



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Presidente Prudente

ÂNDERSON DA COSTA PIRES

**BILDUNGSGEIST: PRÁTICAS COLABORATIVAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ALEMÃ**

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2021

ÂNDERSON DA COSTA PIRES

**BILDUNGSGEIST: PRÁTICAS COLABORATIVAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ALEMÃ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

Orientadora: Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias

Co-Orientadora: Dra. Anna-Katharina Elstermann

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2021

P667b Pires, Ânderson da Costa
Bildungsgeist: : Práticas Colaborativas de Formação de Professores de Língua Alemã. / Ânderson da Costa Pires. -- Presidente Prudente, 2021
178 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Rozana Aparecida Lopes Messias
Coorientadora: Anna-Katharina Elstermann

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino de língua alemã. 4. Atividade colaborativa. 5. Planejamento de ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Bildungsgeist: Práticas Colaborativas de Formação de Professores de Língua Alemã

AUTOR: ÂNDERSON DA COSTA PIRES

ORIENTADORA: ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

COORIENTADORA: ANNA-KATHARINA ELSTERMANN

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp,
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. DORTHE UPHOFF (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / Universidade de São Paulo (USP)

Presidente Prudente, 05 de novembro de 2021

Esta dissertação é dedicada a todos os espíritos que, através do coletivo, lutam pelo seu imanente e inacabado e incompressível direito humano de educar-se, mulheres e homens que lutam pelo seu direito de insubordinar-se a determinismos arbitrários e individuais.

“Se eu pudesse esquecer tantos nomes... Não sou amansador de cavalos! E, mesmo, quem de si de ser jagunço se entrete, já é por alguma competência entrante do demônio. Será não? Será?”.

(GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro. 1956. p. 10).

“O senhor saiba: eu toda minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!”.

(GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro. 1956. p. 15).

“Modernizar o passado

É uma evolução musical

Cadê as notas que estavam aqui?

Não preciso delas!

Basta deixar tudo soando bem aos ouvidos

O medo dá origem ao mal

O homem coletivo sente a necessidade de lutar

O orgulho, a arrogância, a glória

Enche a imaginação de domínio

São demônios os que destroem o poder bravio da humanidade”.

(Monólogo ao pé de ouvido.

In: CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. Da lama ao caos, 1994. Faixa 1).

AGRADECIMENTOS

Professora Anna. Professora Rozana. João Pires. Cláudia Pires. Jéfferson Pires. Sebastião e Maria Joana. Antônio e Maria do Carmo. João e Nilda. Pedro e Conceição. Abílio e Maria. Laurindo e Nazareth. Lindinalva. Márcia. Júlio César. Ordália. Isabela. Vitor. Angélica. Allan. Mercília. Helena. Rodrigo. Augusto. Iasmim. Fernando. Amabili. Tobias. Fred. Obadias. Vensam. João Alexandre. Letícia. Lourenço. Anelissa. Alessandra. João Victor. Ludmila. Maisa. Michael. Sarah. Professora Elianeth. Edson. Isa. Luana. Vittor. Márcio. Professor José. Professor Alceu. Osvaldo. Capes. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Faculdade de Ciências e Letras. Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores. Projeto Teletandem Brasil. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Meus protetores. Meus mentores. Aos que olham e zelam por mim. Ânderson Pires.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Bildung ist das Leben im Sinne großer Geister mit dem Zwecke großer Ziele”

Friedrich Wilhelm Nietzsche.

PIRES, A. C. ***Bildungsgeist: Práticas Colaborativas de Formação de Professores de Língua Alemã***. 2021. 178f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP.

RESUMO: Esta dissertação está centrada na questão da formação inicial de licenciandos que cursam Letras (português/alemão) na UNESP Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Para implementar o estudo apresentado, criou-se um contexto com potencial reflexivo e colaborativo sobre formação docente, bem como sobre a indissociabilidade entre teoria e prática (VYGOTSKY, 1934; FREIRE, 1996). O trabalho desenvolvido visou levar os participantes a desenvolverem habilidades pedagógicas de maneira colaborativa. A implementação das quatro oficinas de metodologia que integraram estudantes que atuavam em projetos de extensão da FCL/Assis, ocorreram em momento de exceção histórica: a pandemia da covid-19. O objetivo desta pesquisa, então, consiste em analisar como se organizavam estudantes de licenciatura em Letras português/alemão de níveis de proficiência diferentes quando colocados para trabalhar em regime de colaboração, em oficinas online de planejamento de aulas de língua alemã. Inicialmente, traçou-se uma breve história acerca do processo histórico-cultural do ensino de língua alemã no Brasil, uma narrativa atrelada aos aspectos históricos e culturais necessários para compor a reflexão dos docentes em processo de formação inicial. Tal articulação histórico-cultural do ensino de língua alemã, dentro da FCL/Assis, foi realizada por meio de entrevista livre e pesquisa bibliográfica, além da utilização de questionários, transcrição das oficinas de planejamento, diários de observação e conversas via *WhatsApp* como instrumentos de coleta de dados. O trabalho está centrado na formação inicial de professores de língua estrangeira, no desenvolvimento da autonomia e da identidade desses futuros docentes (LEFFA, 1988, 2001; ALMEIDA FILHO, 2001, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, 2015). A metodologia que serviu de esteio foi a pesquisa qualitativa na modalidade de um estudo de caso (ANDRÉ, 1984; TELLES, 2002; CHIZZOTTI, 2003). Entre os resultados, identificou-se: um modo de realização de práticas alternativas utilizando o ensino remoto; o papel protagonista de todos os participantes, incluindo os menos experientes; o *feedback* que foi possível oferecer a eles; a criação de um repositório online compartilhado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação de professores. Ensino de língua alemã. Prática reflexiva. Atividade colaborativa. Planejamento de Ensino.

PIRES, A. C. *Bildungsgeist: Collaborative Practices of German Teacher Education*. 2021. 178f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP.

ABSTRACT: This Master's study is centered on the initial teacher training of Modern Languages students (Portuguese/German) of UNESP Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Within the study presented, there was created a context with a reflective and collaborative potential on the teacher training itself, as well as on the inseparability between theory and practice (VYGOTSKY, 1934; FREIRE, 1996). In order to develop pedagogical skills in a collaborative way, there have been implemented four methodology workshops for students working on FCL/Assis outreach projects for teaching, during an exception moment in history: the covid-19 pandemic. The proposal of this work aimed to analyze how Modern Languages students of Portuguese/German of different proficiency levels in German were organized when placed to work in collaboration in online workshops for planning German-language classes. First of all, there was drawn a brief outline about the historical-cultural process of German-language teaching in Brazil, a narrative linked to the historical and cultural aspects necessary to compose the construction of the teacher's thinking in the process of initial teacher training. Such a cultural-historical articulation of German-language teaching within FCL/Assis was carried out through free interviews and bibliographic research, in addition to the use of questionnaires, transcription of planning workshops, observation journals and conversations via WhatsApp as data collection instruments. The work is centered on the initial training of foreign language teachers, on the development of autonomy and on the construction of the identity of these future teachers (LEFFA, 1988, 2001; ALMEIDA FILHO, 2001, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, 2015). The methodology that served as a mainstay for the investigation was qualitative research in the form of a case study (ANDRÉ, 1984; TELLES, 2002; CHIZZOTTI, 2003). Among the results, it was identified: a way of carrying out alternative practices using remote teaching; the protagonist role of all participants, including the less experienced ones; the feedback that is possible to offer them; building a shared online repository.

KEY – WORDS: Education. Teacher training. German language teaching. Reflective practice. Collaborative activity. Teaching Planning.

PIRES, A. C. **Bildungsgeist: Kooperationspraktiken der Deutschlehrerbildung**. 2021. 137f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP.

ZUSAMMENFASSUNG: Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Lehrer*innenausbildung von Studierenden der brasilianischen Universität UNESP Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis, die Sprach- und Literaturwissenschaften (Portugiesisch/Deutsch) studieren. Für die Untersuchung wurde ein potentiell reflexiver und kooperativer Kontext zum gegenseitigen Austausch über Lehrer*innenausbildung sowie zur Diskussion über die Untrennbarkeit von Theorie und Praxis geschaffen (VYGOTSKY, 1934; FREIRE, 1996). Um pädagogische Fertigkeiten auf kollaborative Art und Weise zu entwickeln, wurden vier Methodologie-Workshops, für Studierende, der Sprach- und Literaturwissenschaft durchgeführt, die an der FCL/Assis in universitären „Third Mission“-Projekten in der Lehre arbeiteten. Die Studie fand, während einem Ausnahmefall in der Geschichte statt: während der Covid-19-Pandemie. Das Ziel der Arbeit war zu analysieren, wie sich Lehramt-Studierende im Fach Portugiesisch/Deutsch mit ihren unterschiedlichen Deutsch-Niveaus in Deutsch organisieren, wenn sie in Online-Methodologie-Workshops zur Planung von Deutschunterricht zusammenarbeiten sollen. In einem ersten Schritt wird eine kurze Übersicht über den historisch-kulturellen Prozess des Deutschunterrichts in Brasilien gegeben. Dieser ist notwendig, um die Konstruktion des Lehrendendenkens in der Lehrer*innenausbildung zu verstehen. Zum Herausarbeiten der historisch-kulturell gewachsenen Aspekte des Deutschunterrichts an der FCL/Assis wurden einerseits freie Interviews und Literaturrecherchen durchgeführt, andererseits auch Fragebögen, Transkripte der durchgeführten Workshops, Beobachtungsjournale und Konversationen über WhatsApp als Instrumente der Datensammlung genutzt. Im Zentrum der Arbeit steht die Ausbildung von Fremdsprachenlehrer*innen, die Entwicklung von Autonomie und die Identität von zukünftigen Lehrer*innen (LEFFA, 1988, 2001; ALMEIDA FILHO, 2001, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, 2015). Methodologisch wurde eine qualitative Forschung in Form einer Fallstudie durchgeführt (ANDRÉ, 1984; TELLES, 2002; CHIZZOTTI, 2003). Folgende Ergebnisse konnten herausgearbeitet werden: Distanzlernen als alternative Lehr/Lernmöglichkeit; alle Teilnehmer*innen waren Protagonist*innen, auch die weniger erfahrenen; die Wichtigkeit des gegebenen Feedbacks; der Aufbau eines gemeinsamen Online-Archivs für Unterrichtsmaterialien.

SCHLÜSSELWÖRTER: Lehrer*innenausbildung. Deutschunterricht. Reflektierende Praxis. Kooperationspraktiken. Unterrichtsplanung.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Questionário Inicial	21
QUADRO 2: Oficinas	22
QUADRO 3: Diários de Observação.....	22
QUADRO 4: Questionário Final	23
QUADRO 5: Entrevistas	23 e 24
QUADRO 6: Instrumentos de Coleta.....	24 e 25
QUADRO 7: Interagentes	27

SIGLAS E ABREVIATURAS

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

FCL – Faculdade de Ciências e Letras

CLDP – Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

USP – Universidade de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

EaD – Educação à Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

DaF – *Deutsch als Fremdsprache* (Alemão como Língua Estrangeira)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I – METODOLOGIA, MÉTODO E CONTEXTO	19
1.1. Instrumentos de Coleta de Dados	21
1.2. Contextualização	26
1.3. Desenvolvimento	27
 CAPÍTULO II – SITUANDO O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	30
2.1. Uma História do Ensino de Língua Alemã no Brasil	30
2.2. O Ensino de Língua Alemã no Curso de Letras da FCL/Assis.....	36
2.3. Formação de Professores de Língua Estrangeira em uma perspectiva de colaboração	40
 CAPÍTULO III – O ENSINO E A TECNOLOGIA EM TEMPOS DE CRISE: o contexto possível para o desenvolvimento da pesquisa	49
 CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	56
4.1. Observações do Questionário Inicial	58
4.2. Categorias principais para compreender a análise	63
4.3. Análise dos dados coletados nas oficinas	66
4.4. Observações do Questionário Final e Diálogos entre os Interagentes	87
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE	109

INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso trabalho explicando o significado de *Bildungsgeist*, termo que envolve dois substantivos da língua alemã que foram agrupados para formar uma única palavra, sendo de criação nossa. Em primeiro momento é importante esclarecer que dentre as variáveis interpretativas do conceito de *Bildung* em relação à educação ou à formação humana, o conceito de *Geist* nos parece um pouco melhor simbolizado como a tentativa de racionalidade do espírito, sendo configurado com características intelectuais, conscientes. Fato é que *Geist* imprime alguma influência na materialidade humana e *Bildung* se trata da construção imagética no processo influenciador – por isso destacamos que quando usamos a palavra “construção” não nos referimos a um conceito que se opõe a Vygotsky, isto é, quando nos referimos à “construção”, estamos pensando em *Bildung*, como um termo educacional ¹, como um termo no sentido da construção imagética do pensamento, a construção como a possibilidade de interação com um novo objeto para a constituição de sujeitos. *Bildungsgeist* envolve estratégia e planejamento. O intuito de utilizar essa palavra em alemão no título é por ela ser composta por dois substantivos: Educação e Inteligência (utilizando a liberdade das decisões léxicas).

Com a permissão dos exemplos que estão acessíveis em dicionários (DUDEN, 2020; MICHAELIS, 2020; PONS, 2020), em torno de *Bildung* temos um grupo de palavras como: construir (*bilden*), imagem (*das Bild*), educação (*die Erziehung*), ser educado (*gebildet zu sein*), ter educação (*Bildung zu haben*), a formação que concluiu um nível (*die Ausbildung*); em torno de *Geist* temos um grupo de palavras como: espírito (*der Geist*), mente humana, pensamento humano, consciência humana (*der menschliche Geist*), intelectual, mental (*geistig*), vibrar (*begeistern*), entusiasmado (*begeistert*). Nossa intenção convida a interpretar o conceito, buscando algo semelhante à natureza e à cultura, pois são orgânicas, possuem vitalidade, são dotadas de pulsões. O conceito de *Bildungsgeist* se sustenta com o próprio nome e nas decisões lexicais, ele possui um aspecto fixo e é forma de expressão constituída de pensamentos, ele elege práticas de planejamento e estratégia.

As decisões explicadas fazem o delineamento de uma reflexão sobre o significado dos próprios substantivos do idioma alemão. “*Bildungsgeist* (conceito): práticas colaborativas

¹ Também é sabido que o termo *Bildung* corresponde ao modelo humboldtiano de educação superior, da obra de Wilhelm von Humboldt (1767-1835).

(realizadas com um grupo diverso) de formação de professores (linha de pesquisa) de língua alemã (o grupo é composto por diversos professores de língua alemã)”. Nas práticas realizadas no desenvolvimento desse estudo, as decisões sobre um planejamento de ensino oportunizadas dentro das oficinas foram tomadas por todos os interagentes – surgiram motivações subjetivas, uma vez que cada sujeito trouxe para si e incorporou o conceito, participando em grupo e deixando sua própria marca – os interagentes tiveram a oportunidade de criar colaborativamente algo individual e social. Trabalhamos na esfera do pensamento e materializamos nossas criações.

O estudo “*Bildungsgeist*: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã” surgiu de nossa inquietação a respeito do processo de formação inicial de professores de alemão no curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Assis. Inicialmente a proposta dirigia olhares para questões do curso de licenciatura em Letras com habilitação português/alemão. Nossa proposta era criar um curso de língua alemã para que alunos de níveis de proficiência diferentes na língua alemã pudessem colaborar entre si e observaríamos o desenvolvimento dos interagentes desse processo. Todavia, o planejamento não pôde ser concretizado devido a uma emergência de saúde pública em nível global, originada pela disseminação do novo coronavírus, que ocasiona a covid-19. Diante disso, as respectivas autoridades sancionaram, em março de 2020, medidas de isolamento social, levando a população global a ficar de quarentena em suas respectivas casas durante meses. A pandemia, ao chegar ao Brasil, obrigou a paralisação de todas as atividades presenciais da universidade, por isso nosso objetivo inicial de promover cursos (presenciais de língua alemã) para alunos de níveis de proficiência diferentes tornou-se impossível e teve de ser revisto. Ainda focados nos processos de colaboração, elaboramos oficinas de metodologia para alunos do curso de Letras/alemão que ministravam aulas de língua alemã nos projetos de extensão da referida faculdade, as oficinas aconteceram nos primeiros meses de pandemia, por chamadas de vídeo online (e documentadas a partir de transcrição de áudio), com vistas ao desenvolvimento de reflexões e atividades colaborativas sobre planejamento de ensino de língua alemã.

No dia 16 de março de 2020, o estado de São Paulo adotou as medidas de quarentena, o Decreto Nº 64.881², de 22 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020), trata das demandas sobre as

² “Artigo 1º - Fica decretada medida de quarentena no Estado de São Paulo, consistente em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus, nos termos deste decreto”. (SÃO PAULO, 2020, seção 1, p.1).

medidas para combate da COVID-19. Inseridos em meio a esse processo, recuperaremos, por conseguinte, a situação no período desde o início da pandemia em nosso contexto de pesquisa até meados de junho de 2021, quando levantamos tais dados para esta redação. Wuhan – Província de Hubei, China, 30 de janeiro de 2020, epicentro da ameaça de pandemia de coronavírus. No dia 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde registrou o primeiro caso de COVID-19 no Brasil. Em 13 de março de 2020 foi contatado no Brasil o primeiro caso de transmissão comunitária, o qual ocorre quando o paciente não sabe onde e nem como contraiu a doença, de forma que o Ministério da Saúde estipulou quarentena e medidas de distanciamento social, que, obviamente, seriam aplicadas no estado de São Paulo na data anteriormente mencionada.

Muitos laboratórios divulgaram supostas informações sobre o novo coronavírus, que causa a doença *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (SARS-CoV-2), (em tradução livre) “cobrindo tudo, desde a origem supostamente legítima da SARS-CoV-2, até o desenvolvimento de várias vacinas pretendidas. Muitos imunologistas rapidamente partiram de suas pesquisas existentes para se focar na doença coronavírus 2019 (COVID-19)”. (CARVALHO, T., KRAMMER, F. & IWASAKI, A., 2021, p. 245). O Brasil é um dos países mais seriamente atingidos pela COVID-19, em 11 de março de 2021, foram relatados mais de 11 milhões de casos e mais de 272 mil mortes – respectivamente, 9,5% e 10,4% dos casos e mortes mundiais (CASTRO, M. C. et al., 2021). “O Brasil compõe apenas 2,7% da população mundial. No final de Maio de 2020, a América Latina foi declarada o epicentro da COVID-19, muito por causa do Brasil. Desde 7 de Junho de 2020, o Brasil ocupa o segundo lugar em mortes no mundo” (CASTRO, M. C. et al., 2021, p. 1.).

Antes do caos apresentado, em 8 de dezembro de 2020, fora dos testes clínicos, a primeira vacina contra a COVID-19, desenvolvida pela farmacêutica americana *Pfizer* em parceria com o laboratório alemão *BioNTech* (DEUTSCHE WELLE, 2020), foi aplicada no Reino Unido. Em 17 de janeiro de 2021, a primeira vacina é aplicada na enfermeira Mônica Calazans, em São Paulo (DEUTSCHE WELLE, 2021). Globalmente, até 2 de junho de 2021, houve mais de 170 milhões de casos confirmados de COVID-19, incluindo mais de 3,56 milhões de mortes, notificados à OMS. Até 2 de junho de 2021, um total de 1.581.509.628 doses de vacina foram administradas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021). No Brasil, entre 3 de janeiro de 2020 e 2 de junho de 2021, ocorreram mais de 16,54 milhões de casos confirmados de COVID-19 com

462.791 óbitos, notificados à OMS. Até 28 de maio de 2021, um total de 60.017.445 doses de vacina foram administradas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

Diante da realidade da época sobre as medidas de quarentena no primeiro semestre de 2020, formatamos uma nova proposta dentro do nosso projeto cujo público alvo continuou sendo os licenciandos do curso de Letras da FCL/Assis habilitação português/alemão, de níveis diversos. Tais estudantes lecionavam para turmas de alemão de diferentes projetos, no âmbito das atividades extensionistas do campus (Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, Universidade Aberta à Terceira Idade e Descobrimos Novas Culturas: Alemão e Japonês no Contexto da Educação Básica). Elaboramos uma oficina com foco em questões de metodologia, com vistas a observar quais questões emergiriam em um momento de pandemia e como, colaborativamente, esses estudantes desenvolveriam estratégias de planejamento de ensino, com a possibilidade de serem utilizadas quando o calendário letivo retornasse. Nosso intuito baseou-se na criação de um espaço de cooperação e reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem de língua alemã e, caso houvesse avaliação positiva pelo grupo, pensamos que essas práticas poderiam servir de base para futuras ações que pudessem potencializar os processos de formação inicial de professores de língua alemã no campus.

Acrescentamos que, pela necessidade de isolamento social, nossa proposta pautou-se na utilização da tecnologia como mediadora de todo o processo. Nesse sentido, enfatizamos que consideramos a utilização da tecnologia na educação por uma perspectiva crítica, buscando atender às necessidades vigentes no momento e aos objetivos do curso ofertado. Com essa consciência, identificamos a importância de enfatizar que o ensino remoto é diferente da educação à distância. No âmbito do ensino remoto, utilizamos as ferramentas digitais com um propósito inovador nesse momento em que ensinamos e aprendemos virtualmente. Em virtude dessa necessidade de adaptação, destacamos como ações a telecolaboração e o planejamento de materiais em nossas práticas de mediação, pois em nossas oficinas criamos protótipos de ensino e planos de aula dentro dessa perspectiva telecolaborativa.

Os pressupostos teóricos que amparam a presente pesquisa estão baseados em conceitos de ensino/aprendizagem social e humanizador – teoria histórico-cultural e a pedagogia freireana (VYGOTSKY, 1934; FREIRE, 1996), além de estudos voltados à formação inicial de professores de línguas estrangeiras (LEFFA, 1988, 2001; ALMEIDA FILHO, 2001, 2007; VIEIRA-

ABRAHÃO, 2010, 2015). Na esteira desses estudos realizamos a observação, o registro e a análise da dinâmica da série de oficinas, ou seja, como elas aconteceram. O “como” é importante. O objetivo desta pesquisa consiste em **analisar como se organizam estudantes de licenciatura em Letras português/alemão de níveis de proficiência diferentes quando colocados para trabalhar em regime de colaboração em oficinas online de planejamento de aulas de língua alemã**. Para o desenvolvimento de nosso estudo nos pautaremos na metodologia qualitativa com foco no estudo de caso (CHIZZOTTI, 2003; TELLES, 2002; ANDRÉ, 1984).

Para dar formato a nossa investigação, traçamos uma breve história acerca de processos culturais do ensino de língua alemã no Brasil, desde o estabelecimento de colônias alemãs em território brasileiro, que manteve a língua alemã sob um status de língua de herança até chegar ao nível formal de ensino nos dias de hoje. A importância dessa narrativa está atrelada aos aspectos históricos e culturais, necessários para compor a construção do pensamento dos docentes em processo de formação inicial observados. Observamos que apesar de um estímulo ao ensino de língua alemã no Brasil no começo dos anos 2000, atualmente há um cenário desmotivador relacionado diretamente às práticas de professores e alunos, neste estudo identificamos políticas de cortes financeiros e estagnação de um quadro geral do ensino na universidade pública. É possível pensar o ensino de língua alemã como forma de resistência, buscando defender um cenário de qualidade escolar e valorização da Educação. Pelo que observamos acerca da formação de professores de língua estrangeira na FCL/Assis, é possível a criação de espaços com uma perspectiva de colaboração, espaços alternativos aos espaços formais, conciliando elementos de teoria e prática em suas considerações metodológicas presentes no currículo existente do curso de letras.

Tendo como panorama o que expusemos, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O Capítulo I trata da Metodologia; constituído de contextualização, apresentação técnica do trabalho, do método empregado e encontra-se dividido em três subcapítulos. O Capítulo II discorre sobre uma breve história do ensino de língua alemã, sobre constituição da área de alemão na FCL-UNESP Campus de Assis e sobre a formação inicial de professores de língua estrangeira, dividido em três subcapítulos. O Capítulo III trata de ensino e tecnologia, observada criticamente, como uma ferramenta auxiliar no processo de superação de problemas didáticos impostos pelo distanciamento social, tanto em suas possibilidades de utilização de

ferramentas digitais ou analógicas, tendo em vista o contexto de coleta de dados da presente investigação. O Capítulo IV contém a análise científica dos dados coletados, dividido em quatro subcapítulos, respectivamente: sobre o questionário inicial, sobre as categorias estabelecidas na análise, sobre o desenvolvimento das oficinas e sobre o questionário final, que traz conclusões gerais dos interagentes. Finalmente, apresentamos as reflexões sobre o trabalho realizado, presentes nas considerações finais. Contamos ainda com alguns documentos no apêndice; trata-se do espelho do trabalho realizado.

CAPÍTULO I – METODOLOGIA, MÉTODO E CONTEXTO

A presente investigação foi desenvolvida a partir do seguinte objetivo geral: **analisar como se organizam estudantes de licenciatura em Letras português/alemão de níveis de proficiência diferentes quando colocados para trabalhar em regime de colaboração em oficinas online de planejamento de aulas de língua alemã**. Os objetivos específicos foram definidos como: (a) Analisar as questões que emergem a partir da interação dos professores de alemão em formação em contextos telecolaborativos de ensino/aprendizagem; (b) Proporcionar um espaço de reflexão sobre questões da prática docente de língua alemã; (c) Identificar o potencial da utilização de contextos on-line em eventuais momentos de exceção e (d) Refletir sobre a formação do professor de língua alemã frente ao contexto de pandemia.

Para concretizar tais objetivos, nos pautamos nos pressupostos da Pesquisa Qualitativa que possibilita ênfase no processo, observação das múltiplas perspectivas do papel dos professores em formação e produção de conhecimento no processo de colaboração que pretendemos implementar. Chizzotti (2003) argumenta sobre a importância desse amplo movimento de ideias na análise de resultados e conclusões coerentes que se opõem a um modelo único de produção.

Consideramos o Estudo de Caso como uma possibilidade de inserção metodológica, especificamente, por nos atermos a uma realidade única que servirá de campo para a observação de fenômenos que, analisados, poderão ser generalizados e associados a outras realidades:

Obras panorâmicas da pesquisa qualitativa mostram a amplitude e diversidade de tendências que se abrigam sob o epíteto ‘qualitativo’ (v. Denzin e Lincoln, 2000). Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (grounded theory), estudos culturais, etc. As pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos linguísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários, como conto, narrativas, relatos, memórias; recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Neste ambiente, em oficinas de planejamento com foco em processos de colaboração, onde estão inseridos licenciandos de língua alemã em formação inicial e um professor-mediador

licenciado em Português/Alemão pela FCL-UNESP/Assis (o pesquisador). Tendo em vista este espaço, nos pautamos nas afirmações de André (1984) que define o Estudo de Caso como uma metodologia que “pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo” (ANDRÉ, 1984, p; 51), características reveladas em contextos como as oficinas de planejamento, propriamente neste estudo de caso.

Os dados coletados foram analisados em um sistema de triangulação (FLICK, 2005), de forma que os temas recorrentes auxiliassem-nos a compreender como se dá a colaboração no desenvolvimento de processos formativos de ensino/aprendizagem. As relações entre sujeito e cultura nos permitem utilizar o sistema de triangulação de dados, considerando a argumentação de Flick de que “a subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (FLICK, 2005, p.6), justificando o fundamento principal sobre a triangulação dos dados: articular métodos qualitativos diversos, atribuindo igual relevância às diferenças combinadas.

Nesse contexto, escrever não significa simplesmente apresentar resultados em um relatório a públicos. Todos os tipos de materiais de pesquisa, como anotações, protocolos, notas de campo e diários de pesquisa podem se tornar relevantes para a análise e são produtos dos processos de escrita dos pesquisadores. Nos relatórios sobre a pesquisa, um objeto importante é ter boas relações entre as categorias que são apresentadas, análise e conclusões baseadas nelas, e excertos do material ‘bruto’. (FLICK, 2009, p.134).

A proposta em adotar a triangulação explica-se por nosso intento de relacionar os fenômenos que observamos, interpretamos e entendemos. Buscamos, nesse processo de utilizar fontes de dados diversas, criar uma postura científica de confiabilidade, centrada nas informações disponibilizadas pelos próprios dados e nos questionamentos por eles deflagrados.

1.1. Instrumentos de coleta de dados

O primeiro instrumento que utilizamos para coletar dados foi um Questionário Inicial (Apêndice 1), buscando traçar o perfil das interagentes, obedecendo um caráter de unanimidade nas respostas assinaladas, com as seguintes perguntas abaixo (decidimos dar as opções de resposta em forma de “check box” em que cada sujeito poderia assinalar mais de uma opção de resposta e, além disso, em cada pergunta havia um quadro para a inserção de comentários):

Quadro 1 – Questionário Inicial

Nome. Idade. Quais línguas fala. Ano da Graduação. Nível da Disciplina de Alemão que cursa na Graduação.
“Por que decidiu fazer Letras na UNESP Assis?”
“Por que Habilitação em Língua Alemã?”
“Como você está lidando com a quarentena em relação a sua própria vida?”
“Como você está lidando com a quarentena em relação à graduação em Letras?”
“Como você está lidando com a quarentena em relação ao ensino de língua alemã?”
“Como você se sente sabendo que poderá se reunir com outros professores de alemão em um contexto telecolaborativo?”
“Por que essa iniciativa deveria continuar depois que passarmos pela pandemia da COVID-19?”
“Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise?”
“Qual a importância da arte em suas práticas didáticas?”
“Qual a sua relação com a arte em tempos de pandemia?”

Utilizamos as primeiras perguntas como formas de compreender o perfil dos interagentes e possíveis origens que os trouxeram para o curso de Letras na FCL/Assis, esperava-se descobrir informações comuns e diversas, ainda com a hipótese de que o referido campus possui algum atrativo em particular. Com as perguntas sobre como lidar com o período de pandemia e as paralisações de calendário letivo, esperava-se que o adiamento da iminente conclusão do curso influenciasse aquele momento, além do distanciamento com os estudos – quando tudo ficou em *stand by*, a sensação de isolamento social refletiu nos seus sujeitos.

O segundo instrumento que utilizamos para coletar dados foi uma série de oficinas documentadas em transcrição de áudio (Apêndice 2), possuindo o seguinte planejamento (Apêndice 9):

Quadro 2 – Oficinas

Número da Oficina	Tema da Oficina
OFICINA 1	Conhecendo os Interagentes
OFICINA 2	O que é um Planejamento de Ensino?
OFICINA 3	Planejando Aulas de Língua Alemã
OFICINA 4	Feedback e Encerramento

O subcapítulo 1.3. informa a organização das oficinas, é possível encontrar com detalhes a descrição do funcionamento das oficinas. E no Capítulo IV (p. 55) encontra-se a análise dos dados coletados nas oficinas.

O terceiro instrumento que utilizamos para coletar dados foi um Diário de Observação (Apêndice 3), em que os apontamentos principais de nossas observações foram os seguintes tópicos:

Quadro 3 – Diários de Observação

Oficina	Tópico das observações dos Diários
OFICINA 1	- Apresentação e reflexão sobre as respostas do questionário; - Conhecendo o Repositório Online (Google Drive) da Oficina; - Decisão conjunta sobre as ações posteriores.
OFICINA 2	- Apresentação de um Plano de Aula previamente realizado; - Apresentação dos materiais desenvolvidos a partir do Plano apresentado; - Decisão do tema para a construção de um Planejamento de Ensino e Planos de Aula.
OFICINA 3	- Apresentação dos materiais criados a partir do tema decidido; - Retomada das categorias de um Planejamento de Ensino; - Apresentação dos conteúdos presentes no Planejamento criado.
OFICINA 4	- Feedback dos Planos de Aula criados pelos interagentes; - Encerramento e avaliação das Oficinas.

O quarto instrumento que utilizamos para coletar dados foi um Questionário Final (Apêndice 4) com as seguintes perguntas (em sua maioria as perguntas foram respondidas com parágrafos curtos):

Quadro 4 – Questionário Final

Nome. Idade. Quais línguas fala. Ano da Graduação.
Nível da Disciplina de Alemão que cursa na Graduação.
“Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou na sua motivação durante a quarentena?”
“Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou a planejar suas próprias aulas?”
“O que você pensa sobre agora dispor de materiais para dar aulas nos projetos de extensão no retorno do calendário letivo?”
“Como os encontros em grupo contribuíram com seus conhecimentos de língua alemã?”
“Como os encontros em grupo contribuíram com seus conhecimentos de cultura alemã?”
“Você gostaria de continuar se reunindo com os outros professores de alemão em um contexto telecolaborativo?”
“Sabendo do retorno das aulas da graduação, como você se sente para cursar as disciplinas de metodologia?”
“Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise?”
“Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas?”
“Você tinha alguma expectativa do papel que iria desempenhar nos encontros em grupo? O que você diria sobre sua própria contribuição nas práticas realizadas junto aos outros interagentes? Qual foi a sua principal contribuição?”

O quinto instrumento que utilizamos para coletar dados foram Entrevistas Livres (Apêndice 5 e 6), possuindo os seguintes temas:

Quadro 5 – Entrevistas

Entrevista com José Luís Félix.
Comentários introdutórios sobre alguns tópicos esclarecidos: o ensino de língua alemã desde as colônias até a universidade; campanha de nacionalização de Vargas; a história da FFCL até 1964; o projeto intelectual e cosmopolita para esta universidade; a Colônia Riograndense; vivências conjuntas durante a graduação.

O Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis nos anos 1980.
A Cadeira de Alemão (“Lehrstuhl”) e Erwin Theodor Rosenthal. O Departamento de Letras Modernas (especificamente na área de alemão) da Faculdade de Ciências e Letras de Assis.
A vida nos entornos da Colônia Riograndense e a formação de um professor de língua alemã.
A “enxamagem” no Sul brasileiro e a migração de famílias alemãs em busca da Terra-Roxa.
Erwin Rosenthal – Aluizia Hanisch – José Luís Félix.
A relevância do ensino de língua alemã dentro da universidade.
Entrevista com Anna-Katharina Elstermann.
Histórias mais recentes da FCL-Unesp/Assis. Por que as pessoas vêm até esse campus? Qual a sua importância?
A contratação de professores para a Faculdade de Ciências e Letras de Assis.
Os orçamentos disponíveis no passado de uma FCL nem tão distante.
A última contratação efetivada de uma docente.
Uma política de cortes e estagnação de um quadro geral.

Com o intuito de organizar os instrumentos de coleta de dados utilizados, construímos o quadro abaixo:

Quadro 6 – Instrumentos de Coleta

INSTRUMENTO DE COLETA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO DO INSTRUMENTO
Questionários aplicados aos participantes em formação inicial docente.	Questionário Inicial e Final, tendo em compreender com mais objetividade o perfil dos participantes em relação à sua formação cultural e metodológica em língua alemã.	- Registrar possíveis variáveis que possam influenciar no progresso da relação dos estudantes com o conhecimento compartilhado no âmbito do curso, além de identificar o perfil e expectativas dos participantes.
Oficinas de planejamento de ensino de língua alemã realizadas via Google Meet e gravadas em áudio mp3, os quais foram transcritos (Apêndice 2).	Série de quatro oficinas em regime de telecolaboração realizadas via Google Meet, nas quais foram criados materiais que poderão ser utilizados para os licenciandos que dão aula de língua alemã nos projetos de extensão da FCL-UNESP/Assis	- Proporcionar um espaço de reflexão sobre questões de prática docente de língua alemã; - Refletir (o mediador junto com os interagentes) sobre a formação do professor de língua alemã frente ao contexto de mudança; - Criar, de forma colaborativa, materiais para planejamento e aplicações de aulas de língua alemã.

Diário de observação, produzidos por Ânderson Pires no processo de acompanhamento das oficinas, bem como as atividades realizadas.	O diário foi produzido a partir das oficinas realizadas, propiciando espaços de colaboração e reflexão sobre os conteúdos disponibilizados online e pelos materiais produzidos.	- Observar e registrar questões que emergem a partir da interação dos professores de alemão em formação em contextos telecolaborativos de ensino/aprendizagem; - Observar e registrar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem estabelecido pelos alunos em um ambiente telecolaborativo.
Entrevista livre com professores em atividade no curso de Letras/Alemão da UNESP/Assis	Realizadas nos dias 26/09/2020 com José Luís Félix sobre sua perspectiva enquanto aluno (antes) e professor (agora) dentro do trajeto histórico da Faculdade de Ciências e Letras, e no dia 21/12/2020 com Anna-Katharina Elstermann a partir de sua contratação como professora da referida faculdade.	- Identificar os fatos sobre a memória da Faculdade de Ciências e Letras de Assis e a memória do Curso de Letras, em articulação com os dados anteriores;

1.2. Contextualização

Após explanar acerca da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados, contextualizaremos a investigação e sua concretização. Conforme já expusemos, durante o primeiro semestre de 2020, a pandemia transformou o mundo e, ao chegar ao Brasil, obrigou a paralisação de todas as atividades presenciais da universidade. Por isso, nosso objetivo inicial de promover cursos (presenciais de língua alemã) para alunos de níveis de proficiência diferentes tornou-se impossível. Sendo assim, o objetivo de analisar como se dava a colaboração em um curso presencial sobre ensino de língua alemã foi revisto. Mantivemos foco nos processos de colaboração, propondo oficinas de planejamento de aulas para alunos de alemão do curso de Letras que atuavam como professores dessa língua em projetos de extensão da FCL/Assis. Desta forma, elaboramos oficinas de metodologia, que aconteceram por chamadas de vídeo online com vistas ao desenvolvimento de reflexões e atividades colaborativas, como contexto para a coleta dos dados necessários para a pesquisa. Tais oficinas foram oferecidas em regime telecolaborativo e tiveram, além do pesquisador mediador, a participação de outras três interagentes que atuavam nos projetos de extensão denominados: “CLDP” (Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores), “UNATI” (Universidade Aberta à Terceira Idade) e “Descobrimos Novas Culturas: Alemão e Japonês no Contexto da Educação Básica” (Núcleo de Ensino, ProGrad). Dessa forma, conseguimos nos inserir em uma lacuna imposta pela pandemia que, por um lado, impediu que esses estudantes continuassem atuando nos projetos e, por outro, abriu uma situação de incerteza quanto ao retorno das atividades, gerando uma necessidade de assistência e orientação.

Contatamos essas professoras e iniciamos o trabalho a partir da aplicação de um Questionário Inicial (Apêndice 1) realizado com o intuito de levantar questões sobre a situação dessas estudantes e professoras de língua alemã naquele momento histórico de pandemia. A partir da aplicação do primeiro questionário, traçamos o perfil das participantes:

Quadro 7 – Interagentes

Idade das participantes: entre 20 e 21 anos.
Todas as respostas são de pessoas do sexo FEMININO, sendo 04 participantes no total.
Entre quatro respostas, 02 são de alunas do terceiro ano e 02 são de alunas do quarto ano da graduação em Letras na FCL-UNESP/Assis.

Obtivemos quatro respostas no questionário, sendo todas elas (4) de interagentes do sexo feminino: duas discentes do terceiro ano (no momento da pesquisa matriculadas na disciplina Língua Alemã IV) e duas discentes do quarto ano (no momento da pesquisa matriculadas na disciplina Língua Alemã VI); a idade das interagentes variavam entre 20 e 21 anos.

Após proceder com a adaptação de nossa investigação à situação de distanciamento social imposta, foi iniciada uma série de quatro oficinas de planejamento que foram realizadas nos dias 26 de Maio, 03, 16 e 26 de Junho de 2020. Para tal feito houve um primeiro momento em que os participantes deste estudo se encontraram em um grupo de orientação pedagógica no dia 19 de Maio de 2020, lá estavam três interagentes (sendo um deles o mediador) que foram comunicados e aceitaram o convite em participar das oficinas de planejamento, dessa forma foi aberto um grupo de *WhatsApp* e lá também foi adicionada, posteriormente, a quarta interagente, que também aceitou o convite. Informamos, além disso, que uma (possível quinta) interagente não participou das oficinas justificando sua falta devido a questões pessoais (seria um grupo de cinco pessoas no total). Portanto, sendo três estudantes da graduação em Letras, somando o mediador, as oficinas contaram com a presença de quatro interagentes no total.

1.3. Desenvolvimento

Movemos nossa investigação para o assunto urgente naquele momento: as questões emergentes de estudantes de licenciatura em língua alemã, participantes dos projetos de extensão da FCL/Assis, que, por causa da paralisação geral recomendada em busca de controlar a disseminação do vírus, tiveram suas atividades interrompidas. Planejamos o acompanhamento das oficinas de metodologia ministradas na modalidade remota durante o isolamento social da pandemia, caracterizadas como uma atividade ofertada no âmbito de um Centro de Línguas e

Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis, um espaço no qual estudantes de Letras que cursam línguas estrangeiras podem ministrar aulas para a comunidade interna e externa ao campus, vivenciando suas primeiras experiências docentes e são acompanhados por supervisores em reuniões pedagógicas regulares (MIRANDA; CARVALHO; MESSIAS, 2014).

Entendemos que a interrupção das atividades extensionistas, às quais essas estudantes se vinculam, poderia desmotivá-las, e a oferta de um espaço de diálogo e atividades voltadas para sua formação poderiam contribuir para não mantê-las tão distantes das atividades formais do curso de Letras, ademais de compreendermos a relevância desses espaços para sua formação docente. De maneira geral, concebemos a formação inicial de professores de língua alemã e as problemáticas vivenciadas no curso de licenciatura da FCL-UNESP/Assis a partir da experiência do pesquisador como estudante de língua alemã na graduação, entre os anos de 2014 a 2017. Durante esse período observamos que o currículo do curso de Letras da FCL/Assis, apesar de contemplar disciplinas de metodologia de ensino de línguas estrangeiras, oferece tais aulas conjuntamente com todos os licenciandos das outras cinco línguas oferecidas no curso de Letras (línguas espanhola, italiana, francesa, inglesa e japonesa). A partir disso, vislumbramos a relevância de criar, dentro do campus, contextos de práticas específicas para professores de língua alemã.

Após mudar o foco da pesquisa, fizemos o seguinte: procuramos pelas interagentes, aplicamos um questionário inicial, planejamos e realizamos as oficinas (descritas na análise), aplicamos um questionário final e iniciamos a análise de dados; ainda realizamos entrevistas com os professores do curso de Letras/alemão para contextualizar detalhes teóricos acerca da construção do curso de alemão na FCL/Assis. Consideramos os passos realizados para a organização do grupo, explorando informações do Questionário Inicial (Quadro 2), passamos a problematização de oficina por oficina (Quadro 4) e finalizamos explorando informações do diálogo posterior realizado entre os interagentes, individualmente, via *WhatsApp*, e do Questionário Final (Quadro 5). A coleta foi iniciada especificamente no dia 19 de Maio de 2020, quando nós e duas das interagentes participamos de uma reunião de orientação em um grupo de iniciação científica sobre DaF (*Deutsch als Fremdsprache*) – Alemão Língua Estrangeira. Nesse momento, já com tudo organizado, pudemos apresentar nossa proposta e convidar duas das

interagentes para as oficinas. Informamos que nomearemos, além do mediador, as duas interagentes como “B” e “G”.

Nessa organização, a última interagente a ser identificada como “L” participava das reuniões pedagógicas de outro grupo – do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) – e dessa forma, por existir também um grupo do aplicativo *WhatsApp* com os voluntários do projeto na área de alemão, entramos em contato com “L” para convidá-la a participar das oficinas. Temos, portanto, dentro do nosso objeto de análise, nesse processo, quatro interagentes: “B”, “G”, “L” e o pesquisador mediador, o qual decidimos nomear com o próprio nome “Anderson Pires”.

Ao receber um link de formulário no Google Drive (Google Forms), as três interagentes em formação inicial responderam o Questionário Inicial (Quadro 2), fornecendo as primeiras informações necessárias para o desenvolvimento desta análise. A outra estudante convidada a realizar a série de oficinas, também respondeu o Questionário Inicial, porém, por não participar das oficinas, não será identificada como uma quinta interagente, apesar de suas respostas constarem no questionário em questão (Apêndice 1).

CAPÍTULO II – SITUANDO O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Pelo fato de o mote de nossa investigação centrar-se no âmbito da formação do professor de língua alemã, no espaço de uma universidade pública do estado de São Paulo (UNESP-FCL/Assis), especificamente sobre processos de colaboração em um curso complementar à graduação, julgamos relevante situar o ensino de língua alemã em um contexto brasileiro. Consideramos o tratamento para com o termo “alemão”, que não significa uma etnia ou nação alemã, mas sim imigrantes que falavam língua alemã, sendo assim, no presente capítulo, discorreremos acerca do processo histórico e cultural do ensino de língua alemã no Brasil, no sentido relativo aos falantes desse idioma. Para tratar do contexto básico do ensino de língua alemã no Brasil, procederemos a um recorte situado desde o estabelecimento de colônias alemãs em território brasileiro, o que significa a construção de igrejas e escolas. Trataremos da diferença que percorre a história de diversas relações culturais no tocante ao ensino de língua alemã ao longo do tempo, formalmente e informalmente, ocasionando aspectos marginais/remotos e, portanto, a necessidade de refletir sobre a construção da própria identidade docente. Como forma de ampliar a visão sobre o tema, explicitaremos trechos de entrevistas que efetuamos com professores e pesquisadores de língua alemã, que atuam na FCL/Assis.

2.1. Uma breve história do ensino de língua alemã no Brasil

Historicamente, consideramos o ano de 1824 como ponto de partida da chegada de alemães no Brasil, com o estabelecimento da colônia em São Leopoldo-RS no começo do século XIX (SANTANA, 2010). Ali, por muitos anos os colonos apenas falavam alemão entre si, ou melhor, nos respectivos dialetos alemães (AMADO, 1978). Uma vez estabelecidos, uma das primeiras medidas dos colonos sempre se configurava em erguer uma igreja e uma escola; a Educação Básica era importante para a formação dos colonos alemães para que eles pudessem ler e escrever em língua alemã. Podemos acompanhar esse processo de estabelecimento da Colônia de São Leopoldo em Witt e Blume (2014):

A modificação da paisagem, com casas residenciais, casas comerciais, igrejas, salões paroquiais, escolas e prédios públicos, compôs o quadro de alterações promovidas pelo

imigrante em São Leopoldo e posteriormente em Puerto Rico, como também na grande maioria das cidades que foram colonizadas por grupos de imigrantes alemães. (WITT, M. A.; BLUME, W. A., 2014, p. 103 e 104).

E também em Arendt e Witt (2018):

Educação e Igreja são temas recorrentes, quando se trabalha com imigração. [...] No caso dos alemães, um dos primeiros grupos de imigrantes a chegar ao Brasil e ao Chile, construir prédios que atendessem a essas duas necessidades tornou-se imperativo. Às vezes, a casa de um imigrante servia de escola e igreja, enquanto a comunidade estava desprovida de recursos para erguer as respectivas edificações. Em termos culturais, essas duas instituições caminhavam juntas e se completavam. (ARENDT, I. C.; WITT, M. A., 2018, p. 272 e 273).

Em território brasileiro, observamos que o ensino de língua alemã foi disseminado dentro das colônias germânicas brasileiras, a partir da primeira metade do século XIX (OBERACKER Jr., 1957). O processo de estabelecimento de colônias alemãs no Brasil não somente visava exploração, mas também à moradia e à manutenção da cultura. Houve forte influência de Leopoldina (arquiduquesa da Áustria e Imperatriz do Brasil) sobre a imigração de falantes de língua alemã no Sul do Brasil, o que significou um aumento populacional na região e um novo processo de aculturação na nova pátria, levando muitas famílias, já sem espaço suficiente, a buscar terras em direção mais ao norte.

Roche (1969) descreve esse processo utilizando o termo “enxamegem”, fazendo uma analogia às abelhas. Quando estão bem abastecidas, precisam procurar novos territórios e dividir a sua família, elas mudam, enxameiam, e abrem uma nova frente. Foi o que os alemães do Sul fizeram; o interior de SP era, na época, um sertão desconhecido, então eles começaram a ocupar o território, dando início à ocupação alemã em territórios do interior paulista. Dessa forma, havia a demanda de terras de qualidade para dar continuidade ao ciclo da família alemã no início do século XX.

Para focar na região onde realizamos nossa pesquisa, mencionamos em nosso estudo as colônias alemãs do centro-oeste paulista, observamos a migração alemã que buscava a terra-roxa, e ressaltamos em especial a Colônia Riograndense (FÉLIX, 1992), nas proximidades da cidade de Assis-SP, “localizada na zona rural dos municípios de Maracaí e Cruzália, oeste do estado de São Paulo, na Alta Sorocabana. A Colônia Rio Grandense teve início em 1922” (FÉLIX, 1992, p. 9),

de acordo com José Luís Félix ³, professor estudioso de língua alemã, que nos concedeu uma entrevista ⁴ e contou sobre uma recente publicação acerca de sua vida escolar e universitária, bem como de sua experiência com membros da colônia de língua alemã e seu processo de aproximação e aprendizagem dessa língua. Os colonos alemães espalharam-se geograficamente em regiões como do Sul do Brasil até o interior do Estado de São Paulo, espalhando assim a língua e a cultura alemã. Nós temos hoje a formação de professores de língua alemã na FCL/Assis, região do interior paulista onde existem colônias alemãs nas proximidades narradas no trabalho de Félix. Abaixo, apresentamos um pouco de sua narrativa:

Esse livro foi uma derivação da minha dissertação de Mestrado. Para isso você precisa lembrar o meu interesse em alemão, porque minha origem é italiana fazendo toda essa mistura com outras etnias do Brasil. Como eu vivi na região da colônia, naquele entorno ali - Assis, Cruzália, etc. - eu sempre tive colegas na escola que falavam alemão, [...] eu sempre estava fazendo perguntas para esses alemães.

Quando eu estudei alemão na faculdade não havia Internet, uma das estratégias de aprender alemão era visitar uma família alemã na colônia, ou em algum lugar na região, e conversar com as pessoas de mais idade, aquelas pessoas só falavam alemão, então eu ficava ali conversando com eles. Algumas recebiam cartas vindas da Alemanha, essas pessoas eram alemãs e não sabiam ler e escrever, mas entendiam o alemão, então eu lia as cartas em voz alta, mesmo que eu não entendesse totalmente a carta, eles entendiam, e eu treinava a pronúncia. De vez em quando eles corrigiam a minha pronúncia, então eu só ganhava com isso. (Excerto de Entrevista, Apêndice 5, p. 159).

A exposição de Félix conduz outra questão atinente ao processo de colonização alemã, que encontrou inúmeras situações de miscigenação com os brasileiros. Dessa forma podemos espelhar a influência desse processo inclusive na mistura do vocabulário, ou seja, os imigrantes alemães incorporaram muitas palavras da língua portuguesa nos dialetos germânicos, como explica Oberacker Jr. (1957):

Muitas palavras de origem portuguesa são usadas simultaneamente em sua pureza original e com uma ou diversas declinações ou transformações alemãs. [...] Entre outras influências, manifesta-se aí o dialeto ou a origem regional dos colonos.

[...] O meio brasileiro era inteiramente diferente do alemão, quer quanto à natureza clima, plantas, animais etc. quer aos alimentos, às vestimentas, às relações sociais, econômicas e políticas. Mesmo quando estabelecidos em colônias relativamente

³ Professor de língua alemã e literatura alemã em atividade na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis.

⁴ Entrevista on-line concedida por FÉLIX, José Luís. O Ensino de Alemão na FCL/Assis. [set. 2020]. Entrevistador: Ânderson da Costa Pires. 2020. 1 arquivo mp3 (1h32m44s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 5 deste trabalho.

homogêneas quanto à origem étnica, os colonos e seus descendentes não podiam escapar a uma transformação profunda em seu sistema de vida. Um mundo completamente novo invadia o horizonte desses imigrantes, arrancados, em sua maioria, das aldeias e das camadas inferiores do povo alemão. (OBERACKER JR., 1957, p. 3).

Historicamente, o ensino de língua alemã encontrou um impasse: No século XX, os imigrantes e descendentes de imigrantes alemães foram proibidos de usarem suas línguas nativas em espaços públicos. Na Era Vargas foram proibidos em território nacionalista brasileiro os idiomas alemão, japonês e italiano a partir de 1937 – devido ao impacto negativo envolvendo as forças do Eixo nas grandes guerras mundiais. A agressividade da Campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas marcou uma imagem construída sobre agricultores alemães, italianos e japoneses como se representassem um “perigo”, ameaçando os negócios e o trabalho do povo brasileiro. Além da proibição de possuir propriedades industriais e/ou comerciais nas cidades brasileiras, chegou-se ao nível da proibição de falar alemão em público. É importante identificar que tais medidas estavam atreladas com a identidade nacional e cultural que o Estado queria para o Brasil. Na Era Vargas foi notória a perseguição a estrangeiros em território brasileiro, que, em virtude de uma política profundamente nacionalista, estabeleceu a obrigatoriedade de alfabetizar o cidadão somente na língua portuguesa. Até pouco antes da Era Vargas, em muitas colônias alemãs apenas era falado o idioma alemão e isso era identificado como uma ameaça, como explica Couto (2012), partindo de Rinke (1996):

“Essas famílias criaram comunidades onde se falava alemão e as crianças frequentavam escolas alemãs, na tentativa de manter sua germanidade (das Deutschtum), modo de vida, cultura e língua alemã (RINKE, 1996) – o que, vale lembrar, na era Vargas, juntamente com outros fatores, veio a ser encarado como “a ameaça alemã””. (COUTO, 2012, p.3).

Sobre nossa linha de pensamento, portanto, existe um hiato temporal que manteve o ensino de língua alemã sob um status de língua de herança – os alemães prezaram pela educação básica, ler a bíblia era importante para o ensino de leitura e escrita em língua alemã, é possível que ainda existam marcas desse tipo de educação até hoje, principalmente nas suas origens no Sul do Brasil. Com o desenvolvimento das cidades, das indústrias, das instituições privadas, da popularização do ensino formal, do desenvolvimento da universidade pública, o ensino de língua alemão possui seu espaço na educação formal nos dias de hoje. Nos anos 1960, o ensino formal de alemão como língua estrangeira se estabeleceu nas escolas de ensino de idiomas. A língua

alemã era acessível às elites e aos consumidores da privatização incentivada em grande maioria pelo movimento crescente de multinacionais alemãs e pelos cursos superiores de engenharias, artes e humanidades que muito consumiam livros em alemão (COUTO, 2012).

Em meio a tal processo, emergiu desde essa época a preocupação política para o ensino das línguas estrangeiras no Brasil culminando, quase no final dos anos 1980, quando algumas instituições (destacando a Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Assis neste texto) buscaram reestruturações educacionais, qualificando mais sistematicamente o ensino de alemão como língua estrangeira. Podemos resumir este parágrafo nas ideias de Couto (2012):

Como resultado dos fatores empresas alemãs no Brasil e fomento ao estudo da língua por parte do governo alemão, nos anos 1980, [...] os institutos de língua nas grandes cidades encheram-se de alunos de alemão e o mercado de trabalho para professores de alemão estava muito propício.
[...] Nesse meio tempo, para estimular o ensino de alemão fora da Alemanha, a Associação de Alemão como Língua Estrangeira publicou, em 1995, uma resolução sobre o futuro do alemão-LE. Essa resolução prevê, entre outros: o incentivo, por parte do governo alemão, à qualificação de professores e ao estabelecimento de uma certificação internacional obrigatória; a orientação intercultural no ensino; e a promoção da língua alemã como língua internacional. Desde então, qualificação de professores, discussão metodológica e orientação intercultural têm sido questões importantes, sobretudo para os grandes institutos de divulgação e ensino, para lhes conferir credibilidade e aceitação. (COUTO, 2012, p. 5-6).

Tratando-se de formalização dos fatos, contemporaneamente à nova constituição brasileira de 1988, destaca-se também uma Alemanha reunificada (1990). Nesse período, Brasil e Alemanha estavam reaparecendo para o mundo – e para si mesmos. Dessa forma, com o início firmado dos estudos de formação de professores e suas metodologias – nos anos 2000 – pode ser observado um aumento de alunos de ensino de alemão como língua estrangeira e também de profissionais e pesquisadores na área (COUTO, 2012). O estímulo do ensino de língua alemã no Brasil conta com uma política de divulgação cultural alemã, lembramos nesse momento, como forma de conexão entre as culturas, programas como Idiomas Sem Fronteiras e instituições como o *Deutscher Akademischer Austauschdienst*⁵ (DAAD) e *Goethe Institut*⁶. Para concluir, retornamos a Couto:

Quanto ao governo brasileiro, é importante ressaltar, por fim, a iniciativa do governo de Dilma Rousseff, que em julho de 2011 lançou o programa Ciência sem Fronteiras, o qual

⁵ Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico. Fundado em 1925, é a maior organização alemã de apoio no campo da cooperação acadêmica internacional.

⁶ O Goethe-Institut é uma associação cultural alemã sem fins lucrativos com 159 institutos que promove o estudo da língua alemã no exterior e incentiva o intercâmbio e as relações culturais internacionais.

prevê mais de 100.000 bolsas de estudos no exterior. Um dos países intercambiários é a Alemanha e, embora não haja, ainda, uma estatística oficial, já se pode perceber reflexos, por exemplo, em *blogs* e comunidades em redes sociais onde se discute ensino/aprendizagem de alemão. Estudantes de todo o Brasil têm enviado um grande número de *posts* [...], muitas vezes externando interesse em aprender alemão.

Se por um lado o Brasil está sendo visado nos programas e projetos internacionais da Alemanha, considerado ‘o país do futuro’, por outro está visando a Alemanha, entre outros, como parceira de intercâmbio cultural e educacional. Afinal, parece bem possível que este processo acarrete desenvolvimento das políticas educacionais internas e que seja o marco inicial para que o governo brasileiro assuma novamente as rédeas do ensino de alemão-LE no Brasil. (COUTO, 2012, p. 9).

Dentro desse desenvolvimento histórico, porém, a forma como o Brasil passou a tratar a Educação denuncia um cenário desmotivador relacionado diretamente às práticas de professores e alunos, categorizando contradições que hoje possuem poder de resistência em prol de uma luta para novamente ampliar horizontes. Ainda utilizando como exemplo específico o contexto de onde partiu nossa pesquisa, a FCL-UNESP/Assis nos dá indícios do cenário descrito neste parágrafo, a partir de uma entrevista ⁷ concedida também pela professora de alemão do referido campus – Anna-Katharina Elstermann – podemos identificar uma política de cortes financeiros e estagnação de um quadro geral em alguns anos após sua contratação em 2012. Ao ser indagada se havia, dentro do campus de Assis, recursos existentes na época de sua chegada, Elstermann nos informa:

É... Um pouquinho... Não... Tinha... Tinha... Tinha... Era outra coisa... Realmente, era outra coisa, isso eu me lembro muito bem: no início quando eu cheguei – na Alemanha [nas universidades] isso não existia, eu não conhecia isso – tipo... “Nossa! Tem dinheiro para convidar [palestrantes], para pagar a noite, para pagar avião”... Meu... Muita coisa... Tinha. [...]

Depois de uns três ou quatro anos, após a minha contratação, você via... Assim... “Vamos cortar isso, vamos cortar aquilo, vamos cortar, cortar, cortar, não vai ter mais contratação [de professores efetivos]”... E nesse meio tempo se aposentaram muitas pessoas. (Excerto de Entrevista, Apêndice 6, p. 165).

Esse cenário, que retrata a situação das universidades públicas brasileiras, em geral, denota um cenário de muito esforço para a manutenção da qualidade, nos processos de ensino de língua alemã. A partir da formação de professores de língua alemã podemos encontrar uma forma de resistência, em busca da defesa de um cenário de valorização do ensino de línguas. É

⁷ Entrevista on-line concedida por ELSTERMANN, Anna-Katharina. O Ensino de Alemão na FCL/Assis. [dez. 2020]. Entrevistador: Ânderson da Costa Pires. 2020. 1 arquivo mp3 (21m54s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 deste trabalho.

importante mencionar novamente o *Goethe Institut*, que é referência nessa colaboração para com o ensino de alemão. Esse instituto promove a doação de materiais para os Centros de Línguas no estado de SP, além de oferecer cursos de aperfeiçoamento docente na tentativa de apoiar o alemão no ensino público, por exemplo. A seguir trataremos desse desenvolvimento histórico com um recorte específico sobre a universidade na qual trabalhamos no contexto deste trabalho: a FCL-UNESP/Assis, que nem sempre foi nomeada de tal forma.

2.2. O ensino de língua alemã no curso de Letras da FCL/Assis

Em uma retrospectiva histórica do início do ensino de língua alemã no âmbito da formação de professores na FCL/Assis-SP, no sexto dia do mês de fevereiro do ano de 1957, quando o então governador Jânio Quadros anunciou a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP), foi designado como Diretor da instituição o Professor Doutor Antônio Augusto Soares Amora, que possui participação na história dessa faculdade que viria a ser anexada à UNESP posteriormente. O professor Amora foi nomeado para pensar um projeto intelectual de valor, visado para a então FFCL (OLIVEIRA, 2020, p. 62). Em Agosto de 1958, foram inauguradas as instalações da Faculdade para em 1959 iniciar, especificamente, a primeira turma do curso de Letras da história dessa instituição.

Para isso, em São Paulo, o Diretor Amora realizou uma seleção de professores que atuariam no novo campus – conquista tão importante quanto a Estrada de Ferro Sorocabana, por exemplo (OLIVEIRA, 2020, p.45), da cidade de Assis. Preocupado com um caráter intelectual de alto nível, o critério de seleção foi o da capacidade científica com vistas a uma preparação acadêmica e universitária na FFCL. Para tal Corpo Docente, todos os integrantes selecionados, altamente qualificados e com carreira sólida em publicações científicas, vieram de fora da cidade de Assis, o que implica uma particularidade cosmopolita marcada na história da FFCL, posteriormente FCL. Essa característica de relações cosmopolitas da referida faculdade continua até os dias de hoje, como podemos perceber nas informações concedidas novamente pela Professora Doutora Elstermann:

Depois da minha graduação... Eu trabalhei como professora de alemão na Unicamp – um ano e voltei – mas visitei Assis, porque claro que eu já conhecia (por causa do Teletandem), eu visitei o João Telles, comecei a desenvolver um projeto de Doutorado sobre Teletandem e falei: “Vou fazer

minha coleta de dados em Assis” [...]. Fiquei 10 meses, mais ou menos, em Assis, para coletar dados.

[...]

Olha... E vários estrangeiros, pesquisadores e docentes, que vêm por causa do Teletandem. Por exemplo o M., tudo bem, ele é brasileiro, mas ele vem de Georgetown (Washington-DC), já recebemos a L. da França, em outros momentos... Mas assim... A P. da Itália... Quando a gente recebe, muitas vezes é por causa do Teletandem... Acho que faz sentido fazer essa conexão: o antigamente e o hoje. (Excerto de Entrevista, Apêndice 6, p. 164 e 165).

Retomando o percurso histórico da constituição da área de alemão na FCL/Assis, na inauguração do campus, na Cadeira de Língua e Literatura Alemã foi selecionado o Professor Erwin Theodor Rosenthal (OLIVEIRA, 2020, p. 59). Austríaco e poliglota, ele já possuía experiência em São Paulo como auxiliar da Cadeira de Alemão da USP e também Bolsista da Universidade de Minnesota (Minneapolis, EUA). Partindo dessa informação, é importante destacar que nos conectamos diretamente aos dias de hoje da FCL-UNESP/Assis, pois mais de 60 anos depois ainda é citado o Professor Rosenthal (1959 a 1962) que viria a ter sua vaga ocupada por José Luís Félix (segundo depoimento do mesmo – Apêndice 5, p. 131) e seus posteriores colegas já no Departamento de Letras Modernas – do que viria ser a UNESP – (área de alemão) como: Aluizia Hanisch (1969 a 1995), Fernando Antônio Cazarini (1973 a 2009), Ingrid Ani Assman de Freitas (1981 a 2012) e José Luís Félix (1988 até hoje)⁸.

No ano de 1976, resultante de aglutinação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo, ocorreu a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – a UNESP (D’AMBROSIO, 2016, p. 18). É a partir daqui (no ano de 1980) que mencionamos o ingressante da Turma XXII José Luís Félix – que viria, em 1988, se tornar professor na mesma Universidade, assumindo a vaga de Erwin Theodor Rosenthal. Quem nos relatou essa história, primeiro sobre o ponto de vista histórico anterior aos anos dele, foi o próprio Professor Doutor José Luís Félix:

Quando a gente discutia umas coisas em alemão no departamento, ainda se chamava isso de ‘Lehrstuhl’. De cátedra, né? Então, assim, era o professor Erwin né? [...] A faculdade já estava estruturada, e por isso acabou sendo fortalecida com figuras importantes, como bem sabemos; no caso do alemão, a figura mais importante, extremamente tradicional e conservadora, era a do professor Erwin Theodor. Depois tem a aluna dele: Aluizia Hanisch. Depois da professora Aluizia veio o professor Fernando Cazarini, que era, digamos assim, o elemento estranho, né? De origem italiana, ele foi aceito na cadeira de alemão, porque ele sabia muito bem o alemão, ele estudou na Alemanha.

⁸ Estas informações podem ser encontradas no site (www.assis.unesp.br).

[...] Ele ficou como o ilustre desconhecido mesmo, né? O professor que veio para Assis, não sendo alemão, mas ele tinha um diploma de nível superior, ‘Großes Sprachdiplom’ (C2) - que é o que há de mais... chique no alemão para quem não é falante nativo. Então esse posto catedrático do alemão na UNESP Assis que tem um histórico de exigência altíssima de profundo conhecimento da língua, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Essa cadeira de alemão foi sendo construída assim, a área de alemão sempre foi muito fortalecida nesse sentido, a pessoa que entrou ali teve que fazer uma formação mais aprofundada, que invariavelmente se encontrava fora da UNESP. (Excerto de Entrevista, Apêndice 5, p. 156 e 157).

Sob o ponto de vista histórico, de um momento mais recente, de quando Félix já se encontrava inserido como professor no ambiente da UNESP, ele observa:

Eu fiz o primeiro ano da graduação em 1980, o último ano do vestibular unificado entre USP, UNICAMP e UNESP – ao prestar o vestibular, você estava prestando para qualquer uma das três faculdades, as vagas eram unificadas. [...] No segundo ano já tinha muito menos gente na turma de alemão, aí eu optei pelo alemão, até porque a professora Aluizia me adotou como alguém que ela queria dar uma boa formação.

[...] Aí fui fazer Pós-Graduação, em seguida em 88 eles queriam que eu fosse professor da UNESP, eu já tinha isso como um projeto, mas dado que eu estava agora desempregado e sobrevivendo com a bolsa do CNPQ, eu precisava de um trabalho, então resolvi assumir. Apresentei lá o meu currículo, nessa época se fazia um exame interno, os professores montavam uma banca e se fazia lá uma avaliação do currículo e do professor.

Desde a época em que eu comecei trabalhar – eu comecei em 88 – já estava lá a professora Aluizia, já estava lá o professor Cazarini, a professora Ingrid... e depois eu entrei na vaga do professor Erwin, o que era uma honra muito grande de um ponto de vista da intelectualidade. Sobre o fato de eu ocupar a vaga de uma figura tão ilustre só me restava uma alternativa para minha formação: investir nisso. Graças ao Goethe Institut, que por várias ocasiões eu consegui alcançar novas formas de construir e pensar a minha formação. (Excerto de Entrevista, Apêndice 5, p. 157).

Mencionamos essas passagens, porque, como citado anteriormente, percebemos que essa preocupação de uma formação sólida e competente existe desde o começo da história do ensino de língua alemã na UNESP Assis. Basicamente retomamos três pontos: a inauguração da cadeira de Literatura e Língua Alemã, ocupada por Erwin Rosenthal (primeiro), que tinha como estudante Aluizia Hanisch (segundo) – que viria a ter como estudante e colega de departamento José Luís Félix (terceiro), professor em atividade dessa universidade. Nesse movimento cíclico de formação, podemos observar que, desde sua abertura, o curso de alemão tem formado seus próprios docentes, na maioria das vezes. Nesse sentido, o professor José Luís Félix leciona e lecionou para todos os interagentes participantes dessa pesquisa – assim como a professora Anna

Elstermann –, na qual estamos inclinados a desenvolver práticas colaborativas de formação de professores, buscando alternativas de refletir sobre a identidade do docente de língua alemã, como todos os nomes mencionados buscaram em algum momento da sua própria formação.

Passando para um contexto mais geral e para dar fechamento à parte que discorreria mais sobre o ensino de língua alemã no Brasil e mais especificamente na FCL/Assis, daremos mais informações gerais. A língua alemã possui 120 milhões de falantes ao redor do mundo e o Brasil possui uma das maiores comunidades de falantes de alemão da América Latina, com mais de 91 mil pessoas (DEUTSCHE WELLE, 2019). No tocante à inserção desse idioma na Educação Básica, no Brasil há muitas escolas voltadas ao ensino de língua e cultura alemã, há também o *Goethe Institut* (DEUTSCHE WELLE, 2019), federado pelo Governo Alemão, que promove a inserção do idioma no território brasileiro. No âmbito da formação de profissionais docentes, a FCL-UNESP/Assis possui um dos principais cursos de formação de professores de língua alemã na região sudeste do Brasil, sendo um dos três principais do Estado de São Paulo. (VOERKEL, 2017).

O *Goethe Institut* é uma iniciativa que se destaca com importância para o ensino de língua alemã no Brasil (RENNER, 2014). Em São Paulo, há quase 60 anos (DEUTSCHE WELLE, 2019), o instituto é um dos mais tradicionais e possui significativa contribuição para a área da língua alemã, demonstrando grande preocupação com a educação pública no fornecimento de materiais e programas de qualificação de professores, por exemplo o *Deutsch Lehren Lernen* (DLL). Segundo os escritos de Renner (2014), o *Goethe Institut* se destaca, além da aprendizagem de língua e cultura alemãs, pelas ações para formação de professores de língua alemã:

Contudo, as ações do Instituto Goethe não se direcionam apenas para pessoas interessadas em experimentar a cultura alemã e aprender a língua, são voltadas também para os professores da língua alemã. Organiza, juntamente com as instituições parceiras, eventos de capacitação no Brasil e oferece bolsas de estudos para professores de alemão para estudar na Alemanha. (RENNER, 2014, p. 7 e 8).

No sentido das concretizações das relações entre Brasil e Alemanha, as iniciativas do *Goethe Institut* são referência no ensino de língua alemã para uma formação docente voltada a questões mais técnicas e pragmáticas. Mesmo com o aparente status de menor expressão em relação à popularidade de outras línguas estrangeiras, reiteramos as contribuições formativas, metodológicas e artísticas que podemos e devemos explorar no ensino de língua alemã. Além

disso, no atual cenário emergente que vivemos no ano de 2020 a 2021, os processos formativos de ensino/aprendizagem e língua alemã se apresentam como aliados intelectuais e culturais positivos da Educação no cenário brasileiro.

2.3. Formação de professores de língua estrangeira em uma perspectiva de colaboração

Diante do que foi exposto nesse breve histórico do curso de alemão no âmbito da FCL/Assis e da língua alemã no contexto nacional, direcionamos nosso olhar para o mote de nosso trabalho, os processos de formação de professores de língua alemã. Dessa forma, buscamos descrever a perspectiva de atividades de formação docente no âmbito da UNESP Assis, formuladas pela necessidade de busca individual e coletiva de espaços alternativos de formação, sobretudo em um contexto de pandemia. Diante desse quadro, aliamos, portanto, a pedagogia freireana e a teoria histórico-cultural para alicerçar saberes necessários à docência, segundo Freire (1996) e a compreensão dos processos dialógicos, segundo Vygostky (1934), no desenvolvimento da autonomia de ensino/aprendizagem em colaboração.

Embora estejamos situados em uma universidade que oferece uma sólida formação docente, conforme observamos pela própria trajetória de sua criação, vivenciamos um cenário de desvalorização da ciência e precarização do ensino superior público causado pelo próprio Estado – exemplos disso são os cortes de verba na Educação para universidades públicas em bolsas de diversos níveis, como o caso específico das ameaças constantes de encerramento dos programas de Iniciação à Docência (PIBID), diminuição das bolsas nos programas de pós-graduação e escassez de concursos de reposição do quadro de docentes aposentados. Esse cenário ocasiona lacunas e adversidades na formação inicial e continuada de professores de língua alemã. Contamos, mais uma vez, com a entrevista concedida pela Profa. Dra. Elstermann que nos informa sobre o longo tempo sem contratação de professores efetivos no campus da FCL-Assis após a aposentadoria de professores de alemão do Departamento de Letras Modernas, assim como os cortes de verbas para bolsas e projetos de extensão:

Sabe... Eu acho que primeiro: Eu fui a última contratação. Até teve outro concurso depois mas não foi efetivado, a vaga foi confirmada, uma moça passou, mas no fundo eu fui a última a ser contratada. Eu me lembro que depois de uns dois, três ou quatro anos... Eu acho que dá para falar que eu ainda entrei quando as coisas estavam muito bem, tinha muito projeto, tinha PIBID, tinha bolsa para todo mundo, tinha muita coisa, tinha dinheiro para

viajar para ir para congressos, para publicar... Tinha muitas coisas. (Excerto de Entrevista, Apêndice 6, p. 166).

O contexto supracitado traz significação para as ações alternativas e complementares com vistas a auxiliar a formação de professores. Atividades que promovam o desenvolvimento, alicerçadas profissionalmente com experiências de formalização metodológica. Nos amparamos, em nossa proposta, na ideia de que a categorização de objetos sociais pode colaborar com a clareza dialógica do método, compreendendo que as decisões tomadas educacionalmente são culturais e políticas. A relação entre ensinar/aprender por meio de conhecimentos (sociais e intelectuais) possibilita aos sujeitos a consciência autônoma do ambiente social em que vivemos, e como o professor pode reeditá-lo didaticamente, ou seja, como este sujeito altera a realidade alterando a si próprio (FREIRE, 1996). A construção da identidade docente pode ser incentivada quando colocamos sujeitos em formação para colaborarem entre si e criar mecanismos de preparação para o seu respectivo trabalho, buscando a reflexão sobre a prática e sobre os saberes necessários para executá-la em um mundo onde sujeitos são permanentemente inacabados.

Entendemos que no tocante à relação professor/aluno, o professor deveria estar com o aluno em relações dialógicas, refletindo sobre os fenômenos gerados no processo educacional. Freire disserta sobre tal prática:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade. (FREIRE, 1996, p 69).

No processo de aprender, desenvolvemos experiências próprias, aproveitando as lições que o processo educacional nos ensina. Uma representação dessa estratégia é encontrada no ‘Saber da Experiência’. De acordo com Bondía (2002), é importante enxergar a própria atuação social – como o sujeito modifica sua própria realidade e como o autodesenvolvimento permite a evolução do indivíduo em formação. Acreditamos que estudar a língua alemã, no que tange ao processo de formação docente, exige comprometimento com o que é aprendido e com o que será ensinado, exige a consciência do papel dos professores como agentes de mudança (juntamente

aos alunos) dentro de uma sociedade. Esses aspectos são primordiais para a capacidade de refletir sobre e construir a crítica do próprio desenvolvimento cultural do sujeito que ensina e daquele que aprende, considerando que ambos estão em constante formação. Segundo Freire (1996), não há docência sem discência; desta forma há a inquietação de nossa parte para que os alunos de licenciatura em Letras estejam conscientes do papel que desenvolverão, da importância de sua relação com o aprender e o ensinar de maneira responsável e consciente de sua condição de aluno/futuro professor.

Em sua formação, o professor que busca desenvolver pensamentos de forma seminal lança bases de uma concepção teórica, de uma tendência metodológica significativa, articuladas com as necessidades vigentes em seu contexto de atuação. Sendo uma voz individual, resultante de experiências subjetivas situadas culturalmente, o professor vocaliza os interesses e as aspirações de um grupo, de um segmento ou de uma classe social. Em um processo de colaboração entre aprendizes de níveis de proficiência diversos, esperamos que floresçam competências docentes voltadas para pensar estratégias de ensino/aprendizagem, muito caras ao docente de línguas. De acordo com Almeida Filho (2001):

Vivemos numa época em que muitos professores de línguas enfrentam questões ainda anteriores à da abordagem e metodologia. É o caso da urgente demanda por uma competência lingüístico-comunicativa que força uma prática calcada no estudo de pontos gramaticais para serem “passados” aos alunos já pouco convencidos de que obterão resultados palpáveis que justifiquem seu investimento no aprendizado. Nesse cenário incerto criticado fortemente por agentes especialistas não surpreende que muitos sonhem ser comunicativos e alguns poucos eleitos em ser críticos e já distanciados da abordagem comunicativa. A vanguarda do criticalismo deve radicalizar perigosamente a distância já apreciável entre o dizer (o que parece certo ou desejável) e o fazer (o que e como se ensina de fato). Entre muitos desafios é preciso ajudar os professores a compreender a qualidade do seu ensino pela (auto) observação. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 28).

Não se trata de resumir o papel das individualidades, mas trata-se de compreendê-las como individualidades sociais. Leffa (2001) ressalta o fato de que, no âmbito da formação do professor de línguas estrangeiras, é importante refletir sobre o sujeito que se forma e formará o outro, com o caráter de desenvolver a autocrítica sobre suas práticas e métodos. A formação de professores está intrinsecamente ligada à necessidade do aluno, ou seja, o professor que busca a competência deve pensar nas necessidades do aluno, do contexto social e nas abordagens estabelecidas para tentar atendê-las (LEFFA, 1988).

Estamos convencidos de que os aspectos científicos e culturais sobre a própria identidade docente servirão de motivação a partir das ideias articuladas seja no conhecimento sobre o ensino de língua alemã, seja no conhecimento sobre a formação profissional docente e a utilização das tecnologias no ensino. Dessa forma, é possível compreender o professor como um agente dialógico da produção do saber no contexto interativo, que pode (e deve) ser incentivado a partir da colaboração externa para que o desenvolvimento educacional seja impulsionado de acordo com as experiências do sujeito que convive e aprende em sociedade.

São as práticas que determinam os espaços, espaços estes que são constituídos historicamente, inclusive os espaços epistemológicos, não apenas os práticos, não apenas os profissionais. Constituída de uma gênese, a realidade é orgânica e cambiante, e os sujeitos sociais nela atuam, compreendendo-a e reconstruindo-a. Como trabalharemos com o conceito de colaboração, baseados na Teoria Histórico-cultural em Vygotsky (1934), a ressignificação de conhecimento realizada colaborativamente auxilia no amadurecimento dos tópicos de estudos determinados pelo próprio grupo (em tradução livre):

Por consequência, conceberemos que cada estágio do desenvolvimento existe além de estruturas específicas da significação verbal, cada estágio do desenvolvimento existe também na relação específica entre pensamento e fala que definem tal estrutura. Problemas funcionais são resolvidos mais facilmente quando estudamos as formas de desenvolvimento mais sofisticadas de alguma atividade na qual toda a complexidade da estrutura funcional aparece a partir de uma forma madura e bem articulada. Isto é, consideraremos problemáticas de desenvolvimento de forma breve, nos atendo ao estudo das relações do pensamento para com a palavra no desenvolvimento da consciência ⁹ (VYGOTSKY, 1934, p. 251).

Quando buscamos trabalhar com a formação do sujeito docente, no caso específico de nosso estudo, temos em foco as questões metodológicas que competem à formalização das aplicações realizadas, ou seja, como podemos alinhar as teorias a partir de práticas específicas. Entendemos que o desenvolvimento da aprendizagem se torna satisfatório quando há a identificação do sujeito que aprende e se desenvolve com as informações com as quais interage com o conhecimento produzido, principalmente na formação inicial docente, momento que pode

⁹ “If we succeed in this, we will have shown that with each stage in development there exists not only a specific structure of verbal meaning, but a special relationship between thinking and speech that defines this structure. Functional problems are resolved most easily when we are studying the higher, developed forms of some activity, where the whole complexity of the functional structure appears in a well articulated, mature form. Therefore, we will consider issues of development only briefly, turning then to the study of the relationships of thought to word in the development of consciousness.”

estabelecer os primeiros passos de sua carreira educacional. Em um contexto colaborativo, a prática proposta sobre um planejamento educacional de desenvolvimento do ensino/aprendizagem pode ser fundamentada na necessidade de promover condições de criação e autonomia dos interagentes. Isto é, buscamos formas de articular e tornar visíveis, em nossas práticas, as teorias que os estudantes de Letras encontram nas disciplinas de metodologia de ensino da graduação – disciplinas em que os alunos dispõem de conhecimentos acerca de políticas educacionais e de planejamento de ensino. Propomos a partir de Vygotsky:

Essa polarização marca núcleos que são reduzidos entre os discursos produzidos externamente. Os pensamentos dos interlocutores são concentrados em um assunto comum nesse espaço, sendo o total entendimento realizado de forma abreviada e sintaxes simplificadas de forma simplificada. Com isto não ocorrendo, o entendimento não pode ser concebido nem mesmo a partir do aprofundamento desses discursos. Em contraste do que foi exposto, pessoas em contato próximo podem compreender meras sugestões, as quais Tolstói chamou de “lacônicas e claras”. Essas pessoas podem se comunicar e compreender os mais complexos pensamentos quase além das palavras.¹⁰ (VYGOTSKY, 1934, p. 269).

Com a necessária permissão, abrimos um parêntese para fundamentar nossas ideias, mencionando o fato de hoje haver uma nova perspectiva sobre as obras de Vygotsky, com trabalhos que têm como objetivo recuperar a trajetória de determinadas obras do autor que foram deturpadas com as traduções no Ocidente realizadas (PRESTES, 2014):

“Falar sobre Lev Semionovitch Vigotski e a atualidade de suas ideias é refletir sobre a contemporaneidade. [...] Descobrimos que não fomos sempre desatentos ou seletivos. Em algumas edições, trechos inteiros foram suprimidos, algumas palavras foram adicionadas ou trocadas e o trabalho de reconstituição daquilo que Vigotski realmente escreveu está apenas começando. Isso ainda sem falar dos problemas das traduções. O contexto atual na Rússia em relação à obra de Vigotski impõe mudanças. [...] infelizmente, também é o que apresenta textos que não são, propriamente, de “autoria” de Vigotski, pois o trabalho de comparação entre os textos que estão neste livro e originais russos, aos quais se tem tido acesso, desde a publicação das Obras Reunidas em seis volumes no início dos anos 1980 na União Soviética até os dias atuais, revelam cortes, inadequações e deturpações.” (PRESTES, 2014, p. 6).

Abrimos esse espaço em nossa linha de pensamento para inserir informações pela necessidade de retomar ideias que argumentam sobre a necessidade de saberes indispensáveis à docência. Por isso, mencionamos o fato de hoje dispormos de novas informações acerca de vida e

¹⁰ “These two extremes are the poles between which the abbreviation of external speech moves. Where the thoughts of the interlocutors focus on a common subject, full understanding can be realized with maximal speech abbreviation and an extremely simplified syntax. Where they do not, understanding cannot be achieved even through expanded speech. [...] In contrast, people who are in close contact can understand mere hints which Tolstoy called “laconic and clear.” They can communicate and understand the most complex thoughts almost without using words”

obra de Vygotsky, a partir das pesquisas de González Rey (2009, 2014), de forma que esses novos caminhos interpretativos traçados como um processo fenomenológico de capitalização das ideias de dado autor, também tem ocorrido com Freire em território brasileiro. Aspectos sobre como sujeitos sociais compreendem e reconstroem o mundo têm sido ideologicamente distorcidos e perseguidos, sendo assim consideramos as criações realizadas colaborativamente nas oficinas de planejamento de aulas de língua alemã:

a partir da reflexão sobre a práxis [...], porque incorpora o movimento dialético de um processo de indagações e vivências, a constituir-se num objeto teórico, ou seja, não se caracteriza por uma análise de dados ou situações empíricas mediadas por opções teóricas, mas define-se como uma questão eminentemente teórica que tem por objetivo estabelecer entre dois campos distintos do conhecimento que, a partir de suas especificidades, estabelecem possibilidades efetivas de diálogo. (POLI, 2008, p. 14 e 15).

Retomando a nossa investigação, planejamos acompanhar licenciandas diversas que ensinam e aprendem língua alemã em um espaço onde possam interagir e colaborar em parceria, com a ajuda de um professor-mediador com mais experiência, de modo que a reflexão crítica busque criar materiais que possam ser utilizados em aulas de língua alemã. Seguindo o percurso com o pensamento de Vygotsky, pensamos essa prática colaborativa partindo do sentido encontrado no texto de Costas e Ferreira (2011):

“É pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura. Há, nesse sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos.” [...] “Encontram-se, a este respeito, referências na obra de Vygotsky quando diz que o meio é revestido de significados culturais, apreendidos com a participação de mediadores: «[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural [...]» (VYGOTSKY, 1996, p. 44).” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 211-213).

Pretendemos proporcionar a oportunidade que alunas de graduação têm de avaliar o próprio desempenho na sua formação enquanto professoras de língua estrangeira, auxiliados por um mediador que possui experiência mais avançada, problematizando, de forma crítica as ações aplicadas em desenvolver em colaboração materiais didáticos dentro de oficinas de planejamento de ensino. Em nossas práticas, o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo é objeto de comparação em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do próprio indivíduo, diferente do que não buscamos: comparar (o desenvolvimento de) indivíduos entre si. Considerando a pedagogia de Freire (1996) e a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1934), baseamos a união de conhecimentos sociais e intelectuais, bem como a formalidade de métodos e práticas docentes,

frente ao potencial do pensamento humano nos processos de ensino/aprendizagem.

Finalizamos esse capítulo trazendo algumas reflexões de Vieira-Abrahão sobre abordagens metodológicas, especificamente sobre a abordagem comunicativa e o pós-método (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015), assuntos emergentes nas disciplinas de metodologia da graduação em Letras da UNESP Assis. Também são emergentes nos materiais disponibilizados pelo *Goethe Institut* (2013) – referência em ensino/aprendizagem da língua alemã – especificamente como uma alternativa à universidade, questões sobre as quais discorreremos no início desse capítulo e a importância de buscá-las em ambientes alternativos e complementares.

Podemos compreender que, dentro de nossas propostas, a abordagem comunicativa principalmente argumenta sobre a necessidade do aluno em aprender uma língua durante seu uso e sobre os conhecimentos que o aprendiz é capaz de construir sobre a língua alvo. No caso de licenciandas que irão atuar como professoras, o conhecimento profundo sobre a língua que ensinarão é tão significativo quanto a articulação desta. Tais conhecimentos oportunizarão ao profissional atingir níveis de competência aliados a uma consciência crítica do ensino de língua. Citaremos assim, o viés metodológico atrelado ao pensamento crítico sobre a abordagem comunicativa, em vista de nossa preocupação sobre a reflexão do ensino de língua alemã e da formação docente, como podemos ver no recorte abaixo – partindo de Vieira-Abrahão (2015):

Quadro 1 – Diferentes interpretações da abordagem comunicativa. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 29)

INTERPRETAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
CRÍTICA	Preocupam-se com as reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa, considerando importantes todas as fases do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar.

À medida que o aprendiz conquista domínios de sua própria aprendizagem de língua alemã é possível, com o conhecimento autônomo, pensar em estratégias de planejamentos sensíveis ao contexto em que ele está inserido. Ou seja, enquanto a abordagem comunicativa propõe a aprendizagem durante o uso e, em certo ponto, a interpretação crítica dos conhecimentos sobre a língua em questão, o pós-método, sob três parâmetros, dá um passo adiante dessa reflexão, priorizando as características locais do contexto de ensino:

Quadro 2 – Diferentes interpretações da abordagem comunicativa. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 33)

PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
Parâmetro da particularidade: busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas.	Busca pelo atendimento dos interesses e necessidade dos alunos e consideração dos contextos de ensino e aprendizagem.
Parâmetro da praticidade: o professor na prática, de posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir seu próprio ensino e suas teorias (foco na reflexão e ação contínuas).	Análise da abordagem pelo professor, de modo a se conscientizar de sua prática e buscar uma forma mais adequada de ensinar (foco na ação e na reflexão).
Parâmetro da possibilidade: procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalisadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social.	Interpretação crítica da AC: promoção do processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico. Consideração das identidades dos participantes e busca pela transformação social.

Em função de nossa perspectiva de interação social e ensino humanizador, sob a crítica dos conhecimentos que são constituídos através da linguagem, recortamos um quadro, no qual Vieira-Abrahão desenvolve uma comparação entre a perspectiva crítica do pós-método e a perspectiva crítica da abordagem comunicativa, informações que nos ajudam a compor a formação metodológica de um professor de língua alemã, conhecimentos que constroem uma base metodológica para se tomar decisões autônomas e de conhecimento frente a um planejamento de ensino:

Quadro 3 – Atributos do Pós-Método e Abordagem Comunicativa. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 34)

PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA CRÍTICA
Busca uma alternativa para o método e não um método alternativo.	Propõe uma abordagem em substituição ao método.
Propõe a autonomia do professor.	Propõe a autonomia do professor.
Pragmatismo baseado em princípios (propõe as macroestratégias).	Pragmatismo baseado em princípios (indica princípios norteadores para uma prática comunicativa).

Partindo das sínteses dos quadros de Vieira-Abrahão, tomamos a liberdade de complementar essas ideias que se encontram no seguinte parágrafo dos Princípios Didáticos-

metodológicos (tradução livre – *Didaktisch-methodische Prinzipien*), documento no qual o Instituto Goethe discorre acerca do *Deutsch Lehren-Lernen* dentro do ambiente digital, tópico que abordaremos no capítulo seguinte. Segundo as palavras do próprio instituto, ‘Aprender a Ensinar Alemão’ (tradução livre de ‘DLL’) “não favorece qualquer método específico de ensino de alemão, recomendando princípios didáticos e metódicos adequados para alcançar um alto nível na aprendizagem de língua estrangeira” (GOETHE-INSTITUT, 2013), é importante compreender tal afirmação seguindo o próprio texto:

Eles trazem consigo Smartphones e Tablets para a sala de aula, eles pesquisam de forma independente páginas sobre língua alemã na Internet, eles utilizam aplicativos para treinar vocabulário, eles transitam por cursos online, etc. Mídias digitais em sala de aula são consideradas motivadoras especialmente quando elas oferecem valor adicional para a aprendizagem de língua, quando elas são divertidas, quando elas promovem dinâmica de grupo, quando elas fazem dos resultados transparentes e de forma descomplicada eles podem ser integrados à aula. A utilização de mídias muda também como muitos alunos se comportam no processamento de comunicação e de informação e frequentemente torna o trabalho mais fácil para o professor ¹¹. (GOETHE-INSTITUT, 2013, p. 13).

Nesse capítulo, desenvolvemos o argumento sobre a formação do professor de língua alemã em processos de colaboração em um curso complementar à graduação, partindo do ensino de língua alemã em um contexto brasileiro, especificamente na FCL/Assis. Identificamos a importância sobre a reflexão da própria identidade docente destacando a importância crítica sobre práticas relacionadas à formação docente de língua alemã. Compreendemos, por nossas decisões culturais e políticas, que é possível realizar práticas que determinam os espaços constituídos historicamente, inclusive os espaços epistemológicos. Desse modo, a partir da reflexão crítica sobre a aprendizagem, buscamos criar materiais que possam ser desenvolvidos em função de aulas de língua alemã – entendemos a importância sobre o conhecimento crítico das teorias educacionais, das abordagens metodológicas e do uso da tecnologia. Finalmente, essa postura crítica orienta para a utilização das ferramentas como nossas aliadas, favorecendo conhecimentos sociais e intelectuais que permitam alternativas necessárias para contribuir colaborativamente com a formação de professores de língua alemã.

¹¹ “Sie bringen Smartphones und Tablets mit in den Klassenraum, recherchieren selbstständig im Internet auf deutschsprachigen Seiten, nutzen Vokabeltrainer, bewegen sich in online-Kursräumen usw. Digitale Medien im Unterricht werden besonders dann als motivierend empfunden, wenn sie einen Mehrwert für das Sprachenlernen bieten, Spaß machen, die Gruppendynamik fördern, Ergebnisse transparent machen und unkompliziert in den Unterricht integriert werden können. Die Nutzung der Medien verändert aber auch das Kommunikations- und Informationsverhaltensverhalten vieler Lernender und stellt oftmals eine Arbeitserleichterung für die Lehrkraft dar”.

CAPÍTULO III – O ENSINO E A TECNOLOGIA EM TEMPOS DE CRISE: o contexto possível para o desenvolvimento da pesquisa

Em meio a números exaltantes de mortes e recomendações com vistas a amenizar os prejuízos pandêmicos, o ensino remoto tornou-se a única forma viável dentro da universidade, ainda que o que vemos acontecer durante o isolamento social seja uma proposta de ensino remoto emergencial (GARCIA, et. al; 2020) e uma adaptação à realidade atual, percebemos um interesse, inclusive midiático, em se discutir legislações, características e especificidades da EaD sob promessas mundanas de um “novo normal”. Diferentemente da EaD o ensino remoto emergencial é o ensino realizado devido à necessidade de isolamento social e nesse caso está relacionado ao uso de tecnologias, especialmente as digitais. Ensino remoto não é sinônimo de EaD, segundo Garcia et. al. (2020, p. 05): “o ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras”.

Considerando a alteração do comportamento e do modo de aprender línguas estrangeiras, causados pela cultura digital – tratando formação docente a priori – faz-se necessário um desenvolvimento em nível crítico ao lidar com o planejamento de ensino e com as perspectivas de utilizar as novas tecnologias em prol da educação. Para a profissionalização docente é necessário não só compreender o processo inacabado que constitui o mundo e o homem, mas exercer na prática o exemplo de que não há docência sem discência (FREIRE, 1996) e que, portanto, o professor precisa pensar dialogicamente com foco no desenvolvimento do aluno e suas superações intelectuais.

No momento em que produzimos o presente trabalho, a comunidade docente está presenciando a adaptação a diferenças geracionais e tecnológicas sobre o que é pensar o ensino e aprendizagem frente às novas demandas emergentes. Dentro de um processo histórico que é composto por todos os agentes sociais, essa transformação constante – própria da ideia de uma sociedade inacabada em um mundo contemporâneo de pluralidade – é uma característica cultural globalizada de uma sociedade tecnológica (ROJO, 2017). Os sujeitos da área da educação, os quais exercem protagonismo no ensino e na pesquisa dentro dessa situação, são importantes agentes na compreensão da importância em interagir em meio ao acesso à diversidade,

dialogando por meio do mundo virtual, além do mundo material – estes são componentes do mundo real. Todo sujeito social pode enfrentar hoje a multiplicação de um mundo que determinou que comunidades locais interagissem entre si como se interagissem com comunidades globais, Rojo (2017, p. 198) disserta sobre essa realidade como a “Mentalidade 2.0”, partindo de Lankshear e Knobel (2007).

Observando o processo da crise sanitária mundial causada pelo novo coronavírus e as urgências que dela implicaram frente ao ensino remoto, é possível perceber que os mundos virtual e material compõem a realidade, dessa forma existem planos diferentes de atuação docente. As questões que antes eram discutidas em um plano hoje se multiplicaram em migração para o outro plano. Tal reflexão é fundamental para lidar com as tecnologias digitais, pois os aparelhos tecnológicos utilizados nesse contexto são ferramentas que auxiliam a educação na medida em que são utilizadas com um pensamento crítico, principalmente destacando o fato de que as tecnologias digitais devem ajudar a realizar o trabalho docente com competência, sem a intenção de substituí-lo.

A necessidade de adaptar o curso nos moldes do ensino remoto nos impele a tratar de questões atreladas à interação mediada pela tecnologia. Dessa forma, destacamos o conceito de telecolaboração (em tradução livre): “Refere-se à aplicação de ferramentas de comunicação online para trazer aprendizes de língua estrangeira a um espaço comum para desenvolver suas habilidades linguísticas e competências interculturais através de tarefas colaborativas e desenvolvimento de projetos.”¹² (O’DOWD, 2011, p. 342). Essa oportunidade interativa é muito cara ao professor que exercita sua capacidade reflexiva sobre os processos educacionais fora e dentro da rede digital. Pensamos que o ensino pelo computador deve complementar a formação do aprendiz como uma alternativa para atender exigências em demanda do que é realizado em sala de aula física, nos espaços tradicionais. A presença virtual está para contribuir e facilitar a criação e o desenvolvimento de estratégias colaborativas e criação de novos espaços que somem à formação dos sujeitos presentes nesse trabalho. Com esse pensamento, retornamos ao conceito de telecolaboração a partir de Kern, Ware e Warschauer:

[...] pesquisas mais recentes estão permitindo que entendamos melhor a Internet como um meio de comunicação autêntico no seu próprio direito. [...] aprendemos como as

¹² “Refers to the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work” (O’DOWD, 2011, p. 342).

possibilidades desse novo meio problematizam algumas de nossas noções prévias de interação, cultura, identidade e letramento. [...] professores de línguas deveriam usar a Internet não para ensinar a mesma coisa de modo diferente, mas em vez disso ajudar estudantes a entrarem em um novo mundo de investigação colaborativa e construção de conhecimento, buscando um repertório em expansão de identidades e estratégias de comunicação como recursos do processo desses estudantes.¹³ (KERN; WARE; WARSCHAUER; 2004, p. 254).

Procuramos cumprir o papel de mediador a partir das instruções de Funo, Elstermann e Souza (2015) sobre o papel da mediação em contextos de práticas telecolaborativas:

Ao evocar o conceito de mediação em contextos virtuais de aprendizagem, assume-se a possibilidade de que o aprendiz e/ou seu mediador são capazes de (a) reconhecer características de um dado estágio de aprendizagem; (b) perceber que essas características se transformam e, assim, concomitantemente, (c) notar que o aprendiz e a percepção dele e dos demais sobre seu desenvolvimento (autoavaliação) também são transformadas. O que se medeia, ou a forma como a mediação acontece não é algo fixo nos contextos telecolaborativos, virtuais, ou presenciais de aprendizagem. (FUNO; ELSTERMANN; SOUZA; 2015, p. 35).

Planejamos a criação de materiais didáticos que nos auxiliassem diante de nossos papéis dentro do referido contexto das quatro oficinas. A criação é importante para o professor que procura sistematizar o seu trabalho e refletir profundamente sobre seus métodos e aplicabilidades. Com a concepção de que “a linguagem é uma forma ou um processo de interação” (FERNANDES, 2007, p. 4), tomamos a base para o desenvolvimento de materiais didáticos, como argumenta Messias (2013), a construção de sequências didáticas nos leva:

“a importância do planejamento das atividades trabalhadas em sala de aula, bem como a ideia de que o conhecimento é construído em etapas. Salientamos que, essa forma de proceder, respeita os conhecimentos que o aluno já possui sobre o gênero que irá produzir e, principalmente, propicia ao discente a possibilidade de compreender o porquê de suas seleções discursivas no processo de construção do texto (oral ou escrito). Essa compreensão é essencial para o aprendiz de LE, pois os contextos sócio-culturais estrangeiros são diferentes daqueles vivenciados por nossos alunos. Somente haverá apropriação verdadeira dos diversos discursos produzidos em um universo de letramentos múltiplos, mediante a verdadeira compreensão dos fatores que circundam a produção discursiva”. (MESSIAS, 2013, p. 114).

¹³ “[...] more recent research is allowing us to better understand the Internet as an authentic communication medium in its own right. [...] we have learned how the affordances of this new medium problematize some of our earlier notions of interaction, culture, identity, and literacy. [...] language educators should use the Internet not so much to teach the same thing in a different way, but rather to help students enter into a new realm of collaborative inquiry and construction of knowledge, viewing their expanding repertoire of identities and communication strategies as resources in the process”.

Antes de iniciar a criação de planejamentos de ensino, nos inspiramos na proposta de Rojo (2017) em criar uma arquitetura vazada que auxilie em práticas organizacionais de planejamento, um processo de criação de materiais, anterior ao plano de ensino, o que Rojo chama de Arquitetura Vazada – “Protótipos de Ensino: arquiteturas vazadas em tempos de web-curriculo” (2017, p. 209):

São espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma arquitetônica vazada e não preenchidas completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso, protótipos). (ROJO, 2017, p. 209).

Documento disponibilizado no repositório online também previamente ao início da série de oficinas, nós denominamos de “Matrix” (Apêndice 7), uma estrutura virtual e reeditável que nos permite atuar com mobilidade na seleção de possibilidades para criar um plano de ensino. Existem sugestões realizadas previamente nesse documento (Matrix), em busca de organizar e colaborar com o processo de criação de planejamentos de aula realizados nas oficinas.

O espaço das oficinas (Capítulo IV) nos permitiu praticar e articular elementos técnicos e intelectuais que são oferecidos dentro do curso de Letras, colaborando de forma que seja possível identificar e ressignificar padrões. A história da educação no Brasil como um todo determina possíveis influências na trajetória no ensino dos idiomas estrangeiros, de meados dos anos 90 e início dos anos 2000, com novas propostas feitas pela LDB (Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 2017), época em que a Educação busca novos rumos em presença da tecnologia nas escolas e na sociedade em geral. Um longo período percorreu a língua alemã no Brasil desde o processo de colonização germânica que se originou no século XIX até a atualidade com um período que é simbolizado por um governo de práticas inclusivas e sua deliberada interrupção, esse período contemporâneo (primeira década do século XXI) é palco de incentivo científico e cultural propiciado pela consolidação das tecnologias digitais.

Se o sujeito conhece o mundo pela leitura e o modifica através da escrita, hoje ele possui mais acessibilidades de conhecer e edificar o mundo por diversos meios analógicos e digitais. O professor como agente dialógico num contexto interativo desenvolve o senso de sua própria identidade para a criação de seu próprio desenvolvimento didático e a criação e utilização de materiais, de ferramentas. A mediação no processo educacional se faz quando os conhecimentos

são socializados a fim de serem superados intelectualmente, e a linguagem humana é fundamental na harmonização desse processo colaborativo; são relações dialógicas entre a linguagem humana e os conhecimentos linguísticos a serem alcançados. A aprendizagem se dá como um processo que inclui relações entre indivíduos sociais (VYGOTSKY, 1934), a dialogia necessita fundamentalmente da diversidade.

Entendemos que o conceito mediação, como está posto por Bakhtin (2006), considera o signo e o enunciado de natureza social, da noção de significação constituindo a comunicação. O que faz a mediação é a linguagem, a linguagem é o que nos constitui e é por ela que podemos interagir entre indivíduos. Um professor, por exemplo, é um interagente com mais experiência na língua determinada, que vai oferecer situações de atos sociais de leitura/escrita para que a mediação aconteça, porque pensamos pelo enunciado, sem o signo social o pensamento não se constitui. Vygotsky (1934) disserta sobre a relação sujeito/objeto de conhecimento mediado pelo signo social, que é ideológico. Um sujeito interpreta o mundo a partir dos signos ideológicos que cria, porque a linguagem é ideológica, são as relações sociais que nos constituem e nelas interagimos. Em suma, é possível perceber dentro de ações colaborativas os pontos e níveis em que a ideologia determina a linguagem e a linguagem determina a consciência, a partir da filosofia da linguagem em Bakhtin:

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia.

[...]

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.

[...]

Todas as propriedades da palavra que acabamos de examinar – sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente – todas essas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. As leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra. (BAKHTIN, 2006, p. 29-37).

Da mesma forma que o sujeito não é mediador, a linguagem é mediadora, pensamos que o ensino da leitura e escrita, também não poderia ser possível nessa mesma perspectiva, pois ensinar a ler/escrever não seria uma repetição objetiva, mas sim uma articulação mediada pela linguagem, interagindo com a subjetividade dos participantes. Assim, pensamos, a partir das contribuições de Arena (2009), a proposta de atos de mediação, uma vez que o autor menciona a reflexão e atenção sobre ensinar atos de leitura e escrita. Consequentemente podemos pensar que pesquisadores de processos formativos têm, contemporaneamente, as condições necessárias para propor atos de mediação, a criação de espaços mediadores, onde a linguagem possa ser o epicentro dentro de um terceiro espaço formativo, considerando as perspectivas de práticas colaborativas e humanizadoras. Dentro dos processos histórico-culturais, em que as práticas pedagógicas se articulam ao movimento inacabado da sociedade, nossa proposta aqui se faz protagonista justamente na busca de oferecer essas alternativas em função do que aprendemos nos espaços formativos tradicionais, como é o caso de uma graduação em Letras/alemão. Ter uma compreensão sobre planejamento de ensino e atos de mediação que ofereçam alternativas complementares aos conteúdos ensinados nos espaços tradicionais de formação, esse protagonismo nos permite negociar com os argumentos de Arena (2009), ao considerar o pensamento de Vygotsky (2001):

O conceito de função discutido por Vygotsky (2001), e sua relação intrínseca com as chamadas particularidades estruturais, ilumina a necessidade de compreensão dos fenômenos durante a apropriação e a objetivação da língua escrita, nos atos de escrever e nos atos de ler para definir, com especificidade, quais são os traços estruturais que merecem destaque, de acordo com a sua função. Deste modo, o olhar silencioso, ou a boca murmurante de uma criança no início da alfabetização, ou por um adulto, como eu, ao rever o texto em elaboração na tela do monitor, não teriam a mesma estrutura do ato consagrado de ler, por não terem a mesma função. Se a função é a de monitorar ou controlar a escrita, em processo de objetivação, articulada ao modo de pensar e de transformá-la, esse ato deixa de ser o de ler, para ser um outro, por ter função diversa e, por essa mesma razão, estrutura diversa do ato de ler. Se esses atos têm funções e estruturas diferentes, seria necessário um outro nome, porque se trataria de uma outra prática cultural.

[...]

Mesmo o ato de pronunciar não apresenta uma única função. Pode ser, como disse antes, um ato de controle da escrita; um ato de transmissão da oralidade, sem compreensão do transmitido, ou, ainda, um ato de transmissão de sentido, que seria a locução, situação em que o transmissor domina o sentido do transmitido. Neste último caso, a função é a de transmissão de sentido e não a de transmissão da oralidade, porque o transmissor tem a consciência do sentido apreendido. Essa consciência a respeito do sentido em transmissão modifica a função e a estrutura dos atos que, aparentemente, dada a sua materialidade, parecem ser o mesmo ato. (ARENA, 2009, p. 5).

Na realização das oficinas, que veremos a seguir, nossa interpretação é de que o processo de criação deve ser orgânico, e propomos isso diante de atos de mediação. Foram criados materiais frutos de um momento específico, um objeto vivo oriundo da interação social que demonstra a influência do grupo no processo. O que se repete é o desenvolvimento organizacional que paradoxalmente tem tom de variação, pois o resultado é sempre diferente e finito – só é possível categorizar o que já aconteceu, é nesse momento que o objeto encontra sua limitação, sua fronteira com a realidade. Uma outra tentativa – partindo de uma organização prévia – ocasionaria em novos resultados articulados a partir dessa forma de organização. Reconhecendo essa fronteira, reconhecemos o mundo e o outro, bem como suas linguagens, e podemos ter como processo histórico de memória social e cognitiva as ferramentas que desenvolvemos juntos.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste Capítulo, apresentaremos a análise dos dados que retiramos dos instrumentos de coleta (Quadro 7, p. 22), que são: os questionários inicial e final (Apêndices 1 e 4), as oficinas de planejamento (transcrições de áudio, Apêndice 2), os diários de observação (Apêndice 3) e as entrevistas realizadas (Apêndices 5 e 6). Nossa intenção é triangular as informações que recortamos ao analisar os instrumentos de coleta de dados, buscando a articulação entre a fundamentação teórica e os apontamentos com foco nos processos de colaboração e autonomia das participantes desse estudo.

Seguindo os objetivos estabelecidos na metodologia deste trabalho, de forma geral buscamos responder ao seguinte questionamento: **como se organizam estudantes de licenciatura em Letras português/alemão de níveis de proficiência diferentes quando colocados para trabalhar em regime de colaboração, em oficinas online de planejamento de aulas de língua alemã.** Os objetivos específicos foram definidos como: (a) Analisar as questões que emergem a partir da interação dos professores de alemão em formação em contextos telecolaborativos de ensino/aprendizagem; (b) Proporcionar um espaço de reflexão sobre questões da prática docente de língua alemã; (c) Identificar o potencial da utilização de contextos on-line em eventuais momentos de exceção e (d) Refletir a formação do professor de língua alemã frente ao contexto de mudança.

No dia 26 de Maio de 2020 as oficinas foram iniciadas, via aplicativo Google Meet. Em primeiro momento, buscamos esclarecer o objetivo das práticas daquele grupo (três alunas de Letras/alemão e um mediador) diante da reflexão sobre o conceito de *Bildung*, já que todos os participantes da pesquisa são estudantes de língua alemã. Dessa forma, foi possível constatar que, para organizar a série de oficinas, seria necessário um **elemento integrador**, neste caso, o ensino de língua alemã é o elemento comum às características de todos os interagentes. Tomamos por partida, em nossa explicação, o exemplo encontrado nas traduções da obra de Vygotsky, “Pensamento e Linguagem” (1934), assumindo o sentido de *Bildung* ser a construção do pensamento, e não o pensamento em si como *(Nach)Denken* ou *Gedanke*. É possível encontrar essa possibilidade de articular palavras e refletir sobre os termos, como também em Prestes (2012) quando:

Ao se analisar a palavra russa *myshlenie*, traduzida nas edições brasileiras como pensamento, pode-se supor que o pensador soviético refere-se ao raciocínio e não ao pensamento, pois, no russo, existem duas palavras muito próximas (*mysl* e *myshlenie*) que podem significar ideia, raciocínio e pensamento. Por exemplo, o livro de Potiebnia (1993), que Vigotski leu e cita muito em seus trabalhos, intitula-se *Misliiazik* e pode ser traduzido como Pensamento e língua ou Ideia e língua. [...] Em relação à palavra *retch* é preciso dizer que sua tradução para o português precisa de maiores cuidados. É claro que o livro de Vigotski ficou consagrado mundialmente com o título *Thought and Language* (Pensamento e linguagem), ou *Denken und Sprechen*, em alemão. No entanto, algumas traduções para o inglês corrigiram, de um tempo para cá, o título para *Thinking and speech*, revelando que no inglês a palavra *speech* (e não mais *language*) transmite com maior precisão a palavra russa *retch*. (PRESTES, 2012, p. 339).

Explicamos que a palavra *Bildung* foi escolhida para o nome da pesquisa e das oficinas de planejamento, porque pensamos em *Bildung* como a construção (raciocínio) de *Denken* (pensamento). Sendo assim, os interagentes, junto às suas reflexões nesse primeiro momento da série de oficinas, acordaram entre si as metas ali estabelecidas. Assumiram, como bases das práticas do grupo, o desenvolvimento do pensamento para a construção de conhecimentos sociais e conhecimentos intelectuais de forma colaborativa, uma constante elaboração. Freire (1996) nos convida a “pensar certo”, não porque o valor do pensamento é imutável, mas porque o processo de pensar é bem feito, bem executado, com planejamento e estratégias articuladas coerentemente.

Ainda julgamos importante destacar uma informação presente nesta análise: as participantes, por ministrarem aulas nos projetos de extensão da universidade, tiveram contato com questões de planejamento antes mesmo das disciplinas específicas de metodologia e estágio da graduação, uma vez que estas iniciam somente no quinto semestre do curso. As ações de extensão, desse modo, permitem que esse contato com práticas de planejar aconteçam nos trabalhos realizados com colegas mais experientes do curso, que também participam dos referidos projetos. Esse fato fortalece a necessidade de ações, em contextos extra-aulas da graduação, em que sejam apresentadas essa temática teórica e prática. No caso específico de nossa investigação, buscamos desenvolver essa prática a partir de experiências em colaboração entre estudantes menos avançados e estudantes mais avançados, trabalhando em grupo nas reuniões pedagógicas.

4.1. Observações do Questionário Inicial

O primeiro instrumento que utilizamos para coletar dados foi, conforme Quadro 2, exposto anteriormente no Capítulo I, um Questionário Inicial no qual tratamos das perguntas primeiramente informando que selecionamos aquelas com as quais seria possível responder o problema de pesquisa – quando isso não foi possível, informamos o que nos levou a colocar o respectivo tema no questionário e porque este não foi considerado.

Nesse instrumento, decidimos dar as opções de resposta em forma de *check box*, assim cada sujeito poderia assinalar mais de uma opção de resposta. Além disso, para cada pergunta havia também um quadro para a inserção de comentários. Nos recortes que selecionamos das respostas para trazer para esta análise, por ser em formato de *check box* as interagentes decidiam por assinalar ou não as alternativas respectivas as perguntas que constam no Questionário Inicial (Apêndice 1), nem todas assinalaram as mesmas alternativas em todos os momentos, dessa forma trouxemos para a análise aquelas respostas que foram unânimes, ou seja, nesta parte da análise estão descritas as respostas que todas as participantes das oficinas indicaram. O que uma ou outra respondeu isoladamente não trouxemos para a análise, pois a decisão pelo caráter de unanimidade se dá pelo fato da necessidade de um elemento integrador, mencionado acima.

São sujeitos diferentes conectados por uma questão específica e comum a todos, o que é interessante em relação ao grupo. Ainda informamos que, além do formato de *check box*, havia também um campo para inserir comentários, o que mostrou uma certa diversidade dentro de uma única resposta comum, esses dados foram informados juntos com as respostas transcritas a seguir. Decidimos por identificar separadamente nas respostas transcritas, pois, teoricamente, algo que foi dito por uma participante em específico poderia ser relacionado a alguma questão colaborativa encontrada em um outro momento da análise.

Analisaremos as respostas segundo as perguntas que constam no Quadro 2, configurando-se da seguinte forma:

Por que decidi fazer Letras na UNESP Assis?

G: “Cursar uma licenciatura surgiu da vontade de atuar como professora. Escolhi o campus de Assis justamente por isso”. (Enviada em: 19/05/2020 13h55).

B: “Porque é o único campus da Unesp que oferece língua alemã na grade”. (Enviada em: 19/05/2020 15h27).

L: “Pois fui influenciada por um professor de gramática [da escola] (era o meu favorito), ele fez Letras na Unesp Assis”. (Enviada em: 19/05/2020 18h23).

(Respostas do Questionário Inicial, Apêndice 1, p. 112 a 123).

Por que Habilitação em Língua Alemã?

G: “Curiosidade em estudar uma língua não românica. Por simpatizar com escritores alemães”. (Enviada em: 19/05/2020 13h55).

B: “Por ser um diferencial e porque gostaria de visitar a Alemanha”. (Enviada em: 19/05/2020 15h27).

L: “Sempre tive vontade de aprender, mas só fui querer ter vontade de dar aulas de língua alemã, pois fiz, no meu primeiro semestre, CLDP. A professora foi uma fonte de inspiração para eu escolher estudar a língua.”. (Enviada em: 19/05/2020 18h23).

(Respostas do Questionário Inicial, Apêndice 1, p. 112 a 123).

Como foi dissertado no breve histórico da FCL/Assis (Capítulo II), o potencial intelectual de formação docente que o campus oferece é uma referência importante para a construção de conhecimentos, incluindo aqueles sobre a língua alemã. Dessa forma, podemos observar uma força no nome da FCL-UNESP/Assis descritos nas respostas do Questionário Inicial, como suas especificidades no curso de licenciatura em Letras (a língua alemã), o que dá cabo ao projeto cosmopolita, influenciado pela USP desde os anos 1930, desejado nas raízes da antiga FFCL/Assis, “porque essa estratégia introduziu um clima intelectual até então inexistente no país” (OLIVEIRA, 2020, p. 62). Ainda podemos contemplar a intenção do diretor Amora de criar um espírito universitário em Assis:

A afirmativa sugere a reflexão de que este caráter internacional, presente em toda a história desta instituição, criava um ambiente propício aos estudos humanistas e atribuía-lhe um sentido mais laico, além, é claro, do intercâmbio cultural que a universidade proporcionava aos seus participantes. [...] Para mobilizar os professores de São Paulo para o interior, as condições salariais e materiais tinham que ser as melhores possíveis. Além disso, tais docentes promoviam a distinção da FFCL de Assis, aspecto que foi rapidamente reconhecido por professores de outras faculdades dos Institutos Isolados no período. (OLIVEIRA, 2020, p. 63).

A FCL-UNESP/Assis é procurada não só por suas influências históricas, mas também pelas influências dos sujeitos que compõem o histórico do campus. As perguntas seguintes do questionário são sobre as influências do isolamento social durante a pandemia decorrente do COVID-19:

Como você está lidando com a quarentena em relação a sua própria vida?

“Estou sentindo adversidades e bloqueios, e isso está me afetando, causando preocupações”.

Comentários adicionais:

G: “Apesar do "mal-estar comum", sinto que ficar em casa me proporciona um espaço de conforto, onde eu posso refletir com calma questões e tarefas pendentes; no entanto, sinto que muitas vezes minha produtividade é afetada, devido ao contexto caótico em que vivemos”. (Enviada em: 19/05/2020 13h55).

L: “Sinto que estou me afastando dos meus estudos e de quem eu sou normalmente”. (Enviada em: 19/05/2020 18h23).

(Respostas do Questionário Inicial, Apêndice 1, p. 112 a 123).

Como você está lidando com a quarentena em relação à graduação em Letras?

“Estou com muitos receios sobre o que será do futuro próximo na graduação e suas consequências”.

Como você está lidando com a quarentena em relação ao ensino de língua alemã?

“Sinto a necessidade de assistência e orientação dos projetos de extensão para refletir sobre estratégias de ensino”.

(Respostas do Questionário Inicial, Apêndice 1, p. 112 a 123).

Nas respostas dadas pelas participantes da pesquisa, percebemos que, em perspectivas de níveis macro e micro, a pandemia do coronavírus afetou os modos de qualidade de vida, causando preocupações na sociedade. O presumível adiamento do calendário e da conclusão do curso também afetou as estudantes. No primeiro semestre de 2020, as estudantes alegaram que a situação de quarentena afetou sua produtividade e até mesmo trouxe questionamentos sobre o próprio ser. Nessa mesma época, outro obstáculo comum da quarentena foi o fato de o plano virtual se colocar como exclusividade na interação humana no contexto educacional, ou seja, muitas instituições passaram a funcionar apenas de modo online, como no caso da universidade na qual desenvolvemos nossa investigação. Em vista disso, as estudantes em virtude da paralisação do calendário também se questionavam acerca do que seria da continuidade do curso de Letras, diante das incertezas do futuro.

Aprender e ensinar a língua alemã também tomou outro ritmo nesse período, de modo que as interagentes sentiam falta de motivação para estudar e das reuniões pedagógicas, o que demonstra a pertinência dos projetos de extensão da universidade. Demonstra também a pertinência de uma prática telecolaborativa tal como a série de oficinas de planejamento e seu potencial de aplicação mesmo após o retorno do calendário presencial.

Ainda se tratando do ensino de língua alemã, as professoras em formação inicial possuem níveis de proficiência diferentes por pertencerem a turmas diferentes na graduação, o

que permite aos sujeitos o reconhecimento de suas práticas ao reconhecer as práticas do outro (Freire, 1996). As respostas do Questionário Inicial indicaram os seguintes aspectos sobre o ensino de língua alemã:

Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise?

“É fundamental refletirmos sobre a história mundial da Alemanha frente a eventos potencialmente fascistas no Brasil”.

“É fundamental, visto que a Alemanha tem se destacado na prevenção e medidas políticas de saúde”.

Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas?

“Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos”.

Qual a sua relação com a Arte em tempos de pandemia?

“Consumir arte tem ajudado muito a amenizar os efeitos da quarentena”.

(Respostas do Questionário Inicial, Apêndice 1, p. 112 a 123).

Diante de conflitos políticos no cenário brasileiro, especificamente o assunto que afeta nossa área de pesquisa: a precarização e os cortes de verbas para a Educação – o que afeta todas as áreas da escolar à acadêmica; **as alunas em unanimidade concordaram com o potencial reflexivo e humanizador que é possível adotar estudando língua e cultura alemã, a qualidade de pensamento é um grande aliado em atos de resistência.** Assim como estudar qualquer outra língua estrangeira com propostas de um ensino crítico e humanizador, é importante considerar conhecimentos como a afetividade, a criatividade e a memória, e não apenas conhecimentos científicos, teóricos. O questionamento sobre o papel da arte faz significativa a presença da criatividade na sobrevivência humana, fator que foi muito discutido popularmente no início da quarentena também, contexto no qual surgiram (grande parte de maneira superficial e midiática) reivindicações sobre a importância do incentivo à arte à ciência, em razão de superar o isolamento social e desenvolver pesquisas sobre o combate ao vírus e distribuição de vacinas pelos governos nacionais e internacionais.

Porém, é importante esclarecer que, no que se refere ao desenvolvimento das leituras sobre Vygotsky, o que foi pesquisado nas novas traduções, tem-se considerado o autor não somente a questão da memória, sobre a filiação a um novo departamento (TUNES; PRESTES, 2009, p. 288), os autores fazem retomar a questão da linguagem sob a perspectiva de formação acadêmica do autor, isto é, a formação acadêmica de Vygotsky (Universidade de Moscou) e seu trabalho de crítico literário (PRESTES, 2010, p. 224). São elementos que nos conectam com a

formação do professor, do profissional de Letras, que também lida com as literaturas. Ao desenvolver as questões sobre arte (e que seriam melhor colocadas em sentido da criatividade em si), pensamos nessa articulação, mas depois entendemos que não, ou seja, seria possível responder o problema de pesquisa sem essa abordagem (o conceito de arte), focando apenas nas questões colaborativas de interação do conhecimento de sujeitos que são constituídos na linguagem.

Em síntese, proporcionar um espaço telecolaborativo em um momento de exceção histórica (e não só de exceção histórica, em qualquer momento oportuno) é convidativo para professores em formação inicial, pois torna possível refletir sobre a própria formação de maneira autônoma em um espaço alternativo/complementar a um curso tradicional/formal. Retomando a literatura teórica deste trabalho de modo a triangular os dados coletados, é possível retornar ao que dissertam Kern, Ware e Warschauer (2004, p. 254): “professores de línguas deveriam usar a Internet não para ensinar a mesma coisa de modo diferente, mas em vez disso ajudar estudantes a entrarem em um novo mundo de investigação colaborativa e construção de conhecimento”. Nesse espaço alternativo, tem-se como proposta desenvolver a identidade profissional diante do ensino de língua alemã como forma de resistência à precarização do ensino no contexto brasileiro. Essa possibilidade de reflexão mais ampla deve-se, em parte, ao fato de o curso de Letras na FCL/Assis ser uma licenciatura dupla, o estudante forma-se em língua portuguesa, além de língua alemã.

Com o intuito de reunir alunas de licenciatura de Letras/alemão na FCL/Assis e diante do levantamento básico do perfil das interagentes (estudantes do sexo feminino de língua alemã, com níveis de proficiência diferentes, entre 20 e 21 anos) – Capítulo I, Quadro 6 – a série de oficinas de planejamento foi iniciada após aplicado o questionário, quando foram contatadas as respectivas participantes, para que, junto com o mediador, o grupo pudesse iniciar as suas práticas baseadas na colaboração, efetivamente no dia 26 de Maio de 2020.

4.2. Categorias principais para compreender a análise

Dito isso, sobre a importância de traçar um entendimento sobre onde, quando e como aconteceu esse caso estudado, antes de descrever as oficinas, destacaremos **quatro categorias** integradas que permearão nossa análise, surgiram a partir das observações nas práticas realizadas, que assim foram divididas:

- i) O fato de as interagentes utilizarem a *webcam* desligada;
- ii) O fato de que na série de oficinas, em relação às praticas realizadas, a ideia seminal surgiu da sugestão da interagente menos experiente;
- iii) O *feedback* oferecido às estudantes;
- e iv) Os materiais construídos que podem ser encontrados dentro de um repositório online compartilhado.

Com relação à categoria (i), as interagentes realizaram as oficinas com a câmera desligada, **habilitando apenas o áudio**, ao mesmo tempo em que o grupo estava usando a ferramenta de compartilhamento de tela. Elas não foram questionadas sobre esta decisão, pois possivelmente era dessa mesma forma que elas participavam de outras chamadas de vídeo, e também nós mesmos participamos em certos momentos oportunos com a câmera desligada em algumas chamadas de vídeo online. Percebemos entre as experiências de ensino remoto durante a pandemia, principalmente nas chamadas com grande número de pessoas, tornou-se comum durante uma chamada utilizar apenas o áudio, pois, utilizando o compartilhamento de tela, todos estão vendo o mesmo conteúdo simultaneamente na tela do computador/*smartphone* enquanto se ouvem. É uma medida que demonstra o avanço técnico dos aplicativos e a popularização da ferramenta de compartilhamento de tela no Google Meet, além do mais, ao utilizar a referida ferramenta no referido aplicativo na época que as oficinas foram realizadas, as câmeras automaticamente eram ocultadas para o compartilhador, o que não acontece com outros aplicativos menos conhecidos que o Google Meet. Tem-se optado pelo Google porque este é mais acessível e popular. Quando não utilizavam o compartilhamento de tela, as interagentes continuavam com a câmera desligada, não questionamos o fato para não causar um possível desconforto, mesmo porque iniciamos as interações com a câmera aberta e ao longo das oficinas (especificamente na terceira) também nos sentimos confortáveis para

desligar nossa câmera, pois, na maioria das vezes, a oficina foi realizada com os interagentes vendo os documentos compartilhados simultaneamente na tela.

É importante ainda acrescentar que como a proposta das oficinas se dá num espaço alternativo/complementar, também não há toda a necessidade de realizar a dinâmica como reivindicam os moldes tradicionais, casos nos quais temos regras de convivência chamadas de Netiqueta (LEVY, 1999), por exemplo. A primeira categoria é uma questão emergente na organização do grupo e se justifica no potencial da utilização de contextos online (utilizando a ferramenta de tela compartilhada), o que nos leva essa percepção aparente: no ano de 2020, durante a pandemia da covid-19, **tornou-se comum realizar chamadas de vídeo online com a câmera desligada**. Diversas vezes, apenas o professor utiliza a câmera ligada e os alunos – numerosos – utilizam a câmera desligada, o fator numeroso não foi o caso dessa série de oficinas com apenas quatro interagentes; existem teorias que argumentam sobre certos tipos de comportamento, algumas sugestões para buscar uma melhor padronização e organização interacional, uma espécie de regras sociais de comportamento em ambiente virtual, como argumenta Levy (1999):

Mesmo se a afluência de recém-chegados por vezes a dilui, os participantes das comunidades virtuais desenvolveram uma forte moral social, um conjunto de leis consuetudinárias - não escritas - que regem suas relações. Essa ‘netiqueta’ diz respeito, antes de mais nada, à pertinência das informações. [...] A moral implícita da comunidade virtual é em geral a da reciprocidade. [...] A recompensa (simbólica) vem, então, da reputação de competências que é constituída a longo prazo na ‘opinião pública’ da comunidade virtual. (LEVY, 1999, p. 128).

Quando é mencionada no trecho anterior, uma “forte moral social”, regras estabelecidas pelos sujeitos de uma comunidade virtual, percebemos que em certos momentos desabilitar o vídeo pode soar como desrespeito a uma parte dos interlocutores, por não se saber o que o sujeito está fazendo do outro lado, pode haver conflitos na relação entre o professor e os colegas, etc. Quais seriam as razões por optar utilizar a câmera desligada? Conexão lenta/ruim? Imagem do vídeo congelando? Som cortando? Não sabemos dizer nesse momento, nem possuímos teorias para utilizar de referência. O que sabemos é que atualmente as pessoas se acostumaram a participar de chamadas de vídeo com a câmera desligada e que o compartilhamento de tela também se popularizou na mesma proporção. Pensamos que isso deveria ser discutido teoricamente, pois é muito interessante para as práticas telecolaborativas.

Porém, aqui neste estudo, diante dos objetivos estabelecidos, compreendemos que **a primeira categoria** é dispensável, pois não necessariamente cumpre nas dinâmicas os requisitos sobre a reflexão da própria prática e da própria formação, apenas denota que o modo de realização das oficinas apenas com áudio e compartilhamento de tela – uma ferramenta popular em chamadas online. Portanto, quando interagentes participam de chamadas de vídeo com a câmera desligada, é importante notar que o fato de haver uma tela compartilhada permite que todos os outros visualizem o mesmo conteúdo enquanto se ouvem. Sendo o nosso objetivo analisar como elas se organizam (e não “por que os interagentes desabilitaram câmeras?”), pensamos que o modo de organização foi utilizar a *webcam* desligada, foi um consenso do grupo, ainda sim sugerimos que com a *webcam* ligada as práticas telecolaborativas poderiam ser otimizadas, desde que haja um acordo comum entre as partes.

No contexto colaborativo, o planejamento de ensino realizado seguiu uma coerência sobre o tema estabelecido, tal tema foi sugestão da interagente **menos experiente** do grupo. Este fato revela um modo de organização emergente diante das práticas do grupo, passando a priorizar a necessidade do menos avançado, e se justifica no seu potencial integrador de um contexto telecolaborativo. A **segunda categoria** destacada é indispensável a uma dinâmica com o caráter proposto, pois cumpre os níveis de reflexão sobre o ensino de língua alemã e sobre a formação docente. É o aspecto principal que fundamenta a decisão em reunir interagentes de níveis de proficiência diferentes, dando voz ativa a todos. Nesse espaço o mediador é apenas um facilitador e o conhecimento é construído partindo das experiências vividas na interação social entre sujeitos que caracterizam uma diversidade cultural e intelectual (VYGOTSKY, 1934).

A **terceira categoria**, juntamente à segunda, também é indispensável, e revela que o *feedback* (PAIVA, 2003) possibilita que, ao perceber-se, o sujeito descobre novas articulações para transcender diante da própria construção de conhecimentos, o que fundamentalmente cumpre os objetivos deste trabalho: oferecer um espaço em que professores de língua alemã (entre eles o mediador) em formação inicial e níveis de proficiência diferentes possam interagir colaborativamente, em um nível reflexivo sobre questões de prática e formação docente de língua alemã e o papel que podemos exercer em comunidade.

Consideramos sobre *feedback* a definição de Paiva (2003) acerca de práticas em ambiente virtual:

Eu gostaria de definir feedback no contexto da interação on-line como reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la. Em minha proposta de definição não incluo os termos aprendiz, aluno, professor, ou mesmo computador, pois entendo que o feedback pode também ser fornecido por um colega ou mesmo por alguém não inserido no ambiente de aprendizagem propriamente dito. Incluo também na definição não só o aspecto aprendizagem, mas também a interação, pois no contexto virtual, ela é também objeto de avaliação. (PAIVA, 2003, p. 219).

Na **quarta categoria**, também dispensável, o repositório online foi outra forma emergente da organização do grupo e do potencial de contextos telecolaborativos. Descartamos, deliberadamente, os níveis de reflexão neles existentes, pois entendemos que, mesmo existindo um nível interativo entre sujeito e objeto, a proposta deste trabalho foi reunir estudantes para interagirem entre si, socialmente, e não com foco em função de produção de conteúdos, ou seja, o material é decorrente do processo, e não o processo em si mesmo. Essa decisão analítica foi tomada em razão de nossa defesa do **ensino crítico**, principalmente em relação ao uso de tecnologias digitais no ensino de língua alemã, justificamos ainda o potencial que esse repositório online tem em oferecer conteúdos criados por uma comunidade específica de estudantes de alemão, que poderão acessar o repositório quantas vezes necessário for. Nossa observação deste fato nos revelou que, mesmo quando nos focamos em práticas humanizadoras e críticas, os conteúdos, materiais e ferramentas no fim do processo foram revelados, o que retoma a ideia de ser parte do processo e não o processo em si.

4.3. Análise dos dados coletados nas oficinas

Analisamos o desenvolvimento das oficinas por meio da observação de dados que por elas foram revelados, tendo em vista o objetivo da presente investigação: **analisar como se organizam estudantes de licenciatura em Letras português/alemão de níveis de proficiência diferentes quando colocados para trabalhar em regime de colaboração em oficinas online de planejamento de aulas de língua alemã**. Os objetivos específicos foram definidos como:

- (a) Analisar as questões que emergem a partir da interação dos professores de alemão em

formação em contextos telecolaborativos de ensino/aprendizagem;

(b) Proporcionar um espaço de reflexão sobre questões da prática docente de língua alemã

(c) Identificar o potencial da utilização de contextos on-line em eventuais momentos de exceção

e (d) Refletir a formação do professor de língua alemã frente ao contexto de mudança.

A primeira oficina (Quadro 5) foi direcionada para que todos pudessem traçar os objetivos e expectativas das práticas e encontros seguintes, agindo colaborativamente naquele contexto; a segunda foi direcionada para a compreensão do gênero plano de ensino e plano de aula, finalizando com a decisão do tema sobre o planejamento que iríamos construir colaborativamente. A terceira oficina foi dedicada à criação de um planejamento de ensino e materiais para aplicá-lo em sala de aula. Finalmente, a quarta e última oficina aconteceu após os interagentes produzirem planos de aula a partir do planejamento de ensino realizado na Oficina 3. Nesse último encontro, acompanhamos por meio de *feedback* em que apresentamos descritores de correção (Apêndice 8) para avaliar as possíveis articulações dos planos de aula desenvolvidos individualmente – possibilitando que as interagentes confirmassem ou não as intenções que tinham quando criaram esses materiais pensando na ação docente.

Seguindo nossos objetivos, o fato de o grupo não ter utilizado a *webcam* ligada – apenas áudio e compartilhamento de tela – não interferiu na aplicação da série de oficinas, fizemos essa avaliação enquanto mediador. O fato de seguir a necessidade das interagentes trata de um objeto complexo cumprindo os quatro objetivos específicos estabelecidos, assim como o *feedback* proporcionado nas oficinas estabelece o caráter colaborativo da dinâmica, portanto, a segunda e a terceira categorias são **indispensáveis** à proposta da série de oficinas. Finalizando o desenvolvimento das oficinas, como defendemos a educação crítica e humanizadora nesse trabalho, o repositório online, compartilhado de modo público entre os interagentes, apenas se revelou como uma decorrência do processo e não o processo em si. Ressaltamos: as categorias “i” (o fato de as interagentes utilizarem a *webcam* desligada) e “iv” (os materiais construídos que podem ser encontrados dentro de um repositório online compartilhado) são apenas técnicas, as categorias “ii” (o fato de que na série de oficinas, em relação às práticas realizadas, a ideia seminal surgiu da sugestão da interagente menos experiente) e “iii” (o *feedback* oferecido às estudantes) são **consequentes e prioritárias na realização dessa proposta** (cumprem os

objetivos reflexivos dessa pesquisa – objetivos específicos “b” e “c”, como também os objetivos específicos “a” e “d”), ou seja, é necessário haver um **fator integrador** (aqui, o ensino de língua alemã) e um **fator diversificador** (interagentes de níveis diferentes), muito caros às características da colaboração.

4.3.1. Primeira Oficina

26 de Maio de 2020, terça-feira, 15h. Tema principal: “Conhecendo os interagentes” ¹⁴.

A oficina se iniciou tratando da justificativa do conceito *Bildung* e do momento emergente para a realização da mesma. Fizemos uma introdução e em seguida apresentamos o repositório online compartilhado previamente, quando criamos o grupo de *WhatsApp*, mostrando os conteúdos postados ali (Apêndice 10). As estudantes falaram sobre suas motivações para aprender língua alemã e sobre as atividades extensionistas de que participavam na universidade. Essas informações correspondem às respostas do Questionário Inicial, relacionadas também aos atrativos específicos de licenciatura em língua alemã que a FCL-UNESP/Assis oferece, como os projetos que são possíveis de realizar dentro da universidade e seus modos de organização para construção do conhecimento. Nessa primeira oficina, dentro da perspectiva do ensino crítico, a proposta foi combinar de trazer, nos encontros subsequentes, conteúdos para que o grupo pudesse organizar os materiais que tinha e os que ainda criaria. O fato de os colegas compartilharem conteúdos entre si é um fator auxiliador para desenvolver ideias para aulas e materiais nos encontros seguintes.

Como três dos interagentes já estavam participando de outro grupo de orientação, trouxemos algumas informações para que a interagente “L” pudesse se integrar à conversa que “B”, “G” e Anderson haviam tido no grupo no qual “L” não estava presente. Antes mesmo da paralisação do calendário letivo, as professoras encontrariam novas experiências com novas turmas para dar aula. Por esse motivo já havia testemunhos sobre a dificuldade em trabalhar com planejamento de ensino, ainda mais sem conhecer os seus alunos, e as interagentes alegaram dificuldades em avaliar o contexto, como ratificado no exemplo específico da participante “B” a seguir:

Eu posso falar enquanto futura professora da UNATI, porque eu ia começar a dar aula agora no primeiro semestre, e devido à pandemia isso não foi

¹⁴Plano de Ensino das Oficinas, Apêndice 9, p. 172.

possível. O problema é que eu queria conhecer os meus alunos para saber o tipo de conteúdo eu poderia ofertar para eles e para saber como lidar com eles também, eu não conheço meus alunos, apesar de saber a faixa etária deles, não sei como eles se comportam em relações às atividades de língua alemã e estão pedindo para a gente fazer oficinas sendo que a gente não sabe nem o nome deles, sabe? Ficou bem complicado isso em relação à UNATI. É diferente da minha experiência na Ernani¹⁵, que eu já tinha uma lista de aulas que os alunos sugeriram no ano passado sobre o que eles queriam ter, aquilo foi muito mais fácil de preparar, pois nesse momento está sendo mais fácil preparar as aulas desse ano, porque com a pandemia eu tenho muito mais tempo e eu já sei quem são esses alunos e o que eles querem ter, ao contrário da UNATI que eu não faço ideia por onde começar. E a UNATI é um grupo muito menor e totalmente diferente, provavelmente não vou poder aproveitar os materiais que estou organizando para a Ernani. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 125 e 126).

Perceber a necessidade de conhecer as diferentes dimensões de um contexto para planejar uma aula com foco nos aprendizes, e compreender as próprias circunstâncias limitantes, essas percepções revelam um conhecimento significativo na formação pedagógica de uma estudante de Letras que ainda está no terceiro ano apenas (o excerto é um depoimento específico da mesma). Tal verbalização, vinda da interagente menos experiente, demonstra conhecimentos necessários para estudantes de um curso de licenciatura. Ressaltamos esse diferencial do ponto de vista pedagógico para trilhar caminhos de autonomia, que, nas palavras de Freire (1996) são saberes necessários à docência, tais caracterizações da essência da prática docente podem ser encontradas na argumentação defendida pelo autor:

Como professor [...] preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. (FREIRE, 1996, p. 35).

Além da dificuldade identificada por tal interagente em vista da paralização do calendário letivo, outra participante mencionou que a questão do nível linguístico de alemão é também um fator a ser considerado no planejamento de aulas de língua alemã. Sua inquietação se dá diante das aulas tradicionais comprometidas pela precarização tanto nas aulas de metodologia da graduação, em que a disciplina é ministrada para os seis idiomas presentes do curso de letras,

¹⁵ Escola Estadual Prof. Ernani Rodrigues, localizada em Assis-SP.

como no quadro reduzido de professores do departamento de alemão dessa universidade pública. As alunas se sentem desassistidas, o que foi agravado com a paralização da pandemia, como é possível encontrar na fala da participante “G”:

[...] também em relação à própria paralisação da graduação, querendo ou não ficaremos meses sem prática de alemão, enquanto professor, a gente se sente extremamente inseguro pelo fato de não dominar o idioma e de não sentir talvez tanto suporte vindo da própria graduação, e vai ser aquilo, né? Retomar todas as atividades se normalizando enquanto a gente se sente tanto desamparado por um ponto de vista de falta de experiência e falta de estrutura como por um ponto de vista de domínio da língua e atraso da graduação, tudo isso agravado pela crise mundial do coronavírus. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 126).

Compreendemos, com base nessas colocações da parte dos alunos do curso de Letras/alemão, que a proposição de oficinas de planejamento mostrou um papel significativo no que se refere a diminuir o desconforto e a desassistência sobre o ensino/aprendizagem de língua alemã, tomando atitudes para fazer algo em relação a quando o calendário da graduação fosse retomado. Mas não somente isso, pois, posteriormente, também com o calendário correndo normalmente, tal necessidade continuará diante da característica permanente da formação docente e da perspectiva inconclusiva de seres humanos (FREIRE, 1996), sem a dificuldade de uma crise sanitária mundial. Estudantes de Letras precisam desse apoio segundo eles próprios reconhecem, e, por causa disso, atividades extensionistas já existem dentro do campus. Quando perguntamos se mais essa iniciativa ajudaria nesse momento histórico, recebemos a seguinte resposta (ainda da participante “G”):

“Com certeza, né? Porque se falta esse apoio, a gente tem formas de realizar isso de maneira autônoma, é com certeza uma ajuda e um apoio, algo que querendo ou não é uma troca de experiência entre professores, são experimentos que a gente vai fazendo, novas aprendizagens e tudo mais, colocando a própria língua em prática”. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 128).

Segundo as interagentes, até aquele momento da oficina, as aulas da graduação estavam suspensas, e alguns professores do curso de Letras estavam compartilhando materiais, principalmente leituras, livremente, tanto para terceiro quanto quarto anos. No CLDP, os bolsistas estavam participando de dinâmicas de elaboração de sequências didáticas, práticas características das atividades do CLDP, o que é o caso da participante “L”.

Todas as interagentes estavam procurando se ocupar com alguma atividade paralela à tradicional. “G” e “L” estavam estudando alemão, não para atender exigências da faculdade, mas por necessidades individuais, subjetivas, e, segundo elas, estava sendo “tranquilo estudar autonomamente”. “B” não estava conseguindo dar cabo aos estudos, mas estava lendo um livro de literatura alemã por entretenimento. Sobre a experiência com planejamentos de ensino: “G” estava tentando desenvolver materiais para as aulas que iriam se iniciar no projeto de extensão CLDP, mas parou as atividades diante da quarentena; “L” estava desenvolvendo materiais justamente em função das dinâmicas de sequência didática oferecidas aos bolsistas do projeto no qual ela participa e “B” não estava trabalhando em planejamentos de ensino.

Quando perguntamos sobre como as estudantes gostariam de ser ajudadas, a resposta de uma delas foi: “Qualquer tipo de ajuda, tanto com SD, tanto com conteúdos mesmo, sobre o que utilizar em aula, seria muito bem vindo”. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 126). As outras concordaram. Quando perguntamos se elas sabiam o que seriam planejamentos de ensino e como fazê-los, a resposta foi que sim, por causa da participação nos projetos de extensão elas entram em contato com esse tema muito pelas reuniões pedagógicas com grupos específicos e pelo contato com os próprios veteranos com quem trabalharam junto.

Continuamos então falando sobre a importância do método na organização e na objetividade para desenvolver um planejamento de ensino, pois um texto desse gênero exige certas categorias, critérios e estratégias para ser produzido, muito além de saber apenas nomes técnicos e conhecer as abordagens didáticas. De qualquer forma, realizar um planejamento de ensino não envolve apenas a sua redação teórica e aspectos intelectuais, mas avaliar o contexto social no qual um sujeito está inserido em congruência com os conhecimentos sociais necessários (MESSIAS, 2013). Uma vez que prática e teoria se complementam, os planejamentos e as ações docentes correspondem no fim ao plano da realidade, em que se têm interpretações que se diversificarão a cada aplicação desse planejamento. Quando o planejamento é realizado não podemos prognosticar certezas, a certeza é de que foi realizado um trabalho organizado e criterioso previamente.

Encaminhando para o fim da Oficina 1 o grupo decidiu retomar as categorias de um documento já pronto (um plano de ensino feito previamente – Apêndice 10, p. 174) e foi proposto pelo mediador que todos ali pensassem juntos outras formas de criar os próximos

planejamentos, com conteúdos que algum interagente já havia utilizado, com aulas que haviam dado certo, partindo da experiência delas enquanto professores de língua alemã em formação.

O fato mais interessante na primeira oficina foi o seguinte discurso da interagente “B”:

Eu achei bem legal, o único problema é que eu ainda não tenho nada para compartilhar com vocês, estou aqui para absorver o que vocês disponibilizarem. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 128).

Adiantamos aqui que, curiosamente, como mencionamos, o grupo seguiu a necessidade da menos experiente, ou seja, ao final da série de oficinas, os planejamentos realizados seguiram o fio condutor justamente a partir da sugestão de “B” sobre ter trabalhado com o tema “Carnaval”, o mesmo tema que ela decidiu assistir um vídeo sobre do repositório online:

Eu assisti ao vídeo sobre Carnaval, porque já tratei desse tema com meus alunos na Ernani, eles gostaram bastante das relações e diferenças entre o Carnaval no Brasil e na Alemanha que apresentamos ano passado. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 129).

Após a abertura das colegas, a interagente “L” também decidiu contribuir com suas experiências didáticas:

Minhas aulas do básico 1 e 2 eram mais estruturais, porque eu não tinha essa noção de planejamento e de aspectos culturais na época, porém semestre passado (no básico 3) eu tive alguns resultados positivos justamente porque já levei aspectos culturais, então eu me identifiquei um pouco com as coisas que você apresentou aqui hoje. Eu já utilizei música para os alunos conhecerem coisas da Alemanha, eu também pego curiosidades, questões de festas alemãs, mais para debater sobre. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 128).

Após as discussões e fatos presentes no contexto letivo das participantes e na reflexão sobre o que se sabia sobre planejamentos de ensino diante daquele grupo formado, destacamos uma fala de encerramento do primeiro dia das oficinas: “quando um planejamento é realizado, é possível pensar nessas estratégias com mais tempo e calma, sobre como construir conhecimentos intelectuais e sociais, etc.” (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 128). Diante disso, fomos questionados sobre o que faríamos nas próximas oficinas, por isso grupo decidiu desenvolver um protótipo de ensino em colaboração denominado “Matrix” (um documento em que todos os interagentes sugeririam conteúdos de início – Apêndice 7) e a partir dessa ação criar um plano de ensino para quatro aulas, ou seja, cada interagente iria criar um

plano de aula individual, respectivo ao plano de ensino geral, quatro planos de aula interligados no total.

Diante da série de oficinas que seguiria, temos os fundamentos que iremos seguir durante o trabalho realizado colaborativamente, em que o que seguiríamos fazendo não só foi comunicado ao grupo, mas foi questionado e decidido pelo próprio grupo, de forma interativa. É importante que interagentes em práticas educacionais pensem a educação como um sistema dialógico, permitindo e facilitando a interação justaposta ao espaço do outro, através da palavra, pois é a partir dela que nos relacionamos com a consciência (VYGOTSKY, 1934). O que buscamos identificar em nossa análise foi estabelecer um sistema de sentidos que configura a colaboração frente ao desenvolvimento de nossas práticas, isto é, na questão do planejamento, na necessidade dos participantes e na questão da língua alemã, fator integrador que nos uniu.

Seguindo nossos objetivos específicos que foram estabelecidos no Capítulo I, as questões que emergiram a partir da interação dentro desse grupo formado na primeira oficina nos permitem compreender que: a) licenciandos do curso de Letras/alemão têm as condições necessárias para perceber e se colocar diante dos papéis pedagógicos da formação docente; b) todos os interagentes em práticas colaborativas alternativas aos sistemas tradicionais têm potencial para exercerem papéis ativos e autônomos; c) além disso, eles reconhecem suas limitações, o suficiente para verbalizar, oportunamente, a necessidade de apoio.

Finalizamos a análise do primeiro dia de oficina, com a compreensão em Vygotsky de que “precisamos esclarecer o papel funcional do significado verbal no ato de pensar” (1934, p. 251). Os pontos de colaboração são possíveis de identificar a partir da interação presente durante o trabalho realizado dentro das oficinas, o sentido do trabalho realizado desenvolvido na prática humana. Isto foi possível diante da criação de um espaço formativo alternativo à graduação, onde emergiram as situações descritas nessa análise e que se mostram fundamentais para os processos da formação docente com potenciais humanizadores. É importante deixar isso esclarecido neste estudo, pois sem desenvolver os sentidos do trabalho científico ele não poderia ser caracterizado, isto é, apenas a criação de tais espaços não basta, é preciso interagir diante da linguagem que compõe esses espaços (BAKHTIN, 2006).

4.3.2. Segunda Oficina

03 de Junho de 2020, quarta-feira, 10h. Tema principal: “O que é um planejamento de ensino?”¹⁶.

Como foi mencionado anteriormente, no grupo de *WhatsApp*, disponibilizamos e sugerimos que as estudantes visualizassem alguns conteúdos do repositório online disponibilizado previamente. Um desses conteúdos tratava de uma pasta com vídeos editados de aulas de língua alemã ministradas pelo mediador em tempos anteriores. Desses vídeos “B” e “G” visualizaram um que tratava sobre o tema “Carnaval (*Rosenmontagszug*)” e “L” visualizou um sobre mitologia germânica. (Apêndice 10).

É interessante observar que as três interagentes escolheram temas recorrentes culturalmente em grande parte do mundo ocidental, temas gerais que oferecem uma diversidade para se trabalhar, talvez diferentes dos outros conteúdos de temas específicos muitas vezes trabalhando com algum aspecto dentro dos próprios temas gerais escolhidos pelas licenciandas. O social está dado, o social nos é dado historicamente, e os temas escolhidos por elas nos permitem pensar que são objetos vastos para se trabalhar de diversas formas. Além do mais, as decisões tomadas pelas participantes demonstram a decisão em cima de um traço comunitário, geral, compartilhado. História e cultura são conceitos articuladores da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1934), em que o autor trata de um sujeito histórico em permanente transformação na relação com os instrumentos culturais que o tornam inacabado, fazendo-o desenvolver a si próprio, como pode ser dado na seleção dos temas, os quais as participantes trabalhariam didaticamente com esses instrumentos, propondo ações educativas diante de suas próprias escolhas. Ainda é importante tocar novamente na questão levantada na Oficina 1: O vídeo assistido pela interagente “B” foi de temática do carnaval, o que mostra uma relação continuada com a proposta feita por ela posteriormente ao restante do grupo, a proposta de que construíssemos colaborativamente um planejamento de ensino que pudesse envolver de alguma forma as comemorações de carnaval.

Prosseguindo na Oficina 2, “G” lembrou que fazia uma espécie de planejamento (sem organizações formais) nas primeiras experiências didáticas e naquele momento, a partir daquela experiência que estava vivendo na Oficina 2, ela conseguiu refletir sobre como evoluiu

¹⁶ Plano de Ensino das Oficinas, Apêndice 9, p. 172.

intelectualmente no assunto, sobre como ela foi melhorando a organização de seu planejamento de acordo com os conhecimentos intelectuais que estava aprendendo na graduação e nos projetos de extensão da faculdade. Tal reflexão foi compreendida a partir dos processos dialógicos descritos no discurso de uma estudante que busca uma autonomia de ensino/aprendizagem. As interações configuradas em processos dialógicos realizados em forma de colaboração auxiliam os sujeitos de um grupo a amadurecer os estudos propostos diante da necessidade determinada pelo próprio grupo, isto é, determinadas pelo fator integrador que conduz nossas práticas colaborativas. Vygotsky (1934, p. 269) menciona que esses núcleos externos e internos “são reduzidos entre os discursos produzidos externamente”, para que possam ser aprofundados em outras oportunidades do próprio desenvolvimento. É a partir da linguagem e pela linguagem que sujeitos interagem entre si e com os ambientes internos e externos, o que pode ser observado nesse discurso da participante “G”, quando esta verbalizou uma reflexão sobre sua própria transformação.

Reiteramos aqui o sentido de práticas colaborativas, pois, na criação de outro espaço formativo, buscamos formas de articular e tornar visíveis teorias acerca de políticas educacionais e planejamento de ensino de língua estrangeira, em que o mais importante é o processo do próprio desenvolvimento. Com os argumentos de Vygotsky (1934), pensamos que as possibilidades criadas dialogicamente em espaços formativos com características alternativas aos espaços tradicionais não configuram obrigatoriedades.

Ainda tratando dos discursos da interagente “G” na Oficina 2, ela contou que trabalhou junto com sua colega “L” em outra oportunidade, em que planejavam e ministravam aulas em dupla. Segundo palavras delas, nessa época “G” e “L” trabalharam juntas e, quando uma lembrou tal fato, a outra lembrou e acrescentou naquele momento que elas não faziam um planejamento, mas que simplesmente conversavam e faziam anotações para se preparar para uma aula, sem o trabalho de escrever, documentar, formalizar; porém, o fato é que elas faziam um planejamento, mas não escreviam um plano de ensino. Não explorada nessa ocasião, a verbalização sobre a diferença entre realizar um planejamento e escrever um plano de ensino poderia parecer um importante apontamento que pudesse compor a percepção geral do grupo em questão, porém esta reflexão aparece apenas no estudo amparado pelos objetivos determinados desta dissertação, nas práticas realizadas dentro das oficinas ela não apareceu, por isso

acreditamos que tal discurso poderia ser verbalizado em outras oportunidades de reedições. Ainda é possível acrescentar a este pensamento a percepção teórica, quando Freire (1996) afirma que somos sujeitos da compreensão de um objeto, segundo o mesmo, um saber necessário à docência consiste de “fortalecer a criatividade do ensinado” e de “encorajar o questionamento, o debate e a crítica dos conteúdos”. Verbalizar e reiterar às alunas naquele momento que elas faziam um planejamento de ensino, mesmo que não estivesse formalizado em um plano de ensino, seria fundamental para um estudante em formação docente reafirmar diante da realidade um saber desenvolvido por si próprio, e como fortalecer essa interação é uma prática transformadora.

Após isso, informamos aqui ainda nossas inquietações sobre esse acontecimento, sobre como as interagentes transitam entre o conhecimento informal e formal à medida que estão conversando entre si dentro da oficina: seria possível, ao ouvir tais relatos, que a interagente “B” (terceiro ano), já fosse capaz de ter superado esse tipo de articulação? Isto é, seria possível pensar que “B”, a partir desse momento, teria um mínimo de formalização no contato com as estratégias de ensino dentro da oficina?

É possível pensar que sim, pois, configurada por ela mesma como a interagente menos experiente, “B” demonstrou indícios, como as outras colegas, de estar familiarizada com os materiais de planejamento apresentados por nós. A Oficina 2 continuou seguindo quando mostramos um *handout* e um plano de aula relacionado ao mesmo *handout*, ao passo de que, em comparação entre ambos os documentos, apresentamos as diferenças e relações do *handout* em questão e do plano de aula em questão (Apêndice 10).

Fomos percorrendo os conteúdos (textos, vídeos, fotos, páginas da Internet) que constavam no *handout*, e, apesar de estarem familiarizadas com a forma de organização dos documentos, as estudantes não tinham conhecimento sobre muitos dos conteúdos inseridos neles, o que demonstra a subjetividade de cada sujeito inserido no processo de criação, sujeitos diferentes muitas vezes consomem conteúdos diferentes, por isso sempre vale a crítica, se dispor a conhecer algo novo – “Manda essa página para mim, por favor?” (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 127). Sempre dialogando, mostrávamos os dois documentos que foram apresentados na Oficina 2, sendo que muitas interpretações foram de contribuição nossa e também das demais participantes, ou seja, muitas interpretações foram de

contribuição do grupo como um todo.

Já avançando para o fim da Oficina 2, nossa apresentação envolveu a concepção teórica para desenvolver um planejamento de ensino a partir de Fernandes (2007), texto em que compreendemos a importância de considerar as três concepções da linguagem, priorizando a concepção da linguagem como processo de interação (FERNANDES, 2007, p.4). Mantivemos o foco na leitura dos referido *handout* e plano de aula, apresentando onde estariam os possíveis componentes para realizar um planejamento, observando o desenvolvimento de quais desses componentes seriam necessários para criar uma estrutura básica e, assim, propor a criação de planejamento conjunto, novo, para as oficinas seguintes.

Diante da complexidade de categorias que constituem o gênero planejamento de ensino, pensamos em Rojo (2017), quando propõe a criação de protótipos de ensino como forma de oferecer estruturas editáveis, mutáveis, flexíveis, no desenvolvimento de espécies de sequências didáticas (ROJO, 2017, p. 209). A autora nomeia essa estrutura como arquitetura vazada, por ser reeditável. Ao nosso modo, inspirados nesta proposta, trouxemos previamente no repositório online uma alternativa para que não se planeje começando do zero, na qual, certamente, as decisões iriam ser tomadas em grupo, de forma dialógica. Isto é, a partir de uma “arquitetônica vazada” (ROJO, 2017, p. 209), todos os interagentes do grupo, utilizando o mesmo documento digital (Google Docs), foram preenchendo os espaços vazados com sugestões próprias, ao mesmo tempo em que se mostravam as sugestões escritas na tela do computador, vistas por todos.

Exploramos a flexibilidade de possibilidades entre conhecimentos intelectuais e sociais para pensar um planejamento, e como a linguagem permeia todos eles, realizando sugestões sobre ideias praticáveis a partir de temas e termos como: tempo, espaço, construção de sentidos, aspectos locais e globais, datas importantes, contextos sociais, contextos históricos, contextos políticos, nomes da literatura, filosofia ou ciência. Foram apenas estímulos para a criação de um sentido para nosso trabalho, para estimular a interação social dentro da proposta educacional em um espaço formativo telecolaborativo, sem separar teoria e prática. Uma formação docente possibilita que o professor pesquisador exerça sua função com protagonismo em meio ao acesso à diversidade também virtual, interagindo dialogicamente entre conhecimentos locais e globais. Essa realidade em Lankshear e Knobel (2007), chamada de “Mentalidade 2.0”, é apresentada por

Rojo (2017) para a aplicação de um protótipo de ensino, pois, segundo a autora, as novas formas de letramento se relacionam diretamente com as novas tecnologias, isso significa novas formas de comportamento humano frente a uma nova mentalidade, fatores que são importantes a se considerar no desenvolvimento de sentido para práticas educativas nos tempos atuais.

Pelo fato de o calendário escolar da faculdade e seus respectivos projetos não ter começado e por muitas ainda não conhecerem as turmas com as quais trabalhariam em seus projetos, ficou nítida entre elas a unanimidade em levantar em maioria conteúdos sobre tempo e cultura, principalmente nos feriados e suas implicações sociais/históricas/culturais. Assim, seja qual for a característica da turma/alunos, seria possível eleger temas comuns às pessoas de maneira geral. Procuramos ter oferecido uma seleção minimamente criteriosa para sugerir ideias, e com elas criar um planejamento de ensino mais organizado, objetivo e metodológico nos níveis formais.

Por fim foi decidido organizar as sugestões do grupo em um planejamento de ensino com quatro aulas baseadas nos problemas de isolamento social, devido à pandemia da covid-19. Como citado anteriormente, a interagente “B” havia sugerido o tema “Carnaval”, e o grupo como um todo demonstrou proatividade em desenvolver algo relacionado a datas comemorativas. Por isso, foi decidido o termo *Brückentag* (“Feriado Prolongado”) partindo de um “meme” que constrói uma mensagem cômica, na qual o isolamento social iria causar uma sensação de “emendar” o Carnaval com o Natal no ano de 2020. Dessa forma o grupo trabalhou com um termo específico da língua alemã conectando-o com duas datas de comemorativas globais, além de explicar o motivo de ter selecionado esse tema: a crise do coronavírus (Apêndice 11).

São sujeitos individuais que, ao compartilhar informações diferentes entre si, integrados, em colaboração, proporcionam uma maior gama de possibilidades para a interação com os conhecimentos desenvolvidos social e intelectualmente, na prática da leitura, da fala e da escrita, diferente de quando se faz isso sozinho. Essa forma de interagir ainda conta com novas formas de letramento em uma sociedade tecnológica (ROJO, 2017) que vem se transformando e se adaptando ao ensino remoto emergencial (GARCIA, et. al; 2020).

Encerrando a análise desta segunda parte, diante da argumentação de que somos sujeitos históricos que se transformam na relação com instrumentos culturais (VYGOTSKY, 1934), podemos perceber que o início do trabalho na Oficina 2 mantém relações com aspectos sociais

populares para prosseguir com estratégias educacionais de aprendizagem. Além disso, as decisões foram feitas autonomamente pelas interagentes, alunas em formação docente de um curso de Letras e que, nessas práticas colaborativas, são sujeitos de sua própria compreensão (FREIRE, 1996). Foi possível observar que, ao longo da dinâmica das oficinas, as interagentes continuaram sustentando suas decisões diante dos temas por elas selecionados, mantendo a coerência no trabalho que se propuseram a fazer, como na data comemorativa do Carnaval, um fio condutor temático da interagente “B” desde o começo, a exemplo.

4.3.3. Terceira Oficina

16 de Junho de 2020. Terça-feira. 10h. Tema principal: “Planejando Aulas de Língua Alemã”¹⁷.

Depois de decidir a atividade com o grupo na Oficina 2, na Oficina 3 nós apresentamos às estudantes um protótipo de ensino (Apêndice 11) para uma sequência de quatro aulas e um *handout* (Apêndice 12) que serviria para estas mesmas quatro aulas, explorando seus respectivos aspectos – informamos que elaboramos tanto o *handout* como o protótipo de ensino previamente ao início da Oficina 4 – para que, com esses materiais, as alunas pudessem partir da criação de planos de aula para as respectivas aulas que escolheriam planejar. As alunas verbalizaram suas percepções sobre enxergar o aspecto cíclico de uma aula a partir de como o *handout* e o protótipo de ensino foram criados em busca de filtrar as informações contidas nos documentos mencionados. Elas foram comunicadas de algumas percepções para sugerir a criação de um planejamento a partir do *handout* que foi exibido, da mesma forma as estudantes também falavam suas percepções diferentes das que havíamos citado, ou seja, as estudantes contribuíram com filtros diferentes, interpretações diferentes sobre o mesmo documento, possibilidades que poderiam ser planejadas a partir daqueles conteúdos em planos de aula individuais.

Informamos o seguinte dado, quando a interagente “G” em um determinado momento falou o seguinte: “O *handout* tem uma perspectiva mais cultural do que estrutural”. Segundo o próprio comentário, “G” considera isso mais complexo de se fazer. “É mais difícil desenvolver aulas com esse pensamento” – aulas com enfoque em conteúdos culturais (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 131). Não soubemos como responder

¹⁷ Plano de Ensino das Oficinas, Apêndice 9, p. 172.

isso durante a oficina, pois essa percepção não teve continuidade. O que ressaltamos é que a interagente “G” quis dizer, basicamente, que é mais difícil desenvolver aulas com temas culturais, cotidianos, dialógicos, em vez de desenvolver aulas com “*der, die, das*” ou com listas de verbetes gramaticais e exercícios que poderiam ser retiradas de qualquer livro didático com frases previamente padronizadas, o que é muito recorrente em outras perspectivas. Porém, em nossa análise, pensamos que se a interação com o social acontece pela linguagem, se é em tal processo que o ser humano se desenvolve (Vygotsky, 1934), não seria mais propício dar um sentido às estruturas linguísticas contidas nas expressões culturais de um determinado espaço ou determinado tempo? Por que não poderíamos desenvolver aulas com conteúdos culturais – por exemplo, feriados, Goethe, fatos cotidianos, ou até mesmo *memes* – de onde seria retirado, por exemplo, o “*der, die, das*”? Identificar e ressignificar padrões.

Aprender e ensinar línguas estrangeiras pode ocorrer em processos dialógicos, tomado pelo sentido do conhecimento, da história, da cultura, para desenvolver tais processos. Educacionalmente, os sujeitos de um desenvolvimento de aprendizagem “são produtos humanos em permanente transformação a partir da ação humana sobre o mundo”. Com este argumento de Freire (1996), é possível dispor de bases teóricas para pensar o planejamento de nossas práticas nas oficinas de planejamento de aulas de língua alemã de forma dialógica. Quando nos situamos perante nossa interação com os outros e com o mundo, podemos nos anteceder, podemos planejar a aprendizagem, pensando em práticas docentes. Portanto, retornando à apresentação da Oficina 3, de onde retiramos a fala da interagente “G”, seguimos as atividades daquele dia de modo a trabalhar um novo *handout* (Apêndice 12) articulado com a criação de um próprio plano de aula deveria ser pensado por aquele que ficou responsável – e criaria um plano referente – a um dos quatro temas que foram escolhidos posteriormente.

O grupo optou, naquele momento, por uma sequência de oito aulas – lembrando que a proposta de uma arquitetura vazada é não limitar o trabalho, em outros momentos poderia se trabalhar de outras formas – diante da sugestão de quatro temas que seriam desenvolvidos em aulas duplas, cada sujeito do grupo se responsabilizou por elaborar um plano de aula referente a um tema¹⁸ dentre os que constavam no *handout*, organizado da seguinte maneira (Apêndice 12):

¹⁸ Informamos que estes planos de aula não constam no apêndice deste trabalho.

Aulas 1 e 2

Tema: *Brückentag*

Responsável: Ânderson Pires;

Aulas 3 e 4

Tema: *Der Karneval*

Responsável: “B”;

Aulas 5 e 6

Tema: *Weihnachten*

Responsável: “G”;

Aulas 7 e 8

Tema: *Die Coronakrise*

Responsável: “L”

Identificamos ainda os dados subsequentes diante do prosseguimento de nossa dinâmica em grupo. Enquanto explorávamos que formas de avaliação poderiam ser realizadas dentro de um planejamento de ensino para determinados objetivos, a interagente “B” compartilhou a seguinte fala:

Sobre avaliação, no Ernani não dá para avaliar os alunos com nota, no máximo contamos as faltas, e na aula em questão sempre fazemos um quiz sobre a aula anterior, é bem legal porque eles prestam atenção na aula para ganhar o quiz (risos). Eles também sempre vão atrás, depois, no Youtube, quando passamos vídeos na aula (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 132).

A interagente “G” conhecia alguns dos conteúdos apresentados, em muitos momentos ela se familiarizou com o que estava sendo exposto, sendo que em um momento específico ela percebeu o seguinte:

Entra também uma questão sobre o quanto a gente precisa estar preparado para conseguir fazer com que esses assuntos não só sejam cíclicos, mas que especialmente façam sentido para o aluno, pois não adianta mostrar materiais que estejam distantes da realidade deles, o que não é nossa intenção enquanto professor de língua estrangeira. A gente vê como é importante estar sempre

em contato não só com as técnicas e abordagens de ensino, mas também com a própria cultura alvo que estamos abordando. [...] Eu achei legal você mostrar como faz sem ficar focando em questões teóricas, porque é muito denso passar por isso teoricamente e aqui na verdade a gente simplesmente foi fazendo e entendendo no meio do caminho, é muito importante. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 132 e 133).

Considerando um trabalho formativo, buscamos expressar, a partir desses dados, nossa proposta de colaboração dentro das oportunidades que tal espaço alternativo poderia fornecer. Nos momentos de aplicação do trabalho pedagógico, o sujeito em formação docente recorre às teorias para iluminar suas práticas. Uma vez que nos espaços tradicionais da graduação as teorias metodológicas são apresentadas e aprofundadas, em nossa proposta de práticas colaborativas não focamos no domínio que temos sobre autores e teorias específicas de maneira técnica. Por isso, durante as oficinas, demos enfoque no sentido de que teoria e prática estão em processos dialógicos, considerando que a teoria ilumina a prática, de forma que estas não estão separadas (VYGOTSKY, 1934; FREIRE, 1996). A intenção em oferecer as oficinas se voltou para que o grupo simplesmente desenvolvesse planejamentos, podendo refletir sobre as práticas colaborativas realizadas nas oficinas, e também podendo criar materiais de forma interativa frente à vivência que tinham enquanto discentes do curso de Letras português/alemão em formação docente. É com tal intuito que recortamos falas em que as alunas demonstrassem conhecimento sobre a pertinência dessa articulação.

Nas disciplinas de metodologia na graduação em Letras da FCL-Assis (UNESP, 2017), na qual todo o grupo foi discente, mesmo que em anos específicos diferentes, é onde existem os espaços tradicionais, disciplinas do currículo do curso, para que a docente responsável possa explicar sobre as abordagens técnicas, sobre o desenvolvimento do planejamento, sobre avaliar a turma, etc. São os objetivos possíveis e estabelecidos a serem cumpridos em uma disciplina formal e institucional, que conta com dezenas a mais de alunos, diferente dos espaços alternativo oferecidos, que neste caso contaram com um grupo de quatro alunos. Também é em nossa análise dos dados coletados que reservamos a qualidade da atividade da pesquisa para este trabalho, inerente a formação docente do professor-pesquisador, em que podemos observar cientificamente nossas práticas.

4.3.4. Quarta Oficina

26 de Junho de 2020. Sexta-feira. 14h. Tema Principal: “*Feedback* e Encerramento”.¹⁹

Consideramos pertinente esclarecer que na Oficina 4 – antes de desenvolvermos a correção e o *feedback* dos planos de aula que as estudantes trouxeram (isso foi combinado na oficina anterior) – iniciamos o encontro refletindo sobre o fato de que aquela reunião seria a última, depois de três momentos realizados anteriormente. Esse convite à reflexão abriu a Oficina 4, e quando questionamos as alunas se a série de oficinas ofereceu alguma ajuda, as respostas foram:

Achei bem enriquecedora até agora, me fez pensar de outros pontos de vista, porque para mim que não tive muito contato ainda com planos de aula e também não dei tantas aulas na vida, foi muito legal essa experiência de eu mesma desenvolver um plano de aula. (Interagente “B”, Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 134).

Pode ficar tranquilo que está ajudando sim, não só no sentido de preparar uma aula de alemão mas também as dicas que você deu, o material que está no drive, tudo é uma grande ajuda no processo de nossa formação. (Interagente “G”, Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 134).

Eu concordo, também acho que ajudou muito na motivação agora na quarentena que não estamos tendo aula. Fez com que a gente desfocasse um pouco da quarentena. (Interagente “L”, Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 134).

Quando estabelecemos nos objetivos específicos (capítulo I) identificar os potenciais da utilização de contextos telecolaborativos e a refletir sobre a formação docente no contexto de mudança, foi possível observar que existem potencialidades nas práticas colaborativas realizadas em um grupo diverso unido por um elemento integrador, e também o fator de necessidade em que professores têm de se unir na tentativa de superar adversidades, em um momento de exceção histórica, como foi a pandemia do coronavírus. Especificamente, profissionais da educação, antes ou depois da pandemia, compõem como parte de sua formação pedagógica, o que Freire (1996) chamou de fundamentos como ética, dignidade e autonomia – fundamentos que tornam a prática educacional (e a reflexão desta), por si só, um ato revolucionário. Diante dos dados em que as interagentes do grupo verbalizaram suas percepções formativas – sobre enxergar a prática pedagógica de outros pontos de vista, ainda não ter tanta experiência em lecionar, aproveitar

¹⁹ Plano de Ensino das Oficinas, Apêndice 9, p. 172.

dicas de outros colegas, aproveitar materiais desenvolvidos e disponibilizados para serem utilizados em outros momentos, a necessidade em desfocar da pandemia para continuar investido na própria formação – esses dados podem demonstrar níveis de autonomia das participantes deste estudo, licenciandas em Letras português/alemão da FCL-UNESP/Assis, no sentido do desenvolvimento de saberes necessários à docência (FREIRE, 1996), elas demonstram se preocupar com a qualidade de sua própria formação e como podem ser ajudadas a continuar trilhando esse caminho formativo. Para Vygotsky (1934), desenvolvemos a aprendizagem e os conhecimentos desta na linguagem, na interação social, como sujeitos históricos transformadores autônomos do próprio conhecimento.

O conceito articulador em práticas colaborativas de formação docente que consideramos é o da superação, nessa perspectiva educacional, na qual preenchemos espaços vazios com atitudes que podem ir além das palavras. Em um momento no qual não pudemos frequentar os espaços materialmente, a telecolaboração se mostrou como alternativa sobrevivente. Esta é uma característica consolidada das novas formas de comportamento do mundo contemporâneo, e, utilizando as mídias digitais e a internet, conseguimos agir de acordo com as reformulações de nossa prática docente proposta neste estudo. Não se trata de ensinar a mesma coisa de modo diferente, mas criar novas formas de investigação para expandir a formação de estudantes (KERN; WARE; WARSCHAUER; 2004), pensamos ainda que essas estratégias não se tratam mais de novidades, as práticas online estão consolidadas nos tempos atuais e compõem a transformação da realidade. Além disso, reiteramos ainda o conceito de ensino remoto emergencial (GARCIA et. al. 2020), característicos a novas formas de letramento, que não substituem os espaços presenciais – muito menos os eliminam – práticas (tele)colaborativas possuem o fundamento de expandir e somar ao ensino tradicional que se coloca como o fio condutor da promoção da educação de qualidade, de modo que é nosso dever lutar pela sobrevivência de espaços como a escola e a universidade gratuitas e de qualidade para todos.

Prosseguindo para a atividade que finalizaria esta série de quatro oficinas de metodologia, propusemos uma atividade colaborativa para que o grupo pudesse desenvolver materiais relacionados à formação docente dentro da FCL-Assis e os respectivos projetos de extensão que cada interagente participava. Uma vez que criamos um plano de aula com o tema *Brückentag*, realizamos também uma simulação com aquele tema, em uma aula também

ministrada em ensino remoto (em outra oportunidade, fora daqui), além disso, gravamos e editamos essa aula, disponibilizando o vídeo editado no repositório online (Apêndice 10), tudo isso feito previamente à Oficina 4. Além do plano de aula com o tema *Brückentag*, cada uma das outras interagentes desenvolveu um plano de aula com o respectivo tema do *handout* (Apêndice 12) e do protótipo de ensino, como mencionado na Oficina 3. Fizemos isso para que, dentro da série de oficinas, pudéssemos não só mostrar a criação de um plano de aula, mas a aplicação dele, pensando em mais uma forma de agir em colaboração ali, com o resto do grupo. Pensamos que, ao assistir a própria aula dada, o sujeito pode olhar para esta experiência por outra perspectiva, em outro momento, posterior. As interagentes, que assistiram ao vídeo dentro da oficina, exploravam os pontos descritos no plano de aula e como foram executados na gravação da aula ministrada por nós. Por isso é importante esclarecer que o *feedback* sobre os planos de aula não foi exatamente uma correção, pois não se tinha como proposta corrigir os planos de aula criados, mas questionar as criadoras sobre as decisões e estratégias de planejamento, e como haviam escrito isso no documento.

Diante desse movimento de revisão, apresentamos para as estudantes (diante de nossa experiência no estágio de docência²⁰) descritores de correção de planos de aula, desenvolvidos pela docente responsável das disciplinas de estágio supervisionado (Apêndice 8). Buscamos seguir esses descritores para mostrar possivelmente o que poderia ser avaliado em um planejamento: Aspectos Formais (estética/coesão/coerência/elementos do plano); Vínculo entre Teoria e Prática (relação com aspectos teóricos do curso e a proposição); Reflexões sobre a Experiência (pontos de reflexão e transcendência ao tema).

Durante o *feedback*, as participantes foram explicando seus pensamentos e estratégias para o grupo, apresentando o que escreveram, e muitas vezes corrigiam o próprio trabalho no ato da apresentação, complementando também com informações que elas verbalizaram na oficina, mas que não estavam escritas no documento. Adotamos tal estratégia com base nas considerações de Paiva (2003, p. 219) sobre *feedback*, em que pretendíamos nos debruçar sobre o que seria escrito ou faltaria escrever nos planos de aula que cada interagente levou para compartilhar com o resto do grupo, e que pudesse ser avaliado durante o desempenho da leitura

²⁰ Estágio de docência realizado na graduação em Letras da FCL/Assis, onde estagiamos em disciplinas de metodologia – esse era um requisito para bolsistas que realizam o mestrado no PPGE da FCT-UNESP/Presidente Prudente.

interativa, podendo ou não ser reeditado em tempo real. Essa atividade foi realizada utilizando a ferramenta “compartilhamento de tela”, ao passo que o que escreviam em um documento no Google Docs, era visualizado por todo o grupo em tempo real.

Após a dinâmica descrita, destacaremos algumas reflexões das interagentes, como:

Como vamos nos formar como professores acima de tudo, temos que aprender a fazer um planejamento no mínimo bem feito, né? E mesmo que as aulas não saiam 100% como planejado, isso dá uma base que faz toda a diferença, para saber o que já foi falado, o que ainda tem que ser falado. (Interagente “B”, Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 136).

Para realizar esse planejamento eu pensei nos meus alunos do CLDP, e eles sempre têm alguma problematização com a fonética, quando eu retomei alguns aspectos fonéticos da língua alemã em uma certa aula, eles melhoraram muito. Eu acho que é importante analisar o texto e os aspectos sociais, mas também acho importante reforçar a questão da língua, por isso mesmo colocando várias perspectivas nas estratégias eu priorizei a fonética nesse caso, até porque o material em questão traz um áudio da notícia né. (Interagente “L”, Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 137).

O grupo trabalhou reeditando os materiais de acordo como cada interagente pensou em suas próprias práticas na elaboração de um respectivo plano de aula, prevalecendo demonstrar as articulações dos conhecimentos que aprendem nos espaços tradicionais de formação. Com esse comportamento de criar o próprio material, colocamos em ação nossas reflexões sobre o ensino crítico (VYGOTSKY, 1934; FREIRE, 1996) e a utilização da tecnologia nos processos didáticos realizados. Planejar e desenvolver materiais autônomos, com a própria identidade do autor, é um ato formativo.

Nessa última parte do último dia da série de oficinas de planejamento, os recortes de falas das participantes que analisamos nos permitem retomar e concluir alguns aspectos dos objetivos específicos estabelecidos, compreendendo que: a) analisamos os dados coletados; b) do contexto por nós criado; c) onde existem potenciais de práticas colaborativas; d) realizadas durante a pandemia da covid-19 com professores de língua alemã em formação. Finalizamos, portanto, a série de quatro oficinas, e, com parte do trabalho realizado, foi possível vislumbrar os pontos que indicamos, sendo que a partir de agora poderemos aprofundar o objetivo geral na última parte (Item 4.4.), que ocorreu dias após o término das oficinas, quando encerramos nossa coleta de dados a partir de diálogos particulares e um questionário final respondido pelas participantes.

4.4. Diálogos com as interagentes e Questionário final

Dez semanas depois do encerramento da série de oficinas, a coleta foi iniciada especificamente no dia 18 de Agosto de 2020. Achamos necessário informar que, nessa época, já havia sido anunciado, via ensino remoto emergencial, o reinício do calendário letivo do curso de Letras referente ao primeiro semestre de 2020 na FCL-UNESP/Assis, que seria reiniciado no dia 31 de Agosto de 2020, fazendo com que as atividades da graduação seguissem no mês de Setembro em diante. Tal informação nos parece relevante, pois na época em que as estudantes participaram das oficinas, elas não sabiam quando o calendário iria ser retomado, o que nos levou a questionar como elas estavam lidando com a quarentena em relação à graduação em Letras, em que elas responderam no Questionário Inicial (Apêndice 1) que tinham receios sobre o que seria no futuro próximo da graduação. Não repetimos essa pergunta no Questionário Final (Apêndice 4), pois, uma vez que se sabia quando as aulas retornariam, julgamos que não haveria necessidade de repetir a mesma pergunta naquele momento, embora certamente existissem expectativas para o retorno que aconteceria na modalidade online e que poderiam ser somadas às experiências vividas antecipadamente nas oficinas, que também foram realizadas online.

Neste dia 18, ainda dentro do grupo de *WhatsApp* que utilizamos para nos comunicar com o grupo formado na organização das oficinas, contatamos novamente as interagentes após o encerramento de nossas atividades. Devido aos dias que se passaram, conversamos com as interagentes presentes no grupo, procurando apresentar uma nova proposta para que elas respondessem dessa vez um Questionário Final (Apêndice 4), último instrumento de coleta de dados conforme informamos no Capítulo I (Quadro 2). Antes de analisarmos os dados recolhidos com as respostas do Questionário Final, trataremos dos diálogos que tivemos pessoalmente com cada interagente, pois antes de enviarmos esse questionário no grupo de *WhatsApp*, retomamos temas principais e as dinâmicas realizadas nas quatro oficinas que se passaram, isto é, retomamos questões principais que emergiram no decorrer das oficinas – muitas delas embrionárias no sentido da análise que está sendo escrita neste estudo – explorando as impressões que obtivemos na observação e transcrição dos áudios gravados durante nossos encontros.

Quando expusemos nossas impressões sobre as oficinas de modo geral, as estudantes se interessaram em saber as impressões sobre elas próprias, sobre o desenvolvimento realizado individualmente, esse interesse nos abriu a oportunidade de conversar particularmente com cada

interagente, ainda no *WhatsApp*, finalizando o processo pela verbalização das experiências e reflexões delas próprias (Apêndice 2, p. 138). Essas conversas privadas (três momentos, três estudantes de língua alemã) foram realizadas por meio de mensagens de texto e áudios, ferramentas populares no uso do *WhatsApp*, esses depoimentos serão descritos como forma de analisar o último momento de coleta: os diálogos que tivemos com cada interagente e, posteriormente, suas respectivas respostas do Questionário Final (Apêndice 4).

Ao darmos continuidade no último instrumento de coleta de dados, consideramos o processo de formação inacabado do ser, em que as relações educacionais possibilitam a autonomia para compreender a realidade e compreender o professor como agente de mudança (FREIRE, 1996). Entendemos que tais relações dialógicas (VYGOTSKY, 1934), em contextos de aprendizagem, incentivam o desenvolvimento da identidade docente, bem como a criação de mecanismos de planejamento e organização referentes às próprias práticas.

Primeiramente trabalharemos com recortes de falas da interagente “B”. No início de nossa conversa ela nos informou que as oficinas de metodologia de língua alemã que ministramos foram o único contato que ela manteve com questões de alemão que a auxiliariam na graduação, além desse apoio para manter-se ativa durante o início da pandemia ela ainda informa suas experiências em trabalhar com alunas de alemão de outras turmas:

Foi uma experiência bem boa, porque tem a “L” e a “G” fazem alemão também só que a gente nunca tinha tido esse contato tão direto, eu acho legal que o curso de alemão se apoie nesse sentido, mesmo não tendo contato diariamente, foi uma forma da gente se aproximar mais e se conhecer de fato. E, coincidentemente, a “L” vai me dar aula esse semestre pelo CLDP, eu achei bem legal também, porque ela é muito inteligente e manja pra caramba, então eu vou ter aula com ela esse semestre no CLDP. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 138).

Além desse fato, quando “B” se apresentou para o grupo ela pensava que não ia contribuir para o trabalho, porém quando ela agiu em colaboração com outras estudantes a sugestão acatada pelo grupo foi justamente a dela, ou seja, diante dos dados recolhidos, seria um equívoco considerar que um sujeito menos avançado participa menos das práticas estabelecidas. Observamos que, quando interagentes de níveis diferentes ocupam o mesmo espaço educacional, é possível perceber essas articulações. Em suma, seu nível menor de experiência não impediu seu protagonismo em práticas colaborativas. Perguntamos se “B” tinha prestado atenção no fato de que o grupo atendeu às necessidades do integrante menos experiente, a resposta foi:

Não, eu não tinha prestado atenção nisso. Mas eu concordo. Eu me lembro mesmo de ter falado isso – sobre não estar com tantas expectativas para ajudar nesse sentido, mesmo porque eu não tinha tanta experiência quanto as outras, mas que eu estava com muita expectativa para aprender com elas – e acabou sendo uma troca de informação bem legal. E eu não tinha mesmo prestado nisso, agora que você falou eu lembrei, e achei bem bacana. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 139).

A segunda interagente com a qual conversamos foi “G”, iniciamos nossa conversa procurando verbalizar nossas impressões sobre a segurança que ela esboçou ao perceber e lidar com as dinâmicas que praticamos durante as oficinas. Quando atribuímos algumas características à interagente “G” (por exemplo, sua proatividade em desenvolver ideias e lidar com as propostas feitas à turma com certo nível de maturidade intelectual), ela refletiu sobre essas características serem importantes, mas o que o principal é a importância da interação com a própria aprendizagem, significando que é possível desenvolver a aprendizagem de forma autônoma. A Interagente “G” ainda ressaltou o fato de ter gostado do repositório online e do *feedback* que proporcionamos durante as oficinas:

Eu fico feliz de saber que eu passei uma certa segurança, mas a verdade é que eu acabei aprendendo muito com os nossos encontros e principalmente na prática, onde a gente teve que desenvolver aquele material. Sem falar que o drive foi um presente, tem muita coisa legal por lá e ver tudo aquilo me rendeu umas boas ideias, sabe? Valeu pela oportunidade! Foi isso mesmo, fui reciclando e adaptando material, atualizando, trazendo novas perspectivas, eu prezei muito por tentar fazer algo com um pouco da minha essência. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 140).

Por fim, a Interagente “L”, que esboçou focar em necessidades estruturalistas nos primeiros momentos em que começou a dar aulas – questões relacionadas à fonética, por exemplo, como ela mencionou na Oficina 1 – nos revelou que as oficinas a impulsionaram a entrar em contato com seu lado criativo, sendo que, após as atividades colaborativas, durante a pandemia, ela começou a publicar informações diversas sobre língua alemã em sua conta do Instagram. Uma outra questão que a interagente “L” verbalizou foi a de que pretendia explorar em suas aulas (no Centro de Língua e Desenvolvimento de Professores da FCL Assis) as ideias desenvolvidas a partir dos materiais criados na série de oficinas:

Eu achei legal a aula sobre os feriados, estou pensando em fazer uma aula síncrona sobre isso. Vou depois entrar de novo no drive na pasta que você compartilhou e ver algumas ideias. [...] Muitas pessoas gostaram dos posts no instagram, só tenho que ter ideias sobre outros e tempo para postar. Estou fazendo um curso com a galera do CLDP e vou começar a dar aulas remotas,

aí pensei em levar temas culturais para não ficar algo só gramatical e cansativo. [...] A oficina me motivou! O Teletandem também. Vamos ver o que vai sair das aulas do CLDP. (Excerto da Transcrição da Série de Quatro Oficinas, Apêndice 2, p. 140).

A abertura para conversas de modo privado e não em grupo nos pareceu um importante contexto final para recortar falas das interagentes, uma vez que nessa oportunidade pudemos trazer as reflexões que buscamos para este estudo: o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo como objeto de comparação em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do próprio indivíduo. Não buscamos comparar as interagentes entre si e também não buscamos determinar valores subjetivos por meio de comparações.

Após os momentos das conversas que exibimos, nos dias 18 e 19/08/2020, as três estudantes responderam o Questionário Final (Capítulo I – Quadro 5). Buscando levantar os resultados das práticas realizadas e compreender as contribuições de nosso trabalho colaborativo, a cada pergunta que constava no Questionário Final (Apêndice 4) havia abaixo um espaço onde era possível que as estudantes escrevessem as reflexões delas em parágrafos dissertativos:

Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou na sua motivação durante a quarentena?

L: “Acredito que manter um contato com a língua e com a cultura, me ajudou a não desanimar. Então acredito que minha motivação veio dos cursos que realizei ou estou realizando voltados à língua alemã.” (Enviada em: 18/08/2020 19h42).

G: “Poder se concentrar em outros contextos que não a pandemia possibilitou que eu me sentisse menos ociosa, e permitiu que eu pudesse, de fato, gastar energias em atividades e reflexões significativas para o meu crescimento profissional.” (Enviada em: 19/08/2020 14h45).

B “Trabalhar telecolaborativamente foi a única forma de me manter ativa nos estudos da língua alemã.” (Enviada em: 19/08/2020 18h39).
(Respostas do Questionário Final, Apêndice 4, p. 147 a 153).

Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou a planejar suas próprias aulas?

L: “Na quarentena fiz 3 cursos voltados para o desenvolvimento de professores, então consegui elaborar 2 planos de aula e uma sequência didática. Porém, apenas um me auxiliou na língua alemã, o que me ajudou a ter ideias de aulas culturais e colaborativas online. Isso vai me ajudar, pois irei começar a dar aulas online”. (Enviada em: 18/08/2020 19h42).

G: “Ao trazer novos pontos de vista acerca das ideias de planejar aulas, criar sequências didáticas entre outros, me senti inspirada para que eu pudesse também incorporar novas estratégias em minhas práticas de ensino”. (Enviada em: 19/08/2020 14h45).

B: “Ouvir outras perspectivas e outros modos de explicação sobre o mesmo assunto, fez com que eu criasse o meu próprio modelo de ensino”. (Enviada em: 19/08/2020 18h39).

(Respostas do Questionário Final, Apêndice 4, p. 147 a 153).

O que você pensa sobre agora dispor de materiais para dar aulas nos projetos de extensão no retorno do calendário letivo?

L: “Acredito que a oficina me auxiliou na parte de materiais, em como posso elaborar uma aula sem voltar 100% para a gramática e também disponibilizou ideias e atividades que podem ser colocadas em prática dentro do ensino de língua alemã”. (Enviada em: 18/08/2020 19h42).

G: “Vejo como um ponto positivo e que tem muito a contribuir para o ensino de DAF”. (Enviada em: 19/08/2020 14h45).

B: “Me sinto mais segura e confiante”. (Enviada em: 19/08/2020 18h39).
(Respostas do Questionário Final, Apêndice 4, p. 147 a 153).

Como os encontros em grupo contribuíram com seus conhecimentos de língua alemã?

L: “Acho que o que mais a oficina me ajudou, foi nas discussões sobre diferentes temas e em como podemos aplica-los dentro da sala de aula (virtual ou presencial) ligando com estruturas gramaticais”. (Enviada em: 18/08/2020 19h42).

G: “Foi bom estar em contato não só com um conteúdo gramatical, mas com expressões inseridas em um contexto cultural alemão”. (Enviada em: 19/08/2020 14h45).

B: “A turma mista foi fundamental para que eu aprendesse algo a mais sobre principalmente a cultura alemã”. (Enviada em: 19/08/2020 18h39).
(Respostas do Questionário Final, Apêndice 4, p. 147 a 153).

Como os encontros em grupo contribuíram com seus conhecimentos de cultura alemã?

L: “Alguns pontos culturais que foram levantados eu não conhecia, como o calendário de natal ou a parte folclórica que foi comentada. Achei sensacional a forma que isso tudo foi colocado em um plano de aula”. (Enviada em: 18/08/2020 19h42).

G: “Os encontros acrescentaram consideravelmente para os meus conhecimentos culturais acerca da Alemanha, visto que toda a temática estava profundamente inserida em um viés cultural”. (Enviada em: 19/08/2020 14h45).

B: “Como eu disse na resposta anterior, os encontros foram enriquecedores em quesito cultura alemã”. (Enviada em: 19/08/2020 18h39).
(Respostas do Questionário Final, Apêndice 4, p. 147 a 153).

Você gostaria de continuar se reunindo com outros professores de alemão em um contexto telecolaborativo?

L: “Acredito que sim, porém não por agora por conta da falta de tempo”. (Enviada em: 18/08/2020 19h42).

G: “Sim”. (Enviada em: 19/08/2020 14h45).

B: “Com certeza. Acredito que deste modo, os professores em formação se sentiriam muito mais seguros para aplicar suas próprias aulas, além disso, falta muito materiais online de alemão, ou seja, conversar com outros profs de alemão ajudaria muito na construção de materiais”. (Enviada em: 19/08/2020 18h39).

(Respostas do Questionário Final, Apêndice 4, p. 147 a 153).

Sabendo do retorno das aulas da graduação, como você se sente para cursar as disciplinas de metodologia?

L: “A disciplina de metodologia sempre me ajudou bastante, tanto em reflexões acerca do papel do professor e do aluno, como na elaboração de uma aula de língua estrangeira. Sempre gostei da disciplina, estou no meu último ano e queria muito colocar os conhecimentos em prática depois da graduação”. (Enviada em: 18/08/2020 19h42).

G: “Expectativas moderadas”. (Enviada em: 19/08/2020 14h45).

B: “Mais segura, porém, ainda estou com um pouco de medo”. (Enviada em: 19/08/2020 18h39).

(Respostas do Questionário Final, Apêndice 4, p. 147 a 153).

Você tinha alguma expectativa do papel que iria desempenhar nos encontros em grupo? O que você diria sobre sua própria contribuição nas práticas realizadas junto aos outros interagentes? Qual foi a sua principal contribuição?

L: “Eu acho que o grupo discutiu bastante várias questões da língua e de como elaborar aulas. Ao meu ver, observei que eu tive mais motivação para colocar a cultura e a arte em minhas aulas, além de ter adquirido conhecimento. A minha principal contribuição foi na elaboração do plano, sobre a situação pandêmica atual do mundo”. (Enviada em: 18/08/2020 19h42).

G: “Eu não sabia muito bem qual papel desempenhar, ou o que estaria por vir a cada encontro. No entanto creio que a participação e a troca de experiências que ocorreu entre todas foi muito enriquecedora”. (Enviada em: 19/08/2020 14h45).

B: “No primeiro encontro fiquei com receio de que a minha participação não fosse notada/válida, tendo em vista que eu era a menos experiente da turma. Porém, acredito que mesmo com a pouca experiência, consegui falar sobre as aulas que já havia lecionado e com elas, ajudei a elaborar as temáticas que foram discutidas no momento prático da oficina. (Enviada em: 19/08/2020 18h39).

(Respostas do Questionário Final, Apêndice 4, p. 147 a 153).

Diante de tais dados, pensamos que oferecer espaços de práticas colaborativas para estudantes de licenciatura são formas alternativas de poder manter o movimento em trabalhar com língua e cultura alemã. Essas ações sociais que buscaram oferecer um incentivo em um momento desanimador: a pandemia do coronavírus (CASTRO, M. C. et al., 2021). Nesse espaço criado, a linguagem oportuniza fomentar o exercício formativo em relações de desenvolvimento da aprendizagem (VYGOTSKY, 1934), são movimentos de concentração que podem estar focados em ressignificar a formação docente diante da interação social. Em suma, a série de oficinas de metodologia se apresentou como um espaço formativo, no qual sujeitos pudessem manter ativa a interação com sua própria aprendizagem de língua alemã. Esses sujeitos que cursam licenciatura em Letras português/alemão, também ensinam língua alemã nos projetos de extensão da FCL-UNESP/Assis. E mesmo que seja possível participar de outros contextos para desenvolver materiais de planejamento, não são todos os contextos que fazem da língua alemã um elemento integrador na interação colaborativa de um grupo diverso.

Os dados ainda informam que o incentivo da autonomia (FREIRE, 1996) pode ser direcionado para criar materiais com ideias próprias, em práticas colaborativas de planejamento de aulas de língua alemã, em que estudantes que também ensinam língua alemã podem desenvolver planejamentos de aulas telecolaborativamente. A diversidade propicia a autonomia quando estudantes de língua alemã interagem com ideias e conhecimentos diferentes das delas, nessa dinâmica interativa de um grupo diverso unido por um elemento integrador. Quando o calendário retornasse na modalidade de ensino remoto emergencial, os materiais existentes que elas criaram poderiam auxiliar para lidar com o tempo apertado que viria em um calendário de reposição de semestre, mas, por terem participado de práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã, essas alunas já teriam coisas preparadas previamente que poderiam ser aplicadas na graduação em Letras. Por fim, além da colaboração, esse foi mais um espaço onde elas puderam continuar praticando e conhecendo sobre língua e cultura alemã, um espaço que além de oferecer processos formativos, ainda colocou as estudantes em prática com conteúdos de língua alemã. Um espaço formativo com essa característica pode oferecer, além de incentivar a autonomia na formação docente de licenciandos, práticas colaborativas de língua alemã.

Dentro desse espaço formativo, conhecimentos foram socializados. No desenvolvimento da aprendizagem desses conhecimentos, a linguagem humana é fundamental na organização do processo colaborativo. Com a teoria de Vygotsky (1934), pensamos que a aprendizagem se dá num processo que não é apenas uma mera interação entre o sujeito e o social, mas num processo que também inclui a relações entre indivíduos. Estamos convencidos, a partir dos dados, de que a aprendizagem acontece pela diversidade, porque a mediação considera a significação (BAKHTIN, 2006). Compreendemos que oferecer atos sociais de mediação dentro de práticas colaborativas permite que sejam criadas ideias pensadas por enunciados, verbalizadas, constituídas pelo signo social.

A relação sujeito/objeto de conhecimento é mediada pelo signo social, portanto é ideológica. É possível perceber dentro de ações colaborativas os pontos e níveis em que a ideologia determina a linguagem e a linguagem determina a consciência (VYGOTSKY, 1934; BAKHTIN, 2006), seguindo os objetivos que propomos metodologicamente para analisar os dados que apresentamos neste capítulo. Por isso, encaminhando para o final deste capítulo, durante os diálogos as estudantes verbalizaram reações sobre as percepções que oferecemos a elas, nas respostas da última pergunta do Questionário Final elas escreveram parágrafos curtos sobre as principais contribuições da própria interação nas oficinas realizadas.

Na análise deste estudo precisamos pensar na colaboração, e, para cumprir nesta última parte da análise os objetivos estabelecidos, a partir das percepções que tivemos, foi possível verbalizar durante os diálogos os pontos e níveis de colaboração que aconteceram durante as oficinas, da mesma forma que os comentários das participantes prevaleceram sobre uma percepção externa e que, posteriormente, elas escreveram nas respostas das perguntas que expomos aqui. Foram nos dados analisados que vimos atos colaborativos, buscando o sentido dos objetivos que estabelecemos. Significa que criamos um espaço telecolaborativo para reflexões acerca do ensino de língua alemã e da formação docente, onde materiais pedagógicos foram criados, acrescentando ainda que esse espaço serviu como uma ação motivadora durante a pandemia da covid-19. De modo geral, um grupo diverso unido por um elemento integrador se organizou em práticas colaborativas, nesse processo as estudantes que participaram das oficinas conheceram novos elementos culturais a partir da língua alemã, refletiram sobre planejamentos de ensino e a criação de planos de aula, práticas que se mostraram enriquecedoras em relação à

troca de experiências e *feedbacks* oferecidos diante do desenvolvimento colaborativo nessa participação em grupo.

Destacamos que em tais ações, as interagentes agiram de forma protagonista como um todo, inclusive a interagente menos experiente. No desenvolvimento da própria autonomia, cada estudante, diante das verbalizações mediadoras de colaboração, se colocou em determinados momentos de modo a prevalecer a percepção externa. Dessa forma, foi possível perceber as ações colaborativas nesse processo, indicando na análise esses pontos e níveis de colaboração entre o grupo que participou das oficinas. As estudantes tiveram a oportunidade de dizer e reconhecer suas necessidades e limites, mostrando que desenvolvem a aprendizagem no que se refere aos saberes necessários à docência (FREIRE, 1996).

Essas demonstrações de conhecimentos significativos na formação pedagógica se mostram como um potencial para trilhar caminhos de autonomia. Julgamos como o fator mais simbólico de nossa análise o fato da interagente “B”, na Oficina 1, ter proferido um discurso de “eu ainda não tenho nada para compartilhar com vocês, estou aqui para absorver o que vocês disponibilizarem” (Apêndice 2, p. 128), porém ela foi peça fundamental para movimentar o trabalho colaborativo, de modo que o grupo com outras interagentes mais experientes acatasse as necessidades, atendesse as ideias da interagente menos experiente. Esta foi quem sugeriu trabalhar a partir do tema “Carnaval”, até chegar ao ponto em que foi questionada sobre ter percebido que, apesar de ter dito que não teria contribuições para dar, basicamente o trabalho começou porque ela estava ali participando em grupo. Diante de tal questionamento ela própria reconheceu que não tinha prestado atenção nisso, mas, logo em seguida, relembrou o fato e percebeu que coisas diferentes do que ela havia pensado aconteceram, e além de acontecerem foram comunicadas a ela.

Percepções desse nível aconteceram durante muitos momentos da série de oficinas, outro exemplo é sobre como a interagente “G” reconheceu que foi melhorando seus planejamentos de ensino, formalizando e organizando melhor de acordo com o que aprendia na graduação e de como se viu colaborando com outras estudantes de língua alemã que também são professores iniciantes. Pela linguagem, sujeitos interagem entre si e com os ambientes internos e externos (VYGOTSKY, 1934), o que no caso da interagente “L” foi transcendido, pois ela própria resolveu atuar em outros espaços, nas redes sociais, como forma de dar cabo às atividades

formativas durante o isolamento social. A mediação (BAKHTIN, 2006) se mostrou importante quando, além das práticas colaborativas, pudemos ter inserido a importância do significado dessas práticas, interações que foram desenvolvidas e comunicadas novamente os próprios sujeitos do grupo.

Finalizamos este capítulo a fim de retomar os objetivos estabelecidos no capítulo de metodologia deste estudo. Quando retomamos a definição do objetivo de nossa investigação temos, pudemos analisar como estudantes de licenciatura em Letras português/alemão se organizaram para trabalhar em regime de colaboração, e quais questões surgiram dentro de oficinas de planejamento de ensino de língua alemã.

Dessa forma, diante das quatro categorias que destacamos em nossa análise (Item 4.2.), podemos concluir que: a realização da série de oficinas com a câmera desligada não comprometeu o desenvolvimento da mesma, pois a ferramenta de compartilhamento de tela é muito funcional e popular atualmente, por isso é uma categoria **simples**, pois cumpre o apenas os objetivos específicos (a) e (c) – não tratam da prática reflexiva.

Atender as necessidades do interagente menos experiente e a postura de oferecer *feedbacks* aos participantes das oficinas são duas categorias indissociáveis de nossa proposta, principalmente na questão de colaboração e construção de conhecimentos alternativos e complementares a um curso tradicional, essas categorias são as **complexas**, pois não só demonstram a forma de organização dos interagentes e o potencial em oferecer contextos telecolaborativos para a formação inicial de professores de língua alemã – objetivos específicos (a) e (c), como também cumprem as especificidades de proporcionar um espaço para a práxis e refletir sobre nosso papel proativo nas comunidades em que convivemos – objetivos específicos (b) e (d).

Outra categoria **simples**, os materiais construídos e o repositório online se destacaram entre as interagentes, porém eles foram deliberadamente retirados da função de cumprir os objetivos específicos (b) e (d), ou seja, eles apenas foram considerados em relação ao modo de organização e do potencial telecolaborativo – objetivos específicos (a) e (c), tomamos essa decisão na análise para ressaltar a importância de uma consciência crítica quando lidamos com o ensino remoto emergencial, dessa forma esse aspecto apenas se configura como resultado do processo, e não o processo em si focado em desenvolver materiais.

Concluimos que o objetivo geral foi cumprido, uma vez que analisamos o processo colaborativo e os modos de organização do grupo formado na série de quatro oficinas de planejamento realizadas por chamadas de vídeo, os integrantes desse grupo possuem como característica comum o ensino de língua alemã e como característica diversificadora os níveis de proficiência na referida língua e suas subjetividades, sendo que questões específicas emergiram a partir dessa situação criada. Aprofundando essa análise os objetivos específicos ofereceram critérios de complexidade das quatro categorias que levantamos em nossas observações. Muito mais significativas são as categorias que revelaram atos de mediação, utilizando o *feedback* qualitativo e o foco no protagonismo de todos os interagentes, tornando-se características indispensáveis na realização da proposta desta investigação e em qualquer trabalho similar que dê cabo a práticas alternativas e complementares que não seriam possíveis sem a existência de um curso tradicional no plano da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta dissertação, o presente trabalho foi dividido em quatro capítulos. No Capítulo I, a descrição da metodologia da pesquisa contextualizou e apresentou as características técnicas do trabalho, de modo que foi dividida em três subcapítulos. No Capítulo II, um breve histórico do ensino de língua alemã no Brasil, da FCL-UNESP Campus de Assis e da formação inicial de professores de língua estrangeira foi percorrido também em três subcapítulos. O Capítulo III tratou de ensino de língua estrangeira em colaboração, a partir de novas tecnologias, como uma ferramenta auxiliar no processo de superação de problemas didáticos impostos pelo distanciamento social, destacamos que isso foi importante para nosso estudo no sentido dessas práticas serem observadas criticamente, com suas possibilidades de utilização de ferramentas digitais ou analógicas.

No Capítulo IV, durante a análise dos dados – que foram coletados a partir do Questionário inicial, do desenvolvimento da série de oficinas, dos diálogos particulares com cada interagente e do Questionário Final – identificamos o seguinte: O ensino remoto emergencial mostrou-se como uma nova forma de desenvolver conhecimentos sobre o ensino de língua alemã em uma nova oportunidade de práticas telecolaborativas. O modo como a sociedade tem se comportado diante de chamadas online mostrou uma particularidade dessas práticas durante a pandemia em que se tornou comum participar com a câmera desligada. Em nosso estudo foi possível identificar que, apesar de usarem a câmera desligada, apenas com o áudio habilitado, a ferramenta “compartilhamento de tela” foi um grande aliado para combater o que poderia configurar um desconforto durante as práticas. A colaboração e a criação de materiais por meio de atividades colaborativas foram fenômenos presentes nas práticas realizadas, assim como oferecer *feedbacks* aos participantes.

Diante de nossas análises no presente trabalho, é possível contribuir com um espaço onde sujeitos possam desenvolver conhecimentos de forma alternativa e complementar, tais práticas alternativas tiveram o intuito de contribuir para os conhecimentos que são desenvolvidos nos cursos tradicionais e que estudantes de Letras com habilitação português/alemão trouxeram consigo para a série de oficinas realizada. Nesse sentido, agregado a tudo que já é feito nos projetos de extensão da universidade, uma oficina como essa é um importante apoio formativo e pode ser repetida em outros momentos. Nosso intuito baseou-se na criação de um espaço de

cooperação e reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem de língua alemã e, caso houvesse avaliação positiva, essas práticas poderiam servir de base para realizar novamente futuras ações com o intuito dar cabo ao trabalho realizado pelo Centro de Língua e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis, projeto que tem profunda preocupação com os processos de formação inicial de professores de língua alemã (e obviamente das outras cinco línguas oferecidas no curso de licenciatura em Letras).

A dupla licenciatura em Letras oferecida no campus de Assis é um grande atrativo e devemos sempre destacar a força acadêmica e histórica desse campus, por isso é importante destacar esses espaços que oferecem um curso de licenciatura com habilitação em língua alemã e também a importância de que existam, dentro deles, espaços formativos complementares que atendam os professores em formação, uma vez que as aulas de metodologia são oferecidas para todo o curso de Letras, com alunos que estão se habilitando em outras línguas estrangeiras.

Portanto, retomamos o objetivo geral deste trabalho que reuniu estudantes de língua alemã de níveis de proficiência diversos, o grupo se organizou de formas específicas que citamos anteriormente e o fator comum que unificava todos os interagentes era o ensino de língua alemã, essa característica integradora e os níveis de proficiência diferentes são os pilares para as atividades colaborativas. Uma prática colaborativa foi realizada, uma iniciativa em um local específico de uma forma específica, essas práticas tiveram que ser realizadas pela modalidade ensino remoto emergencial, pela Internet, devido as restrições de isolamento social em função da pandemia do coronavírus. Dessa forma, a questão principal que é a colaboração encontrou outros níveis, outros modos de realização, não só remotamente como também durante um momento de exceção histórica. Dentro desse novo espaço virtual, é importante perceber que vivemos o material e o virtual simultaneamente, dentro e fora da Internet, sendo que ambos compõem a realidade presente. De qualquer forma, o plano virtual ainda é novidade em muitos aspectos e por isso ainda é um local inusitado a ser explorado. Estivemos, estamos e estaremos descobrindo coisas, diante do processo inacabado da formação do ser humano e diante de novas modalidades educacionais online.

Por isso pensamos, diante desses motivos, que outros temas seriam novidades inexoráveis às pesquisas direcionadas a práticas educacionais por meio de ensino remoto, isto é, acreditamos que diante de um novo cenário e de um novo tempo, vale a pena pesquisar dentro de tal área no

futuro, pois é um cenário repleto de descobertas.

Foi o que buscamos ilustrar, diante desse cenário, a partir da descrição e análise de nossas práticas realizadas. Esboçamos que, em um tempo específico, pessoas estavam tentando usar a Internet a fim de estudar problemas específicos, sendo que essa era a única forma de interagir socialmente por causa da pandemia. Certamente, existem vários projetos acerca de práticas educacionais por meio do ensino remoto emergencial, em momento de pandemia, não só no Brasil. Nesse cenário, encerramos esta dissertação na esperança de ter contribuído para um diálogo dentro de uma área específica de pesquisas sobre formação de professores de língua alemã. Esperamos que esta seja uma peça dentro de um quebra-cabeça, que buscar iluminar algum detalhe ou informação sobre questões formativas, visto que estamos sempre em desenvolvimento de aprendizagem, em um processo inacabado de constituição do próprio ser.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora? In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Volume 1, nº 1, p. 15-29, 2001, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Comparando o sistema de competências do professor e do aluno de línguas. In: **VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ALAB: Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Brasília**, 9 a 11 de julho de 2007.

AMADO, J. **Conflito Social no Brasil: a revolta dos Mucker**. São Paulo: Símbolo, 1978.

ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. de Pesquisa** (49): 51-54, maio de 1984.

APRENDER ALEMÃO. **O mercado para profissionais de língua alemã**. Quero Aprender Alemão, Alemanha, 2016. Disponível em: <<http://www.aprenderalemao.com/2016/04/o-mercado-para-profissionais-de-lingua.html>>. Acesso em: 08 mai. 2019.

ARENA, D. B. Função e estrutura em atos de leitura. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED – SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULAÇÕES** 32, 4-7, Caxambu - MG. 2009.

ARENDT, I. C.; WITT, M. A. Estudo comparado: educação e imigração nas Colônias alemãs de São Leopoldo (Brasil) e Valdivia (Chile). **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 34, p. 271-294, 2018.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BILDUNG. In: **DUDEN, Wörterbuch.** 2020. Disponível em: <<https://www.duden.de/node/22675/revision/22704>>. Acesso em: 22/10/2020.

BILDUNG. In: **MICHAELIS, Dicionário Escolar Alemão.** 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/escolar-alemao/busca/alemao-portugues/bildung/>>. Acesso em: 22/10/2020.

BILDUNG. In: **PONS, Deutsche Rechtschreibung.** 2020. Disponível em: <<https://pt.pons.com/tradução/alemão-português/Bildung>>. Acesso em: 22/10/2020.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28, Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

CARVALHO, T., KRAMMER, F. & IWASAKI, A. The first 12 months of COVID-19: a timeline of immunological insights. **Nat. Rev. Immunol.** v. 21, p. 245–256, 2021. <https://doi.org/10.1038/s41577-021-00522-1>.

CASTRO, M. C. CASTRO; KIM, S.; BARBERIA, L.; RIBEIRO, A. F.; GURZENDA, S.; RIBEIRO, K. B.; ABBOTT, E.; BLOSSOM, J.; RACHE, B.; SINGER, B. H. Spatiotemporal pattern of COVID-19 spread in Brazil. **Science.** v. 21, p. 821-826, 2021. DOI: 10.1126/science.abh1558.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sócias: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L.S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, 2011.

COUTO, L. C. Sobrevoos pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil. Brasília: **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil**, ano 6, n. 6, 2012.

D'AMBROSIO, O. (org.); DURIGAN, J. C. (intro.). **Unesp 40 anos**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

DEUTSCHE WELLE. **Cresce o número de pessoas que estudam alemão no Brasil**. Deutsche Welle, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/12WNR>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

DEUTSCHE WELLE. **Instituto Goethe faz 60 anos como referência na difusão da língua e da cultura alemãs**. Deutsche Welle, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/11prI>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

DEUTSCHE WELLE. **Avó britânica é a primeira a receber a vacina no Reino Unido**. Deutsche Welle, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/3mR4v>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

DEUTSCHE WELLE. **“Não tenham medo”, diz primeira vacinada contra covid-19 no Brasil**. Deutsche Welle, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/3o5aA>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

FÉLIX, J. L. **Alemães na Colônia Riograndense: histórias e estórias**. São Paulo: Scortecci, 1992.

FÉLIX, J. L. **O Ensino de Língua Alemã na FCL/Assis**. [Entrevista concedida a] Ânderson da Costa Pires. Assis, 26 set. 2020.

FERNANDES, N. M. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. **Revista InterEstudos**, 2007. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html>. Acesso em: 22/09/2020.

FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed . São Paulo: Paz na Terra, 1996.

FUNO, L. B. A.; ELSTERMANN, A.; SOUZA, M. G. de. Fóruns no ambiente Teleduc: reflexões sobre o papel dos mediadores e estratégias de gerenciamento de debates. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 31-59, 2015.

GARCIA, T. C. M. G. et. al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. 18 p.: il. 1 PDF

GEIST. In: **DUDEN, Wörterbuch**. 2020. Disponível em: <<https://www.duden.de/node/54899/revision/54935>>. Acesso em: 22/10/2020.

GEIST. In: **MICHAELIS, Dicionário Escolar Alemão**. 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/escolar-alemao/busca/alemao-portugues/Geist/>>. Acesso em: 22/10/2020.

GEIST. In: **PONS, Deutsche Rechtschreibung**. 2020. Disponível em: <<https://pt.pons.com/tradução/alemão-português/Geist>>. Acesso em: 22/10/2020.

GOETHE-INSTITUT. „**Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen**“, 2013, S.11 ff.

GONZÁLEZ REY, F. Historical relevance of Vygotsky's work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. **Outlines**, n. 1, p. 59-73, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. **Journal for the Theory of Social Behavior**. v. 45 (4), p. 419-439, 2014.

KERN, R., WARE, P.; WARSCHAUER, M. 'Crossing frontiers: new directions in online pedagogy and research', **Annual Review of Applied Linguistics**, 24, 2004, 243–60.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. Sampling <<the New>> in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.). **A New Literacies Samples**. New York: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Conteúdo: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MESSIAS, R. L. Sequência didática: um caminho para a prática. In: NORTE, M. B.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SCHLÜNZEN, E. T. M. **Língua Inglesa**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância. **Coleção Temas de Formação**, v. 4. 2013.

MIRANDA, K. R. M.; DE CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL – UNESP/Assis: histórias compartilhadas. In: **Anuario brasileño de estudos hispânicos**, Espanha, v. 2, n. 24, p. 73-84, 2014.

OBERACKER JR., C. H. Transformações da Língua Alemã no Brasil. São Paulo: **Revista de Antropologia**, v. 5, n. 1, 1957.

O'DOWD, R. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: JACKSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**, New York: Routledge, 2011, p. 342-358.

OLIVEIRA, F. R. de. **História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis (1958-1964): memória da formação da FCL/UNESP**. Assis: UNESP-Campus de Assis, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254.

POLI, S. M. A. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PRESTES, Z. R. QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. **Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Brasília. 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória das obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, 2012.

PRESTES, Z. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.

RENNER, B. O Instituto Goethe e a Língua Alemã no Brasil. Brasília: **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil**, ano 8, n. 8, 2014.

RINKE, S. **Der letzte freie Kontinent: Deutsche Lateinamerikapolitik im Zeichen transnationaler Beziehungen, 1918–1933**. Stuttgart: Hans-Dieter Heinz, 1996.

ROCHE, J. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SANTANA, N. M. C. Colonização alemã no Brasil: uma história de identidade, assimilação e conflito. **Dimensões**, Petrópolis, v. 25, p. 235-248, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 mar. 2020. Seção 1, p. 1.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Assis, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 285-314, 2009.

UNESP. **Grade Curricular Curso de Letras UNESP FCL Assis**. Disponível em: <<https://www.assis.unesp.br/Home/ensino/graduacao/letras/resolucao-unesp-59--de-18-de-julho-de-2017.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2015

VOERKEL, P. Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. **Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades „Doctor philosophiae“ (Dr. phil.) – Friedrich-Schiller-Universität Jena**. Jena, Deutschland. 2017.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and Speech, 1934. In: VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. 2. ed . Cambridge-MA: The M.I.T. Press, 1962.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WITT, M. A.; BLUME, W. A. Organização social e mobilidade espacial: estudo sobre imigrantes alemães e descendentes no Brasil e Argentina. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, p. 97-111, 2014.

WHO. **WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard: Global**. World Health Organization, 2021. Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

WHO. **WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard: Brazil**. World Health Organization, 2021. Disponível em: <<https://covid19.who.int/region/amro/country/br>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

27/10/2020 Bilungipnet: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã 6. Como você está lidando com a quarentena em relação a sua própria vida? * <i>Check all that apply.</i> ☐ Minha vida segue normalmente, a quarentena não me afetou em nada ☐ Minha vida mudou significativamente, estou em um profundo momento de reflexão e reforma íntima ☐ Estou sentindo adversidades e bloqueios, e isso está me afetando, causando preocupações ☐ Estou adorando, pois agora tenho mais tempo para realizar atividades pendentes 7. Algum comentário adicional sobre as opções anteriores? _____ _____ _____ 8. Como você está lidando com a quarentena em relação a graduação em Letras? * <i>Check all that apply.</i> ☐ Gostaria de ter continuado o curso alternativamente em EAD ☐ Estou com muitos receios sobre o que será do futuro próximo na graduação e suas consequências ☐ Não tenho pressa para me formar, apenas espero para que tudo se ajunte e todos fiquem saudáveis ☐ Entendo que EAD seja um erro, mas também me preocupo muito sobre quando terei me formar 9. Algum comentário adicional sobre as opções anteriores? _____ _____ _____ _____ _____ https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ86UWZHWFRjnc5gpkCqabCtRMWkxXem18t/view	27/10/2020 Bilungipnet: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã 10. Como você está lidando com a quarentena em relação ao ensino de língua alemã? * <i>Check all that apply.</i> ☐ Estou aproveitando esse tempo para planejar o que vou ensinar quando o calendário for retomado ☐ Não estou conseguindo desenvolver nada, me adequar à nova situação toma a maior parte de minha energia ☐ Sinto a necessidade de interagir com o grupo de orientação para refletir sobre estratégias de ensino ☐ Sinto a necessidade de assistência e orientação dos projetos de extensão da universidade ☐ Estou me reunindo com os grupos de orientação que participava, porém agora online 11. Algum comentário adicional sobre as opções anteriores? _____ _____ _____ _____ _____ 12. Como você se sente sabendo que poderá se reunir com outros professores de alemão em um contexto tele-colaborativo? * <i>Check all that apply.</i> ☐ É muito bom, porque mesmo em isolamento continuamos trabalhando em grupo ☐ Acredito que essas práticas possam continuar após a quarentena, porque facilita muito o planejamento ☐ Me sinto bem, pois estava sentindo a necessidade de socializar com meus colegas ☐ Me ajuda a render mais no trabalho de planejamento e reflexão sobre minhas práticas ☐ Não tenho condições de me conectar às chamadas ☐ Prefiro que isso aconteça com reuniões presenciais https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ86UWZHWFRjnc5gpkCqabCtRMWkxXem18t/view
---	--

27/10/2020

Blutungsprakt. praktische collaborativen de formação de professores de língua alemã

13. Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

14. Por que essa iniciativa deveria continuar depois que passarmos pela pandemia do COVID-19? *

Check all that apply.

- ☐ Não deveriam continuar, as reuniões devem acontecer somente de forma presencial
- ☐ Facilita muito na disponibilidade de todos, as reuniões acontecem com mais facilidade e frequência
- ☐ Em casa sinto-me mais confortável para realizar as reuniões
- ☐ Acredito que depois da quarentena as reuniões poderia ser mescladas presencialmente e online

15. Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HMF7RjmsGqKcQdBCrMAW4xXemN6Vr6sk

5/7

27/10/2020

Blutungsprakt. praktische collaborativen de formação de professores de língua alemã

16. Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise? *

Check all that apply.

- ☐ É fundamental refletirmos sobre a história mundial da Alemanha frente a eventos potencialmente fascistas no Brasil
- ☐ É fundamental, visto que a Alemanha tem se destacado na prevenção e medidas políticas de saúde
- ☐ É fundamental, pois emergiu a importância do investimento e valorização da ciência
- ☐ É fundamental, pois a importância da arte pode ser incentivada pela aprendizagem de língua alemã
- ☐ Com o ensino/aprendizagem de Língua Alemã podemos incentivar o desenvolvimento humano
- ☐ O ensino/aprendizagem de língua alemã possui relações independentes com o fim em si mesmo

17. Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

18. Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas? *

Check all that apply.

- ☐ Eu tenho uma relação muito íntima com a arte em geral e procuro sempre propor opções culturais em minhas aulas
- ☐ Geralmente desconsidero conteúdos de arte e proponho questões estruturais de língua
- ☐ Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos
- ☐ Estou sempre consumindo arte e os movimentos artísticos da Alemanha possuem muito potencial para a aprendizagem

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HMF7RjmsGqKcQdBCrMAW4xXemN6Vr6sk

6/7

27/10/2020

Bildungsjahr: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

19. Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

20. Qual a sua relação com a Arte em tempos de pandemia? *

Check all that apply:

- ☐ Consumo arte tem ajudado muito a amenizar os efeitos da quarentena
- ☐ Não possuo relações próximas com a arte já antes da pandemia
- ☐ Desconheço conteúdos artísticos e gostaria de que eles fossem apresentados a mim
- ☐ Não possuo condições em consumir arte em geral, presencialmente ou online

21. Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

APÊNDICE 1.1.: EXEMPLAR RESPOSTAS QUESTIONÁRIO INICIAL

27/10/2020
Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Este formulário é um dos instrumentos de coleta de dados de um estudo empírico de mestrado. Uma vez formado na Unesp Assis, e agora na pós-graduação em Educação na Unesp Prudente, gostaria de contar com sua importante ajuda para responder algumas questões sobre a situação do professor de língua alemã no momento histórico de pandemia o qual estamos vivendo.

Finalmente, convidamos você a participar conosco desse projeto, sua participação é essencial para pensarmos na formação do docente de língua alemã no âmbito da FCL/Assis e no potencial das práticas de colaboração. Contamos com você!!!

Nome, idade. Quais línguas você fala? *

g 21; Português (LM), Inglês, alemão (em processo)

Studienjahr *

☐ 1. Jahr
☐ 2. Jahr
☐ 3. Jahr
☒ 4. Jahr

27/10/2020
Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Deutschkursniveau *

☐ LMO3013 Iniciação à Língua Alemã
☐ LMO3021 Língua Alemã I
☐ LMO3030 Língua Alemã II
☐ LMO3048 Língua Alemã III
☐ LMO3056 Língua Alemã IV
☐ LMO3064 Língua Alemã V
☒ LMO3072 Língua Alemã VI
☐ LMO3080 Língua Alemã VII

Por que decidiu fazer Letras na UNESP Assis?

O interesse de cursar uma licenciatura surgiu da vontade de atuar como professora. Escolhi o campus de Assis justamente por isso.

Por que Habilitação em Língua Alemã?

Motivos variados: curiosidade em estudar uma língua não românica, por simpatizar com diversos filósofos e romancistas alemães, etc.

Quais as questões emergentes em tempos de pandemia?

As questões a seguir possuem checkboxes (em que podem ser escolhidas mais de uma) apenas para auxiliar no processo de reflexão da resposta, todas elas têm a opção de escrever reflexões posteriores as alternativas, lembrando que o mais importante não são as opções que são dadas, mas o que você tem a dizer de continuidade sobre o que está sendo nesas perguntas refletido sobre sua própria vida e suas práticas de ensino/aprendizagem, se achar que a alternativa responde a questão, o espaço para complementar a resposta é opcional.

<https://docs.google.com/forms/d/1U0H4890VZtHwFqYm5gqKc4uBdRtMAWkxUxKm8T7e/edit#responses>

1/24

<https://docs.google.com/forms/d/1U0H4890VZtHwFqYm5gqKc4uBdRtMAWkxUxKm8T7e/edit#responses>

2/24

27/10/2020

Bilunguaguet: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Como você está lidando com a quarentena em relação a sua própria vida? *

- ☐ Minha vida segue normalmente, a quarentena não me afetou em nada
- ☐ Minha vida mudou significativamente, estou em um profundo momento de reflexão e reforma íntima
- ☒ Estou sentindo adversidades e bloqueios, e isso está me afetando, causando preocupações
- ☐ Estou adorando, pois agora tenho mais tempo para realizar afazeres pendentes

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Apesar do "maiestar comum", sinto que ficar em casa me proporciona um espaço de conforto, onde eu posso refletir com calma questões e tarefas pendentes; no entanto, sinto que muitas vezes minha produtividade é afetada, devido ao contexto caótico em que vivemos.

Como você está lidando com a quarentena em relação a graduação em Letras? *

- ☐ Gostaria de ter continuado o curso alternativamente em Ead
- ☒ Estou com muitos receios sobre o que será do futuro próximo na graduação e suas consequências
- ☐ Não tenho pressa para me formar, apenas espero para que tudo se ajunte e todos fiquem saudáveis
- ☒ Entendo que Ead seja um erro, mas também me preocupo muito sobre quando terei me formar

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWFqjnsGpKcQabCfRMaW4uXemJ8V/edit#responses

3/24

27/10/2020

Bilunguaguet: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Como você está lidando com a quarentena em relação ao ensino de língua alemã? *

- ☐ Estou aproveitando esse tempo para planejar o que vou ensinar quando o calendário for retomado
- ☐ Não estou conseguindo desenvolver nada, me adequar a nova situação toma a maior parte de minha energia
- ☒ Sinto a necessidade de interagir com o grupo de orientação para refletir sobre estratégias de ensino
- ☐ Sinto a necessidade de assistência e orientação dos projetos de extensão da universidade
- ☐ Estou me reunindo com os grupos de orientação que participava, porém agora online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Como você se sente sabendo que poderá se reunir com outros professores de alemão em um contexto tele-colaborativo? *

- ☐ É muito bom, porque mesmo em isolamento continuamos trabalhando em grupo
- ☒ Acredito que essas práticas possam continuar após a quarentena, porque facilita muito o planejamento
- ☐ Me sinto bem, pois estava sentindo a necessidade de socializar com meus colegas
- ☒ Me ajuda a render mais no trabalho de planejamento e reflexão sobre minhas práticas
- ☐ Não tenho condições de me conectar às chamadas
- ☐ Prefiro que isso aconteça com reuniões presenciais

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWFqjnsGpKcQabCfRMaW4uXemJ8V/edit#responses

4/24

27/10/2020

Bilunguagem: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Por que essa iniciativa deveria continuar depois que passarmos pela pandemia do COVID-19? *

- ☐ Não deveriam continuar, as reuniões devem acontecer somente de forma presencial
- ☒ Facilita muito na disponibilidade de todos, as reuniões acontecem com mais facilidade e frequência
- ☐ Em casa sinto-me mais confortável para realizar as reuniões
- ☐ Acredito que depois da quarentena as reuniões poderia ser mescladas presencialmente e online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise? *

- ☒ É fundamental, refletimos sobre a história mundial da Alemanha frente a eventos potencialmente fascistas no Brasil
- ☒ É fundamental, visto que a Alemanha tem se destacado na prevenção e medidas políticas de saúde
- ☒ É fundamental, pois emergiu a importância do investimento e valorização da ciência
- ☒ É fundamental, pois a importância da arte pode ser incentivada pela aprendizagem de língua alemã
- ☒ Com o ensino/aprendizagem de Língua Alemã podemos incentivar o desenvolvimento humano
- ☐ O ensino/aprendizagem de língua alemã possui relações independentes com o fim em si mesmo

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ890UzHtWFRjnsGpkCqdBcRtMwMxukemN8r7e/edit#responses>

5/24

27/10/2020

Bilunguagem: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas? *

- ☒ Eu tenho uma relação muito íntima com a arte em geral e procuro sempre propor opções culturais em minhas aulas
- ☐ Geralmente desconsidero conteúdos de arte e proponho questões estruturais de língua
- ☒ Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos
- ☒ Estou sempre consumindo arte e os movimentos artísticos da Alemanha possuem muito potencial para a aprendizagem

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Qual a sua relação com a Arte em tempos de pandemia? *

- ☒ Consumir arte tem ajudado muito a amenizar os efeitos da quarentena
- ☐ Não possuo relações próximas com a arte já antes da pandemia
- ☐ Desconheço conteúdos artísticos e gostaria de que eles fossem apresentados a mim
- ☐ Não possuo condições em consumir arte em geral, presencialmente ou online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ890UzHtWFRjnsGpkCqdBcRtMwMxukemN8r7e/edit#responses>

6/24

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Este formulário é um dos instrumentos de coleta de dados de um estudo empírico de mestrado. Uma vez formado na Unesp Assis, e agora na pós-graduação em Educação na Unesp Prudente, gostaria de contar com sua importante ajuda para responder algumas questões sobre a situação do professor de língua alemã no momento histórico de pandemia o qual estamos vivendo.

Finalmente, convidamos você a participar conosco desse projeto, sua participação é essencial para pensarmos na formação do docente de língua alemã no âmbito da FCL/Assis e no potencial das práticas de colaboração. Contamos com você!!!

Nome, idade, Quais linguas você fala? *

R 21.

Studienjahr *

☐ 1. Jahr

☐ 2. Jahr

☒ 3. Jahr

☐ 4. Jahr

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ890UZHVFfRjnsGqkCqBdCRMAW4xkxmN87v/edit#responses>

7/24

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Deutschkursniveau *

☐ LM03013 Iniciação à Língua Alemã

☐ LM03021 Língua Alemã I

☐ LM03030 Língua Alemã II

☒ LM03048 Língua Alemã III

☐ LM03056 Língua Alemã IV

☐ LM03064 Língua Alemã V

☐ LM03072 Língua Alemã VI

☐ LM03080 Língua Alemã VII

Por que decidiu fazer Letras na UNESP Assis?

Porque é o único campus da unesp que possui a língua alemã na grade

Por que Habilitação em Língua Alemã?

Por ser um diferencial e porque gostaria de visitar a Alemanha e me especializar em conferência alemã.

Quais as questões emergentes em tempos de pandemia?

As questões a seguir possuem checkboxes (em que podem ser escolhidas mais de uma) apenas para auxiliar no processo de reflexão da resposta, todas elas têm a opção de escrever reflexões posteriores às alternativas, referendo que o mais importante não são as opções que são dadas, mas o que você tem a trazer de conteúdo sobre o que está sentindo nesse período refletindo sobre sua própria vida e suas práticas de ensino/aprendizagem, se achar que a alternativa responde a questão, o espaço para complementar a resposta é opcional.

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ890UZHVFfRjnsGqkCqBdCRMAW4xkxmN87v/edit#responses>

8/24

27/10/2020

Bilunguagem: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Como você está lidando com a quarentena em relação a sua própria vida? *

- ☐ Minha vida segue normalmente, a quarentena não me afetou em nada
- ☐ Minha vida mudou significativamente, estou em um profundo momento de reflexão e reforma íntima
- ☒ Estou sentindo adversidades e bloqueios, e isso está me afetando, causando preocupações
- ☐ Estou adorando, pois agora tenho mais tempo para realizar afazeres pendentes

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Como você está lidando com a quarentena em relação a graduação em Letras? *

- ☐ Gostaria de ter continuado o curso alternativamente em EAD
- ☒ Estou com muitos receios sobre o que será do futuro próximo na graduação e suas consequências
- ☐ Não tenho pressa para me formar, apenas espero para que tudo se ajeste e todos fiquem saudáveis
- ☐ Entendo que EAD seja um erro, mas também me preocupo muito sobre quando terei me formar

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWF7m5gpkCqabCtMAW4uXemJ8V/edit#responses

9/24

27/10/2020

Bilunguagem: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Como você está lidando com a quarentena em relação ao ensino de língua alemã? *

- ☐ Estou aproveitando esse tempo para planejar o que vou ensinar quando o calendário for retomado
- ☒ Não estou conseguindo desenvolver nada, me adequar à nova situação torna a maior parte de minha energia
- ☐ Sinto a necessidade de interagir com o grupo de orientação para refletir sobre estratégias de ensino
- ☒ Sinto a necessidade de assistência e orientação dos projetos de extensão da universidade
- ☐ Estou me reunindo com os grupos de orientação que participava, porém agora online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Como você se sente sabendo que poderá se reunir com outros professores de alemão em um contexto tele-colaborativo? *

- ☒ É muito bom, porque mesmo em isolamento continuamos trabalhando em grupo
- ☒ Acredito que essas práticas possam continuar após a quarentena, porque facilita muito o planejamento
- ☐ Me sinto bem, pois estava sentindo a necessidade de socializar com meus colegas
- ☐ Me ajuda a render mais no trabalho de planejamento e reflexão sobre minhas práticas
- ☐ Não tenho condições de me conectar às chamadas
- ☐ Prefiro que isso aconteça com reuniões presenciais

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWF7m5gpkCqabCtMAW4uXemJ8V/edit#responses

10/24

27/10/2020

Bilinguê: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Por que essa iniciativa deveria continuar depois que passarmos pela pandemia do COVID-19? *

- ☐ Não deveriam continuar, as reuniões devem acontecer somente de forma presencial
- ☐ Facilita muito na disponibilidade de todos, as reuniões acontecem com mais facilidade e frequência
- ☐ Em casa sinto-me mais confortável para realizar as reuniões
- ☒ Acredito que depois da quarentena as reuniões poderia ser mescladas presencialmente e online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise? *

- ☒ É fundamental, relembramos sobre a história mundial da Alemanha frente a eventos potencialmente fascistas no Brasil
- ☒ É fundamental, visto que a Alemanha tem se destacado na prevenção e medidas políticas de saúde
- ☐ É fundamental, pois emergiu a importância do investimento e valorização da ciência
- ☐ É fundamental, pois a importância da arte pode ser incentivada pela aprendizagem de língua alemã
- ☐ Com o ensino/aprendizagem de Língua Alemã podemos incentivar o desenvolvimento humano
- ☐ O ensino/aprendizagem de língua alemã possui relações independentes com o fim em si mesmo

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWF7m5gpkCqabCtMAW4uXemV8V/edit#responses>

11/24

27/10/2020

Bilinguê: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas? *

- ☐ Eu tenho uma relação muito íntima com a arte em geral e procuro sempre propor opções culturais em minhas aulas
- ☐ Geralmente desconsidero conteúdos de arte e proponho questões estruturais de língua
- ☒ Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos
- ☐ Estou sempre consumindo arte e os movimentos artísticos da Alemanha possuem muito potencial para a aprendizagem

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Qual a sua relação com a Arte em tempos de pandemia? *

- ☒ Consumir arte tem ajudado muito a amenizar os efeitos da quarentena
- ☐ Não possuo relações próximas com a arte já antes da pandemia
- ☐ Desconheço conteúdos artísticos e gostaria de que eles fossem apresentados a mim
- ☐ Não possuo condições em consumir arte em geral, presencialmente ou online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWF7m5gpkCqabCtMAW4uXemV8V/edit#responses>

12/24

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Este formulário é um dos instrumentos de coleta de dados de um estudo empírico de mestrado. Uma vez formado na Unesp Assis, e agora na pós-graduação em Educação na Unesp Prudente, gostaria de contar com sua importante ajuda para responder algumas questões sobre a situação do professor de língua alemã no momento histórico de pandemia o qual estamos vivendo.

Finalmente, convidamos você a participar conosco desse projeto, sua participação é essencial para pensarmos na formação do docente de língua alemã no âmbito da FCL/Assis e no potencial das práticas de colaboração. Contamos com você!!!

Nome, idade, Quais linguas você fala? *

L 21 anos, Português, alemão e inglês.

Studienjahr *

- ☐ 1. Jahr
☐ 2. Jahr
☐ 3. Jahr
☒ 4. Jahr

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ890VZHWFRjnc5gkKcqaBdcrNAW4uXemV8V/edit#responses>

13/24

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Deutschkursniveau *

- ☐ LM03013 Iniciação à Língua Alemã
☐ LM03021 Língua Alemã I
☐ LM03030 Língua Alemã II
☐ LM03048 Língua Alemã III
☐ LM03056 Língua Alemã IV
☐ LM03064 Língua Alemã V
☒ LM03072 Língua Alemã VI
☐ LM03080 Língua Alemã VII

Por que decidiu fazer Letras na UNESP Assis?

Pois fui influenciada por um professor de gramática (era o meu favorito), ele fez Letras na Unesp Assis.

Por que Habilitação em Língua Alemã?

Sempre tive vontade de aprender, mas só fui querer ter vontade de dar aulas de língua alemã, pois fiz, no meu primeiro semestre, CLDP. A professora foi uma fonte de inspiração para eu escolher estudar a língua.

Quais as questões emergentes em tempos de pandemia?

As questões a seguir possuem checkboxes (em que podem ser escolhidas mais de uma) apenas para auxiliar no processo de reflexão da resposta, todas elas tem a opção de escrever reflexões posteriores as alternativas, referendo que o mais importante não são as opções que são dadas, mas o que você tem a dizer de contundente sobre o que está sentindo nesse período referente sobre sua própria vida e suas práticas de ensino/aprendizagem, se achar que a alternativa responde a questão, o espaço para complementar a resposta é opcional.

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ890VZHWFRjnc5gkKcqaBdcrNAW4uXemV8V/edit#responses>

14/24

27/10/2020

Bilunguagist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Como você está lidando com a quarentena em relação a sua própria vida? *

- ☐ Minha vida segue normalmente, a quarentena não me afetou em nada
- ☒ Minha vida mudou significativamente, estou em um profundo momento de reflexão e reforma íntima
- ☒ Estou sentindo adversidades e bloqueios, e isso está me afetando, causando preocupações
- ☐ Estou adorando, pois agora tenho mais tempo para realizar afazeres pendentes

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Sinto que estou me afastando dos meus estudos e de quem eu sou normalmente.

Como você está lidando com a quarentena em relação a graduação em Letras? *

- ☐ Gostaria de ter continuado o curso alternativamente em EAD
- ☒ Estou com muitos receios sobre o que será do futuro próximo na graduação e suas consequências
- ☐ Não tenho pressa para me formar, apenas espero para que tudo se ajeste e todos fiquem saudáveis
- ☐ Entendo que EAD seja um erro, mas também me preocupo muito sobre quando terei me formar

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Não

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWFqjnsGpKcqaBcRtMAW4uXemJ8V/edit#responses

15/24

27/10/2020

Bilunguagist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Como você está lidando com a quarentena em relação ao ensino de língua alemã? *

- ☒ Estou aproveitando esse tempo para planejar o que vou ensinar quando o calendário for retomado
- ☐ Não estou conseguindo desenvolver nada, me adequar à nova situação torna a maior parte de minha energia
- ☒ Sinto a necessidade de interagir com o grupo de orientação para refletir sobre estratégias de ensino
- ☐ Sinto a necessidade de assistência e orientação dos projetos de extensão da universidade
- ☒ Estou me reunindo com os grupos de orientação que participava, porém agora online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Não

Como você se sente sabendo que poderá se reunir com outros professores de alemão em um contexto tele-colaborativo? *

- ☐ É muito bom, porque mesmo em isolamento continuamos trabalhando em grupo
- ☐ Acredito que essas práticas possam continuar após a quarentena, porque facilita muito o planejamento
- ☐ Me sinto bem, pois estava sentindo a necessidade de socializar com meus colegas
- ☒ Me ajuda a render mais no trabalho de planejamento e reflexão sobre minhas práticas
- ☐ Não tenho condições de me conectar às chamadas
- ☐ Prefiro que isso aconteça com reuniões presenciais

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Se a pergunta estiver se direcionando para reuniões, acho que é legal termos isso nos nossos dias de quarentena. Se a pergunta estiver se direcionando à aulas, acho que é injusto, pois muitos alunos não têm acesso à internet.

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWFqjnsGpKcqaBcRtMAW4uXemJ8V/edit#responses

16/24

27/10/2020 Bilurungpet: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Por que essa iniciativa deveria continuar depois que passarmos pela pandemia do COVID-19? *

☐ Não deveriam continuar, as reuniões devem acontecer somente de forma presencial

☐ Facilita muito na disponibilidade de todos, as reuniões acontecem com mais facilidade e frequência

☐ Em casa sinto-me mais confortável para realizar as reuniões

☒ Acredito que depois da quarentena as reuniões poderia ser mescladas presencialmente e online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Não

Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise? *

☒ É fundamental refletirmos sobre a história mundial da Alemanha frente a eventos potencialmente fascistas no Brasil

☒ É fundamental, visto que a Alemanha tem se destacado na prevenção e medidas políticas de saúde

☒ É fundamental, pois emergiu a importância do investimento e valorização da ciência

☒ É fundamental, pois a importância da arte pode ser incentivada pela aprendizagem de língua alemã

☒ Com o ensino/aprendizagem de Língua Alemã podemos incentivar o desenvolvimento humano

☐ O ensino/aprendizagem de língua alemã possui relações independentes com o fim em si mesmo

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Não

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860VZHWFRjnc5gpkcqbdcRMAW4uXemABV/edit#responses>

17/24

27/10/2020 Bilurungpet: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas? *

☐ Eu tenho uma relação muito íntima com a arte em geral e procuro sempre propor opções culturais em minhas aulas

☐ Geralmente desconsidero conteúdos de arte e proponho questões estruturais de língua

☒ Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos

☒ Estou sempre consumindo arte e os movimentos artísticos da Alemanha possuem muito potencial para a aprendizagem

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Não

Qual a sua relação com a Arte em tempos de pandemia? *

☒ Consumir arte tem ajudado muito a amenizar os efeitos da quarentena

☐ Não possuo relações próximas com a arte já antes da pandemia

☐ Desconheço conteúdos artísticos e gostaria de que eles fossem apresentados a mim

☐ Não possuo condições em consumir arte em geral, presencialmente ou online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Não

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860VZHWFRjnc5gpkcqbdcRMAW4uXemABV/edit#responses>

18/24

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Este formulário é um dos instrumentos de coleta de dados de um estudo empírico de mestrado. Uma vez formado na Unesp Assis, e agora na pós-graduação em Educação na Unesp Prudente, gostaria de contar com sua importante ajuda para responder algumas questões sobre a situação do professor de língua alemã no momento histórico de pandemia o qual estamos vivendo.

Finalmente, convidamos você a participar conosco desse projeto, sua participação é essencial para pensarmos na formação do docente de língua alemã no âmbito da FCI/Assis e no potencial das práticas de colaboração. Contamos com você!!!

Nome, idade, Quais linguas você fala? *

Idade: 1 20 anos alemão basico

Studienjahr *

- ☐ 1. Jahr
☐ 2. Jahr
☒ 3. Jahr
☐ 4. Jahr

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HMF7m5gKcQaBdCtMAW4uXemN8V/edit#responses>

19/24

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Deutschkursniveau *

- ☐ LM03013 Iniciação à Língua Alemã
☐ LM03021 Língua Alemã I
☐ LM03030 Língua Alemã II
☐ LM03048 Língua Alemã III
☒ LM03056 Língua Alemã IV
☐ LM03064 Língua Alemã V
☐ LM03072 Língua Alemã VI
☐ LM03080 Língua Alemã VII

Por que decidiu fazer Letras na UNESP Assis?

Sempre tive interesse em língua estrangeira e sempre tive em mente dar aulas de língua estrangeira

Por que Habilitação em Língua Alemã?

Sempre tive muita curiosidade na língua alemã em especial, achava a pronúncia diferente e muito interessante

Quais as questões emergentes em tempos de pandemia?

As questões a seguir possuem checkboxes (em que podem ser escolhidas mais de uma) apenas para auxiliar no processo de reflexão da resposta, todavia elas não são obrigatórias. Após a escolha, você pode complementar a resposta, refletindo que o mais importante não são as opções que são dadas, mas o que você tem a trazer de conteúdo sobre o que está sentindo nesse período refletindo sobre sua própria vida e suas práticas de ensino/aprendizagem, se achar que a alternativa responde a questão, o espaço para complementar a resposta é opcional.

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HMF7m5gKcQaBdCtMAW4uXemN8V/edit#responses>

20/24

27/10/2020

Bilunguagem: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Como você está lidando com a quarentena em relação a sua própria vida? *

- ☐ Minha vida segue normalmente, a quarentena não me afetou em nada
- ☐ Minha vida mudou significativamente, estou em um profundo momento de reflexão e reforma íntima
- ☒ Estou sentindo adversidades e bloqueios, e isso está me afetando, causando preocupações
- ☐ Estou adorando, pois agora tenho mais tempo para realizar afazeres pendentes

Algun comentário adicional sobre as opções anteriores?

Como você está lidando com a quarentena em relação a graduação em Letras? *

- ☐ Gostaria de ter continuado o curso alternativamente em EAD
- ☐ Estou com muitos receios sobre o que será do futuro próximo na graduação e suas consequências
- ☒ Não tenho pressa para me formar, apenas espero para que tudo se ajunte e todos fiquem saudáveis
- ☐ Entendo que EAD seja um erro, mas também me preocupo muito sobre quando terei me formar

Algun comentário adicional sobre as opções anteriores?

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860VZtHwFRjn5gpkCqabCtRMaM4xUemJ8Yve/edit#responses

21/24

27/10/2020

Bilunguagem: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Como você está lidando com a quarentena em relação ao ensino de língua alemã? *

- ☐ Estou aproveitando esse tempo para planejar o que vou ensinar quando o calendário for retomado
- ☒ Não estou conseguindo desenvolver nada, me adequar à nova situação torna a maior parte de minha energia
- ☐ Sinto a necessidade de interagir com o grupo de orientação para refletir sobre estratégias de ensino
- ☐ Sinto a necessidade de assistência e orientação dos projetos de extensão da universidade
- ☐ Estou me reunindo com os grupos de orientação que participava, porém agora online

Algun comentário adicional sobre as opções anteriores?

Como você se sente sabendo que poderá se reunir com outros professores de alemão em um contexto tele-colaborativo? *

- ☐ É muito bom, porque mesmo em isolamento continuamos trabalhando em grupo
- ☐ Acredito que essas práticas possam continuar após a quarentena, porque facilita muito o planejamento
- ☐ Me sinto bem, pois estava sentindo a necessidade de socializar com meus colegas
- ☐ Me ajuda a render mais no trabalho de planejamento e reflexão sobre minhas práticas
- ☐ Não tenho condições de me conectar às chamadas
- ☒ Prefiro que isso aconteça com reuniões presenciais

Algun comentário adicional sobre as opções anteriores?

https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860VZtHwFRjn5gpkCqabCtRMaM4xUemJ8Yve/edit#responses

22/24

27/10/2020

Bilinguê: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Por que essa iniciativa deveria continuar depois que passarmos pela pandemia do COVID-19? *

- ☐ Não deveriam continuar, as reuniões devem acontecer somente de forma presencial
- ☐ Facilita muito na disponibilidade de todos, as reuniões acontecem com mais facilidade e frequência
- ☐ Em casa sinto-me mais confortável para realizar as reuniões
- ☒ Acredito que depois da quarentena as reuniões poderia ser mescladas presencialmente e online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise? *

- ☒ É fundamental, relembramos sobre a história mundial da Alemanha frente a eventos potencialmente fascistas no Brasil
- ☒ É fundamental, visto que a Alemanha tem se destacado na prevenção e medidas políticas de saúde
- ☐ É fundamental, pois emergiu a importância do investimento e valorização da ciência
- ☐ É fundamental, pois a importância da arte pode ser incentivada pela aprendizagem de língua alemã
- ☐ Com o ensino/aprendizagem de Língua Alemã podemos incentivar o desenvolvimento humano
- ☐ O ensino/aprendizagem de língua alemã possui relações independentes com o fim em si mesmo

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWF7m5gpkCqabCfMAW4uXemV8V/edit#responses>

23/24

27/10/2020

Bilinguê: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas? *

- ☐ Eu tenho uma relação muito íntima com a arte em geral e procuro sempre propor opções culturais em minhas aulas
- ☒ Geralmente desconsidero conteúdos de arte e proponho questões estruturais de língua
- ☐ Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos
- ☐ Estou sempre consumindo arte e os movimentos artísticos da Alemanha possuem muito potencial para a aprendizagem

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Qual a sua relação com a Arte em tempos de pandemia? *

- ☐ Consumir arte tem ajudado muito a amenizar os efeitos da quarentena
- ☒ Não possuo relações próximas com a arte já antes da pandemia
- ☐ Desconheço conteúdos artísticos e gostaria de que eles fossem apresentados a mim
- ☐ Não possuo condições em consumir arte em geral, presencialmente ou online

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1U0HJ860V2HWF7m5gpkCqabCfMAW4uXemV8V/edit#responses>

24/24

APÊNDICE 2: SÉRIE DE QUATRO OFICINAS DE PLANEJAMENTO

26 DE MAIO DE 2020. OFICINAS DE PLANEJAMENTO. DIA 1.

INÍCIO

No primeiro dia começamos a oficina às 10 horas da manhã.

Explicação sobre antes o foco ser a língua alemã e por causa da quarentena o foco mudou para atender as necessidades sobre como o isolamento interfere em nossa vida e na educação. O foco é a formação de professores de língua alemã e com a Internet é um bom campo para nós complementarmos nossas relações enquanto nos formamos professores na universidade.

Por isso a Oficina de Metodologia foi pensada para que nós pudéssemos desenvolver materiais, planejamentos de ensino, planejamentos de aula, para quando o calendário retornar as alunas tenham preparado algo. Minha expectativa era que todas ali pudessem compartilhar entre si conteúdos sobre língua e cultura alemã que os outros não conhecessem.

Explicação sobre os conteúdos do Drive que serviriam para o curso e por isso trouxe para a quarentena, e como editar os vídeos me ajudava a refletir sobre minhas próprias práticas e avaliar o seu próprio desenvolvimento. E como eles podem ser usados nas práticas posteriores também.

Mostrei um o vídeo sobre dias da semana.

“parecia que ela estava apresentando um seminário, era isso?” B.

Expliquei que ela simplesmente estava contando coisas que ela sabia, puxando um gancho do tema da aula.

“Caramba” B.

“É legal quando o aluno leva alguma coisa do contexto dele para a sala de aula” L.

“Esse link que o aluno faz ajuda a reforçar a aprendizagem, né? E de uma simples explicação sobre os dias da semana em alemão ela conseguiu fazer essas associações sozinha” G.

Expliquei sobre o processo de ter editado. E sobre os conteúdos que encontrei para realizar a edição, a partir disso fomos fazendo reflexões sobre como aparentemente um tema de vocabulário de datas, dias e meses é simples e nesse caso o assunto foi aprofundado a partir das narrativas do próprio aluno que possuía conhecimentos externos que davam um sentido muito mais profundo para um tema tão simples.

COMO SE CONECTAR AO ALUNO SEM O CONHECER?

As motivações para se aprender alemão, diferente do nosso caso da graduação, vêm muitas vezes de interesses específicos dos alunos, esses são casos muito comuns sobre porque os alunos procuram as aulas do CLDP, por exemplo. Alunos que têm curiosidade em conhecer uma língua mais remota, alunos de psicologia que tem muito contato com autores de cultura alemã, alunos de engenharia biotecnológica que também se conectam à cultura alemã com suas especificidades, etc.

As alunas organizaram uma pesquisa e na reunião sobre o levantamento desses dados pudemos notar que os alunos dos projetos de extensão da Unesp estão mais motivados para aprender alemão do que os próprios alunos da graduação em letras, que por sua vez são os professores desses

projetos de extensão. Fica muito nítido para mim nesse caso que dar uma aula acessando a linguagem dos seus alunos não é somente uma questão de nível linguístico e títulos elevados, muito diferente disso.

POR QUE REALIZAR UM PLANEJAMENTO DE ENSINO?

O estilo da Unesp Assis x Unesp Prudente (Letras x Pedagogia).

Nós alunos da pós-graduação na FCT, formados na FCL, percebemos claramente a diferença entre as perspectivas que temos sobre a educação e sobre a formação docente nos respectivos cursos. Diferenças entre sobre como enxergamos o que é dar aula, o que pensamos, o que refletimos e o que fazemos quanto a isso.

O QUE ESTÁ ACONTECENDO NESSE MOMENTO COM A GRADUAÇÃO EM LETRAS

O quarto ano de letras não está tendo aula, porém alguns professores estão compartilhando materiais principalmente para leitura e ajudando a compreendê-las.

No centro de línguas, apenas os bolsistas estão participando de dinâmicas para desenvolver sequências didáticas, como é o caso dessa oficina. E ainda sim destaco que os alunos estão em contato com planejamento de ensino mesmo que ainda não chegaram a esse tema no calendário da graduação.

O terceiro ano de letras também não está tendo aula, e alguns (poucos, para não dizer um único) professores também estão compartilhando materiais de leitura.

Ainda houve relatos de que elas estão tentando se manter ativas, principalmente pelo momento de dificuldade durante a pandemia. Basicamente todos estão tentando fazer alguma coisa, ocupar a cabeça, para não enlouquecer.

Quando perguntei se elas se lembram da última vez que estudaram alemã as respostas foram que sim, “regularmente”, “quase todos os dias”, mas não para atender necessidades das aulas na graduação e sim para atender necessidades individuais, subjetivas. Isso para as alunas do quarto, porque a do terceiro, alegando não ter começado o calendário letivo, não está estudando por isso as questões de língua (gramática, estrutura, etc), mas que mesmo assim está tentando ler um livro de literatura alemã.

Quando perguntei se elas estão conseguindo desenvolver esses estudos mesmo sem as aulas da graduação a resposta foi “não” (B.), “ok, para quem não está tendo aulas na graduação” (G. e L.). Destaco aqui uma resposta específica da participante B. “Eu posso falar enquanto futura professora da UNATI, porque eu ia começar a dar aula agora no primeiro semestre, e devido à pandemia isso não foi possível. O problema é que eu queria conhecer os meus alunos para saber o tipo de conteúdo eu poderia ofertar para eles e para saber COMO lidar com eles também, eu não conheço meus alunos, apesar de saber a faixa etária deles, não sei como eles se comportam em relações às atividades de língua alemã e estão pedindo para a gente fazer oficinas sendo que a gente não sabe nem o nome deles, sabe? Ficou bem complicado isso em relação à UNATI. É diferente da minha experiência na Ernani, que eu já tinha uma lista de aulas que os alunos sugeriram no ano passado sobre o que eles queriam ter, aquilo foi muito mais fácil de preparar, pois nesse momento está sendo mais fácil preparar as aulas desse ano, porque com a pandemia eu tenho muito mais tempo e eu já sei quem são esses alunos e o que eles querem ter, ao contrário da UNATI que eu não faço ideia por onde começar. E a UNATI é um grupo muito menor e totalmente diferente, provavelmente não vou poder aproveitar os materiais que estou

organizando para a Ernani”.

Destaco também uma resposta específica da participante G. “[...] também em relação à própria paralisação da graduação, querendo ou não ficaremos meses sem prática de alemão, enquanto professor, a gente se sente extremamente inseguro pelo fato de não dominar o idioma e de não sentir talvez tanto suporte vindo da própria graduação, e vai ser aquilo, né? Retomar todas as atividades se normalizando enquanto a gente se sente tanto desamparado por um ponto de vista de falta de experiência e falta de estrutura como por um ponto de vista de domínio da língua e atraso da graduação, tudo isso agravado pela crise mundial do Corona vírus”.

G. ainda disse que antes da quarentena estava tentando desenvolver alguns materiais para suas aulas no CLDP, porém que com o isolamento ela deixou tudo parado. L. disse que continua desenvolvendo materiais justamente pelo CLDP organizar essa dinâmica de planejamento para os bolsistas.

O QUE PODEMOS FAZER PARA NOS AJUDAR NESSAS OFICINAS?

É o primeiro ano de G. no CLDP, antes ela dava aula no Ernani, onde as aulas eram mais culturais e informativas, para adolescentes do ensino médio.

Ela diz: “Qualquer tipo de ajuda, tanto com SD, tanto com conteúdos mesmos sobre o que utilizar em aula, seria muito bem vindo”. As outras concordaram.

Quando perguntei se elas já tiveram algum contato dentro da graduação com a elaboração de SD's e planejamento de ensino a resposta foi “não”, porque no terceiro ano esses conteúdos são apresentados de modo introdutório, com estágios de observação, mas sem realmente desenvolver, o que acontece nas disciplinas do quarto ano, ou seja, L. e G. iriam começar a entrar nessas práticas enquanto B. nem o primeiro contato formal teve.

Quando perguntei se elas sabiam o que seriam planejamentos de ensino e como fazê-los a resposta foi que sim, por causa da participação nos projetos de extensão elas entram em contato com esse tema muito pelas reuniões pedagógicas com grupos específicos e pelo contato com os próprios veteranos em que trabalham juntos, porém ainda não sabem como desenvolver realmente um planejamento de aula, geralmente foi pelo contato com alguém de um ano mais avançado que aprendeu pelos próprios trabalhos a serem desenvolvidos na graduação, porém nada de modo aprofundado.

SOBRE PLANEJAMENTOS DE ENSINO

Até quem já passou pela graduação não tem uma exata verdade sobre como desenvolver planejamentos. Geralmente se pensa sobre o método ser um papel crucial na organização, a organização, a objetividade e a descrição são fatores cruciais para esses desenvolvimentos, muito além de saber nomes técnicos e conhecer metodologias. Planejamento é uma incógnita para todos, e considero a criatividade como o fator mais importante, ao contrário de uma formação apenas técnica e detentora de metodologias, pois mesmo que prática e a teoria se complementem, os planejamentos e as ações docentes a partir destes nunca corresponderão ao ideal, e sim ao real. Planejar melhora a aula muito, porque antes foi feito um trabalho árduo.

Diferença entre Handout e Planejamento – o que as meninas sabiam discernir isso – eu não soube na minha época de graduação, sabia mas não fazia.

“por de trás do handout, precisam ter os objetivos que você estabeleceu e etc., vai um pouco mais além do que só ter um material da aula” G.

MOSTRANDO UM EXEMPLO DE PLANEJAMENTO DE AULA E SEU RESPECTIVO HANDOUT

Apresentação do Plano de Aula, passando por suas categorias (Objetivos, Metodologia, Recursos, etc.).

Apresentação do Handout (essa aula foi desenvolvida para o curso que seria oferecido no primeiro semestre de 2020, no segundo semestre de 2019 houve um piloto sobre esse curso).

A importância dos conhecimentos externos para construir sentidos e interpretações internos, atos de leitura (música de capoeira).

Existem coisas além, e essas coisas além precisam estar descritas no plano de aula.

Sobre retirar do social as categorias teóricas formais.

A importância de conhecer e refletir sobre gêneros de texto (página do instagram). “Manda essa página pra mim, por favor?” B.

Sobre conectar os conteúdos sociais – informais – com conteúdos canônicos, clássicos – formais (Goethe, Romantismo).

Questionamento sobre utilizar a Wikipedia e sua acessibilidade.

O Fausto alemão e o Fausto brasileiro.

Sobre refletir quais categorias retirar dos objetos sociais a partir do nível de conhecimento de seus alunos, o papel do professor e saber para e com quem ele dá aula.

Durante os conteúdos que foram apresentados na oficina, dei minhas interpretações, mas as meninas também somaram com muitas outras interpretações que antes eu não tinha feito, isso foi bom.

Do item 1 para o item 3 há uma ciclicidade em desenvolver a aula.

Entre editar e levar para a aula é o Handout, entre explicar e descrever o porquê você editou e levou para a aula é o Planejamento. Quanto mais a gente refletir, escrever, documentar, planejar, mais a nossa própria aula fica mais clara para nós mesmos, retomo a necessidade da arte em nossa formação, pois dessa forma criamos as aulas, criamos transposições didáticas.

Aula de alemão não é só aprender estruturas e regras, mas posso mostrar para meu aluno que Goethe existe, que Freud existe, etc. Além de levar conteúdos que permitem que lecionemos com bom humor.

O QUE VEREMOS NAS PRÓXIMAS OFICINAS?

Retomo as categorias de um Plano de Ensino: cabeçalho, objetivos, conteúdos, metodologia (estratégias), recursos, avaliação, referências bibliográficas.

A proposta é que a gente pense junto outras formas de criar novos planejamentos, com conteúdos que elas já utilizaram, com aulas que elas deram e deu certo, a partir das experiências DELAS.

ENCERRAMENTO

“Eu achei bem legal, o único problema é que eu ainda não tenho nada para compartilhar com vocês, estou aqui para absorver o que vocês disponibilizarem” B.

“Minhas aulas do básico 1 e 2 eram mais estruturais, porque eu não tinha essa noção de planejamento e de aspectos culturais na época, porém semestre passado (no básico 3) eu tive alguns resultados positivos justamente porque já levei aspectos culturais, então eu me identifiquei um pouco com as coisas que você apresentou aqui hoje” L.

“Eu já utilizei música, mais para os alunos conhecerem coisas da Alemanha, mas eu também pego curiosidades, questões de festas alemãs, mais para debater sobre” L.

O movimento inverso entre estrutura e cultura. Retirar e analisar categorias a partir do que foi introduzido antes. Quando a gente faz um planejamento a gente tem tempo suficiente para pensar nessas estratégias, nessa ordem.

Apresentação do texto da Rojo sobre Protótipos de Ensino. Nas próximas oficinas desenvolveremos Arquiteturas Vazadas, portanto.

Apresentei o que aprofundaremos na próxima oficina: a minha arquitetura vazada (considerações em tópicos sobre os calendários em decorrência do tempo; a ementa, os objetivos abarcando inteligências diversas; os conteúdos e os critérios estabelecidos para; metodologias; ferramentas analógicas e digitais; avaliações diversificadas; referências). Minha Matrix me auxilia e muito sobre decisões e reflexões de sentido e significado.

“ai que tudo esse documentoooo” G.

Dentro da Internet eu me perco em meio a tantos conteúdos, a partir dos critérios estabelecidos eu consigo pensar em estratégias sobre o que procurar e sobre o que levar para a sala de aula. Antes de planejar a aula você faz um planejamento do planejamento. Dá um trampo. Bem vindo ao universo docente. Assim eu não começo do zero. Quando um planejamento é realizado, é possível pensar nessas estratégias com mais tempo e calma, sobre como construir conhecimentos intelectuais e sociais, etc. A gente só consegue se a gente for praticando.

ESPAÇO PARA REFLEXÕES FINAIS

“O que você pretende fazer nas próximas?” B.

Desenvolver um Protótipo de Ensino junto com vocês (complementando com conteúdos) e a partir dele criar 4 planos de aula, planejar aulas avulsas. Vocês acham que essas oficinas podem ajudar nas questões que vimos? G. respondeu: “Com certeza, né? Porque se falta esse apoio, a gente tem formas de realizar isso de maneira autônoma, é com certeza uma ajuda e um apoio, algo que querendo ou não é uma troca de experiência entre professores, são experimentos que a gente vai fazendo, novas aprendizagens e tudo mais, colocando a própria língua em prática”.

03 DE JUNHO DE 2020. OFICINAS DE PLANEJAMENTO. DIA 2.

INÍCIO

Retomada dos tópicos principais da oficina 1.

B. e G. assistiram o vídeo do Carnaval (Rosenmontagszug). L. viu o vídeo sobre Mitologia e sobre Freud.

“eu assisti o vídeo sobre Carnaval, porque já tratei desse tema com meus alunos na Ernani, eles gostaram bastante das relações e diferenças entre o Carnaval no Brasil e na Alemanha que apresentamos ano passado” B.

G. lembrou que ela fazia uma espécie de “planejamento” e a partir da experiência que ela tem hoje ela consegue refletir sobre como melhorou e como evoluiu intelectualmente, articulando a estética de acordo com o gênero que estamos trabalhando. Ela também disse que em parte dessa época deu aula junto com a L., G. saiu do Ernani para dar aula no CLDP. Nessa época elas não faziam um planejamento, elas simplesmente conversavam para se preparar, mas sem o trabalho de escrever, documentar, etc.

Elas estão transitando entre o conhecimento informal e formal. Me faz pensar que talvez a B., que é do terceiro ano, não cometerá esse tipo de articulação, me faz pensar que ela ao mínimo formalizará alguma coisa, o que G. e L., inclusive eu, não fizeram nas suas primeiras experiências.

De certa forma acontece com todos o fato de ir lapidando conhecimentos sociais para aspectos formais/intelectuais. A importância de se organizar.

Análise e reflexão sobre as questões dentro dos vídeos em questão.

ARQUITETURA VAZADA

Fomos preenchendo os tópicos de acordo com os conhecimentos e conteúdos comuns a todos.

Apresentação do slide explicando as categorias.

Três concepções de linguagem.

É importante sempre ressaltar que o objetivo da aula de língua não é ensinar gramática.

Geralmente, no CLDP, nós fazemos só o conteúdo programático, sendo que ele é apenas UM dos tópicos de um Planejamento de Ensino.

O foco nesse caso foi sobre os conteúdos a serem levantados, pois sem eles seria inviável desenvolver o planejamento das aulas seguintes.

Ficou nítido que, pelo fato do calendário não ter começado e por muitas ainda não conhecerem as turmas com as quais trabalhariam, foi unânime o foco em levantar conteúdos sobre tempo e cultura, principalmente nos feriados e suas implicações sociais/históricas/culturais, assim seja qual for a característica da turma/alunos seriam possíveis temas comuns a todas as pessoas.

PONTOS PRINCIPAIS

Por fim decidimos montar uma sequência de aulas baseada no problema de quarentena que estamos vivendo, por isso, a partir da sugestão de B. sobre construir algo em relação ao Carnaval, selecionamos o termo Brückentag (Feriado Prolongado) partindo de um meme que diz sobre o brasileiro finalmente ter realizado o seu “sonho” de emendar o Carnaval com o Natal, dessa forma trabalharemos um termo específico em alemão conectando-o com dois grandes feriados globais, além de explicar o motivo de termos selecionado esse tema: a crise do corona vírus.

16 DE JUNHO DE 2020. OFICINAS DE PLANEJAMENTO. DIA 3.

INÍCIO

Apresentação do Protótipo de Ensino pronto e do Handout.

G. gostou do Handout e das conexões entre os temas.

Quando perguntei sobre elas pensarem no aspecto cíclico de uma aula as respostas foram “sim”.

O Handout também tem uma perspectiva menos estrutural, o que na visão de G. é mais complexo de fazer. “É mais difícil desenvolver aulas com esse pensamento”.

De acordo com a necessidade de cada um e dos respectivos níveis o modo a trabalhar o Handout deverá ser pensado, e conforme for ele pode render até mesmo um semestre de trabalho, ou um mês, ou um semestre.

Por isso o nome Arquitetura Vazada, pois ela não limita o trabalho, mas também não deixa tudo solto.

Brückentag – Carnaval – Natal – O que aprendemos com o Corona Vírus.

ASPECTOS DO HANDOUT

O que pode ser feito com todos esses conteúdos? Deve estar escrito no plano.

Como propor para que o aluno possa experienciar a aula diante de nossas estratégias estabelecidas.

Rosenmontagszug – Vlog Dave.

Ao propor temas como Carnaval e Natal, há aspectos do cristianismo por trás do significado dessas datas, e se caso o professor não quiser falar sobre elas, essa é a serventia de uma arquitetura vazada, pois basta ele escrever no planejamento se vai decidir falar sobre isso ou não, se optar por não mencionar aspectos religiosos, ele deverá descrever no planejamento o que fará com os temas apresentados, uma opção seria falar da natureza, das estações do ano, ou até mesmo da cultura pagã da Europa antiga.

Adventskranz – Adventskalender – Weinachtsbaumloben – Weinachtsbaum – Krampus.

Reflexões sobre aspectos globais e locais – Costumes brasileiros x Costumes alemães.

Hiperlinks: The Office – Jornal de Santa Catarina.

O alemão na cultura pop.

Nachrichtenleicht – Tageschau – Easy German – Como trabalhar com áudio/vídeo?

Transposição Didática.

ASPECTOS DO PROTÓTIPO DE ENSINO

Planejamento de Ensino é um Gênero Literário

Se língua é substância e não forma, dessa forma tratamos os gêneros, eles têm seus aspectos formais, mas o que importa é conteúdo.

Importa como você faz, não o que você faz.

Articulações que aproximem o aluno e você mesmo do material.

Questões da ementa tratando sobre o termo Brückentag relacionado ao meme que em 2020 conseguimos emendar o Carnaval e o Natal, 2020 é um grande feriado prolongado, tudo por causa do Corona Vírus. Um grande feriado prolongado de 8 meses

Nós podemos aprender a língua alemã associando culturas globais e locais, e ainda utilizando o bom humor.

Efeito catártico, se conectar emocionalmente, promover a educação humanizadora.

Descrever as estratégias a partir da reflexão que fazemos sobre elas.
O planejamento de ensino permite que tiremos várias aulas dele.
Sentido e Significado.

“Estamos falando de feriados muito comuns, certo? E mesmo recorrentes em nossas oficinas questões sobre ainda não conhecer a turma/alunos por causa da quarentena, nós podemos aproveitar temas como esse – temas universais – então procure sempre mesmo sem conhecer os alunos buscar pontos em comuns gerais, provavelmente existe alguma questão em que podemos nos comunicar com um máximo de pessoas, pensando de uma forma geral, independente de idade, independente de gênero, independente de classes sociais, etc. Somos todos humanos”.

Estabelecer relações por meio de hipertexto – como hiperlinks – trazendo questões externas que complementem o sentido dos materiais.

Pensar no gênero planejamento e cumprir os objetivos do gênero considerando que outro professor poderá usar em outro momento, portanto deverá ser claro e descritivo.

Perguntei se elas conheciam o Nachrichtenleicht a resposta foi “não”, foi uma surpresa, porque na minha época de graduação todo mundo conhecia.

HANDOUT/PLANEJAMENTO → PLANEJAMENTO/HANDOUT

“Sobre avaliação, no Ernani não dá para avaliar os alunos, no máximo contamos as faltas, e na aula em questão sempre fazemos um quiz sobre a aula anterior, é bem legal porque eles prestam atenção na aula para ganhar o quiz hahaha” B.

“Eles também sempre vão atrás depois no Youtube quando passamos vídeos na aula” B.

G. conhecia alguns conteúdos, outros não.

“Entra também uma questão sobre o quanto a gente precisa estar preparado para conseguir fazer com que esses assuntos não só sejam cíclicos, mas que especialmente façam sentido para o aluno, pois não adianta mostrar materiais que estejam distantes da realidade deles, o que não é nossa intenção enquanto professor de língua estrangeira. A gente vê como é importante estar sempre em contato não só com as técnicas e abordagens de ensino, mas também com a própria cultura alvo que estamos abordando” G.

Em nenhum momento eu foquei em autores e teorias específicas, etc. Minha intenção nessas oficinas foi que a gente simplesmente desenvolvesse planejamentos e pudéssemos refletir sobre tudo isso, numa ideia que tivemos colaborativamente... daqui tirei aqui e fiz isso, assim e assado. Porque quando as meninas chegarem no momento das aulas de metodologia na graduação, lá sim será responsabilidade da professora falar as técnicas, o desenvolvimento do planejamento, vai avaliar a turma, etc. E dessa forma eu espero que nesse momento elas se lembrem das práticas que fizeram nas oficinas e como puderam lapidar e aperfeiçoar elas na graduação.

“Esse drive e esse planejamento é de vocês, inclusive se quiserem utilizarem no primeiro semestre por conta das dificuldades do recomeço e isso economizará o trabalho, fiquem à vontade”.

“Eu achei legal você mostrar como faz sem ficar focando em questões teóricas, porque é muito denso passar por isso teoricamente e aqui na verdade a gente simplesmente foi fazendo e entendendo no meio do caminho, é muito importante” G.

O mais importante é começar, e depois ir refazendo a partir das próprias referências. Eu no mestrado ralei muito para entender isso.

PONTOS PRINCIPAIS E ORGANIZAÇÃO DA PRÓXIMA OFICINA

Por fim decidimos os temas do protótipo de ensino que cada um ficaria responsável para desenvolver um planejamento de aula.

Aulas 1 e 2: Mediador. Aulas 3 e 4: B. Aulas 5 e 6: G. Aulas 7 e 8: L.

A G. mandou o planejamento dela super adiantada, super interessada, achei louvável. L. e B. mandaram depois.

No fim dessa oficina a conversa durou até depois no grupo do Whatsapp, o que eu achei muito legal e interativo. As meninas começaram a compartilhar vídeos e memes relacionados a um dos conteúdos que falamos na oficina, a série The Office.

26 DE JUNHO DE 2020. OFICINAS DE PLANEJAMENTO. DIA 4.

INÍCIO

A gente estava falando do teletandem em alemão, e como o semestre na Alemanha é diferente do nosso.

Reflexões sobre o teletandem e sobre como desenvolver essa empatia pelos alunos que estão tentando falar o idioma alemão, porque na prática do teletandem eu pude sentir a dificuldade real em articular a língua.

Planejar é dar exemplo, você estudou antes da aula. Cada professor é diferente, cada aula é uma aula.

4to dia de oficina, estamos terminando uma série. Perguntei se a proposta estava ajudando as alunas.

“Achei bem enriquecedora até agora, me fez pensar de outros pontos de vista, porque para mim que não tive muito contato ainda com planos de aula e também não dei tantas aulas na vida, foi muito legal essa experiência de eu mesma desenvolver um plano de aula” B.

Tá sendo muito legal poder estar vivendo essa contribuição, pois eu as ajudo e elas me ajudam também.

“Pode ficar tranquilo que está ajudando sim, não só no sentido de preparar uma aula de alemão mas também as dicas que você deu, o material que está no drive, tudo é uma grande ajuda no processo de nossa formação” G.

“Eu concordo, também acho que ajudou muito na motivação agora na quarentena que não estamos tendo aula. Fez com que a gente desfocasse um pouco da quarentena” L.

APRESENTAÇÃO DO VÍDEO GRAVADO A PARTIR DO PLANEJAMENTO “BRÜCKENTAG”

Cada um desenvolveu um tema do Handout e do Protótipo de Ensino (Matrix), no meu caso além de realizar um planejamento de aula eu testei esse planejamento em uma aula na realidade, gravei essa aula e trouxe para as meninas na oficina.

Assistindo minha aula por outra perspectiva posso compreender melhor minha práxis.

Vimos o vídeo e fomos realizando a análise a partir dos pontos descritos no plano de aula e como foram executados na aula

Mesmo sendo o tema de B., nesse vídeo que estava refletindo sobre o feriado prolongado com o aluno, acabamos por acaso falando sobre o Carnaval, que curiosamente já estabelecia um elo de conexão com a próxima aula do planejamento que realizamos coletivamente.

Questionei sobre qual nível elas achavam que estava aquele aluno do vídeo, a resposta foi “de a1 a a2”.

“A pronúncia dele tá boa” L.

“No caso, quando estamos ensinando alemão com o auxílio de tecnologias digitais, nós nos planejamos e refletimos sobre nosso papel de professor reflexivo dentro de uma educação humanizadora, mas isso não se encaixa para esse contexto apenas, isso se encaixa para todos, online ou presencial, aula é aula. No plano virtual ou no plano material, esses dois planos fazem parte da realidade, mesmo que ainda seja muito comum as pessoas colocarem em oposição virtual e real” Mediador.

O poder do discurso. Guerra de narrativas.

“Se a gente não tiver esse espaço aqui, em que estamos colaborando entre si, um terceiro espaço, a gente não teria essa oportunidade de estar trocando essas informações e pensando em conjunto, é necessário criar esses contextos para abstrair, como em nosso grupo de pesquisa, como essa oficina, precisamos de um espaço para pensar fora daquilo que estamos fazendo” Mediador.

“Vocês percebem o que é que tem no meu plano e que agora a gente vai se questionar também no de vocês, porque é orgânico, eu vou precisar corrigir coisas ou não, vocês vão precisar corrigir coisas ou não. Quando realizamos um plano de aula adequadamente com as propostas desse gênero acadêmico, existe uma ordem narrativa ali, quem lê tem que entender o que você vai fazer na aula, e todo esse movimento de transição que existe entre planejar e aplicar e ir adequando teoria e prática, no momento em que chegar as aulas da graduação de metodologia e estágio... o que é uma aula de metodologia na Unesp Assis? Vocês sabem?” Mediador.

“Geralmente a gente lê textos, debate o texto e coloca em prática construindo um plano de aula, mais ou menos isso” L.

“Só que tem um detalhezinho aí, né, L.? Vamos falar para a B.? A aula tem, por exemplo, 40 alunos e um professor. E desses alunos temos seis línguas estrangeiras no total, sendo que o professor geralmente é do inglês ou no máximo do espanhol, ou seja, ele pouco saberá sobre conteúdos das outras línguas estrangeiras, e em nosso caso da língua alemã, além dessas aulas de metodologia, nos resta todos os outros espaços dentro e fora da universidade, os quais podem contribuir para nossa formação profissional docente. Vou dar alguns exemplos: as reuniões pedagógicas do CLDP, o teletandem, ministrar aulas no CLDP, e eu, como aluno da casa, busquei oferecer mais um espaço dentro desse contexto de desassistência dos alunos de língua alemã da graduação, o que justifica essa oficina. Lá na aula de metodologia, vocês vão se aprofundar nas teorias, vocês vão aprender no sistema mais formal que é característico da graduação, eu por exemplo não tenho condições de dar aula de metodologia para vocês e para toda uma turma de letras, o que eu posso é mostrar aqui nessa oficina um processo de construção de plano de ensino, coisa que eu também estou fazendo e aprendendo sempre” Mediador.

É isso que eu penso sobre um plano de aula, se está certo ou 100% certo não é nosso objetivo aqui, as alunas lapidarão esse aprendizado justamente na graduação, que exerce o papel principal na formação de professores.

Elas alegaram que fica mais difícil planejar quando não se conhece o aluno, mas o mundo não acontece assim lá fora, temos que tentar planejar uma aula que permita com que o aluno e professor articulem ideias autônomas a partir daquele planejamento, que tragam elementos externos que contribuam para as construções de sentido dentro da respectiva aula, por isso a

proposição de um protótipo de ensino, porque de aula para aula, cada uma é diferente, quando temos uma arquitetura vazada, quem utilizar esta estrutura vai inserindo suas próprias informações de acordo com o seu próprio contexto docente.

FEEDBACK DOS PLANOS DE AULA REALIZADOS PELAS ALUNAS

Quando falamos sobre corrigir os planos de aula, não penso em corrigir, penso em questionar sobre o que as alunas fizeram.

Nesse caso falamos sobre os aspectos de correção que geralmente vi nas minhas experiências de graduação e de mestrado, principalmente no estágio de docência.

Busquei seguir esse pensamento para mostrar possivelmente o que um professor enxergaria no plano delas para realizar uma correção:

Aspectos Formais (estética/coesão/coerência/elementos do plano)

Vínculo entre Teoria e Prática (relação com aspectos teóricos do curso e a proposição)

Reflexões sobre a Experiência (pontos de reflexão e transcendência ao tema)

Ao dar esse feedback as alunas foram se explicando e muitas vezes corrigindo o próprio trabalho e complementando com informações que elas falaram na oficina, mas que não estava no documento, e ali em tempo real fomos corrigindo/completando.

A parte que me deixa satisfeito é que pelo menos os aspectos formais elas não faltaram com nenhum tópico, justamente porque todos eles foram apresentados nas oficinas anteriores, então elas já não cometeram erros que eu vi muitos alunos do quarto ano cometerem ano passado, planos sem objetivo completo, ou sem conteúdos, ou sem ferramentas, ou sem metodologia ou sem avaliação, etc.

E nesse contexto procurei deixar muito claro que diante desses descritores de correção, construir um plano de aula está relacionado às necessidades de quem o compõe, se for pro CLDP, por exemplo, tem que pensar no outro professor que vai utilizar, se for pra graduação, tem que pensar na competência necessária, que vale nota, etc. E assim vai...

“Como vamos nos formar como professores acima de tudo, temos que aprender a fazer um plano no mínimo bem feito, né? E mesmo que as aulas não saem 100% como planejado, isso dá uma base que faz toda a diferença, para saber o que já foi falado, o que ainda tem que ser falado, e tal” B.

Da mesma forma que fazemos um planejamento tendo referência nos anteriores, damos uma aula com referência nas anteriores, tudo se conecta, não começamos do zero, o método científico pede referência.

Foi muito bom notar que no momento do feedback que as alunas iam falando sobre o que tinham escrito, elas mesmo se auto percebiam e entendiam o que deveriam ter colocado ou tirado no próprio plano de aula.

Também foi muito bom notar que uma ideia que tivemos coletivamente e que serviu de base para o início do tema do planejamento fez com que cada um buscasse muito mais coisa a partir daquilo e cada um do seu jeito, pensando nos seus contextos.

A todo momento na oficina nós transitamos entre o Handout e o Plano, que deveria simbolizar o processo do aluno transitar entre a aula que ele planejou e a aula que ele deu.

“Para realizar esse plano eu pensei nos meus alunos do CLDP, e eles sempre têm alguma problematização com a fonética, quando eu retomei alguns aspectos fonéticos da língua alemã em uma certa aula, eles melhoraram muito. Eu acho que é importante analisar o texto e os aspectos sociais, mas também acho importante reforçar a questão da língua, por isso mesmo colocando várias perspectivas nas estratégias eu priorizei a fonética nesse caso, até porque o material em questão traz um áudio da notícia né” L.

Tudo é uma questão de intenção, eu que estou criando, eu que estou fazendo, e como eu me coloco dentro do contexto para atender as necessidades do contexto.

E por isso trabalhamos reeditando nossos planos de acordo com nossa práxis e como nos desenvolvemos, isso não é totalmente possível quando utilizamos um material previamente estabelecido com uma meta a ser cumprida do início ao fim.

Sistemas de controle a partir desses mecanismos, tanto de uma formação em defasagem pela precarização do ensino tanto pelo aspecto mercadológico em desenvolver materiais prontos, fora os mecanismos de negociação para colocar esses livros dentro da escola. Ou seja, planejar e desenvolver materiais autônomos, com a sua própria identidade, é um ato político num mundo de quem paga muito ou quem paga pouco.

“Acho que os apontamentos que você fez foram bem claros” L.

18 DE AGOSTO DE 2020. DIÁLOGOS COM AS INTERAGENTES

Transcrições das mensagens de texto e áudios compartilhados em conversas entre o mediador e a respectiva interagente, individualmente, no Whatsapp.

INTERAGENTE “B”

[...]

Ânderson Pires: “Se você quiser me perguntar algo sobre as oficinas que pensar durante o dia eu já respondo. Se quiser posso dizer também sobre como enxerguei sua participação”.

Interagente “B”: “As perguntas foram sobre os conteúdos das oficinas, ou sobre o geral? Porque a oficina de alemão que você ministrou pra gente foi o único contato que eu tive com as questões de alemão que me auxiliarão na graduação, fora isso eu estudei absolutamente nada durante esse período de quarentena. E basicamente eu vou responder isso, que foi o meu único contato direto com a língua alemã durante esse período, fora da graduação”.

Interagente “B”: “E quero saber o feedback sim. Curiosa kkkk. Além disso, foi uma experiência bem boa, porque tem a “L” e a “G” que fazem alemão também, só que a gente nunca tinha tido esse contato tão direto, eu acho legal que o curso de alemão se apoie nesse sentido, mesmo não tendo contato diariamente, foi uma forma da gente se aproximar mais e se conhecer de fato. E, coincidentemente, a “L” vai me dar aula esse semestre pelo CLDP, eu achei bem legal também, porque ela é muito inteligente e manja pra caramba, então eu vou ter aula com ela esse semestre no CLDP”.

Ânderson Pires: “No meu ver, logo no começo você esboçou ter algumas crenças sobre o planejamento e sobre metodologia, que na verdade diz muito sobre a nossa própria segurança para dar aula, né? Coisas como: conhecendo o contexto é provável criar um melhor material, conhecendo os alunos dá para criar uma coisa melhor”.

[...]

Ânderson Pires: “E o que eu acho que é mais importante na sua participação – e acho que você deveria carregar essa informação com você – é que logo nos primeiros momentos, na primeira oficina, você, por ser do terceiro ano, disse que não saberia se exerceria uma contribuição tão grande quanto a das outras, por elas serem do quarto, mas, curiosamente, todo o planejamento que a gente fez e todos os materiais que montamos, eles partiram de você. Porque você deu o seu depoimento na Ernani em falar sobre o Carnaval, etc. E a gente foi caminhando pelos feriados e tal... Chegamos ao Brücktentag, e pum... Tudo girou em cima do start que você deu sobre o tema do Carnaval. Então, curiosamente, a gente planejou tudo – e mesmo a gente tendo mais experiência – cada um fez a sua parte, a gente contribuiu com o nosso conhecimento mais avançado – elas por serem do quarto, eu por ser licenciado – a partir da ideia que você deu no início. E isso é muito importante, porque se a gente é professor e quer auxiliar nossos alunos, nós devemos dar o crédito para a necessidade deles, dos que mais precisam, e, no caso, você sendo a

menos experiente nas oficinas, todos nós fomos caminhando pelas suas ideias. Eu acho que isso foi o mais importante: você foi uma peça crucial para dar início ao nosso trabalho colaborativo. Se você chegou achando que não ia dar tantas contribuições ali, todo o trabalho começou porque você estava lá, e isso foi muito legal. Basicamente o que vou defender é que quando a gente coloca alunos de níveis diferentes para trabalhar juntos, isso se mostra muito importante: não é porque o sujeito é menos avançado que ele vai participar menos, ou que ele vai saber menos, isso é muito legal”.

Interagente “B”: “Nossa, que bacana! Fico feliz com isso”.

Ânderson Pires: “Você concorda? Você tinha prestado atenção nisso?”.

Interagente “B”: “Não, eu não tinha prestado atenção nisso. Mas eu concordo. Eu me lembro mesmo de ter falado isso – sobre não estar com tantas expectativas para ajudar nesse sentido, mesmo porque eu não tinha tanta experiência quanto as outras, mas que eu estava com muita expectativa para aprender com elas – e acabou sendo uma troca de informação bem legal. E eu não tinha mesmo prestado nisso, agora que você falou eu lembrei, e achei bem bacana”.

[...]

INTERAGENTE “G”

[...]

Ânderson Pires: “Se você quiser perguntar ou relembrar alguma coisa antes de responder o questionário a gente se resolve antes pra dar uma refrescada na memória. Se quiser posso dizer também sobre como enxerguei sua participação”.

Interagente “G”: “Por favor! Eu quero muito”.

Ânderson Pires: “Então, meio que ficou claro o papel de cada um, né? E para mim, você era uma pessoa segura, no sentido de você ter esclarecido com você mesma como tentaria atingir os objetivos do planejamento, que conteúdos iria buscar, o que iria fazer nas estratégias, etc. Isso foi muito legal, porque a minha proposta em propor práticas com pessoas de níveis diferentes foi justamente por isso, porque vai sobressaindo o ponto forte de cada um, e isso mostra, principalmente no ensino de língua estrangeira, que nem sempre quem fala melhor, ou quem sabe mais, é o que desenrola, é o que responde, o que participa, ou, sei lá... Em termos do alemão... Enfim. Eu acho que por ter essa situação que estou falando, você mostrou muito da sua criatividade e da sua proatividade mesmo, em ir atrás, em buscar... Você verbalizava durante a oficina coisas como: <<<quando as aulas voltarem eu vou fazer isso aqui, eu vou pegar esse tema, eu vou falar para meus alunos fazerem assim>>> e tal. Eu achei isso muito legal. Então acho que você tinha esse nível de segurança. Eu penso que você tem esse arrojo, do tipo que, se você em algum momento tiver alunos de nível de língua alemã muito bom, você conseguirá

aprofundar as ideias, aprofundar temas culturais, compartilhar conteúdos, refletir sobre eles, isso ficou evidente. Principalmente porque você foi a primeira pessoa a me procurar querendo um feedback sobre o planejamento que você construiu, você inseriu muitas coisas novas no seu planejamento (fez um trabalho árduo e extenso) de forma inteligente e perspicaz, pois claramente você poderia destrinchar vários daqueles conteúdos em várias aulas diferentes, o que ia economizar muita energia para planejar as aulas do CLDP, principalmente pelo calendário apertado que sabemos que será quando as atividades da UNESP retornarem.... <<<Tenho alguns materiais prontos aqui e posso ir reeditando eles, sem começar um planejamento do zero, já terei alguns esboços>>>. Eu já passei por três greves, eu sei como é isso, eu sei como é trabalhar com um calendário apertado... E eu tive a impressão de que você pensou lá na frente sobre isso... <<<Tenho materiais prontos aqui, vou poder reutilizá-los>>>. Essa foi a impressão que eu tive sobre sua participação”.

Interagente “G”: “Poxa muito obrigada! Eu fico feliz de saber que eu passei uma certa segurança, mas a verdade é que eu acabei aprendendo muito com os nossos encontros e principalmente na prática, onde a gente teve que desenvolver aquele material, sem falar que o drive foi um presente, tem muita coisa legal por lá e ver tudo aquilo me rendeu umas boas ideias sabe? Valeu pela oportunidade! Mas é isso mesmo, reciclando e adaptando material, atualizando, trazendo novas perspectivas, eu prezei muito por tentar fazer algo com um pouco da minha essência, num jeitinho mais “G” sacas?”.

[...]

INTERAGENTE “L”

[...]

Ânderson Pires: “Eu desenvolvi o questionário final sobre as oficinas que realizamos, como já faz um tempinho estou conversando por aqui, justamente se você quiser perguntar ou relembrar alguma coisa... Pra gente ir trocando ideia mesmo. Se quiser posso dizer também sobre como enxerguei sua participação”.

Interagente “L”: “Eu achei legal a aula sobre os feriados, estou pensando em fazer uma aula síncrona sobre isso. Vou depois entrar de novo no drive na pasta que você compartilhou e ver algumas ideias”.

Ânderson Pires: “Eu achei muito legal que você começou a divulgar conteúdos sobre a língua alemã no seu Instagram, compartilhando informações”.

Interagente “L”: “Muitas pessoas gostaram, só tenho que ter ideias sobre outros temas. E tempo para postar. Estou fazendo um curso com a galera do CLDP e vou começar a dar aulas remotas, aí pensei em levar temas culturais para não ficar algo só gramatical e cansativo”.

Ânderson Pires: “Massa. Sabe o que eu faço? Busco pela hashtag #deutschland no Instagram, aí vou seguindo umas pessoas aleatórias... Meio influencers assim, sabe? Porque elas postam músicas no stories, indicam outros perfis, etc. Da bastante certo”.

Interagente “L”: Vou fazer isso!!! Obrigada pela dica”.

Ânderson Pires: “Imagina. Achei muito legal mesmo, porque as oficinas acabaram e você deu continuidade mantendo contato com a língua alemã. Achei marcante”.

Intetragente “L”: “A oficina me motivou. O teletandem também. Vamos ver o que vai sair das aulas no CLDP”.

[...]

APÊNDICE 3: DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DAS OFICINAS

OFICINA 1

26/05/2020. 15h.

Reflexões sobre as respostas do questionário inicial e decisões sobre os andamentos das próximas oficinas. Além das questões sobre planejamento também há uma preocupação sobre o nível linguístico em língua alemã.

Apresentação do repositório online e seus conteúdos, disponibilizados pelo mediador.

Na primeira oficina foi proposto trazer nos próximos encontros conteúdos para a organização dos materiais a serem criados colaborativamente.

A paralisação do calendário letivo e suas reverberações no curso de letras.

Depoimentos das estudantes sobre que tipo de ajuda esperavam. A principal tarefa é realizar um trabalho descritivo e organizado, considerando a importância de dar o contexto para construir o sentido. Antes mesmo da paralisação das atividades na universidade, as professoras encontrariam novas experiências com novas turmas para ministrar, por isso já existiam depoimentos sobre a dificuldade de se trabalhar com planejamento pedagógico, ainda mais sem conhecer seus alunos.

Reflexões sobre planejamentos de ensino. As estudantes têm contato com questões de planejamento antes mesmo das aulas específicas da graduação, a partir de suas ações didáticas, e são apresentados a isso a partir dessas experiências em colaboração de outros veteranos.

Apresentação de um plano de ensino e seu respectivo “handout”, construídos pelo mediador previamente. O mediador avaliou importante explicar sobre a utilização de sites que apresentem conteúdos e linguagens acessíveis, que são facilmente procuráveis e que os alunos terão como procurá-los em outros momentos. Além disso, identificar e articular pontos em comum associados entre as culturas local e global. Segundo o mediador, ao explicar os motivos das práticas do grupo, o importante não é o QUE e sim COMO fazer, refletindo sobre a própria prática, pois a formalização daqueles conhecimentos aconteceria nos espaços tradicionais da graduação.

OFICINA 2

03/06/2020. 10h.

Vídeos que chamaram atenção das estudantes no Google Drive: “Rosenmontagszug” e Mitologias.

Qual a relação delas com planejamentos e estratégias?

O mediador retomou a apresentação sobre planejamentos de ensino, dentre suas interpretações as outras interagentes também deram as suas, mostrando a diversidade de perspectivas, pois as interpretações divergiam.

+Um dos apontamentos do mediador foi considerar o ensino de língua a linguagem enquanto forma de interação, em: FERNANDES, N. M. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

O mediador propôs que, antes de iniciar a construção de um plano, fosse considerado uma outra forma de organização, isto é, levantar pontos principais dentre as categorias que compõem a estrutura de tal gênero. Sendo assim, a partir de uma Arquitetura Vazada (ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-curriculo), o mediador criou e disponibilizou no repositório um documento denominado Matrix.

Em um Google Docs, todos os interagentes foram preenchendo nas categorias da Matrix elementos que conheciam sobre língua e cultura alemã, sendo de comum conhecimento o tema sobre feriados, estações do ano, etc. As estudantes gostaram muito dessa dinâmica.

A principal articulação desse dia foi a decisão sobre qual tema construiriam o planejamento, a interagente B. lembrou que já trabalhou com o tema Carnaval em oportunidades passadas, e, por todos estarem habituados em trabalhar feriados em suas experiências docentes, sugeriu que adotassem essa ideia. O mediador propôs então um “meme” e o termo “Brückentag”, simulando um feriado prolongado entre Carnaval e Natal devido a pandemia do Corona vírus.

OFICINA 3

16/06/2020. 15h

Ao iniciar a oficina seguinte, o mediador trouxe pronta uma Matrix considerando um plano de ensino a ser construído seguindo o tema entre eles decidido anteriormente. Além do referido documento ele criou um “handout” separado em quatro aulas duplas os respectivos temas: “Brückentag”, “der Karneval”, “das Weinachten” e “die Koronaviruskrise”.

Quando apontou a característica cíclica que é possível naquelas aulas, “G.” disse que era mais difícil desenvolver aulas com esse pensamento.

O mediador apresentou o handout sempre alternando com a Matrix e no fim da oficina o grupo selecionou, conforme o próprio gosto individual, a separação dos temas entre os quatro interagentes. “L” escolheu “Koronaviruskrise”, “G” escolheu “Weinachten”, B escolheu “Karneval” – afinal foi ela que sugeriu isso desde o começo, e para o mediador sobrou “Brückentag”.

OFICINA 4

26/06/2020. 14h

Reflexão sobre o último encontro do grupo.

O mediador trouxe um vídeo editado de uma gravação de uma aula simulada sobre o tema que ficou responsável na última oficina. As estudantes puderam ver um outro estudante de alemão, fora dos âmbitos da faculdade, em tempo real de aprendizagem.

Como ficou encarregado das primeiras duas aulas com o tema “Brücktentag” e o “meme” mencionado, o mediador apresentou primeiro a criação do seu plano de aula. O “Handout” era um só.

Em seguida as interagentes foram apresentando os planos de aula que ficaram encarregadas, ou seja, aulas 3 e 4, aulas 5 e 6, aulas 7 e 8.

O mediador na verdade não realizou uma correção dos planos, mas sim um “feedback”, ele apenas trouxe um descritor de correção de planos de ensino que sua orientadora disponibilizou em seu estágio na disciplina de estágio do curso de letras.

Procurando auto avaliar-se, as estudantes foram falando no ato o que tinham pensando ao escrever o que estavam vendo nos planos de aula, por isso elas também foram corrigindo, acrescentando, retirando, editando seus próprios planos de aula, conforme a ordem de apresentação.

Por fim, os interagentes agradeceram a oportunidade e encerraram ali suas atividades.

APÊNDICE 4: EXEMPLAR QUESTIONÁRIO FINAL

27/10/2020 Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã Este formulário é um dos instrumentos de coleta de dados de um estudo empírico de mestrado. Uma vez formado na Unesp Assis, e agora na pós-graduação em Educação na Unesp Prudente, gostaria de contar com sua importante ajuda para responder algumas questões sobre a situação do professor de língua alemã no momento histórico de pandemia o qual estamos vivendo. Agora queremos o seu feedback. Agradecemos você que participou conosco desse projeto, sua participação foi essencial para pensarmos na formação do docente de língua alemã no âmbito da FCL/Assis e no potencial das práticas de colaboração. Obrigado!!! * Required 1. Nome, idade. Quais línguas você fala? * _____ 2. Studienjahr * Mark only one oval. ☐ 1. Jahr ☐ 2. Jahr ☐ 3. Jahr ☐ 4. Jahr	27/10/2020 Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã 3. Deutschkursniveau * Mark only one oval. ☐ LM03013 Iniciação à Língua Alemã ☐ LM03021 Língua Alemã I ☐ LM03030 Língua Alemã II ☐ LM03048 Língua Alemã III ☐ LM03056 Língua Alemã IV ☐ LM03064 Língua Alemã V ☐ LM03072 Língua Alemã VI ☐ LM03080 Língua Alemã VII Quais as questões emergentes em tempos de pandemia? As questões a seguir possuem checkboxes (em que podem ser escolhidas mais de uma) apenas para auxiliar no processo de reflexão da resposta, todas elas têm a opção de escrever reflexões posteriores às alternativas. As demais possuem caixas de texto, porque o mais importante é compreender as contribuições do nosso trabalho colaborativo. 4. Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou na sua motivação durante a quarentena? _____ _____ _____ _____ _____ _____ 5. Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou a planejar suas próprias aulas? _____ _____ _____ _____ _____ _____
--	---

<https://docs.google.com/forms/d/1TtRcmXv5j6dSOcVEPALDB6KwGKgwUgRNVZseagPnUeet>

1/5

<https://docs.google.com/forms/d/1TtRcmXv5j6dSOcVEPALDB6KwGKgwUgRNVZseagPnUeet>

2/5

27/10/2020

Bildungsjahr: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

13. Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas?

Check all that apply

- ☐ Eu tenho uma relação muito íntima com a arte em geral e procuro sempre propor opções culturais em minhas aulas
- ☐ Geralmente desconsidero conteúdos de arte e proponho questões estruturais de língua
- ☐ Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos
- ☐ Estou sempre consumindo arte e os movimentos artísticos da Alemanha possuem muito potencial para a aprendizagem

14. Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

15. Você tinha alguma expectativa do papel que iria desempenhar nos encontros em grupo? O que você diria sobre sua própria contribuição nas práticas realizadas junto aos outros interagentes? Qual foi a sua principal contribuição?

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1TKrmXw5j6tGCOVtPALQBDKwGKguvBRVZseapDu/edit>

Agradecemos você que participou conosco desse projeto, sua participação foi essencial para avançarmos na formação do docente de língua alemã no âmbito da FCL/Assis e no potencial das práticas de colaboração.

Obrigado!!!

L, 21 anos. Falo inglês, alemão e português.

☐ 1. Jahr

☐ 2. Jahr

☐ 3. Jahr

☒ 4. Jahr

☐ LMO3013 Iniciação à Língua Alemã I

☐ LMO3021 Língua Alemã I

☐ LMO3039 Língua Alemã II

☐ LMO3048 Língua Alemã III

☐ LMO3055 Língua Alemã IV

☐ LMO3064 Língua Alemã V

☒ LMO3072 Língua Alemã VI

☐ LMO3080 Língua Alemã VII

As questões a seguir possuem checkboxes (em que podem ser escolhidas mais de uma) apenas para auxiliar no processo de reflexão da resposta, todas elas têm a opção de escrever reflexões posteriores às alternativas. As demais possuem caixas de texto, porque é mais importante é compreender as contribuições do nosso trabalho colaborativo.

Acredito que manter um contato com a língua e com a cultura, me ajudou a não desanimar. Então acredito que minha motivação veio dos cursos que realizei ou estou realizando voltados à língua alemã.

Na quarentena fiz 3 cursos voltados para o desenvolvimento de professores, então consigo elaborar 2 planos de aula e uma sequência didática. Porém, apenas um me auxiliou na língua alemã, o que me ajudou a ter ideias de aulas culturais e colaborativas online. Isso vai me ajudar, pois irei começar a dar aulas online.

27/10/2020

Bleurguest: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

O que você pensa sobre agora dispor de materiais para dar aulas nos projetos de extensão no retorno do calendário letivo?

Acredito que a oficina me auxiliou na parte de materiais, em como posso elaborar uma aula sem voltar 100% para a gramática e também disponibilizou ideias e atividades que podem ser colocadas em prática dentro do ensino de língua alemã.

Como os encontros em grupo contribuíram com seus conhecimentos de língua alemã?

Acho que o que mais a oficina me ajudou, foi nas discussões sobre diferentes temas e em como podemos aplicá-los dentro da sala de aula (virtual ou presencial) ligando com estruturas gramaticais, mas sempre levando em conta que essa questão não deve ser a principal da aula.

Como os encontros em grupo contribuíram com seus conhecimentos de cultura alemã?

Alguns pontos culturais que foram levantados eu não conhecia, como o calendário de natal ou a parte folclórica que foi comentada. Achei sensacional a forma que isso tudo foi colocado em um plano de aula.

Você gostaria de continuar se reunindo com outros professores de alemão em um contexto telecolaborativo?

Acredito que sim, porém não por agora por conta da falta de tempo.

Sabendo do retorno das aulas da graduação, como você se sente para cursar as disciplinas de metodologia?

A disciplina de metodologia sempre me ajudou bastante, tanto em reflexões acerca do papel do professor e do aluno, como na elaboração de uma aula de língua estrangeira. Sempre gostei da disciplina, estou no meu último ano e queria muito colocar os conhecimentos em prática depois da graduação.

<https://docs.google.com/forms/d/1TxfqmXw5ytdGOCVEPLQDBNkvSKwusBfVZicqFNUw/edit#responses>

3/14

27/10/2020

Bleurguest: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise?

- ☒ É fundamental, refletimos sobre a história mundial da Alemanha frente a eventos potencialmente fascistas no Brasil
- ☒ É fundamental, visto que a Alemanha tem se destacado na prevenção e medidas políticas de saúde
- ☒ É fundamental, pois emergiu a importância do investimento e valorização da ciência
- ☒ É fundamental, pois a importância da arte pode ser incentivada pela aprendizagem de língua alemã
- ☒ Com o ensino/aprendizagem de Língua Alemã podemos incentivar o desenvolvimento humano
- ☐ O ensino/aprendizagem de língua alemã possui relações independentes com o fim em si mesmo

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas?

- ☐ Eu tenho uma relação muito íntima com a arte em geral e procuro sempre propor opções culturais em minhas aulas
- ☐ Geralmente desconsidero conteúdos de arte e proponho questões estruturais de língua
- ☒ Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos
- ☒ Estou sempre consumindo arte e os movimentos artísticos da Alemanha possuem muito potencial para a aprendizagem

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

<https://docs.google.com/forms/d/1TxfqmXw5ytdGOCVEPLQDBNkvSKwusBfVZicqFNUw/edit#responses>

4/14

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Você tinha alguma expectativa do papel que iria desempenhar nos encontros em grupo? O que você diria sobre sua própria contribuição nas práticas realizadas junto aos outros interagentes? Qual foi a sua principal contribuição?

Eu acho que o grupo discutiu bastante várias questões da língua e de como elaborar aulas. Ao meu ver, observei que eu tive mais motivação para colocar a cultura e a arte em minhas aulas, além de ter adquirido conhecimento. A minha principal contribuição foi na elaboração do plano, sobre a situação pandêmica atual do mundo.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/1TxfqmXw5ytdGOCVEPLQDBNkVdSkwuyBfVZ1ceqFmUw/edit#responses

5/14

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Este formulário é um dos instrumentos de coleta de dados de um estudo empírico de mestrado. Uma vez formado na Unesp Assis, e agora na pós-Graduação em Educação na Unesp Prudente, gostaria de contar com sua importante ajuda para responder algumas questões sobre a situação do professor de língua alemã no momento histórico de pandemia o qual estamos vivendo.

Agora queremos o seu feedback.

Agradecemos você que participou conosco desse projeto, sua participação foi essencial para pensarmos na formação do docente de língua alemã no âmbito da FCL/Assis e no potencial das práticas de colaboração.

Obrigado!!!

Nome, idade. Quais linguas você fala? *

G 21. Português, inglês e alemão

Studentenjahr *

☐ 1. Jahr

☐ 2. Jahr

☒ 3. Jahr

☐ 4. Jahr

https://docs.google.com/forms/d/1TxfqmXw5ytdGOCVEPLQDBNkVdSkwuyBfVZ1ceqFmUw/edit#responses

6/14

27/10/2020

Bluntpagest: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Deutschkursniveau *

- ☐ LMO3013 Iniciação a Língua Alemã
- ☐ LMO3021 Língua Alemã I
- ☐ LMO3030 Língua Alemã II
- ☐ LMO3048 Língua Alemã III
- ☐ LMO3056 Língua Alemã IV
- ☐ LMO3064 Língua Alemã V
- ☒ LMO3072 Língua Alemã VI
- ☐ LMO3080 Língua Alemã VII

Quais as questões emergentes em tempos de pandemia?

As questões a seguir possuem checkboxes (em que podem ser escolhidas mais de uma) apenas para auxiliar no processo de reflexão da resposta, todas elas têm a opção de escrever reflexões posteriores às alternativas. As demais possuem caixas de texto, porque o mais importante é compreender as contribuições do nosso trabalho colaborativo.

Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou na sua motivação durante a quarentena?

Poder se concentrar em outros contextos que não a pandemia possibilitou que eu me sentisse menos ociosa, e permitiu que eu pudesse, de fato, gastar energias em atividades e reflexões significativas para o meu crescimento profissional.

Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou a planejar suas próprias aulas?

Ao trazer novos pontos de vista acerca das ideias de planejar aulas, criar sequências didáticas entre outros, me senti inspirada para que eu pudesse, também incorporar novas estratégias em minhas práticas de ensino.

https://docs.google.com/forms/d/1T8qmXw5y6dCQVEPLQDBNkV8KwUgBfVZ1ceFNU/edit#responses

7/14

27/10/2020

Bluntpagest: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

O que você pensa sobre agora dispor de materiais para dar aulas nos projetos de extensão no retorno do calendário letivo?

Vou como um ponto positivo e que tem muito a contribuir para o ensino de DAF.

Como os encontros em grupo contribuíram com seus conhecimentos de língua alemã?

Foi bom estar em contato não só com um conteúdo gramatical, mas com expressões inseridas em um contexto cultural típico alemão.

Como os encontros em grupo contribuíram com seus conhecimentos de cultura alemã?

Os encontros acrescentaram consideravelmente para os meus conhecimentos culturais acerca da Alemanha, visto que toda a temática estava profundamente inserida em um viés cultural.

Você gostaria de continuar se reunindo com outros professores de alemão em um contexto telecolaborativo?

Sim

Sabendo do retorno das aulas da graduação, como você se sente para cursar as disciplinas de metodologia?

Expectativas moderadas.

https://docs.google.com/forms/d/1T8qmXw5y6dCQVEPLQDBNkV8KwUgBfVZ1ceFNU/edit#responses

8/14

27/10/2020

Blunbjergnet: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Qual a importância do ensino de língua alemã em tempos de crise?

☒ É fundamental, refletimos sobre a história mundial da Alemanha frente a eventos potencialmente fascistas no Brasil

☒ É fundamental, visto que a Alemanha tem se destacado na prevenção e medidas políticas de saúde

☒ É fundamental, pois emergiu a importância do investimento e valorização da ciência

☒ É fundamental, pois a importância da arte pode ser incentivada pela aprendizagem de língua alemã

☒ Com o ensino/aprendizagem de Língua Alemã podemos incentivar o desenvolvimento humano

☐ O ensino/aprendizagem de língua alemã possui relações independentes com o fim em si mesmo

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas?

☒ Eu tenho uma relação muito íntima com a arte em geral e procuro sempre propor opções culturais em minhas aulas

☒ Geralmente desconsidero conteúdos de arte e proponho questões estruturais de língua

☒ Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos

☒ Estou sempre consumindo arte e os movimentos artísticos da Alemanha possuem muito potencial para a aprendizagem

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

27/10/2020

Blunbjergnet: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Qual a importância da Arte em suas práticas didáticas?

☐ Eu tenho uma relação muito íntima com a arte em geral e procuro sempre propor opções culturais em minhas aulas

☐ Geralmente desconsidero conteúdos de arte e proponho questões estruturais de língua

☒ Acredito que a arte pode nos salvar e despertar sentimentos mais profundos

☐ Estou sempre consumindo arte e os movimentos artísticos da Alemanha possuem muito potencial para a aprendizagem

Algum comentário adicional sobre as opções anteriores?

Você tinha alguma expectativa do papel que iria desempenhar nos encontros em grupo? O que você diria sobre sua própria contribuição nas práticas realizadas junto aos outros interagentes? Qual foi a sua principal contribuição?

No primeiro encontro fiquei com receio de que a minha participação não fosse notada/válida, tendo em vista que eu era a menos experiente da turma. Porém, acredito que mesmo com a pouca experiência, consegui falar sobre as aulas que já havia lecionado e com elas, ajudei a elaborar as temáticas que foram discutidas no momento prático da oficina.

A minha principal contribuição foi falar sobre o Carnaval na Alemanha.

Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/1T8qpmXw5ytdGOCVEPLQDBkNc5KwuyBfVZicqFNoUeIte#responses

9/14

https://docs.google.com/forms/d/1T8qpmXw5ytdGOCVEPLQDBkNc5KwuyBfVZicqFNoUeIte#responses

14/14

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Este formulário é um dos instrumentos de coleta de dados de um estudo empírico de mestrado. Uma vez formado na Unesp Assis, e agora na pós-graduação em Educação na Unesp Prudente, gostaria de contar com sua importante ajuda para responder algumas questões sobre a situação do professor de língua alemã no momento histórico de pandemia o qual estamos vivendo.

Agora queremos o seu feedback.

Agradecemos você que participou conosco desse projeto, sua participação foi essencial para pensarmos na formação do docente de língua alemã no âmbito da FCL Assis e no potencial das práticas de colaboração.

Obrigado!!!

Nome, idade. Quais línguas você fala? *

R: 21 - Português, Inglês intermediário, alemão básico

Studentjahr *

☐ 1. Jahr

☐ 2. Jahr

☒ 3. Jahr

☐ 4. Jahr

27/10/2020

Bildungsgeist: práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã

Deutschkursniveau *

☐ LM03013 Iniciação à Língua Alemã

☐ LM03021 Língua Alemã I

☐ LM03030 Língua Alemã II

☐ LM03048 Língua Alemã III

☒ LM03056 Língua Alemã IV

☐ LM03064 Língua Alemã V

☐ LM03072 Língua Alemã VI

☐ LM03080 Língua Alemã VII

Quais as questões emergentes em tempos de pandemia?

As questões a seguir possuem checkboxes (em que podem ser escolhidas mais de uma) apenas para auxiliar no processo de reflexão da resposta, todas elas têm a opção de escrever reflexões posteriores as alternativas. As demais possuem caixas de texto, porque o mais importante é compreender as contribuições do nosso trabalho colaborativo.

Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou na sua motivação durante a quarentena?

Trabalhar telecolaborativamente foi a única forma de me manter ativa nos estudos da língua alemã.

Como trabalhar telecolaborativamente auxiliou a planejar suas próprias aulas?

Ouvir outras perspectivas e outros modos de explicação sobre o mesmo assunto, fez com que eu criasse o meu próprio modelo de ensino.

O que você pensa sobre agora dispor de materiais para dar aulas nos projetos de extensão no retorno do calendário letivo?

Me sinto mais segura e confiante.

APÊNDICE 5: ENTREVISTA COM JOSÉ LUÍS FÉLIX NO DIA 26 DE SETEMBRO DE 2020

(transcrição de áudio)

(utilização de material autorizada pelo mesmo)

ÂNDERSON: só para o Sr. entender: eu estou fazendo pesquisa com os alunos de alemão, meu projeto se chama *Bildungsgeist* e é sobre práticas colaborativas de formação de professores de língua alemã. Na fundamentação teórica eu estou traçando a história do ensino de língua alemã, desde uma língua de colônias até a campanha de nacionalização de Vargas, para, a partir dos anos 60, ser uma língua ensinada nas universidades, que a Unesp Assis – ainda quando era a Usp – tinha um curso de licenciatura, etc. Então nesse momento com o texto sendo escrito, eu preciso apenas conectar alguns pontos, entendeu? Eu tenho alguns materiais aqui, além do site da Unesp, tenho um livro do Fábio Ruela de Oliveira – que fala sobre a história da então antiga FFCL até 64 – sobre questões como trazer a universidade para o interior de SP, sobre o professor Amora e seu projeto intelectual, cosmopolita para com tal unidade, sobre a composição de um time de professores, professores que publicam, etc. E nesse momento me encontro focado em realizar a leitura sobre a composição da cadeira de línguas germânicas, ocupada pelo professor Erwin. Eu queria conversar sobre mais ou menos isso, assim, o Sr. que nasceu aqui na região, se formou na Unesp e hoje dá aula nela.

Eu lembro de um dia em uma aula de literatura que eu acabei ganhando um livro do Sr., né? A Colônia Riograndense, e é um fato curioso, porque dentre todas as relações que eu fui construindo durante a vida universitária, das idas ao departamento principalmente, sempre conversando com o Sr., com o professor Alceu, a professora Anna, também sempre trabalhei junto com ela, ela sempre me orientou, então acabou que toda a experiência que eu tive enquanto aluno, essas informações vieram casando uma com a outra, então eu queria saber mais mesmo da perspectiva do Sr. de ter sido aluno da FCL e hoje ser professor de alemão nela. A relevância de ter o ensino de língua alemã, formalizado, e como isso é importante para a Educação, como isso traz um caráter de resistência mesmo, promovendo o ensino humanizador, o ensino intelectual, etc. E aí a gente vai conversando sobre isso, apenas um bate-papo mesmo, entendeu?

FÉLIX: Então, eu posso ir falando alguma coisa e você vai redirecionando aí...

ÂNDERSON: claro, claro...

FÉLIX: Aquilo que eu conseguir responder... não é? Porque tem uma literatura, Ânderson, e, dependendo dos seus objetivos, você pode inclinar para uma literatura mais ou menos favorável a historiografia do ensino de línguas, historiografia da linguística, tem uma área pra isso. Eu acho que casa um pouco com essa questão da formação, a formação está diretamente ligada ao método, e o método parte da historiografia da linguística, quando a gente faz a formação de professor de alemão entre alemães, como é o meu caso, como é o caso do Alceu, como é o caso da professora Ingrid, nos tempos deles eles fariam o tal *Referendariat*, não é? É um estágio mais prolongado e tal. Eu fiz diferente na minha carreira, eu fiz o *Deutschlehrer Ausbildung* (DLA), uma coisa mais

moderna, uma coisa mais de hoje – que também já está vencido, viu? Já tem coisa diferente aí. Tanto o programa do *Referendariat* quanto o DLA que a gente chamava, são programas que foram inspirados pelo Governo alemão e bancados pelo Goethe Institut. Eles colocam uma base muito boa sobre metodologia de ensino, como se a gente tivesse que ter a obrigação – e eu acho que é isso mesmo – de saber sobre os métodos, falo do *Grammatiksübersetzung Methode* (GRÜM), esse método que é mais antigo com origem na Idade Média, até os métodos de hoje e suas variações, enfim... eu acho que são muito mais do que simplesmente uma ou outra forma restrita... existem muitas vertentes, não é? Você que tá fazendo mestrado na área já deve estar sabendo mais que a gente. Mas essa é uma visão interessante, porque é uma visão histórica necessária para a formação do professor de alemão, com base nisso você pode fazer um programa de ensino mais humanista mesmo, né? Mais voltado para as demandas do aprendiz, o que ele quer, o modo como ele aprende, qual é o canal de entrada melhor, se ele aplica melhor vendo... porque tem gente que se você não fala de gramática, não aprende, né? (risos).

ÂNDERSON: É verdade.

FÉLIX: E tem gente que se você falar de gramática do alemão, não aprende nunca mais!!! (risos).

ÂNDERSON: Dá um tilt na cabeça da pessoa (risos).

FÉLIX: É uma coisa maluca. Eu sou dos antigos, eu gosto muito da gramática. Eu estudo a gramática com muito gosto, para aprender as coisas. Até porque quando eu fui fazer letras – isso nos anos 80 – a faculdade de letras de Assis já estava fechando um ciclo e começando a pensar em uma reestruturação, mas na minha época eu não peguei a reestruturação. Foi um apelo muito grande dos professores para que a gente tivesse essa base, né? Eu fui aluno do professor Onir, do departamento de linguística, ele dava aula de língua portuguesa. Ele me abriu uma mala de conhecimento profundo sobre morfologia, sintaxe e semântica – semântica, digamos, que não era a praia dele, mas morfologia e sintaxe ele sabia muito, principalmente sintaxe – então a gente teve que engolir tudo que havia de sintaxe, e ajudou sobre a maneira do alemão, porque o alemão é extremamente organizado. Ali eu me encontrei, porque, só para você ter uma ideia a gente pegava aquelas orações mais complexas, com centenas de combinações, para destrinchar aquilo, fazer uma análise sintática concreta. Uma análise sintática com uma oração de duas ou três linhas rende uma análise sintática de duas ou três páginas, escrever quais eram as adjetivas grudadas, as substantivas, qual o valor do verbo e assim por diante... uma loucura. Parecia uma coisa de matemática, cheia de gráfico e tal.

ÂNDERSON: Bem alemão.

FÉLIX: Bem alemão. Quando você vê lá nas subordinadas do alemão, é exatamente isso. Esse negócio de *Nebensätze*... você tem lá: *Hauptsatz, Grundsatz, Nebensatz*... e aí você percebe: “não tem o que tirar nem pôr”. E não tem mesmo. Mas como o alemão não é latino, existem outras diferenças. Até é curioso quando a gente começa a pensar nisso, a gente fica olhando lá o verbo no final – que é uma coisa estranha pra todo mundo – e no final também é no português. Ainda hoje em Portugal – quando eu fui a Portugal recentemente, há uns cinco anos – eu ficava observando eles perguntarem: “Queres pão?”. Sempre o verbo em primeiro lugar para fazer

pergunta, não tem de outra maneira. “Vais a algum lugar?”. “Estás contente?”. Mas enfim... E aí, sobre a formação propriamente, a gente caiu numa grade curricular que tinha um número muito grande de alunos estrangeiros, imigrantes, que se acumulava rapidamente. E nessa grade curricular, com um método mais conservador, já não se queria ficar sentado ali, consultando o dicionário e estudando gramática, não é? Então sobramos, acho que de uns 30 no alemão, no final, no quarto ano, quatro alunos formados – a minha turma era a do noturno, tinha uma japonesa da Granja Mizumoto que só tirava nota 10, tinha uma moça que se formou juíza e que nunca mais vi, também só tirava nota 10, e tinha uma outra moça da colônia, ela sabia alemão porque era da colônia – e eu fiquei ali, né? Na faixa dos nove-vírgula-alguma-coisa, sendo o último do quadro.

ÂNDERSON: E o Sr. era o único aluno homem. Dentre quatro alunos, três eram mulheres e um era homem.

FÉLIX: Pois é! Nunca parei para pensar nessa perspectiva. Mas era isso.

ÂNDERSON: É engraçado como isso se repete até hoje.

FÉLIX: A moça da colônia se casou, e nunca deu aula de alemão. A moça da Granja Mizumoto, que eu saiba mora até hoje na granja, com a família (Echaporã-SP), deve ter casado também. A outra virou juíza, quer dizer, saiu da área de Educação. E eu fiquei na Educação. Isso foi em 83 – a minha conclusão, e eu fiz três anos de teatro amador com outros colegas de alemão, nós encenávamos peças alemã, do Brecht. Invariavelmente do Brecht. Sempre. Uma delas “A Vida de Galileu”. Nesse intervalo eu prestei o concurso para professor de língua portuguesa do estado, ensinando gramática.

Agora um pouco sobre a cadeira de alemão: Que eu saiba ela tem início com a influência dessa colonização mesmo da região, né? Porque quando a USP vem, quando os professores da USP fogem do golpe de 64, eles vêm bater em Assis. Uma perseguição aconteceu também aqui em Assis, mas a faculdade já estava estruturada, e por isso acabou sendo fortalecida com figuras importantes, como bem sabemos; no caso do alemão, a figura mais importante, extremamente tradicional e conservador era o professor Erwin Theodor.

ÂNDERSON: Desde os tempos de USP essa cadeira de língua alemã foi ocupada pelo professor Erwin então?

FÉLIX: Uhum, já, era uma cadeira, né? A gente chamava – até que eu lembro – quando a gente discutia umas coisas em alemão no departamento, ainda se chamava isso de *Lehrstuhl*. De cátedra, né? Então, assim, era o professor Erwin né?

ÂNDERSON: Erwin Theodor Rosenthal...

FÉLIX: Depois tem a aluna dele: Aluizia Hanisch. Você deve ter aí nas suas anotações. Depois da professora Aluizia veio o professor Fernando Cazarini, que era, digamos assim, o elemento estranho, né? De origem italiana, ele foi aceito na cadeira de alemão, porque ele sabia muito bem o alemão, ele estudou na Alemanha, ele deu ideia com os principais linguistas famosos do

mundo, refez a Alemanha e depois ele nunca exigiu crédito de ninguém. Ele ficou como o ilustre desconhecido mesmo, né? O professor que veio para Assis, não sendo alemão, mas ele tinha um diploma de nível superior, *Großes Sprachdiplom*, que é o que há de mais... Chique no alemão, né? Para quem não é falante nativo... Quem é falante nativo acho que até pode fazer, até pode conseguir esse nível, o bacana é não ser alemão e ter esse diploma. Então esse posto catedrático do alemão na Unesp Assis que tem um histórico de exigência altíssima de profundo conhecimento da língua, não é? Tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

Essa cadeira de alemão foi sendo construída assim, e predominou na cadeira aqueles professores que tinham a formação em casa, sabiam o alemão de casa. E aí temos alguns problemas, porque muitas vezes quem sabe o alemão de casa nem sempre sabe explicar o porquê é daquele jeito, e tem alguns, como a professora Ingrid Assmann – que sabia diferentes dialetos alemães inclusive – então ela fez um *Referendariat* e aí teve uma formação toda, ela tinha uma noção clara da pronúncia, isso fortalecia.

Então a área de alemão sempre foi muito fortalecida nesse sentido, a pessoa que entrou aí teve que fazer uma formação mais aprofundada. Quem não conseguiu fazer ou teve que fazer uma formação menos aprofundada, acabou saindo. Por “N” motivos, ou foi para outro departamento. Desde a época em que eu comecei trabalhar – eu comecei em 88 – já estava lá a professora Aluizia, já estava lá o professor Cazarini, a professora Ingrid... E depois eu entrei na vaga do professor Erwin, o que era uma honra muito grande de um ponto de vista da intelectualidade, de ponto de vista ideológico ele era mesmo conservador e tal. Sobre o fato de eu ocupar a vaga de uma figura tão ilustre só me restava uma alternativa para minha formação: investir nisso. Graças ao Goethe Institut, que por várias ocasiões eu consegui alcançar novas formas de construir e pensar a minha formação.

ÂNDERSON: E você fez o primeiro ano da graduação em 1980?

FÉLIX: Isso, em 1980, o último ano do vestibular unificado entre USP, Unicamp e Unesp. Ao prestar o vestibular, você estava prestando para qualquer uma das três faculdades, as vagas eram unificadas; a coisa mais importante era não zerar em matéria nenhuma. A nota mais baixa que eu tirei foi em Física, e eu gostava de física! Eu teria feito energia nuclear em Angra, se eu não tivesse entrado no alemão. Existia o acordo nuclear Brasil-Alemanha e estavam montando a cidade de Angra dos Reis na época, eu tinha como projeto pessoal mesmo de trabalhar na usina, na área de energia nuclear. Com meio ponto em física eu pensei “acho que não tenho chance de ser engenheiro nuclear, vou fazer outra coisa”. Eu nem tinha noção o que era o acordo com a Alemanha, eu simplesmente gostava de energia nuclear.

ÂNDERSON: E aí em 88 o Sr. já estava dando aula na Unesp?

FÉLIX: Então, em 80 eu fiz a graduação, em 83 eu terminei a graduação. Os quatro anos. Em 83 eu comecei a dar aula já, no último ano da faculdade eu já estava dando aulas porque havia uma carência de professores no estado, então eu dei aula de inglês, de alemão, de português. Em 85, se eu não me engano, eu virei professor efetivo do estado, professor de português; o que foi um grande desafio com meus colegas de alemão todos, porque eles me queriam como professor de alemão, e eu estava justamente assumindo uma vaga de professor de português. Era a época do governo Quéricia, que era a grande esperança de democracia, mas aí começou a aparecer toda a

roubalheira do governo dele e rapidamente ele reduziu o salário dos professores para um salário mínimo. A gente tinha como o monstro da Educação o Paulo Maluf, de repente o monstro era o cara que a gente achava que era bom. Não deu pra ficar, os professores não sobrevivem com um salário mínimo, eu pagava mais de um salário mínimo só de ônibus para viajar, então eu desisti de ser professor. Eu concluí o curso, prestei o concurso, tinha o diploma, e em dois anos eu desisti. Aí fui fazer Pós-graduação, em seguida em 88 a Unesp começou a pegar no meu pé, eles queriam que eu fosse professor da Unesp, eu já tinha isso como um projeto, mas dado que eu estava agora desempregado e sobrevivendo com a bolsa do CNPQ, eu precisava de um trabalho, então resolvi assumir. Apresentei lá o meu currículo, nessa época se fazia um exame interno, os professores montavam uma banca e fazia lá uma avaliação do currículo e do professor, até porque eles já conheciam a gente, né?

ÂNDERSON: Então você era pós-graduando nessa época?

FÉLIX: Eu estava concluindo o mestrado, acho que é um momento no qual você se encontra agora, não é? Ingressei, portanto, sem o mestrado e logo o conclui pela casa. Depois disso eu fiz um intervalo, Anderson, na minha carreira eu fiz um intervalo porque eu sentia que eu deveria fazer uma formação mais aprofundada no alemão, se não me engano em 93 eu comecei a fazer um programa de formação em DLA do Goethe Institut, eu me candidatei e o Goethe selecionou 10 professores de alemão do Brasil, eu fui um dos selecionados. O Goethe fez um programa intensivo de seis meses, estudo de alemão e de pedagogia, formação, didática, etc., em alemão, em São Paulo, a gente morava lá durante esses seis meses e a gente estudava de manhã, de tarde e de noite, e, às vezes, no sábado se precisasse; era o real sentido de intensivo, e depois repetimos esse programa em Munique. Repetimos esse programa em Munique, três anos depois, dois ou três anos depois. Em Munique a gente fez as provas todas, para professor, de nível de conhecimento de alemão. E aí deu tudo certo. Eu voltei em 96 e comecei a mexer com o Doutorado. Então meu Doutorado ficou pra frente, né? Fiz o Doutorado na USP. Apresentei lá a minha proposta, justamente estudar a gramática dos imigrantes alemães para aprender português. Você sabe que no Brasil tem muitas gramáticas que os imigrantes alemães fizeram no Brasil e fizeram em alemão – gramática da língua portuguesa em alemão – para que os filhos dos colonos aprendessem; isso foi uma demanda mais forte a partir da nacionalização de Vargas.

ÂNDERSON: Quer dizer que houve uma formalização do ensino de alemão ao longo dos anos, dentro da universidade, mas também houve uma formalização do ensino de português para imigrantes alemães?

FÉLIX: O que diz respeito ao alemão é muito mais a preocupação menos do governo e mais dos próprios alemães, né? Veja por exemplo, quando a gente fez – não só eu, outros professores também fizeram – o programa de formação via Goethe Institut na Alemanha, isso soou dentro da universidade como uma espécie de deboche, pois o Goethe Institut não é uma Universidade, é um instituto do governo que oferecia e pagava pra gente ter essa formação, para os olhos alemães a pergunta se é uma universidade, se é de nível superior, não interessa, o que interessa é o sujeito saber. Então é por isso que eles ferravam a gente lá. (Risos). A gente tinha que ficar de manhã, de tarde e a noite estudando, porque enquanto não soubesse tudo de cor e salteado, não avançava. E a Unesp dizia: “Isso não interessa para nós, o professor está passeando, está se divertindo,

qualquer coisa assim”. Nem a USP, nem a Unicamp, nem a Unesp fizeram um programa oficial de formação de professor, é sempre a iniciativa do professor com uma instituição de fora, às vezes a instituição era a própria Unesp, o professor fazia o seguinte: ele pedia uma bolsa ao governo alemão e a Unesp bancava o cara lá fora, este não foi o nosso caso.

Eu fui bancado pelo Instituto Goethe, a quem eu devo até as minhas cuecas à minha formação. Se eu dependesse da Unesp, eu estaria ferrado, a Unesp na verdade fez com o programa de pós-graduação que fiz na Unesp, e depois fui buscar o Doutorado na USP, porque eu precisava e era uma exigência da Instituição. “Se não tivesse Doutorado, teria que sair da Faculdade”. E daí o prazo limite pro Doutorado é cinco anos, né? Eu fiz em quatro anos e dois meses, eu acho que foi, porque o trabalho já estava maduro, não é? A gramática dos imigrantes alemães... Eu só tive o trabalho de escrever, porque são 600 e sei lá quantas páginas, dois volumes enormes, para poder ter a aprovação. E tive a felicidade de ter o professor Ataliba na minha banca, Ataliba de Castilho que viu aquilo tudo – ele estava velhinho naquela época – e disse assim: “Olha, professor, só pelo volume de trabalho que você apresenta, você já merece o título de Doutor, mas não é só volume, não, tem muita qualidade aqui. Os alemães tem muito o que nos ensinar mesmo, não é?”

ÂNDERSON: Professor, então quer dizer que esses tempos primeiros de professor da Unesp até buscar uma formação mais sólida no alemão, foi quando o Sr. trabalhou nesse livro, A Colônia Riograndense?

FÉLIX: Esse livro foi uma derivação da minha dissertação de Mestrado, né? Para isso você precisa lembrar o meu interesse em alemão, porque minha origem é italiana misturada com cobra e lagarto do Brasil, então, como eu vivi na região da colônia – aquele entorno ali, Assis, Cruzália – eu sempre tive colegas na escola que falavam alemão, e o meu desafio de moleque era aprender essa língua para me integrar ao grupo, eu sempre perguntava para esses alemães... Quando eu estudei alemão na faculdade, não havia internet, nem nada disso, uma das estratégias de aprender alemão era visitar uma família alemã na colônia, ou em algum lugar na região, e conversar com as pessoas de mais idade, aquelas pessoas só falavam alemão, então eu ficava ali conversando com eles e tal. Algumas recebiam dinheiro da Alemanha por meio de cartas, só que essas pessoas eram alemãs e não sabiam ler e escrever, mas eles entendiam o alemão, então eu lia as cartas em voz alta, aí mesmo que eu não entendesse totalmente a carta, eles entendiam, e eu treinava a pronúncia. (Risos). De vez em quando eles corrigiam a minha pronúncia, então eu só ganhava com isso, e até a morte desses velhinhos eles achavam que deviam pra mim o mundo e o fundo, e era o contrário. Assim a embaixada do Governo Alemão no Brasil me passou a perguntar se as pessoas que recebiam ajuda da Alemanha de fato precisavam ou não, porque tinha muito alemão rico – igual um auxílio emergencial daquela época sabe? – fazia safadeza, porque o sujeito era podre de rico, ele queria a ostentação de ser alemão e estar sendo amparado pelo Governo Alemão. A Alemanha sempre sustentou o seus alemães fora do território alemão. Tinha muita gente em estado de pobreza que precisava da ajuda, e era uma ajuda grande, porque é só fazer a conversão da moeda. Era uma grande ajuda para um cara que estava passando necessidade, tinha problemas de saúde, enfim.

Foi um trabalho legal, me lembro que eu fui algumas vezes ao consulado, porque eles queriam saber pessoalmente de mim se a pessoa que recebia precisava mesmo ou não.

ÂNDERSON: Então o Sr. viajava muito?

FÉLIX: Eu ia no Consulado, lá. Eles me perguntavam, porque as referências deles ou era o pastor ou alguém que sabia alemão na região, então eu ajudava. Era lá pra baixão, depois do final da Rebouças, uma avenida grande perto da USP.

ÂNDERSON: O Sr. falando de Consulado, me lembrei de um aluno que estudou comigo online que fez intercâmbio na República Checa, ele foi pra SP no consulado checo, e a moça que trabalhava lá falava alemão ou checo, mais do que português. E por causa do alemão ele conseguiu se comunicar com ela.

FÉLIX: Mas é por causa do Império Austro-Húngaro, né? Você já viu a série Sissi? Tira um tempinho pra você ver. É belíssimo, um alemão muito lindo, coisa antiga mas vale a pena. Nessa época a Alemanha era um lixo, quem mandava no mundo era a Áustria.

ÂNDERSON: O Império do Sal. Eu menciono a influência de Leopoldina e como isso infla a população no Sul e muitas famílias acabam subindo para a terra-roxa.

FÉLIX: Eu já não lembro mais do autor, mas ele chama esse processo de enxameação, fazendo uma analogia às abelhas, elas quando estão bem abastecidas, precisam procurar novos territórios e dividir a sua família, elas mudam, enxameiam, e abrem uma nova frente; foi o que os alemães do Sul fizeram, o interior de SP era um sertão desconhecido então eles começam a ocupar, aí é que dá essa presença de alemães na região nossa. “Como pode ter família alemã em SP?”. Ué, tem, né? Eles precisavam de terras de qualidade para continuar o ciclo da família alemã.

ÂNDERSON: Interessante essa repetição da história em que o alemão está sempre tendo que lutar por terras, não é?

FÉLIX: É. Você lembra dessa passagem de Goethe? Quando Fausto já está cego, ele escuta as pás batendo e diz: “finalmente vamos drenar o grande vale para produzir alimento!”. Esse é o sonho do alemão. E na verdade eram os Lêmures cavando a cova dele. Eles estavam num cemitério, sei lá onde, para enterrar o corpo, e o Diabo ia levar a alma. Ele continuava firme com o sonho, porque o sonho não morre, né? O sonho de todo alemão é a drenagem do vale a plantação de comida.

ÂNDERSON: Foi interessante o Sr. mencionar o professor Erwin, porque conecta a sua história com a história inicial do ensino de alemão dentro da Unesp. O senhor soube que a Unesp existia por influência desses colonos ou teve outro motivo?

FÉLIX: Foi um acaso, eu acredito, porque eu estava decidido a ir até Angra dos Reis para ver aquela minha primeira opção, né? Quando terminei o terceiro colegial, tinha que ir pra Universidade, como eu andava só de carona, eu tomava muita chuva, né? Às vezes você ficava num trevo, não tinha onde se esconder, e você se molhava... Eu carregava minhas coisas numa sacola de plástico, para não molhar meus livros. Eu não consegui ir além de Assis nesse dia, porque estava muita chuva, então fiquei em Assis, e como eu tinha ficado no trevo eu precisei ir a

pé até a cidade, para procurar algum parente, algum lugar para que eu pudesse dormir lá. Passando pela frente da Unesp, eu vi um movimento e entrei. Foi onde eu fiquei, né.

ÂNDERSON: Esse caminho da Dom Antônio que passa na frente da Unesp... Esse caminho que todo mundo fez pela primeira vez algum dia, né?

FÉLIX: É. Eu fiz esse vestibular porque eu entrei lá e alguém falou: “O Sr. veio fazer a inscrição pro vestibular?”. E eu falei: “Não sei... eu acho que sim!”. “Que curso você vai fazer?”. “Não sei”. A opção que tinha lá era fazer letras, como eu sempre gostei muito de escrever, pensei: “então vamos fazer letras”. “Que língua você vai fazer?”. “Inglês, né?”. Eu estudava muito inglês, eu estudava muito, eu era apaixonado. “Mas o senhor precisa fazer uma combinação, tem que escolher outra língua”. E aí me inscrevi para inglês e alemão. Eram dois anos para cada língua, mas o alemão foi afunilando rapidamente, no segundo ano já tinha muito menos gente na turma de alemão, aí eu optei pelo alemão, até porque a professora Aluizia me adotou como alguém que ela queria dar uma boa formação.

ÂNDERSON: Foi apadrinhado, né?

FÉLIX: É. Ela virou minha madrinha.

ÂNDERSON: Então a professora Aluizia era apadrinhada pelo professor Erwin, e o Sr. é apadrinhado pela professora Aluizia?

FÉLIX: Sim. Eu devo a ela até hoje todo o conhecimento que eu tenho, inclusive ela dizia que eu tenho o acento bávaro, que é da família dela. Aluizia Hanisch. Eles são de origem dos imigrantes, a família veio, comprou terras aqui na região, depois desistiu, mudou para Assis, e começaram a trabalhar com mecânica – os alemães todos, invariavelmente, pelo governo Bismarck você tem uma formação extremamente forte, a geração que segue o governo Bismarck é uma geração que sabe montar motores, trabalhar com eletricidade, e as mulheres são intelectuais, elas leem muito. Isso faz com que esses alemães cheguem aqui e muitos não se adaptam a terra, porque eles estão acostumados com uma Alemanha que toca violino e piano e canta músicas clássicas, e de repente o cara tem que ir pro sítio, né? Trabalhar na roça. Eu conheci muita gente com o alemão belíssimo que trabalhava na enxada, no duro ali, no dia-a-dia. Essas pessoas acabaram dando uma boa formação aos filhos, mandaram os filhos para a Suíça, EUA ou mesmo para a Alemanha, e aí os filhos vêm com uma formação de engenheiro, piloto de avião, carreira mesmo. E por isso o cara nunca mais quer voltar para o sítio, né? A terceira geração não quer nem pensar no sítio. Trabalhar na enxada não.

ÂNDERSON: É uma relação curiosa entre o primeiro e o segundo Reich, né? Essa cultura entre a roça e a tecnologia, né?

FÉLIX: O que o Bismarck propõe é realmente uma formação do alemão, uma formação intelectual parecida com a que se tem na Grécia e Roma antigas, e ele consegue fazer isso. Se você parar para ver o programa de formação do governo de Bismarck... É assim: escola para todo mundo, ninguém fica fora da escola. “Ah, mas eu sou pedreiro”, “não interessa, você vai fazer

um curso de pedreiro”. Precisa existir um critério, e é o que resultou nisso que a gente conhece da Alemanha.

ÂNDERSON: Professor, a professora Aluizia continua morando em Assis?

FÉLIX: Ela mora ali perto da concha. Ela está bem velhinha, já. Na Rua Oswaldo Cruz, uma casa que o pai dela construiu, uma casa muito bonita. Ela tem um filho que é engenheiro de robótica, ele trabalhou em Orlando, EUA, e agora mora em SP.

ÂNDERSON: E quando a gente conversa... Diante de toda essa história... Qual é a opinião do Sr. sobre a relevância do ensino de língua alemã dentro da Universidade?

FÉLIX: Eu acredito que não é só uma relevância dentro da Universidade, o ensino de alemão é um ensino que abre a cabeça do sujeito para um humanismo forte. O principal homem na História da Alemanha, na parte intelectual, ainda continua sendo Goethe, e na parte política obviamente foi o governo Bismarck – é claro que tem aí uma série de personalidades que a gente nem conhece e nem pode mencionar. Um programa voltado para o humanismo e para a intelectualidade como é esse, é um programa que causou inveja no mundo inteiro, se você fizer uma leitura das discussões intelectuais no Rio de Janeiro e em São Paulo na mesma época do governo Bismarck, você verá que tem uma discussão sobre o método alemão, se a gente adotaria o alemão de ponta a ponta, isso se dá no mundo inteiro na verdade, diz-se também que o Estados Unidos esteve beirando a opção de língua oficial pelo alemão, tamanha a influência dos imigrantes, aqui no Brasil a mesma coisa. A intelectualidade brasileira queria que o Brasil adotasse o método alemão. Era realmente um imperialismo intelectual que ia dar um resultado nunca visto na humanidade, porque seria um império que entraria com um programa de intelectualidade, de formação das pessoas, e não de poder. O problema é que de repente aparece gente que quer usar isso para exercer o poder, a vaidade, né? A coisa começa a desandar por aí e a conquista de um grande império alemão – que, digamos, fosse intelectual – passa a ser territorial, isso significa guerra, significa posses, significa subjugar culturas, né? Coisa que o governo alemão não queria, mas de repente você tem um doido no governo que faz isso. Na minha opinião, quem quer ter uma boa formação intelectual tem mesmo que estudar alemão ou pelo menos ler as coisas dos alemães em outras línguas, tem que passar, obviamente, por esse programa que é um programa arrojado de formação, de abertura de método, de observação, de anotação. Isso a gente faz até hoje, a gente faz ciência com critério e todo mundo olha para o jeito que o alemão faz.

A gente tem no Brasil uma influência muito grande do mundo francês, mas é bom observar: os alemães foram buscar isso na Itália e na França antes de Goethe, depois eles incorporam isso e desenvolvem com uma competência tão grande que os italianos e os franceses começam a se inspirar nos alemães, então inverte o processo. O grande problema é a guerra, quando tem a guerra tudo isso vai por água a baixo. Quem é que vai querer utilizar o método alemão se ele está provocando mortes e coisas absurdas? E isso leva a intelectualidade ao suicídio, literalmente. Nós temos muitos intelectuais – e dá para escrever um livro legal sobre isso... A morte dos intelectuais e porque eles se matam, né? Porque eles não conseguem compreender, eles foram tão a fundo na sua capacidade de compreensão, que eles acham que é impossível haver um espaço para a imbecilidade. E eles estavam enganados, como nós estamos enganados até hoje, o mundo é

tocado pela imbecilidade, pela coisa horrorosa do ser humano, não é tocado pela humanidade, é muito mais fácil fazer isso do que você permitir o diálogo, abrir o ouvido para escutar o outro, escutar e ver o que fundamenta, etc. Você que está fazendo a pesquisa sabe.

ÂNDERSON: Esse aspecto metafísico que acaba gerando um fanatismo e uma intolerância do ser humano, né? Fica bitolado. Eu achei muito interessante essa passagem que o Sr. falou, porque o Sr. acabou dizer que o ensino de língua alemã não tem a relevância somente para a Universidade, que é um pouco a cultura atual, né? Essa cultura capitalista que transforma o conhecimento em uma coisa utilitarista, que serve para alguma coisa, que serve para alguma coisa que está fora de si mesmo. O alemão tira a gente dessa margem, né?

FÉLIX: O grande erro da humanidade é esse imediatismo, esse tecnicismo, né? Você aprende alemão em duas horas e acabou o problema, aprender alemão é uma coisa técnica. E não é. Esse é o maior erro, não é? Quando você se propõe a aprender alemão, você se propõe a um método de vida. Um método de humanismo, de compreensão das coisas, de diálogo, de comunicação, de compreensão do discurso. Não é simplesmente esse discurso: eu vou lá, estudo o Menschen, faço um pouco de Teletandem e já estou pronto. Isso não é nem o começo.

ÂNDERSON: E o Sr. consegue imaginar o que seria da sua graduação lá nos anos 80 tendo acesso ao conteúdo de língua alemã que a gente tem hoje?

FÉLIX: Rapaz, eu fico pensando nesse desafio, porque acho que seria uma coisa impressionante, porque a gente estava treinado a fazer muito com pouco, acho que se a gente tivesse esse tanto, a gente faria muito mais. Pelo menos é a minha ideia.

ÂNDERSON: Tá ótimo! Professor eu desejo um bom fim de semana pra você e agradeço novamente de coração, foi uma ótima conversa.

FÉLIX: Tudo de bom para você, sucesso, e não hesite em me perguntar, se você achar que eu posso ajudar com mais alguma coisa, estou à disposição.

ÂNDERSON: Muita saúde e muita paz para todos nós. Um abraço.

FÉLIX: Um abraço.

APÊNDICE 6: ENTREVISTA COM ANNA-KATHARINA ELSTERMANN NO DIA 21 DE DEZEMBRO DE 2020

(transcrição de áudio)

(utilização de material autorizada pela mesma)

[...]

ÂNDERSON: Você chegou na Unesp de 2010 para frente, não é?

ELSTERMANN: Eu cheguei em 2012. Eu tenho histórias mais recentes, nos últimos oito anos.

ÂNDERSON: Eu queria saber como foi isso... Você veio da Unicamp antes, certo?

ELSTERMANN: É. Eu dei aula um ano na Unicamp, metade de 2008 até 2009. Eu voltei para a Alemanha, trabalhei aqui (Alemanha) um pouco, comecei o Doutorado, e voltei para Assis para fazer coleta de dados em 2010, aí eu conheci um pouco melhor, porque, quando eu estava em Campinas, eu já conhecia a Unesp por causa do Teletandem, no fim da minha graduação em 2006/2007 eu comecei a fazer Teletandem com a L., você conheceu ela eu acho? Você lembra que fizemos umas oficinas de extensão uns dois anos atrás em Assis?

ÂNDERSON: Não. Eu já devia estar formado, e foi na época em que quebrei o pé.

ELSTERMANN: Tá... “Peraí”. 2006/2007 conheci o Teletandem, porque a minha faculdade foi a primeira de ser parceira com a Unesp em relação ao alemão, então eu e a L. fomos parceiras de alemão.

[...]

ELSTERMANN: Depois da minha graduação... Eu trabalhei como professora de alemão na Unicamp – um ano e voltei – mas visitei Assis, porque claro que eu já conhecia (por causa do Teletandem), eu visitei o João Telles, comecei a desenvolver um projeto de Doutorado sobre Teletandem e falei: “Vou fazer minha coleta de dados em Assis”, para ficar mais tempo no Brasil, é claro, eu já gostava bastante do Brasil, tinha namorado brasileiro, e tal. Fiquei 10 meses, mais ou menos, em Assis, para coletar dados. Ali eu conheci melhor a C., o Zé, o Alceu ainda não, a I., o F., eles fizeram um pequeno evento de alemão voluntariamente.

ÂNDERSON: E você só conheceu Assis por causa do Teletandem, então?

ELSTERMANN: *Ja.*

ÂNDERSON: Você acha que seria uma boa menção a se fazer? Porque ainda é um projeto que dá essa característica cosmopolita, e é genuíno de Assis, certo?

ELSTERMANN: Olha... E vários estrangeiros, pesquisadores e docentes, que vêm por causa do Teletandem. Por exemplo o M., tudo bem, ele é brasileiro, mas ele vem de Georgetown (Washington-DC), já recebemos a L. da França, em outros momentos... Mas assim... A P. da Itália... Quando a gente recebe, muitas vezes é por causa do Teletandem... Acho que faz sentido fazer essa conexão: o antigamente e o hoje.

ÂNDERSON: E isso foi em 2010? Que você estava coletando esses dados em Assis...

ELSTERMANN: Foi em 2010, que eu coletei os dados, lá para Agosto, fiz um semestre, coletei meus dados e fiquei mais um pouco, acho que em 2011 voltei... Isso! Em 2011 acho que no italiano abriu concurso... Acho que até tinha aberto antes para alemão, acho que eu ainda participei, foi em Março de 2011 que fui embora e foi aberto concurso... Não sei se foi o concurso do Alceu, pode ser que foi o do Alceu, ou o Alceu já havia passado e abriram outro para Doutorado... A banca já estava em Assis, ainda bem, porque a gente tinha convidado essas pessoas para também dar palestra – agora me lembro... Nossa... Agora está voltando, assim... Aos poucos. Também tínhamos resolvido fazer um evento com essas pessoas convidadas – para aproveitar o dinheiro (risos) já fazia algo.

ÂNDERSON: Naquela época ainda tinha para fazer, né?

ELSTERMANN: É... Um pouquinho... Não... Tinha... Tinha... Tinha... Era outra coisa... Realmente, era outra coisa, isso eu me lembro muito bem: no início quando eu cheguei – na Alemanha isso não existia, eu não conhecia isso – tipo... “Nossa! Tem dinheiro para convidar, para pagar a noite, para pagar avião”... Meu... Muita coisa... Tinha. E, alguns meses depois, reabriram um concurso, mas como já era difícil o público, eles baixaram a exigência de título, um mestre poderia se candidatar, a C. me escreveu: “Anna, abriu. Você não quer se candidatar?”. Eles já estavam pensando, talvez, em mim.

ÂNDERSON: E isso vem até hoje, né? Porque essa exigência de ser até o mestrado vem até hoje, é a mesma regra do concurso que também participei em Setembro agora.

ELSTERMANN: É. Eu fiquei pensando – porque eu estava na Alemanha: “Será?”. Como mandar os documentos e tal, acho que mandei tudo para a M., se não me engano, ela entregou com procuração e tudo. E deu certo. Eu fui chamada. Na primeira fase eu passei, e eu não tinha dinheiro para pagar a passagem, então fui conversar com meus pais: “Vocês pagam a passagem para eu ir fazer o concurso no Brasil?”. Eu estava meio assim... Porque tinha sete outros candidatos, não era só eu. Tinha o R. – que já tinha sido por muitas vezes professor substituto – que já estava bem mais avançado no Doutorado do que eu, e no Brasil você publica já no Mestrado; eu tinha publicação na Alemanha, mas não é normal você ter muita publicação, eu tinha uma ou outra, mas assim, eu fiquei no Lattes avaliando todas as outras pessoas, para ver se eu tinha chance: “Olha... Eu tenho uma real chance de conseguir”, senão eu não teria pago tudo isso, porque – imagina – custa muito caro pagar uma passagem, e também consegui uma passagem mais barata na época, meus pais bancaram e eu tinha lugar para ficar em Assis, então isso tudo bem. Eu passei!

ÂNDERSON: Em 2012?

ELSTERMANN: 2012. Sim. Junho de 2012.

ÂNDERSON: Então você começou dar aula na Unesp Assis em 2012 como professora do Departamento de Letras Modernas em língua alemã.

ELSTERMANN: Sim, cheguei em Junho, acho que seis de Junho é minha data de entrada, aí terminou o semestre. Eu não tive curso, mas aí eu mexi no site, tive que traduzir coisas, o José me deu algumas tarefas... Em Setembro, ou Agosto... Em Agosto eu peguei a minha primeira turma.

ÂNDERSON: E depois de você não teve mais nenhum efetivo, né?

ELSTERMANN: Não. Depois não. O Alceu entrou em Dezembro daquele ano... O concurso foi até bastante antes, mas o Alceu entrou como autárquico já. Quando você faz concurso e você já entra como professor – acho que é autárquico mesmo – que já é tipo *Beamter*, que já é funcionário público que não será demitido. Geralmente essa contratação demora, ele passou no concurso e demorou uns seis ou sete meses para ser contratado. A minha vaga era CLT, mas eu estava contando com isso, porque a Unesp não ia pegar visto de trabalho para mim, você tinha que ter já um visto permanente, só que eu não tinha, mas eu contei assim: “Beleza... Eu vou passar no concurso e eles vão me chamar, seis, sete, oito meses depois, então tenho tempo para casar, para oficializar minha situação”, aí... De repente, as pessoas me ligando: “Anna! Você passou no concurso, a gente viu no edital!”. O RH entrou em contato: Daqui 30 dias, você precisa estar aqui com tudo pronto. Eu: “Como eu vou conseguir o visto permanente em 30 dias?”. Começou a loucura, você não casa em 30 dias no Brasil, sabe? E até conseguir os documentos, sabe? Começou a correria. Consegui em 60 dias – tinha uma flexibilidade, mas foi muito, muito em cima da hora.

ÂNDERSON: E dentro dessa história, você acha que tem alguma coisa que é muito importante para o desenvolvimento da minha pesquisa? Para o desenvolvimento da história do alemão na Unesp Assis? O que você acha sobre isso, tendo o seu caso como específico?

ELSTERMANN: Sabe... Eu acho que primeiro: Eu fui a última contratação. Até teve outro concurso depois, mas não foi efetivado, a vaga foi confirmada, uma moça passou, mas no fundo eu fui a última a ser contratada. Eu me lembro que depois de uns dois, três ou quatro anos... Eu acho que dá para falar que eu ainda entrei quando as coisas estavam muito bem, tinha muito projeto, tinha PIBID, tinha bolsa para todo mundo, tinha muita coisa, tinha dinheiro para viajar para ir para congressos, para publicar... Tinha muitas coisas.

ÂNDERSON: E tinha muito evento no próprio campus de Assis também, imagino.

ELSTERMANN: Tinha. Depois de uns três ou quatro anos, após a minha contratação, você via... Assim... “Vamos cortar isso, vamos cortar aquilo, vamos cortar, cortar, cortar, não vai ter mais contratação”... E nesse meio tempo se aposentaram muitas pessoas.

ÂNDERSON: É... A minha turma foi a última que teve aula com a C. No meu primeiro ano em 2014.

ELSTERMANN: *Ja.*

ÂNDERSON: Professora, muito obrigado por contar essas informações, elas serão muito importantes, eu agradeço e desejo que tenha um feliz natal, para você e toda sua família, muita saúde e paz e que possamos entrar no ano que vem com muitas felicidades.

ELSTERMANN: Obrigada, Ânderson. Eu desejo o mesmo para você também, vamos continuar trabalhando, e pode contar comigo para os próximos passos de sua pesquisa, as correções e tudo mais. *Frohe Weihnachten und ein gutes Neues Jahr!!!*

ÂNDERSON: *Danke.*

APÊNDICE 7: MATRIX

Plano de Ensino: Categorias

Ementa

Construção de Sentidos; Explicação; Interpretação; Criação; Avaliação.

Objetivos

Objetivo Geral: Global.

Inteligências Musical e Interpessoal. (Arte)

Inteligências Motora e Espacial. (Movimento)

Inteligências Linguística e Lógica. (Ciência)

Objetivos Específicos: Local.

Inteligência Intrapessoal: Linguagem. (intuição)

Conteúdos

Objeto Complexo Criterioso:

Tempo8: Calendário Gregoriano, Calendário Solar, Calendário Letivo, Feriados;

Carnaval; Páscoa; Natal; Ano Novo; Finados; Dia do Trabalhador; Dia das Mães; Dia dos Pais; Deutsche Einheit; Oktoberfest; Halloween; Independência; Descobrimento do Brasil;

Estações do Ano; Calendários.

Sentido4: Audição, Olfato, Paladar, Tato, Visão, Intuição;

Critério do Espaço Global6: onde eu quero estar;

Critério do Espaço Local10: onde eu estou;

Inteligência7: Linguística, Psicologia, História;

Arte9 ;

Filosofia11

Cultural: Páscoa; Escola na Alemanha; Natal; Weihnachtsloben.

Social: Nacionalismo; Conservadorismo, Conflitos de Guerra; Investimento Artístico, Cultural e Científico.

Político: Refugiados; Sistema Político.

Artístico: Música, Filmes, Vídeos no Youtube, Literatura, Televisão.

Científico: Jornalismo, Física, Matemática.

Filosófico: Marx; Nietzsche; Freud; Ideologia Alemã, Pensadores.

Mitológico: Mitologia Nórdica, Religiões Pagãs, Folklore.

Metodologia

Estratégia, Técnicas e Ferramentas:

Teoria Histórico-Cultural.

História da Arte; História da Ciência; Filosofia da História.

Recursos de Ensino

Ferramentas e Referências:

Analógico (Livro, Manuscrito, Artigo, Desenho, Baralho, Dados, Brinquedos, Quadro, Foto, Escultura, Documento, Gibi, HQ, Mosaico, Roupas, Objetos, Miniatura, Maquete, Dança).

Digital (Áudio, Vídeo, Câmera, Computador, Internet, Softwares, Tablet, Celular, Site, Google Drive, Blog, Canal Youtube, Soundcloud, Softwares, Mídias Digitais, Captura de Tela, Legendas).

TIC's (Pereira, 2012); Hipertexto (CORACINI, 2005); Gêneros Textuais (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007).

Avaliação

Desenvolvimento da Aprendizagem na Língua Alvo – Mediação e Gravação.

Avaliação Acumulativa;

Avaliação Formativa;

Avaliação Diagnóstica/Prognóstica;

Feedback: Análise Crítica e Estratégias.

APÊNDICE 8: DESCRITORES DE CORREÇÃO PLANO DE ENSINO

ORGANIZAÇÃO

1,0 O Plano apresenta todos os elementos constitutivos do gênero (Objetivos/Conteúdos/Metodologia/Avaliação/Bibliografia).

0,75 O plano apresenta de três a quatro elementos constitutivos do gênero.

0,5 O Plano apresenta menos de três elementos constitutivos do gênero (Objetivos/Conteúdos/Metodologia/Avaliação/Bibliografia).

OBJETIVOS

3,0 Os objetivos iniciam com o verbo no infinitivo e indicam a habilidade desejada (de acordo com alguma função de uso da língua: produção oral ou escrita; compreensão oral ou escrita). Estão, também, de acordo com o esperado para o nível da turma atendida.

2,0 – 2,5 Os objetivos iniciam com o verbo no infinitivo, **não** indicam a habilidade desejada de forma clara (de acordo com alguma função de uso da língua: produção oral ou escrita; compreensão oral ou escrita). Estão de acordo com o esperado para o nível da turma atendida.

1,5 – 1,0 Os objetivos **não** iniciam com o verbo no infinitivo, **não** indicam a habilidade desejada (de acordo com alguma função de uso da língua: produção oral ou escrita; compreensão oral ou escrita). **Não** estão de acordo com o esperado para o nível da turma atendida.

CONTEÚDOS

2,0 Os conteúdos de ensino abarcam conhecimentos coerentes com os objetivos propostos, apresentam uma sequência coerente, diversidade de temas, valorizam a língua enquanto forma de interação e abordam sua estrutura de forma coerente com uma visão teórica de estrutura linguística.

1,75 – 1,5 Os conteúdos de ensino **não** abarcam conhecimentos coerentes com os objetivos propostos, apresentam uma sequência **pouco** coerente, diversidade de temas, valorizam a língua enquanto forma de interação e abordam sua estrutura de forma coerente com uma visão teórica de estrutura linguística.

0,5 – 1,0 Os conteúdos de ensino **não** abarcam conhecimentos coerentes com os objetivos propostos, apresentam uma sequência **pouco** coerente, **relativa** diversidade de temas, **não** valorizam a língua enquanto forma de interação e abordam sua estrutura pautada na visão da gramática normativa.

METODOLOGIA

2,0 A metodologia demonstra o passo a passo das atividades a serem desenvolvidas para alcançar os objetivos descritos. As atividades são diversificadas, criativas e coerentes para o desenvolvimento dos conteúdos e alcance dos objetivos traçados.

1,5 – 1,75 A metodologia demonstra o passo a passo das atividades a serem desenvolvidas para alcançar os objetivos descritos. As atividades são **pouco** diversificadas, **pouco** criativas, mas são coerentes com o desenvolvimento dos conteúdos e alcance dos objetivos traçados.

1,0 – 1,25 A metodologia **não apresenta** o passo a passo das atividades a serem desenvolvidas para alcançar os objetivos descritos. As atividades são **pouco** diversificadas e **pouco** coerentes com o desenvolvimento dos conteúdos e alcance dos objetivos traçados.

AVALIAÇÃO

2,0 A proposta de avaliação está articulada com os objetivos de aprendizagem, apresenta diversidade de instrumentos e considera, também, a diversidade de formas de aprendizagem.

1,0 A proposta de avaliação está **pouco** articulada com os objetivos de aprendizagem, **não apresenta** diversidade de instrumentos e **desconsidera** a diversidade de formas de aprendizagem.

APÊNDICE 9: EXEMPLAR PLANO DE ENSINO BILDUNGSGEIST: PRÁTICA E TEORIA DE ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ

BILDUNGSGEIST – PRÁTICA E TEORIA DE ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ

Ânderson da Costa Pires
(anderson.pires@unesp.br)

1. APRESENTAÇÃO

A série de oficinas de planejamento *Bildungsgeist* baseia-se na proposição de um contexto para praticar/promover a autonomia e a reflexão sobre o ensino de língua alemã e a criação de planejamentos e estratégias. A partir de nossas experiências extensionistas na FCL/Assis e em decorrência do isolamento social durante a pandemia do Corona vírus, criaremos um espaço virtual telecolaborativo para refletirmos sobre nossas práticas didáticas e oferecer uma assistência durante a paralização do calendário letivo. O curso pretende unir estudantes de níveis de proficiência diversos com o intuito de auxiliar no processo de reflexão sobre ensinar e aprender alemão e trabalhar na construção de materiais que possam ser utilizados no retorno do calendário letivo, tanto da graduação quanto das atividades extensionistas da FCL.

2. OBJETIVOS

Objetivo Geral: Desenvolver atividades em grupos com foco na telecolaboração, direcionado aos licenciandos do curso de Letras da FCL/Assis que atuam nos projetos de extensão do campus, no âmbito das ações de um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores - CLDP).

3. CONTEÚDOS

Leitura e compreensão de textos: estratégias de leitura; leitura global.

Análise dos textos disponibilizados, recortes estruturais.

Cultura e Língua Alemã.

Reflexão sobre produção de materiais acadêmicos e materiais didáticos.

Tendo como língua alvo o alemão alinhado com prática e teoria, buscamos tratar dos temas sobre língua, cultura e metodologia baseando-se nos conteúdos abaixo:

- Handouts;
- Vídeos disponíveis no YouTube;
- Páginas da Internet (como Instagram e Facebook);
- Repositório online (Google Drive);
- Textos teóricos (acadêmicos);
- Protótipo de Ensino, Plano de Ensino, Plano de Aula;
- Materiais Didáticos desenvolvido pelos participantes.

4. ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA)

A série será realizada com vistas à criação de contextos potencialmente colaborativos. Dessa forma, observaremos e alisaremos o desenvolvimento de ensino/aprendizagem dos participantes. As oficinas acontecerão em espaço virtual (quatro encontros) de caráter teórico-prático e metodológico a partir de conteúdos digitais e tecnologias da informação:

5. RECURSOS

- Computador, Internet e Mídias Digitais;
- Google Drive, Google Docs;
- Printscreens, Imagens, Vídeos, Recortes, Legendas;
- Zoom Meetings.

6. ATIVIDADES AVALIATIVAS

- 1) Feedback qualitativo;
- 2) Reflexão sobre os conhecimentos de língua e cultura alemã dos interagentes;
- 3) Atividades de reflexão sobre o nível de autonomia dos interagentes;

7. CARGA HORÁRIA: 8 horas (quatro chamadas de vídeo).

8. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

SEMANA	TÓPICO DA AULA
OFICINA 1	Conhecendo os Interagentes.
OFICINA 2	O que é um Planejamento de Ensino?
OFICINA 3	Planejando Aulas de Língua Alemã
OFICINA 4	Feedback e Encerramento

9. BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Volume 1, nº 1, p. 15-29, 2001, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

CORACINI, M. J. R. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia de; LIMA, Paschoal (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 15-44.

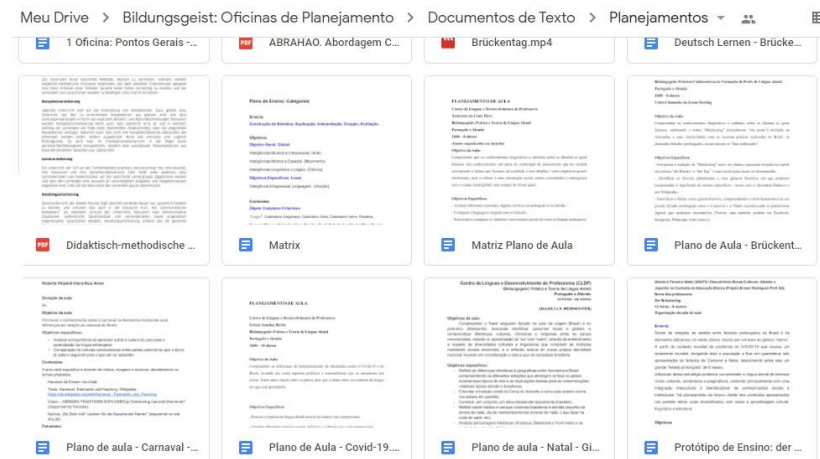
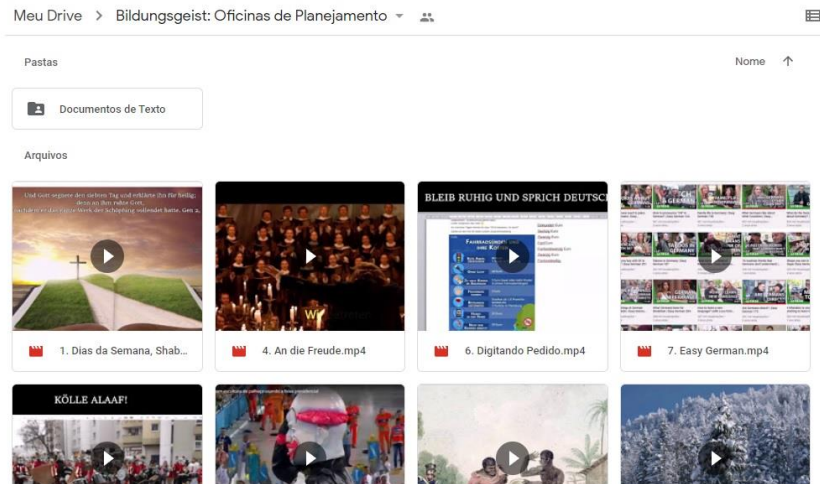
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1996.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

APÊNDICE 10: REPOSITÓRIO ONLINE (GOOGLE DRIVE)

<https://drive.google.com/drive/folders/1FdCxG6UAITULcARvr9CRzs81o1zvwQiA?usp=sharing>



APÊNDICE 11: PROTÓTIPO DE ENSINO – DER BRÜCKENTAG

Protótipo de Ensino

Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) / Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) / Descobrimos Novas Culturas: Alemão e Japonês no Contexto da Educação Básica (Projeto Ernani Rodrigues Prof. EE)
 Nome dos professores
 Der Brückentag
 8 horas - X alunos
 Via Google Meet

Ementa

Diante de relações de sentido entre feriados prolongados no Brasil e na Alemanha utilizamos um efeito cômico trazido por um texto do gênero "meme". A partir do contexto mundial de pandemia do COVID-19 que causou um isolamento mundial, obrigando toda a população a ficar em quarentena, são apresentados os feriados de Carnaval e Natal, relacionando entre eles um grande "feriado prolongado" de 8 meses. Utilizando dessa estratégia podemos compreender a língua alemã de diversos níveis culturais, semânticos e pragmáticos, contando principalmente com uma integração intercultural e interdisciplinar de conhecimentos sociais e intelectuais. Tal planejamento de ensino diante dos conteúdos apresentados nos permite retrair aulas diversificadas com vistas à aprendizagem cultural, linguística e estrutural.

Objetivos

Objetivo Geral

Compreender o sentido e significado de feriados prolongados a partir da palavra alemã "Brückentag" ("dia da ponte" ao pé da letra), apresentando dois feriados muito comuns mundialmente: o Carnaval e o Natal. A partir de um texto de efeito humorístico, relacionar esses dois feriados de forma direta por meio de Hipertextos (CORACINI, 2005), utilizando de plano de fundo a crise mundial do Coronavírus.

Wikipedia: Adventskranz;
 Wikipedia: Adventskalender;
 Wikipedia: Weihnachtsplätzchen;
 Portal de Notícias: <https://ze.it/> - Die neue Online-Plattform für Geschichten, Ideen und Gefühle;
 Vídeo @NDTV Record TV: Papai Noel do Mato: uma tradição do Vale do Itajaí (consta na plataforma YouTube);
 Vídeo @olumide665: Belsnickel the office (consta na plataforma YouTube);
 Wikipedia: Peizmärtel;
 Wikipedia: Krampus;
 Portal de Notícias: <https://www.nachrichtenleicht.de/> - Der Wochen-Rückblick in einfacher Sprache;
 Audio: Nachrichten, 3. April 2020. Corona-Krise in Deutschland;
 Portal de Notícias: <https://www.tagesschau.de/> - Aktuelle Nachrichten - Inland Ausland Wirtschaft Kultur Sport;
 Vídeo @Easy German: What Germans have learned during the Corona crisis | Easy German 351 (consta na plataforma YouTube).

Metodologia

Abordagem Comunicativa e Pós-Método.

Recursos de Ensino

- Computador, Internet e Mídias Digitais;
 - Google Drive, Google Docs;
 - Printscreens, Imagens, Vídeos, Recortes, Legendas;
 - TIC's (Pereira, 2012);
 - Hipertextos (CORACINI, 2005);
 - Gêneros Textuais (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007);
 - Zoom Meetings.

Objetivos Específicos: Local.

- Analisar o significado de "Brückentag", relacionando seus sentidos com o sistema de feriados prolongados no Brasil;
 - Identificar o meme como gênero literário, reconhecendo as plataformas digitais que podemos encontrá-los;
 - Compreender o Carnaval enquanto feriado na Alemanha (especificamente na cidade de Köln, comparando-o com o Carnaval no Brasil (especificamente São Paulo e Rio de Janeiro);
 - Compreender o Natal enquanto feriado na Alemanha, comparando-o com o Natal no Brasil, identificando costumes locais e globais além das estações do ano nos hemisférios Norte e Sul;
 - Refletir sobre a Crise do Coronavírus no ano de 2020 e como ela afetou nossas vidas individualmente e coletivamente.
 - Identificar notícias, reportagens e vídeos de entrevistas como gêneros literários, reconhecendo as plataformas digitais e analógicas que podemos encontrá-los;

Conteúdos

Duden - Dicionário de Língua Alemã;
 Wikipedia: Brückentag;
 Captura de tela (foto) de dois memes em forma de "tweets" (da rede social Twitter);
 Wikipedia: Karneval, Fastnacht und Fasching;
 Wikipedia: Kölner Karneval;
 Vídeo @Ruth ThoeIden: Rosenmontagszug Köln 2019 (1.Teil) (consta na plataforma YouTube);
 Portal de Notícias: <https://www.welt.de/> - Aktuelle Nachrichten, News, Hintergründe & Videos;
 Portal de Notícias: <https://www.shz.de/> - Nachrichten aus Schleswig-Holstein und der Welt;
 Vídeo @VlogDave: GERMAN TRADITIONS EXPLAINED 🇩🇪 Celebrating Carnival (Karneval) (consta na plataforma YouTube);

SANTOS, C. F. MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (Org.) Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-41.

Avaliação

Desenvolvimento da Aprendizagem na Língua Alvo – Mediação e Gravação.

Comprometimento e participação nas disciplinas;
 Avaliação Acumulativa;
 Avaliação Formativa;
 Avaliação Diagnóstica/Prognóstica;
 Feedback da Disciplina: Análise Crítica e Estratégias.

APÊNDICE 12: DEUTSCH LERNEN – DER BRÜCKENTAG



2. Wie könnten wir diese Tweets ins Deutsche übersetzen?



Nazare Amarga

Deus, quando eu pedi pra emendar o feriado do carnaval com o do natal eu tava brincando viu

6:44 PM - Apr 3, 2020 - Twitter for iPhone

3.4K Retweets 10.8K Likes



Loba

e não é que finalmente conseguimos emendar o carnaval com o natal

12:59 PM - 6 de abr de 2020 - Twitter for Android

28 mil Retweets 79 mil Curtidas

Man hat 2020 zu einem Brückentag zwischen Karneval und Weihnachten gemacht. Dies war der Traum jedes Brasilianers und das Coronavirus hat ihn zu einem Albtraum gemacht.

Aulas 3 e 4 - Alemão - CLDP/UNATI/ERNANI

1. Karneval, Fastnacht, Fassenacht, Fasnacht, Fasniet, Fasching, Fastabend, Fastelovend, Fasteleier oder fünfte Jahreszeit
Als das bezeichnet man die Bräuche, mit denen die Zeit vor der vierzigstägigen Fastenzeit ausgelassen gefeiert wird. Die Fastenzeit beginnt mit dem Aschermittwoch und dient der Vorbereitung auf das Osterfest.

Der Kölner Karneval ist ein rheinisches Volksfest, das weltweit zu den größten und bekanntesten Karnevalsfesten zählt. Er wird mundartlich auch „Fastelovend“ oder „Fasteleier“ genannt.

Eine ganz eigenständige Vitalität entwickelte der Karneval in Lateinamerika, etwa beim Karneval von Oruro oder dem Karneval in Rio.



2. Rosenmontagszug Köln 2019 (1. Teil) https://youtu.be/kqDBUMxg_HI



Dr Zoch (leiter) kütt! Uns sprochen es Heimat.

Blaue Funken

Drinks DE eine Met? Merkel Brut

Große Kölner

ALAAR

<https://www.shz.de/regionales/kina/de-zoch-kueett-lexikon-fuer-die-sprache-der-narren-id5785086.html>

<https://www.welt.de/geschichte/article137439442/Was-Koelle-alaaf-wirklich-bedeutet.html>

3. DEUTSCHE TRADITIONEN ERKLÄRT Karneval feiern (@VlogDave in YouTube)

<https://www.youtube.com/watch?v=U6FSVBECk5E>

Der Karneval / der Fasching

Wir feiern Karneval!

Die Fastnacht

Köln

Karneval in Deutschland

Karnevalssession: der deutsche Karneval beginnt in 11. November um 11:11 Uhr



Die fünfte Jahreszeit

Die Karnevalswoche: Weiberfastnacht (Donnerstag) - Aschermittwoch

Der Rosenmontag - Der Rosenmontagszug - Der Rosenmontagsumzug

Das Kostüm - Die Kostüme

Die Verkleidung - Die Verkleidungen

+



Aulas 5 e 6 - Alemão - CLDP/UNATI/ERNANI

1. Wie feiern die Deutschen Weihnachten?

Adventskranz: 4 Sonntage vor dem heiligen Abend

Der Adventskranz, in Österreich Adventkranz, ist ein meist aus Tannenzweigen geflochtener Tisch- oder Hängeschmuck im Advent mit vier Kerzen, den Adventskerzen. Die Kerzen werden im Laufe der Adventszeit nacheinander entzündet. Am ersten Adventssonntag wird eine Kerze angezündet, ab dem zweiten Advent auch die zweite usw.



Adventskalender beginnen am 1. Dezember und am 24. Dezember enden, am Heiligen Abend.

Ein Adventskalender (in Österreich Adventkalender) gehört seit dem 19. Jahrhundert zum christlichen Brauchtum in der Zeit des Advents. Der Kalender ist in verschiedenen Formen und Ausprägungen verbreitet, zeigt jedoch in der Regel die verbleibenden Tage bis Weihnachten an.



Nominativ	das Weihnachtsplätzchen	die Weihnachtsplätzchen
Genitiv	des Weihnachtsplätzchens	der Weihnachtsplätzchen
Dativ	den Weihnachtsplätzchen	den Weihnachtsplätzchen
Akkusativ	das Weihnachtsplätzchen	die Weihnachtsplätzchen

Er erinnert mich an die wunderschönen Weihnachtsplätzchen in den Sonderausgaben der Frauenzeitschriften, die Ende des Sommers erscheinen.



der Weihnachtsbaum (die -bäume)

der Tannenbaum

2. Das Christbaumloben ist die beste Weihnachtstradition überhaupt

<https://ze.tt/das-christbaumloben-ist-die-beste-weihnachtstradition-ueberhaupt/>

Wer im Schwabenländle fremde Weihnachtsbäume lobt, bekommt einen Schnaps. So will es ein alter Brauch. Wer dabei gleich in Gruppen um die Häuser zieht, erlebt feuchtfrohlische Abende.

„Oh, das ist aber ein schöner Baum!“ Mit diesem Satz wurden bei uns im Freundeskreis schon etliche legendäre Abende eingeläutet. Deshalb freue ich mich zu Weihnachten mitunter am meisten darauf, dass wieder die Zeit des Christbaumlobens gekommen ist.

Wann immer es terminlich passt, trommeln wir zur besinnlichen Jahreszeit den ganzen Sauhaufen zusammen, treffen uns am frühen Abend bei einem von uns zu Hause – und loben dann ausgiebig den Weihnachtsbaum. Wir alle tun das in einem süffigant-theatralischen Unterton, weil wir ganz genau wissen, was danach kommt: Schnaps.

3. Gefährtes des Heiligen Nikolaus

<https://www.youtube.com/watch?v=upbkz5zhMSo>

<https://www.youtube.com/watch?v=JNu2oRf-Gjw>

Belsnickel

Der Pelzmärl ist ein in Teilen Frankens verbreiteter Name für den vorweihnachtlichen Gabenbringer. Regional tritt er auch als Pelznickel auf. In der Bezeichnung fließen das Brauchtum zum Tag des St. Nikolaus („Nickel“) und des St. Martin („Märl“).





CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES
CLDP – UNESP Assis



zusammen. In seinem Sack hat der Gabenbringer am Martinstag, dem 11. November, oder am Nikolaustag, dem 6. Dezember, für die braven Kinder Nüsse und Obst dabei, für die ungezogenen Kinder eine Rute.

Krampus

Der Krampus, auch Krampel oder Bartl, im Brauchtum, in Begleitung des heiligen Nikolaus, ist eine Gestalt des Adventsbrauchtums im Ostalpenraum, im südlichen Bayern und in der Oberpfalz, in Österreich, im Fürstentum Liechtenstein, in Ungarn, Slowenien, in der Slowakei, in Tschechien, usw. Während der Nikolaus die braven Kinder beschenkt, werden die unartigen vom Krampus bestraft.



Aulas 7 e 8 - Alemão - CLDP/UNATI/ERNANI

1. Nachrichten, 3. April 2020. Corona-Krise in Deutschland.

https://www.nachrichtenleicht.de/corona-krise-in-deutschland.2042.de.html?dram:article_id=473874

In Deutschland gelten weiter viele Einschränkungen. Damit sich das Corona-Virus nicht so schnell ausbreitet, sollen die Menschen Abstand voneinander halten. Das gilt mindestens noch bis zum 19. April.

Hören Sie das Audio

https://ondemand-mp3.dradio.de/file/dradio/2020/04/03/nleicht_corona_krise_in_deutschland_20200403.mp3

2. 19. März 2020. Corona-Krise. Kommen weitere Ausgangssperren?

<https://www.tagesschau.de/inland/ausgangssperre-deutschland-103.html>

Bisher setzen Bund und Länder darauf, dass sich die Bevölkerung in der Corona-Krise freiwillig vorbeugend verhält - dies jedoch oft vergeblich. Nun drohen möglicherweise doch landesweite Ausgangssperren.