

Atividades de estágio na licenciatura em língua alemã: processos de conscientização no planejamento de aula

[Field experiences in pre-service German teacher education: awareness-raising processes in lesson planning]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372649196>

Ana Clara Neves Silveira¹

Dörthe Uphoff²

Abstract: The article aims to discuss the awareness-raising processes on didactic categories of lesson planning that took place within the scope of the discipline “Traineeship in Academic Activities in German” at the University of São Paulo, throughout the second semester of 2019. We begin with some theoretical notions about models and functions of field experiences in pre-service teacher education, in Brazil and Germany, as well as an overview of the main changes that have taken place, in the last twenty years, in the resolutions of the National Council of Education concerning those pre-service field activities in Brazilian undergraduate courses. Hereafter, the analysis of the empirical data will focus on the awareness-raising processes that took place in the investigated group of undergraduates, with regard to their perception of the variety of possible objectives in German teaching, as well as the didactic functions of different phases of a lesson, with special attention to the initial phase. Some reflections on the importance of mentoring in initial teacher education will conclude this study.

Keywords: pre-service German teacher education; field experiences; lesson planning

Resumo: O artigo tem por objetivo discutir os processos de reflexão e conscientização sobre categorias didáticas do planejamento de aula, que ocorreram no âmbito da disciplina “Atividades de Estágio: Alemão” na Universidade de São Paulo no segundo semestre de 2019. Nesse sentido, apresentar-se-ão primeiro algumas noções teóricas sobre modelos e funções do estágio na formação docente no Brasil e na Alemanha, além de um panorama das principais mudanças que ocorreram, nos últimos vinte anos, nas resoluções do Conselho Nacional de Educação concernentes às atividades de estágio nos cursos brasileiros de licenciatura. Na sequência, a

¹ Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, Avenida Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 05508010, Brasil. Email: ana.clara.silveira@alumni.usp.br. ORCID: 0000-0002-7540-876X.

² Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, Avenida Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 05508010, Brasil. Email: dorthe@usp.br. ORCID: 0000-0002-1795-8659.



análise dos dados empíricos focalizará os processos de conscientização que ocorreram no grupo de licenciandas investigado, no que diz respeito à sua percepção sobre a variedade de objetivos possíveis no ensino de alemão, bem como às funções didáticas de diferentes fases de uma aula, com ênfase na fase inicial. Algumas reflexões sobre a importância da mentoria na formação inicial de professoras concluirão este estudo.

Palavras-chave: licenciatura em língua alemã; atividades de estágio; planejamento de aula

1 Introdução

Alunas³ da licenciatura em língua alemã percorrem um longo caminho formativo durante a graduação. A maioria inicia o curso sem conhecimentos prévios no idioma e também sem uma perspectiva clara quanto ao futuro profissional. Frequentemente, é apenas durante a graduação, ao entrar em contato com discussões didático-metodológicas e com a prática de ensino, que a possibilidade de se tornar professora começa a ser vislumbrada. As atividades de estágio representam uma etapa fundamental nesse processo, visto que as primeiras vivências na posição de professora costumam ser marcantes e surpreendentes, reforçando ou restando o interesse por esse ofício. Assim, apesar de considerarmos a formação de professoras um processo longo e contínuo, que perpassa toda a vida profissional do sujeito (cf. KRUMM; RIEMER 2010, UPHOFF 2018), ressaltamos a importância dessa primeira fase na formação docente e defendemos um acompanhamento mais próximo em suas primeiras tentativas de preparar e ministrar aulas.

Com base nessas reflexões iniciais, pretendemos, no presente trabalho⁴, investigar uma experiência de prática de ensino no âmbito da disciplina “Atividades de Estágio: Alemão” ocorrida no final do ano de 2019 na Universidade de São Paulo. O foco dessa experiência foi a preparação, ministração e subsequente análise de uma aula de alemão, desenvolvida por alunas da disciplina para uma turma de adolescentes em um Centro de Estudo de Línguas (doravante CEL) na Grande São Paulo. Objetivamos examinar, nesta pesquisa, principalmente os processos de conscientização por parte das licenciandas acerca de algumas categorias elementares do planejamento do ensino, observados ao

³ Neste trabalho, por razões de legibilidade, economia e também por questão de representação de gênero, utilizaremos o feminino (singular e plural) como genérico quando não existir uma forma de plural não marcada do ponto de vista do gênero. Com isso, gostaríamos de lembrar que os cursos de Letras – e em especial as licenciaturas – ainda costumam atrair mais estudantes femininas do que masculinos. Isso não se aplica no caso das citações retiradas de outras obras, as quais mantivemos como foram escritas.

⁴ O texto é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/USP) realizada pelas autoras (orientanda e orientadora) entre outubro de 2019 e novembro de 2020.

longo da elaboração e revisão dos planos de aula em que as atividades de ensino e aprendizagem foram projetadas. Utilizou-se como referência para o planejamento de aula o modelo *Didaktische Analyse*, idealizado pelo pedagogo alemão Wolfgang Klafki (cf. LEHNER 2019: 50-55) e adaptado posteriormente ao ensino de alemão como língua estrangeira, sendo hoje praticado e difundido principalmente pelo Instituto Goethe. O modelo em questão integra a série *Deutsch Lehren Lernen* (“Aprender a Ensinar Alemão”, sigla DLL), de coautoria do Instituto Goethe, que constitui uma importante coleção de materiais didáticos para a formação de professoras de alemão (cf. ENDE et al. 2013), empregada em múltiplos contextos formativos ao redor do mundo.

A seguir, na seção 2, apresentaremos a fundamentação teórica para nossa análise, composta de considerações acerca da complexa relação entre teoria e prática na formação inicial de professoras, das funções do estágio, bem como da importância da reflexão e conscientização sobre categorias teóricas na prática do ensino. Na sequência (seção 3), detalharemos o contexto de nossa pesquisa e a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados, além de retomarmos aspectos do modelo de planejamento já referido. Em seguida, na quarta seção, discutiremos os resultados do nosso estudo, com foco nas categorias didáticas que sofreram mais mudanças durante a revisão do planejamento, como a definição dos objetivos e a reformulação da fase inicial da aula ministrada. Concluiremos nosso trabalho com algumas considerações finais sobre o papel da mentora⁵, exercido pela docente da disciplina de Atividades de Estágio.

2 Referencial teórico

Antes de iniciar esta seção, julgamos oportuno comentar algumas características do arcabouço teórico que mobilizamos para compor a nossa discussão. Como é comum nos estudos de alemão como língua estrangeira ou adicional⁶ no Brasil, a bibliografia que selecionamos é permeada por trabalhos oriundos da Alemanha, onde o ensino da língua para aprendizes com outras L1 constitui um importante campo de pesquisa acadêmica.

⁵ Damos preferência, neste trabalho, ao termo “mentora”, ao invés de “supervisora”, para reforçar a importância da tarefa de orientação pedagógica exercida pela docente responsável pelas atividades de estágio.

⁶ Sobre as diferenças no uso dos termos “língua estrangeira” e “língua adicional” na área do ensino-aprendizagem de alemão, confira Uphoff (2021).

Nem sempre essa literatura é de fácil transposição para o cenário brasileiro, em função das diferenças entre os sistemas educacionais e as políticas linguísticas dos países em questão, que geram pressupostos e concepções teóricas às vezes divergentes.

Diante desse quadro, consideramos relevante fortalecer o diálogo entre as duas perspectivas de análise, uma vez que as profissionais da área do ensino de alemão no Brasil frequentemente se veem na necessidade de se posicionar perante ambas as tradições didático-metodológicas, por atuarem como professoras formadas no Brasil em instituições de ensino que valorizam estratégias e instrumentos pedagógicos formulados no e para o contexto alemão. Isso se deve sobretudo à forte presença de órgãos alemães (Instituto Goethe, DAAD⁷, entre outros) que fomentam o ensino de alemão no Brasil (cf., por exemplo, UPHOFF 2019, para mais detalhes). Convidamos, portanto, as leitoras a acompanhar uma argumentação de base híbrida, que talvez possa gerar dissonâncias, mas que possibilita também outros olhares sobre os desafios da licenciatura na área de línguas adicionais no Brasil.

2.1 Teoria e prática na formação inicial de professoras

O parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 9/2001, publicado em 18 de janeiro de 2002, diagnosticava uma “concepção restrita de prática” (ibid.: 22) nos cursos brasileiros de licenciatura naquela época, em função da divisão estanque que existia nos currículos entre a formação teórica e a prática. Desse modo, a parte teórica costumava ser proporcionada pela unidade de origem (no caso, os Departamentos ou Institutos de Letras), enquanto as formações didática e prática eram habitualmente desenvolvidas na Faculdade de Educação, em uma segunda etapa dos estudos.

Em consequência, as resoluções CNE/CP nº 1 e 2, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente, visaram aproximar os dois blocos da formação inicial de professoras, ao determinar que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (CNE/CP nº 1/2002, Art. 12º, § 2º). Para alcançar esse objetivo, foram instituídas “400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao

⁷ Sigla em alemão para *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, traduzido para o português, pela própria instituição, como “Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico”.

longo do curso” (CNE/CP nº 2/2002, Art. 1º, inciso I), além de outras 400 horas referentes ao estágio supervisionado propriamente dito, a ser realizado na segunda parte do curso.

Na avaliação de Paiva (2013: 10), essas mudanças legais “impactaram positivamente a formação dos professores”, pois colocaram em evidência “que a tarefa de formar professores é de todos e que deve haver uma articulação entre docentes de todas as áreas envolvidas no currículo” (ibid.: 9). Em consonância com isso, a partir de 2009, o curso de Letras-Alemão da Universidade de São Paulo passou a contar com duas disciplinas da licenciatura oferecidas pelo Departamento de Letras Modernas (DLM) – “Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira”⁸ e “Atividades de Estágio: Alemão”⁹ –, distribuindo, assim, a responsabilidade pela formação didático-metodológica entre as áreas de Letras e Educação.

A mais recente resolução do Conselho Nacional de Educação para a formação inicial de professoras, a CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, reforça ainda mais a “associação entre as teorias e as práticas pedagógicas” (CNE/CP nº 2/2019, Cap. II, Art. 5º, inciso II) como princípio fundante da formação docente, ao reconhecer que

a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (ibid., Cap. III, Art. 7º, inciso II).

Uma década antes, também Pimenta e Lima (2005/2006), em seu artigo seminal “Estágio e docência: diferentes concepções”, propuseram uma concepção mais integrada e orgânica dos componentes teóricos e práticos da licenciatura. Nesse trabalho, as autoras analisam criticamente duas visões tradicionais de prática – a prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica –, contrapondo a elas uma visão de estágio enquanto atividade teórica e de pesquisa. Conforme argumentam as autoras, as duas concepções mais antigas tendem a diminuir o valor da teoria para a ação pedagógica, ao se aterem a uma visão artesanal da docência, desenvolvida através da observação de uma professora mais experiente, no caso da imitação de modelos, ou então, ao se concentrarem no treinamento de determinadas técnicas de ensino, no caso da didática

⁸ Cf. ementa em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?nomdis=&sgldis=flm0640> (08/02/2023).

⁹ Cf. ementa em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?nomdis=&sgldis=0800007> (08/02/2023).

instrumental. Apenas na terceira concepção, defendida por Pimenta e Lima (2005/2006, p. 16), a teoria e a prática aparecem entrelaçadas, consistindo o papel da teoria em oferecer categorias de análise para a reflexão sobre as experiências vivenciadas durante o estágio docente:

Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados (ibid., p. 16).

Contudo, é importante ressaltar que uma associação maior entre os saberes teóricos e práticos, na formação inicial de professoras, não constitui uma tarefa fácil, pois envolve desafios do ponto de vista epistemológico. Como salienta Rothland (2020), teoria e prática representam saberes de ordens diferentes, uma vez que as teorias (como a linguística e a didática, por exemplo) visam à generalização, ou seja, à abstração de casos concretos, pleiteando uma validade mais ampla, enquanto que nas práticas pedagógicas procura-se justamente encontrar soluções para problemas concretos que surgem no dia-a-dia do ensino. De acordo com o autor,

as/os profissionais da prática enfrentam problemas singulares aos quais uma variedade de saberes acadêmicos se encaixa potencialmente. São os/as profissionais da prática que decidem qual conhecimento lhes parece relevante e o que fazer com esse conhecimento [...] ¹⁰ (ROTHLAND 2020: 137).

O autor afirma ainda que o conhecimento científico-acadêmico não deve ser considerado como intrinsecamente “melhor ou mais racional do que os saberes gerados na prática” (ibid.: 136), mas apenas como “diferente” (ibid.), visto que não costuma estar relacionado a uma necessidade específica (e contextualizada) de intervenção pedagógica.

Uma consequência importante das diferenças epistemológicas entre teoria e prática reside, portanto, no fato de que há poucas interfaces claras e imediatas entre os dois tipos de saberes. Por isso, a professora em formação inicial precisa desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva para avaliar as possíveis interpretações teóricas diante dos desafios decorrentes da prática de ensino, a fim de aprender a lidar adequadamente com esses dois saberes. Em consonância com essa posição, Pimenta e Lima (2005/2006:

¹⁰ No original alemão: *Praktikerinnen und Praktiker stehen vor singulären Problemen, zu denen potentiell eine Vielzahl wissenschaftlicher Wissens Elemente passt. Welches Wissen ihnen relevant erscheint und was sie daraus machen, das entscheiden die Praktikerinnen und Praktiker [...]*. Todas as traduções do alemão realizados neste trabalho são de nossa autoria.

20) defendem uma visão de professor como “intelectual crítico e reflexivo”, que deve ser fomentada já no estágio docente, conforme será discutido a seguir.

2.2 O estágio na formação de professoras no Brasil e na Alemanha

A articulação entre teoria e prática, descrita na seção anterior, leva Pimenta e Lima (2005/2006: 21) a proporem uma concepção ampla de estágio, não restrita a uma determinada fase ou disciplina do currículo: “[O] estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa”. As autoras criticam a frequente burocratização dos estágios, “carregados de fichas de observação”, que permanecem “numa visão míope de aproximação da realidade” (ibid.: 14), reivindicando uma abordagem mais crítica e colaborativa, com vistas à transformação das práticas escolares.

Percebe-se aqui uma característica marcante da literatura brasileira sobre a função do estágio na formação inicial de professoras, retomada também em uma publicação posterior das autoras (DAUANNY; LIMA; PIMENTA 2019): pleiteia-se, através do estágio, não apenas formar novas gerações de professoras, mas também intervir nas práticas já existentes nas instituições de ensino, com o objetivo “de construir alternativas para os problemas que aí se apresentam” (ibid.: 5).

É interessante observar que essa preocupação com a crítica (e transformação social) é muito menos evidente na literatura alemã que foca, ao invés disso, nas diferentes funções que os estágios desempenham para a dimensão subjetiva da licencianda. Desse modo, Gerlach e Leupold (2017: 35) assim como Bach (2020: 623) ressaltam a importância das primeiras atividades de estágio em que as licenciandas exploram o ambiente escolar (*Schulpraktikum*) com vistas a avaliar e, possivelmente, confirmar o desejo de se tornar professora.¹¹ Além disso, as universitárias precisam também começar a se distanciar de sua posição de aluna que predominava em toda a sua biografia até o momento do primeiro estágio. Como explicam Aßbeck (2016: 114) e Rahm e Lunkenbein (2014: 240), professoras em formação ainda tendem a refletir sobre a prática de ensino

¹¹ Esse aspecto também é mencionado brevemente por Pimenta e Lima (2005/2006: 21), mas não recebe o destaque que a literatura alemã consultada dá a essa função do estágio.

com base em suas próprias experiências discentes, precisando aprender a enxergar os acontecimentos na sala de aula a partir da posição de professora, além de associá-los a categorias didáticas, apreendidas durante a licenciatura.

Essas funções do estágio costumam prevalecer, na Alemanha, na primeira fase da formação inicial de professoras, enquanto que o desenvolvimento das competências de planejar, ministrar e avaliar aulas acontece sobretudo na segunda fase. Para esclarecer as diferenças entre as estruturas dos cursos de licenciatura no Brasil e na Alemanha, elaboramos o seguinte quadro comparativo:

Tabela 1: Quadro comparativo da formação de professoras na Alemanha e no Brasil

Fases	Na Alemanha	No Brasil
1ª Fase	Formação inicial: – 6 semestres (<i>Bachelor of Education</i>) ¹² – 4 semestres (<i>Master of Education</i>) ¹³ Esta fase inclui atividades de estágio de formato e duração variados, de acordo com a legislação estadual.	Formação inicial: Graduação (Licenciatura) de 8 a 10 semestres, incluindo – 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e – 400 horas de Estágio Supervisionado (cf. CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015). ¹⁴
2ª Fase	Estágio Supervisionado (<i>Referendariat</i> ou <i>Vorbereitungsdienst</i>) de 18 a 24 meses, dependendo da legislação estadual.	
3ª Fase	Formação continuada	Formação continuada

Fonte: Elaboração própria.

A segunda fase da formação de professoras da Alemanha pode ser comparada *grosso modo* a uma residência, como existe no âmbito da formação na área médica. É nessa fase que o maior número de horas referentes aos estágios de observação e de

¹² Cf. <https://www.bachelor-studium.net/bachelor-of-education> (16/02/2023).

¹³ Cf. <https://www.bachelor-studium.net/master-of-education> (16/02/2023).

¹⁴ A resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, passa a especificar melhor os conteúdos das práticas como componentes curriculares. As horas atribuídas às PCC bem como ao estágio supervisionado, no entanto, permanecem iguais.

regência é alocado e as competências relacionadas à gestão da sala de aula (*Klassenführung* ou *classroom management*) são desenvolvidas. Para isso, as professoras em formação passam vários meses em uma instituição de ensino fundamental e/ou médio, onde são acompanhadas por mentoras, ou seja, professoras experientes que as introduzem nas diversas tarefas do trabalho docente.

Vale observar que também no Brasil existem projetos que buscam uma parceria mais estreita e duradoura com as escolas-campo nas atividades de estágio. Assim, o “Programa de Residência Pedagógica” (PRP), por exemplo, desenvolvido no curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), visa a proporcionar às professoras em formação uma experiência de “imersão no campo profissional” (DAUANNY; LIMA; PIMENTA 2019: 3), por meio do acompanhamento conjunto de professoras-orientadoras da universidade e da escola-campo:

O PRP possibilita a articulação entre formação inicial e formação contínua por meio da imersão dos residentes-estagiários em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor-docente da universidade e de professores e gestores da escola-campo, considerados colaboradores no processo de formação universitária (ibid.: 13).

Nesse contexto, é importante lembrar que a resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação, atualmente em vigência, também determina que as atividades de estágio devem ser desenvolvidas “sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio” (ibid., Cap. III, Art. 7º, inciso VIII). Em outro trecho, o documento inclui ainda a docente do curso de licenciatura no rol das mentorias, com vistas a fortalecer “a união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação” (ibid., Cap. IV, Art. 15, § 2º). Essas novas orientações se assemelham bastante à proposta do “Programa de Residência Pedagógica” relatada e deverão exigir adaptações nos projetos de estágio na área das licenciaturas em línguas estrangeiras, podendo acarretar dificuldades de implementação no caso dos idiomas que não costumam estar presentes na educação básica, como é o caso da língua alemã.

A seguir, discutiremos a relação entre reflexão e conscientização na formação inicial de professoras, com foco para o planejamento de aula.

2.3 Reflexão e conscientização no planejamento de aula

Nas últimas décadas, muitas pesquisadoras reivindicaram um espaço maior para atividades de reflexão na formação inicial e continuada de professoras.¹⁵ Como vimos anteriormente, Pimenta e Lima (2017: 234) defendem um perfil de professora enquanto “intelectual crítico reflexivo”, caracterizando o estágio como “o lócus das reflexões sobre o professor e seu trabalho” (ibid.: 235). As autoras especificam sua visão de formação docente da seguinte maneira:

Uma formação [...] que reconhece professores e futuros professores como sujeitos de conhecimento e que considera que as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA e LIMA 2017: 233-234).

Nota-se, nessa citação, a importância atribuída aos processos de conscientização sobre as diversas instâncias e categorias relacionadas à prática docente. No campo específico do ensino de línguas, também Farrell (2015) reforça a relação entre reflexão e tomada de consciência: “Refletir sobre a prática é importante para as professoras uma vez que a prática ou experiência por si só não é suficiente para o desenvolvimento; professoras precisam processar *conscientemente* essas experiências de ensino, refletindo sistematicamente sobre sua prática”¹⁶ (ibid.: 94, grifo nosso). Em sua obra *Promoting teacher reflection in second language education*, o autor (ibid.) propõe um modelo de reflexão composto dos seguintes níveis: (1) filosofia, (2) princípios, (3) teoria, (4) prática e (5) “para além da prática” (*beyond practice*), expressão pela qual Farrell designa o contexto sociocultural do ensino. É no terceiro nível – teoria – que o autor sugere reflexões sobre o planejamento de aula: “O plano de aula geralmente reflete a teoria do professor sobre a natureza do ensino-aprendizagem, sua compreensão do conteúdo da aula, o papel do professor na aula e o dos aprendizes e da metodologia que o professor planejar usar”¹⁷ (FARRELL 2015: 68). Essas teorias frequentemente tomam a forma de

¹⁵ Cf. Zeichner (2008) para uma avaliação crítica do conceito de reflexão nas pesquisas sobre formação docente.

¹⁶ No original inglês: *Reflecting on practice is important for teachers because practice or experience alone is not enough for development; teachers must consciously process those teaching experiences by systematically reflecting on their practice.*

¹⁷ No original inglês: *A lesson plan will usually reflect a teacher's theory about the nature of teaching and learning, his or her understanding of the content of the lesson, the teacher's role in the lesson and that of the learners, and the methodology the teacher plans to use.*

crenças e suposições implícitas e, por isso, nem sempre são facilmente externalizáveis. Como explica o autor, o confronto das nossas teorias pessoais com teorias explícitas do âmbito acadêmico, por meio de atividades de reflexão, nos ajuda a reavaliar criticamente nossa prática docente:

A teoria nos permite “nomear” nossa prática. [...] Em alguns casos nossa percepção pessoal pode ser ainda mais esclarecida e desenvolvida uma vez que tenha recebido um “nome”, pois assim é possível alcançar uma compreensão melhor porque que nos tornamos mais conscientes do que praticamos¹⁸ (FARRELL 2015: 67, aspas no original).

Como discutiremos mais adiante, na seção 4, as alunas da disciplina “Atividades de Estágio: Alemão” puderam rever diversas categorias teóricas do planejamento de aula por meio de atividades de reflexão em grupo, que visaram a avaliar criticamente o sucesso de uma aula planejada e ministrada para uma turma de Língua Alemã de um CEL na Grande São Paulo em nível A2¹⁹. Antes, contudo, explicitaremos melhor o contexto da pesquisa bem como a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados.

3 Metodologia

3.1 Contexto da pesquisa: planejamento de aula no ensino de alemão

Conforme expusemos em outra publicação (SILVEIRA; UPHOFF 2020), na USP, o tema do planejamento está presente principalmente em três disciplinas do curso de licenciatura em Letras com habilitação dupla Português/Alemão: “Metodologias do Ensino de Português I²⁰ e II²¹”, “Metodologias do Ensino de Alemão I²² e II²³” e a já nomeada “Atividades de Estágio: Alemão”, sendo as “Metodologias” oferecidas e ministradas na

¹⁸ No original inglês: *Theory allows us to “name” our practice. [...] In some cases our privately held insight can be further illuminated and developed once it has been given a “name” because now we may have a better understanding of this because we have become more consciously aware of what it is we practice.*

¹⁹ Junto ao nível A1, o nível A2 corresponde ao nível básico do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR, em alemão com sigla *GER* (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*)), padrão reconhecido internacionalmente para descrever e avaliar a proficiência em um idioma.

²⁰ Cf. ementa em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0405&verdis=7> (08/02/2023).

²¹ Cf. ementa em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0406&verdis=7> (08/02/2023).

²² Cf. ementa em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0411&verdis=5> (08/02/2023).

²³ Cf. ementa em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0412&verdis=5> (08/02/2023).

Faculdade de Educação (FEUSP) e a última na Unidade de origem, no caso, no Departamento de Letras Modernas. Com base em um estudo de caso, foi possível estimar, para cada uma das disciplinas mencionadas, quantas horas são planejadas, qual(is) é(são) o(s) público(s)-alvo(s) previsto(s), quantas das horas planejadas costumam ser efetivamente ministradas e qual o planejamento em foco, ou seja, o micro, *mezzo* e macro planejamento (planejamento a pequeno, médio ou longo prazo):

Tabela 2: Licenciatura em Letras Português/Alemão na USP: planejamento de aula nas disciplinas

Disciplinas	Língua em foco	Quantas horas são planejadas?	Público-alvo	As horas planejadas chegam a ser ministradas?	Planejamento em foco
Metodologias do Ensino de Português	Português (LM)	10h	Escola Pública: Ensino Fundamental II (1º sem.); e Ensino Médio (2º sem.).	Às vezes, mas raramente	macro
Metodologias do Ensino de Alemão	Alemão (LE)	30h	Minicurso na FEUSP; Clube Plurilíngue na EAFEUSP; e/ou em outras instituições.	Sim	mezzo
Atividades de Estágio: Alemão	Alemão (LE)	1 aula de 100 min.	Centro de Estudo de Línguas da Rede Pública (CEL).	Sim	micro

Fonte: SILVEIRA; UPHOFF (2020: 14, tradução nossa).

Como se pode deprender da Tabela 2, o planejamento de aulas é trabalhado de formas variadas na licenciatura na USP, a depender da disciplina cursada. É possível constatar que os aspectos curriculares do planejamento a longo prazo (cf. THALER 2012) são abordados geralmente nas “Metodologias do Ensino de Português”. No caso das “Metodologias do Ensino de Alemão”, devido a uma maior variedade de opções de públicos-alvo, ou seja, de grupos e locais nos quais o estágio pode ser realizado, o

tratamento de questões relacionadas ao planejamento pode variar consideravelmente. Por outro lado, nas “Metodologias do Ensino de Português” muitas vezes não é possível realizar as aulas planejadas, o que significa que as estudantes não têm a oportunidade garantida de pôr em prática seus planejamentos elaborados. Já no que diz respeito a “Atividades de Estágio: Alemão”, observamos que o foco recai na elaboração de aulas individuais (planejamento a curto prazo).

A fim de instrumentar e subsidiar a elaboração e reformulação dos planejamentos pelas licenciandas (cf. seção 3.3) no contexto da disciplina “Atividades de Estágio: Alemão”, especialmente sua edição do segundo semestre de 2019, foram trabalhados os seguintes conteúdos: fases de aula e suas funções (MATTES 2011), modelos de encadeamento das fases (ENDE et al. 2013), princípios de observação de aulas (ZIEBELL; SCHMIDJELL 2012), além de questões didático-metodológicas e formas de avaliação (RÖSLER 2012). Todos esses conteúdos foram abordados antes, durante e após os planejamentos das aulas por meio de atividades de reflexão, as quais consistiram em elaboração, apresentação e reformulação do planejamento, na discussão a partir das dúvidas, em devolutivas (das colegas e da docente responsável) e em aspectos teóricos levantados.

Após o contexto da pesquisa apresentado, veremos, a seguir, uma breve descrição do modelo de planejamento utilizado para coleta de dados.

3.2 Instrumento de coleta de dados: o modelo *Didaktische Analyse*

Conforme já mencionado, foi utilizado como referência para o planejamento de aula o modelo *Didaktische Analyse* (DA), que integra a coleção DLL para formação de professoras de alemão. O modelo é estruturado conforme exposto na Tabela 3:

Tabela 3: Modelo de planejamento de aula *Didaktische Analyse* (DA)**Planejamento de aula**

Turma/curso:

Nível:

Objetivo geral de aprendizagem:

Tempo/ Duração	Objetivo específico de aprendizagem	Atividade de aprendizagem	Forma social de trabalho	Material didático	Mídias/Materiais de apoio	Atividade de ensino

Medida/s para avaliação:

Fonte: Ende et al. (2013: 125, tradução nossa).

Observa-se que o modelo DA fornece uma série de categorias conceituais no eixo horizontal, visando a conscientizar a professora sobre os diversos aspectos que precisam ser levados em consideração em cada passo da aula, a começar pelos objetivos específicos de aprendizagem (*Teillernziele*). No eixo vertical, por outro lado, não há especificações, uma vez que várias formas de estruturamento da aula são possíveis. Na disciplina de “Atividades de Estágio: Alemão”, em 2019, foram discutidos sobretudo dois modelos de encadeamento de fases de aula: o planejamento tradicional, composto de introdução (*Einstieg*), assimilação (*Erarbeitung*) e uso (*Anwendung*)²⁴, e o planejamento *Boomerang* (cf. ENDE ET AL. 2013: 106), característico do ensino orientado por tarefas (*task-oriented language learning*), com sua inversão das fases de assimilação e uso.

3.3 Levantamento e tratamento de dados

A partir do modelo de planejamento DA, analisamos duas versões de dois planejamentos realizados pelas licenciandas. O primeiro deles consistiu em uma aula de alemão de 100 minutos de duração, elaborada e ministrada em grupos para uma turma de adolescentes do CEL. O segundo, por sua vez, contemplou o planejamento individual da aula seguinte

²⁴ Esta sequência é conhecida também como P-P-P: *Present - Practice - Produce*.

à aula ministrada, o qual, no entanto, não chegou a ser posto em prática. As turmas do CEL com as quais as aulas foram realizadas estavam no nível A1 ou A2 e o material didático utilizado era o *Deutsch.com 1* e *Deutsch.com 2*²⁵, respectivamente. Para orientar o planejamento, as professoras do CEL informaram em qual unidade do livro estavam e as licenciandas prepararam uma aula que fosse sequencial ao que as adolescentes já estavam aprendendo em sala. A partir do livro, as professoras em formação puderam verificar os temas já tratados e os que estavam por vir. Com base nesse diagnóstico, puderam decidir livremente se utilizariam ou não o mesmo material como base para seu planejamento. Todas as licenciandas optaram por revisar alguns conteúdos do livro didático e iniciar também tópicos novos.

No que diz respeito às versões, a segunda versão corresponde à revisão e reelaboração da primeira versão de cada planejamento, ou seja, corresponde à uma versão melhorada, na opinião das licenciandas, após a realização da aula (caso de P1) e análise em grupo (caso de P1 e P2). A Tabela 4 sintetiza os tipos de planejamento coletados.

Tabela 4: Quadro sinóptico dos dados coletados

Planejamento	Versão
P1: planejamento de aula realizado em grupo para a aula que foi ministrada no CEL (também em grupo)	V1: primeira versão do planejamento, elaborada em grupo
	V2: segunda versão do planejamento, elaborada individualmente após ministração da aula e discussão coletiva sobre a experiência realizada
P2: planejamento de aula realizado pensando na aula seguinte da que foi ministrada no CEL	V1: primeira versão do planejamento, elaborada individualmente
	V2: segunda versão do planejamento, elaborada individualmente após a discussão coletiva da primeira versão em sala de aula

Fonte: Elaboração própria.

Recebemos os planejamentos de um total de treze estudantes que assinaram o termo de consentimento elaborado por nós, com esclarecimentos sobre a pesquisa e seus objetivos. Os planos de aula foram inicialmente digitalizados e depois transcritos com o

²⁵ Este material didático correspondia ao material base para ensino de alemão na rede CEL no Estado de São Paulo em 2019.

programa Excel, no intuito de facilitar a visualização e análise dos mesmos, por meio da inserção de colunas para comentários nas tabelas.

A análise dos 26 planejamentos e suas versões ocorreu, em um primeiro momento, individualmente e, em um segundo momento, comparativamente. Assim, inicialmente, classificamos os objetivos específicos de cada passo dos planejamentos, de acordo com a tipologia de objetivos trabalhada na disciplina (cf. KÜSTER 2016: 85): saber declarativo (*Wissen*; saber), saber-fazer (*Fertigkeiten*; habilidades), saber-ser (*Haltungen*; atitudes) e saber-aprender (*Strategien*; estratégias). Em seguida, comparamos as duas versões de cada planejamento a fim de verificar se as estudantes fizeram alterações de uma versão para a outra e em qual(is) fase(s) da aula essas mudanças se concentravam.

Nosso principal objetivo de análise foi, portanto, examinar as alterações realizadas pelas licenciandas entre uma versão e outra dos planejamentos P1 e P2, interpretadas como indícios dos processos de conscientização sobre determinadas categorias didáticas após a ministração conjunta da aula e subsequente avaliação em grupo da experiência, no caso de P1, e da discussão conjunta da primeira versão de P2.

A seguir, apresentaremos os resultados do nosso estudo, focalizando principalmente a definição dos objetivos e a reformulação da fase inicial da aula ministrada – elementos que sofreram mais mudanças durante a revisão dos planejamentos.

4 Análises

Os resultados das análises realizadas durante a pesquisa não indicaram um perfil único de planejamento e conscientização por parte das licenciandas, porém obtivemos alguns resultados significativos, como é o caso da avaliação do modelo DA utilizado (cf. seção 3.2). Esta confirmou a utilidade do modelo como ferramenta para auxiliar as alunas durante as atividades de planejamento da aula, uma vez que permite não só a elaboração reflexiva, mas também o “desmembramento” detalhado e minucioso de uma aula em diferentes categorias didático-metodológicas: objetivos, atividades, materiais etc. Com isso, foi possível estabelecer associações com os conhecimentos teóricos adquiridos durante a disciplina, de modo a fomentar os processos de conscientização e criticidade sobre as primeiras experiências de planejamento e regência de aula.

Não obstante, apesar da praticidade do detalhamento no eixo horizontal, observamos também a necessidade, por parte das licenciandas, de especificar melhor o eixo vertical do planejamento no modelo DA. Em cerca de 50% dos planejamentos, as alunas acrescentaram, por conta própria e por meio de cores ou legendas, as diferentes fases da aula (introdução – assimilação – uso; introdução – uso – assimilação (*Boomerang*)), relacionando, assim, os objetivos e atividades estipulados no eixo horizontal às funções de cada etapa esboçada, destacando, desse modo, a lógica do encadeamento das fases escolhidas. A Tabela 5 mostra o modelo DA no qual uma coluna foi adicionada para as fases da aula, conforme foi proposto pelas licenciandas da disciplina “Atividades de Estágio: Alemão” em 2019 (cf. primeira coluna à esquerda):

Tabela 5: Modelo de planejamento de aula *Didaktische Analyse* (DA), adaptado pelas licenciandas por meio do acréscimo da primeira coluna “Fase da aula”

Planejamento de aula

Turma/curso:

Nível:

Objetivo geral de aprendizagem:

Fase da aula	Tempo/ Duração	Objetivo específico de aprendizagem	Atividade de aprendizagem	Forma social de trabalho	Material didático	Mídias/Materiais de apoio	Atividade de ensino

Medida/s para avaliação:

Fonte: Ende et al. (2013: 125, traduzido e adaptado).

Para analisar mais de perto os processos de conscientização das categorias de planejamento, nos debruçamos especificamente em um dos grupos de licenciandas, o Grupo 3, composto de quatro estudantes: A2, A6, A8 e A13. Esse grupo apresentou, em comparação com os outros três grupos, mais alterações nos planejamentos apresentados.

A partir dessa análise específica, foi possível observar que nas versões de P1 os objetivos formulados eram mais voltados ao saber declarativo, ao passo que no P2 foram

incluídos mais objetivos relacionados aos saberes procedimentais (saber-fazer). A título de exemplo, apresentamos nas tabelas 6 e 7 as mudanças ocorridas nos planejamentos de A2 e A13, respectivamente:

Tabela 6: Número de objetivos de aprendizagem dos tipos saber declarativo e saber-fazer de A2

A2 – Número total de objetivos de aprendizagem:	P1-V1	P1-V2	P2-V1	P2-V2
Saber declarativo (<i>Wissen</i>)	11	13	3	3
Saber-fazer (<i>Fertigkeiten</i>)	8	8	14	14
Saber-ser (<i>Haltungen</i>)	1	4	2	2
Saber-aprender (<i>Strategien</i>)	0	1	2	2

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7: Número de objetivos de aprendizagem dos tipos saber declarativo e saber-fazer de A13

A13 – Número total de objetivos de aprendizagem:	P1-V1	P1-V2	P2-V1	P2-V2
Saber declarativo (<i>Wissen</i>)	11	10	2	2
Saber-fazer (<i>Fertigkeiten</i>)	8	8	4	4
Saber-ser (<i>Haltungen</i>)	1	1	2	2
Saber-aprender (<i>Strategien</i>)	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que os objetivos de aprendizagem classificados como saber declarativo tiveram sua quantidade significativamente reduzida no segundo planejamento de A2 e A13. No caso das outras duas integrantes do Grupo 3, a mudança foi menos expressiva, mas seguiu a mesma tendência, averiguando-se um maior percentual de objetivos relacionados ao saber-fazer (cf. Tabelas 8 e 9 a seguir). Isso mostra que as licenciandas se deram conta de que sua primeira tentativa de planejamento (P1) foi muito marcada pelo foco na forma (gramática, vocabulário), em detrimento das competências de produção e recepção da língua. Já a partir da análise da aula realizada, no entanto, as estudantes começaram a mudar sua perspectiva sobre o ensino de línguas e introduziram mais atividades práticas, relacionadas às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

Outro dado interessante é que os objetivos relacionados ao saber-ser e saber-aprender tiveram um espaço mais restrito nos planejamentos das professoras em formação,

se comparado com os objetivos ligados ao saber declarativo e ao saber-fazer. Não obstante, também esses objetivos começaram a receber mais atenção nos planejamentos subsequentes. Apresentamos, como exemplo, os casos das licenciandas A6 e A8:

Tabela 8: Número de objetivos de aprendizagem de A6 de acordo com os diferentes tipos de saberes

A6 – Número total de objetivos de aprendizagem:	P1-V1	P1-V2	P2-V1	P2-V2
Saber declarativo (<i>Wissen</i>)	11	11	7	7
Saber-fazer (<i>Fertigkeiten</i>)	8	8	6	7
Saber-ser (<i>Haltungen</i>)	1	1	2	2
Saber-aprender (<i>Strategien</i>)	0	2	2	2

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 9: Número de objetivos de aprendizagem de A8 de acordo com os diferentes tipos de saberes

A8 – Número total de objetivos de aprendizagem:	P1-V1	P1-V2	P2-V1	P2-V2
Saber declarativo (<i>Wissen</i>)	11	11	8	11
Saber-fazer (<i>Fertigkeiten</i>)	8	9	11	10
Saber-ser (<i>Haltungen</i>)	1	0	1	2
Saber-aprender (<i>Strategien</i>)	0	1	0	3

Fonte: Elaboração própria.

As mesmas tendências assinaladas nas Tabelas 8 e 9 também podem ser identificadas com as outras licenciandas do Grupo 3, A2 e A13 (cf. Tabelas 6 e 7), com destaque para o aumento dos objetivos relacionados ao saber-ser.

Seguimos nossa análise enfocando especificamente o planejamento do início das aulas, o qual recebeu especial atenção nos processos de conscientização no Grupo 3 após a regência conjunta da aula no CEL. Para contextualizar melhor essa reflexão, vale apresentar brevemente algumas orientações de Mattes (2011: 100-101) sobre as funções da fase inicial (*Einstieg*) de uma aula. De acordo com o autor, essa etapa compreende sobretudo cinco finalidades didáticas: ligação (*Anbindung*) de conteúdos trabalhados anteriormente com aqueles a serem desenvolvidos na aula que se inicia; integração social (*Integration*) entre todas as participantes da aula, aprendizes e professora; estímulo à atenção e curiosidade das alunas (*Neugierde*); transparência em relação aos objetivos que

se pretende alcançar durante a aula (*Zieltransparenz*); e, por fim, a apresentação do roteiro de atividades previstas para a aula (*Programmübersicht*). Para os fins da nossa investigação, é importante frisar que essas funções dizem respeito principalmente a objetivos relacionados ao saber-ser (atitudes como sentimento de grupo, disposição para participar ativamente da aula, atenção e curiosidade), além do saber-aprender (reconhecimento dos objetivos da aula e do roteiro das atividades), ao passo que os objetivos ligados aos saberes declarativo e procedimental desempenham um papel ainda secundário na fase inicial de uma aula.

Na discussão que se seguiu à sua experiência docente no CEL, o Grupo 3 comentou certa indiferença e falta de ânimo na turma que, na sua opinião, dificultou o andamento da aula. A professora da disciplina “Atividades de Estágio: Alemão” aproveitou essas impressões para lembrar as funções da fase inicial de uma aula, de acordo com Mattes (2011), que já tinham sido abordadas em momentos anteriores da disciplina. Uma análise conjunta da fase inicial de P1-V1 apurou, em seguida, que o Grupo 3 não investiu muitos esforços na integração social e na transparência dos objetivos e do roteiro de atividades no início da aula. Ao invés disso, iniciaram rapidamente o trabalho com os conteúdos previstos para a aula, estabelecidos pelo livro didático. Assim, nenhuma atividade inicial foi destinada à proposta da aula (saber-aprender) e apenas o primeiro passo do planejamento P1-V1 se dedicou ao estabelecimento do contato com a turma, ainda desconhecida pelas licenciandas: “Os aprendizes se apresentam e ouvem a apresentação das professoras, para conhecê-las melhor”²⁶.

Ao se darem conta dessa lacuna no planejamento, A2, A6 e A8 procuraram inserir atividades específicas relacionadas ao reconhecimento dos objetivos e atividades da aula ainda na sua segunda versão (V2) de P1:

- “Os aprendizes conseguem identificar o roteiro e os objetivos da aula”²⁷ (A2).
- “Os aprendizes sabem o que será feito nessa aula”²⁸ (A6).

²⁶ No original de P1-G1 do Grupo 3 em alemão: *Die Lernenden stellen sich vor und hören die Vorstellung der L[ehrenden], um die L[ehrenden] besser kennenzulernen*. Mantiveram-se todos os trechos citados dos planejamentos como nos originais, sem mudanças quanto à ortografia, vocabulário ou correção gramatical.

²⁷ No original: *Lernenden sind in der Lage, die Unterrichtssequenz und ihre Objektiv zu erkennen* (P1-V2, A2).

²⁸ No original: *Lernende wissen, was im Unterricht gemacht wird* (P1-V2, A6).

Além disso, na segunda versão de P1, A6 e A8 procuraram estabelecer também conexões com os conteúdos da aula anterior (que tinha sido ministrada por outro grupo de licenciandas), no intuito de facilitar a integração dos assuntos abordados:

- “Os aprendizes conseguem reativar seu conhecimento prévio da aula passada”²⁹ (A6).
- “Os aprendizes conseguem lembrar o conteúdo da aula passada”³⁰ (A8).

No segundo planejamento (P2), por sua vez, que dizia respeito a uma possível aula subsequente àquela dada, as licenciandas propuseram medidas para melhorar o relacionamento com a turma e, assim, proporcionar um clima mais amigável em sala de aula, além de uma postura mais proativa por parte das alunas do CEL. Vários objetivos foram formulados nesse sentido:

- “Os aprendizes podem descansar antes do início da aula”³¹ (V2, A8).
- “Quebrar o gelo”³² (V1 e V2, A13).
- “Os aprendizes ouvem as informações sobre o professor para conversar e rir com ele”³³ (V1, A2).

Nota-se, portanto, uma tendência crescente nas licenciandas para inserir objetivos relacionados ao saber-ser e saber-aprender, em consonância com as orientações fornecidas por Mattes (2011), especialmente – mas não apenas – no início dos planejamentos subsequentes a P1-V1, como medida para remediar as dificuldades de relacionamento com a turma que foram assinaladas após a ministração da aula.

Desse modo, é possível identificar, nas licenciandas, um paulatino processo de conscientização sobre os diversos tipos de objetivos de uma aula de língua, além da importância da fase inicial da aula. Se, na primeira versão de P1, as estudantes focalizaram principalmente objetivos relacionados ao saber declarativo (gramática,

²⁹ No original: *Lernende können, die Vorwissen der letzten Stunde aktivieren* (P1-V2, A6).

³⁰ No original: *Die Lernenden können sich an den Inhalt der letzten Stunde erinnern* (P1-V2, A8).

³¹ No original: *Lernenden können sich erholen, bevor die Unterricht beginnt* (P2-V2, A8).

³² No original: *Das Eis brechen* (P2-V1, P2-V2, A13).

³³ No original: *Lernenden hören die Informationen über den L[ehrenden], um mit ihm zu unterhalten und lachen* (P2-V1, A2).

vocabulário), essa visão do ensino de língua tornou-se progressivamente mais abrangente com o apoio da docente da disciplina de “Atividades de Estágio: Alemão”, que procurou fornecer possíveis interpretações teóricas para as impressões do Grupo 3 sobre os acontecimentos na aula. A professora agiu, dessa forma, como uma mentora das licenciandas, acolhendo suas dúvidas concretas e oferecendo oportunidades de reflexão, de acordo com uma concepção de estágio enquanto atividade teórica e de pesquisa (cf. PIMENTA; LIMA 2005/2006, 2017). A seguir, concluiremos nosso trabalho com algumas considerações finais sobre a importância da mentoria (*mentoring*) como forma de acompanhamento das atividades de estágio nos cursos de licenciatura.

5 Considerações finais

Neste trabalho, investigamos os processos de reflexão e conscientização sobre categorias didáticas do planejamento de aulas na formação inicial de professoras de língua alemã. Iniciamos com algumas observações teóricas sobre o papel e a organização do estágio docente nos cursos de licenciatura no Brasil e na Alemanha e analisamos uma experiência específica ocorrida no âmbito da disciplina “Atividades de Estágio: Alemão” da USP em 2019. Nessa experiência, utilizou-se o modelo de planejamento *Didaktische Analyse* (ENDE et al. 2013) para incentivar as licenciandas a refletirem sobre os tipos de objetivos e fases de aula na educação linguística. Os dados apresentados mostraram que as licenciandas, aos poucos, ampliaram sua compreensão acerca do planejamento de aula, passando de uma concepção mais voltada para os saberes declarativos para uma visão que valoriza especialmente os saberes procedimentais (habilidades), além dos saberes relacionadas a atitudes (saber-ser) e estratégias (saber-aprender). Salientamos a importância da figura da mentora para orientar os processos de conscientização das licenciandas e oferecer possíveis interpretações teóricas para os desafios práticos vivenciados durante a regência da aula, como, no caso analisado, a aparente falta de interesse e engajamento por parte da turma. Acreditamos que esse tipo de acompanhamento se torna ainda mais valioso nas primeiras tentativas das alunas de assumir a posição de professora, pois, como formula Aßbeck (2016),

a interação com especialistas proporciona [...] a autoconfiança e a coragem [necessárias] para abdicar dos saberes ‘seguros’ da própria biografia escolar e aventurar-se na

implementação prática dos ‘novos’ conhecimentos teóricos, afastando-se dos trilhos familiares do que ‘costuma funcionar’ (como, p. ex., o trabalho com o livro didático)³⁴ (ibid.: 116-117, aspas no original).

É interessante observar que a mentoria constitui também uma reivindicação central das resoluções atuais do Conselho Nacional de Educação sobre a formação inicial de professoras (cf. CNE/CP Nº 2/2019). Nota-se, com isso, que a importância de um acompanhamento mais próximo de uma mentora, que assiste às aulas das licenciandas, escuta as dúvidas que surgem e oferece um *feedback* aprofundado, também é defendida no Brasil.

Não obstante, verificamos que existe ainda pouca literatura nacional sobre experiências de *mentoring* nos cursos de licenciatura. Uma mentoria bem-sucedida pode possibilitar uma a formação mais efetiva das licenciandas, por proporcionar processos de conscientização baseados tanto em demandas próprias quanto possibilitadas pelas atividades de estágio e articuladas às situações práticas e discussões teóricas. Urge, dessa forma, produzir mais conhecimentos sobre essa área, já que os desafios de uma mentoria bem-sucedida, como mostram estudos em outras línguas, são consideráveis. Entre as questões mais prementes, Führer e Cramer (2020), assim como Hobson et al. (2009), citam, por exemplo, os critérios de seleção das mentoras, seu preparo e apoio, o tempo disponível para a mentoria, a construção de uma relação de estima e confiança entre mentora e mentorada, entre diversas outras. O presente artigo pretende ser um convite para o diálogo sobre essas questões.

Referências bibliográficas

- ABBECK, Johann. Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung – das ewige Dilemma? In: KLIPPEL, Friederike (Org.). *Teaching languages. Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 2016, 113-122.
- BACH, Andreas. Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: CRAMER, Colin; KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin; BLÖMEKE, Sigrid (Orgs.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2020, 621-628.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP 9/2001, de 18 de janeiro de 2002*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> (07/03/2021).

³⁴ No original: *Die Interaktion mit dem Experten verleiht aber auch das Selbstvertrauen und den Mut, das ‘sichere’ Erfahrungswissen der eigenen Lernerbiographie zu verlassen und sich auf das Wagnis der praktischen Umsetzung von ‘neuem’ Theoriewissen einzulassen und von den vertrauten Wegen des ‘Bewährten’ (z.B. der Arbeit mit dem Lehrbuch) abzuweichen [...]*.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 (07/03/2021).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 (07/03/2021).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> (26/03/2021).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> (25/03/2021).
- DAUANNY, Erika Barroso; LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. A produção teórico-prático sobre o estágio na formação do professor – uma revisão crítica. *Revista Interdisciplinar Sulear*, v. 1, n. 3, 1-18, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4274> (26/03/2021).
- ENDE, Karin; GROTHJAHN, Rüdiger; KLEPPIN, Karin; MOHR, Imke. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Berlin et al.: Langenscheidt, 2013.
- FARRELL, Thomas S.C. *Promoting teacher reflection in second language education. A framework for TESOL professionals*. New York/London: Routledge, 2015.
- FÜHRER, Felician-Michael; CRAMER, Colin. Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: CRAMER, Colin; KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin; BLÖMEKE, Sigrid (Orgs.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2020, 748-755.
- GERLACH, David; LEUPOLD, Eynar. *Schritt für Schritt: Einsteigen – Gestalten – Durchhalten. Praxisbuch für Studium, Referendariat und Unterricht: Wege zu Zufriedenheit und Erfolg als Lehrperson*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 2017.
- HOBSON, Andrew J.; ASHBY, Patricia; MALDEREZ, Angi; TOMLINSON, Peter D. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, 207-216, 2009.
- KRUMM, Hans-Jürgen; RIEMER, Claudia. Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen; FANDRYCH, Christian; HUFSEISEN, Britta; RIEMER, Claudia (Orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 2. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, 1340-1351.
- KÜSTER, Lutz. Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (orgs.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. ed. Tübingen: A. Francke, 2016, 83-87.
- LEHNER, Martin. *Didaktik*. Bern: Haupt, 2019.
- MATTES, Wolfgang. *Methoden für den Unterricht*. Paderborn: Schöningh, 2011.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Prefácio. In: SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013, 9-11.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Póiesis*, v. 3, n. 3-4, 5-24, 2005/2006.

- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 8ª edição revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2017.
- RAHM, Silke; LUNKENBEIN, Martin. Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In: ARNOLD, Karl-Heinz; GRÖSCHNER, Alexander; HASCHER, Tina (Orgs.). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretischen Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretical foundations, programmes, processes and effects*. Münster, New York: Waxmann, 2014, 237-256.
- RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012.
- ROTHLAND, Martin. Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: CRAMER, Colin; KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin; BLÖMEKE, Sigrid (Orgs.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2020, 133-140.
- SILVEIRA, Ana Clara Neves; UPHOFF, Dörthe. Unterrichtsplanung als Ausbildungsgegenstand an der USP: Erfahrungen und Möglichkeiten. *Projekt*, n. 59, p. 10-15, 2020. Disponível em <https://abrapa.org.br/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-25.pdf> (08/02/2023).
- THALER, Engelbert. *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen, 2012.
- UPHOFF, Dörthe. O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Orgs.). *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 231-247.
- UPHOFF, Dörthe. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 3, 112-130, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1467/977> (11/03/2021).
- UPHOFF, Dörthe. DaF, DaZ, DaT, Língua Adicional: Wissensordnungen und Subjektpositionen in der Didaktik des Deutschen als Nicht-L1. *Pandaemonium Germanicum*, v. 24, n. 43, p. 38-65, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/182285/169057> (13/05/2021).
- ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante da formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, 535-554, 2008.
- ZIEBELL, Barbara; SCHMIDJELL, Annegret. *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung neu*. Berlin et al.: Langenscheidt, 2012.

Recebido em 18 de maio de 2022
Aceito em 26 de novembro de 2022