**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

CAMILA MARCUCCI SCHMIDT

N° USP: 10325018

**ENSAIO CRÍTICO REFLEXIVO**

**SÃO PAULO**

**2023**

Em fevereiro de 2017 encontrava-me em Berlim para participar de uma competição de dança internacional com meu grupo de ballet clássico. Apesar de estar muito feliz e encantada com a experiência, meus dias em Berlim eram uma mistura de alegria, melancolia e descoberta. Alegria por estar no exterior fazendo uma das coisas que mais amo e ter passado em Letras na USP; melancolia por ter de deixar minha academia e o sonho de ser bailarina profissional para fazer faculdade em outra cidade; e descoberta por me apaixonar pela língua alemã durante minha estadia e perceber que poderia estudá-la no âmbito da graduação. Deste modo, levando em consideração a nomenclatura de Deci e Ryan (1985), pode-se dizer que minha **motivação** para aprender alemão era ***intrínseca***, mas com o tempo tornou-se também ***extrínseca***. Em outras palavras, decidi estudar alemão por “um envolvimento livre e voluntário, sem a expectativa de punições ou recompensas” (PEREIRA, 2018, p. 198): Achei a escrita esteticamente bonita com tantas letras maiúsculas e consoantes, tudo isso reforçado pela cidade de Berlim, que era para mim, assim como a língua alemã, estranha e bela ao mesmo tempo. Contudo, ao decidir não somente aprender alemão, mas também graduar-me em Língua e Literatura Alemã, minha motivação tornou-se também ***extrínseca***ao esperar de certa forma um reconhecimento e atuação social como bacharel naquele idioma (*op cit.*). Portanto, minha motivação tornou-se ***extrínseca***, mas do tipo *integrated regulation*, ou seja, determinada por mim, mas com uma mistura entre ***extrínseca***e ***intrínseca***(REEVE, DECI, RYAN; 2004, p. 39).

Tendo em vista cursar Letras - Alemão, decidi começar a aprender a língua durante o Ciclo Básico de forma extracurricular. No começo do meu aprendizado, concentrei-me muito na gramática, já que este sempre foi um grande interesse pessoal nas aulas de português e inglês durante os anos escolares. Portanto, pode-se dizer que durante meu primeiro ano de estudo, minha **concepção de linguagem** estava muito voltada à língua como ***sistema*** (cf KUMARAVADIVELU, 2006, p. 4). No que toca a língua como ***discurso***, não conseguia pensar ainda no alemão como um instrumento social voltado para a interação (*op cit.*, p. 8), já que minha visão do alemão era muito fragmentada e achava que precisava saber muito mais sobre a gramática para ousar me comunicar. Em outras palavras, minhas experiências com a língua se davam somente em sala de aula.

Ainda com uma visão limitada da língua alemã, comecei a cursar as matérias de Língua Alemã da graduação e continuei a estudar o idioma de forma extracurricular. Por estar revendo os conteúdos e ter uma afinidade à gramática, não tive problemas nas aulas. No entanto, muitos de meus colegas apresentavam muita dificuldade. A grande maioria, assim como eu, dominava a língua inglesa, mas via no alemão um desafio muito maior. Deste modo, comecei a me incomodar com a relação da sala com a língua como algo “impossível” e também com minha relação puramente formal com o idioma, o que me levou aos seguintes questionamentos: Por que tudo o que eu sei do alemão se resume à sala de aula? Por que não aprendo mais “naturalmente” como no inglês? Será que o alemão é realmente muito mais difícil que o inglês? Foi então que comecei a refletir em certa medida na língua como ***ideologia*** (cf KUMARAVADIVELU, 2006, p. 12) ao dar-me conta de que durante o aprendizado da língua inglesa tínhamos um enorme contato com músicas, séries, filmes, etc. Percebi o quanto a mídia que consumimos é muito controlada pela língua inglesa, enquanto a língua alemã fica excluída do nosso cotidiano. Além disso, sempre que perguntava a colegas acerca do que ouviam e/ou assistiam, diziam não gostar de nada: Tudo em língua alemã era considerado “feio”, “duro” e “chato”, mesmo conhecendo pouca coisa no idioma. Apenas a literatura era elogiada, mas ler Goethe no original no primeiro semestre da habilitação parecia impensável para todos nós.

Acredito que essa inquietação se deu de certa forma pelo fato de eu perceber que o alemão era para mim uma **Língua Estrangeira (LE)** em todos os sentidos. Seguindo a lógica de Krashen (1981) a respeito da diferença entre aquisição e aprendizagem, adquiri o português como **língua materna (L1)** e o espanhol como **Segunda Língua (L2)** seguida de **L1** (tinha três anos quando me mudei para a Venezuela). Deste modo, o inglês foi a primeira **LE** na minha vida, tendo a ***aprendizagem*** um papel central. Contudo, por ter constantemente contato com o idioma desde criança, houve muitos momentos de ***aquisição***, ou seja, “por contato direto e de forma espontânea" ( ECKERT, FROSI, 2015, p. 202), apesar de não me encontrar numa comunidade de língua inglesa. Se pegarmos os critérios de Gargallo (2010, p. 20) para a caracterização da ***aprendizagem***, a língua alemã atendia no meu caso perfeitamente todos os requisitos de uma **LE**: ser um processo consciente e guiado, dar-se em sala de aula e atividades que se voltavam à reflexão do sistema. Comecei então a procurar músicas e filmes em alemão, de forma a ter a língua cada vez mais no meu cotidiano.

Refletir sobre o meu processo de aprendizagem e o dos meus colegas de habilitação me motivou a ser monitora das disciplinas de Língua Alemã I e II sob supervisão da Profa. Dra. Marceli Aquino Cherchiglia. Durante a monitoria, enxerguei na prática como cada um aprende de uma forma diferente, interessando-me ainda mais pelo ensino de alemão e tornando-me também uma pessoa mais sensível e tolerante. No entanto, ainda não pensava em pesquisar na área, o que mudou após a Jornada da Língua Alemã na USP em 2019. Durante as apresentações, percebi que o ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) tem um papel muito maior no Brasil do que imaginava, além de se dar em contextos muito diversos, como no Norte e Nordeste do país, onde a questões sociais eram muito abordadas pelas palestrantes. Já os palestrantes do sul traziam questões regionais muito ligadas à questão imigratória, o que era relativamente novo para mim no quesito linguístico. Apesar de conhecer escolas como o Colégio Visconde Porto Seguro em São Paulo, por exemplo, inaugurado em 1878 por imigrantes alemães (UPHOFF, 2013, p. 222), e de eu mesma ter descendência alemã, nunca havia me questionado acerca do papel que a língua alemã tem no Brasil como língua teuto-brasileira. Se pensarmos no ensino do *Hochdeutsch* no contexto de crianças filhas de imigrantes:

[...] temos que lembrar que o alemão-padrão oferecido nas escolas não representa uma forma de socialização, de integração ou de comunicação, já que o alemão-padrão não é garantia para a comunicação sem problemas no hunrückisch, tanto para entender quanto para se expressar. É um pouco como aprender o holandês para entender o alemão, ou como aprender o espanhol para se integrar na sociedade brasileira. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 7)

Portanto, dei-me conta de que a língua que estava aprendendo não era de forma alguma universal, além de que a língua alemã era nossa também, e aprendê-la e ensiná-la no Brasil era um desafio não apenas linguístico.

Decidi fazer uma Iniciação Científica na área de ALE logo após os eventos da Jornada. Junto ao meu orientador, o Prof. Dr. José Simões, desenvolvi um projeto pensando no meu contexto como aluna e monitora no curso de Letras - Alemão da USP. Analisei redações dos alunos de Língua Alemã III em relação à posição verbal final de forma a buscar quais seriam os principais erros e dificuldades. Compreendi com a pesquisa que o “erro” é muito mais complexo do que imaginava, sendo ele uma tentativa lógica — mesmo que inconsciente — de se comunicar na língua estrangeira, além de parte importantíssima para o processo de aprendizagem. Com minha pesquisa, tive a oportunidade de apresentar em eventos e conhecer ainda mais possibilidades de pesquisa na área.

Em 2020, já com experiência de monitoria e iniciação científica, conheci o Prof. Dr. Christian Ernst, o qual estava no seu primeiro semestre como leitor do DAAD na USP. Nas suas aulas de Língua Alemã V, houve um certo estranhamento por parte da sala com sua forma rápida e não “didática” de falar. Esse desafio me inspirou ainda mais a sair da minha bolha de *Hochdeutsch* da sala de aula, continuando minha busca por músicas, filmes, séries e *podcasts* em alemão. Nessa época, comecei a dar aulas particulares de alemão, nas quais uma das minhas maiores preocupações eram — e continuam sendo — apresentar textos autênticos[[1]](#footnote-0) para os alunos, indo de acordo com minhas descobertas de novas mídias, as quais iam aumentando minha motivação como aluna e professora.

A questão da autenticidade de materiais esteve presente no meu Trabalho de Graduação Individual (TGI), no qual desenvolvi uma sequência didática com um curta-metragem para os níveis A1 e A2. Logo após a defesa, fui para Mainz estudar um semestre na Johannes Gutenberg - Universität Mainz. Lá, decidi continuar com o tema autenticidade no meu mestrado, já que vi que vários colegas de intercâmbio só haviam tido contato com a língua alemã até então como ***aprendizagem***, ficando extremamente inseguros com o contexto de ***aquisição*** ao terem o alemão como **L2**, e não mais **LE**. O resultado disso era que preferiam usar o inglês ao desafiar-se no alemão. Tamanha insegurança era, ao meu ver, reforçada nas aulas de alemão oferecidas pela Universidade, nas quais havia um domínio do livro didático e se assemelhavam às aulas de **ALE** sem levar em consideração que os alunos intercambistas tinham muito mais medo de socializar com os estudantes alemães do que fazer compras no supermercado.

Tendo em mente que o mercado editorial de livros didáticos de ALE, principalmente do Instituto Goethe, que é forte desde as décadas de 1950 e 1960 (UPHOFF, 2013, p. 225), percebi como a maioria das minhas críticas ao ensino de **LE** — e **L2** também, como foi o caso em Mainz — estavam ligadas ao livros didáticos. Sendo minha maior preocupação a autenticidade, minha principal crítica em relação aos textos de leitura e compreensão auditiva era a de que estes seriam muito artificiais, e, caso os alunos tivessem contato com a língua apenas por eles, teriam frustrações em contextos de ***aquisição***. Contudo, após participar como aluna especial de uma matéria do mestrado sobre materiais didáticos com as Profas. Dras. Dörthe Uphoff e Marceli Aquino Cherchiglia, percebi que seria muito mais produtivo desenvolver alternativas que complementassem o livro didático do que simplesmente criticá-lo ou criar um livro apenas com textos autênticos. Além disso, é preciso analisar de forma crítica os **métodos** e **abordagens** utilizadas tanto pelo livro quanto pela força docente de forma a não fazer críticas vazias.

Apesar de nos encontrarmos na era do ***pós-método*** (cf GRILLI, 2019, p. 39), a grande maioria dos livros didáticos atualmente, assim como o *DaF kompakt neu* (BRAUN *et al.*, 2016), segue a ***abordagem comunicativa***, a qual visa a comunicação autêntica (GRILLI, 2019, p. 38), além de características da ***abordagem intercultural***, que leva em consideração a cultura do aluno (*op cit.*). Há também características dos ***Métodos Audiolingual*** e ***Audiovisual***, com exercícios de repetição, pronúncia e muitas imagens (*op cit.*, p. 37). Como colocado acima, minha principal crítica é voltada para os textos, os quais eram muitas vezes desinteressantes e, principalmente no que se refere aos áudios, muito artificiais. Deste modo, apesar de haver a intenção de promover a comunicação autêntica, não era sempre — ou nunca — possível engajar-se com o tema, tornando aquela situação comunicativa num simples exercício. Mais desmotivante eram as tentativas de interculturalidade, que pediam simplesmente para compararmos ambas as culturas, mas também de forma muito rasa. Além disso, os exercícios de repetição não eram suficientes para haver automatização dos conteúdos, o que pressuporia uma grande autonomia dos estudantes. No meu caso, por estar fazendo outro curso de alemão paralelamente, esse não era um problema, mas para os colegas de turma que trabalhavam durante todo o período da tarde e não tinham essa oportunidade, buscar exercícios extras não parecia uma opção viável.

Apesar das críticas, é importante ressaltar que o *DaF kompakt neu* (BRAUN *et al.*, 2016) é voltado para alunos que desejam estudar e/ou trabalhar em países de língua alemã, e ao me encontrar nesse contexto, senti-me muito preparada em relação ao vocabulário para preencher formulários, fazer matrícula, etc., além de conseguir de chegar no nível B1 de maneira muito mais rápida do que o normal. No entanto, se não tivesse ido atrás de textos autênticos por conta própria, não teria tido confiança para compreender e me comunicar na Alemanha. Além disso, para quem nunca foi ou irá a um país de língua alemã, fica a crítica da abordagem comunicativa em relação à aplicabilidade. Ao meu ver, todos esses problemas podem ser solucionados a partir da inserção de mais textos autênticos em sala de aula, mas considero a autonomia do estudante essencial nesse aspecto: Se ele não procurar incluir a língua alemã no seu dia a dia por conta própria, nunca haverá ***motivação intrínseca***, a qual considero essencial para uma aprendizagem mais leve e duradoura.

Também gostaria de destacar minha experiência num contexto completamente diferente. Já tive aulas num curso de leitura do NELE que se assemelhavam ao ***Método da Gramática e Tradução (GUM)***, já que traduzíamos todos os textos que líamos. Contudo, se no ***GUM*** as aulas eram dadas na língua materna (GRILLI, 2019, p. 37), minhas aulas no curso de leitura eram ministradas quase exclusivamente em alemão, uma característica do ***Método Direto***, no qual os alunos deveriam aprender de forma mais intuitiva, como a aquisição de uma **L1**. Acredito que aquele curso só fez sentido pelo fato de todos termos no mínimo nível B1 e estarmos de fato interessados em ler e conversar em alemão. O curso era extremamente tradicional, mas tínhamos sempre a oportunidade de nos expressarmos em alemão e nos colocarmos como sujeitos na aula, compartilhando e debatendo nossas opiniões. As discussões frequentemente se desviavam dos textos literários e filosóficos que líamos e traduzíamos, havendo um dia uma discussão acerca de quão fiel à realidade soviética era a séria sobre o incidente nuclear de Chernobyl. Por isso, reforço a ideia de que o problema das aulas de alemão não podem se voltar apenas para o livro ou os textos apresentados, mas também para o professor e os alunos. Não adianta buscar promover situações de interação autêntica se não deixamos os alunos — e também o professor — falarem sobre o querem e se posicionarem quando acharem necessário.

Por fim, faço uma última crítica aos livros, mas também a mim como aluna e professora, e essa crítica se dá no âmbito do **plurilinguismo**. Apesar de o alemão ser uma língua pluricêntrica (cf MEIRELLES, 2018, p. 126), sempre me concentrei demasiadamente na Alemanha, e não percebia como esse foco poderia ser problemático. É verdade que já participei de um projeto em parceria com a Universidade de Viena a fim de promover a Áustria no ensino de ALE, mas curiosamente os estudantes austríacos focaram no senso comum, o que não colaborou para a visão da Áustria como uma exceção à Alemanha, visão esta que é altamente reforçada pelo *DaF kompakt neu* (BRAUN *et al.*, 2016). O livro apresenta algumas lições sobre a Áustria, Suíça e Liechtenstein, mas falham ao serem acidentalmente caricatos com a escolha de temas e tentativa de emulação dos sotaques. Além disso, o alemão como língua teuto-brasileira era praticamente ignorado por mim durante meus estudos e aulas ministradas. Por isso, considero importante ter contato e transmitir essas variações, o que tentarei fazer durante meu mestrado ao coletar textos autênticos para os níveis iniciais.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BRAUN, Birgit, DOUBEK, Margit, FÜGERT, Nadja, KOTAS, Ondřej. DaF kompakt neu A2: Kurs- und Übungsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2016.

ECKERT, K.; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. Domínios de Lingu@gem, v. 9, n. 1, p. 198-216, 15 jul. 2015.

GRILLI, Marina. Como ensinar línguas? Do método ao pós-método. Revista Projekt, 57, 2019, 36-41.

UPHOFF, Dörthe. A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. Pandaemonium ger., São Paulo, v. 16, n. 22, p. 219-241, 2013.

MEIRELLES, Camila. Pluricentrismo linguístico da língua alemã e concepções de graduandos e professores. Anais do IX SAPPIL – Estudos de Linguagem, UFF, no 1, 2018.

PEREIRA, Rogéria C. Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista. In: UPHOFF, D. et al. (Orgs.) Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: FFLCH/USP, 2019, pp. 193-216.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. Revista Contingentia, vol. 1, n. 1, nov. 2006, p .01-10.

1. Entendo aqui como “autêntico” o texto [...] criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino da língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical, vocabulário ou elementos que caracterizem seu gênero textual. (ANDRADE E SILVA, 2016, p 36). [↑](#footnote-ref-0)