favor das particularidades de suas trajetórias.

Por isso, a disciplina procurou criar oportunidades de observação, análise e preparação de aulas que tivessem como base uma maior consciência da complexidade do contexto em que trabalharão esses futuros professores. Terminamos o ano entrevendo novas perspectivas de futuro para a próxima geração de professores de alemão no Brasil, preparado para atuar em diversos contextos, do CEL estadual à renomada escola privada, inclusive na modalidade remota alavancada pela pandemia.

Por fim, lembramos que, para que essas novas perspectivas e oportunidades possam ser construídas pelas e pelos licenciandos, é importante que se tenha espaços adequados para esta discussão, nas disciplinas que possam oferecer condições de estudo mais específico e contextualizado.

Este não é o caso da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Alemã, uma vez que não houve docente para lecioná-la exclusivamente por mais de duas décadas: até 2019, era oferecida em conjunto com Metodologia do Ensino de Línguas Orientais e Clássicas, devido à falta de contratações claras na Faculdade de Educação. Isso demanda da comunidade universitária um engajamento que incorporará, nas óticas decoloniais e críticas, mobilizações em prol de ampliação de espaços formativos no Brasil. Afinal, as experiências aqui poderão deixar de ser realidade num futuro breve, com o aumento dos contratos temporários e precarizados para professores universitários.

Assim, o ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico envolve mais esta esfera que precisa ser operacionalizada para resultar em uma melhoria duradoura para alunos do nível de graduação e pós-graduação da Universidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; FERNÁNDEZ, Gretel Eres Fernández (Orgs.). **RENIDE. Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2019.
- BARBOSA, José Roberto Alves. **Aspectos da interlíngua: contribuições para a aquisição de L2**. Anais da XX Jornada do GELNE: João Pessoa, 2004. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/Jos%E9%20Roberto%20Alves%20Barbosa.pdf>>. Acesso em 29/1/2021.

- BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 19/1/2021.
- CANATO, Juliana Bonisi Corrêa; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. **A motivação de alunos de alemão e prática de multiletramentos em um CEL**. Revista *Pandaemonium Germanicum*, v. 20, n. 30, 2017, pp. 86-111.
- CHRIST, Herbert. Sprachenpolitische Perspektiven. In: BAUSCH, Karl-Heinz; CHRIST, Herbert; HÜLLEN, Werner (Orgs.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen/Basel: Francke, 1995, pp. 75-81.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Trad. de ROSÁRIO, M. J. P.; SOARES, N. V. Porto: Edições ASA, 2001.
- FERRAZ, D. M. Multiletramentos: Epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?. In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante (Orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2019 [1996].
- GOODWIN, A. Lin. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, v. 21, n. 1, 2010, pp. 19-32.
- GRILLI, Marina. Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 12, n. 3, 2018, pp. 415-435.
- NOGARO, A.; GRANELLA, E. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, 2004, pp. 31-56.
- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS. São Paulo: FFLCH/USP, 2013.
- PUH, Milan. Políticas Linguísticas, Decolonialidade e Materiais Didáticos no Brasil. In: BERGER, I. R.; REDEL, E. (Org.). **Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates**. São Paulo: Pontes Editores, 2020, pp. 207-231.
- PUH, Milan; SAMPAIO, Ivanete. Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. In: FIGUEIREDO, Cristina (Org.). **Línguas em movimento**. Salvador: EDUFBA, 2020, pp. 107-125.
- ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. Investigação das crenças (Capítulo 2.1). In: **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemão) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SARTESCHI, Rosângela; ORTALE, Fernanda; CENCI, Denise; SOUZA SILVA, Daniel. **Guia do aluno de Licenciatura**. São Paulo: FFLCH, 2016.
- SILVEIRA, Ana Clara Neves; VASCONCELOS, Alice Pellegrini; FEITOSA, Mariana de Lima. "Me conhecendo em alemão": um estudo de caso da avaliação enquanto reflexão docente. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 4, 2020, pp. 882-903.
- SILVEIRA, Ana Clara Neves; UPHOFF, Dörthe. Unterrichtsplanung als Ausbildungsgegenstand an der USP: Erfahrungen und Möglichkeiten. **Revista Projekt (Curitiba)**, 2020, n. 59, pp. 10-16.
- SIMÕES, José da Silva. A formação inicial de professores de alemão e a investigação de processos cognitivos da aquisição, da aprendizagem e do ensino de Alemão como Língua Estrangeira na Universidade de São Paulo. In: UPHOFF, Dörthe; FISCHER, Eliana; AZENHA, João; PEREZ, Juliana P. (Orgs.). **75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira**. São Paulo: Humanitas, 2015, pp. 243-273. Disponível em <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/426>>. Acesso em 23/1/2021.
- UPHOFF, Dörthe. A área de Alemão como Língua Estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. **Pandaemonium Germanicum**, v. 16, n. 22, 2013, pp. 219-241.
- WELP, A. K. S. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. In: **Letras de Hoje** 44, p.70-77, 2009.

Recebido em 30-01-2021
Revisões requeridas em 31-03-2021
Aceito em 27-04-2021