

# Refletir é preciso: procedimentos metodológicos em um estudo piloto com professores em formação na área de alemão como língua estrangeira

[Reflecting is necessary: methodological procedures in a pilot study with teachers in training in the field of German as a foreign language]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372340115>

Elaine Cristina Roschel Nunes<sup>1</sup>

**Abstract:** This paper analyzes how the methodological procedures of a pilot study are used for the development of research focused on stimulating creativity of German as foreign language teachers. The pilot study enables the preparation for data collection, review of methodological choices, evaluation of instrument effectiveness and adequacy of the phases planned for research. The study was carried out in collaboration with three pre-service teachers of the Federal University of Santa Catarina of the German language course. The collected materials include: semi-structured interviews, audio reports recorded after class (*lautes Erinnern*), reports collected during a workshop and a final meeting to evaluate the course. As theoretical support, the premises of the reflective approach are reconsidered, opposing them to recent demands. Analysis of the selected procedures to encourage reflection shows that the methodological choices were adequate and allowed for establishing determinant factors for the design of the official research, such as the adequacy of the time required and the sequence of procedures provided for each step. The use of such instruments allowed teachers in training identified problems, pointed out solutions and evaluated their consequences during the individual reports and in the collaborative planning, revealing the importance of spaces such as this one for discussion and reflection on pedagogical practice.

**Keywords:** teaching German as a foreign language; pre-service training; pilot study; local creativity; reflexive approach.

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é analisar em que medida os procedimentos metodológicos de um estudo piloto são adequados para o desenvolvimento de uma pesquisa com foco no estímulo à criatividade de professores de alemão como língua estrangeira. O estudo piloto viabiliza a revisão das escolhas metodológicas, a avaliação da eficácia dos instrumentos e a adequação das fases previstas para a investigação proposta. Para a realização desse estudo, contou-se com a colaboração de três professores em formação no curso de Letras Alemão. Os materiais coletados incluem entrevistas semiestruturadas, relatos em áudio sobre as aulas ministradas (*lautes Erinnern*), relatos coletados durante um *workshop* e um encontro final para avaliação do percurso

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, Av. Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, Butantã, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-mail: [eroschel@usp.br](mailto:eroschel@usp.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0474-3464>.



realizado. Como suporte teórico, as premissas da abordagem reflexiva são retomadas, contrapondo-as a demandas recentes. Após a análise dos procedimentos selecionados para incentivar a reflexão, conclui-se que as escolhas metodológicas foram adequadas e permitiram o levantamento de fatores determinantes para o delineamento da pesquisa oficial. Por meio dos instrumentos empregados, os professores em formação identificaram problemas, apontaram soluções e avaliaram as consequências de suas escolhas durante os relatos individuais e no planejamento colaborativo, gerando suas próprias teorias ao procurar compreender a prática.

**Palavras-chave:** ensino de alemão como língua estrangeira; formação inicial; estudo piloto; criatividade local; abordagem reflexiva.

## 1 Introdução

O debate sobre a mudança de paradigmas na formação docente evidencia o desafio atual: propor a abertura para inovação e uma disposição para observar-se, percebendo como nossos pressupostos são construídos.

A reprodução de técnicas de ensino em um processo linear de transmissão de conhecimentos pelo professor, como um “técnico passivo” (KUMARAVADIVELU 2003: 8)<sup>2</sup>, já não corresponde mais às demandas e às exigências contemporâneas. O fato de os alunos estarem expostos a um “mundo real heteroglóssico” (KRAMSCH 2014: 300) e a mobilidade de pessoas, de capital e de informações reconfiguram o panorama da aula de língua estrangeira, reforçando a necessidade de promover uma pedagogia politicamente engajada, reflexiva, interpretativa e historicamente situada (KRAMSCH 2014: 302). Entender essas relações é essencial para o ensino, para que se propicie um espaço criativo de ação docente, que considere as exigências globais e as necessidades locais, bem como a contingência de nosso momento e de nossas convicções.

Nesse contexto, se os professores atuam como profissionais que “aprendem” (CELANI 2008: 28), e não simplesmente reproduzem, são instigados a viver a prática reflexiva diariamente. A postura do professor reflexivo pressupõe tecer elos, rever conceitos, dialogar e inovar em sua trajetória, sem se prender a verdades únicas.

Com base nessas considerações, compartilho neste trabalho a análise das escolhas metodológicas em um estudo piloto conduzido com professores em formação. Esse estudo exploratório de natureza qualitativa foi realizado como fase inicial e preparatória

---

2 A tradução desta e as traduções das demais citações em língua estrangeira foram realizadas pela autora (exceções são mencionadas ao longo do artigo).

para uma pesquisa de doutorado sobre a criatividade no contexto de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira (ALE)<sup>3</sup>.

Nas diferentes esferas sociais, ecoam vozes que nos impõem: “Seja criativo!”, outras apontam como grandes falhas do sistema educacional a “escassez de criatividade” (ROGERS 1982: 307) e o espaço reduzido “para exploração, para a descoberta” (ALENCAR 2004: 9). Mas e na prática? Como ser criativo diante das amarras que nos cercam? Será que ministramos aulas arcaicas, mesmo dispostos a acompanhar as mudanças? Como os professores em formação são confrontados com o tema “criatividade” em sua formação inicial e como encaram esse impasse?

Partindo desses questionamentos e de uma abordagem que concebe o ensino-aprendizagem como processo dinâmico, situado e baseado nas relações interpessoais desse ambiente, foram propostas oportunidades de reflexão e análise dentro do contexto local da sala de aula e acerca da formação inicial de professores na área de ALE.

Como optei por enfatizar os procedimentos metodológicos aplicados para encorajar a reflexão durante a realização do piloto, não me aprofundarei no embasamento teórico da pesquisa de doutorado<sup>4</sup>, uma vez que tal detalhamento foge dos propósitos deste artigo. Em síntese, o estudo baseia-se no conceito da criatividade local, levando em conta a combinação de diferentes elementos e suas matrizes em sua composição, além das possibilidades de explorar eventos e recursos no ambiente em que o indivíduo se encontra, procurando alternativas para problemas diários e considerando emoções e percepções dos participantes nesse processo.

Sob esse ponto de vista, busca-se analisar o fenômeno da criatividade no contexto da formação inicial de professores de ALE sem reduzi-lo apenas a uma habilidade cognitiva, a um talento nato ou a um programa de treinamento. Sem a pretensão de criar categorias ou abarcar a totalidade do fenômeno, ao explorar as condições situacionais, oferecendo oportunidades de ação criativa, observou-se como a criatividade é percebida no contexto específico, o que pode ser estimulado e o que funciona no espaço criativo em questão, com os recursos disponíveis e sujeitos envolvidos. Para tanto, ancoro-me nas concepções da condição pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a,

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo “ALE” ao invés de “língua adicional” uma vez que seu uso é mais frequente na área de alemão como língua estrangeira.

<sup>4</sup> As contribuições recentes da psicologia da criatividade (ALENCAR 2004, 2007; ALENCAR e FLEITH 2003, 2004, 2008, 2010; CSIKSZENTMIHALYI 1996, 2006, 2014), correlacionadas à psicologia humanista (ROGERS 1977, 1982) e à teoria de crenças (BARCELOS 2001, 2004, 2006; DANN 1989), figuram como suporte para observação, análise e ação propostas para pesquisa.

2006b, 2008, 2012), que prevê o enfoque no local de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos e a contextualização do insumo linguístico.

Em uma universidade pública no sul do Brasil<sup>5</sup>, ambiente proposto para a pesquisa, os graduandos de Letras têm a possibilidade de lecionar em cursos extracurriculares oferecidos à comunidade. Entre os cursos ofertados está o de língua alemã. Para a realização do estudo piloto a ser descrito, contei com a colaboração de três professores em formação, estudantes do último ano de Letras – Alemão que lecionam nesses cursos.

Ao longo do percurso, os professores contribuíram com seus depoimentos por meio de relatos orais e conversas individuais, além de participarem de um encontro com o grupo em forma de um *workshop*. Para captar e fomentar os momentos de reflexão pedagógica dos professores em formação, foram utilizados os seguintes procedimentos, a serem detalhados adiante: entrevista semiestruturada, *Lautes Denken*, *Lautes Erinnern* e ainda uma conversa sobre a experiência ao final do processo.

Como fase que antecede a investigação, o estudo piloto representa uma “miniversão” (BAILER; TOMITCH; D’ELY 2011) da pesquisa em si com o intuito de avaliar as decisões metodológicas, verificar se os dados se complementam e se a seleção dos procedimentos constitui uma decisão bem fundamentada, de acordo com a questão da pesquisa, seus objetivos e seu público-alvo. Além disso, o teste é capaz de apontar problemas singulares que podem surgir durante a condução do estudo. Assim, por meio dessa ferramenta, procurou-se identificar limites e acertos nas escolhas metodológicas, analisando as condições de aplicabilidade dos procedimentos antes de partir para a investigação propriamente dita.

Durante o planejamento e a implementação do estudo piloto, nota-se como a definição de cada detalhe e cada escolha tem sua importância e reflete no projeto como um todo. Apesar de se tratar de uma fase determinante para os próximos passos da pesquisa, são poucos os relatos detalhados sobre seus resultados (BAILER; TOMITCH; D’ELY 2011; ZACCARON; D’ELY; XHAF AJ 2018). Reforço, portanto, a relevância de realizar o estudo piloto e de relatar a seu respeito como forma de incentivar discussões e a troca de experiências nesse âmbito. Testar de antemão a eficácia dos instrumentos e das

---

<sup>5</sup> Meus agradecimentos ao coordenador dos cursos extracurriculares e ao grupo de professores que participou do estudo piloto pela parceria e pelo compartilhamento de experiências.

fases da pesquisa oferece maior segurança ao pesquisador, que parte para a pesquisa efetiva com instrumentos e procedimentos ajustados a seus propósitos.

O relato dessa experiência e a avaliação dos métodos qualitativos aplicados são apresentados neste trabalho em três seções, além da parte introdutória e das considerações finais. De início, discorro sobre discussões e divergências em torno da abordagem reflexiva, ressaltando a vantagem de revisitar suas premissas. Em seguida, apresento os critérios para a realização da pesquisa efetiva de cunho qualitativo e exploratório. Por fim, abordo a aplicabilidade dos procedimentos e instrumentos de coleta empregados (entrevista semiestruturada, *Lautes Denken*, *Lautes Erinnern* e conversa final) para estimular a reflexão na formação inicial de professores.

## 2 A abordagem reflexiva: revendo percursos

No Brasil, a abordagem reflexiva surge a partir de 1990, influenciando a formação de professores, as reformas educacionais e as formações continuadas (CORACINI 2003: 305, PIMENTA 2006, VIEIRA-ABRAHÃO, 2000-2001). Todavia, o ensino reflexivo fora objeto de discussão muito antes. Em 1933, John Dewey já chamava a atenção para a urgência de debruçar-se sobre o assunto (VIEIRA-ABRAHÃO 2000-2001; ZEICHNER 1992).

Ancorado nos trabalhos de Dewey, Donald Schön (1992) lança as bases para desdobramentos na área. O processo de “reflexão na ação” (SCHÖN 1992: 81) é definido pelo autor como o pensar na prática, como um esforço de ir ao encontro do aluno e entender seu processo de conhecimento. Os saberes na ação, construídos na rotina diária, correspondem ao conhecimento “espontâneo, intuitivo, experimental” (SCHÖN 1992: 82). Ao propor a valorização desse conhecimento tácito, Schön (1992) enfatiza a experiência e os saberes utilizados pelos professores em seu espaço local, criando uma epistemologia da prática (PIMENTA 2006).

Ao traçar uma análise retrospectiva, refletindo sobre as ações e interações na situação prática, o professor pode buscar novas questões, novos caminhos, e criar um repertório de experiências para testar as hipóteses sobre o seu modo de pensar na ação (SCHÖN 1992: 83). Nesse processo de autoconhecimento e estudo da própria prática, a “reflexão sobre a reflexão na ação” dará as bases para a compreensão de problemas futuros e para novas soluções (ALARCÃO 1996: 19).

O trabalho do professor, nesse âmbito, não deve almejar encontrar uma verdade única, mas provocar a “confusão”, nos termos de Schön (1992: 85), enquanto condição para a aprendizagem. O reconhecimento de nossa própria confusão e de nosso conhecimento tácito (SCHÖN 1992: 89) traz “perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática” (PIMENTA 2006: 20, grifo da autora).

A abordagem reflexiva, ao considerar o conhecimento tácito no processo de ensino e aprendizagem, manifesta-se como reação à racionalidade técnica do positivismo. A visão de educação enquanto ensino reflexivo considera as questões locais e a realidade da sala de aula, bem como as consequências sociais e pessoais das decisões tomadas. Em contraposição, a visão positivista prevê um caráter generalizador, segundo o qual a teoria científica e a técnica podem ser “aplicadas a qualquer contexto de ensino-aprendizagem” (CELANI 2008: 28).

Segundo Celani (2008: 29), o treinamento técnico-racionalista pressupõe a aplicabilidade universal, e o conhecimento é desenvolvido com base em “rigorosos padrões científicos”. Já na visão reflexiva, o conhecimento é reconstruído a partir da reflexão diante de imprevistos e situações da sala de aula e, portanto, não é passível de generalização. Nesse contexto, não há verdade única, e o conhecimento é constantemente questionado (CELANI 2008: 29).

São perspectivas diferentes e perfis diferentes vinculados a cada uma delas. O professor, no ensino reflexivo, assume um papel ativo, faz escolhas, analisa seu pensar e o agir, traçando os encaminhamentos para sua prática. Como consequência, deixa de ser mero consumidor de teorias e passa a contribuir para a produção de conhecimentos sobre o ensino, desenvolvendo suas próprias teorias. Esse movimento pode criar desconforto e representar uma ameaça para aqueles que desejam preservar o *status* acadêmico engessado em “torres de marfim”, nas palavras de Rajagopalan (2008: 158).

Considerar as vozes do professor, sua experiência particular e os saberes de caráter tácito não implica desvalorizar o conhecimento científico e acadêmico. A dicotomia histórica entre teoria e prática, presente nos embates acadêmicos, parece impedir uma coexistência, um entrelaçar complexo e híbrido entre elas. Nesse caminho, o perigo é pender para um “cientificismo” ou para um “praticismo” exacerbados (PIMENTA 2002: 22). Tudo isso prejudica o diálogo e a troca de experiências em um processo colaborativo.

Para contribuir com a troca, é preciso considerar teoria e prática como indissociáveis (GHEDIN 2005: 133).

De fato, os resultados do estudo exposto neste trabalho parecem indicar que é preciso ressignificar o discurso teórico na formação inicial acadêmica. Como observado ao longo do piloto, os professores em formação buscam essas relações e o suporte para suas reflexões no dia a dia. Não se pretende, com isso, apresentar a abordagem reflexiva como promessa de solução para todos os problemas que surgirem na prática pedagógica, nem mesmo adotá-la como ferramenta imposta em programas de formação de professores. Ações como essa acabam por reduzi-la a um discurso hegemônico e prescritivo (CORACINI 2003: 309; PIMENTA 2006: 22), caminhando para uma espécie de racionalismo técnico que a própria abordagem criticava.

De acordo com Celani (2009: 11), não necessitamos de “receitas prontas de ‘sucesso garantido’, mas sim [de] espaços de reflexão sobre o ensinar-aprender línguas”. É esse espaço que precisa ser cedido ao professor em formação, para que analise seu contexto, enxergue perspectivas e gere suas próprias teorias.

Para além do racionalismo técnico, ou de uma prática reflexiva guiada e isolada, o grande desafio das pesquisas futuras será propor a abertura para o diálogo, para levar o olhar ao local em que se está situado na esfera de ensino, com flexibilidade para inovação. Nesse contexto, a abordagem reflexiva pode assumir uma nova configuração e ser retomada sob novas perspectivas diante das demandas de nossa era. Partindo desse enfoque, o professor ganha voz, participa da busca de soluções em sua esfera de ensino e estuda sua prática, sem se restringir apenas à reflexão, mas partindo para a ação diante dos desafios diários, em um contexto social mais amplo, complexo e imprevisível. Como Celani (2008: 39) postula, “a prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua [...] uma participação crítica”.

Em meio aos desafios dessa realidade, Kumaravadivelu (2012: x)<sup>6</sup> alerta para a urgência de revisar os programas de formação de professores de língua estrangeira, incentivando a formação de “pensadores estratégicos, pesquisadores exploratórios e transformadores intelectuais”. Para tanto, o autor (KUMARAVADIVELU 2012) apresenta os principais componentes desse processo de formação em módulos, abreviados como “Kards”: *knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. O intuito é promover

---

<sup>6</sup> O autor expõe essas ideias em seu prefácio, cujas páginas são representadas por: x, xi, xii, xiii.

condições para que os professores possam conhecer suas habilidades, analisar as necessidades e motivações do aluno, reconhecer suas próprias identidades e crenças, realizar e enxergar o processo de aprendizagem de maneira holística, sendo capazes de teorizar, monitorar seus próprios atos, dialogar e praticar o que teorizam (KUMARAVADIVELU 2012: 17).

No entanto, ao procurar considerar sua experiência situada, o professor enfrenta tensões entre a necessidade de diferenciação – considerando as condições situacionais e os anseios do aprendiz – e a padronização, imposta por meio de provas oficiais, escalas de níveis de conhecimentos e competências<sup>7</sup>, e/ou progressões lineares em livros didáticos (HERZIG et al. 2015). Mesmo considerando as necessidades e os objetivos do sujeito no processo de aprendizagem, observa-se que a padronização imposta pelo sistema educacional limita e determina o caminho a se seguir. Como apontado por Uphoff (2009: 61-62), o livro didático, a título de exemplo, “pode ser considerado como a materialização do planejamento de um curso de línguas”, na medida em que estrutura o curso, determina a sequência dos conteúdos e a forma de avaliação.

Atentos às demandas e aos discursos que circulam no seu meio e em nível global, os professores podem conhecer melhor sua prática cotidiana, questionando seu próprio ensinar e delineando seu perfil pessoal, profissional, pedagógico e político, gerando suas próprias teorias ao procurar compreender a prática (KUMARAVADIVELU 2012: 10). Com efeito, considerar essa experiência de reflexão situada não significa ignorar o global, como exposto por Kumaravadivelu (2008: 130), afinal, a fase atual da globalização tem reflexos espaciais, temporais e fronteiriços, numa velocidade sem precedentes (KUMARAVADIVELU 2008: 130-131).

Diante das demandas da prática comunicativa dos aprendizes e de exigências globais e suas implicações, considero o local onde me encontro e o meu horizonte, porém sem enxergar o cotidiano da sala de aula como um universo à parte, constituída por “fatos neutros, a-históricos e não-ideológicos” (GIMENEZ e MATEUS 2009: 116).

Em vez de criar uma barreira dicotômica entre global e local, privilegio o diálogo, o debate, a troca e a reflexão sobre o percurso que trilhamos diariamente. Como postula Uphoff (2019, p. 114), a atual conjuntura da globalização exige uma postura crítica e reflexiva diante da dimensão política e social do ensino de línguas estrangeiras. Esse

---

<sup>7</sup> Como exemplo de determinações externas, cita-se a adoção do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) para línguas (CONSELHO DA EUROPA 2001), aplicado à nossa realidade local.



espaço de discussão deve estar presente na formação inicial do professor para que tenha acesso “a uma visão ampla e crítica em relação aos discursos didático-metodológicos que circulam na área” (UPHOFF 2019: 113).

Tendo em vista os desafios no contexto apresentado, o espaço de discussão que se explora permite levantar tais conflitos e perspectivas de reflexão e ação a partir da posição híbrida do professor em formação, como estudante e docente. Trata-se de um processo de construção conjunta, de produção de conhecimento e reflexão, pleiteados por Celani (2002: 28), no qual pesquisadora e professores em formação trabalham como parceiros. Por esse ângulo, a abordagem reflexiva deixa ser percebida e aplicada como *panopticum*<sup>8</sup> de controle (CORACINI 2003: 314) e passa a ser vista como autoconhecimento e reconhecimento da complexidade de aprender e ensinar línguas, como espaço de troca e colaboração.

Seguindo o pensamento de Celani (2009: 11), segundo o qual “a diversidade de olhares é sempre benéfica”, reuni professores em formação para que apresentassem suas experiências e seus “olhares” diante da prática, atuando como moderadora, sem interferir diretamente na compreensão dos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das sequências didáticas. O planejamento desse percurso, bem como os pressupostos e critérios que guiaram a pesquisa são expostos brevemente a seguir.

### 3 O estudo piloto: delineando o projeto

Para atender aos propósitos lançados, o estudo a ser apresentado tem como base as premissas da pesquisa qualitativa, uma vez que trata de “casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK 2009: 37). Essa pesquisa não objetiva testar teorias existentes (FLICK 2009: 21), mas explorar e compreender o fenômeno específico em sua complexidade, considerando aspectos socioculturais, além de processos mentais e emocionais relevantes para o estudo. Nesse sentido, as teorias e as hipóteses serão desenvolvidas ao longo do processo, apoiadas em um planejamento detalhado, no

---

<sup>8</sup> Termo empregado por Foucault em *Vigiar e punir* (1987) para designar os dispositivos de controle e o mecanismo de poder de “instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais. [...] O dispositivo pan-óptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT 1987: 223).

levantamento das primeiras suposições e na base teórica para o estudo (RIEMER 2014: 21-22).

Para tornar transparente o conhecimento a ser construído por aqueles que estão sendo estudados e pela pesquisadora (FLICK 2009: 86), ampliando a consistência dos procedimentos adotados, as interpretações não devem chegar ao leitor apenas por meio “do entrelaçamento de citações ‘ilustrativas’ extraídas de entrevistas ou de protocolos de observação” (FLICK 2009: 342, grifo do autor). Para tanto, o processo interpretativo deve ser exposto de maneira que esclareça o caminho para as descobertas, as decisões tomadas e os pontos de partida para o desenvolvimento do estudo (FLICK 2009: 358). As descrições de casos e alguns relatos podem ser selecionados de acordo com o tema e as relações que interessam à pesquisa, integrando conceitos, interpretações e associações com as referências teóricas (FLICK 2009: 350).

Em estudos qualitativos, a reflexividade e a subjetividade do pesquisador e de seus colaboradores não são encaradas como simples interferência, mas como parte explícita da produção de conhecimento e como dados a serem documentados (FLICK 2009: 25). Com efeito, o intuito é garantir a função exploratória (HU 2001:18) da pesquisa qualitativa proposta, permitindo que as vozes dos participantes venham à tona, valorizando seus conhecimentos e a reflexividade do processo de pesquisa, enfim deixando “as vozes dos outros falarem” (HU 2001: 30).

A validade do estudo não se baseia, portanto, apenas em atender a critérios científicos e teóricos predeterminados. Na verdade,

os critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos. (FLICK 2009: 24)

Observa-se que o próprio estudo piloto assume função semelhante, pois permite o reconhecimento do contexto de sua pesquisa, a avaliação dos procedimentos metodológicos escolhidos, a detecção e o aprimoramento de pontos falhos e demais ajustes necessários (BAILER; TOMITCH; D’ELY 2011: 130).

No âmbito do estudo exploratório e interpretativo do contexto, deve-se atentar ao surgimento de dados inesperados que podem alterar os rumos da pesquisa (SCHMELTER 2014: 41). Do mesmo modo, é preciso considerar o caráter aberto deste tipo de pesquisa, afinal não há como determinar categorias de critérios fixos em virtude de diferentes

objetivos e bases metodológicas que a compõem<sup>9</sup>. No entanto, podem ser determinados princípios básicos (SCHMELTER 2014: 42) ou estratégias (FLICK 2009: 356) como critérios norteadores do processo. Para a proposta do estudo piloto, considero a transparência, a flexibilidade, a abertura (SCHMELTER 2014: 42) e a “transferibilidade”<sup>10</sup> (BROWN 2004: 495), como princípios (ou estratégias) que sustentam as decisões metodológicas e guiam o levantamento de dados ao longo de todo o processo.

Como forma de garantir a transparência do estudo (SCHMELTER 2014: 35), a documentação e o registro detalhado sobre o processo de levantamento de dados, a descrição das ações em cada etapa e a apresentação do caminho interpretativo traçado contribuem para a clareza do processo e para a possibilidade de transferência em outros contextos.

Para nossos propósitos, a amostragem não objetiva uma generalização numérica, mas o desenvolvimento de novos *insights* e a representação do contexto social e histórico escolhido para análise. Como Flick (2009: 47) argumenta, a pergunta que se formula neste âmbito é “o que os casos representam ou para que foram selecionados”, e não “quantos são”.

Por levar em consideração a subjetividade, os pontos de vista e a ação dos participantes no campo específico (BROWN 2004: 486; FLICK 2009: 25; SCHMELTER 2014: 41), não há como generalizar ou replicar o estudo, já que as análises, as condições e os processos referem-se ao contexto em questão. No entanto, é possível chegar às mesmas conclusões e/ou transferi-las para outros contextos (transferibilidade), considerando a descrição detalhada dos procedimentos, do meio e das condições para o estudo, de forma que seja possível acompanhar o caminho interpretativo e metodológico proposto, sem objetivar, com isso, a replicação ou a generalização das descobertas e percepções.

Para explicitar o caminho metodológico deste estudo, apresento o detalhamento de cada fase na próxima seção. Para o momento, é importante esclarecer que os processos de reflexão dos professores foram investigados em diferentes etapas. De início, para traçar um mapeamento da situação de partida, a investigação foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (COLOGNESE e MÉLO 1998; MANZINI 2004) e relatos retrospectivos (*Lautes Erinnern*) sobre as aulas ministradas pelos professores em

---

<sup>9</sup> Brown (2004: 490), por exemplo, levanta doze diferentes categorias como base que, por sua vez, podem ser combinadas de acordo com os objetivos previstos para cada pesquisa. Para o autor, há um número quase infinito de combinações para descrever diferentes tipos de pesquisa.

<sup>10</sup> *Transferability* no original.

gravações pelo aplicativo WhatsApp (HEINE 2014; HEINE e SCHRAMM 2016; KNORR e SCHRAMM 2012).

Na etapa seguinte, realizamos um encontro presencial em forma de *workshop* com os participantes do estudo. Na ocasião, os professores em formação elaboraram, em conjunto e com base nas discussões levantadas, sequências didáticas com enfoque no fomento à criatividade local, explorando os recursos disponíveis e considerando as condições da situação local e os sujeitos envolvidos.

Essas sequências foram então aplicadas na fase posterior. Durante sua execução, os professores em formação enviaram seus relatos sobre a experiência realizada, como na primeira etapa do estudo (*Lautes Erinnern*). Ao final do percurso, organizamos mais um encontro individual para uma conversa de encerramento.

Como se pode constatar, o percurso de pesquisa apresentado faz uso da triangulação, caracterizada pela combinação de diferentes procedimentos metodológicos, perspectivas, teorias e fontes de dados (AGUADO 2014; BROWN 2004; FLICK 2009) para promover a visão holística de todo o processo. Mais do que reduzir erros nas conclusões ou garantir a validação da pesquisa, a integração de diferentes métodos, instrumentos e perspectivas permite ampliar as percepções sobre o objeto em seu contexto.

Ao considerar suas diferentes facetas, é possível traçar análises mais profundas diante de divergências e convergências dos dados, além de explicações mais plausíveis para o fenômeno, contribuindo para a credibilidade e o aprofundamento do estudo. Ademais, dados divergentes podem contribuir para a evolução da pesquisa, permitindo que outras questões surjam a partir de possíveis evidências adicionais e conclusões complementares (AGUADO 2014).

Antes de detalhar as etapas do estudo, cabe mencionar a necessidade de aprovação do projeto de pesquisa envolvendo seres humanos pela Comissão de Ética nas instituições responsáveis<sup>11</sup>. Projetos nesses moldes devem ser cadastrados e submetidos à avaliação por meio da Plataforma Brasil, uma base nacional e unificada de registro de pesquisas.

Na verdade, implicações éticas estarão presentes em cada uma das etapas da pesquisa (FLICK 2009: 54) e, para evitar possíveis riscos ao estudo e danos aos envolvidos, é preciso administrar bem as informações, assegurando a compreensão dos passos e dos

---

<sup>11</sup> O cadastro de projetos é feito pelo site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 18 out. 2019.

propósitos da pesquisa. Algumas medidas podem ser tomadas para minimizar riscos, como: esclarecer desde o início como será desenvolvida a pesquisa, assegurar o uso devido dos dados e não revelar a identidade dos participantes, entre outras (MACKEY e GASS 2005).

Para garantir a ciência dessas condições, o princípio do consentimento informado e voluntário é pré-condição para participação (FLICK 2009: 54). Para tanto, elabora-se o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual deve ser redigido em forma de convite, com texto claro e apropriado, com todas as informações relevantes para os participantes, para ser submetido à aprovação da Comissão de Ética e à concordância dos envolvidos.

Após tecer considerações gerais sobre o planejamento do piloto, o tipo de pesquisa desenvolvida e seus critérios, apresento a seguir os procedimentos metodológicos aplicados e a avaliação do processo com base nos dados preliminares.

## 4 Procedimentos metodológicos: encorajando a reflexão

O estudo piloto descrito foi realizado com o intuito de definir as ações previstas em cada etapa, além de analisar os limites e acertos quanto à aplicabilidade e adequabilidade dos métodos de coleta, gerando dados relevantes a serem considerados no delineamento da pesquisa oficial. Atendendo aos propósitos deste artigo e devido à sua dimensão, não será possível abarcar todo o processo de coleta de dados e as etapas de pesquisa de forma exaustiva. Sendo assim, o foco recai sobre a apresentação dos procedimentos e a análise de sua aplicabilidade.

Para traçar uma visão geral do percurso metodológico realizado, exponho no Quadro 1 as fases de pesquisa e seus respectivos instrumentos de coleta.

<b>1. Entrevista semiestruturada</b>	<b>2. Relatos retrospectivos</b>	<b>3. <i>Workshop</i></b>	<b>4. Aplicação das sequências didáticas</b>	<b>5. Encontro final</b>
Questionário como roteiro para conversa	Gravações via WhatsApp ( <i>Lauter Erinnern</i> )	Discussão e reflexão conjunta ( <i>Lauter Denken</i> )	Gravações via WhatsApp ( <i>Lauter Erinnern</i> )	Questionário como roteiro para conversa

Quadro 1: Fases e instrumentos de coleta

Fonte: Elaboração própria (2019)

Como mencionado, o *corpus* do estudo piloto foi composto por dados oriundos dos relatos em entrevistas e gravações em retrospectiva (*Lautes Erinnern*) e pelos relatos espontâneos (*Lautes Denken*) durante o planejamento das sequências didáticas elaboradas em conjunto em um *workshop*.

Na primeira fase, recorrendo ao instrumento da entrevista semiestruturada (COLOGNESE e MÉLO 1998; MANZINI 2004; SCHEELE e GROEBEN 1988), foram elaboradas questões para conhecer melhor o contexto de ação dos professores, sem um roteiro fixo, mas para verificar quais associações realizam em torno do tema da pesquisa e se possuem uma tipologia de atividades ou estratégias das quais geralmente fazem uso para estimular o processo criativo. Além do levantamento de aspectos relevantes para a pesquisa, as entrevistas permitiram o contato direto com os envolvidos, bem como o esclarecimento de dúvidas e dos próximos passos. Essas conversas iniciais com os professores em formação foram gravadas e transcritas.

Na etapa seguinte, os relatos retrospectivos enviados em gravações via WhatsApp permitiram o acesso às perspectivas, crenças, estratégias e emoções dos envolvidos (HEINE 2014). Tanto no processo de traçar a retrospectiva em voz alta (doravante *Lautes Erinnern*) quanto no processo de pensar em voz alta (doravante *Lautes Denken*), as informações introspectivas e retrospectivas são referentes a pensamentos sobre uma ação (KNORR e SCHRAMM 2012: 185). Knorr e Schramm (2012) denominam as cognições verbalizadas diretamente da memória em curto prazo no momento da ação como o “pensar em voz alta”: *Lautes Denken*; já no caso de serem ativadas por meio da memória em longo prazo e serem verbalizadas após a ação, trata-se da “retrospectiva em voz alta”: *Lautes Erinnern*.

Na literatura referente ao método introspectivo, encontram-se termos como conversa interna (DASILVEIRA; SOUZA; GOMES 2010); *Lautdenkprotokoll* (HEINE 2014); *stimulated recall*, *talk aloud*, *think aloud* (MACKEY e GASS 2005); ou *unmittelbare Retrospektion*, *verzögerte Retrospektion* (KONRAD 2010). Neste estudo, optou-se pelo termo *Lautes Erinnern* (retrospectiva em voz alta) (KNORR e SCHRAMM 2012) por condizer com o instrumento de coleta adotado.

No caso do trabalho em *workshop*, as considerações e apontamentos foram construídos no grupo e em diálogo. Esses momentos são classificados como *Dialogprotokoll* por alguns autores (CROSS 2010 apud KNORR e SCHRAMM 2012;

MORGAN 2007). No entanto, há registros de fala introspectiva individual no grupo, quando cada professor relata sua experiência e seu planejamento como se pensasse “com seus botões” (DASILVEIRA; SOUZA; GOMES 2010); nesse caso, classifico o registro como *Lautes Denken*<sup>12</sup>.

Decisivo para o método *Lautes Denken/Erinnern* é deixar a pessoa livre para dirigir sua atenção durante a verbalização dos pensamentos. Assim, o relato oral não se concentra em uma perspectiva específica, nem segue um protocolo. Essa é a diferença desses instrumentos quando comparados a outros métodos introspectivos guiados por entrevistas ou questionários (HEINE 2014; KNORR e SCHRAMM 2012), ou seja, trata-se da verbalização de uma ação passada em forma de retrospectiva, porém sem filtros (KNORR e SCHRAMM 2012).

Dessa forma, nos moldes que Knorr e Schramm (2012) propõem, o *Lautes Denken/Erinnern* adequa-se aos propósitos da pesquisa exploratória proposta por não ser guiado para um processo reflexivo em específico, como no caso do processo de “reflexão sobre a reflexão na ação” de Schön (1992), que enfatiza o refletir didático-pedagógico. Durante a coleta de dados realizada, não houve uma intervenção ou expressão de expectativa por parte da pesquisadora nesse primeiro momento. A única orientação dada aos professores em formação foi: “fale sobre sua aula: o que aconteceu hoje?”.

Esse instrumento de coleta foi utilizado antes do momento da entrevista, assim como durante e após a aplicação das sequências didáticas, mas sempre fora da sala de aula, para não sobrecarregar o professor e para reduzir a “presença técnica” (FLICK 2009: 269) na situação de coleta de dados. Além disso, optei pela coleta de dados retrospectiva e fora da sala de aula uma vez que o contexto estudado não permitiu o levantamento de dados durante as aulas dos professores em formação.

No momento dos relatos retrospectivos, esperava-se que os professores em formação realizassem a verbalização do pensamento sem filtro ou controle específico (KNORR e SCHRAMM 2012), relatando as experiências e os acontecimentos em sala. Esperava-se que fossem realizadas interpretações e inferências acerca de temas da prática cotidiana (diretrizes, ameaças, constatações, escolhas metodológicas etc.), das relações

---

<sup>12</sup> Na prática, os pensamentos em caráter retrospectivo ou relativos ao momento da fala podem se entrecruzar. Estabelecer fronteiras definitivas entre eles não é objetivo deste trabalho. Para o momento, interessa destacar aspectos dos instrumentos *Lautes Erinnern* e *Lautes Denken* que os diferenciam dos demais.

estabelecidas no contexto específico (professor × aluno, entre alunos, professor × instituição) e reflexões com base em conceitos específicos (criatividade, por exemplo).

De acordo com depoimentos durante as gravações, constata-se que os professores em formação se sentiram à vontade para relatar suas dificuldades e percalços, experiências bem-sucedidas e constatações nos moldes da auto-observação, da autoanálise e autorreflexão que Kumaravadivelu (2012) propõe. Além disso, a facilidade em enviar áudios via WhatsApp contribuiu para que os professores discorressem sobre sua aula, sem maior demanda de tempo.

Nessa etapa do estudo, o tempo previsto e o procedimento adotado revelaram-se adequados, salvo no momento de envio dos relatos. Dois professores gravavam o áudio logo após encerramento da aula. Dessa forma, tinham uma percepção mais próxima e aguçada de tudo que haviam vivenciado em sala, fato que facilitava a retrospectiva, além de possibilitar o repensar sobre suas escolhas pedagógicas, questionando-se diante delas, como menciona o professor em formação (PF) 1: “*Quero esclarecer tudo, antes que esfrie...*” (PF1, 5 set. 2018: 10s)<sup>13</sup>.

O terceiro participante, por sua vez, enviava áudios após dois ou três dias. Em consequência disso, os relatos eram menos detalhados, pois muitos dos acontecimentos em sala não puderam ser retomados. Esse é um ponto a ser reforçado durante a pesquisa definitiva. Nota-se a importância de enviar o relato logo após a aula, quando as informações são ainda recentes e os pensamentos estão intensos.

De modo geral, os relatos revelam uma preocupação em entender o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e uma abertura para articular reflexão e ação pedagógica. Os PFs frisaram a necessidade de compartilhar as experiências, de expor seus desafios, dificuldades e inseguranças, além de rever suas ações. O PF1 comenta, em um dos áudios, sobre a necessidade de desabafar:

*Não sei se esse é o foco da pesquisa, mas assim frustrações e medos do professor em geral ou só específicos para aula. Porque eu tenho umas coisas assim que eu queria dizer...* (PF1, 10 set. 2018: 2 MIN)

Apesar de realizar o procedimento sem um protocolo ou orientações específicas a seguir, considero que os informantes não direcionaram os relatos somente a si mesmos, como uma conversa interna ou conversa para si (DASILVEIRA; SOUZA; GOMES 2010). Na

---

<sup>13</sup> Para as unidades de tempo, considera-se *h* para horas, *min* para minutos e *s* para segundos. PF refere-se a professor em formação. Cada um dos participantes recebe o número correspondente: PF1, PF2, PF3.



verdade, deve-se levar em conta os sujeitos da pesquisa que, inseridos em seu meio social, com um propósito específico, preveem também um interlocutor.

*Falar em voz alta eu acho que ajuda a repensar também sobre o que eu tô fazendo, no que dizer para você depois, assim que eu terminar. Então, eu já venho pensando durante. Tipo, “ah, isso é bem legal, eu vou comentar”.* (PF2, 20 set. 2018: 3MIN)

Durante os relatos, os professores procuravam o diálogo com a pesquisadora, fosse por meio de questionamentos, fosse ao expressar o desejo de conversar sobre o assunto relatado.

*Às vezes, é difícil ter essa sensibilidade de saber o que eles vão achar fácil e o que vão achar difícil. Isso acho que preciso exercitar um pouco mais porque – eu não sei se é por isso – mas eu comecei a aprender alemão, eu era muito pequena e não me lembro muito como é que eu aprendi alemão. [...] Não vejo muito essas dificuldades que eles têm às vezes... Eu preciso criar mais sensibilidade. Eu acho que isso vem com o tempo, né?* (PF2, 10 set. 2018, áudio 2: 2 min 54s)

Angústias, desconfortos e inseguranças por parte do professor também fizeram parte do processo reflexivo durante o *Lautes Erinnern*, revelando a necessidade de expor o assunto, buscando alternativas e novos caminhos, ou simplesmente externar frustrações:

*Eu acho que minhas aulas são muito repetitivas. A gente sempre corrige a Hausaufgaben primeiro... E eu nem percebo que faço isso. Por isso que eu tentei começar com uma música. Tipo, quebrou a tradicionalidade assim. Eu quero tentar fazer mais isso. Tipo, não seguir uma ordem. Eu acabo sem querer seguindo uma ordem. E acho que pra eles fica: “Ah, isso de novo. Ela não sabe dar aula diferente”.* (PF2, 6 set. 2018, áudio 1: 1min 18s)

Além do caráter diagnóstico dessa fase da pesquisa, os relatos enviados em áudio e os dados obtidos nas entrevistas contribuíram para a seleção dos pontos a serem discutidos no *workshop* previsto como próximo passo, servindo como impulso para o trabalho conjunto.

Na terceira etapa do piloto, a discussão em torno do conceito da criatividade local explorado no *workshop* não se resumiu em distinguir entre ser ou não ser criativo. Longe da pretensão de “ensinar” a criatividade, o intuito foi promover o debate e incentivar a abertura e a flexibilidade, para sair de modelos preconcebidos e desvencilhar-se do livro didático e de tópicos gramaticais como linha a ser seguida, explorando a questão da criatividade em seu espaço e as implicações de suas escolhas pedagógicas nas aulas de ALE.

Com base nos áudios recebidos e na entrevista inicial, constatou-se a necessidade de abordar os aspectos envolvidos no planejamento e na elaboração das sequências didáticas sob a perspectiva proposta, bem como de oferecer espaço para os licenciandos

exporem seus anseios e ameaças encontradas ao longo da experiência do piloto e durante a formação como um todo.

Na etapa seguinte, os professores em formação planejaram as sequências didáticas com base nos impulsos recebidos e as colocaram em prática. Durante a aplicação das sequências (fase 4), os PFs enviaram áudios relatando a experiência em detalhes ao final de cada aula. Devo mencionar que todos se envolveram com o projeto, trocaram informações entre si e experimentaram novos caminhos.

*Eu já tinha preparado mapas, assim, eu peguei vários estados da Alemanha, eu peguei Áustria, Suíça e Liechtenstein. [...] Eu distribuí esses mapas, eles tinham que desenhar em cima desses mapas, fazer um clima. Eu falei que se possível fazer um clima bem maluco [...]. E que eles iam alertar os colegas, fazer como se eles fossem meteorologistas em Fernsehen. E foi muito legal, eles se divertiram muito. Eles usaram tudo o que eles já sabiam sobre o tema Wetter. E foi ótimo. Deu para ver que eles estavam se divertindo muito... Foi muito engraçado. A apresentação foi muito mais longa do que eu tinha pedido. [...] Eles falaram para caramba. Eu fiquei bem impressionada... (PF2, 9 out. 2018, áudio 4: 50s)*

*Depois disso, fiz aquele joguinho com a latinha. Eu coloquei um objeto dentro [...] para tentar adivinhar o que era. Eles tinham que formar perguntas e eu só podia responder com ja oder nein. [...] Eles iam perguntando se era metal, se era de plástico... Eu acho que eles gostaram bastante dessa dinâmica. [...] Deixa eles curiosos, faz com que eles participem mais das aulas. (PF3, 10 out. 2018, áudio 1: 30s)*

Nesse trabalho conjunto, constatamos que se somos capazes de derrubar defesas e de trabalhar com flexibilidade; se estamos abertos para conhecer novas perspectivas, podemos analisar, fazer escolhas e criar nosso estilo próprio, que é único, mas não imutável. A título de exemplo, um dos professores iniciou o estudo piloto expondo sobre sua dificuldade em pensar no planejamento da aula sem partir de tópicos gramaticais. Nas transcrições seguintes, apresento sua posição em três momentos do piloto: na entrevista, no *workshop* e culminando com o relato sobre a aplicação da sequência didática, elaborada com base nos impulsos e na troca com os colegas durante o encontro presencial:

*O problema é que eu não consigo dar aula sem gramática... Eu entrei em Metodologia<sup>14</sup> acreditando... Tem que ser com gramática sim. Até porque eu só consigo ensinar com gramática... Mas agora eu já tô no nível que tem que ser muito mais... outras coisas... E um mínimo de gramática... E eu vou ter que me adaptar para conseguir fazer isso. (PF1, 10 set. 2018, áudio 1: 10min)*

*Eu tenho uma dificuldade enorme de pensar sem gramática. [...] Eles [alunos] não vão conseguir falar disso sem saber o que é. (PF1, 5 out. 2018: 02h26min)*

*Na verdade, a gente já começou a planejar no próprio minicurso, no *workshop* ali. [...] Tá, vamos deixar a gramática de lado. Olha nessa Lektion aqui, o que a partir dessa*

<sup>14</sup> Disciplina oferecida na licenciatura como preparação para estágio no último ano da graduação.

*Lektion aqui eles precisam aprender, o que eles precisam ser capaz de...? Isso faz a diferença.* (PF1, 10 nov. 2018: 9min 21s)

Após os relatos sobre a aplicação das sequências didáticas nos moldes do instrumento de *Lauter Erinnern*, organizei um último encontro ao final do processo para uma conversa individual com cada professor em formação. Nessa ocasião, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas. Esse último procedimento envolve os atores no processo de pesquisa, retomando importantes aspectos do processo e possibilitando a validação comunicativa (FLICK 2009: 346) dos dados levantados ao longo do percurso.

*Eu acho que também essa questão do livro é porque eu tô começando ainda e não sou tão preparada, então eu me apoio muito no livro. E agora estou vendo que eu posso me soltar... O anseio é em breve, talvez, quem sabe, nem precisar do apoio. Só assim, deixar... Como eu falei, essa criatividade tá indo mais automática. [...] No começo, era bem mais difícil. Acho que, por isso, no começo eu demorei três horas para fazer uma folhinha dessas. E na próxima, eu fiz em quinze minutos. Fluiu mais, assim... Foi com menos esforço. [...] Não tá totalmente vencido ainda...* (PF2, 17 out. 2018: 11min)

Considerando os dados levantados neste estudo, parece ser relevante iniciar um debate profundo de cunho didático-pedagógico já nos primeiros semestres do curso de licenciatura. Tal iniciativa possibilitaria o enfrentamento de questões metodológicas desde o início da formação. Com efeito, essas questões esbarram em estruturas institucionais e curriculares e devem ser esmiuçadas durante a pesquisa de doutorado. Para o momento, pode-se afirmar que tal experiência possibilitou a análise e a verificação do percurso metodológico e sua adequação aos propósitos da pesquisa futura.

Para a realização da coleta de dados verbais, foram explorados espaços de abertura e de estruturação (FLICK 2009: 194). Os relatos fluíram de forma mais aberta, sem uma estrutura específica, oferecendo mais espaço ao informante. Já nas entrevistas semiestruturadas, houve o “direcionamento temático” (FLICK 2009: 194), o tratamento de aspectos específicos de forma mais direta. Nesse processo, é preciso considerar que, para alguns, “a reconstrução de suas teorias subjetivas é um procedimento totalmente estranho, enquanto outros não têm problema em se envolver na situação” (FLICK 2009: 195). Constatei situação semelhante com PF3, que enviava áudios mais curtos com certa irregularidade, revelando dificuldades em expor suas retrospectivas. Daí as vantagens de utilizar diferentes instrumentos de coleta, para captar informações complementares por outros meios.

Todavia, de modo geral, os procedimentos *Lauter Erinnern* e *Lauter Denken* provocaram a reflexão e a retomada dos acontecimentos em sala de maneira mais livre. Assim, o professor em formação poderia abordar assuntos diversos, desde uma

experiência bem-sucedida até sensações de fracasso e bloqueios no dia a dia. A meu ver, espaços para elicitare seus pensamentos, conflitos e anseios devem ser incentivados, sem submeter os relatos a julgamentos como certo ou errado, mas fomentando a reflexão crítica, a discussão e a busca de soluções em conjunto para os desafios encontrados.

O recorte do trabalho apresentado revela um panorama do planejamento da pesquisa e traz algumas ponderações acerca do estudo piloto realizado. Nesse processo, não ambicionei lançar-me à pesquisa com o olhar de um especialista. Pelo contrário, posso assegurar que quem mais aprendeu nesse percurso foi a própria pesquisadora. A cada nova fase do estudo, a cada áudio recebido e a cada encontro com os professores em formação, fui surpreendida por novas questões, ponderações, ideias e análises críticas.

Durante o trabalho conjunto, a dedicação e o desejo de aprimorar-se em busca de novos caminhos e de novas experimentações estiveram presentes. Essa constante busca é exatamente o motor para impulsionar a criatividade local.

## 5 Considerações finais

Neste artigo, discorreu-se sobre a experiência de condução do estudo piloto para a pesquisa de doutorado acerca do estímulo à criatividade local. Por meio desse estudo, buscou-se verificar se os procedimentos metodológicos e as ações definidas para cada fase foram adequados aos propósitos da pesquisa.

Para tanto, a coleta de dados foi realizada em diferentes etapas com o intuito de encorajar e registrar a reflexão pedagógica dos PFs. Na fase inicial, a investigação partiu das entrevistas semiestruturadas e dos relatos retrospectivos (*Lautes Erinnern*) sobre as aulas. Com base nesse levantamento, foi organizado um encontro presencial em forma de *workshop* com os participantes da pesquisa. Após impulsos recebidos durante o encontro, os professores em formação elaboraram e aplicaram as sequências didáticas com enfoque no fomento à criatividade local. Essa experiência de aplicação das sequências foi relatada nos moldes do instrumento *Lautes Erinnern* da fase inicial. Ao final, pesquisadora e professores em formação encontraram-se mais uma vez para uma conversa individual.

Sem interferir diretamente nos processos de planejamento e na aplicação das sequências didáticas, foi possível acompanhar, com base nos relatos, como os professores identificaram problemas, como geraram suas próprias teorias e partiram para a ação ao longo do percurso. Por meio desses relatos retrospectivos e espontâneos, foi cedido ao

professor o espaço para se manifestar livremente, sem pré-julgamentos ou controle específico.

Os métodos combinados mediante a triangulação complementaram-se, permitindo observar por meio das várias perspectivas o conjunto do processo analisado. Com base nos dados coletados do piloto, conclui-se que os procedimentos promoveram o diálogo, a troca de experiências, o olhar para o contexto local e o questionamento diante de grandes verdades, revelando-se adequados para incentivar a reflexão dos participantes e, por conseguinte, para impulsionar a criatividade.

Partindo das premissas de Kumaravadivelu (2012) e de seu modelo Kards, bem como considerando os dados coletados por meio dos métodos introspectivos aplicados no piloto, constata-se que a promoção desses espaços é urgente na formação inicial. Diante da complexidade do ensino e da aprendizagem de LE, envolvendo suas demandas locais e globais, deve-se permitir que as vozes dos professores em formação venham à tona e participem desse grande diálogo. Assim, podemos encorajar a reflexão crítica e a ação criativa no ensino de ALE. Em espaços como esse, de incentivo ao diálogo sobre a geração de teorias próprias no contexto local, a ação criativa tem solo fértil.

Além da revisão das medidas a serem tomadas em cada etapa e da avaliação dos métodos de coleta de dados, o estudo piloto permitiu ainda avaliar o tempo necessário para realizar cada um dos procedimentos para a pesquisa futura. De maneira geral, a organização das ações ao longo do tempo previsto revelou-se adequada. Será necessário, porém, assinalar a importância de enviar os áudios logo após as aulas ministradas, como forma de evitar o esquecimento das experiências vivenciadas em sala, aproveitando o momento em que esses eventos estão próximos e latentes.

Encerramos o piloto com a aspiração de, ao lidar com desafios diários, procurar alternativas e possibilidades de ação diante dos obstáculos, em conjunto e a partir de nossos diferentes lugares, sem almejar respostas prontas. Como Celani (2010: 140) aponta, é fundamental “nunca se dar por satisfeito em relação ao que possa parecer uma resposta para uma questão intrigante”. Com essa postura inquiridora, retomamos a abordagem reflexiva sob o ponto de vista de um trabalho conjunto, ativo, e “que tem lugar quando são criadas condições para isso” (CELANI 2002: 27).

Desse modo, é fundamental continuar o processo de “confusão”, nas palavras de Schön (1992: 85), e de questionamentos, sem esperar que encontremos o todo completo e único ou universal. A busca por alternativas, a realização de projetos coletivos e a

problematização da prática na própria esfera de ensino e em conjunto com a universidade são cruciais para esse movimento. Nessa dinâmica, todos estão envolvidos: professores, alunos, esferas de ensino e sociedade. E todos convivem com a instabilidade e a impossibilidade de uma única verdade, cercados por diferentes perspectivas, vozes, crenças e percepções na contingência de nosso momento.

## Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, jan. 1996, p. 11-42. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- AGUADO, K. Triangulation. In: SETTINIERI, J.; DEMIRKAYA, S.; FELDMEIER, A.; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N.; RIEMER, C. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 2014, p. 47-56.
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 23, 2007, p. 45-49. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- ALENCAR, E. M. L. S. Como desenvolver o potencial criador. 10.<sup>a</sup> Edição. Petrópolis. Editora Vozes, 2004.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 19, n. 1, 2003, p. 1-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2004, p. 105-110. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722004000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000100013). Acesso em: 17 jan. 2019.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 24, n. 1, 2008, p. 59-65. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000100007>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 2, 2010, p. 201-206. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a11v15n2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001, p. 71-92. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

- BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. F. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 24, 2011, p. 129-146. .
- BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics, and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (org.). *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004, p. 476-500.
- CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008, p. 23-44.
- CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009, p. 9-12.
- CELANI, M. A. A.. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 129-140
- CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação de professores de línguas. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 305-325.
- COLOGNESE, S.; MÉLO, J. A técnica de entrevista na pesquisa social. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, 1998, p. 145-159.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf). Acesso em: 18 out. 2019.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins, 1996.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. A systems perspective on creativity. In: HENRY, J. *Creative management and development*. London: Sage Publications, 2006, p.3-17.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Teoria do flow, pesquisa e aplicações. *ComCiência*, Campinas, n. 161, 2014, p. 1-6. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542014000700010&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014000700010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 maio 2019.
- DANN, H.-D. Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung- und Lehrerbildung*, Zürich, v. 7, n. 2, 1989, p. 247-254.
- DASILVEIRA, A. C.; SOUZA, M. L.; GOMES, W. B. “Falar com seus botões”: pelos meandros teóricos e empíricos das relações entre conversa interna, reflexividade e self. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 15, n. 3, 2010, p. 223-231.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIMENEZ, K. M. P.; MATEUS, E. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELLES, J. A. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009, p. 113-135.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

- HU, A. *Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie*. Tübingen: Gunter Narr, 2001.
- HEINE, L. Introspektion. In: SETTINIERI, J.; DEMIRKAYA, S.; FELDMEIER, A.; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N.; RIEMER, C. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 2014, p. 123-135
- HEINE, L.; SCHRAMM, K. Introspektion. In: CASPARI, D.; KLIPPEL, F.; LEGUTKE, M.; SCHRAMM, K. (org.). *Handbuch Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 2016, p. 173-181.
- HERZIG, K.; BIEDERMANN, A.; PEUSCHEL, K.; WILKE, V.; WUCHERPFENNIG, N. Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Göttingen, v. 42, n. 6, 2015, p. 591-627. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2015-0606>. Acesso em: 19 set. 2019.
- KNORR, P.; SCHRAMM, K. Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie: Grundlagenbeitrag. In: DOFF, S. (org.). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2012, p. 184-201.
- KONRAD, K. Lautes Denken. In: MEY, G.; MRUCK, K. (org.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 2010, p. 476-490.
- KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. *The Modern Language Journal*, Monterey, v. 98, n. 1, 2014, p. 296-311.
- KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (e)merging strategies for second-foreign language teaching*. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethodpedagogy. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 35, 2001, p. 537-60.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006a.
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, 2006b, p. 10 – 25.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.129-148
- KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York: Routledge, 2012.
- MACKEY, A.; GASS, S. *Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.
- MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Anais do II Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate*, Bauru: USC, 2004, p. 1-10. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.
- PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.12-52.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 149-167.



- ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Tradução: Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- RIEMER, C. Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: SETTINIERI, J.; DEMIRKAYA, S.; FELDMIEIER, A.; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N.; RIEMER, C. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 2014, p.15-51.
- SCHMELTER, L. Gütekriterien. In: SETTINIERI, J.; DEMIRKAYA, S.; FELDMIEIER, A.; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N.; RIEMER, C. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 2014, p. 33-46.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.
- SCHEELE, B.; GROEBEN, N. *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke, 1988.
- UPHOFF, D. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269293>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- UPHOFF, D. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 8, n. 3, set. 2019, p. 112-130. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1467>. Acesso em: 12 out. 2019.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, v. 5, 2001, p. 153-160.
- ZACCARON, R.; D'ELY, R. C. S.; XHAF AJ, D. C. P. Estudo piloto: um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de L2. *Revista do Gelne*, Natal, v. 20, n. 1, jun. 2018, p. 30-41. Disponível: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2018v20n1ID13201>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 220, 1992, p. 44-49.

Recebido em 18 de outubro de 2019

Aceito em 6 de dezembro de 2019