

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

ELAINE CRISTINA ROSCHEL NUNES

Entre “becos sem saídas” e o “pulo do gato”:
Criatividade Local e mentoria na formação inicial de professores de alemão no Brasil

Versão Corrigida

São Paulo
2022

ELAINE CRISTINA ROSCHEL NUNES

Entre “becos sem saídas” e o “pulo do gato”:
Criatividade Local e mentoria na formação inicial de professores de alemão no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a para obtenção do título de Doutora em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Dörthe Uphoff

Versão Corrigida

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

N972e Nunes, Elaine Cristina Roschel
Entre "becos sem saídas" e o "pulo do gato":
Criatividade Local e mentoria na formação inicial de
professores de alemão no Brasil. / Elaine Cristina
Roschel Nunes; orientadora Dörthe Uphoff - São Paulo,
2022.
476 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Língua e Literatura Alemã.

1. Criatividade Local. 2. Mentoria. 3. Formação
inicial de professoras/es. 4. Educação linguística de
alemão. 5. Pós-método. I. Uphoff, Dörthe, orient. II.
Título.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): ELAINE CRISTINA ROSCHEL NUNES

Data da defesa: 20/12/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Dra. DÖRTHE UPHOFF

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 11/02/2022.

(Assinatura do (a) orientador (a))

À Dona Esther, com amor e muita saudade.

AGRADECIMENTOS

Esta tese representa a soma de forças de muitas pessoas. Não somente em sua materialização como trabalho escrito, mas ao longo de todo meu percurso nesta experiência terrena. Todas as histórias e os encontros por esse caminho participaram do grande diálogo que a presente pesquisa propõe. Nem sempre essas trocas foram fáceis: algumas delas foram ameaçadoras!

Em momentos posteriores, passei a compreender o valor de todas essas vivências. Por sorte, encontrei pessoas que me encorajaram a seguir em frente. Sem dúvida, a Profa. Dörthe Uphoff está entre aquelas e aqueles que me inspiraram. Gratidão profunda à minha orientadora, mentora, conselheira, a quem admiro muito por ser quem é, a representação viva das teorias que defende.

Agradeço às professoras e aos professores da pós-graduação em Língua e Literatura alemã da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), que me acolheram desde o início da jornada e acreditaram no meu trabalho. E às/aos docentes que compuseram a banca examinadora desta tese. Foi uma honra ter contado com o parecer desta constelação de pessoas notáveis.

À Profa. Poliana C. C. Arantes, que me incentivou a persistir em minhas visões e convicções em um momento crucial. Gratidão pelos impulsos na qualificação do trabalho e pelos outros muitos que ainda virão.

Ao Prof. Milan Puh, que me recebeu em sua disciplina de Metodologia de Ensino da USP, envolvendo-me em suas atividades docentes e proporcionando-me uma estimuladora troca de experiências.

Ao Prof. Daniel M. Ferraz, que me inspirou virtualmente por meio de suas *lives* realizadas em 2020 e 2021, em um período difícil para o mundo e para mim.

À Profa. Maria Cristina Evangelista, pela análise e pela revisão detalhada do trabalho submetido à banca de qualificação.

À minha coorientadora, Profa. Kristina Peuschel, e à sua equipe, que me acolheram na Universidade de Augsburg, agradeço pelas contribuições e provocações decisivas para a pesquisa, pelo interesse e pela abertura ao diálogo.

Às professoras e aos professores em formação que integraram este trabalho, pelo engajamento e pela confiança que depositaram em mim. Foi um aprendizado pessoal ter trabalhado com vocês. E é sempre uma alegria reencontrá-las/los em outros contextos.

Às professoras e aos professores ao longo de meu caminho em educação pública escolar e acadêmica que me motivaram e me possibilitaram chegar aqui.

A minhas alunas e meus alunos, tão especiais para mim. Agradeço por me acompanharem, por me apoiarem nessa jornada e por promoverem a sensação de *flow* em meu trabalho. Em especial, à Ana Paula Fiera Haidemann, por seu apoio decisivo na reta final.

E eu não estaria aqui, se não fossem meus pais e uma força divina que me acompanha. À minha mãe querida, Esther Boemer Roschel Nunes (*in memoriam*), e a meu pai, Laércio Nunes, por me permitirem vivenciar essa experiência valiosa em nosso planeta e por me ampararem sempre.

A meu esposo, Gustavo Dutra Rezende, pela paciência, pelo companheirismo e por me fazer mais feliz a cada dia.

A minha irmã, Chrislaine Roschel Nunes, e a meus sobrinhos, Dara e João, por me receberem sempre de braços abertos e por existirem em minha vida.

Ao casal Friedrich Kauder (*in memoriam*) e Traudi Kauder, por abrirem-me as portas de sua casa na Alemanha e pelos tantos ensinamentos que me propiciaram.

À família Roschel na Alemanha (estendendo-se para os Friedrichs e para toda Nieder Kostenz) – estimados ancestrais que (re)encontrei graças ao trabalho de pesquisa de minha mãe querida –, que me acolheram em vários momentos. Minha eterna gratidão pela *Gastfreundschaft* de sempre, em especial ao casal Bernadete e Gehard Roschel.

À minha amiga Cristiane G. Bachmann, pela leitura minuciosa do trabalho, por apoiar-me sempre, e não somente no processo de revisão, com tranquilidade e paciência.

A minha família no Brasil, a minhas amigas e a meus amigos de coração espalhados pelo mundo (e aqui a lista seria enorme). Vocês que fazem a diferença na minha vida e que compartilham comigo tantas lutas, tantos sonhos e ideais. Que privilégio poder contar com vocês! Corro o risco de cometer injustiças por não ter espaço suficiente para registrar o nome de todas, todos e todes. Mas saibam que estou abraçando cada um/uma em sinal de gratidão.

Agradeço ainda à CAPES, pela concessão da bolsa e pelo apoio financeiro para a conclusão desta pesquisa. Viva a educação pública, gratuita e de qualidade!

O Homem: As Viagens

O Homem, bicho da Terra tão pequeno
Chateia-se na Terra
Lugar de muita miséria e pouca diversão,
Faz um foguete, uma cápsula, um módulo
Toca para a Lua
Desce cauteloso na Lua
Pisa na Lua
Planta bandeirola na Lua
Experimenta a Lua
Coloniza a Lua
Civiliza a Lua
Humaniza a Lua.
Lua humanizada: tão igual à Terra.
O homem chateia-se na Lua.
Vamos para Marte - ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em Marte
Pisa em Marte
Experimenta
Coloniza
Civiliza
Humaniza Marte com engenho e arte.
Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro - diz o engenho
Sofisticado e dócil.
Vamos a Vênus.
O homem põe o pé em Vênus,
Vê o visto - é isto?
Idem
Idem
Idem.
[...]
Restam outros sistemas fora do solar a col-
onizar.
Ao acabarem todos
Só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícilíssima e perigosíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con- viver.

Carlos Drummond de Andrade (1992, p. 382)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir o conceito de Criatividade Local na formação inicial de professoras/es de alemão como o entre-espaço dinâmico de negociação de sentidos, no qual se dá a articulação entre as demandas globais e a abertura para o desenvolvimento da/do profissional em seu ambiente local, considerando-se os recursos disponíveis e as condições específicas do contexto de educação linguística. Para tanto, são investigados percepções e posicionamentos das/dos professoras/es em formação inicial sobre o conceito de criatividade em suas “teorias pessoais da prática” (KUMARAVADIVELU, 2012). A investigação fundamenta-se em contribuições da Psicologia da Criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, 2006, 2014a, 2014b), da Psicologia Humanista, de Rogers (1975, 1977, 1983, 1997); nas premissas da condição Pós-Método, de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012); e em estudos acerca do papel da mentoria na formação inicial de professoras/es (BOECKER, 2017; WITTEK; RUOHOTIE-LYHTY; HEIKKINEN, 2017; FÜHRER; CRAMER, 2013, 2020a, 2020b, 2020c; SCHNEIDER, 2021). Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e colaborativa, que envolveu a pesquisadora e as/os professoras/es em formação em um curso extracurricular de alemão durante o primeiro semestre de 2019. Nesse contexto, a pesquisadora assumiu a postura “congruente” de Rogers (1977), buscando a confiança e a compreensão empática, negociando sentidos e aprendendo a verificar as ameaças e defesas, sem a intenção de tornar-se uma instrutora que objetivasse sugerir práticas “melhores” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 86). Por meio de entrevistas, relatos retrospectivos (*Lautes Erinnern*) e um encontro em forma de *workshop*, averiguou-se a existência de fatores que podem ser caracterizados como ameaças ao desenvolvimento da Criatividade Local. Para atenuar as ameaças enfrentadas e promover um espaço salutar de reflexão, de engajamento livre (*flow*), de provocação e de ação diante das primeiras experiências de estudantes a caminho da profissão docente, propõe-se um programa de acompanhamento e mentoria em sala de aula, como parte do currículo na Licenciatura, amparado por políticas institucionais e ações públicas. Com a oportunidade de experimentar a escuta empática, observou-se o desejo de narrar por parte das/dos professoras/es em formação, mesmo após a fase de geração dos dados, fato que corrobora a premissa de que carecemos de espaços como esse na academia. Espaços que permitam outras formas de produzir conhecimento: a escuta ativa; os desabafos; o apoio para lidar com inseguranças; e a negociação de sentidos. Especialmente neste momento de iniciação, essas

ações podem ser decisivas para optar-se pelo exercício dessa profissão. Ademais, a possibilidade de construir pontes entre os saberes acadêmicos e a ação pedagógica e o estabelecimento de relações transparentes de troca revelaram-se fundamentais para o trabalho coletivo profícuo. Vale ressaltar que a proposta apresentada nesta tese não deve ser vista como concluída ou imutável. Ao contrário, trata-se de um convite ao diálogo, à sua resignificação local e a novos olhares para o exposto em outros espaços possíveis.

Palavras-chave: Criatividade Local. Mentoria. Formação inicial de professoras/es. Educação linguística de alemão. Pós-método.

ABSTRACT

The aim of this Dissertation is to foster the concept of Local Creativity in the initial German teacher education as the dynamic interspace of meaning negotiation, in which the articulation between global demands and the opening for the development of the professional in his/her environment takes place, considering the available resources and the specific conditions of the language education context. For that, perceptions and positions of teachers in initial training about the concept of creativity in their “personal theories” of practice (KUMARAVADIVELU, 2012) were investigated. The research is based on contributions from Psychology of Creativity (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, 2006, 2014a, 2014b); Rogers' Humanistic Psychology (1975, 1977, 1983, 1997) and in the premises of Kumaravadivelu's Post-methodological condition (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012), in addition to studies about the role of mentoring in initial teacher education (BOECKER, 2017; WITTEK; RUOHOTIE-LYHTY; HEIKKINEN, 2017; FÜHRER; CRAMER, 2013, 2020a, 2020b, 2020c; SCHNEIDER, 2021). In methodological terms, this research is of a qualitative, exploratory and collaborative nature that involved the researcher and the teachers-in-training in an extracurricular German course during the first semester of 2019. The researcher assumed Rogers' (1977) “congruent” stance, seeking trust, empathic understanding, negotiating meanings and learning to check for threats and defences, without the intention of becoming an instructor with the aim of suggesting “best” practices (KUMARAVADIVELU, 2012. p. 86). Through interviews, retrospective reports (*Lautes Erinnern*) and a meeting in the form of a Workshop, the existence of factors that can be characterised as threats to the development of Local Creativity was verified. To mitigate the threats faced and to promote a healthy space for reflection, free engagement (*flow*), provocation and action in the face of the first experiences of students on their way to the teaching profession, a follow-up and mentoring program is proposed during the first experiences in the classroom, as part of the curriculum in pre-service education, supported by public policies and actions. With the opportunity of empathic listening, the teacher's desire to narrate was observed, even after the collection phase, a fact that corroborates the premise that we need spaces like this in the academy. Spaces that allow other ways of producing knowledge: the active listening, the venting, the support to deal with insecurities and the negotiation of meanings. Especially at this moment of initiation, these actions may be decisive for the choice of the profession. Furthermore, the possibility of building bridges between academic knowledge and pedagogical action and the establishment of transparent relationships of exchange proved to

be fundamental for the fruitful collective work. It is worth pointing out that the proposal should not be seen as finished or unchangeable. On the contrary, it is an invitation to dialogue, to local re-signification and to take a new look at what is exposed in other possible spaces.

Keywords: Local Creativity. Mentoring. Initial teacher education. German language education. Post-method.

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel dieser Arbeit ist es, das Konzept der lokalen Kreativität in der Grundausbildung von Deutschlehrenden als dynamischen Zwischenraum der Bedeutungsaushandlung vorzustellen, in dem die Artikulierung zwischen den globalen Anforderungen und der Offenheit für die Entwicklung eines professionellen Selbstes in seiner Umgebung und unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen erfolgt. Zu diesem Zweck wurden die Wahrnehmungen und Positionen von Lehrkräften in der Grundausbildung zum Konzept der Kreativität in ihren „persönlichen Theorien“ der Praxis (KUMARAVADIVELU, 2012) ermittelt. Die Untersuchung basiert auf Beiträgen der Psychologie der Kreativität (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, 2006, 2014a, 2014b); der Humanistischen Psychologie von Rogers (1975, 1977, 1983, 1997); auf den Prämissen der Post-Methoden-Pädagogik von Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012); sowie Studien zur Rolle des Mentorings in der Lehrkräftebildung (BOECKER, 2017; WITTEK; RUOHOTIE- LYHTY; HEIKKINEN, 2017; FÜHRER; CRAMER, 2013, 2020a, 2020b, 2020c; SCHNEIDER, 2021). Methodisch gesehen handelt es sich um eine qualitative, explorative und kollaborative Forschung, an der die Forscherin und auszubildende Lehrende eines freien Deutschkurses im ersten Semester 2019 beteiligt waren. Die Forscherin nahm die von Rogers (1977) beschriebene „kongruente“ Haltung ein, indem sie sich um Vertrauen, einfühlsames Verstehen, das Aushandeln von Bedeutungen und das Erkennen von Bedrohungen und Abwehrmechanismen bemühte, ohne die Absicht zu haben, die Position einer Ausbilderin einzunehmen und „beste“ Praktiken vorzuschlagen (KUMARAVADIVELU, 2012, S. 86). Anhand von Interviews, retrospektiven Berichten (Lautes Erinnern) und einem Treffen in Form eines Workshops wurde das Vorhandensein von Faktoren überprüft, die als Bedrohung für die Entwicklung der lokalen Kreativität bezeichnet werden können. Um diese Bedrohungen zu mildern und einen gesunden Raum für Reflexion, freies Engagement (*flow*), Provokation und Aktion angesichts der ersten Erfahrungen von Studierenden auf dem Weg zum Lehrerberuf zu fördern, wird ein Betreuungs- und Mentorenprogramm im Rahmen der ersten Unterrichtserfahrungen vorgeschlagen, das Teil des Lehrplans im Studium sein kann und durch öffentliche Maßnahmen und Aktionen unterstützt wird. Mit der Möglichkeit des empathischen Zuhörens wurde der Wunsch der Lehrkräfte in der Ausbildung beobachtet, auch nach der Erhebungsphase von ihren Lehrerfahrung zu berichten, eine Tatsache, die die Prämisse untermauert, dass wir solche Räume in der Akademie brauchen: Räume, die andere Formen der Wissensproduktion

ermöglichen, z.B. durch aktives Zuhören, sich Luft machen, Unterstützung bei der Bewältigung von Unsicherheiten und die Aushandlung von Bedeutungen. Vor allem in der Anfangsphase können diese Maßnahmen entscheidend für die Wahl des Lehrberufs sein. Darüber hinaus erwiesen sich die Möglichkeit, Brücken zwischen akademischem Wissen und pädagogischem Handeln zu schlagen, und der Aufbau transparenter Austauschbeziehungen als grundlegend für eine fruchtbare gemeinsame Arbeit. Es sei darauf hingewiesen, dass der Vorschlag nicht als abgeschlossen oder unabänderlich angesehen werden sollte. Im Gegenteil, er versteht sich als Einladung zum Dialog, zur lokalen Neubestimmung und zu einem neuen Blick auf das, was in anderen Räumen erfahrbar werden kann.

Stichworte: Lokale Kreativität. Mentoring. Grundausbildung. Deutschunterricht. Post-Methode.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Modelo Kards de Kumaravadivelu	62
FIGURA 2 - Modelo para desenvolvimento da criatividade.....	69
FIGURA 3 – Modelo sistêmico de Csikszentmihalyi	73
FIGURA 4 - Intersecções entre as correntes do Pós-método, da Psicologia Humanista e da Psicologia da Criatividade.....	90
FIGURA 5 – Fundamentos para Criatividade Local	95
FIGURA 6 - Esquema da pesquisa qualitativa desenvolvida.....	102
FIGURA 7 – Fases desta pesquisa	108
FIGURA 8 – Lista de códigos do programa MAXQDA20.....	132
FIGURA 9 - Correspondência entre trechos e categorias – MAXQDA 2020	133
FIGURA 10 - Lição 13 – SD Caio e Igor.....	147
FIGURA 11 - Lição 13: conteúdo previsto	148
FIGURA 12 - Lição 13 – SD Mia e Ben	150
FIGURA 13 - Textos do Whatsapp para SD de Mia e Ben.....	152
FIGURA 14 - Lista de códigos - Categorias indutivas	154
FIGURA 15 - As categorias indutivas e a Criatividade Local	214
FIGURA 17 – Sensação de flow	237
FIGURA 18 - Esquema de acompanhamento – Mentoria.....	241
FIGURA 18 – Intercâmbio de ideias na mentoria para formação inicial de professoras/es ..	249
FIGURA 20 – Recapitulando a proposta desta tese: mentoria e o entrelaçamento de teorias	263

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - As condições para a experiência de <i>flow</i>	72
QUADRO 2 - Confluências entre as teorias de Kumaravadivelu, Csikszentmihalyi e Rogers	93
QUADRO 3 - Fases da pesquisa	108
QUADRO 4 - Cronograma e instrumentos para realização da geração de dados oficial.....	109
QUADRO 5 - Entrevista semiestruturada	112
QUADRO 6 - Entrevista final	122
QUADRO 7 - Sistema de transcrição de conversações desta tese	124
QUADRO 8 - Passos para realização da análise de conteúdo nesta tese	131
QUADRO 9 - Análise de conteúdo e definição de categorias	134
QUADRO 10 - Perfil das/dos participantes desta pesquisa - 2019	141
QUADRO 11 - Perfil das turmas escolhidas, segundo participantes desta pesquisa- 2019...	142
QUADRO 12 - Descrição das categorias dedutivas – âncoras.....	219
QUADRO 13 - Resumo das categorias dedutivas advindas da base teórica.....	235

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua estrangeira
ALE/DaF	Alemão como língua estrangeira/ <i>Deutsch als Fremdsprache</i>
DaZ	<i>Deutsch als Zweitsprache</i> (alemão como segunda língua)
DaT	<i>Deutsch als Tertiärsprache</i> (alemão como terceira língua)
ALA	Alemão como língua adicional
PFs	Professoras/es em formação inicial
QECR	Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas
KARDS	<i>Knowing</i> (sabendo), <i>analyzing</i> (analisando), <i>recognizing</i> (reconhecendo), <i>doing</i> (fazendo) e <i>seeing</i> (vendo)
ZfA	<i>Zentralstelle für das Auslandsschulwesen</i> (Agência Central para as Escolas no Exterior)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SD	Sequência didática
AC	Análise de conteúdo
PRP	Programa de Residência Pedagógica
EAD	Educação a distância

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
1.1 Objetivos	29
1.2 Justificativa	31
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	37
2.1 Antigos padrões e “ventos frescos”: Perspectivas para formação inicial de professoras e professores de alemão em contexto brasileiro	37
<i>2.1.1 Formando professoras/es para a educação linguística em alemão: o que temos para hoje?</i>	<i>48</i>
<i>2.1.2 O planejamento: “becos sem saída” e os ensaios para o pulo</i>	<i>52</i>
2.2 A Era Pós-Método: dissolvendo fronteiras e maximizando oportunidades.....	58
2.3 Psicologia da Criatividade e a sensação de <i>Flow</i> na ação criativa	67
2.4 Psicologia Humanista: a pessoa e o todo	77
2.5 Diálogo entre as teorias e as premissas para a Criatividade Local	89
2.6 Mentoria como impulso para a Criatividade Local	96
3 METODOLOGIA.....	101
3.1 Critérios desta pesquisa	104
3.2 Etapas da pesquisa e procedimentos metodológicos	106
<i>3.2.1 Estudo do contexto da pesquisa: pesquisa documental e entrevista</i>	<i>110</i>
<i>3.2.2 Relatos sobre a prática de ensino: Lautes Erinnern.....</i>	<i>113</i>
<i>3.2.3 Realização da oficina e revisão de questões didático-pedagógicas</i>	<i>116</i>
<i>3.2.4 Relatos de experiência pós-workshop: Lautes Erinnern</i>	<i>121</i>
<i>3.2.5 Encontro final</i>	<i>121</i>
3.3 Tratamento e análise dos dados	123
3.4 Análises de conteúdo: gênese e críticas	125
4 DISCUSSÃO DOS DADOS	136
4.1 O contexto	138

4.1.1 Perfil dos participantes	141
4.1.2 Diretrizes institucionais	144
4.2 Sequências didáticas	146
4.3 Categorias indutivas	153
4.3.1 Ameaças.....	155
4.3.1.1 A insegurança	156
4.3.1.2 A submissão ao “especialista”	161
4.3.1.3 Responsabilidade	165
4.3.1.4 Infraestrutura.....	168
4.3.2 Entre defesas e tendências contrárias à criatividade.....	170
4.3.2.1 Descontextualização de conteúdos	171
4.3.2.2 Reprodução de modelos.....	175
4.3.2.3 Fixidez e linearidade	181
4.3.2.4 O livro didático: guia e formador?	185
4.3.2.5 Gramática: o porto seguro?	191
4.3.3 Desenvolvimento profissional.....	195
4.3.3.1 A noção de criatividade	195
4.3.3.2 Liberdade	201
4.3.3.3 Abertura	205
4.3.3.4 Flexibilidade	210
4.3.4 Recapitulando as categorias indutivas	213
4.4 Categorias dedutivas	218
4.4.1 Ação pedagógica: Doing	220
4.4.2 Enxergar além: Seeing	224
4.4.3 Flow	230
4.4.4 Recapitulando as categorias da base teórica.....	234

5 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE ALEMÃO NO BRASIL	238
5.1 Criatividade local na formação inicial de professores	238
5.2 O programa de acompanhamento – Mentoria	241
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PFs hoje, o “pulo do gato” e caminhos possíveis.....	251
REFERÊNCIAS	264
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	288
ANEXO A - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES.....	290
ANEXO B – TRANSCRIÇÕES	309

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Abordar a educação linguística¹ para além de normas e prescrições exige refletir sobre os mundos envolvidos; sobre a relação com o outro; sobre as minhas e as suas histórias; sobre o movimento, o *locus* e os tempos desses mundos. Quando se pretende explorar esse universo, o estímulo à criatividade é elemento fundamental, pois abre novas possibilidades de ação e ressignificação, repercutindo em todo o processo de educação linguística e na relação com o outro.

A complexidade e a dimensão do conceito de criatividade, aliadas à sua forte valorização nos mais diferentes contextos, geram expectativas em torno do tema. Por um lado, o fenômeno é associado a “algo novo, original, útil, diferente, [a] desenvolvimento, melhoria, solução de problemas” (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007, p. 227). A própria etimologia da palavra, do latim *creare*, está ligada à criação, ao novo. Por outro lado, entre os vários enfoques sobre criatividade, há aqueles que a consideram como um conceito vinculado a um item no manual de instruções neoliberal, alinhado a termos como desempenho e comprometimento para “elevar o curso da Bolsa de Valores” (GRASS, 1999, p. 5). Nessa linha de pensamento, a inovação criativa persegue vantagens econômicas e políticas. Esse tipo de criatividade é requisito para participar do progresso e do desenvolvimento do *mainstream*.² De fato, os primeiros estudos formais sobre criatividade datam da época da Guerra Fria e da corrida armamentista. Nesse contexto, um episódio intensificou as pesquisas em torno de novas formas de estímulo ao talento criativo: o lançamento do satélite russo Sputnik, em 1958 (BRAUN, 2011).

Esse tipo de construto, vinculado ao sucesso, ao lucro e à visão de “progresso”, torna imperativo que o indivíduo esteja em permanente estado criativo. Afinal, o que hoje é inovador, amanhã é ultrapassado (BAUDSON, 2019, p. 178). Diante disso, é preciso estar constantemente produzindo algo novo, visível e em curto espaço de tempo. Ainda mais considerando-se a avalanche crescente de informações e transformações constantes, “nesse sistema dinâmico, estabilidade é uma ilusão” (BAUDSON, 2019, p. 187). Sob outro ponto de

¹ Opto por empregar “educação linguística” em vez de “ensino-aprendizagem” por entender que a imagem de professor que ensina e de aluno que aprende vincula-se a uma espécie de “hierarquização e verticalização das práticas pedagógicas” (FERRAZ; NOGAROL, 2016, p. 107). Em diálogo com pesquisadores que questionam essa verticalização (MONTE MÓR, 2020; DUBOC, 2018; FERRAZ; NOGAROL, 2016), considero a “educação linguística” como um processo situado, vivo, sem fronteiras entre quem ensina e aprende. Por ser dinâmica e ampla, a educação linguística envolve saberes e criticidade, indo além do enfoque em competências e habilidades linguísticas, que se pautam pelo processo de ensino e aprendizagem.

² Harmut von Hentig explora essa questão em seu livro *Kreativität: Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff* (HENTIG, 1998, p. 48, 63-65), discorrendo sobre as implicações da exploração econômica no mundo competitivo global para a criatividade.

vista, o talento criativo é visto como algo inato, e alguns sujeitos desenvolvem habilidades criativas desde muito cedo. São as chamadas crianças prodígios. Tal concepção da criatividade como talento natural é frequente entre professoras/es e alunas/os, como alguns estudos demonstram (ALENCAR, 2007, p. 47).

Há ainda a perspectiva que vincula o ser criativo à sua condição de sobrevivência. Nesse âmbito, a criatividade pode ser vista como processo de “constituição e de reconstituição de configurações subjetivas” (MARTINEZ, 2009, p. 34), no qual o sujeito, em sua singularidade, expressa suas necessidades e busca alternativas diante das exigências pessoais e sociais (MARTINEZ, 2009, p. 34-35).

Após uma lacuna temporal entre o final dos anos 1970 e 1990, o interesse pelo tema ressurge nas últimas décadas, inclusive em estudos envolvendo as áreas de Administração e Economia (BRODBECK, 2006, p. 2-3). No meio acadêmico, as pesquisas a esse respeito não deixam de enfatizar o papel ativo do indivíduo no processo criativo; no entanto, estudos recentes apontam para a relevância dos fatores sociais, culturais e históricos na produção criativa e na avaliação desse percurso (ALENCAR; FLEITH, 2003a, 2003b). Seguindo-se essa linha de pensamento, para ampliarmos o panorama sobre esse fenômeno, é necessário ir além das características individuais e considerar as condições do entorno específico, onde se vivem as transformações sociais; os novos paradigmas, desafios e demandas das sociedades atuais; mas tudo isso sem reduzi-lo a “uma habilidade cognitiva, a um talento nato ou a um programa de treinamento” (NUNES, 2020, p. 117).

Com efeito, a forma como encaramos a criatividade – como imperativa em uma sociedade neoliberal, como talento nato, como possibilidade ou condição para a sobrevivência – reflete em nossas ações e na busca por soluções diante dos desafios diários. Presente em diversos planejamentos de ensino, a tão almejada criatividade parece fundir-se a um ideal imaginário, por vezes, distante da realidade nas esferas e instituições, quando estas assumem posturas conformistas e homogeneizantes.

De forma paradoxal, nas diversas esferas sociais e educacionais, ecoam vozes que se nos impõem: “Seja criativo!” (FORTHMANN *et al.*, 2016; HARRINGTON, 1975; NUSBAUM, 2014). Das/dos professoras/es, essas vozes cobram o espírito inovador diante de problemas e desafios a serem enfrentados; cobram novas estratégias, aulas variadas e interessantes, que surpreendam as/os alunas/os e despertem nelas/es o desejo de descobrir e aprender a língua. “Mas, e na prática? Como ser criativo diante das amarras que nos cercam? Até que ponto o professor pode ser criativo? Será que ministramos aulas arcaicas, mesmo dispostos a acompanhar as mudanças?” (NUNES, 2020, p. 117). Partindo dessas

considerações, desenvolvo neste trabalho o conceito de Criatividade Local na formação de professoras/es de Alemão no Brasil³, buscando respaldo no arcabouço teórico desta pesquisa e nos relatos das/dos professoras/es em formação inicial (doravante PFs) que participaram deste estudo.

No contexto específico da pesquisa, por meio de entrevistas, grupos de discussão e relatos, levantei dados que ilustram **como os PFs percebem a criatividade ao levarem em conta os recursos disponíveis e as condições locais**. Nesse contexto complexo e heterogêneo, imbuído e penetrado por uma constelação de fatores e pelas perspectivas das/dos envolvidas/os em seu tempo e lugar, parto do pressuposto de que a realização de um projeto de formação de professoras/es alicerçado nos preceitos humanistas e no aporte teórico da presente pesquisa poderá instigá-las/los à agência pedagógica como **catalizadoras/es da Criatividade Local**. Assim sendo, o foco de análise se encontra na **interface entre o conceito de Criatividade Local e o acompanhamento profissional e pedagógico** das/dos PFs em forma de mentoria.

Ademais, presumo que, se o/a responsável por esse acompanhamento for aceita/o como **mentora/mentor** e for capaz de construir uma relação de confiança, exercendo um papel empático, transparente e autêntico como praticante daquilo que teoriza, então as/os PFs irão sentir-se à vontade para partilhar posicionamentos e ideias, participando em clima de diálogo, ousando arriscar e experimentar, externando dificuldades e barreiras sem rigidez

³ Para minha pesquisa, opto por referenciar os estudos em torno da educação em língua alemã de acordo com o uso corrente nas pesquisas destacadas: utilizo as siglas “ALE”, para “Alemão como Língua Estrangeira”, e “ALA”, para Alemão como Língua Adicional. A princípio, cogitei empregar o termo “língua adicional” nesta pesquisa, como forma de quebrar as posições estanques e hierárquicas implícitas na denominação “língua estrangeira”. A designação ALA acena para uma nova perspectiva e não incide no distanciamento provocado pela expressão excludente “língua estrangeira”, que corresponderia a uma língua de estranhamento, a língua do outro, da qual não participo. Por outro lado, ainda assim, a designação “língua adicional” reforçaria uma “separação”, “somando” línguas, como se fossem estanques, separadas em fronteiras rígidas. A simples adição, nesse caso, parece não solucionar a visão da língua enquanto código, como um sistema fechado. Em diversos trabalhos, constata-se a pungente discussão em torno da aplicação dos termos (UPHOFF, 2013; LEFFA, IRALA, 2014; UPHOFF, 2021), bem como estudos contrapondo as fronteiras entre as línguas em práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA; MACIEL, 2015; MACIEL; ROCHA, 2020; ROCHA, 2020; ROCHA; MEGALE, 2021). Na Alemanha, um termo que visa ser mais preciso é *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ), que pode ser traduzido por “alemão como segunda língua”. Trata-se de uma área de pesquisa independente, com foco na aprendizagem de indivíduos inseridos na sociedade alemã, porém sem possuir o alemão como primeira língua (UPHOFF, 2020a). Outra área de pesquisa utiliza a terminologia *Deutsch als Tertiärsprache* (DaT), segundo a qual alemão não equivale à primeira “língua estrangeira”, pois normalmente a língua é aprendida depois do inglês. Crucial para o estudo proposto nesta tese é considerar a língua(gem) como prática social, ampla, complexa e (super)diversificada, conforme abordado por Rocha e Maciel (2015). Sob essa ótica, opto por referir-me à língua como “alemão” ou “língua alemã”, porém considerando-a em suas variedades e especificidades locais, sensível a esse meio vivenciado e experimentado. Contrária a uma perspectiva monolíngue, partilho das ideias e práticas translíngues, para as quais a translíngua é processo complexo, sócio-historicamente situado, criador de subjetividades, marcado pela heterogeneidade e instabilidade, em diálogo com os movimentos decoloniais (ROCHA; MEGALE, 2021) (Ver Seção 2.1 neste trabalho).

defensiva (ROGERS, 1975,1983, 1997; ROGERS; ROSENBERG, 1977). Nesse âmbito, um equilíbrio entre apoio e lançamento de desafios faz-se necessário, assim como um espaço para reflexão e experimentação (FÜHRER, CRAMER, 2020a, b).

Para realização desse levantamento, contei com a participação de quatro graduandas/os do curso de Letras-Alemão de uma universidade pública no Sul do Brasil. A construção dos dados foi realizada em 2019. No primeiro semestre daquele ano, as/os participantes estudavam nas últimas fases da graduação e lecionavam em cursos extracurriculares para iniciantes, oferecidos à comunidade em geral.

Como contribuição para a formação inicial, a Criatividade Local confere empoderamento à/ao PF e condições de flexibilização do currículo e do planejamento. Por meio das premissas inclusas nesse conceito, lanço um olhar para o aqui e o agora da/do PF e sua ação pedagógica, explorando o conceito de Criatividade Local como espaço de negociação entre demandas globais e condições locais. Nesse entre-espaço, as/os PFs desenvolvem saberes em diálogo com as/os colegas, bem como expertises na área (Seção 2.2), e contam com o suporte de uma/um mentora/mentor (Seção 2.6), nos momentos em que vivenciam as primeiras experiências em sala de aula.

Com o presente estudo, mais do que descrever procedimentos pedagógicos ou apontar tendências contrárias à criatividade no contexto específico, pretendo compreender as formas de ação criativa que são empreendidas, as convicções e os posicionamentos que se evidenciam, e as bases sobre as quais as/os professoras/es fazem suas escolhas ao depararem-se com o conceito de Criatividade Local em sua formação. Nesse caminho, investigo quais são as possibilidades e os obstáculos para o planejamento criativo das aulas sob o ponto de vista das/dos PFs, considerando suas condições locais, suas vivências e seus relatos.

De fato, a ação criativa da/do PF só pode emergir se o espaço criativo, crítico e reflexivo existir já na universidade. De modo geral, pouco espaço é concedido para o desenvolvimento da criatividade nos cursos universitários, segundo pesquisas na área de estudos (ALENCAR, 1997, 2004a; BARRETO, 2007; WECHSLER, 2001; OLIVEIRA; ALENCAR, 2007). Nas palavras de Zélia Maria Freire de Oliveira e Eunice Maria Lima Soriano de Alencar:

Na melhor das hipóteses, [a criatividade] é incluída nos procedimentos pedagógicos dos professores, sendo uma prática individual e intuitiva, mas não de todos os professores ou faz parte de disciplinas práticas, como Didática, mas também não como um conteúdo explícito [...]. (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007, p. 228)

Daí a importância de sinalizar por meio da pesquisa a necessidade de ampliarem-se as “possibilidades de expressão criativa em professores” (ALENCAR; FLEITH, 2003c, p. 63); de incentivar-se “o risco de experimentar, de ousar [...]” (ALENCAR; FLEITH, 2003c, p. 63); de conhecer de perto as barreiras que as/os PFs enfrentam. Um programa com esse viés envolve, portanto, planejamento, discussões e observações, podendo ser útil para orientar os esforços em busca de mudanças na formação.

Se estiverem envolvidos nesse processo, as/os PFs estarão em condições de se autoconhecer, desenvolvendo saberes à medida que forem confrontados com as novas contingências de sua experiência pedagógica. Assim, assumirão a postura de reinventar-se, em uma “reconstrução de saberes permanente” (BARRETO, 2007) em seu entorno, adotando posição crítica com relação às demandas globais que os afetam.

Nessa linha de pensamento, propor o conceito da Criatividade Local não significa criar fronteiras ou dicotomias entre global e local. Ao contrário, diante da percepção de que conhecimentos globais são aplicados em contextos locais de forma disseminada e sem qualquer questionamento, meu intuito é promover a troca dialógica, marcada por conflitos, dissensos e análises expandidas para além do contexto em si. Proponho o caminho da **ressignificação** ou, nos termos de Monte Mór (2014, p. 244), de “remixagem”, que, nesse espaço, dialoga com necessidades e condições transitórias. Desse modo, as fronteiras da sala de aula são atravessadas, e as estruturas mais amplas, investigadas, envolvendo-se aspectos sociais, históricos, políticos e culturais. Afinal, há demandas globais interferindo diretamente na ação pedagógica, por meio de políticas de ensino e diretrizes para o trabalho do professor;⁴ há o livro didático, que indica um percurso a ser seguido; há determinações institucionais e burocráticas a cumprir.

Quanto às decisões referentes a questões metodológicas, à escolha de materiais didáticos e ao currículo do curso, elas nem sempre estão à mão do professor. Em contrapartida, de certa maneira, pode ser mais “confortável” confiar no planejamento de um livro didático do que assumir a responsabilidade pelas escolhas didáticas (UPHOFF, 2009, p. 142), como protagonista de sua prática docente. Esses pressupostos são retomados ao longo deste estudo.

Diante do quadro descrito, a reflexão aqui proposta segue os moldes de um estudo de caso, no qual os casos particulares são pesquisados em contexto específico (CASPARI,

⁴ Uma das diretrizes a serem seguidas é o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001) como exemplo de determinações externas aplicadas à nossa realidade local. Para mais informações, ver: Nunes e Lorke (2011).

2016b, p. 68), porém os aspectos levantados podem manifestar-se em estruturas mais gerais e em situações semelhantes. Nesse processo, embora haja especificidades e particularidades do campo investigado e dos participantes da pesquisa a serem consideradas, as percepções e impressões relatadas pelas/pelos PFs podem ser realocadas sob outras perspectivas e até mesmo reiteradas em cursos de Letras-Alemão de outras universidades no Brasil, em suas devidas proporções e/ou configurações.

Para expor o percurso traçado, divido o trabalho da seguinte forma: início com a apresentação dos objetivos gerais e específicos nesta parte introdutória. Em seguida, trago à luz a motivação e as justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa. Além destas “Considerações iniciais” e das “Considerações finais”, o trabalho é composto por mais quatro capítulos, quais sejam: “Fundamentação teórica”, “Metodologia”, “Discussão dos dados” e “Perspectivas para a formação inicial de professoras/es de alemão no Brasil”.

Na Fundamentação Teórica, construo os alicerces para uma abordagem em que concebo aprendizagem e educação linguística como processos dinâmicos, situados, baseados nas relações interpessoais nesse ambiente. O capítulo está dividido em seis seções. Na primeira delas, traço um panorama sobre as pesquisas em Didática voltadas para a pessoa da/do professora/professor. Nas partes seguintes, apresento os quatro pilares que sustentam este estudo: as contribuições recentes da Psicologia da Criatividade (ALENCAR, 1986, 1997, 2004, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2004, 2008, 2010; CSIKSZENTMIHALYI, 1996, 2006, 2014a, 2014b); a Psicologia Humanista, de Carl Rogers (1975, 1977, 1983, 1997); as concepções da condição Pós-método, de Bala Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012), cujas premissas partem do local de aprendizagem, da contextualização do insumo linguístico e da relevância social dos conteúdos; e os estudos acerca do papel da mentoria na formação inicial de professoras/es (BOECKER, 2017; WITTEK; RUOHOTIE-LYHTY; HEIKKINEN, 2017; FÜHRER, CRAMER, 2013, 2020a, 2020b, 2020c; SCHNEIDER, 2021). Ao final do capítulo, abordo as sobreposições entre esses diferentes campos de estudo, lançando perspectivas de análise em diálogo e um primeiro delineamento do **conceito de Criatividade Local**.

No Capítulo 3, exponho o trajeto metodológico desta tese, definindo o tipo de pesquisa proposto, a aplicabilidade dos procedimentos adotados e os instrumentos de geração de dados, além do cronograma de atividades e as ações realizadas em cada etapa. Trata-se de um estudo fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, colaborativa e exploratória, na pesquisa bibliográfica sobre o tema e na troca reflexiva entre os envolvidos na proposta (pesquisadora e professoras/es em formação).

Como pesquisa empírica (RIEMER, 2007, p. 445), o estudo é baseado no levantamento dos dados gerados no ano de 2019, oriundos do acompanhamento de professoras/es em formação inicial. Os materiais incluem entrevistas semiestruturadas; relatos sobre as aulas ministradas (*Lautes Erinnern*); relatos registrados durante um *workshop* (*Lautes Denken*); além do registro de um encontro final para avaliação do percurso realizado, gravado em áudio, cujas transcrições se encontram no Anexo B. O estudo de caso específico é, portanto, apoiado em métodos introspectivos. A fim de descrever como as/os PFs reagiram ao longo do processo, abordo os diferentes momentos da pesquisa (antes do *workshop*, durante e após essa intervenção) e cada uma das categorias, levantadas por meio do método de Análise de Conteúdo (MAYRING, 2015) – esmiuçado na Seção 3.5.

No quarto capítulo do trabalho, exponho as reflexões e a troca de experiências entre as/os PFs e a minha leitura dos dados. Nesse espaço, discuto sobre as convicções e concepções das/dos PFs no que tange à criatividade e sobre como essas perspectivas refletem na ação pedagógica. Adotando como ponto de partida a experiência situada, as contingências locais, as impressões dos PFs e as referências teóricas do estudo, revisito o conceito da Criatividade Local ao final do capítulo, analisando seus principais elementos constituidores e oferecendo uma leitura aberta à resignificação.

Tão heterogêneo é o objeto deste estudo, que seria pretensioso determinar parâmetros para a formação de docentes de forma prescritiva e proscritiva. Ao invés de adotar a visão tradicional de pesquisas que procuram “melhorar a prática”, tecendo julgamentos e indicando como se faz, o presente trabalho trata de aproximar-se das/dos PFs em um processo de escuta. Minha proposta é ceder espaço para emersão das vozes desse grupo (de forma que cada PF possa expressar suas vivências), sem emitir juízos dualistas e precoces do tipo “certo” ou “errado”, “bom” ou “mau”, opondo-me a uma hierarquia vertical na formação de docentes (conforme MONTE MÓR, 2020).

Conhecer esse complexo contexto é a primeira etapa rumo a mudanças e à formação de professoras e professores mais atentas/os ao seu meio e às implicações políticas que as/os envolvem. Como constataremos nos relatos, esses profissionais são confrontados com ameaças contínuas, de diferentes formas e origens, em seu meio e no percurso acadêmico e profissional. No entanto, podem ser preparados para esse confronto, para que possam lidar com ele de maneira crítica, flexível e coerente com suas concepções pedagógicas.

Ameaças são inerentes ao processo de aprendizagem ao longo da vida, e o próprio processo de “percepção de si mesmo” (ROGERS, 1975, 161) não é trivial, configurando-se como ameaçador, já que pode envolver deslocamentos e estranhamentos constantes. Porém,

se as ameaças externas forem atenuadas, ponderadas ou enfrentadas estrategicamente, tal processo pode ser facilitado (ROGERS, 1975, p. 161). Como aprendizes, se as/os PFs perceberem a experiência de iniciação na profissão de maneira menos ameaçadora, estarão dispostas/os a partilhar experiências, colaborar em equipe e arriscar-se em direção a uma prática mais criativa, versátil e voltada para o contexto local, com olhar crítico e atento diante de demandas globais e seus efeitos. Nesse percurso, verifica-se como a ação local pode repercutir a nível global por meio de processos dialógicos. Afinal, ser criativo não configura algo solitário, somos seres sociais em interação.

Outro aspecto relevante a mencionar refere-se ao contexto dinâmico e contingente da presente pesquisa, no qual não há como buscar generalizações ou fixar sentidos, já que a construção de sentidos envolve o horizonte interpretativo de cada pessoa e as respectivas “lentes” para perceber o mundo (JORDÃO, 2007, p. 22), além do fluxo constante de condições de tempo e espaço (MENEZES DE SOUZA *et al.*, 2019, p. 166), indicando que tudo está em constante mudança.

O próprio fato de que o levantamento de dados ocorreu em 2019 – portanto antes do avanço da pandemia de Covid-19, que trouxe consequências imprevisíveis para diferentes esferas de ensino – corrobora essa constatação. Assim, diante do cenário estudado e com base na pesquisa realizada no ano de 2019, são aventadas oportunidades futuras, tendo em vista o impacto causado pela pandemia que se instalou em 2020. Essas perspectivas são apontadas no Capítulo 5. Nessa etapa, revisito o conceito de Criatividade Local na formação inicial de professoras/es de alemão, esmiuçando o programa de acompanhamento em forma de mentoria.

Nas “Considerações finais”, não disponho de respostas definitivas, pois não pretendo esgotar a discussão. Ao contrário, a proposta é abrir espaço para o diálogo contínuo e para o desenvolvimento de alternativas futuras para a abordagem do tema. Para tanto, retomo as principais questões desta pesquisa diante dos desafios que se impõem no exercício da docência. Definitivamente, estamos sendo desafiadas/os a provocar mudanças. Se não o fizermos, correremos o risco de retroceder e perder a chance de tomar consciência das inúmeras possibilidades de aproveitamento de nosso meio, e de nossas vivências, mediante ações locais conscientes e críticas. Os desafios contemporâneos escancaram essa necessidade.

Posto esse panorama, destaco na próxima seção os objetivos e questionamentos que guiaram e impulsionaram este estudo e seu desenvolvimento.

1.1 Objetivos

O objetivo geral desta tese consiste em, com base no estudo realizado com licenciandos no curso de Letras-Alemão, apresentar e discutir **o conceito de Criatividade Local no contexto da formação inicial de professoras/es de língua alemã no Brasil**.

Parto da hipótese de que as/os PFs enfrentam ameaças locais e globais, as quais envolvem desde a insegurança de principiante até exigências ou diretrizes institucionais, que podem restringir sua ação criativa. Essa constatação revela a urgência de abordar-se o fenômeno sob uma perspectiva que abarque o levantamento de saberes adquiridos pela/pelo PF não somente durante a formação inicial, mas também ao longo de sua trajetória como aprendiz e profissional em sua prática pedagógica.

Considerando o enfoque da pesquisa, coletei relatos das/dos PFs sobre suas experiências diárias em sala de aula e lancei-lhes provocações sobre o fenômeno da criatividade, considerando as condições do contexto específico de ação.

Quando lhes é oferecida a oportunidade de narrar suas experiências, as/os PFs têm suas vozes legitimadas como parte de uma comunidade profissional. Tendo isso em vista, convidei-as/os a observarem seu contexto e a perceberem sua capacidade agentiva a partir dos recursos dos quais dispõem e das condições em que se encontram.

Considerando este enfoque e o ambiente desta investigação, o presente estudo, de natureza exploratória, abrange os seguintes objetivos específicos:

1. Propor a intersecção entre as contribuições, para o estudo da criatividade no contexto da formação inicial de professoras e professores de alemão no Brasil, da Psicologia da Criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, 2006, 2014); da Psicologia Humanista, de Rogers (1975, 1977, 1983, 1997); e das premissas da condição Pós-Método, de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012).
2. Analisar as diretrizes e a política institucional na educação linguística de alemão vigentes no contexto específico.
3. Investigar percepções, atitudes, posicionamentos e “teorias pessoais da prática”⁵ das/dos professoras/es em formação inicial sobre o conceito de criatividade, antes, durante e após uma intervenção em forma de *workshop*.

⁵ Conforme Kumaravadivelu, 2012, p. 85

4. Verificar a existência de fatores que possam ser caracterizados como ameaças ao desenvolvimento da Criatividade Local e sua repercussão na prática pedagógica da/do professora/professor em formação.
5. Avaliar em que medida as ameaças enfrentadas pelas/pelos professoras/es podem ser atenuadas.
6. Propor um possível programa de acompanhamento e mentoria das/dos professoras/es como espaço para provocação, reflexão e ação diante das primeiras experiências de estudantes a caminho da profissão docente.

Como perguntas de pesquisa, as quais apontam caminhos investigativos para o trabalho, arrola:

- O que (ou onde) é (ou está) a Criatividade Local?
- Como as teorias adotadas no presente estudo dialogam entre si em relação ao tema Criatividade?
- Que diretrizes e políticas institucionais estão em jogo no contexto especificado?
- O que pensam as/os professoras/es em formação inicial sobre o conceito de Criatividade e de que maneira suas convicções se expressam em suas ações pedagógicas?
- Que tipos de ameaças influenciam o desenvolvimento da Criatividade Local das/dos professoras/professores em formação inicial e em que medida elas podem ser reduzidas?
- De que forma um programa de acompanhamento para as/os professoras/es em formação, alicerçado nas teorias que embasam este estudo, pode afetar as ações pedagógicas para o desenvolvimento da Criatividade Local?

Em diálogo com Pimenta e Lima (2004), considero o **fazer docente como prática social** (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41) na qual a ação pedagógica amplia a noção de “um fazer efetivo” para uma ideia de ação ligada a “objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 42). Nesse sentido, são estudadas as ações pedagógicas contextualizadas das/dos PFs na prática educativa e institucional vigente.

A complexidade da formação inicial de docentes de LE exige um olhar para a pessoa, para o sujeito em transformação, levando em conta suas dificuldades, seus anseios e sua

necessidade de apoio pedagógico e acadêmico. Essa demanda não é somente privilégio de uma instituição ou área específica, mas uma tarefa social conjunta, cada vez mais desafiadora em locais e tempos nos quais a pessoa é desconsiderada, o que traz inevitavelmente implicações para o coletivo.

Ciente da heterogeneidade e da complexidade inerentes ao estudo do fenômeno da Criatividade Local, apresento uma perspectiva possível com vistas a oferecer subsídios e contribuições para um trabalho conjunto de maior extensão e alcance, encorajando ações nessa direção. A fim de expor as motivações à escolha desse caminho, são elencadas e esmiuçadas as justificativas para esta pesquisa na seção seguinte.

1.2 Justificativa

Meu interesse em investigar o fenômeno criativo no contexto especificado na seção anterior surge da minha prática como professora de alemão em diferentes esferas de ensino. Diante dos desafios impostos pela globalização, do surgimento de novas redes e áreas do saber, e de situações imprevisíveis, transformações impulsionam o pensamento criativo e a ousadia na tomada de decisões e ações. Nas escolas e universidades, contudo, tanto discentes como docentes se queixam da falta de inovação e dinamismo em sala de aula, onde o processo criativo nem sempre é estimulado (ROBINSON, 2006; ALENCAR; FLEITH, 2008, 2010; ZIEGLER, 2019; NETT; NETT, 2019).

Apesar de sua relevância e urgência, o fenômeno da criatividade não tem recebido a devida atenção de maneira explícita no meio acadêmico. Verifica-se que os estudos específicos sobre criatividade no ensino são pouco abordados em cursos de formação docente, o que se revela como uma lacuna, como constatam os estudos de Alencar (1986, 2004a, 2007), Alencar e Fleith (2003a, 2003b, 2004b, 2008, 2010) e Wechsler (2001, 2011). Além disso, há várias barreiras na organização do sistema educacional que não favorecem o estímulo à criatividade: “o espaço para exploração, para a descoberta, para o pensamento criador é reduzido e às vezes inexistente” (ALENCAR, 2004b, p. 9).

Ademais, sair da zona de conforto, do terreno que já conhecemos e nos parece mais “seguro”, pode parecer ameaçador. Assim, ao seguirmos modelos e padrões fixos, criamos nossas próprias defesas, como forma de proteção às possíveis ameaças, aos desafios que venham a surgir. A proposta deste trabalho é justamente confrontar essa rigidez defensiva, como sugere Rogers (1977, p. 287):

Com indivíduos menos inibidos pela rigidez defensiva, a possibilidade de mudança – nas atitudes e no comportamento pessoais, nos métodos de ensinar, nos métodos administrativos – torna-se menos atemorizadora. Com a redução da rigidez defensiva, os indivíduos podem ouvir uns aos outros, aprender uns com os outros, numa extensão maior.

Para amenizar a rigidez defensiva, o fomento de um clima de cooperação e a redução de ameaças externas almejados pelo programa de acompanhamento aqui proposto lançam as bases para o trabalho criativo e para a reflexão pautada no conceito de Criatividade Local a ser discutido e explorado na formação inicial de professoras/es de alemão.

Ao debruçar-me sobre a questão, não responsabilizo professoras/es em formação por eventuais discrepâncias entre suas convicções e ações. Em vez disso, mapeio suas percepções, levantando também aspectos externos que contribuem para a compreensão da conjuntura complexa (ver Seção 2.1). Nesse sentido, há uma série de elementos em conexão a serem explorados, tais como, por exemplo: a falta de atrativos e oportunidades, a liberdade de ação, a infraestrutura disponível, as demandas escolares e sociais, as carências de suporte e de reconhecimento, as políticas de ensino, a padronização imposta, o livro didático indicando o caminho a seguir (UPHOFF, 2009, p. 61).

Tendo em vista as condições atuais de descaso político com a Educação e desvalorização da carreira docente, constata-se uma massiva desistência de seguir essa profissão no Brasil (GONDAR; FERREIRA, 2020; BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017). Tal fato sinaliza a urgência de trabalhos na área que retratem a situação da experiência formativa e os primeiros contatos com a realidade em sala de aula como forma de orientar e reivindicar tomadas de decisões políticas e didático-pedagógicas. Sem a intenção de generalizar, pode ser promissor apresentar a análise como impulso para o diálogo entre universidades, a fim de que estas desenvolvam programas conjuntos, mediante a troca de informações e experiências, repensando a formação inicial de professoras/es e a gestão nos cursos.

Os dados levantados e a análise nesta pesquisa não devem servir para a mera descrição da situação de partida ou como uma “solução milagrosa” – inexistente, por sinal –, mas devem, isto sim, valer como subsídios e contribuições reflexivas acerca da formação inicial de professores. Como Maria Antonieta Alba Celani salienta, necessitamos não de “receitas prontas de ‘sucesso garantido’, mas sim [de] espaços de reflexão sobre o ensinar-aprender línguas [...]” (CELANI, 2009, p. 11).

Oportunidades de reflexão e análise, no contexto local da sala de aula e acerca da formação inicial de professoras/es, promovem questionamentos e incitam a ação, de modo

que a ação pedagógica não seja marcada pela simples aceitação de teorias, procedimentos, receitas e técnicas prescritas. Seguindo as ideias de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012), pesquisas com **toque local** podem trazer resultados mais relevantes e atender às necessidades e carências locais de maneira mais efetiva do que pesquisas com alcance global (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15).

Considerar a experiência de reflexão situada não significa isolar-se e ignorar o global. Como exposto por Kumaravadivelu (2008, p. 130-131), a globalização tem reflexos espaciais temporais e fronteiriços numa velocidade sem precedentes. De acordo com Claire Kramsch (2014, p. 297), evidencia-se o impacto da nova versão desse processo antigo na história humana, mudando as regras do jogo de ensinar e aprender línguas. Agir ou pensar localmente implica considerar e influenciar o global, partindo da concepção de que constituímos um todo conectado. Sem dúvida, sem procurar questionar-se diante de novas demandas – levando-se em conta os fatores locais e globais, a contingência do momento e as nossas convicções –, caímos no velho esquema de aceitação e de reprodução de técnicas ou de um ensino linear de transmissão de conhecimentos, no qual a sala de aula é como um universo à parte, constituída, supostamente, por “fatos neutros, a-históricos e não-ideológicos” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 116).

Como sugiro em outro contexto (NUNES, 2020), não proponho fronteiras entre o global e o local, as quais criariam “uma barreira dicotômica entre essas dimensões” (NUNES, 2020, p. 122). No presente trabalho, “privilegio o diálogo, o debate, a troca e a reflexão sobre o percurso que trilhamos diariamente” (NUNES, 2020, p. 122). Esse movimento complexo vai além da perspectiva do “aqui” e “lá” ou do “local” e “global”. Nesse sentido, Roland Robertson (1995) formula os conceitos de *glocal* e *glocalização*, que relacionam o local e o global no mundo, e destaca a necessidade de leitura crítica sobre o papel dessas fronteiras e de outros binarismos, tais como heterogeneização e homogeneização, particular e universal (ROBERTSON, 1995, p. 27). Para o autor, as fronteiras são uma construção social, assim como o imaginário da localidade e da via única de interferência global no local. Na verdade, o local também influencia e molda o global (ROBERTSON, 1995, p.35). Embora existam diferentes estudos e discussões sobre o confronto entre local e global (JORDÃO, 2005, p. 2; MONTE MÓR, 2014; ROBERTSON, 1995), muitas ações seguem esbarrando na estrutura rígida do ensino fragmentado da era moderna, o qual se baseia em verdades globais impostas. Daí a urgência de repensar essa conexão na educação linguística, percebendo como a ação local se relaciona com o global, o todo complexo no entorno educacional, e vice-versa. Sob essa perspectiva, a análise desse complexo “glocal” pode representar oportunidade de

provocar mudanças, uma forma de identificar e questionar discursos dominantes e hegemônicos que apagam vozes e conhecimentos locais.

De fato, a escola pode representar esse tipo de estrutura rígida e segue disseminando/impondo saberes globais hegemônicos sem atentar para os locais. Philippe Perrenoud (1999) retrata o quadro da escola imutável, levando-nos a imaginar um viajante que volta à vida depois de um século de hibernação. Esse viajante, segundo o autor, perceberia mudanças cruciais em vários setores da sociedade, no entanto a escola ainda manteria boa parte de uma “rotina”, engessada em sua posição estável e com “aparência de neutralidade” (PERRENOUD, 1999, p. 6). Todavia, hoje observamos que a velha estrutura vem indubitavelmente sofrendo abalos, os quais tendem a se intensificar, gerando, conseqüentemente, transformações no papel da/do professora/professor (ver Seção 2.1).

Como ápice dessas mudanças, em 2020, fomos surpreendidos por um forte impacto na estrutura fixa escolar, causado pela pandemia Covid-19, que impulsionou a exigência de flexibilidade e a improvisação local em busca de soluções e recursos disponíveis para dar prosseguimento às aulas. Os desafios constantes da docência colocam à prova antigas posições, portos seguros e zonas de conforto, e não apenas em situações extremas, como no caso da atual conjuntura pandêmica.

Diante disso, faz-se urgente encorajar os iniciantes na profissão a adotarem uma posição crítica com relação às condições infraestruturais e curriculares do curso de Letras, analisando as possibilidades de agência e de reflexão nessa etapa da formação, o que permitiria aos PFs maior participação e sentimento de pertença à comunidade de profissionais, fortalecendo a capacidade agentiva e crítico-reflexiva em sua prática pedagógica, como pleiteado por Dörthe Uphoff em publicações recentes (UPHOFF, 2018, 2019, 2020b).

Tendo-se em vista esse panorama e para que se repense a prática pedagógica como instrumento de transformação e responsabilidade social, é imprescindível realizar pesquisas que desenvolvam programas de formação docente tanto em nível inicial, como de forma continuada, em um processo colaborativo de trocas de experiências e de reflexão crítica sobre a educação linguística, promovendo-se conscientização sobre as adversidades e exigências desta nova era. Adicionalmente, é preciso incentivar a disposição para a auto-observação, o que nos propicia perceber como nossos pressupostos são construídos. Se as/os professoras/es atuam como profissionais que “aprendem” (CELANI, 2008, p. 28), e não simplesmente reproduzem, elas/eles são instigadas/os a viver a prática reflexiva diariamente. A postura da/do professora/professor reflexiva/o e criativa/o, nesse sentido, pressupõe tecer elos, rever conceitos e dialogar em sua trajetória, sem prender-se a verdades únicas.

Ao apresentar essa releitura da abordagem reflexiva em uma pesquisa colaborativa, procuro não empregar esse viés como um “espartilho” (KÖNIGS, 2016, p. 70) ou como o *panopticum*.⁶ Não assumi a posição autoritária de um especialista – cuja intenção é prescrever bons hábitos, definindo o que é certo ou errado ao lecionar, sistematizando e orientando outros, diante da observação, controle e análise da prática (CORACINI, 2003, p. 309). A releitura da abordagem reflexiva, nesses parâmetros, não prevê a criação de uma dependência direta entre PFs e mentoras/es, como fornecedoras/es de modelos eficientes, mas sim a promoção de debates, discussões e a autonomia, sem coerção.

Sem dúvida, ensinar é um ato constante de investigação e prática reflexiva. Nesse processo, as/os docentes analisam os acontecimentos, planejam e reformulam suas aulas, improvisam e avaliam suas escolhas. Na etapa de sua formação, as/os professoras/es são convidadas/os a agir e a observar o que acontece na sala de aula em decorrência de suas ações. A sala de aula é, portanto, lugar privilegiado para pesquisa sobre a aprendizagem de línguas, no qual “o professor se torna pesquisador de sua própria prática” (CELANI, 2008, p. 29).

No que se refere à educação linguística, mais especificamente em cursos extracurriculares no âmbito acadêmico e em projetos voltados para a comunidade em geral, Anelise Gondar e Mergenfel Ferreira (GONDAR; FERREIRA, 2020, p. 14) afirmam que estes representam um espaço de exercício de docência e de reflexão, possibilitando o contato com o público interno e externo à universidade. Iniciativas como essas contribuem para promover visibilidade ao trabalho acadêmico e uma relação de comprometimento com a comunidade (ZYNGIER *et. al.*, 2020), propiciando o diálogo e a colaboração dos envolvidos.

Nesse contexto, compatível com a proposta do presente estudo, no qual abre-se espaço para os estudos sobre as experiências locais, em contrapeso aos paradigmas globais, reuni professoras/es para troca de experiências em sua prática, investigando as implicações de uma abordagem que preze o estímulo à Criatividade Local como condição básica de nosso tempo.

Ao longo da investigação, como moderadora, mentora e “escutadora”, procurei não interferir diretamente na compreensão do processo, nem no planejamento das sequências didáticas. No entanto, por tratar-se de sujeitos em interação, não apagamos nossas histórias, nem nossas subjetividades.

⁶ Termo empregado por Michel Foucault (1987) em *Vigiar e punir*, 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 panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT, 1987, p. 223).

No meio acadêmico, pesquisas como a proposta não seriam outrora legitimadas. Contudo, novas perspectivas e as contingências da vida contemporânea exigem uma postura criativa de reinvenção e questionamento, inclusive – e felizmente – nas universidades. Diante desse fato, enquanto profissionais da linguagem, não podemos fechar-nos como ostras ou acreditar que tudo já foi dito. É tempo de questionamento, de abertura e de diálogo, para que possamos provocar transformações caras e urgentes em nossa prática pedagógica e profissional. O incentivo ao pensamento crítico e o reconhecimento da Criatividade Local permitem ampliar a percepção e a consciência dos sujeitos, que, assim, passam a considerar novas alternativas e possibilidades de ação.

Após expor minhas motivações e as justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa, discorro no próximo capítulo sobre os estudos na área de Didática da língua alemã, envolvendo a/o professora/professor. Em seguida, abordo as linhas teóricas que sustentam a proposta deste trabalho, quais sejam: a **Era Pós-Método**, a **Psicologia da Criatividade**, a **Psicologia Humanista** e a **mentoria como impulso para o desenvolvimento da Criatividade Local**. Neste capítulo, indico ainda as intersecções entre as teorias e traço o primeiro esboço do conceito norteador da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Lehrer_innen haben uns in einer formativen Lebensphase nicht nur als Wissensvermittler begleitet, sie haben uns durch ihre Persönlichkeit, ihr fachliches Können und ihre Art des Unterrichtens gefördert und gefordert, begeistert und enttäuscht.*⁷ (KLIPPEL, 2016. p. 9)

Com o objetivo de fundamentar e apresentar o conceito de Criatividade Local, arrolei neste capítulo as abordagens teóricas basilares para o estudo.

Delimitar e conceituar o objeto de análise neste primeiro momento parece reduzir sua dimensão. Por ser complexo e dinâmico, o fenômeno da criatividade abarca diferentes elementos que o sustentam e o complementam. Considerando a sua complexidade, busco respaldo nos pilares teóricos (conforme expus nas Considerações Iniciais) e nas contribuições dos estudos acerca da mentoria na formação inicial de professoras/es (Seção 2.6).

Após empreender uma revisão dos pressupostos teóricos neste capítulo, levanto os pontos de intersecção entre os referidos aportes teóricos, reforçando a contribuição desse conjunto para a pesquisa. Alinhando-se ao diálogo entre essas correntes, finalizo o capítulo com as discussões em torno da mentoria na formação inicial de professoras e professores.

Como primeiro passo nesse percurso, apresento um breve panorama das pesquisas na área de Didática da língua alemã, com enfoque na/no professora/professor, como forma de contextualizar o campo deste estudo.

2.1 Antigos padrões e “ventos frescos”: Perspectivas para formação inicial de professoras e professores de alemão em contexto brasileiro

Nesta seção, traço um panorama sobre os estudos voltados para a/o professora/professor de alemão no Brasil e sua formação, além de apontar aspectos dos âmbitos político, pedagógico e histórico inerentes a esses estudos e significativos para posterior discussão.

No contexto de estudos na área de ALE, evidenciam-se políticas linguísticas de fomento à disseminação da língua e cultura alemãs que marcam seu histórico desde o pós-

⁷ Em tradução livre: “Os professores não nos acompanharam numa fase de formação da vida apenas como transmissores de conhecimentos, mas nos encorajaram e desafiaram, entusiasmaram e desapontaram com a sua personalidade, as suas competências profissionais e a sua forma de ensinar.”

guerra (conforme ARANTES, GIORGI, 2018)⁸. Mais especificamente, a partir dos anos 1970, tendo em vista uma demanda crescente de ações específicas para atender a estudantes e trabalhadores estrangeiros, a área ganhou impulso (conforme UPHOFF, 2013, p.233-234) e “tem seu ápice após a queda do muro em Berlim” (ARANTES, GIORGI, 2018, p. 91).

Em meio a esse cenário, a didática de alemão como língua estrangeira (ALE ou DaF, *Deutsch als Fremdsprache*) vem se desenvolvendo como campo independente na Germanística e como disciplina complexa, em constante diálogo com outras ciências, reforçando seu caráter interdisciplinar (UPHOFF, 2013, p. 234).

Em meados do século XX, a área de Didática em língua estrangeira (LE) esteve marcada por pesquisas envolvendo uma suposta personalidade ideal da/do professora/professor (como a/o “professora/professor nata/o”, aquele que nasceu com talento para lecionar), ou ainda, as técnicas efetivas de aprendizado em processos observáveis e resultados da aprendizagem da/o aluna/o em forma de produtos (SCHART, 2014, p. 37-38). Essas pesquisas com “foco no resultado tornavam invisíveis as especificidades e idiosincrasias do próprio fazer docente” (GONDAR, FERREIRA, 2020, p. 9) e aproximavam-se de uma raiz positivista à procura de provas e evidências para testar hipóteses.

Naquele momento, interessavam a busca pelo método ideal de ensino e o estudo do processo de aquisição. A/O professora/professor em si, seus pontos de vista e impressões subjetivas não figuravam como alvos de pesquisas na área (CASPARI, 2016a, p. 306; KÖNIGS, 2016, p. 59), muito menos questões envolvendo sua participação direta nas escolhas didáticas. Ao contrário, a tarefa do professor era a de “mero instrutor”, a quem competia aplicar um método ou os materiais didáticos previamente elaborados (VOLPI, 2008, p. 134), mantendo as relações de produção, que cabia a editoras e especialistas, e de aplicação/execução pelos professores, conforme apontado por Poliana Arantes (2018, p. 9).

O interesse em saber mais sobre o que se passa na cabeça das/dos professoras/es de línguas é algo recente. Somente por volta dos anos 1990 é que as percepções dessas/es profissionais e sua interpretação sobre os acontecimentos em sala de aula passaram a ter relevância para pesquisa (CASPARI, 2016a, p. 306). “O motivo central para essa abstinência”, nas palavras de Caspari (2016b, p. 40), “era a crença em que bastavam os

⁸ Arantes e Giorgi (2018, p. 89) ressaltam a necessidade de observar a história do ensino de línguas, tal qual nos é apresentada, sob uma perspectiva crítica. Não se trata de um processo homogêneo, coerente ou natural. Trata-se de uma construção de sujeitos e, por isso mesmo, não existe uma “pretensa ‘objetividade’ e desemplicação desses sujeitos” em tomadas de decisões e políticas linguísticas.

estudos de aquisição e métodos efetivos de transmissão para que o professor ideal **surgisse**” (CASPARI, 2016b, p. 40, grifo nosso).⁹

Após essa fase, a pesquisa se expande, nos anos 2000, para diferentes campos de trabalho dentro da disciplina (UPHOFF, 2013, p. 235). A percepção subjetiva, as interpretações e os pontos de vista subjetivos dos professores tornam-se relevantes para os estudos na área, estes então impulsionados pelo advento da corrente do socioconstrutivismo (CASPARI, 2014, p. 20). Com isso, as relações entre os envolvidos na sala de aula, suas expectativas, seus valores e marcas individuais começam a receber atenção. A aula passa a ser vista como um acontecimento social, vinculado a um contexto histórico-cultural específico (SCHART, 2014, p. 39).

Sob essa ótica, abandonou-se a convicção de que certa técnica ou método determinaria a qualidade de uma aula, e a procura pelo método ideal passou a ser vista como “inútil” (SCHART, 2014, p. 37). Nesse âmbito, as pesquisas sob a abordagem sociocultural e a Era Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2001; 2003; 2006a; 2006b; 2012)¹⁰ oportunizaram uma nova forma de tratar do processo de ensino-aprendizagem. As imagens do “professor nato” e do “método ideal” perderam seu efeito, o que abriu espaço para o reconhecimento das condições locais no contexto específico e a sensibilização para com essas condições (SCHART, 2014, p. 37-38).

Como parte desse movimento, retoma-se o conceito de reflexão, cujas bases foram lançadas por volta de 1933 por John Dewey (2010). Ancorado no pensamento de Dewey, Donald Schön (1992) definiu o “processo de reflexão na ação” (SCHÖN, 1992, p. 81), que compreende “o pensar na prática, como um esforço de ir ao encontro do aluno e entender seu processo de conhecimento” (NUNES, 2019, p. 119).

A partir dos estudos de Schön (1992), a postura de “professora/professor reflexiva/o” torna-se presente em reformas educacionais, formações continuadas e programas de treinamento, como uma “expressão de moda” (PIMENTA, 2006, p. 45). Críticas a essa abordagem reforçaram o fato de que o “convite” a refletir poderia ser encarado como um “peso” (KÖNIGS, 2016, p. 65) ao assumir-se um caráter de obrigatoriedade (conforme CORACINI, 2003, p. 308-309) ou, ainda, quando exposto de maneira vaga, sem concreto

⁹ “Der zentrale Grund für diese Abstinenz lag in der Überzeugung, dass sich auf der Basis von Erkenntnissen über das Lernen und über effektive Vermittlungsmethoden das ,richtige Lehren“ sozusagen von selbst ergebe”.

¹⁰ A Era Pós-Método será detalhada na Seção 2.2.

esclarecimento sobre como desenvolver essa competência, já que ela não surge espontaneamente (KÖNIGS, 2016, p. 65).¹¹

Em paralelo ao afloramento das pesquisas que envolvem o ensino reflexivo, despertase o interesse pelo estudo das *Subjektive Theorien* [Teorias Subjetivas] (GROEBEN; SCHEELE, 2010; DANN, 1989, na Alemanha, ou Teoria de Crenças (BARCELOS, 2001, 2004, 2006), no Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990 (BARCELOS, 2004, p. 124; SILVA, 2007; CORACINI, 2003, p. 305). De acordo com os estudiosos desse campo, as crenças, como um fenômeno complexo e dinâmico, envolvem “maneiras de ver e perceber o mundo” (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p. 18). Estas advêm das experiências pessoais do meio no qual se vive, podendo influenciar o comportamento ou por ele ser influenciadas (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p. 26-27).

Nesse campo de estudo, pesquisas sobre as crenças exploraram as percepções dos envolvidos no ensino-aprendizagem, incluindo as das/dos professoras/es (GARCIA *et al.*, 2017; GONDAR; FERREIRA, 2020). Constata-se, portanto, um retorno, após uma longa “abstinência” (CASPARI, 2016b, p. 40), do interesse por pesquisas envolvendo as perspectivas subjetivas, por meio das quais as interpretações dos professores ganham respaldo e legitimidade (CASPARI, 2014, p. 20).

Nesse ínterim, um estudo realizado por John Hattie (2009) apresenta uma nova faceta da formação das/os professoras/es e traz novo impulso à discussão sobre o tema: o *Visible Learning* (LEGUTKE, 2016, p. 93; SCHAT, 2014, p. 40). Trata-se de uma meta-análise¹² de grandes dimensões, cujo objetivo consiste em levantar informações sobre o funcionamento da educação e sobre os fatores que mais causam impacto na aprendizagem.

Na meta-análise, foram examinadas 138 variáveis, abrangendo diferentes aspectos do aprender no âmbito escolar e até mesmo no próprio lar das/dos aprendizes. A extensão do estudo possibilitou chamar a atenção para uma figura determinante: a da/do professora/professor, analisando sua postura, a forma como reage às situações, se está aberta/o a experiências, se é capaz de aprender com seus erros e com os *feedbacks* do próprio alunado (HATTIE, 2009, p. 35). Hattie faz constatações intrigantes em seu trabalho, tais como, a de que não é a personalidade da/do professora/professor o fator mais relevante a ser apontado,

¹¹ O uso indiscriminado da abordagem reflexiva sem análise crítica, com promessa de solução para os problemas da prática, e sua adoção como ferramenta imposta em treinamentos de professores acabam por reduzi-la a um discurso hegemônico e prescritivo (PIMENTA, 2006, p. 22; CORACINI, 2003, p. 309). A própria abordagem reflexiva caminhou em direção a uma espécie de racionalismo técnico, que ela mesma tanto criticava (NUNES, 2020, p. 121).

¹² O estudo abrange cerca de 800 meta-análises internacionais baseadas em mais de 50 mil estudos. (Disponível em: <http://visible-learning.org/de/>. Acesso em: 30 jul. 2021.).

mas sim sua ação pedagógica e seu papel fundamental na representação da equidade e da justiça (HATTIE, 2009, p. 26) para o processo educativo. Apesar de não se concentrar especificamente no ensino de línguas, Hattie (2009) impele o debate nesse contexto e nas pesquisas sobre a pessoa da/do professora/professor.

Com efeito, após constatação de seu papel decisivo, depositam-se na figura da/do professora/professor crescentes expectativas e a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem, o que a torna alvo de crítica constante, sendo cobrada por desenvolvimento permanente (SCHART, 2014, p. 39). Ao dirigir a atenção das pesquisas para a complexa constelação em sala, para os conflitos e interações, percebe-se a aula como um evento social, e, nesse meio, a/o professora/professor aparece como o responsável por mudanças, como determinante para estimular o aprendizado (confira CASPARI, 2016b, p. 40), ainda que não o único. Para exemplificar essa situação, Bernadete Gatti (2010) relaciona alguns dos fatores que contribuem para delinear o cenário da educação brasileira, em particular, e reverberam diretamente na ação da/do professora/professor:

Deve ser claro para todos que essa preocupação [com a situação da educação] não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359)

Pela vasta lista, nota-se a dimensão do problema. E essa lista ainda pode ser ampliada, considerando-se diferentes esferas de ensino, cada sala de aula e os sujeitos envolvidos. Em vista dessa conjuntura, “responsabilizar os professores pelas mazelas da educação” (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017, p. 963) parece ser uma saída oportuna para aqueles gestores e suas políticas que tentam “terceirizar” infortúnios da educação (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017, p. 963), criando “uma cortina de fumaça sobre o problema” e fugindo “de suas responsabilidades” (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017, p. 964). Em vez de adotar uma posição categórica, acusando a/o professora/professor de ser a/o culpada/o pelo insucesso da aprendizagem, é momento de abrir espaço para observar as condições de ação da/do profissional, sua história e suas convicções, bem como os

impulsos recebidos em sua formação inicial, considerando-se as estruturas institucionais e políticas nesse contexto.

De fato, como Königs (2012, p. 402) aponta, sabemos muito pouco sobre a/o professora/professor. Segundo o autor (KÖNIGS, 2011, p. 71), em pesquisas, sempre houve posições extremas e correntes contrárias surgindo em detrimento a outras. Com a orientação à/ao aprendiz, a/o professora/professor pode ter sido negligenciada/o no passado. No entanto, partir de sua perspectiva, ao contrário do que se possa pensar, não significa ignorar as/os demais envolvidas/os. Em outras palavras, não se trata de menosprezar a/o aprendiz e muito menos de conferir um *status* de autoridade à/ao professora/professor em sala de aula, colocando-a//o como figura central na educação e como fonte de conhecimento, conforme a crítica de Rogers (1993, p. 93). O propósito, neste momento, é considerar a voz da/do professora/professor (dentre as diversas vozes) em meio a essa conjuntura complexa.

Por esse ângulo, promove-se uma forma de emancipação dos saberes acadêmicos estabelecidos e de discursos dominantes “universais”, já que os saberes locais e pessoais passam a ser considerados. Para aqueles que desejam preservar o *status* acadêmico encerrado em “torres de marfim” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 158), esse fato pode representar uma ameaça (NUNES, 2019, p. 120). Com efeito, essa afirmação não tem o intuito de destituir o prestígio e a relevância da academia. Pelo contrário, cabe salientar que a universidade tem seu papel imprescindível nessa missão, porém mantém-se, por vezes, resistente (CELANI, 2008, p. 37).

No processo de mudança intensa em que vivemos, é preciso reconhecer a ubiquidade da aprendizagem e legitimar a bagagem e o potencial das/dos futuras/os professoras/es para lidar com os desafios da profissão. Desse modo, a perspectiva se amplia e a/o professora/professor pode ter melhores condições de avaliar o saber teórico e suas implicações na prática pedagógica, pondo-se atento/a às demandas, às suas próprias leituras e às diferentes possibilidades em seu meio.

Sob esse ponto de vista, inexistente hierarquia entre teoria e prática, uma vez que essas dimensões são inseparáveis e estão intrinsecamente interligadas.¹³ Assim sendo, as pesquisas nesses moldes não se restringem ao ambiente universitário: elas passam a fazer parte do trabalho da/do professora/professor e de suas/seus aprendizes no dia a dia, não somente durante a formação inicial, como também ao longo da ação pedagógica dos egressos

¹³ Caspari (2016b) chama a atenção para o fato de que “em qualquer pesquisa sobre professores, a ‘prática’ entra automaticamente em jogo, para a qual todos os envolvidos desenvolveram suas próprias teorias” (CASPARI, 2016b, p. 46). [No original: “Bei jeglicher Forschung zu Lehrkräften kommt automatisch ‚die Praxis‘ ins Spiel, zu der alle Beteiligten ihre eigenen Theorien entwickelt haben”].

(conforme KÖNIGS, 2012). Sem dúvida, “a base científica é um componente central da profissionalização” (KÖNIGS, 2012, p. 404) e condição para garantir a valorização do profissional. Como Gatti argumenta:

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos [...]. (GATTI, 2010, p. 1360)

Segundo essa posição, a formação superior universitária deve incentivar a autonomia e contribuir para a formação de um/uma profissional que seja capaz de desenvolver “uma visão ampla e crítica em relação aos discursos didático-metodológicos que circulam na área” (UPHOFF, 2019, p 113), revelando-se conhecedora/conhecedor do percurso histórico de seu campo de ação e das dimensões políticas inerentes ao ensino e ao estudo de línguas (UPHOFF, 2018, 2020b). Dessa forma, a/o profissional terá condições de agir em seu espaço sem subjugar-se a esquemas de poder e de dependência (conforme ARANTES, 2018, p. 9).

Diante de constantes ataques à profissão docente, torna-se imprescindível estarmos atentas/os a essas configurações e à dimensão **política e social** em torno da educação linguística. Gondar e Ferreira (2020, p. 6) citam a determinação de leis, a exemplo do reconhecimento do “notório saber” (Lei n. 13.415/2017), como forma de desvalorização do/da profissional professora/professor. Além disso, ações de *marketing* de universidades privadas com *slogans* depreciativos relegam o ofício a uma oportunidade de renda extra ou a uma espécie de “bico”¹⁴. Celani (2008, p. 36) relembra essa imagem de simples ocupação ou de um emprego de ganhos avulsos disseminada até mesmo pelo poder governamental.

Contra-pondo-se a essa corrente, o universo acadêmico deve instigar uma postura crítica, sensível ao contexto, sustentada por uma base metodológica e didática que considere a história da área e as contribuições da pesquisa ao longo de sua configuração, e aberta ao diálogo, à expansão de possibilidades e à inovação. O desenvolvimento dessas competências e os conhecimentos necessários para tal devem ser abordados já na formação inicial, de modo que a/o professora/professor em formação possa participar e compreender melhor as relações no mundo globalizado e suas consequências para sua área de ação, conforme pleiteado por

¹⁴ As autoras se referem à faculdade Anhanguera, em São Paulo, que lançou a seguinte campanha publicitária: “Torne-se professor e aumente sua renda” (GONDAR; FERREIRA, 2020, p. 7).

Uphoff (2020a, 2018). Para além da simples descrição de “competências didático-metodológicas” (UPHOFF, 2019, p. 113-122) esperadas na ação do docente, a dimensão política da área exige uma formação profissional capaz de abrir caminhos para compreender as múltiplas facetas do ensino e as consequências didáticas e políticas de decisões abrangentes no âmbito educacional (conforme UPHOFF, 2018, 2019, 2020a, 2020b).

Em consonância com essa perspectiva, evidencia-se nas últimas décadas o desenvolvimento de uma formação crítica de professoras/es para o ensino de línguas apoiada nos novos letramentos, nos multiletramentos e no letramento crítico. Nesse cenário, toda proposta metodológica-pedagógica “está sempre imbuída de uma visão de língua, de cultura, de identidade no ensino do respectivo idioma; e esta tem a ver com a visão de pessoa/cidadão e de sociedade para a qual contribui num projeto educacional” (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018, p. 269), ou seja, “a linguagem tem natureza política” (MONTE MÓR, 2015, p. 9).

Como resposta às demandas atuais, aos debates globais e às novas tecnologias, as discussões recentes a respeito da educação linguística visam expandir perspectivas nos estudos da área (conforme DUBOC; FERRAZ, 2011).¹⁵ Com isso, a formação crítica de professoras/es permite-lhes compreender o *locus* de ação, desestabilizando verdades, promovendo rupturas com velhos padrões. A língua deixa de ser compreendida a partir de “raciocínios disciplinadores” (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018, p. 272) de interações e interpretações, que assumem posições generalizantes, em um processo denominado *habitus* interpretativo, por Monte Mór (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018, p. 267). Na educação crítica, parte-se da perspectiva de que é possível construir e reconstruir sentidos (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018, p. 271), pois nada é fixo e imutável.¹⁶

Nesse âmbito, Menezes de Souza (2011a), apoiado na perspectiva freireana, aponta a necessidade de aprendermos a escutar nossas próprias leituras e a questionar a origem de nossas ideias e interpretações (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296). As vozes que nos constituem não devem ser apagadas, mas sim analisadas em um processo de questionamento e

¹⁵ Nesse momento, a visão hegemônica do Norte-Global é posta à prova (FERRAZ, 2019; MIGNOLO, 2017a, 2017b; SANTOS, ARAÚJO, BAUMGARTEN, 2016; SANTOS, 2007). Da mesma forma, o ensino de línguas segundo uma perspectiva tecnicista, positivista ou ainda iluminista, por meio da qual “são os professores que devem iluminar, trazer a luz do conhecimento para alunos ignorantes e sem luz” (FERRAZ, 2019, p. 25), sofre abalo e carece de transformação, diante de ações de resistência e posicionamento crítico. Esse movimento pode representar uma grande chance de produzir, reconhecer e tornar visíveis conhecimentos outros, promovendo “uma educação linguística entre educadores e educandos em que se entrelacem o ensino linguístico, a perspectiva educacional, a formação cidadã e a criticidade por meio das línguas” (FERRAZ, 2019, p. 25).

¹⁶ Ver Clarissa M. Jordão (2013, p. 84).

de autopercepção, colocando-nos atentas/os à leitura que fazemos do mundo, como salientado pelo autor, em um processo de “ler-se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296), sem deixar de considerar o contexto sócio-histórico do qual participamos.

Ao questionar-se “de onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296), tem-se a percepção de seu próprio processo de construção dos significados. Assim, promove-se a reflexão crítica e a desconstrução de “premissas do senso comum” (DUBOC, 2011, p. 730), possibilitando-se a identificação de discrepâncias e o reconhecimento de “seu papel na sociedade” (MATTOS; VALERIO, 2010, p. 153). A orientação fundada na criticidade auxilia as/os professoras/es, como aprendizes e cidadãs/ãos, a não conformarem-se com “o papel de *consumidores* de produtos/informações, e agora precisam ser tratados pela escola como *criadores/construtores* de conhecimento” (JORDÃO, 2014, p. 133, grifo do original).

No contexto do ensino de língua alemã, como observado por Uphoff (2018, 2020b), o tipo de abordagem proposto pela linha do letramento crítico parece não receber destaque na política educacional, pelo menos até o momento. Nas orientações pedagógicas oficiais vigentes, predomina o ensino de alemão orientado para a ação (*Handlungsorientierung*) em situações, simulações e tarefas comunicativas.¹⁷ Já a proposta do letramento crítico, com seu viés freireano, privilegia a transformação, a consciência crítica e a responsabilidade social como pilares para a educação. O enfoque em cada uma das abordagens assume um ângulo específico, como exposto por Uphoff (2020b): “Enquanto o ensino orientado para a ação visa ao desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural, o letramento crítico tem como meta principal a formação do aluno para a cidadania” (UPHOFF, 2020b, p. 19).

Como constatado pela autora (UPHOFF, 2020b, p. 29), a área de ensino de língua alemã no Brasil volta-se para diretrizes alemãs, uma vez que recebe apoio pedagógico e metodológico de órgãos formadores, como o Goethe-Institut e a Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Diante disso, percebe-se a tendência de adotar os preceitos do referido ensino orientado para a ação, privilegiado pelos órgãos mencionados em suas políticas de fomento ao ensino da língua, evitando focar explicitamente aspectos políticos.

Uphoff (2020b, p. 29) demonstra que essa tendência é reforçada por distanciamento e falta de diálogo entre as áreas de estudos em língua alemã e as de outras línguas ensinadas no Brasil, bem como com as de letramento crítico (UPHOFF, 2020b, p. 29).

¹⁷ Conforme Uphoff (2018, p. 232; 2020b, p. 27).

Em diálogo com as perspectivas críticas em educação linguística, reflexões em torno das práticas decolonialistas (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2007; SANTOS; ARAUJO; BAUMGARTEN, 2016; MIGNOLO, 2017a, 2017b) apontam as desigualdades presentes entre a soberania eurocentrista e as vozes apagadas das antigas colônias. Desse ponto de vista, fazem-se urgentes as análises críticas diante das relações de submissão a políticas linguísticas educacionais homogeneizantes e excludentes.

Segundo Walter Mignolo (2017a), a “descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção” (MIGNOLO, 2017a, p. 15), uma opção que não reprime subjetividades nem se apresenta como “verdade irrevogável” (MIGNOLO, 2017b, p. 13). Nesse sentido, a ideia é não pretender uma verdade universal como única alternativa disponível. De fato, conflitos, tensões e posições contrárias irão coexistir no espaço que ocupa. Ao “criar espaços de dissenso (de conflito criativo)” (ROCHA, MEGALE, 2021, p. 18), no qual o diálogo prevaleça e exista “a predisposição cooperativa” (ROCHA, MEGALE, 2021, p.18), indagações devem ser levantadas, sem o apagamento de outras possibilidades ou em desigualdade de posições.

Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2007), o pensamento abissal do mundo moderno ocidental impera e radicaliza distinções, por meio de linhas divisórias e imaginárias em dois universos da sociedade: “o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2007, p. 71). A inexistência e a irrelevância dos que estão “do outro lado da linha” devem ser encaradas sob o ponto de vista crítico, questionando-se as relações hierárquicas construídas para atender a centros de poder.

Nesse cenário, observar o local e seus envolvidos, empoderar o professor em sua ação pedagógica e colocar um fim às relações hierárquicas coloniais são atitudes que não pretendem apagar diferenças ou ignorar todo o contexto do qual se faz parte. Assim, as demandas e os discursos globais são vistos através de outras lentes, não a partir da posição daqueles que estão do “outro lado da linha” (SANTOS, 2007), mas da perspectiva de participantes do debate, da construção de saberes e de ideias para o futuro. Em sintonia com esse pensamento, a posição que defendo neste trabalho visa à construção de uma relação mais justa e dialógica, sem a **replicação acrílica de um discurso eurocêntrico**, tanto no meio acadêmico, educacional, quanto ao longo da formação e das experiências docentes.

Como movimento recente, projetos e trabalhos voltados para a perspectiva decolonial no âmbito da educação linguística em alemão no Brasil colocam em xeque a hierarquia

vertical e hegemônica europeia, por vezes instituída por nós mesmas/os, professoras/es, em um processo de autocolonização e subjugação. Esses trabalhos se abrem para narrativas outras, trazendo ventos frescos aos estudos de língua alemã. Participando desse diálogo, Sampaio e Puh (2020) ressaltam a relevância da socialização de propostas para a formação docente com base em experiências particulares e sob o viés decolonial, considerando essa experiência como singular, que não pode ser replicada, porém apontando para a criação de “caminhos e espaços” para compartilhar coletivamente, como **“encaminhadores de futuras e futuros docentes** de língua alemã e línguas teuto-brasileiras” (SAMPAIO; PUH, 2020, p. 111).

Nessa linha de pensamento, é preciso deixar de encarar a língua como mera mercadoria dentro de uma perspectiva neoliberal, para procurar compreendê-la como força de transformação social, de diálogo, de troca conjunta e de abertura para os mundos além do meu, numa educação linguística que abarque relações “mais horizontalizadas e menos hierarquizantes” (FERRAZ, 2018, p. 107). Nesse ângulo, as posturas auto- e coloniais não cabem, assim como a noção de aquisição de “língua por inteiro” ou de uma “proficiência ideal”:

No campo das línguas estrangeiras, especificamente, para muitos de nós que lidamos com LE, a gente sempre teve essa ideia do falante estrangeiro, do falante não-nativo sempre inscrito em um lócus de deficiência, em um lócus de lacuna na medida em que muitos de nós transitamos por vocábulos de teorias de aquisição de línguas como “língua-alvo”, “aquisição de língua”, “subusuário”, “interlíngua”, “proficiência” como se fosse possível adquirir a língua em sua totalidade. (FERRAZ, DUBOC, MENEZES DE SOUZA, 2020, p. 2335)

Em conexão direta com essa perspectiva decolonial, emergem olhares outros, questionadores de fronteiras rígidas entre línguas e de privilégios em torno de línguas de prestígio. Os estudos em translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA, MACIEL, 2015, ROCHA, MACIEL, 2020; ROCHA, 2020; ROCHA, MEGALE, 2021) representam uma ruptura de paradigmas, ao considerar as práticas comunicativas criativas em suas diferentes histórias e experiências linguísticas, com “enfoque transformativo, interessado na (re)construção da coletividade e do bem comum” (ROCHA, MEGALE, 2021, p. 10). Como “uma forma de ver e de viver (a linguagem)” (idem, p. 10), essa filosofia amplia a visão de língua, percebendo e problematizando nas zonas de contato e de conflito, as desigualdades e a opressão, bem como uma visão de língua enquanto sistemas linguísticos isolados. Trata-se de

uma proposta crítica que desafia discursos autoritários e colonizadores, intervindo por meio de ações criativas no mundo, pleiteando por

bases mais plurais, igualitárias, comunais e descentralizadoras no que diz respeito aos processos de expressão de sentidos e também no que se refere às relações que travamos com as pessoas e demais seres e elementos que coexistem e integram a vida neste planeta (ROCHA, MEGALE, 2021, p. 12).

Compartilho a perspectiva de educação translíngue e decolonial para a educação linguística de alemão no Brasil e defendo a urgência de trazer esse debate com novos ares para a formação de docentes, desconstruindo e questionando perspectivas coloniais presentes nos diferentes meios, recursos didáticos, diretrizes e visões arcaicas. Em busca dos ventos frescos que nos tirem da deriva e apontem-nos direções outras, mais libertadoras e transformadoras, vale rever essas relações em nosso contexto de ação local. O debate e a troca de informações são imprescindíveis para o trabalho coletivo na educação linguística, tanto quanto para o futuro da formação de professoras/es no país e para o enfrentamento de adversidades e de desafios, como abordado nas subseções seguintes.

2.1.1 Formando professoras/es para a educação linguística em alemão: o que temos para hoje?

Considerando-se o panorama delineado na seção anterior e diante do histórico de desigualdade educacional no país, revela-se como um grande desafio para a universidade não apenas atrair e formar profissionais, mas também retê-los e fazer com que permaneçam motivados (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017, p. 945).

No contexto brasileiro, a criação dos cursos de Letras-Alemão remonta à década de 1940 (VOERKEL, 2017, p. 103; BOLLE, 2010, p. 258). Em uma pesquisa sobre tais cursos, Voerkel (2017) faz um levantamento detalhado de sua estrutura no Brasil e das características de seus currículos, que incluem, além da língua estrangeira (LE), a formação de professores da língua, de literatura, de linguística e de tradução, abrangendo um espectro amplo para futura atividade profissional.

Embora o conhecimento de língua alemã represente chances profissionais no mundo globalizado e o interesse em cooperações entre Brasil e Alemanha – nos âmbitos tanto econômico e industrial, como cultural e educacional – seja intenso (MARIANO, 2018, p. 20-

23), decisões políticas linguísticas como leis de restrição e determinação do ensino de LEs¹⁸, ou políticas de desvalorização e baixos salários contribuem para o desgaste da profissão (MARIANO, 2018, p. 20).

Como estudante de graduação em Letras entre 2014 e 2017, constatei ao longo desses anos o crescente esmorecimento e a descrença na profissão por parte daqueles que a exercem, fato que não nos causa surpresa, diante do histórico da educação no Brasil e da conjuntura atual. Como graduanda, percebi também a busca pelo curso de licenciatura em língua alemã ou pelo bacharelado em Letras-Alemão como alavanca para concursos e carreiras em áreas diversas. Em trabalhos anteriores a este (BOLLE, 2010; BLUME, 2011; EVANGELISTA, 2011), constata-se que essa procura se deve às especialidades dos currículos desses cursos, que seriam também facilitadores da inserção em empresas alemãs, e ao fato de possibilitarem estudar a língua em si, sem o propósito de lecionar.

Em contrapartida, Gondar e Ferreira (2020) apresentaram recentemente uma análise da percepção de alunas/os-formandas/os em duas universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro. As autoras averiguaram que a maioria das/dos estudantes optara pela profissão professor durante o curso. De acordo com o estudo, o desenvolvimento do curso colabora para a escolha profissional (GONDAR; FERREIRA, 2020, p. 18), porém a preocupação com a precarização da atividade docente no Brasil está presente nas falas dos estudantes (GONDAR; FERREIRA, 2020, p. 21), as quais revelam insegurança diante das perspectivas dessa carreira. De fato, os estudantes em formação nas universidades brasileiras não estão imunes a essas circunstâncias e aos constantes ataques que a profissão sofre.

Além de terem consciência de que essa carreira oferece poucos atrativos e baixa remuneração, as/os estudantes sabem que, ao fim do curso, precisarão enfrentar desafios como o de cumprir os requisitos e as expectativas para o ingresso no mercado de trabalho, o que, no caso das LEs, equivale em grande parte à proficiência no idioma. Na maioria das vezes, o nível de alemão máximo alcançado fica entre B1 e B2 (GARCIA *et al.*, 2017, p. 46; MARIANO, 2018, p. 29; EVANGELISTA, 2012, p. 4), conforme a classificação do *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Como a maioria das/dos alunas/os inicia a graduação sem conhecimentos na língua, boa parte do curso é dedicada à aprendizagem da língua em si, restando menos tempo para outras áreas do curso, como a didática (SILVEIRA; UPHOFF, 2020, p. 10).

¹⁸ Como exemplo, temos a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que define apenas o ensino de inglês a partir do sexto ano, dificultando, por meio dessa determinação, a presença de outros idiomas, como o alemão, na grade curricular do ensino básico (UPHOFF, 2019, p. 14).

Com base nessas considerações, nota-se o caráter determinante das primeiras experiências docentes (e também discentes na graduação) como estímulo à carreira profissional das/dos PFs desde a fase inicial do curso. Por certo, a decisão por uma profissão não depende de um único fator, como constatam Bauer, Cassettari e Oliveira (2017, p. 953). São inúmeras as razões que podem determinar a escolha de uma profissão: salário, perspectivas de atuação e de carreira, motivações pessoais, condições e clima de trabalho, entre outras. Elencar os possíveis problemas em torno da formação e do exercício da profissão não nos exime da responsabilidade de alterar o que é possível, buscando caminhos novos e reivindicando melhorias.

Como forma de incentivo para as/os professoras/es, políticas de fomento ao ensino de língua alemã oferecidas por instituições como o Goethe-Institut ou a ZfA (Agência Central para as Escolas no Exterior), além dos diferentes programas de intercâmbio entre universidades brasileiras e outras de países falantes de alemão (GIL, 2010, p. 130-132) e de congressos organizados pela Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão (ABRAPA), pela Associação Latino-americana de Estudos Germanísticos (ALEG) e pela Associação Brasileira de Estudos Germânicos (ABEG) procuram oferecer suporte a professoras/es.

No âmbito escolar, iniciativas de intercâmbio como Pasch (“Escolas: uma parceria para o Futuro”), em instituições de ensino fundamental e médio nas quais o ensino de ALE é oferecido – em sua maioria, em escolas particulares (UPHOFF, 2019, p. 123) –, promovem cursos de formação continuada ao professor.¹⁹ Apesar de todos os esforços nesse sentido, é necessário um olhar local especial à fase de iniciação profissional durante a graduação.

Se as pesquisas em torno da criatividade revelam um professor “mal preparado” e “desmotivado” (NAKANO, 2009, p. 45), então é preciso ouvir o que as/os PFs têm a dizer, quais são os seus anseios e angústias ao longo do processo formativo, para avaliar uma forma de oferecer acompanhamento e suporte e, em paralelo, repensar o contexto de formação, sem taxá-las/os como culpados ou abandoná-las/os à própria sorte.

Ideal, nesse caso, seria receber suporte institucional e político para essa empreitada. A falta de recursos, tempo e condições nas universidades públicas é notória. Entretanto, não parece ser o melhor caminho estagnar diante desses obstáculos. Devemos, sim, exigir recursos e suporte, e não esmorecer nem cruzar os braços. Ao contrário, é preciso buscar alternativas e

¹⁹ Como política linguística, constata-se que há um interesse por parte da Alemanha em angariar parceiros e participar da “concorrência global ‘pelas melhores cabeças’” (UPHOFF, 2019, p. 123). Para Santos e Almeida Filho (2008), esse seria um novo tipo de capitalismo, cunhado de capitalismo educacional (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2008, p. 20).

agir com os recursos e condições disponíveis, para apoiar quem está começando na complexa tarefa e trajetória de lecionar. Essa proposta será esmiuçada na Seção 2.6 e retomada ao longo da análise, sobretudo no Capítulo 5.

A perspectiva lançada no presente estudo pretende reforçar o momento de ação e reflexão conjuntas, sem impor hierarquias verticais (MONTE MÓR, 2020) para evidenciar poder, e, ao mesmo tempo, procurar reduzir ameaças por meio do trabalho colaborativo (ROGERS, 1969, 1977), a fim de transcender o *status quo* e agir em prol de mudanças.

Já em 2005, Vera Lucia M. de Oliveira e Paiva defendia a tomada de ações em nível local. Problemas apontados na época pela autora podem ser observados em 2020 nas universidades e nas diferentes esferas de ensino. A organização baseada em disciplinas continua criando muros entre as diversas áreas. No caso da formação de professoras/es, a parte pedagógica costuma estar restrita ao final do curso e a cargo de pedagogos sem formação específica para educação linguística. Nesse caso, não há como tratar de especificidades da área, uma vez que a formação didático-pedagógica não tem como enfoque específico a educação linguística. Como diagnosticado por Paiva (2005), os conteúdos de disciplinas como a Didática, geralmente, apresentavam “o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc.” (PAIVA, 2005, s/p.).

Ademais, Paiva (2005) observa a dificuldade por parte de docentes na área de Letras de perceber seu papel com relação à formação de professores. Para alguns, a formação de professores é “função” da faculdade de Educação, e incumbem as/os colegas da área em uma missão que deveria ser de todo o corpo docente (PAIVA, 2005, p. 9). Blume (2011) reforça essa ideia ao afirmar que é preciso promover interação entre as áreas e a articulação entre as/os professoras/es das disciplinas de Metodologia e Ensino para a realização de projetos conjuntos.

Como marca do paradigma moderno, pode-se elencar, de modo geral, a falta de articulação nas Licenciaturas de educação linguística proveniente de um “currículo intradisciplinar fragmentado” (DUBOC, 2018, p. 14); a separação institucional entre as áreas de Educação e as licenciaturas; e a falta de um olhar para outras dimensões (outras línguas, por exemplo) além da própria, impedindo o compartilhamento de experiências na formação inicial das/dos professoras/es.

O desafio de oferecer às/aos professoras/es uma formação orientada para essas questões deve estar na agenda das políticas de ensino, mais do que pensar em mudanças

estruturais²⁰ sem significado para o contexto local. É preciso analisar em cada espaço quais são as lacunas que estão abertas, para, então, buscar melhorias, incentivando cada vez mais o intercâmbio real entre estudantes, docentes e pesquisadoras/es, bem como entre as universidades, áreas e línguas. Como Puh (2021) relata, com base em sua experiência como docente formador, é preciso pensar em abordagens críticas acerca das orientações e dos parâmetros em vigor, bem como sobre suas consequências para a prática docente, estimulando orientações “por meio de coletivos de profissionais que atuam e pesquisam o ensino de alemão e das línguas teuto-brasileiras” (PUH, 2021, p. 32), sem isolamento ou perda de “conexão e comunicação com o mundo” (PUH, 2021, p. 37).

O momento é propício para rever o quadro dos cursos de Letras no Brasil, contexto desta pesquisa, e prezar pelo diálogo entre as esferas envolvidas na formação da/do professora/professor. A universidade “deve ser o *locus* privilegiado de formação para o trabalho docente” (GONDAR; FERREIRA, 2020, p. 5), porém aberta e atenta a contribuições e aos movimentos externos à academia. Nesse contexto, ciente de seu papel transformador, a/o professora/professor expande sua ação pedagógica, tornando-se pesquisadora/pesquisador de sua prática e geradora/gerador de teorias, conforme postulado por Celani (2008, p. 29) e Kumaravadivelu (2012, p. 10).

Nessa tarefa, confrontam-se diversas concepções, convicções e posicionamentos. Um dos pontos cruciais no trabalho pedagógico refere-se ao planejamento da própria aula. Esse tema será problematizado na próxima seção, que o abordará considerando sua condição de desafio na ação pedagógica e o caráter dogmático ou flexível que este pode assumir, bem como contrapondo discursos vigentes nos centros de formação e a visão crítica exposta no início do capítulo.

2.1.2 O planejamento: “becos sem saída” e os ensaios para o pulo

A responsabilidade que a/o PF toma para si ao assumir as primeiras aulas traz à tona diferentes facetas de sua ação pedagógica: sua autopercepção como professora/professor, o compromisso com as/os envolvidas/os, as demandas institucionais, o reconhecimento do contexto, entre outras. Nesse momento – ou seja, antes de começar a planejar a aula, sua sequência didática, o semestre letivo –, lidar com todas as variantes e os discursos vigentes na área significa indagar-se e confrontar-se com dilemas e conflitos. A definição do

²⁰ Cf. palestra de Klaus Zierer (2013), elaborada com base no trabalho de Hattie.

planejamento e de critérios para uma “boa aula”, além do fato de que esses critérios variam de grupo para grupo, de sujeito para sujeito, antecipa que não são poucos os desafios a serem enfrentados nessa profissão.

Exatamente nessa fase, o livro didático pode ser utilizado como linha-mestra do próprio planejamento e, por vezes, como um formador, por meio do qual a/o PF recebe orientações e sugestões de ação pedagógica. Jack C. Richards (2001, p. 254) descreve essa função do livro didático como uma espécie de “treinador inicial” da/do professora/professor com pouca experiência, oferecendo-lhe multifuncionalidade em seu conjunto, desde exercícios de gramática, áudio, textos, até uma estrutura atraente, sistematicamente desenvolvida para padronizar o ensino e facilitar o desempenho do professor.

Como sustentado no trabalho de Jhuliane Evelyn da Silva (DA SILVA, 2019, p. 158, 163), as condições de trabalho, a falta de tempo para preparação das aulas, a falta de uma formação crítica e de motivação diante das circunstâncias na educação contribuem para conferir ao livro didático o poder de decisão pedagógica e de definição curricular, apagando-se vozes locais e oferecendo-se um discurso centralizador, que é difundido globalmente (ARANTES, 2018). Com vistas a atender a um público amplo e a participar de forma abrangente do mercado lucrativo da produção de materiais didáticos, as editoras desenvolvem materiais globais, sem especificações ou posicionamentos (UPHOFF, 2009, p. 89; ARANTES, 2018). Para tanto, os livros apresentam uma visão idealizada de mundo, garantindo, com isso, a aceitação em nível global (RICHARDS, 2001, p. 255). Compartilho com Arantes (2018) a ideia que é preciso “problematizar essa relação ‘natural’ entre o professor e o livro didático” (ARANTES, 2018, p.3), colocando em xeque “as formas prévias e sínteses elaboradas com base nos **especialismos**²¹ da área, que muitas vezes estão distantes das realidades que encontramos em nossas salas de aulas” (ARANTES, 2018, p. 3, grifo meu).

Outras fontes de suporte para o planejamento das aulas incluem as coletâneas de publicações de centros de pesquisas alemães em parceria com o Goethe-Institut para a formação de professoras/es de alemão, sendo a mais antiga delas, a *Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache*, e a mais atual, a *Deutsch lehren lernen* (DLL).²² Como sucessor do *Deutschunterricht planen* (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2003) da primeira coletânea,

²¹ O conjunto de especialismos apontado por Arantes (2018) reflete no livro didático mediante a materialização de conteúdos considerados relevantes, de acordo com a “normalização, a hierarquização e a centralização de informações” (ARANTES, 2018, p. 6) mantida e definida pela equipe de especialistas.

²² Uphoff (2017) aborda a interface entre planejamento de aula e livro didático com base na análise da evolução discursiva do referido material para formação. Informações sobre o DLL no *site*: <http://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html>. Acesso em: 9 ago. 2021.

evidencia-se atualmente o *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (ENDE *et al.*, 2013) para a abordagem do currículo e dos componentes do planejamento de aulas difundido nas diferentes esferas de ensino. Este último é utilizado também no contexto universitário de pesquisa, como corroborado pelas/pelos próprias/os PFs em seus relatos sobre o tema.²³

Nas obras citadas no parágrafo anterior, o perfil da/do professora/professor foi apresentado de maneiras diferentes ao longo do tempo, de “técnico” (um cozinheiro que mistura ingredientes) a professor reflexivo, que procura explorar o conteúdo do livro e propor outras tarefas (UPHOFF, 2017, p. 150). Isso converge para a atual tendência de conferir ao professor maior autonomia para se desvencilhar do livro didático e assumir “a autoria de materiais didáticos próprios” (UPHOFF, 2017, p. 155), como “conhecedor profundo de sua situação local de ensino” (UPHOFF, 2017, p. 156). Na prática, no entanto, impulsos e suportes mais concretos carecem de implantação e/ou aprofundamento. Se, por um lado, a/o docente deve agir com flexibilidade e adaptar os conteúdos ao contexto local, por outro lado, é preciso que, para tal, ele receba subsídios, seja provocado e, principalmente, disponha de espaços para reflexão em conjunto nessa direção.

Diante da adoção (ou imposição) do material, faz-se necessário discutir adequações, adaptações e abordagens críticas a partir de uma perspectiva local. Conhecer os principais componentes do planejamento e suas implicações, fundamentados na formação crítica e nas premissas da Criatividade Local, pode contribuir para a análise e a ação pedagógicas, sem que estas se tornem um acúmulo de regras ou definições nada palpáveis.

Nesse processo, é preciso ter em mente que o planejamento deve iniciar-se buscando-se conhecer profundamente os aprendizes (HATTIE, 2017) e seu contexto, para, então, determinarem-se os “objetivos desafiadores”, nas palavras de Hattie (2017, s/p.). Estes não devem funcionar de forma dogmática nem ser vistos como inatingíveis (como postulado por ROGERS, 1975; LIBÂNEO, 2006; CSIKSZENTMIHALY, 2014b; HATTIE, 2017). Com base no aporte teórico desta pesquisa, adoto a posição de considerar ajustes, se necessário, e de encarar os objetivos apenas como uma das direções possíveis para o trabalho, sem engessá-lo.

Ademais, fornecer *feedback* é fundamental nesse percurso (CSIKSZENTMIHALY, 2014b; HATTIE, 2017; LIBÂNEO, 2006), bem como “tornar os objetivos da aprendizagem e os critérios de sucesso transparentes” (HATTIE, 2017) e compreensíveis (LIBÂNEO, 2006),

²³ Ver Seção 4.3.1.

relacionando-os aos próprios objetivos da/do aluna/o rumo à aprendizagem significativa, defendida por Rogers (1975).

Diante disso e da clareza de que nem mesmo os objetivos podem ser fixos (LIBÂNEO, 2006), é preciso avaliar a pertinência deles para o contexto específico de educação linguística. Se a/o professora/professor se percebe como “agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social” (LIBÂNEO, 2006, p. 121), terá condições de ponderar e de avaliar criticamente a pertinência dos objetivos e conteúdos em seu espaço de ação e para a realidade social de sua/seu aprendiz.

Outro ponto relevante a ser mencionado se refere aos elementos do planejamento – tais como tempo, objetivos de aprendizagem, conteúdo, estratégias e materiais, formas de interação social –, os quais devem ser percebidos como um todo em conexão.²⁴ Do mesmo modo, a flexibilidade e as múltiplas possibilidades de conduzir-se uma aula precisam ser experimentadas e conhecidas. Desde formas mais lineares – com introdução (*Einstieg*), processamento (*Erarbeitung*) e aplicação (*Anwendung*) – até as mais alternativas e flexíveis, sem estruturas fixas, mas intercalando fases e atividades de acordo com os objetivos traçados, percorrendo diversos caminhos, como, por exemplo: o modelo *Boomerang*, segundo o qual, após a introdução do conteúdo, se parte diretamente para a tarefa de objetivo comunicativo; o modelo cíclico (*Zyklisches Modell*), que alterna diferentes fases, transitando entre introdução, processamento e aplicação em contextos variados (ENDE *et al.*, 2013, p. 106); ou o modelo que parte da tarefa como objetivo final e retrocede para apresentação (*Rückwärtsplanung*) (ENDE *et al.*, 2013, p. 112). Vale também lançar mão de outras formas e estratégias que possam surgir a partir da experiência dos próprios professores.

Nessa linha de ação, diferentes princípios didáticos devem ser igualmente experimentados. Por exemplo, pode-se ativar conhecimentos prévios (*Vorwissen aktivieren*) para a apresentação de um conteúdo, para a preparação do terreno para o que será trabalhado (*Vorentlastung*) ou despertar a curiosidade para introduzir um tema (*Neugier wecken*).²⁵

Ao conhecerem-se formas de planejamento e estratégias variadas, é possível extrapolar a concepção que segue modelos, fórmulas e receitas, e partir para a ação, transformando a própria prática (KUMARAVADIVELU, 2012), desenvolvendo segurança para fazer as próprias escolhas pedagógicas, de acordo com os objetivos de aprendizagem e com

²⁴ Não é objetivo deste trabalho o detalhamento de cada um dos componentes do planejamento. Referências nesse campo: Antoni Zabala (1998), José Carlos Libâneo (2006), John Hattie (2009, 2017), Hilbert Meyer (2004), além das publicações alemãs mencionadas no texto.

²⁵ Sobre elementos da fase de apresentação, ver: Bimmel, Kast e Neuner (2003, p. 59-99); Ende, Grotjahn e Mohr (2013, p. 99).

planejamentos e materiais próprios. Para tanto, é preciso empoderar a/o professora/professor, convidando-o a abandonar a posição submissa de quem está do “outro lado da linha” (SANTOS, 2007) e a participar das decisões que envolvem seu próprio espaço.

Se a adoção de um livro didático “facilita a padronização do ensino e exige a instituição [ou a/o professora/professor] de ter que elaborar um planejamento curricular próprio” (UPHOFF, 2009, p. 89), o caminho mais “confortável” pode ser escolhido, sob pena de propagação de um ensino eurocêntrico, acrítico ou baseado em discursos homogeneizantes. Daí a importância de questionar: quem está determinando os objetivos é o livro, a instituição ou a/o professora/professor, isoladamente? Que poder de ação tem a/o PF nesse contexto? Se a/o professora/professor decide, como pode exercer sua agência pedagógica? Que tipo de respaldo e suporte ele/ela encontra? E como conciliar objetivos institucionais e pessoais?

As respostas a essas perguntas essenciais devem ser obtidas em cada espaço por meio da negociação conjunta e da construção local de sentidos. Por isso, é relevante apresentar uma proposta que preze pela **colaboração e cooperação entre as partes envolvidas no processo de aprendizagem**. Nesse âmbito, nada pode ser predeterminado com fixidez e exatidão nem generalizado, por tudo estar em permanente (des-)construção. Porém, o espaço de liberdade de discussão e ação precisa estar garantido.

Eventos imprevisíveis surgem inevitavelmente. Assim, ao deparar-se com as dimensões envolvidas na preparação das aulas, na sua gestão e definição do foco, bem como com os recursos e estratégias que auxiliam a/o aluna/o a compreender e atingir os objetivos propostos, a/o professora/professor passa não somente a refletir sobre ser criativo em sala, como também a definir passos para a criação de um ambiente de aprendizagem promissor, estando ela/ele própria/o nesse processo contínuo de construção de saberes e experientiação.

No caso da presente pesquisa, minha proposta consiste em explorar o conteúdo em uma sequência didática. Como expõe Antoni Zabala (1998), essa sequência deve contar com “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Em consonância com José Carlos Libâneo (2006), para o planejamento das etapas ou do desenvolvimento da aula, há uma série de aspectos a serem considerados para antes, durante e depois da aula ou da sequência didática. O delineamento do conjunto de aulas e dos passos didáticos em cada momento dependerá “dos objetivos e conteúdos da matéria, das características do grupo de alunos, dos recursos didáticos disponíveis, das informações obtidas na avaliação diagnóstica, etc.” (LIBÂNEO, 2006, p. 179).

Após a determinação dos objetivos, são preparadas as ações para que os aprendizes os alcancem. Nesse ponto, são definidos as estratégias e os materiais que se aplicam ao conteúdo. Trata-se de um processo que exige “criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível” (LIBÂNEO, 2006, p. 179).

Com esse “improvisar” na prática, sem estarmos presas/os com uma camisa de forças no planejamento, alterando, complementando, recriando e reinventando de acordo com as circunstâncias e os agentes envolvidos, a/o PF pode ser instigada/o e/ou impulsionada/o a buscar saídas “dos becos” em situações restritivas, ao serem obrigadas/os a seguir documentos elaborados por terceiros ou a estarem presos a uma estrutura fixa de passos para a aula que eventualmente não dialogam com o meio e as/os participantes do curso. Essa percepção não surge da noite para o dia, pois requer análise e engajamento para provocar mudanças em seu espaço.

Nesse âmbito, propiciar um acompanhamento mais próximo das/dos PFs com espaço para o levantamento dessas questões demanda tempo, disposição e recursos – estes nem sempre disponíveis nas instituições de ensino, afinal professoras/es e estudantes estão envolvidas/os em suas obrigações acadêmicas, sobrecarregadas/os em suas funções, e carecem de respaldo para a concretização desse tipo de projeto (SILVEIRA; UPHOFF, 2020). Somente um trabalho conjunto entre os envolvidos, bem como entre as áreas de Letras e Educação (e áreas outras), pode oferecer alternativas para lidar com essa realidade, conforme pleiteado pelas autoras Ana Clara Neves Silveira e Dörthe Uphoff (2020). Ao final do trabalho, retomo essa questão, acenando perspectivas de ação (Capítulo 5).

Após revisar aspectos que fundamentam a discussão e a análise geralmente propostas nos estudos de Didática em educação linguística e em torno da formação inicial, exponho o aporte teórico da pesquisa, iniciando com as premissas da Era Pós-Método, ressaltando a contribuição de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012) para esse cenário e para relevância dada à/ao professora/professor e sua formação, como agente transformadora/transformador.

2.2 A Era Pós-Método: dissolvendo fronteiras e maximizando oportunidades

Any teacher education program must therefore be sensitive to the local individual, institutional, social, and cultural contexts in which learning and teaching take place; if not, it will soon become ineffective and irrelevant. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13)²⁶

Os tempos mudaram. Os avanços tecnológicos, a nova face da globalização e os efeitos da Era da Informação traduzem o impacto e a velocidade das mudanças no momento atual. Como consequência, somos levados a repensar nosso campo de ação, a questionar verdades obsoletas e a mover-nos dos saberes disciplinares para a pesquisa multifacetada e interdisciplinar, abandonando a visão fragmentada da Era Moderna.

Mudanças sempre aconteceram, inclusive ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras. No entanto, nos dias de hoje, experienciamos um momento peculiar nessa área: a Era Pós-Método.²⁷ No século passado, observou-se a difusão e a adoção dos grandes métodos, numa constante busca por um método ideal. No momento atual, por sua vez, a noção de método, enquanto padrão a ser seguido, não dá mais conta da complexidade do ensino de línguas. Os métodos de ensino baseados em noções e contextos idealizados não suprem as necessidades e as demandas específicas das situações que as/os professoras/professores enfrentam em seu cotidiano. Alterar essa perspectiva significa promover a autonomia da/do professora/professor, valorizando sua capacidade de agir em seu meio (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 10).

Nos últimos anos, a procura pelo método perfeito cede espaço para a variedade metodológica, para a adoção de parâmetros e de macroestratégias (KUMARAVADIVELU, 1994, 2006a) – elementos-base para o trabalho local da/do professora/professor, para a tomada de decisões e para as ações na educação linguística. Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012), defensor dessas ideias, aponta dez macroestratégias como ponto de partida para a/o docente desenvolver no seu dia a dia suas próprias microestratégias. São as elas:

- 1-Maximizar oportunidades de aprendizagem;
- 2- Minimizar desencontros perceptuais;
- 3- Facilitar a interação negociada;
- 4- Promover a autonomia do

²⁶ “Qualquer programa de formação de professores deve, portanto, ser sensível aos contextos individuais, institucionais, sociais e culturais locais em que a aprendizagem e o ensino têm lugar; caso contrário, tornar-se-á em breve ineficaz e irrelevante”.

²⁷ Uphoff (2020, p. 26) realizou um levantamento sobre a recepção a obra de Kumaravadivelu na Alemanha. A reviravolta provocada pelo advento da Era Pós-Método não transparece nos principais trabalhos de introdução à Didática de ALE. Curioso notar que, dentre as obras analisadas pela autora, apenas a de Rösler (2012) menciona brevemente Kumaravadivelu (UPHOFF, 2020, p. 26).

aprendiz; 5- Fomentar a consciência linguística; 6- Incentivar a heurística intuitiva; 7- Contextualizar o input linguístico; 8- Integrar as habilidades linguísticas; 9- Assegurar a relevância social; 10- Expandir a consciência cultural. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 80-81)²⁸.

Ao levar em conta essas máximas, as/os professoras/es observam suas aulas, interpretam os acontecimentos em sala, avaliam os resultados e procuram soluções para os problemas identificados, assumindo-se como “pensadores” e “práticos estratégicos” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 2) que verificam o que funciona em seu meio. Ampliando-se essa perspectiva, os docentes colocam-se na postura de “transformadores intelectuais” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 13)²⁹ ao explorarem o espaço da aula para além dos muros da escola, despertando a consciência social e política em uma abordagem holística (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 14). Nesse cenário, aquele “técnico passivo” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 8), que considera a língua um sistema a ser decodificado e adota as prescrições e determinações dos centros de poder sem refletir sobre elas, já não se ajusta mais.

Para esclarecer as condições desta era, Kumaravadivelu (2006a) propõe a compreensão do processo de aprendizagem por meio de três parâmetros da Pedagogia Pós-Método. O primeiro deles refere-se à “Pedagogia da Particularidade” (KUMARAVADIVELU, 2006a, p. 171), ou seja, à compreensão acerca do contexto linguístico, social, cultural e político local. De acordo com esse parâmetro, a dinâmica social da situação específica revela importantes informações para as decisões e escolhas pedagógicas locais. Não se propõe, com isso, que a/o professora/professor se feche como uma ostra ou que crie um processo de “tribalização”, isolado do contexto maior (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 58). Ao contrário, a proposta é partir do local, sem deixar de considerar o fluxo constante de pessoas, bens e ideias no mundo atual, acelerado pela revolução da informação e pelas demandas de nossa era.

O segundo parâmetro diz respeito à “Pedagogia da Praticabilidade” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 172), que supõe a eliminação da dicotomia entre teoria e prática. As/Os professoras/es passam a formular suas próprias teorias ao observar suas ações e

²⁸ No original em inglês: “*maximize learning opportunities[...]; minimize perceptual mismatches between teacher intentions and learner interpretations[...]; facilitate negotiated interaction [...]; promote learner autonomy [...]; foster language awareness [...]; activate intuitive heuristics [...]; contextualize linguistic input [...]; integrate language skills [...]; ensure social relevance; raise cultural consciousness [...]*” (KUMARAVADIVELU, 2012, P. 80-81).

²⁹ Vale ressaltar que Kumaravadivelu cita e busca respaldo na obra de diversas/os pesquisadoras e estudiosas/os para elaborar uma compilação de visões em seu trabalho. Giroux (1988, *apud* KUMARAVADIVELU, 2012) é um dos autores que Kumaravadivelu toma como base para a visão de transformação social e intelectual.

os respectivos impactos em sala de aula, desenvolvendo sua autonomia, buscando alternativas e realizando novas escolhas, assumindo-se como “geradores de teorias” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 10), em vez de adotar a posição de meros consumidores.

Para Kumaravadivelu (2012, p. 13-14) o parâmetro da particularidade dialoga com o da praticabilidade, uma vez que o particular está enraizado na prática. Conhecendo o contexto e relacionando prática e teoria, as/os professoras/es podem desenvolver a habilidade de monitorar seu próprio ensino com eficácia. Desse modo, a dicotomia entre teoria e prática ou entre o papel da/do teórica/o e o da/do professora/professor é desfeita. Nas palavras de Kumaravadivelu (2012, p. 14): “essa divisão artificial deixa muito pouco espaço para a autoconstrução de saberes pedagógicos por parte do professor. O conhecimento pedagógico, para ter relevância local, deve emergir do ensino cotidiano”.

Já o terceiro parâmetro, de base freireana, corresponde ao da “possibilidade” (KUMARAVADIVELU, 2006a, p. 174). Considerá-lo significa incentivar a consciência sociopolítica, a reflexão crítica, o reconhecimento das relações de poder e das desigualdades sociais em nossa esfera social e na sala de aula. As mudanças ocorrem por meio de ações concretas, conferindo empoderamento à/ao aprendiz e à/ao professora/professor, que refletem criticamente sobre as condições sócio-históricas em que vivem. Em sua ideal **liberdade metodológica**, as/os professoras/es seriam autônomas/os e promoveriam, da mesma forma, a autonomia da/do aprendiz em sala de aula, num processo em que todos seriam corresponsáveis pela aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 178-181).

Como mencionado no capítulo anterior, o desenvolvimento de uma consciência sociopolítica crítica tem um papel imprescindível na formação da/do professora/professor. Ao ensinarmos um idioma estrangeiro, somos confrontados com uma história de colonização, com relações de poder e dominação – explícitas ou implícitas, como no caso da dependência do livro didático produzido na Europa ou quando cremos que pesquisas de especialistas com alcance global têm mais respaldo e legitimidade para encontrar soluções locais.³⁰

A Pedagogia da Possibilidade capacita as/os envolvidas/os a perceberem a realidade da sala de aula como “socialmente construída e historicamente determinada” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 14). A proposta é, portanto, auxiliar a/o futura/o professora/professor a desenvolver a competência e a confiança necessárias para lidar com os desafios do ambiente globalizado, do desconhecido e inesperado, e a tomar consciência do modo como ele/ela está posicionado em diversos contextos históricos, sociais e institucionais.

³⁰ Conforme Kumaravadivelu (2012, p. 14).

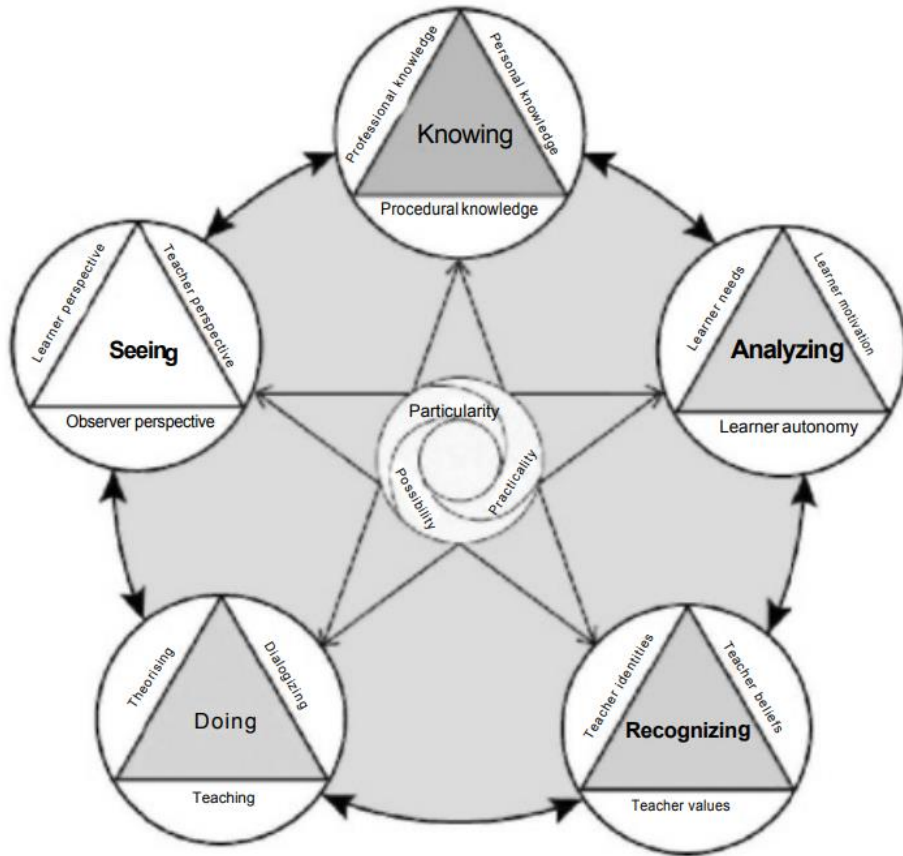
Nessa perspectiva, visa-se incentivar a/o docente a perceber as fronteiras artificiais que lhes são impostas e oferecer-lhe estratégias para transpor obstáculos e enfrentar o desafio de ir além dos discursos e de práticas arraigadas em seu dia a dia, nas quais eles passaram a confiar fortemente (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 16).

Para o alcance dessas metas, Kumaravadivelu (2012) sugere que se adote um programa de formação de professoras/es em módulos, designados pela sigla “KARDS”: *Knowing* (Sabendo), *Analyzing* (Analisando), *Recognizing* (Reconhecendo), *Doing* (Fazendo) e *Seeing* (Vendo). Nessa proposta, o processo de formação assume um caráter multifacetado e constante, levando a/o PF a ativar saberes, analisar as necessidades e motivações da/do aluna/o, reconhecer-se em suas crenças e convicções, observar o processo de aprendizagem holística, teorizar e monitorar suas ações em diálogo com colegas, praticando aquilo que teoriza (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 17).

Deve-se mencionar que, apesar de ter nomeado tal proposta como “modelo”, Kumaravadivelu (2012) não a lança como regra a ser reproduzida sem questionamentos ou reconsiderações. Com base em diferentes pesquisas, o autor reúne elementos cruciais para a formação de professoras/es. Desses elementos é que surge o KARDS, como **uma espécie de esquema de ação, vinculando diferentes perspectivas dentro da ação pedagógica**. Essas perspectivas representam mais do que a soma de suas partes: são conceitos multifacetados e sensíveis ao contexto, como esclarece o autor (KUMARAVADIVELU, 2013, 49'6"). Dessa maneira, a implantação de modelos não deve esperar “produzir” professores transformadores. “Você não pode plantar cactos e esperar colher rosas” (KUMARAVADIVELU, 2013, 51'07"). É preciso criar condições para o desenvolvimento de um programa sensível ao contexto e reformulá-lo de acordo com as circunstâncias locais.

Com efeito, a proposta de Kumaravadivelu (2012) pretende eliminar o caráter linear e compartimentalizado dos cursos de formação de professoras/es, notadamente dispostos em disciplinas (conforme vimos no Capítulo 2.1). Sua intenção é criar um movimento “cíclico, integrado, interativo” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 17).

Figura 1 – Modelo KARDS, de Kumaravadivelu



Fonte: Kumaravadivelu (2012, p. 125).

Como é possível observar na Figura 1, cada módulo tem uma finalidade específica, porém todos se integram e se sustentam. A integração dos módulos constitui uma rede de interação dialética que se reforça em um ambiente holístico de educação linguística. Outra característica do esquema de ação é a utilização dos verbos no gerúndio para designar cada módulo, cuja a intenção é destacar o processo dinâmico do modelo, e não o produto. Seu primeiro módulo, denominado *Knowing* (Conhecendo),³¹ se divide em três tipos de saberes: o profissional, o processual e o pessoal (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 24). O saber profissional se refere à “compilação de fatos, teorias e conceitos” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 24).

³¹ "This module is named knowing instead of knowledge. The emphasis here is more on the ways of knowing than on the body of knowledge. Knowing is a process; knowledge is a product" (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 20).

Como conteúdo intelectual da disciplina, esse módulo abarca conceitos fundamentais na área de ensino e aprendizagem em LE, envolvendo a língua como “sistema, discurso e ideologia” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 25). Trata-se do conjunto composto pelo “conhecimento acumulado e compartilhado da profissão” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 29). A língua como sistema enfoca diferentes subsistemas, como o fonológico, o semântico e o sintático. A linguagem como discurso observa não somente a coesão e coerência do que é enunciado, mas o modo como uma intenção é expressa numa situação específica e a compreensão do significado potencial do discurso como ação humana. Já a concepção ideológica extropola essas características formais e discursivas e considera a interrelação social, os significados culturais, políticos e ideológicos, ligada ao poder e à dominação ou manipulação (conforme KUMARAVADIVELU, 2012, p. 25). Tecer uma análise crítica da linguagem pode contribuir para reconhecer esses aspectos presentes em nossa realidade e ação humana.

Os saberes processuais, por sua vez, abrangem o gerenciamento do aprendizado em sala de aula e a criação de um ambiente propício para tanto, facilitando o fluxo da aula (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 29). Para isso, faz-se necessário, por exemplo, conhecer várias estratégias, utilizar diferentes formas de trabalho em pares ou em grupos, considerar o tempo exigido para sua realização e as condições particulares do grupo com o qual se trabalha, bem como o contexto específico e suas demandas (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 31). Kumaravadivelu (2012, p. 31) alerta para o fato de que poucos programas de formação oferecem atividades referentes a estratégias de gestão. As/Os professoras/es acabam desenvolvendo esse conhecimento por meio da observação, de sua experiência como estudantes ou por tentativa e erro.

O terceiro tipo de saber elucidado por Kumaravadivelu (2012) é o conhecimento pessoal e diz respeito à reflexão, aos *insights* e à intuição do sujeito, os quais são armazenados com base em experiências vividas ao longo do tempo e constituem a consciência do que é um bom ensino (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 32). Como consequência de um processo de formação inicial nesses moldes, as/os professoras/es, ao serem incentivadas/os a pensar criticamente, estarão em condições de relacionar seu conhecimento pessoal ao profissional e de avaliar como o conhecimento profissional pode ser modificado para atender às demandas pedagógicas específicas, extraindo daí a sua teoria pessoal (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 51).

Seguimos para o segundo módulo, denominado *Analyzing* (Analisando), que se refere à habilidade de análise e entendimento das necessidades da/do aluno, à sua motivação e

autonomia. A análise sistemática das necessidades, da motivação e da autonomia do aluno remete a questões locais e globais. De um lado, examina-se a situação de partida, os motivos pelos quais a/o aluna/o decidiu aprender o idioma, suas estratégias e seu estilo de aprendizagem, para, então, traçar-se um panorama do contexto local. De outro lado, consideram-se fatores externos – institucionais, sociais e governamentais – que precisam ser levados em consideração na análise das particularidades da situação (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 38).

Nesse módulo, a/o professora/professor em formação, além de contribuir para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, incentiva a cooperação voluntária entre aprendizes e a participação ativa, como forma de provocar maior autonomia, bem como transformações no âmbito escolar e fora dele. A “autonomia libertadora” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 47) caminha em direção à formação de pensadores críticos, conforme descrito por Kumaravadivelu (2012). Diante da conjuntura social a que está exposta/o, a/o aprendiz é aquela/e capaz de transformar sua realidade. Resta-nos questionar se essa oportunidade é concedida à/ao aprendiz e mesmo à/ao PF no momento de sua formação inicial.

No terceiro módulo, nomeado *Recognizing* (Reconhecendo), as/os professoras/es são incentivadas/os a refletir sobre como seu “eu docente” é formado (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 56) e sobre como constroem e reconstroem suas identidades, suas crenças e seus valores. Serão as/os professoras/es capazes de desempenhar ações de mudança enquanto intelectuais transformadores? Ou preferem adotar a postura de técnicas/os passivas/os (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 56)? Como importante ferramenta para a/o professora/professor nesse processo de se reconhecer, Kumaravadivelu (2012, p. 69) sugere o uso do “estudo autoetnográfico crítico”, ou seja, por meio da autoanálise e autorreflexão, as/os professoras/es coletam dados sobre suas identidades, crenças e valores de diversas fontes, como em conversas com suas/seus alunas/os e colegas, ou com pessoas de sua vida pessoal e profissional, em diários reflexivos e notas pessoais. Ao interpretar essas informações, acrescenta novas experiências e trocas, criando uma espécie de autorretrato em forma de histórias narrativas (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 69).

Desde meados do século XX, a identidade passa a ser vista como um “processo de se tornar”, contínuo, não linear e ativamente construído pelo indivíduo. Nessa perspectiva, ela se apresenta como fragmentada, múltipla, instável, fluida e condicionada por vários fatores, incluindo “tradições herdadas, tais como etnia; exigências externas, história; constructos

ideológicos, tais como poder e marcadores individuais, tais como agência” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 57).

Paralelamente à identidade, Kumaravadivelu aborda a questão dos *beliefs* (crenças) nesse módulo e destaca o fato de que o sistema de crenças tem o potencial de predispor professoras/es a ações específicas na prática cotidiana, a ensinar de determinada forma, mesmo sabendo não ser o melhor curso de ação (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 64). Por certo, “os conhecimentos profissionais, pessoais e processuais, a análise das necessidades das/dos aprendizes, a motivação e a autonomia, e o reconhecimento de identidades do professor de nada valem se o agente não estiver agindo”³² (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 78).

Essa “agência” é abordada no módulo *Doing* (“fazendo”). Nesse módulo, o/a professora/professor deve ser preparada/o para ensinar, teorizar e dialogar³³. Ensinar envolve promover “criatividade, arte e sensibilidade ao contexto” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 79), bem como “uma transformação pessoal dos alunos e professores” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 79).

Nesse contexto, a/o professora/professor não apenas maximiza as oportunidades no ensino e provoca transformações pessoais, seguindo as macroestratégias de Kumaravadivelu (2012, p. 79), mas também cria as próprias teorias, dialogando com os envolvidos e com interlocutores experientes. Dessa maneira, mantém-se continuamente em processo de aprendizagem, no qual o diálogo é imprescindível – afinal, a construção da teoria a partir da prática pessoal é realizada de forma colaborativa e dialógica. A/O professora/professor tem aqui papel ativo, pesquisando e teorizando sobre sua prática, estabelecendo com especialistas não uma relação de dependência, mas sim uma posição de negociação e de troca (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 90).

Quanto ao módulo *Seeing* (Enxergando), Kumaravadivelu (2012, p. 101) reforça que a visão da/do professora/professor é parte de seu conhecimento científico. A proposta é ultrapassar o olhar superficial sobre a situação, incentivando a postura crítica na formação de professores. Isso implica admitir o mundo complexo de discursos presentes em sala, bem como as estruturas socioculturais e políticas ali presentes. Observar o contexto de forma

³² “*The knowing of professional, personal, and procedural knowledge, the analyzing of learner needs, motivation, and autonomy, and the recognizing of teacher identities, beliefs, and values will all come close to naught if the doer is not doing*”.

³³ No módulo *Doing*, Kumaravadivelu aborda na seção *Dialogizing* os aspectos dialógicos relevantes para seu modelo. Mikhail Bakhtin é um dos autores considerados, ao lado das concepções de Etienne Wenger e Gordon Wells (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 90). O dialogismo de Bakhtin perpassa toda a obra de Kumaravadivelu (2012), uma vez que o estudioso evidencia e advoga em favor de trocas dialógicas salutares em interação complexa e dinâmica.

crítica oportuniza compreender a relação entre *Seeing* e *Knowing* e viabiliza transformações pessoais e pedagógicas (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 101).

Nesse módulo, Kumaravadivelu considera não somente a perspectiva da/do professora/professor, mas também a do/da aluno/a e a de uma/um observadora/observador, em um processo de aprendizagem conjunta (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 105). A observação por pares oferece oportunidades para professoras/es monitorarem e avaliarem suas ações com ajuda de suas/seus colegas, formadoras/es e coordenadoras/es, compartilhando suas visões em colaboração, sem julgamentos de valor, promovendo a autorreflexão e a autoconsciência, e capacitando para o automonitoramento (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 108-109).

Kumaravadivelu (2012, p. 118) sugere que os programas de formação introduzam estruturas de observação em sala de aula, como possibilidade de enxergar os momentos e os eventos em sala com mais clareza e em busca de criatividade. Observadora/Observador e professora/professor devem ter a chance de discutir e trocar perspectivas sobre os episódios em sala. Assim, o processo de “ver” é como “um fio que entrelaça a tapeçaria de toda a preparação do professor em saberes, análises, reconhecimentos e fazeres” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 99).

De base freireana (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 81), a perspectiva de **professoras e professores como transformadores intelectuais implica emancipação e empoderamento individual por meio de um processo educativo libertador. Essa proposta rejeita o tipo da “educação bancária”**, como transmissão de conhecimentos, em “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...], em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1997, p. 61). Para tanto, a agência pressupõe liberdade, flexibilidade para “iniciar, executar e avaliar projetos de pesquisa em sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 85).

No mundo globalizado atual, os sistemas obsoletos são postos à prova. O modelo, ou esquema de ação KARDS, de Kumaravadivelu, apresenta um caminho para a formação inicial de PFs. Como uma proposta que combina o pessoal, o profissional, o político e o pedagógico, dialoga com as demais perspectivas teóricas pelas quais opto neste trabalho, como veremos nas próximas seções.

Na Pedagogia Pós-Método, encaramos ainda o desafio de conciliar e desconstruir tensões existentes entre diferentes dicotomias, tais como o global e o local, a teoria e a prática, o institucionalizado e o inovador. A meu ver, as premissas dos módulos KARDS, os parâmetros e as macroestratégias apresentados neste capítulo compõem um todo complexo, capaz de abarcar as múltiplas facetas imprescindíveis à formação das/dos professoras/es.

Parto do princípio de que os elementos que constituem cada um dos módulos podem indicar a forma como as/os PFs trabalham e como percebem a Criatividade Local. Assim, busco respaldo nesse aporte teórico para a análise dos dados da pesquisa.

Como forma de expandir essa perspectiva, abordo as premissas da Psicologia da Criatividade como contribuição fundamental para a proposta da pesquisa na próxima subseção.

2.3 Psicologia da Criatividade e a sensação de *Flow* na ação criativa

...a climber's goal, if you are a mountain climber, is to get to the top of the mountain; that seems to be the goal of climbing. But that's really not what makes climbing enjoyable; it's every step that you make, and where you have to figure out where to put your foot down, how to use the hand-holds—those little goals are what directs your attention, what makes you able to focus—not the overall goal of getting to the top of the mountain. (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, 135)³⁴

Nesta seção, exponho as principais contribuições de pesquisas relevantes na área da Psicologia da Criatividade, concentrando-me na abordagem sistêmica de Mihaly Csikszentmihalyi (1996, 2006, 2014).

Para compreender como o conceito de criatividade vem sendo estudado ao longo da história da humanidade, Todd Lubart (2007) realizou um levantamento sobre suas diferentes abordagens e perspectivas. Segundo o autor, os enfoques seguiram desde um viés místico e até uma visão sobrenatural, passando por questões de genialidade ou capacidade inata no século XVIII e pela abordagem múltipla depois da década de 1980, que veio a conciliar fatores individuais e ambientais no processo criativo (LUBART, 2007, p. 12-15).

No século XX, um dos impulsos às pesquisas sobre criatividade foi dado no discurso de posse de Joy Paul Guilford (1950), ao assumir a presidência da Associação Americana de Psicologia, ocasião em que ressaltou a importância do tema, pouco estudado até então. Guilford (1967) investigava a criatividade por meio de testes e operações intelectuais, em um processo de resolução de problemas em seus modelos. O autor (GUILFORD, 1950) propunha o pensamento divergente como condição para a criatividade. Já o pensamento convergente caminhava para uma ação convencionalmente aceita diante de uma questão apresentada. Para

³⁴ “...o objetivo de um alpinista, se você for um alpinista, é chegar ao topo da montanha; esse parece ser o objetivo da escalada. Mas isso realmente não é o que faz escalada agradável; é cada passo que você dá, e descobrir onde colocar o pé, como usar os apoios para as mãos - esses pequenos objetivos são o que direciona sua atenção, o que o torna capaz de se concentrar - não o objetivo geral de chegar ao topo da montanha”.

Guilford (1983), é no pensamento divergente que há sinais de criatividade. A produção nesse âmbito tem relação com a geração ideias e com soluções de problemas, e são dotadas de fluidez e flexibilidade para sua elaboração (GUILFORD, 1983, p. 15). “Fluidez” é aqui entendida como a capacidade de recuperar através da memória uma informação aprendida (GUILFORD, 1983, p. 19), não para replicá-la, mas sim para transferi-la e empregá-la em novas conexões (GUILFORD, 1983, p. 19). Por seu turno, a flexibilidade permite transformar uma informação, identificar *insights* ou intuições (GUILFORD, 1983, p. 20). Por meio de ideias divergentes e não convencionais, novos caminhos podem ser experimentados.

Seguindo a linha de Guilford, Ellis Paul Torrance (1969) desenvolveu testes – tais como o Teste de Pensamento Criativo de Torrance e os chamados Testes de Minnesota (TORRANCE, 1969, p. 61) – para examinar, avaliar e estimular a criatividade. Seu trabalho impulsionou outras pesquisas nessa área (NAKANO; WECHSLER, 2006; ALENCAR, 2007), as quais propunham inventários de levantamento para análises de atitudes, percepções e interesses (ALENCAR; FLEITH, 2003c; ALENCAR, FLEITH, 2004b), bem como instrumentos de mensuração da criatividade (NAKANO; WECHSLER, 2006), definindo-se critérios e características para avaliar a criatividade. De fato, Torrance (1969, 1983) destacou aspectos relevantes para o desenvolvimento da criatividade, como as consequências da criatividade reprimida (TORRANCE, 1983, p. 154) e formas de impulsionar o pensamento criativo em sala de aula (TORRANCE, 1969, p. 195; TORRANCE, 1983, p. 99). No âmbito do presente estudo, porém, um enfoque voltado para a medição, o treinamento criativo e a classificação de traços de personalidade com o intuito de indicar e avaliar com precisão o desenvolvimento da criatividade no indivíduo parece vincular-se a uma visão positivista e restrita do fenômeno.³⁵

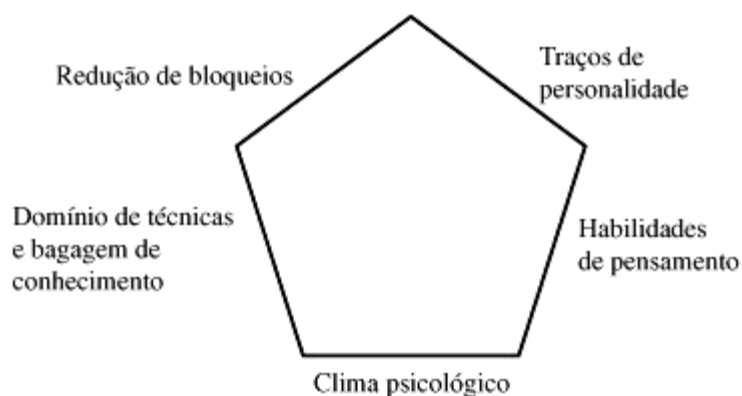
Anos mais tarde, já na década de 1990, Teresa M. Amabile (1996) evidenciava a relevância da motivação intrínseca na criatividade, que corresponderia ao interesse pessoal e à satisfação. Segundo a autora, a motivação intrínseca pode ser estimulada pelo meio social. Já a motivação extrínseca pressupõe uma recompensa externa ou uma espécie de controle, que, em alguns casos, pode minar a criatividade.

³⁵ Para a minha pesquisa, considero que todas/os têm um potencial para aprender e criar (conforme ROGERS, 1975, p. 126; 1997, p. 224). Algumas reflexões que se colocam nesse processo podem partir de questionamentos do tipo: Como funciona o meio no qual estamos inseridos? Quem são os juízes (CSIKSZENTMIHALYI, 2014) que determinam o que é criativo? Sob qual perspectiva estão sendo analisados? Que interesses estão por trás? Que influências do ambiente podem ser decisivas? Para além de uma avaliação ou de um treinamento para a criatividade, perspectivas na direção desses questionamentos levantam possibilidades diversas, algumas delas desenvolvidas no decorrer deste trabalho.

No Brasil, entre as pesquisas na área envolvendo a Psicologia da Criatividade e ensino, destaco os trabalhos de Eunice M. L. Soriano de Alencar (1986, 1993, 2004, 2007); de Eunice Alencar e Denise de Souza Fleith (2003, 2004, 2008, 2010); e Solange Muglia Wechsler (1998, 2001, 2011). Vale mencionar que as autoras se dedicaram a pesquisas sobre criatividade não somente no contexto educacional, mas também entre profissionais de diversas áreas. Abrangendo desde o âmbito universitário até a esfera do ensino fundamental, os trabalhos desenvolvidos investigaram de elementos que estimulam a criatividade a partir de perspectivas distintas: a da/do aluna/o, a da/do professora/professor e a da coordenação, englobando também os meios nos quais se inseriam os participantes das pesquisas.

Alencar (2007, p. 46) e Alencar e Fleith (2010) analisaram em seus estudos os efeitos de programas de incentivo ao pensar criativo e identificaram barreiras que impedem e desfavorecem esse processo. Como resultado das pesquisas, as autoras criaram um modelo para desenvolver a criatividade, o qual envolve o estímulo a habilidades e atributos de personalidade, como flexibilidade, originalidade, iniciativa, independência, autoconfiança, persistência, entre outros (ALENCAR, 2007, p. 46), representado na Figura 2.

Figura 2 - Modelo para desenvolvimento da criatividade



Fonte: Alencar (2007, p. 46).

Para potencializar essas habilidades, o modelo ressalta a necessidade de atentar para o clima psicológico na sala de aula e para a demonstração de confiança na capacidade e na competência de cada uma/um, além de incentivar a expressão de novas ideias e de promover atividades que ofereçam desafios. Assim como Amabile (1996), as autoras afirmam que não somente fatores individuais, mas também variáveis do contexto sociocultural têm influência direta na produção criativa (ALENCAR; FLEITH, 2004).

Até os anos 1970, os estudos se concentravam no indivíduo criativo. A partir de então, passaram a voltar-se para a influência do meio no desenvolvimento da criatividade: em um ambiente promissor, com estímulo à autonomia, à escolha e à ação, os processos de pensamento recebem impulso. Assim, estudos concernentes ao papel de fatores culturais, sociais e históricos na criatividade (ALENCAR, 2003) passaram a receberem destaque na área de pesquisa. Em consonância com Wechsler (2011), pode-se afirmar que essa faculdade do ser humano é hoje abordada como um “construto multidimensional” (WECHSLER, 2011, p. 14), considerando-se não somente variáveis cognitivas, mas também “características da personalidade, aspectos familiares, educacionais, elementos sociais e culturais” (WECHSLER, 2011, p. 14).

Alencar (1995, p. 15-18) ressalta o fator relevância para que algo seja considerado criativo: não basta que produto seja novo, é preciso que seja apropriado e que alcance uma meta reconhecível. Em outras palavras, criatividade não significa apenas gerar novas ideias: é preciso considerar seu uso (WECHSLER, 2011, p. 5). Diante disso, vale questionar-se: o novo é apropriado para quem? Em que espaço e lugar?

Constatou-se ainda que criar é uma necessidade e que a atividade criativa acompanha sentimentos de satisfação e prazer (ALENCAR; FLEITH, 2010, p. 202). Ademais, diante das incertezas e da complexidade de nossa época, são imprescindíveis indivíduos que saibam lidar com os desafios e problemas de maneira criativa, sem limitar possibilidades, buscando a realização plena através da expressão de seus talentos (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2010).

Em sua linha de trabalho, Alencar e Fleith dialogam com outros pesquisadores da área de estudos em Psicologia da Criatividade, como Mihaly Csikszentmihalyi. Nos anos 1960, Csikszentmihalyi levantou a seguinte questão: “o que faz com que algumas experiências sejam tão gratificantes para as pessoas, que estas desejam tê-las mesmo sem nenhuma expectativa de ganho ou recompensa externa?” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, s/p.). Suas reflexões levaram-no a constatar que, quando gostamos do que fazemos, interagimos melhor e nos engajamos na experiência. Essa sensação agradável no processo de engajamento é chamada de *flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 2014).

Para Csikszentmihalyi (1996, 2014), o engajamento agradável, a experiência de *flow* (do fluir) e as condições ambientais são elementos fundamentais para estimular a criatividade. Para o autor, a criatividade surge da interação entre pessoas em um contexto sociocultural. Nesse sentido, a sala de aula poderia ser considerada como um espaço ideal para possibilitar a experiência do fluir, do *flow*. Então, o que nos impede?

Na coletânea de publicações sobre a aplicação do conceito de *Flow na Educação*, Csikszentmihalyi (2014b) defende alguns aspectos relevantes para a ação pedagógica docente. Antes de tudo, é preciso entender o propósito daquilo que se aprende (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 141). Muitas vezes, os assuntos são nebulosos até mesmo para os professores. Assim, estando transparentes os princípios gerais do caminho proposto, o envolvimento tende a ser maior.

Outro ponto a ser levantado refere-se à relevância do *feedback* (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 142). O fornecimento de *feedback* e o monitoramento do desempenho funcionam como fatores de estímulo. O *feedback* não tem o caráter de recompensa, mas sim o de tornar visíveis os critérios de desempenho esperados, com liberdade para transcendê-los. Isso significa internalizar a aprendizagem, independentemente de recompensas externas e com autonomia, (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 143). Para esse processo, os desafios lançados devem estar em conformidade com as habilidades e capacidades (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 143), sem causar ansiedade ou tédio (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, 138), evitando “distrações” que interfiram na concentração e no envolvimento. O autor menciona como distrações a serem minimizadas (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, 144): as ameaças ao ego, como em situações de exposição de aprendizes, como crítica ou mesmo como excesso de elogios.

Na visão de Csikszentmihalyi (2014b), as experiências devem ter seu tempo necessário e não devem focar única e simplesmente no alcance de metas (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 145). Quando miramos ganhos e recompensas sempre no futuro distante, quando nos concentramos apenas nos resultados em longo prazo, não percebemos a razão para o envolvimento e o aprendizado no momento presente. A falha na educação está em levar o indivíduo a fixar-se na obtenção de um diploma, e não na busca por conhecimento (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 173). Estando em *flow*, a ação e a percepção se confundem no agora. Nesse processo, sabe-se exatamente quais são os objetivos e os passos em cada momento, e o *feedback* é imediato: “O tenista sabe se a bola foi bem rebatida, o violinista ouve se a nota tocada estava certa ou errada” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 24).

Além do *feedback* no presente, somente em um processo de transcendência, de disposição para ir além das fronteiras e para perceber-se como parte de uma **unidade maior** no agora (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 137, p. 182) é que faz sentido aprender. Em outras palavras, além de perceber sentido no que se aprende, é preciso perceber-se como parte de um todo, de um grupo, de uma comunidade, de um coletivo maior. Essa percepção “do

pertencimento a um todo maior” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 182) representa uma visão indispensável não somente para a educação, mas para nosso futuro no planeta.

Outro ponto a ser destacado em Csikszentmihalyi (2014b) refere-se ao entusiasmo da/do própria/o professora/professor pelos assuntos que aborda. Esse é um primeiro passo para que as/os aprendizes se sensibilizem pelos temas com os quais estão se defrontando (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 149). Se a/o professora/professor demonstra empolgação pelo que ensina, pois se trata de algo em que acredita e com o que se identifica (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 173), mantém-se motivado para continuar aprendendo (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 148). Assim, o estado de *flow* torna-se contínuo processo de desenvolvimento e (re)criação.

Entrar em *flow* (ou em estado de fluxo) equivale à uma experiência autotélica, cujo significado não está fora de si mesmo. Significa esquecer o tempo, envolver-se de tal maneira, com nível de energia tão intenso, que todos os sentidos possam ser acionados. Nesse percurso, a concentração é intensa, o tempo passa rápido e a atividade é gratificante. Tal fenômeno foi observado por Csikszentmihaly (2014a) em diferentes contextos, em diversos grupos sociais, faixas etárias e gêneros. As condições para esse estado estão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – As condições para a experiência de *Flow*

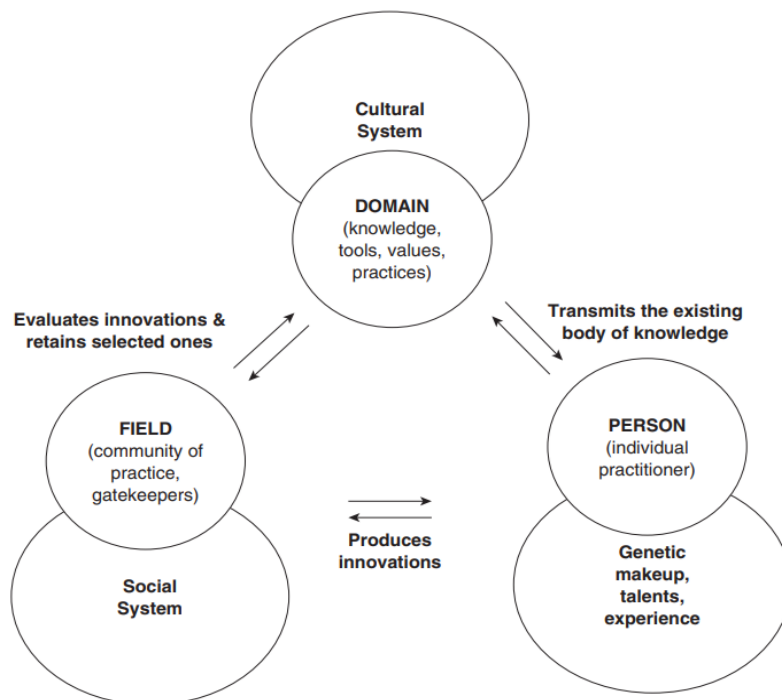
THE CONDITIONS OF THE FLOW EXPERIENCE	
1. Goals Are Clear	—One knows at every moment what one wants to do.
2. Feedback Is Immediate	—One knows at every moment how well one is doing.
3. Skills Match Challenges	—The opportunities for action in the environment are in balance with the person's ability to act.
4. Concentration Is Deep	—Attention is focused on the task at hand.
5. Problems Are Forgotten	—Irrelevant stimuli are excluded from consciousness.
6. Control Is Possible	—In principle, success is in one's hands.
7. Self-Consciousness Disappears	—One has a sense of transcending the limits of one's ego.
8. The Sense of Time Is Altered	—Usually it seems to pass much faster.
9. The Experience Becomes Autotelic	—It is worth having for its own sake.

Fonte: Csikszentmihaly (2014b, p. 133).

Na verdade, como o próprio autor salienta, as constatações expostas no Quadro 1 não são novidade. Grandes pensadores já mencionaram que “a utilização de potencialidades é um dos aspectos mais gratificantes da vida” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 1). No entanto, esse conceito de *flow* não era reconhecido pela academia, também devido às dificuldades de mensuração. Daí o mérito da pesquisa de Csikszentmihalyi que se concentrou nas suas manifestações.

Além do estudo da experiência de fluxo e do engajamento agradável, cujo crescimento é a recompensa, Csikszentmihalyi criou um modelo de análise da criatividade, como resultado da interação entre o indivíduo e seu meio. Em sua visão sistêmica (CSIKSZENTMIHALYI, 2006), a criatividade é resultado da interação entre pensamentos do indivíduo e variáveis do contexto sociocultural, envolvendo três elementos básicos: o sujeito (a bagagem genética e as experiências pessoais); o domínio (áreas de conhecimento acumulado e estruturado na sociedade) e o campo (sistema social, “juízes” que definem se um produto é criativo). Essa interrelação é representada na Figura 3.

Figura 3 – Modelo sistêmico de Csikszentmihalyi



Fonte: Csikszentmihalyi (2006, p. 4).

De acordo com esse modelo, criatividade implica alterar um domínio ou criar um novo domínio. Em outras palavras, os sujeitos podem, por meio de sua ação e produção, provocar mudanças nos julgamentos dos juízes do campo e, em consequência, alterar o domínio, os conhecimentos acumulados, valores e práticas dentro de um sistema cultural. Como esse processo não gera um produto individual, o fenômeno da criatividade precisa ser considerado e analisado em seu contexto específico e no sistema social que julga o produto criativo (CSIKSZENTMIHALYI, 2006, p. 3-17). Assim, na abordagem sistêmica, o sujeito é influenciado pelo campo e pelo domínio, mas também provoca mudanças nesses sistemas, quebrando o padrão vigente.

Enquanto as teorias se perguntavam até então “o que é criatividade?”, a questão com base na teoria de sistemas é: “onde está a criatividade?” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 23). Como um grande conjunto sujeito a transformações constantes, a criatividade não pode ser vinculada a uma pessoa, a um produto ou a um ambiente específico.

Tillman Nett e Nadine Nett (2019, p. 31), ao analisarem a teoria sistêmica, identificam a escola como um bloqueador nesse processo. Segundo essa perspectiva, o meio escolar pode desempenhar um papel limitante, por ser um ambiente onde os produtos são avaliados e julgados, como em esquema de notas ou por avaliações de terceiros. E principalmente aquilo que a/o professora/professor deseja ouvir e se encaixa nos padrões é o valorizado. Esse tipo de construção e de reprodução de padrões contradiz a criação do novo e a postura criativa esperada em diversos setores sociais, esperada até mesmo pela perspectiva neoliberal voltada para o “mercado”, sustentada pela inovação a partir da geração de novos produtos e lucro³⁶. Em oposição a essa via, restrita a um propósito capitalista, é preciso reconhecer e legitimar a heterogeneidade do fenômeno, envolvendo pessoas diversas em todo tempo e lugar.

A uniformidade é inimiga da criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 2006, p. 9). E nesse ponto está o paradoxo, pois bem sabemos que nem sempre pode ser desejável pensar diferente. As relações na sociedade e o controle do conhecimento pelas diversas instituições – igrejas, escolas, academia, empresas e a própria tradição local – desempenham, nesse sentido, um papel decisivo (CSIKSZENTMIHALYI, 2006, p. 12-13). Manter-se confortável no seio da sociedade impossibilita mudanças do *status quo*. Mas, como Csikszentmihalyi (2006, p. 12-13) salienta, mesmo em ambientes muito rígidos, o poder de convencimento e fatores cognitivos e motivacionais internos podem ir contra a estagnação. Prova disso são os

³⁶ Como afirmo na introdução deste trabalho, há diversas concepções sobre o fenômeno criativo. Para algumas, a noção de criatividade pode ser entendida sob um caráter positivista, ocidental e capitalista: ser criativo implica produzir e gerar lucro. Essa visão está distante da concepção defendida neste trabalho (Ver seção 2.5 e Capítulo 5).

outsiders que nadaram contra a correnteza ao longo da história, como Gandhi, Eliot e Picasso, para citar alguns exemplos mencionados pelo autor (CSIKSZENTMIHALYI, 2006, p. 9).

Sendo assim, o contexto e suas condições são fatores determinantes para impulsionar a criatividade local, mas não são os únicos. As habilidades criativas podem ser desenvolvidas e estimuladas pelo **meio** (ALENCAR, 1993, p. 16) ou por **fatores motivacionais**, a “mola mestra que leva o indivíduo a se dedicar e se envolver profundamente em seu trabalho” (ALENCAR, 1993, p. 24). De acordo com essa linha de pensamento, o fenômeno criativo envolve mais do que um talento nato, um “lampejo de inspiração” (ALENCAR, 1993, p. 15), mais do que a capacidade de criar novas relações e combinações, estabelecendo significações de modo particular e único (ALENCAR, 1995, p. 15). A criatividade vai além, ultrapassando essa visão e englobando outros elementos, tais como: abertura; flexibilidade; reconhecimento das ameaças (liberdade psicológica); curiosidade; engajamento livre (*Flow*); espontaneidade; e originalidade. Adotando uma perspectiva multidimensional desse fenômeno, considero esses requisitos fundamentais para o desenvolvimento e estímulo da criatividade com base na análise de trabalhos de destaque da Psicologia da Criatividade, entre os quais: Guilford (1967), Alencar (2004a) Alencar e Fleith (2003a) e Csikszentmihalyi (2006, 2014a, b).

O primeiro desses elementos consiste na abertura para o novo, para novas experiências. Se nos prendemos a velhos conceitos, não saímos do lugar. É preciso derrubar “defesas”, no sentido exposto por Carl Rogers (1977, p. 287) (ver Seção 2.4). No entanto, para promover a abertura à experiência criativa, é necessário desenvolver a flexibilidade. Isso significa perceber que, para resolver determinada questão, se exploram diferentes possibilidades e caminhos, a serem escolhidos de acordo com a situação e com a conjuntura do momento.

Outra marca da criatividade é a curiosidade, apontada por Csikszentmihalyi (2006) como importante característica individual, cuja presença desperta um constante interesse pelo que acontece no entorno. O entusiasmo pela experiência é parte da *childishness* (CSIKSZENTMIHALYI, 2006, p. 14) que promove o espírito criativo. É fundamental, portanto, que as escolas lancem mão de estratégias e recursos de estímulo à criatividade das/dos alunas/os, despertando a curiosidade e o interesse pelo que estão aprendendo. Diretamente ligadas ao conceito de criatividade, destacam-se ainda a espontaneidade e a originalidade. Estas, por sua vez, envolvem liberdade de expressão, reação imediata aos estímulos e oportunidades de experiências, bem como o incentivo a pensamentos flexíveis e divergentes (GUILFORD, 1967) e a ruptura com paradigmas tradicionais da educação tais como a busca por respostas corretas e convergentes (WECHSLER, 2001, p. 3).

Para criar, é preciso considerar o campo – sistema social, “juízes” que definem se um produto é criativo (conforme Figura 4) – e sua receptividade. Um campo rígido não encoraja a criatividade. E nessa esfera estamos nós, professoras/es, que avaliamos e julgamos o que é válido ou não como produto criativo. E como age a/o professora/professor diante dessa responsabilidade? Está em condições de promover a abertura criativa ou é tolhido (ou se deixa tolher) pelo sistema do qual faz parte? Que tipo de ameaça enfrenta a/o professora/professor diante da exploração da criatividade? Estas são questões que guiam a presente pesquisa e precisam ser levantadas no dia a dia nas esferas de ensino.

Cabe ressaltar que estamos em uma área propícia a realizar mudanças e a transformações inovadoras. Mas, para tanto, é preciso perceber as oportunidades no ambiente de educação linguística e experimental, estimulando “o prazer e a curiosidade para aprender” (WECHSLER, 2011, p. 16), promovendo a “realização pessoal e, conseqüentemente, a melhoria do processo educacional” (WECHSLER, 2011, p. 16). Uma/Um professora/professor criativa/o é aberta/o, curiosa/o e apaixonada/o pelo que faz (WECHSLER, 2001, p. 2). Por meio de suas atitudes, encoraja as/os alunas/os e estimula o pensar e a liberdade para testar hipóteses em ambiente acolhedor. Vale observar em seu espaço: seria algo inatingível dentro da realidade escolar ou acadêmica?

Em seus estudos, Alencar e Fleith (2004, 2010) observaram as práticas de favorecimento à criatividade com base em uma escala por elas elaborada para avaliar a percepção de professoras/es da educação superior e de estudantes. O resultado foi uma grande discrepância entre os dois grupos. As/Os professoras/es avaliaram-se de forma mais positiva, em comparação às perspectivas dos estudantes. Em um desses estudos, as autoras (ALENCAR; FLEITH, 2010) constataram ainda “a falta de familiaridade dos docentes com a literatura sobre criatividade” (ALENCAR; FLEITH, 2010, p. 20) e sobre formas de incorporar novos elementos no ensino com vistas a contribuir para o desenvolvimento da capacidade criativa. Tais constatações reforçam, mais uma vez, a necessidade de priorizarmos a abordagem da criatividade na formação inicial da/do professora/professor, de concentrarmos esforços nessa área, em virtude da urgência do tema.

Ainda que o volume de trabalho nesse campo seja expressivo, considero imprescindível o levantamento de questionamentos locais como o proposto e a percepção de nossas possibilidades locais. De fato, o impulso à Criatividade Local pode gerar insegurança, pode incomodar, pode fazer com que uma linha de trabalho seja questionada e alterada completamente, atingindo os alicerces daquilo que julgamos ter sob controle. Exatamente por isso, tal discussão deve estar presente na formação inicial das/dos professoras/es, como modo

de incentivar a reflexão sobre dos contextos local e global e a sua análise, tanto quanto a percepção de como esses aspectos interferem em sua ação criativa.

Dando sequência à definição dos pilares teóricos que sustentam minha pesquisa, após a apresentação de estudos relevantes na área da Psicologia da Criatividade, discorro sobre a abordagem humanista do fenômeno e suas contribuições para este estudo, destacando as obras de Carl Rogers.

2.4 Psicologia Humanista: a pessoa e o todo

Baseado na experiência, cheguei à conclusão de que se puder ajudar a criar um clima que se caracterize pela autenticidade, pelo apreço e pela compreensão, ocorrem então coisas incríveis. Neste clima, pessoas e grupos conseguem sair da rigidez e caminhar em direção à flexibilidade, da vivência estática à vivência processual, da dependência à autonomia, do previsível a uma criatividade imprevisível, da defensividade à auto-aceitação. (ROGERS, 1977, p. 207)

A Psicologia Humanista surge no final da década de 1950, em diálogo com correntes filosóficas existencialistas e fenomenológicas.³⁷ As contribuições e os pontos de convergência da fenomenologia de Edmund Husserl, fundador do movimento na transição do século XIX e XX, giram em torno da percepção do ser humano no mundo e do sentido atribuído a suas experiências (MORAIS, BARRETO, 2016, p. 63), revelando-se como corrente contrária à ciência positivista da época – marcada pela busca da objetividade e por verdades absolutas, ao mesmo tempo que negligencia a subjetividade e as experiências concretas e situadas (HOLANDA, 1997; AMATUZZI, 2009). O pensamento existencialista, por sua vez, aborda a experiência humana em sua “concretude cotidiana” (MORAIS, BARRETO, 2016, p. 71), no processo de descoberta de sua existência, ou seja, a pessoa responsável por suas escolhas em seu presente “como protagonistas de [sua] própria vida” (BEZERRA; BEZERRA, 2012, p. 27).

Na verdade, a preocupação filosófica com foco no ser humano e as inquietudes em torno do ser são temas presentes ao longo da história humana (BEZERRA, BEZERRA, 2012, p. 24; AMATUZZI, 2008, p. 13). Com foco no momento específico dos anos 1950, o humanismo (conjunto de ideias sobre a natureza humana) adentra a psicologia não como

³⁷ Nesse espaço, não cabe elucidar a história das correntes associadas à Psicologia Humanista. Para um aprofundamento histórico, recomendo os trabalhos desenvolvidos por: Gomes, Holanda e Gauer (2004); Holanda (2016, 1997); Massini (2004); Amazutti (2009); Bezerra, Bezerra (2012), Trzan-Ávila (2013).

uma teoria específica, ou mesmo [...] uma escola, mas sim [...] [como] lugar comum onde se encontram (ainda que com pensamentos diferentes) todos aqueles psicólogos, insatisfeitos com a visão de homem implícita nas psicologias oficiais disponíveis. O rótulo específico de psicologia humanista é apenas um episódio, diria momentâneo, de algo que tem um sentido maior: a presença de uma atitude humanista no interior da psicologia (AMATUZZI, 2008, p. 17).

Essa atitude humanista implicava um movimento contrário às correntes do Behaviorismo e da Psicanálise Clássica. Para os humanistas, deveria existir uma abordagem que considerasse o ser humano com seus questionamentos, crises éticas, suas relações interpessoais, o sentido da vida e da morte, suas angústias, a autorrealização – temas com os quais a psicologia positivista não dialogava. Daí a aproximação entre a fenomenologia e o existencialismo, uma vez que, em ambas as correntes, a compreensão da realidade envolvendo o ser humano e sua “produção de significados” (AMATUZZI, 2009, p. 94) ganha nova dimensão.

Com o olhar para a pessoa, enxergando-a como mais livre, a visão humanista foi ao encontro também dos anseios dos movimentos da época, marcada pelos conflitos geopolíticos da Guerra Fria e da Guerra do Vietnã, por movimentos *hippies*, pelo ativismo político, pelas lutas por liberdade, por crises éticas, pela ditadura militar no Brasil, entre outros eventos que assinalam esse contexto sócio-histórico (BEZERRA; BEZERRA, 2012; p. 24; TRZAN-ÁVILA; JACÓ-VILELA, 2012, p. 1064; AMATUZZI, 2008, p. 16).

Diante desse cenário e da crescente necessidade de buscar por sentidos, a Ciência tradicional não poderia dar conta da pessoa humana e de seus novos questionamentos, assim como não poderia insistir na neutralidade, “pois aquilo que eu vejo depende do ponto de vista a partir do qual me coloco para olhar” (AMATUZZI, 2008, p. 18) – posição essa também variável e instável.

Corroborando esse preceito, a Psicologia Humanista, ao longo de sua história, desenvolveu-se seguindo diferentes percursos. De início, com foco na subjetividade, essa perspectiva se expande para uma abordagem dialógica, partindo da pessoa para sua relação com o outro e com o mundo (BEZERRA; BEZERRA, 2012; AMATUZZI, 2009, p. 98) –, e de uma concepção de humanismo que passa de individual para social e crítica (GOMES; HOLANDA; GAUER, 2004). Atualmente, vêm sendo propostos releituras e desdobramentos dessa corrente para outras áreas de estudo, como no caso da presente pesquisa.

Entre os grandes nomes que encabeçaram o movimento humanista está o de Abraham Maslow, considerado o seu fundador, ao publicar o clássico “Introdução à Psicologia do ser”. Vale mencionar também Rollo May e Tom Greening, ambos representantes da linha

existencialista na Psicologia Humanista. Em minha pesquisa, dialogo com as obras de Carl Rogers (1975, 1983, 1997, 2003), por condizerem com a proposta do estudo.

Embora Rogers não tenha feito um registro do desenvolvimento de sua pesquisa separando-a em fases, estudiosos de seu trabalho dividem-na em momentos distintos. Virgínia Moreira (2010), por exemplo, sintetiza a obra de Rogers em quatro períodos de acordo com os diferentes enfoques propostos pelo autor: **fase não diretiva** (1940-1950), marcada pela desconstrução da autoridade do psicoterapeuta; essa fase foi vista por críticos como um tipo de *laissez-faire*, crítica que vincula a liberdade concedida como falta de objetivos e foco³⁸; **fase reflexiva** (1950-1957), em que desenvolve a Teoria Centrada no Cliente, sugerindo atitudes facilitadoras por parte do terapeuta (quais sejam: empatia, aceitação positiva incondicional e congruência/autenticidade); **fase experiencial** (1957-1970), que considera a experiência do terapeuta como participante do processo terapêutico e enfatiza as relações interpessoais; e **fase coletiva ou inter-humana** (1970-1987), na qual o interesse de Rogers se volta para questões mais amplas, envolvendo o coletivo e atividades de grupo. Os trabalhos dessa última fase denotam uma postura transcendental, buscando a consciência de harmonia e unidade não só no mundo, mas também em uma esfera cósmica.

Observa-se que a vasta obra de Rogers (1975, 1983, 1986, 1997, 2003; ROGERS; ROSENBERG, 1977) parte da prática da psicoterapia e transpassa diversas áreas ao longo do tempo, inspirando aplicações e releituras, inclusive na Educação. As experiências realizadas por Rogers na psicoterapia foram ressignificadas no processo educativo, com suas/seus participantes no contexto educacional específico. A possibilidade de aplicação de sua proposta na Educação foi aventada pelo próprio autor no texto “O ensino centrado no aluno” (2003, p. 391), publicado pela primeira vez em 1951:

Se, em terapia, é possível confiar na capacidade do cliente para **lidar de uma forma construtiva com a sua situação de vida**, e se o objectivo do terapeuta é libertar essa capacidade, porque [sic] não aplicar esta hipótese e este método no ensino? Se a criação de uma **atmosfera de aceitação, compreensão e respeito** é o suporte mais eficaz para facilitar a aprendizagem designada como terapia, não poderá ser a base para a aprendizagem designada como educação? Se o resultado desta abordagem terapêutica é uma pessoa não **só melhor [sic] informada sobre si mesma, mas mais capaz de se orientar, de forma inteligente, em novas situações**, poderá esperar-se um resultado semelhante no campo educativo? (ROGERS, 2003, p. 391, grifo meu)

³⁸ Como assinala Moreira (2010, p. 538), ainda hoje se associa o pensamento de Rogers a essa visão “não diretiva”, embora o próprio estudioso tenha considerado inadequado esse termo em fases posteriores.

Com o olhar empático de um psicoterapeuta humanista, cujo enfoque é **a pessoa**, com quem se relaciona, Rogers apresentou implicações da terapia para a Educação, com base em diferentes experiências descritas em sua obra. De início, o autor adverte que não se trata de uma “educação que interessaria numa cultura autoritária ou que realizaria uma filosofia autoritária” (ROGERS, 2003, p. 394). Da mesma forma, esse tipo de educação não se destina a produzir “técnicos bem informados” (ROGERS, 2003, p. 394), mas nada inquiridores. Afinal, a proposta para uma educação democrática parte dos princípios da iniciativa própria e da **responsabilidade pelas próprias ações**. Por meio da aprendizagem crítica e aberta à contribuição dos demais, impulsiona-se a solução de problemas com flexibilidade e a realização de experiências envolvendo liberdade criadora e cooperação, alinhadas com os objetivos pessoais do aprendiz (ROGERS, 2003, p. 394-395).

Em “Liberdade para aprender”, Rogers (1975) introduz uma série de questionamentos sobre a Educação e a crise do sistema educacional como um todo, além de apontar algumas possíveis consequências de ações (ou da falta delas) nesse meio. Aprender com liberdade, assumindo responsabilidades; focar em problemas reais; abrir-se ao diálogo; dispor-se a questionar e a eliminar a rigidez do sistema educacional: são estes alguns dos desafios apontados por Rogers na introdução da referida obra. Desafios esses capazes de “determinar se a humanidade caminha para frente ou se o homem deverá destruir-se a si mesmo neste planeta” (ROGERS, 1975, s/p.). Ainda nesse texto introdutório, o autor expõe esse seu temor como um alerta a todos os envolvidos na Educação. Após mais de cinquenta anos, as questões por ele levantadas continuam urgentes e atuais.

Para que a humanidade avance, faz-se necessário, de acordo com Rogers (1975, p. 126), atentar para o lado humano e interpessoal no processo de aprendizagem, e promover investigações sobre a criatividade (ROGERS, 1982, p. 308) e oportunidades de liberação do potencial da pessoa (ROGERS, 1975, p. 126). Caso contrário, devemos arcar com as consequências da formação de “indivíduos conformistas, estereotipados, cuja educação é ‘completa’, em vez de pensadores livremente criativos e originais” (ROGERS, 1997, p. 404). Para tomar a direção contrária a essa tendência, a criatividade assumiria uma espécie de “força curativa”, por meio da qual o sujeito pode realizar-se. Há, nas palavras de Rogers, uma

tendência diretriz, evidente em toda vida orgânica e humana, de se expandir, de se estender, de se desenvolver e amadurecer – a tendência para exprimir e para pôr em ação todas as capacidades do organismo ou do eu. Essa tendência pode estar profundamente enterrada debaixo das camadas psicológicas defensivas; pode esconder-se por trás de fachadas elaboradas que negam a sua existência [...]. (ROGERS, 1997, p. 407)

Considerando a relevância do meio, Rogers (1997, p. 60-61) evidencia o papel das relações interpessoais nas diferentes esferas sociais, no domínio clínico, no ensino e no meio empresarial. Em cada um desses domínios, há métodos de apreciação – um diagnóstico, um teste, metas a serem alcançadas. Nas relações entre pessoas, em vez de cultivar-se a “liberdade de ser” (ROGERS, 1997, p. 62), a tendência é impor um modelo, tecer julgamentos, criar certa forma de dependência e padrões esperados, como ameaças ao processo criativo. No entanto, quando

[...] deixamos de formular juízos sobre outra pessoa, a partir do nosso próprio centro de avaliação, estamos favorecendo a criatividade. É uma extraordinária libertação para o indivíduo achar-se a si mesmo numa atmosfera em que não é julgado nem medido segundo um padrão exterior. (ROGERS, 1997, p. 415)

Em uma relação sem julgamentos, a pessoa pode sentir-se liberta e tornar-se responsável por si (ROGERS, 1997, p. 65), enfim, “ser o que realmente se é” (ROGERS, 1997, p. 185), pois a avaliação é, antes de tudo, interna. Evidentemente, seguir o caminho da autodireção nem sempre é fácil, desejável ou previsível: há que se fazer escolhas e aprender com as consequências. Assim, a “liberdade para uma pessoa ser ela mesma é uma liberdade cheia de responsabilidade” (ROGERS, 1997, p. 194). Esse processo somente alcança a fluidez se a pessoa estiver aberta à experiência, de forma que os mecanismos de defesa e os sentimentos de insegurança percam sua força e cedam espaço à imaginação criadora para solução de problemas (ROGERS, 1997, p. 204).

Nesse cenário, a perspectiva filosófica de uma vida integral e de liberdade psicológica em um processo instável e fluido é condição para a criatividade (ROGERS, 1997, p. 205, 417). O conceito de “vida plena” (ou “vida boa”, na tradução de 1997), desenvolvido por Rogers (1997, p. 212), representa um fluxo e um grande impulso para a pessoa criativa e aproxima-se do conceito de *flow*, desenvolvido por Csikszentmihalyi (2014). Por meio desse processo, desenvolve-se a abertura sensível ao mundo, confiante em suas capacidades na relação com seu ambiente (ROGERS, 1997, p. 221). Trata-se de “uma direção, não um destino” (ROGERS, 1997, p. 213), ou seja, essa é uma forma de vida em movimento, em que o indivíduo é livre para experimentar sentimentos e tomar consciência deles (ROGERS, 1997, p. 214).

Escolher o caminho da vida plena com liberdade para aprender não significa obter garantia de felicidade e satisfação. Nesse processo, a pessoa experimenta todos os sentimentos

em cada momento. Nas palavras de Rogers (1997), seria mais apropriado dizer que essa escolha torna o processo “enriquecedor, apaixonante, valioso, estimulante, significativo” (ROGERS, 1997, p. 224). Não é um modo de vida para aqueles que desistem facilmente (ROGERS, 1997, p. 224).

Durante esse percurso, as aprendizagens são significativas, pois envolvem a transformação, a “expansão e a maturação de todas as potencialidades de uma pessoa” (ROGERS, 1997, p. 224). Sobre a aprendizagem significativa, Rogers a define como

aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 1997, p. 322)

A aprendizagem é concebida por ele como uma experiência pessoal (ROGERS, 1997, p. 318), que abrange o pensar e o sentir, indo ao encontro das necessidades da/o aluna/o (ROGERS, 1969, p. 20). Diante disso, o autor considera uma falha no ensino determinar o que a/o aprendiz precisa aprender, impondo-lhe o conteúdo, sem envolvê-lo nas decisões e escolhas (ROGERS, 1969, p. 272). Como alternativa a parâmetros tradicionais da educação, Rogers sugere a **aprendizagem significativa e participativa, em vez da passiva**. A/O aluna/o é convidada/o a **participar responsabilmente** de seu processo de aprendizado, fazendo escolhas e assumindo suas consequências (ROGERS, 1969, p. 164). Com isso, há espaço para a realização pessoal e para construção de sentido pela/o aprendiz.

Ao promover a experiência autorrealizadora e um contato real com os problemas da vida, a/o professora/professor assume a posição de facilitador/a da aprendizagem, em uma relação pessoal com suas/seus aprendizes, possibilitando um clima acolhedor de aprendizagens significativas (ROGERS, 1997, p. 334). E a/o aprendiz, por sua vez, é capaz de assumir um controle responsável. Cientes das exigências estabelecidas pela vida, e não pela/o professora/professor, as/os alunas/os aproveitam os meios oferecidos na escola (ROGERS, 1997, p. 335). “Em terapia, os exames são colocados pela vida” (ROGERS, 1997, p. 335). Assim deveria ser também na escola.

Com relação ao papel de “facilitadora/facilitador” exercido pela/o professora/professor, Hattie (2009, p. 243) apresenta evidências contra a sua eficácia, contrapondo-o à atuação do/da docente como “ativadora/ativador”. A meu ver, agir como facilitadora/facilitador não significa agir sem direção, como exposto pela crítica à obra de Rogers (*laissez-faire*). A posição defendida por Rogers (1975, 1997) extrapola a perspectiva

segundo a qual a/o professora/professor deveria ser um/uma facilitadora/facilitador, responsável apenas pela “quebra do material em pedaços mais fáceis” (HATTIE, 2017). Pelo contrário, assumir a responsabilidade pelas escolhas, desenvolvendo as próprias potencialidades com autonomia, não costuma ser um processo fácil e fragmentado.

Na verdade, a/o professora/professor age em seu meio educacional como um catalizador (1975, p. 127) que assume um papel ativo. Um catalizador dinamiza, estimula e reage com o meio, e a/o docente que atua como tal está longe de ter uma postura meramente passiva e de observadora/observador. Trata-se de um/uma profissional que tem um propósito para com as/os aprendizes, sem deixá-los à deriva, mas abrindo-lhes possibilidades e novas dimensões a partir do proposto. Nesse cenário, os próprios alunos são encorajados a participar e contribuir com recursos e conhecimentos. A experiência do grupo tem um papel fundamental nesse contexto (1983, p. 96).

Em uma atmosfera como a descrita por Rogers (1997), a/o professora/professor deve ser congruente, como mais uma condição para aprendizagem significativa. Ser congruente pressupõe tornar-se “uma pessoa real nas relações com seus alunos” (ROGERS, 1997, p. 331), consciente de seus sentimentos e atitudes. Assim, a/o professora/professor deixa de ser “a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração” (ROGERS, 1997, p. 331) e passa a ser uma pessoa preocupada com o desenvolvimento da/do aluna/o e com a criação de um clima que lhe ofereça segurança, sem disfarces ou fachadas. Em um ambiente com essas condições, a/o aprendiz sente menos necessidade de rigidez, buscando novas formas de realização, encaminhando-se para a criatividade e para uma postura de colaboração (ROGERS, 1997, p. 414-415).

A compreensão empática, definida por Rogers (1997) como a capacidade de um indivíduo captar o mundo do outro como se fosse o seu, diminui as ameaças e colabora para criação desse ambiente promissor para a aprendizagem significativa (ROGERS, 1997, p. 327).³⁹ Esse aspecto facilitador implica **ouvir**: um tipo de “escuta ativa e sensível”, que envolve empatia para captar os sentimentos e significados pessoais do outro (ROGERS, 1983, p. 39). De acordo com Rogers,

³⁹ Em estudos recentes, Bloom (2017) salienta que a empatia em si necessita ser melhor definida e demonstra que ela pode tornar-se também uma ameaça se levada a extremos (em casos de *burnout* empático, por exemplo, ou por meio de reações agressivas em situações, onde as pessoas assumem os sentimentos de outrem). Rogers chama a atenção para a necessidade de enxergarmos o outro “como se” pudéssemos deslocar-nos para o mundo desse outro, “sem perder jamais a condição de ‘como se’” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 72). A meu ver, esse exercício empático possibilita o autoconhecimento, tanto para quem fala, quanto para quem escuta. De fato, o desejo de transformação e a abertura facilitam esse processo.

Nesse clima, ele [o sujeito] pode permitir que o seu eu-real emergja e que se exprima em novas e variadas formas nas suas relações com o mundo. Isto favorece profundamente a criatividade [...]. (ROGERS, 1997, p. 416)

Em síntese, experimentando a congruência, a aceitação e a empatia da/do professora/professor, a/o aprendiz tende a aprender e desenvolver sua “tendência autorrealizadora”, percorrendo “diferentes canais de desenvolvimento potencial” (ROGERS, 1997, p. 328). A criatividade, nesse sentido, é concebida como uma ação marcada pela “natureza única do indivíduo” (ROGERS, 1997, p. 406) e como resultado de sua relação com materiais e pessoas em novas construções.

Nessa esteira, a abertura à experiência é uma condição interna para a criatividade construtiva, em diálogo e interações. As distorções provocadas por nossos processos de defesa impedem essa abertura e nos engessam. A perda dessa rigidez, no entanto, permite acessar outros conceitos, percepções e hipóteses, gerando novas ideias (ROGERS, 1997, p. 410). A descoberta na experiência é entusiasmante, diminui a fixidez, impulsionando-nos a encarar e transformar as ameaças, de um lado. Porém,

a maior parte de nós, por outro lado, aplica à experiência uma estrutura e uma avaliação pré-formada, e nunca as abandona, comprimindo e deformando a experiência para adaptá-la às nossas ideias preconcebidas, irritando-se com os aspectos fluidos que a tornam tão difícil de adaptar aos nossos escaninhos cuidadosamente construídos [...]. (ROGERS, 1997, p. 216)

A rigidez e a necessidade de manter-se nos “escaninhos” construídos fazem com que o indivíduo tenha dificuldades em experimentar novos caminhos e soluções. “A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um, – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações” (ROGERS, 1969, p. 105). De fato, nesse percurso, **as ameaças** não podem ser evitadas, pois fazem parte da vida e estão presentes no dia a dia. No entanto, aquelas que envolvem

humilhações, ridículo, deprecições, menosprezo e desrespeito – essas são ameaças à própria pessoa, à percepção que se tem de si mesmo e, como tal, interferem duramente na aprendizagem [...]. (ROGERS, 1969, p. 109)

Atenuar esse tipo de ameaça, abordada como “distração” na formulação de Csikszentmihaly (2014b, p. 144), converge para uma **postura congruente, capaz de oferecer uma atmosfera de apoio**. Num ambiente como esse, procura-se facilitar a aprendizagem, sem tornar o processo ameaçador por meio de percepções e sensações – tais como medo de sofrer humilhações, medo do fracasso, de avaliações externas, a pressão pela mudança do “eu”, uma veneração extrema e acrítica da cultura do outro, entre outros (UPHOFF, 2008).

Em *Um jeito de ser*, Rogers (1983, p. 92) discorre sobre políticas do poder e sobre a ameaça ao poder estabelecido e à abordagem tradicional, ao adotarmos uma educação com base nos preceitos humanistas. Nesse momento, o autor faz um alerta acerca do fato de que a democracia e seus valores são ignorados na prática. Quando alunas/os e professoras/es não participam das decisões concernentes à política educacional, revela-se uma profunda contradição em relação ao que é ensinado sobre as virtudes da democracia (ROGERS, 1983, p. 94), pregadas em sua época.⁴⁰

Em sua visão política, Rogers adverte ainda para o perigo dos extremos e de crenças em verdades absolutas que calam outras vozes, em um processo de intolerância e falta de lucidez, tão latente na época atual (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 226). Além de expor o perigo das “verdades” cegas, Rogers (1983, p. 94) lamenta não haver “espaço para pessoas inteiras no sistema educacional”. Sem lugar para a curiosidade, para o desenvolvimento holístico do sujeito e para o aprofundamento de assuntos de seus interesses, também não há espaço para emoções: “*apenas a mente é bem-vinda*” (ROGERS, 1983, p. 95, grifo do autor).

Nas obras de Rogers, observa-se uma concepção de sujeito próxima à da Era Pós-Método, pois o considera como social, “inteiro”, holístico, crítico, participativo, aberto a todas as relações interpessoais, ciente da força da colaboração em grupos. Esse sujeito prezarão por uma distribuição justa de bens e pela melhoria da qualidade de vida e de infraestrutura, que contemple as necessidades humanas, porém respeitando o “mundo natural” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 227).

Após esse breve levantamento das principais premissas de Rogers, é possível pressupor que sua posição representou um impacto em sua época. No mundo acadêmico, este psicólogo estadunidense tem recebido muitas críticas, como ele mesmo expõe:

Vocês podem ter percebido uma omissão na lista de áreas nas quais minha obra teve repercussão. Não mencionei que eu e meus colaboradores influenciámos a Psicologia acadêmica, ou assim chamada científica. Tal omissão não é fruto de descuido. [...] Há menções passageiras às minhas ideias, minhas teorias ou à minha posição em relação à terapia, mas, de modo geral, acredito que tenho sido um fenômeno penosamente embaraçoso para o psicólogo acadêmico. Eu não me encaixo. Concordo cada vez mais com essa avaliação. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 32, grifo dos autores)

Não é, por certo, de admirar-se que Rogers tenha sido tão criticado por suas ideias, haja vista que provocou “leões”, criando “turbulência” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p.

⁴⁰ Atualmente, a democracia tende a ser banalizada, e discursos autoritários reaparecem, em torno de propostas como “Escola sem partido” ou de posições questionáveis por representantes da política na Educação.

158) e abalando as estruturas do monumento ao “conhecimento acumulado da humanidade” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 136). No ensino convencional, a/o aluna/o é o recipiente, e a/o professora/professor, a/o perita/o; o enfoque está na aprendizagem cognitiva. A aula é a forma de “colocar o conhecimento no recipiente” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 134)⁴¹. Seguindo essa linha, a avaliação é o momento no qual se verifica se a/o aprendiz absorveu esse conhecimento. A/O professora/professor é a autoridade, e a relação de confiança entre alunas/os e professora/professor é mínima (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 134). Para assegurar a ordem, a/o professora/professor controla e mantém os sujeitos em “estado de medo” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 134).

Estamos falando de um passado distante? Os tempos mudaram? A meu ver, ainda lidamos com contradições no ambiente escolar. Nesse sentido, compartilho as ideias de Rogers:

As práticas políticas da escola encontram-se, portanto, no mais gritante contraste com aquilo que é ensinado. Enquanto [a]o estudante é ensinado que liberdade e responsabilidade são os aspectos mais gloriosos de “nossa democracia”, vivencia a si próprio como impotente, pouco livre e quase sem oportunidade de exercer escolhas ou assumir responsabilidades. (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 135)

Rogers incita a mudança, ao propor a participação e a inclusão das/dos aprendizes nas escolhas de suas metas, de seu currículo e na forma de abordar os conteúdos. Em um sistema intelectual que não considera a pessoa por inteiro, no qual a curiosidade infantil é reprimida, os temas de interesse das/dos adolescentes são desconsiderados, e não há espaço para a emoção, para o conhecimento afetivo e vivencial (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 135), a visão de Rogers será de fato incabível.

Como mencionei anteriormente, Rogers manifesta-se a favor de grupos de aprendizagem centrada na pessoa. No seu entender, a/o professora/professor é uma/um facilitadora/facilitador que “partilha com os outros – estudantes e talvez pais e membros da comunidade – a responsabilidade pelo processo de aprendizagem” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 137); encoraja as/os aprendizes a contribuir com seus próprios recursos; explora interesses pessoais em uma atmosfera de autenticidade e de consideração e interesse pelo outro (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 138). Essa política centrada na pessoa pode representar uma ameaça a detentores do saber, pois há deslocamento de poder e controle. Na escola, a/o professora/professor centrado na pessoa pode tornar-se ainda uma ameaça para os

⁴¹ Vale mencionar pontos de intersecção entre as visões de Rogers e Paulo Freire. Em seu texto “A abordagem centrada na pessoa e o oprimido”, Rogers (1986, p.107-114) dialoga com a perspectiva freireana, levantando pontos de intersecção e posicionamentos afins.

demais (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 140) – tanto aos defensores de uma escola conservadora como também aos aprendizes que, mesmo ansiosos por maior liberdade, quando lhes é concedida uma liberdade responsável, sentem-se “paralisados e confusos” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 141) e chegam a estranhar e desconfiar da atitude do professor (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 150).

As críticas a Rogers, no entanto, apontam seu modelo como “ingênuo, idealista e acrítico” (FREIRE, 1988 apud FEITOSA; CASTELO BRANCO; VIEIRA, 2017). Atribuem-lhe desde uma abordagem incapaz de dar conta das relações complexas entre os indivíduos, do processo histórico e da influência do meio social no comportamento individual (GONZÁLEZ REY, 2005; MIRANDA, 2001, p. 116) até uma espécie de abandono do cliente à própria sorte. Consideram sua perspectiva como utópica, devido a seus limites institucionais de concretização (LA PUENTE, 1978, p. 20), e suas ações, como fictícias (MIRANDA, 2001).

Resta questionar: seriam tais críticas fundamentadas na concessão de liberdade de escolha à/ao aprendiz, à/ao professora/professor em formação, à/ao cliente? Ora, deve-se ressaltar que “afirmar que o indivíduo é quem deve decidir não significa afirmar que essa escolha é indiferente” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 37) ou que tudo se perderia em um grande caos. Ou seriam essas críticas baseadas no pretexto da falta de “objetividade” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 37)? O fato de tratar-se de uma obra acessível a muitos, que coloca a pessoa no centro dos estudos, faz com ela perca seu *status* de pesquisa científica?

Creio que o atual momento na história da humanidade é propício para trazer à tona os questionamentos levantados por Rogers em sua trajetória. Em meio à crise pandêmica em 2020 e 2021, os assuntos por ele tratados reacendem uma discussão intensa. Afinal, carecemos com urgência de empatia e, para expandir essa ideia, de compaixão. Em estudos recentes (BOLZ; SINGER, 2013; KLIMECKI; SINGER, 2018; BLOOM, 2017), pesquisadores contrapõem a empatia à compaixão. Esta última presume a ação efetiva para colaborar, contribuindo com uma ação por uma causa motivadora. Para ilustrar direcionamentos na área, vale mencionar o grupo de estudos do Instituto Max Planck coordenado por Tania Singer e Matthias Bolz (2013), cujos resultados dos trabalhos, reunidos na publicação *Mitgefühl: In Alltag und Forschung* (Compaixão: no cotidiano e na pesquisa) (BOLZ; SINGER, 2013), são obtidos a partir de experiências e estudos sobre o tema, levantando aspectos em torno da comunicação não violenta, expondo descobertas a esse respeito no campo da neurociência, além de dados de pesquisas socioafetivas envolvendo o bem-estar físico e psicológico. Segundo esses estudos (BOLZ; SINGER, 2013), o

engajamento e a abertura para agir com compaixão foram decisivos para a sensação de revitalização e bem-estar posterior. Em outras palavras, não basta escutar: é preciso agir em conjunto.

Reforço que, ao empregar o termo empatia, Rogers destaca seu caráter também ativo, como uma experiência de crescimento, genuína e interessada em oferecer suporte (ROGERS; FARSON, 1957), não como “um estado em empatia”, mas como um processo (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 73). Em sua época, estudos neurológicos envolvendo empatia e compaixão não recebiam a devida atenção. Hoje, essa temática recebe novo olhar nos estudos científicos. As emoções e o afeto passam a figurar entre as linhas de estudo acadêmicas.⁴² Vivenciamos, no momento, uma nova constelação como oportunidade para recriarmos nosso espaço e nossas relações, não apenas entre humanos, mas também em uma biosfera mais ampla.

Os enfoques “centrados” na pessoa expandem-se para uma redefinição crítica dessa base inicial humanista⁴³. Rogers ampliou essa visão, principalmente nos últimos trabalhos de

⁴² Para aprofundamento no assunto, ver Barcelos e Coelho (2010), que abordam as emoções e as reflexões de alunas/os, professoras/es e formadoras/es de professoras/es de línguas; e Silva e Barcelos (2021), que exploram o tema paixão no ensino. Durante a *live* na RAPLE, Barcelos (2021) comenta sobre diversos trabalhos e grupos de pesquisa na área. Rocha (2020), por sua vez, em seu artigo “‘Escute com seu corpo’: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios”, advoga a favor de uma micropolítica do afeto, uma forma estratégica de resistência e enfrentamento dos horrores de nosso tempo. Ancorada em diferentes vozes que potencializam essa ideia, principalmente com base em Paulo Freire, a autora salienta a importância de uma “postura aberta e desapegada diante de nossas crenças e privilégios, para assumirmos responsabilidade social perante a construção de uma nova racionalidade e uma nova forma de coexistência no planeta. É necessária, ainda, muita força interior para rompermos nossas bolhas e nos colocarmos em posição de escuta ativa, interessada e comprometida perante o outro” (ROCHA, 2020, p. 120). Já Krenak (2020) nos alerta para o fato de que o afeto não irá eliminar as divergências e conflitos. Essa é, sim, uma forma de “identificar os conflitos e trabalhar com a matéria dos conflitos para constituir outros mundos e ampliar a subjetividade daquelas pessoas que viveram a experiência de negação. [...] O mundo não é um só e uma narrativa só sobre o mundo é pouco”.

⁴³ Vale lançar neste espaço breves considerações acerca do chamado pós-humanismo em relação à Psicologia Humanista aqui apresentada. O pós-humanismo, como campo heterogêneo, “serve como um termo guarda-chuva para vertentes pós-humanistas” (RIBAS, 2019, p. 614). Estas representam a “desconstrução daquilo que entendemos sobre nós mesmos” (RIBAS, 2019, p. 632) e reúnem debates sobre a condição humana em diferentes frentes filosóficas, culturais, tecnológicas (SANTAELLA, 2003), ecológicas e políticas e urgentes para o futuro no planeta (BUZATO, 2019; SOUSA; ROCHA, 2019; RIBAS, 2019). Não cabe nesta tese realizar uma discussão profunda sobre o pós-humanismo. Contudo, vale contrapor essas visões aos preceitos de Rogers. Como menciono ao longo do capítulo, embora o trabalho do autor se insira na psicologia chamada humanista, segundo a qual a pessoa assume um papel fundamental para/no/com o todo do qual faz parte, não a considero antropocêntrica, nos moldes do “humanismo iluminista-liberal” (BUZATO, 2019, p. 480). Ao contrário, por prezar pela liberdade responsável, pela aprendizagem significativa envolvendo a pessoa por inteiro, com sentimentos e emoções, pela subjetividade transcendental, e por uma consciência ecológica e cósmica (conforme ROGERS, 1986, p. 255-256), considero-a uma psicologia que transpassa o ser humano e vai além, sem insistir em dicotomias ou arrogâncias vinculadas ao “humano universal” e sua insensatez na “historicidade do planeta” (BUZATO, 2019, p. 478) ou ainda perpetuando posições excludentes e apagamentos de seres e saberes, como os saberes indígenas (SOUZA; ROCHA, 2019) e mesmo saberes não humanos. De acordo com Buzato (2019, p. 479): “Tudo isso pretendemos abarcar com o conceito de ‘pós-humano’, sem que saibamos, assim como no caso dos outros “pós-” (moderno, social, colonial etc.), o que está por vir exatamente, se é que o que há agora já é, de

cunho político e social em sua trajetória de mais de quarenta anos: “Meu principal interesse não mais se encontra na aprendizagem terapêutica individual, mas **em problemas sociais cada vez mais amplos**” (ROGERS, 1977, p. 44, grifo meu). Em consonância com Rogers (1977), reforço que não advogo a favor do ser humano sozinho individualista, o ser humano como centro no mundo. Ao contrário, a pessoa deve perceber-se como parte integrante desse mundo, onde minhas ações reverberam em outrem e em espaços outros, envolvendo o Cosmos e a vida em sua complexidade.

Quando revisito a Psicologia Humanista sob a perspectiva de Rogers, não pretendo enaltecer o ser humano, mas sim enxergá-lo no âmago de sua existência, como pessoa e parte desse organismo maior no Cosmos. Considero essa perspectiva fundamental em nossas relações, até mesmo como uma questão de sobrevivência. A Psicologia no viés proposto não é centrada em um indivíduo ideal para a construção de categorias universais. Ao contrário, a ideia é perceber a pessoa que ali se encontra, cada uma com sua história, com seus anseios. A meu ver, para agir no coletivo e provocar transformações sociais, é preciso se *auto- / reconhecer* nos contextos múltiplos e complexos, dos quais fazemos parte. Os pilares teóricos da presente tese e os propósitos do estudo estão em consonância com a obra de Rogers (1975, 1983, 1986, 1997, 2003), que aborda aspectos como a integralidade do sujeito, a compreensão empática, a liberdade de escolha e a aprendizagem significativa (como expus ao longo desta seção). Como pode-se constatar, depois dos mais de cinquenta anos de alertas e testemunhos do autor, há muito trabalho pela frente no âmbito da Educação.

Na seção seguinte, para concluir o capítulo destinado à fundamentação teórica, traço as considerações e intersecções entre os três pilares teóricos deste estudo, esboçando o conceito de Criatividade Local.

2.5 Diálogo entre as teorias e as premissas para a Criatividade Local

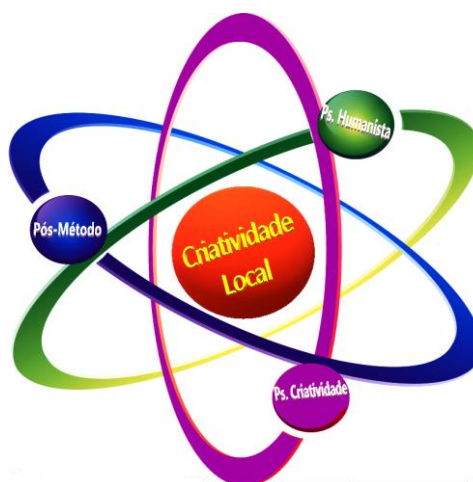
Baseado na experiência, cheguei à conclusão de que se puder ajudar a criar um clima que se caracterize pela autenticidade, pelo apreço e pela compreensão, ocorrem então coisas incríveis. Neste clima, pessoas e grupos conseguem sair da rigidez e caminhar em direção à flexibilidade. da vivência estática à vivência processual, da dependência à autonomia, do previsível a uma criatividade imprevisível, da defensividade à auto-aceitação. (ROGERS, 1977, p. 207)

fato, o pós do que aí estava e ainda não havíamos admitido”. Considero, portanto, que diferentes premissas de Rogers iniciaram discussões e questionamentos nessa direção já no século passado.

Nesta seção, retomo o referencial teórico para a pesquisa, composto por três linhas de estudo: as premissas da Era Pós-Método, a Psicologia da Criatividade e a Psicologia Humanista. Com base na exposição dos principais pressupostos dessas grandes correntes teóricas, pode-se constatar o quanto elas se inter-relacionam em diversos momentos.

Cada uma dessas linhas oferece uma perspectiva acerca de questões envolvendo a educação linguística, a formação de professores e/ou o fenômeno da criatividade, porém todas apresentam pontos de convergência, criando uma rede de elementos que sustentam a análise que proponho neste trabalho. Essa interação dialógica entre as áreas envolvidas não estabelece limites para a abordagem do fenômeno, sempre aberta a movimentos e interpretações, como ilustra a Figura 4.

Figura 4 - Intersecções entre as correntes do Pós-Método, da Psicologia Humanista e da Psicologia da Criatividade



Fonte: Adaptação de Pixbay

Na Seção 2.2, que dedico à Era Pós-Método, expus as especificidades deste momento na história da educação de línguas, suas demandas e seus conflitos. Conferi destaque ao modelo KARDS, de Kumaravadivelu (2012), por prever a participação ativa da/do professora/professor nas decisões políticas educacionais e nas escolhas pedagógicas. Ademais, no panorama apresentado por Kumaravadivelu, a atenção volta-se para o contexto local e suas particularidades, sem isolar esse espaço, mas ampliando-o, ao considerá-lo em sua dimensão política global, da qual ecoam vozes e diretrizes que precisam ser analisadas criticamente para o atendimento das necessidades específicas.

Na Seção 2.3, tratei da Psicologia da Criatividade, de Csikszentmihalyi (1996, 2006, 2014a, 2014b), que prega o engajamento livre e agradável como mola mestra para o

desenvolvimento da criatividade. Em sua abordagem sistêmica, Csikszentmihalyi constata que a experiência de *flow* está vinculada às vivências pessoais, às condições ambientais, à ação do campo enquanto sistema social e à postura dos “juízes”, aqueles que definem o que é ou não criativo. De seus estudos sobre *flow*, (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, 2014a, 2014b) ele conclui que o fato de a experiência nos mais diferentes contextos da vida apresentar desafios e oportunidades, mas também objetivos claros e a possibilidade de obter *feedback* imediato sobre o progresso alcançado, são fatores que contribuem para sua realização bem-sucedida.

Como terceiro pilar desta tese, a Psicologia Humanista, que apresentei na Seção 2.4, com destaque para as obras de Rogers (1975, 1983, 1986, 1997, 2003; ROGERS; ROSENBERG, 1977), contribui para o propósito da pesquisa por dar ênfase à pessoa e por tratar de aspectos como ameaça, rigidez e defesas no processo de aprendizagem. Outra noção explorada por Rogers (1975, 1983, 1986, 1997, 2003; ROGERS; ROSENBERG, 1977) que interessa ao presente trabalho se refere à realização pessoal como condição para a fluidez e, por conseguinte, para a criatividade e a ideia “vida plena” em diálogo com o conceito de *flow*, de Csikszentmihalyi (2014a)

Essas três linhas de pesquisa estabelecem conceitos e abordagens concatenados entre si. Rogers (1977, p. 133), na Psicologia Humanista, advoga uma mudança na política da Educação. Do seu ponto de vista, o/a aluno/a deve deixar de ser o recipiente, e a/o professora/professor, a/o perita/o. Ao seguir essa linha de pensamento, o/a professor/a em formação inicial deixaria de acatar sem refletir as determinações dos centros de poder e passaria a assumir-se como responsável por suas escolhas e consequências.

Kumaravadivelu, por seu turno, defende o desenvolvimento de uma formação crítica da/do professora/professor com vistas a promover uma transformação social. Para o autor, as/os professoras/es podem desenvolver autonomia e pesquisa “com toque local” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 16), explorando seu espaço com uma compreensão holística do que acontece em sala de aula, teorizando a partir da prática e desmistificando o processo de construção da teoria. Ademais, as/os PFs passam a reconhecer-se como participantes desse processo transformador – daí a necessidade de repensarmos como nos construímos (*recognizing*), tomando consciência de como nossas posturas e ações interferem no contexto local e de quais influências e implicações estão em jogo no grande diálogo com o global.

Tanto Rogers (1977) como Kumaravadivelu (2012) exploram a questão do poder pessoal, da experiência vivida, da liberdade e da flexibilidade em programas de formação de professoras/es. Esses elementos são a base para o estímulo à criatividade, segundo as

pesquisas de Alencar (2007; ALENCAR; FLEITH, 2010) e de Csikszentmihalyi (1996, 2006, 2014a, 2014b). Em consonância com as ideias da Psicologia da Criatividade, Kumaravadivelu (2012, p. 49) pleiteia a autonomia libertadora, por meio do empoderamento pessoal para alunas/os e professoras/es, maximizando as oportunidades e possibilidades em nível global, sem reduzir ou desprezar sua perspectiva local.

Ao explorarem-se o potencial criativo e a conseqüente abertura do processo de aprendizagem, as/os alunas/os têm liberdade para ir além, formulando novas ideias, levantando novas questões. A premissa da liberdade também é destacada nas três linhas de presente pesquisa. Afinal, um campo rígido bloqueia novas ideias, criando mecanismos de defesa que impedem a abertura a novas experiências (ROGERS, 1969 p. 164).

Rogers (1969, p. 164) lança a proposta de convidar a/o aluna/o a participar do processo de aprendizado. Kumaravadivelu (2012), por sua vez, defende que sejam consideradas diferentes perspectivas no processo de estudo da prática pedagógica: a perspectiva da/do aluna/o, a da/do professora/professor e a da/do observadora/observador, que pode ser a/o colega colaboradora/colaborador. A solução apresentada pelos autores converge para a promoção de encontros, de centros de aprendizagem e de troca. Essa seria uma forma de “infusão de fermento em massa de bolo”, nas palavras de Rogers (1977, p. 159). Em uma oportunidade para o estudo, para uma experiência intensiva de grupo nos mais diferentes contextos, – em nosso caso específico, como grupos de PFs – pode-se levar problemas à discussão, propor soluções, avaliar mudanças e planejar passos futuros (ROGERS, 1977, p. 157). Dessa forma, provoca-se uma alteração no sistema, como prevê Csikszentmihalyi (2014a): o sujeito empoderado e o grupo podem alterar o campo e o domínio, quebrando paradigmas. Experiências intensivas como essa podem culminar na mudança de paradigmas, possibilitando verdadeiros *insights* (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 26) que surgem ao problematizar, analisar e reconhecer convicções, crenças (*beliefs*) e agências (*agency*). Exatamente essa foi linha de trabalho almejada durante minha pesquisa.

Para resumir alguns dos principais pontos de convergência entre os autores, elenco no Quadro 2 essa correspondência, certa de que outras intersecções são possíveis, pois as três linhas estão em profundo diálogo. Apenas a título de elucidação de pontos relevantes para a presente pesquisa, destaco as confluências em cada linha.

Quadro 2 - Confluências entre as teorias de Kumaravadivelu, Csikszentmihalyi e Rogers

CONFLUÊNCIAS	KUMARAVADIVELU	CSIKSZENTMIHALYI	ROGERS
Espaço sociopolítico + sujeito	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ação (<i>doing</i>) de transformação social; parâmetro da possibilidade; ➤ Reconhecimento de si (<i>recognizing</i>); ➤ Foco no sujeito do processo educativo (<i>analysing</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percepção da ação de juízes no campo, enquanto sistema social; ➤ Foco no sujeito: bagagem e experiências pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Debate sociopolítico: Transformação na política educacional; ➤ Pessoa no centro, porém inserida no mundo.
Envolvimento dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Autoconhecimento (<i>knowing</i>); ➤ Motivações (<i>analysing</i>); ➤ Diferentes perspectivas no estudo da prática (<i>seeing</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Flow; ➤ Engajamento livre; ➤ Busca de sentido naquilo que faz. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vida plena; ➤ Aprendizagem afetiva; ➤ Participação do aprendiz nas escolhas em seu processo educativo.
Liberdade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Liberdade para o professor agir (agência); ➤ Autonomia libertadora. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Liberdade e flexibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Liberdade para aprender
Dicotomias × abordagem sistêmica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diálogo (<i>doing</i>) entre envolvidos; ➤ Aproximações entre teoria e prática, entre global e local. Sem fronteiras estanques. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abordagem sistêmica; ➤ Alteração de campo e domínio pela ação do sujeito. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promoção de encontros; ➤ Teoria + prática: centros de aprendizagem, de colaboração e de troca.
Perspectivas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidade agentiva / KARDS 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preocupação com o local da criatividade e não com uma definição fixa; ➤ Utilização de potencialidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendizagem significativa; ➤ Atenuação de ameaças.

<p>Papel do/da professor/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pensadora/Pensador estratégica/o e Transformadora / Transformador intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promotor de abertura para novas ideias e contribuições; ➤ aquele que oferece <i>feedback</i> e mostra entusiasmo pela experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Facilitadora/ Facilitador => Catalisadora/ Catalisador; ➤ congruente
---------------------------------------	---	---	--

Fonte: Elaboração própria, com base em Kumaravadivelu (2012), Csikszentmihalyi (2014a, 2014b) e Rogers (1975, 1983).

Segundo as linhas que adoto como base desta pesquisa, as práticas políticas da escola e da universidade precisam ser repensadas. Tanto na esfera escolar como na acadêmica, o enfoque maior encontra-se na aprendizagem cognitiva, negligenciando-se as relações humanas, a experiência de *Flow* e a aprendizagem afetiva.

Cabe sublinhar que considerar as vozes da/do professora/professor e da/do aprendiz, a experiência particular e os saberes de caráter tácito não implicam desvalorizar o conhecimento científico e acadêmico. Longe disso: a proposta dos autores é oferecer espaços de reflexão, e não criar uma atmosfera com base no dito popular: “Não faça o que eu faço. Faça o que eu digo” (ROGERS, 1977, p. 155). Particularmente, o trabalho e a formação do/da professor/a requerem um enfoque especial, já que sua ação (ou a ausência delas) trará consequências para todos os envolvidos na educação linguística.

Quanto ao conceito de criatividade, pode-se constatar, com base nos trabalhos aqui referidos, a complexidade do constructo em suas múltiplas dimensões e, portanto, a dificuldade de formular uma única descrição para o objeto de estudo. Não se pode esperar “uma descrição adequada do ato criativo, porque ele é, pela sua natureza, indescritível. Ele é a incógnita que temos de aceitar como incognoscível até que se produza” (ROGERS, 1997 p. 412). Assim, não pretendo – nem creio ser possível – definir o termo com fixidez e exatidão, ou seja, com precisão positivista.

“Onde está a criatividade?”: esta é o questionamento e Csikszentmihalyi (1996, p. 23). A pergunta reforça a ideia de que não há como defini-la com rigidez, ela não se encontra fixa. Fato que não é o determinante. Com seu caráter fluido, ela pode estar em nosso espaço, desde que criemos condições para tanto, com abertura para olhares diversos, com flexibilidade e autonomia libertadora.

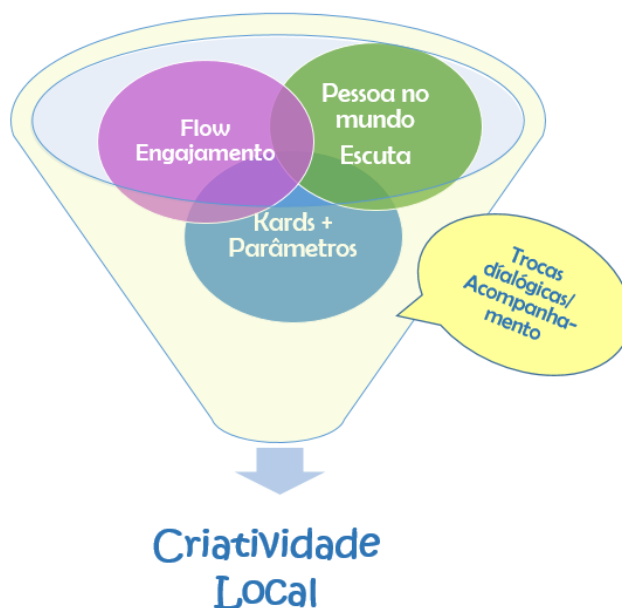
Sem esquivar-se da complexidade do fenômeno, apresento a minha leitura do mesmo, propondo a concepção da Criatividade Local no contexto da educação linguística em língua alemã. Com base no referencial teórico explorado e nas experiências realizadas ao longo da

pesquisa, esse conceito é apresentado nesta tese como algo em construção, sem objetivar uma conclusão. Afinal, para uma aprendizagem significativa, deveríamos “abolir a exposição de conclusões, pois compreenderíamos que ninguém aprende nada de significativo a partir de conclusões” (ROGERS, 1982, p. 255).

Antes de elencar as premissas desse conceito, destaco que considero a Criatividade Local como chance de lidarmos com desafios diários não somente no âmbito da educação linguística, mas na vida, ao fazermos uso dos recursos disponíveis com base na percepção consciente do nosso local de ação, sem anularmos nem apagarmos, enquanto professoras/es, o mundo extraclasse. Trata-se de um processo aberto de articulação entre pessoas e mundos, um espaço de negociação, baseado em nossas próprias experiências, relacionado com os caminhos e as alternativas que identificamos para lidar com os problemas em nossos contextos, com os recursos e condições disponíveis. Nesse conjunto, é imprescindível concentrarmo-nos na pessoa, nas/os envolvidas/os na ação, uma vez que, sem considerarmos os sujeitos, não há encontro, nem diálogo, nem transformação.

Como modo de ilustrar os principais fundamentos para a elaboração desse conceito, represento na Figura 5, a seguir, a interação entre os elementos de destaque nas teorias das quais me sirvo e os depoimentos dos PFs.

Figura 5 – Fundamentos para Criatividade Local



Fonte: Elaboração própria, com base em Kumaravadivelu (2012), Csikszentmihalyi (2014a, 2014b) e Rogers (1975, 1983).

Consciente da incompletude destas primeiras considerações, reitero que, ao longo do percurso traçado com as/os professoras/es em formação, os pressupostos dessas grandes áreas de estudo são retomados em momentos diversos, realçando convergências, reforçando constatações, revelando novos achados e incitando a reflexão. Do mesmo modo, as primeiras noções acerca do conceito que aqui desenvolvo são revistas e ressignificadas no Capítulo 5. Cabe tornar a dizer que os pontos que levanto apenas avivam a discussão, sem que haja a pretensão de uma definição final de um fenômeno tão contingente e multifacetário como o aqui estudado.

Outro desafio aos que pretendem trilhar o caminho que proponho neste trabalho é não só aprender a lidar com a incompletude e com o fato de que não temos respostas prontas e verdades únicas, como também abandonar velhas posições positivistas e ser capaz de partilhar saberes, visando a um mundo acadêmico mais humano e aberto a ideias novas.

Nesse processo, a figura de uma/um mentora/mentor pode ser fundamental, lançando provocações e tematizando inquietações das/dos PFs ao longo de suas primeiras experiências. Nessa esteira, a mentoria é **construção conjunta** e transformação de si e de si no mundo. Na próxima seção, discorro sobre a mentoria nesta proposta, para concluir a fundamentação teórica e apontar outro aporte fundamental para a pesquisa.

2.6 Mentoria como impulso para a Criatividade Local

Quando realmente posso ouvir alguém, entro em contato com ele. Isto enriquece minha vida. Ouvindo os outros, aprendi tudo o que sei sobre o indivíduo, a personalidade, a psicoterapia e os relacionamentos interpessoais. (ROGERS, 1975, p. 218)

A ideia de mentoria remonta da mitologia grega, como um antigo meio de inicialização.⁴⁴ Nos dias de hoje, o termo vem sendo empregado em diferentes setores, não somente na educação, como uma relação incentivadora ao desenvolvimento profissional.

Durante a pesquisa, procurei examinar as relações no processo de mentoria no contexto específico da educação linguística de alemão, compreendendo a postura de mentora/mentor como a de alguém que participa das vivências das/dos PFs.

⁴⁴ Na literatura clássica da Grécia Antiga, Odisseu, ao partir para a Guerra de Troia, confiou seu filho Telêmaco a um fiel amigo chamado Mentor. Este foi uma figura determinante para o desenvolvimento intelectual e emocional de Telêmaco, e é desse fato que advém a noção de mentoria. Não se deve associar o termo a uma relação hierárquica, mas sim a uma relação de incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional (NIGGLI, 2005, p. 16).

Conhecer o meio, no qual está inserida/o, bem como os anseios daquelas/es que estudam e lecionam uma língua permite assumir uma perspectiva específica de suporte, ou seja, voltada para as demandas locais em negociação com as globais, capaz de explorar os diferentes saberes em diálogo. **A autenticidade** de uma/um mentora/mentor pode oferecer as bases para o desenvolvimento de uma relação de confiança ou de construção conjunta a caminho da vida profissional das/dos PFs.

Nessa linha de pensamento, Felician-Michael Führer e Colin Cramer (2020a, p. 749) defendem que se desenvolva uma forma de acompanhamento e consultoria que abarque as ideias de *mentoring*⁴⁵ na formação inicial e nas primeiras práticas de ensino das/dos PFs. A/O mentora/mentor assume, nesse caso, uma posição não hierárquica, provocando análises críticas e coconstrutivas, em um processo dinâmico de aprendizado mútuo, interação e reciprocidade. A relação coconstrutiva entre a/o mentora/mentor e as/os estudantes contribui para desenvolver as capacidades individuais das/dos envolvidas/os, e tende a ser determinante para a qualidade do acompanhamento (FÜHRER; CRAMER, 2020a, p. 751).

Führer e Cramer (2020b) apontam para um déficit no discurso acadêmico e na pesquisa empírica acerca do tema. É preciso buscar operacionalizar e abarcar diferentes formas de realização e prática desse acompanhamento, com vistas a apoiar a entrada na profissão e o desenvolvimento profissional e pessoal dos PFs. Outro ponto levantado pelos autores refere-se ao termo mentoria, que recebe conotações diversas, sendo associado a outros conceitos, como *coaching*, orientação e até treinamento (veja FÜHRER, CRAMER, 2020b, p. 114), assumindo, nesse caso, uma direção contrária àquela que é proposta pelos autores e por minha pesquisa.

De fato, há uma série de instrumentos e formas de materializar a mentoria, sendo possível realizá-la em pares, por meio do trabalho cooperativo e colaborativo, ou até mesmo mediante a abordagem reflexiva, discutida anteriormente. Vale mencionar que oferecer suporte e acompanhamento não significa destituir a/o PF de autonomia nem torná-la/lo dependente de uma figura protetora. Ao contrário, a/o mentora/mentor transita entre diferentes papéis, ora incitando as/os estudantes a posicionarem-se de modo crítico, ora oferecendo-lhes suporte técnico ou pedagógico, caso necessário. Na verdade, a mentoria consiste em uma

⁴⁵ Os autores estabelecem uma diferença entre o papel de mentor e o de *coach* (FÜHRER; CRAMER, 2020a, p. 750-751). A mentoria acontece em um período de tempo maior (longitudinal) e aborda temas gerais que surgem com a experiência. No *coaching*, assume-se uma ação voltada para um objetivo específico em um tempo limitado, como um processo individual de otimização. No presente trabalho, adoto a denominação **mentoria** para esse processo de acompanhamento, por considerar a ideia de apoio mútuo como relevante, em contraposição àquela baseada na visão segundo a qual há um especialista que transmite seu conhecimento ao iniciante, definindo uma competência específica a ser desenvolvida.

atividade de produção em conjunto (WITTEK; RUOHOTIE-LYHTY; HEIKKINEN, 2017). Essa forma de acompanhamento envolve problematizar vivências da prática e realizar provocações, de forma a incentivar a/o própria/o PF a buscar, em suas práticas pedagógicas diárias, alternativas para enfrentar circunstâncias desafiadoras, nas quais se depara, por exemplo, com aparentes “becos sem saídas” de um planejamento, com as panes tecnológicas, conflitos de interesses em um grupo de aprendizes, insegurança para tomar decisões e fazer escolhas metodológicas, para citar apenas algumas situações possíveis.

Trata-se, para a/o PF, de um processo de percepção de possibilidades em seu local, bem como de autoconhecimento, pois, ao exporem seus limites e ações, as/os PFs podem revisitar suas escolhas e ressignificar posições, efetuando a autoetnografia crítica (ver Seção 2.2). Nesta fase decisiva e complexa que é a da formação, contar com a mentoria contribui para expandir as perspectivas. Ademais, é preciso ter em mente que a/o mentora/mentor não age de forma isolada: esses momentos de troca e de análises da ação pedagógica podem ocorrer tanto no próprio grupo de PFs, considerando-se as múltiplas vozes em circulação, como nos corredores, informalmente, entre colegas, conforme relatado nos depoimentos das/dos PFs (ver Capítulo 4).

Essa troca também implica escutar de forma autêntica (ROGERS, 1975, p. 219), considerando-se a pessoa que fala e sua história. Além disso, permite enriquecer a relação interpessoal e abre múltiplas possibilidades nas mais diversas áreas da vida, inclusive na formação de professoras/es. A **escuta empática** da Psicologia, associada à **autoetnografia crítica** (ver Seção 2.2) – o narrar refletindo sobre as experiências –, pode transmutar situações conflitantes, auxiliando na busca por soluções e no levantamento de pontos críticos a serem aperfeiçoados.

Nesse processo de escuta e suporte, a autenticidade nas relações interpessoais (ROGERS, 1975, p. 224) e o agir com coerência, aceitando o fato de que erros e defeitos fazem parte do processo, são posturas imprescindíveis para a figura de uma/un mentora/mentor.

Somos falíveis, portanto podemos apresentar-nos sem disfarce e abdicar da posição defensiva nas relações. Uma atmosfera como essa propicia que todos aprendam mais (ROGERS, 1975, p. 224), além de gerar sentimentos autênticos entre os envolvidos. Esses sentimentos podem nem sempre ser positivos; no entanto, se autênticos, facilitam o reconhecimento de caminhos possíveis a seguir. Aliás, é preciso ainda considerar que nem todos estarão dispostos a ouvir ou a agir com autenticidade (ROGERS, 1975, p. 225), conflitos e dissensos podem se fazer presentes, o que pode ser perturbador, pois é preciso

olhar para si e admitir que temos lacunas, somos incompletos, estamos em processo. Ainda assim, a busca por uma relação recíproca (ROGERS, 1975, p. 232) é compensadora.

No caso da presente pesquisa, o papel de “escutadora” causou um efeito particular entre as/os PFs: a sua capacidade reflexiva foi aguçada, e a visão sobre o desenvolvimento da aula como um todo foi ampliada a partir do envio de relatos, culminando com os encontros finais. Nesses momentos, a discussão pós-intervenção aconteceu em forma de conversa espontânea, com base em perguntas elaboradas por mim para guiar o encontro. Na ocasião, constatamos que as indagações e reflexões que surgem durante o processo de formação estarão presentes ao longo da vida profissional de todas e todos. Outras questões e diversos desafios surgirão em outros contextos. O que mais importa nesse processo é o desejo de seguir experimentando, explorando espaços e oportunidades de ação em diálogo crítico com perspectivas locais e globais.

Nesta proposta, a/o mentora/mentor não incorpora um modelo a ser seguido, mas sim oferece impulsos às/aos estudantes e provoca abertura e flexibilidade de ações diante do imprevisível em nossas experiências. As/Os PFs encontram-se numa fase singular⁴⁶ de seu percurso de construção dos saberes, pois, ao mesmo tempo em que tomam os primeiros contatos com o dia a dia da profissão, estão no ápice de sua transformação e do desenvolvimento pessoal. Assim, essa é a fase em que elas e eles acionam gatilhos, buscam conexões com as teorias estudadas, gerando suas próprias teorias, a fim de compreender melhor suas ações e os efeitos que estas causam no seu meio.

Nesse ponto do percurso, para as/os PFs serem “convencidas/os” a escolher a profissão, há uma série de aspectos em jogo (como descrevo na Seção 2.1). Não obstante, o suporte e o impulso nesse momento podem contribuir de forma decisiva para essa escolha e para a adoção de uma postura de aprendizagem constante, de formação permanente em sua vida profissional.

Ao destacar essa fase da formação inicial em Licenciatura em língua alemã, não pretendo advogar por uma divisão do curso em etapas fixas, mas sim sugerir que se lance um

⁴⁶ Como descrito por Silveira e Uphoff (2020), apoiadas em Thaler (2012, *apud* SILVEIRA, UPHOFF, 2020), com base em estudos de universidades alemãs, há, em geral, três fases na formação de professoras/es da graduação. Primeiro, é momento de as/os PFs confrontarem-se com as bases didáticas e metodológicas e as primeiras experiências, de modo que possam aproximar-se da profissão. Na segunda fase, os saberes se aprofundam na perspectiva de professora/professor. Na terceira fase, no decorrer das experiências como professoras/es, reforça-se a necessidade de seguir aprendendo por toda a vida profissional, como o processo de *Lebenslanges Lernen* (SILVEIRA, UPHOFF, 2020, p. 10). Silveira e Uphoff (2020) chamam a atenção para o fato de que no Brasil as fases se sobrepõem, principalmente as duas primeiras. Essas fases não precisam ser necessariamente fixas ou divididas em compartimentos fixos. Pode ser relevante, no entanto, observar a necessidade de suporte a PFs, quando estas e estes iniciam as primeiras experiências.

olhar empático para esse momento particular de iniciação profissional, aumentando-se o espaço de reflexão sobre as primeiras experiências.

De fato, essa empreitada deve considerar a carência de recursos nas universidades públicas e a demanda intensa de trabalho às/aos docentes, sobrecarregadas/os em suas funções, envolvidas/os em pesquisas e atividades institucionais. Retomarei esse aspecto ao final da análise (ver Seção 5.2), reivindicando ações políticas e discutindo alternativas possíveis, porém não únicas, passíveis de adaptação e avaliação crítica de sua viabilidade no contexto específico, seguindo as premissas defendidas no presente estudo.

Após destacar a figura da/do mentora/mentor como essencial para esta pesquisa, descrevo, no próximo capítulo, o percurso metodológico trilhado, suas etapas e instrumentos aplicados.

3 METODOLOGIA

[...] jede wissenschaftliche Arbeit trägt einen neuen Aspekt, eine neue Sichtweise oder ein neues Ergebnis zum Gesamtmosaik des jeweiligen Themenbereiches bei. (CASPARI, 2016e, p. 361)⁴⁷

O propósito deste capítulo é expor o percurso metodológico realizado para esta pesquisa. Como menciono na Seção 2.1, o presente trabalho situa-se no campo de estudos da educação linguística de alemão no Brasil. No âmbito desta pesquisa, a produção de conhecimento deve ultrapassar as meras recomendações para práticas melhores de ensino-aprendizagem em LE (CASPARI, 2016c, p. 10). Pelo fato de esta ser uma pesquisa que se insere na área de formação e profissão docente (*Lehr- und Professionsforschung*), os

interesses se concentram nas demandas da sociedade aos professores, em sua autoimagem profissional e em questões de sua formação inicial e continuada. Com um olhar dirigido para a prática, são observados as condições e os processos de ensino em LE, considerando-se, sobretudo a pessoa do professor, seus conhecimentos e experiências, suas posições e ações no contexto específico. (CASPARI, 2016c, p. 14)⁴⁸

Para o estudo aqui apresentado, a atenção se volta para as/os PFs, para suas perspectivas e percepções do fenômeno da criatividade no contexto em questão. Qualitativa e exploratória, esta pesquisa considera “casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Os casos particulares são pesquisados em um contexto específico, nos moldes de um estudo de caso, porém os mesmos aspectos identificados podem manifestar-se em sua complexidade em estruturas mais gerais e em contextos semelhantes (CASPARI, 2016d, p. 68-69).

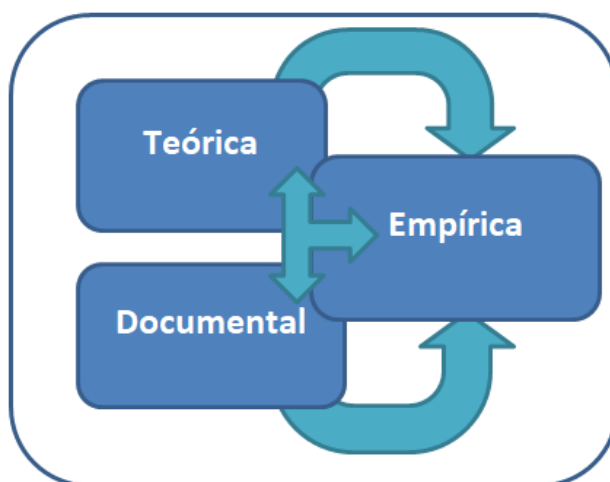
Sem o objetivo de testar teorias existentes (FLICK, 2009, p. 21), mas com o intuito de investigar o fenômeno abordado em sua complexidade, assumindo um caráter explorativo, como exposto por Karen Schramm (2016, p. 51), a pesquisa qualitativa toma por base os

⁴⁷“Todo trabalho científico contribui com um novo aspecto, um novo ponto de vista ou um novo resultado para o grande mosaico da respectiva área de pesquisa.”

⁴⁸ No original: “Von Interesse sind nicht nur gesellschaftliche Ansprüche an Lehrkräfte oder deren berufliches Selbstverständnis, sondern in gleicher Weise Fragen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Mit Blick auf die Praxis werden zudem Bedingungen und Prozesse des Lehrens von Fremd- und Zweitsprachen in diesem Feld unter besonderer Berücksichtigung der Lehrpersonen, ihres Wissens, ihrer Erfahrungen, Einstellungen und ihres Handelns in spezifischen Kontexten bearbeitet“.

dados levantados para a geração de hipóteses e a elaboração da teoria com auxílio de procedimentos interpretativos (CASPARI, 2016c, p. 8-9). Neste estudo específico, foi realizada uma pesquisa empírica que tem suporte em dados advindos das pesquisas teóricas (Capítulo 2) e da investigação documental (Seção 4.1.2, como pode ser visualizado na Figura 6.

Figura 6 - Esquema da pesquisa qualitativa desenvolvida



Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados obtidos acontece em diálogo com o conhecimento científico existente, acrescentando e reformulando suas premissas com base nas contribuições do estudo desenvolvido, e desemboca na elaboração do conceito de Criatividade Local, bem como no delineamento de suas implicações.

Ao invés de privilegiar a perspectiva externa, concentro-me na perspectiva êmica, subjetiva e antipositivista (CASPARI, 2016, p. 17), ou seja, voltada para a visão interna dos participantes da pesquisa, que expõem seus significados particulares e pessoais. Essa perspectiva êmica envolve problemas práticos da profissão, como barreiras e bloqueios à criatividade, levantados pelos próprios participantes e relatados tal como eles os vivenciaram. As ações concretas de pessoas nos contextos social e institucional específicos e a forma como elas interagem, como avaliam suas atitudes e como compreendem o processo de educação linguística têm nesse tipo de pesquisa seu espaço.

A partir desse prisma em estudos qualitativos, estão envolvidas, portanto, a reflexividade e a subjetividade do pesquisador e de seus colaboradores. Na verdade, tais

aspectos não devem ser encarados como interferências, mas sim como partes explícitas da produção de conhecimento e como dados a serem documentados (FLICK, 2009, p. 25).

Apesar de polêmicas acerca de uma suposta falta de cientificidade, de uma subjetividade inevitável ou da carência de generalização dos estudos na área, cresce o interesse por uma pesquisa em didática que considere a ótica e os processos afetivos e cognitivos dos envolvidos (AGUADO, 2013, p. 119).

Com efeito, estudos com essa perspectiva não podem ser limitados ao puro trabalho teórico ou ao puro trabalho prático, como categorias dicotômicas (CASPARI, 2016f, p. 365). Da mesma forma, a interdisciplinaridade da pesquisa nessa área garante o diálogo e a relação com outras áreas do conhecimento (CASPARI, 2016c, p. 12). No caso específico de minha pesquisa, as premissas da era Pós-método referentes à Linguística Aplicada, bem como as da Psicologia da Criatividade e da Psicologia Humanista dão o suporte para a análise e para a realização da proposta de mentoria.

Ao considerar o contexto real de ação e a troca de informações entre pesquisadora e PFs, a pesquisa qualitativa é também colaborativa e dialógica, no sentido expresso por Kumaravadivelu (2012, p. 90). Apoiando-me em seus princípios, privilegio nesta tese a eliminação de relações dicotômicas no trabalho conjunto proposto, do tipo: de um lado, os/as PFs; e, de outro lado, um especialista. Na verdade, a/o PF passa a ocupar “um lugar de destaque” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 90) nesse cenário. Como pesquisadora, assumo a postura “congruente” de Rogers (1977), buscando a confiança, a compreensão empática e a consideração do outro (ver Seção 2.4); **negociando sentidos; e aprendendo a ouvir** para verificar as ameaças e defesas, sem a intenção de tornar-me uma instrutora que visasse sugerir práticas “melhores” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 86).

O ponto de vista da/do PF sobre seu espaço de atuação e sobre a avaliação de sua ação pedagógica como um todo constitui a principal fonte de dados desta pesquisa. Para obtenção desses dados, as/os PFs foram convidadas/os a se auto-observarem (estudo autoetnográfico), a formularem suas teorias pessoais (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 85), a falarem a respeito de suas experiências, sem julgamentos ou apreciações e sem esperar o aval de uma “comunidade estabelecida de estudiosos” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 85).

Para o propósito desta pesquisa, a amostragem numérica e a generalização dos resultados não são almejadas. Estão em foco a captação de novos *insights* e a representação do contexto social e histórico escolhido para análise. Assim, seguindo o argumento de Flick (2009, p. 47), a pergunta que formulo no âmbito desta tese é “o que os casos representam ou para que foram selecionados?”, e não “quantos são?”.

Partindo dessas considerações e diante das bases metodológicas que sustentam este tipo de pesquisa, apresentarei os princípios básicos (SCHMELTER, 2014, p. 42) e as estratégias (FLICK, 2009, p. 356) adotados como critérios norteadores para o trabalho. Por meio deles, é possível contribuir com a transparência da pesquisa e seus desdobramentos, conforme esmiuçado a seguir.

3.1 Critérios desta pesquisa

Tendo em vista críticas à natureza subjetiva do tipo de estudo apresentado, as quais questionam sua validade e confiabilidade (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 90), resalto alguns procedimentos e critérios nesta seção que contribuem para atender à demanda do panorama desta tese. Para tanto, determino a **transparência**, a **flexibilidade**, a **abertura** (SCHMELTER, 2014, p. 42) e a **transferibilidade** (BROWN, 2004, p. 494) como princípios (ou estratégias) relevantes que sustentam as decisões metodológicas e guiam o levantamento de dados ao longo da pesquisa.

Como forma de garantir a transparência do estudo (SCHMELTER, 2014, p. 35), visando à clareza do processo e à possibilidade de transferência para outros contextos (transparência × transferibilidade), apresento a documentação e o registro detalhado do levantamento de dados, bem como a descrição das ações em cada etapa e o caminho interpretativo traçado

Seguindo esses princípios, discorro sobre as expectativas acerca do presente estudo, os métodos de levantamento de dados e o contexto da pesquisa. Para verificação e compreensão do processo de pesquisa, completam esse conjunto: o detalhamento dos critérios para a análise dos dados coletados, a adequação do método escolhido e as adaptações que o estudo exigiu; a documentação das fontes, além de comentários sobre as decisões tomadas e problemas enfrentados no decurso desta trajetória. Nessa direção, para o desenvolvimento do trabalho, agir com **flexibilidade** diante do inesperado e dispor de **abertura** para realizar modificações e adaptações ao longo do processo foram critérios imprescindíveis (CASPARI, 2016, p. 18; AGUADO, 2013, p. 125).

Ainda neste capítulo, teço considerações sobre **o papel da pesquisadora e a relação entre pesquisadora e participantes** no decorrer do percurso, revelando a pesquisa como adoção de posicionamentos e como um tipo de interação social, conforme Anna-Katharina Draxl e Clara Holzinger (2018). No processo de subjetividade reflexiva (CASPARI, 2016, p.

18), a validação da pesquisa se realiza com base na interpretação e na análise, de acordo com sua construção, nas justificativas, nos argumentos diante da apreciação do fenômeno, dos achados e das conclusões.

Como bem colocado por Draxl e Holzinger (2018, p. 167), o posicionamento em pesquisa interfere na geração dos dados e na análise interpretativa construída a partir deles. Nesse caso, não é possível prender-se a critérios quantitativos nem ao conhecimento orientado para o positivismo. Os princípios da pesquisa quantitativa não são compatíveis (CASPARI, 2016c, p. 17). Os resultados não são numéricos, nem representam uma síntese ou apoiam uma conclusão definitiva, esses podem ser considerados como retratos de um momento neste lugar, um retrato de uma experiência conjunta.

A geração de dados, de uma pesquisa nesses moldes, é um feito comunicativo e está orientada para interação entre os participantes. Com isso, os dados fornecidos devem ser analisados e discutidos com minúcia, considerando-se a questão do posicionamento (DRAXL; HOLZINGER, 2018, p. 167-168), sempre presente nas interações sociais e na pesquisa, também enquanto interação. Julgo, portanto, que a interpretação tem seu cunho subjetivo, e há uma série de aspectos a serem levados em conta nesse conjunto: as interpretações irão depender, por exemplo, da biografia do pesquisador e de sua visão (CASPARI, 2016c, p. 18).

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

Além dos critérios apresentados, outro procedimento para garantir a validação da pesquisa é a **triangulação**, que serve não apenas como um meio para assegurar a confiabilidade das informações exibidas ou para julgar o viés do observador, mas também como um recurso que possibilitará examinar, completar e ampliar as perspectivas do processo analisado (CASPARI, 2016c, p. 18). Caracterizada pela combinação de diferentes métodos, prismas, teorias e fontes de dados (FLICK, 2009, p. 361; BROWN, 2004, p. 495, KUMARAVADIVELU, 2012, p. 90), a triangulação é uma forma de promover uma visão holística de todo o processo. Por meio de diferentes instrumentos escolhidos para o

levantamento, diversas facetas do fenômeno estudado podem ser reveladas. Não são esperados, com isso, apenas resultados congruentes ou divergentes, mas dados que se complementem em perspectivas múltiplas (KNORR; SCHRAMM, 2016, p. 90).

Na pesquisa qualitativa, lida-se com objetos nem sempre passíveis de controle estatístico ou sistematização, e com inconsistências, gerando-se novas compreensões por meio da fusão de horizontes. Cada horizonte depende de uma perspectiva (BAUER; GASKELL, 2002, p. 483).

Nessa esteira, procuro garantir a função exploratória (HU, 2001, p. 18) e interpretativa da pesquisa qualitativa, permitindo que as vozes dos participantes venham à tona, valorizando seus conhecimentos e a reflexividade referente ao processo de pesquisa (HU, 2001, p. 30), ainda que os resquícios do “projeto iluminista-modernista de sociedade” soem no presente, em “busca pela ‘verdade científica’ [...] por meio de uma metodologia padronizada” e combatendo o “ser subjetivo” (MONTE MÓR, 2019, p. 11).

O esforço realizado nesse sentido será compartilhado adiante, na análise dos dados. Por ora, após elaborar considerações gerais sobre o tipo da pesquisa empreendida e seus pressupostos, explano a seguir sobre suas fases, bem como sobre os procedimentos e instrumentos metodológicos aplicados durante o estudo.

3.2 Etapas da pesquisa e procedimentos metodológicos

Depois de tecer reflexões sobre a pesquisa qualitativa e seus critérios, exponho nesta seção o caminho metodológico trilhado, os instrumentos utilizados e as ações programadas para cada fase da pesquisa.

Conforme esboçado na fundamentação teórica, o conceito de Criatividade Local pressupõe considerar as condições ambientais locais, a experiência situada de *Flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, 2006, 2014), além de diferentes elementos ou requisitos que compõem o multidimensional fenômeno criativo. Para realização deste estudo, a percepção da criatividade foi analisada com base nos dados gerados em entrevistas, relatos retrospectivos individuais e conversas com quatro PFs, licenciandos das fases finais do curso de Letras - Alemão.

Como anteriormente destacado, a pesquisa qualitativa não anseia por uma representatividade estatística dos resultados. Assim, a escolha do público-alvo está atrelada à questão da pesquisa e aos objetivos propostos, e o foco do trabalho está na pessoa da/do PF, no início de sua experiência profissional. Com base nisso, defini o grupo de participantes da

pesquisa considerando as características típicas para esse perfil: estudantes de graduação das últimas fases na universidade, com pouca experiência docente, iniciantes na profissão e dispostos a expor suas vivências. Além disso, para tal seleção, estabeleci como critério básico o interesse em participar da pesquisa. Para tanto, os interessados enviaram resposta a um convite de participação.

Antes de iniciar o detalhamento do percurso metodológico, cabe mencionar a necessidade de aprovação do projeto de pesquisa envolvendo seres humanos pela Comissão de Ética nas instituições responsáveis.⁴⁹ De fato, implicações éticas estão presentes em cada uma das etapas da pesquisa (FLICK, 2009, p. 54), e, para evitar possíveis riscos ao estudo e danos aos envolvidos, é preciso administrar bem as informações, assegurando a compreensão dos passos e os propósitos da pesquisa.⁵⁰ Com esse fim, elaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵¹, “redigido em forma de convite, com texto claro e apropriado, com todas as informações relevantes para os participantes, para ser submetido à aprovação na Comissão de Ética e à concordância dos envolvidos” (NUNES, 2020)⁵².

Após a aprovação do projeto, iniciamos primeiro o estudo-piloto em 2018 e, em um segundo momento, a geração de dados oficial em 2019. Com os dados gerados no estudo-piloto, foram efetuadas as adaptações necessárias para cada etapa, envolvendo escolhas de métodos de levantamento, bem como o cronograma e as ações de cada fase da pesquisa. No Quadro 3, estão resumidas as fases de pesquisa, fornecendo uma visão geral do percurso realizado, antes de partir para o detalhamento.

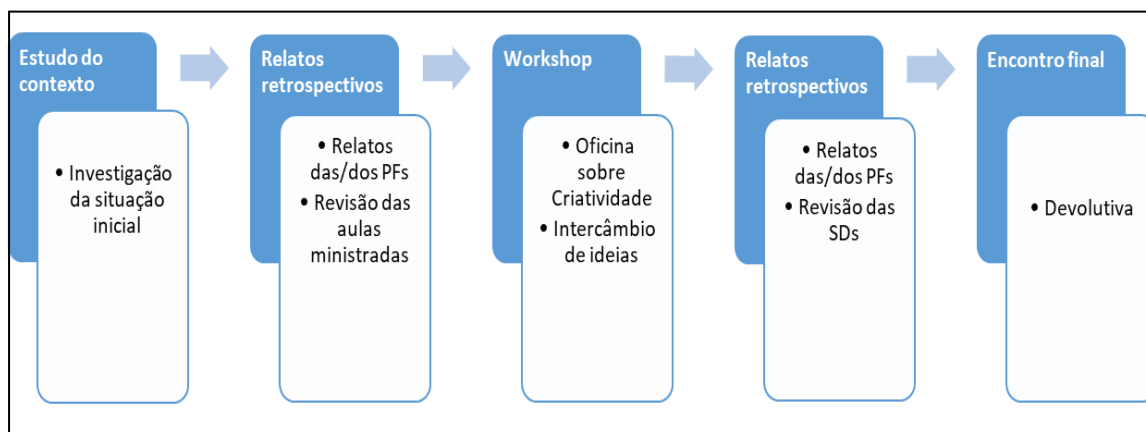
⁴⁹ Os projetos foram submetidos à avaliação por meio da Plataforma Brasil – base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Cadastro de projetos: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 25 out. 2019. Para conferir o parecer de aprovação do projeto, ver ANEXO 1.

⁵⁰ Algumas das medidas mencionadas por Mackey e Gass (2005, p. 31-30) que podem ser tomadas para minimizar riscos: esclarecer desde o início como será desenvolvida a pesquisa; assegurar o uso devido dos dados; e não revelar a identidade dos participantes.

⁵¹ Cópia do TCLE disponível no ANEXO B.

⁵² No artigo referido (NUNES, 2020), discorro em detalhes sobre o processo de submissão do projeto e a experiência de realização do estudo-piloto.

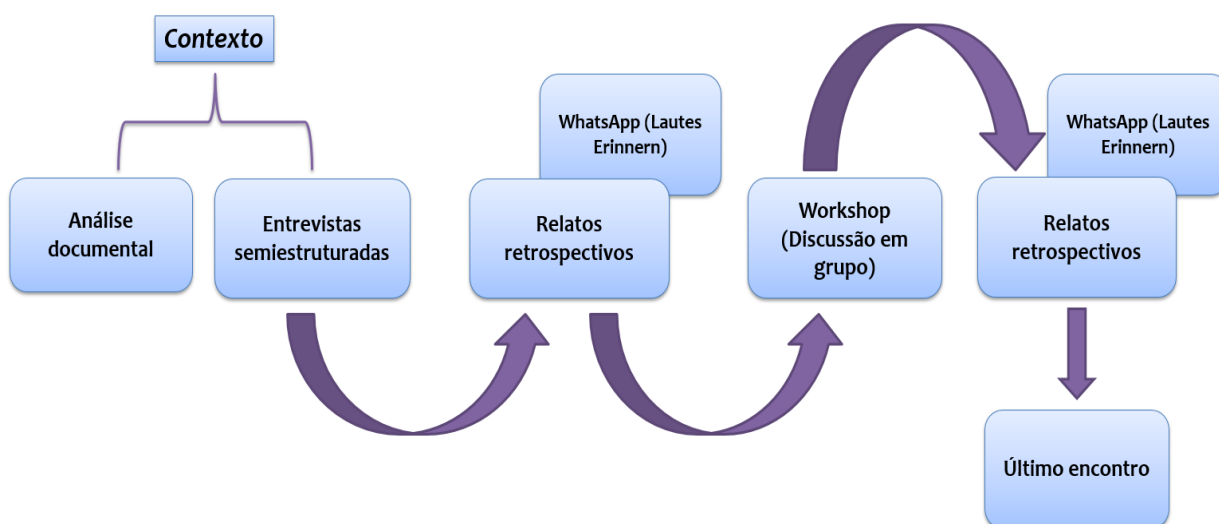
Quadro 3 - Fases da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

O *corpus* da pesquisa é composto, portanto, de dados oriundos dos relatos dos participantes em entrevistas e gravações em retrospectiva (*Lautes Erinnern*); de relatos fornecidos durante o encontro presencial, em forma de um *workshop*; da discussão no grupo (*Gruppendiskussion*); e dos dados provenientes da pesquisa documental, conforme ilustra a Figura 7, a seguir.

Figura 7 – Fases desta Pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Durante o estudo, cada ação foi planejada de acordo com o tempo disponível para a geração de dados. Mesmo contando com imprevistos, considerei fundamental desenvolver um plano-base de ação, conforme constatei em experiência anterior, durante o estudo-piloto (NUNES, 2020).

Seguindo o critério de transparência, exponho a seguir os passos da pesquisa, passíveis de averiguação, garantindo-se a **compreensão intersubjetiva** (KOLB; KLIPPEL, 2016, p. 128). Em outras palavras, o desenvolvimento metodológico deste trabalho permite que os resultados sejam verificados, compreendidos, questionados e ressignificados (CASPARI, 2016, p. 11). Vale mencionar que a geração de dados e a análise de documentos ocorreram de maneira paralela e circular. O “Cronograma para realização da geração de dados oficial” (ver Quadro 4) evidencia o período dedicado às fases do estudo e os instrumentos utilizados em cada uma delas.

Quadro 4 - Cronograma e instrumentos para realização da geração de dados oficial

Fase da pesquisa	Instrumento de geração de dados	Período
Estudo do contexto	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisa documental (ementas, projetos pedagógicos etc.) – Entrevistas semiestruturadas com os PFs (roteiro para questionário no Quadro 5); 	Documental: 2018 Entrevistas: entre março a abril de 2019
Relatos retrospectivos	<ul style="list-style-type: none"> – Relatos retrospectivos das aulas ministradas em gravações via WhatsApp (<i>Lautes Erinnern</i>); 	Abril de 2019
Workshop	<ul style="list-style-type: none"> – Realização da oficina sobre o tema “Criatividade”; – Discussão e reflexão conjunta; – Planejamento das sequências didáticas por parte dos professores em formação; 	26 de abril de 2019
Relatos retrospectivos	<ul style="list-style-type: none"> – Relatos retrospectivos sobre a aplicação e os planejamentos das SDs; 	De maio a junho de 2019

Encontro final	<ul style="list-style-type: none"> – Conversa final com os envolvidos – Questionário como roteiro (Quadro 6) – Devolutiva 	Junho de 2019
-----------------------	--	---------------

Fonte: Elaboração própria.

Como passo seguinte, discorro sobre cada uma das fases referidas acima, especificando a forma de condução do estudo e os dados esperados no decorrer do processo. Após explorar o contexto da pesquisa e traçar o perfil dos PFs, apresento a fase de envio dos relatos retrospectivos sobre as aulas (*lautes Erinnern*). Em seguida, abordo as trocas durante os encontros (*Gruppendiskussion*) e, depois, os relatos após o *workshop* (*lautes Erinnern*), além de descrever a última conversa ocorrida ao final do levantamento.

Para tornar o *design* de pesquisa claro do ponto de vista prático, optei por descrever as etapas e os instrumentos empregados de acordo com a sequência de realização. Cabe lembrar que um mesmo instrumento pode ser usado em diferentes momentos no decurso da geração de dados, como delineado nas próximas subseções.

3.2.1 Estudo do contexto da pesquisa: pesquisa documental e entrevista

Na primeira etapa da pesquisa, realizei o estudo do contexto de partida por meio do levantamento de documentos oficiais sobre o curso de Licenciatura em Letras Alemão e as diretrizes que definem os cursos extracurriculares. Conforme definido por Elisabeth Kolb e Friedrike Klippel (2016, p. 125), o tipo de pesquisa realizado nessa fase corresponde à análise dos documentos oficiais publicados pela instituição, os quais permitem uma visão macro da estrutura geral do curso e de suas premissas. Outros documentos, como o material referente às aulas ministradas (folhas de exercícios, planejamento etc.), foram produzidos ou adquiridos pelos professores em formação e referem-se à microestrutura do trabalho, a ser considerada como suporte para a análise dos relatos retrospectivos durante as sequências didáticas, por exemplo.

A análise dos documentos embasou o reconhecimento do contexto (Seção 4.1). Convém ressaltar que o levantamento desses documentos se concentrou apenas no período relativo ao estudo, ou seja, no currículo válido em 2018 para o grupo específico de PFs. Como complemento a essa fase inicial, realizei entrevistas com as/os participantes, com vistas a levantar questões fundamentais sobre o contexto a partir da perspectiva delas/es. As

entrevistas semiestruturadas (COLOGNESE; MÉLO, 1998; MANZINI, 2004; RIEMER, 2016, p. 162-163) revelaram um panorama de suas percepções e convicções, de sua ação e de seu contexto de trabalho.

Durante as entrevistas, as/os participantes da pesquisa conduziram a conversa de forma desembaraçada e leve, expondo detalhadamente suas experiências, opiniões e convicções. Dessa maneira, foi possível realizar um mapeamento da situação de partida, colhendo informações gerais sobre os participantes e seu contexto. Para esse tipo de entrevista, de caráter diagnóstico, vale o princípio da abertura, concedendo-se espaço para elaboração, esclarecimentos e explicações, apesar de haver uma linha-mestra que estrutura a conversa e perguntas feitas pela entrevistadora que servem como impulso para a fala (RIEMER, 2016, p. 163).

O propósito das entrevistas foi detectar, nessa primeira etapa, como o planejamento das aulas se desenvolve: se há abertura e flexibilidade nesse transcurso ou se a rigidez prevalece. Como expõe Helfferich (2011, p. 119), toda entrevista é um processo comunicativo de interação. Tanto o entrevistador como o entrevistado reagem um ao outro. Quando entram em contato, os envolvidos avaliam-se mutuamente, criam expectativas e se comportam de acordo com elas, buscando semelhanças e diferenças.

Não obstante, de início, os PFs pareciam buscar respostas que pudessem corresponder às expectativas da pesquisadora. Ciente desse quadro, destaco a necessidade de clareza ao entrar em contato com os PFs. De antemão, ressaltéi que as questões de cada entrevista (ver Quadro 3) foram elaboradas para conhecer melhor o contexto de ação da/do professora/professor, para verificar que associações realizam em torno do tema pesquisado. Foi necessário frisar, porém, o desejo de que a conversa fluísse livre de dicotomias do tipo “certo” ou “errado”, “adequado” ou “inadequado”.

Essa fase complementou o estudo do contexto, traçando um panorama do entorno investigado. Para orientar a conversa e possibilitar às/aos PFs um espaço para relatar sobre suas experiências, propus um conjunto de questões como roteiro, as quais podem ser verificadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Entrevista semiestruturada

ROTEIRO PARA ENTREVISTA
Perfil da/do entrevistada/o 1. Qual é a sua idade e qual é a sua experiência com o ensino de Alemão? 2. Quando irá se formar?
Público e contexto 3. Qual é o perfil de seus alunos e quantos são eles? Quais são as características do grupo/de suas turmas?
Conteúdo/objetivos 4. Como é orientado o seu trabalho na instituição? Há diretrizes a seguir? Quais? 5. Como são estipulados os objetivos para o ensino de LE nos cursos extracurriculares? 6. Quais os objetivos previstos para seus grupos no momento? Que conteúdo vocês estão trabalhando durante o período da pesquisa?
Estratégias e materiais 7. Que estratégias e atividades você está planejando para atingir esses objetivos? Por que as julga adequadas? 8. Que tipo de material/recursos você pretende utilizar neste período?
Clima em sala 9. De que maneira as/os alunas/os participam da aula? Como é que eles/elas interagem? 10. As/Os alunas/os manifestam algum tipo de desconforto em relação a alguma atividade? Como você lida com essas situações? 11. Como as/os alunas/alunos costumam reagir ao feedback da/do professora/professor?
Criatividade 12. O que significa “criatividade” para você? 13. Qual é a importância da criatividade para a aprendizagem de línguas? 14. Considerando seu contexto de trabalho, como você avalia as oportunidades de desenvolvimento da criatividade? (Tanto da/do professora/professor criativa/o quanto da/do aluna/o.) 15. É comum surgirem perguntas inesperadas? Quando as/os alunas/os manifestam uma pergunta inesperada, como você reage? 16. Durante a licenciatura, o tema criatividade foi abordado em alguma disciplina específica ou está sendo abordado no momento? De que forma?

Fonte: Elaboração própria.

Por ocasião da entrevista, ou seja, de meu primeiro contato direto com os/as PFs, foi proposto o uso de outra fonte de geração de dados: o relato retrospectivo (KNORR; SCHRAMM, 2012; HEINE, 2014; HEINE; SCHRAMM, 2016). Esses relatos constituem o segundo momento da geração de dados e foram utilizados posteriormente à entrevista, assim como durante e após a aplicação das sequências didáticas, mas sempre fora da sala de aula, para não sobrecarregar a/o professora/professor nem reduzir a “presença técnica” (FLICK, 2009, p. 269) na construção de dados. Além disso, o levantamento durante as aulas das/dos PFs não era permitido em 2019 no contexto estudado.

Dando sequência ao detalhamento metodológico, exponho na próxima subseção os aspectos teóricos referentes ao instrumento de introspecção escolhido e sua aplicação prática.

3.2.2 Relatos sobre a prática de ensino: *Lautes Erinnern*

Os métodos introspectivos, tais como o *Lautes Denken* (relatar no momento da ação), *Lautes Erinnern* (relatos retrospectivos) e a entrevista retrospectiva, configuram-se como métodos estabelecidos na ciência (HEINE; SCHRAMM, 2016, p. 178). Petra Knorr e Karen Schramm (2012) denominam as cognições verbalizadas diretamente da memória de curto prazo no momento da ação como “pensar em voz alta”: *Lautes Denken*. Já no caso de serem ativadas por meio da memória de longo prazo e serem verbalizadas após a ação, trata-se de “retrospectiva em voz alta”: *Lautes Erinnern*.

O procedimento metodológico da introspecção é caracterizado por permitir acessar os pensamentos e as emoções dos participantes, que geralmente não são alcançados pela mera observação (HEINE; SCHRAMM, 2016, p. 173). Tanto no processo de traçar a retrospectiva em voz alta (doravante *Lautes Erinnern*) quanto no de pensar em voz alta (doravante *Lautes Denken*), as informações introspectivas e retrospectivas são referentes a pensamentos sobre uma ação (KNORR; SCHRAMM, 2012, p. 185).

Na literatura referente ao método introspectivo, encontram-se termos como “conversa interna” (DA SILVEIRA; DE SOUZA; GOMES, 2010), *Lautdenkprotokoll* (HEINE, 2014), *stimulated recall*, *talk aloud*, *think aloud* (MACKEY; GASS, 2005, p. 76-77) ou *unmittelbare Retrospektion*, *verzögerte Retrospektion* (KONRAD, 2010).

No presente estudo, optei pelo termo *Lautes Erinnern*, por condizer com o instrumento adotado na pesquisa e por estar em consonância com a questão e com os objetivos propostos. Esse relato retrospectivo é um instrumento que oferece espaço para registrar e documentar o

processo diante da experiência individual, de imprevistos, problemas e acontecimentos narrados pelos professores (KNORR; SCHRAMM, 2012; HEINE, 2014; HEINE; SCHRAMM, 2016).

Na prática, os pensamentos em caráter retrospectivo ou relativos ao momento da fala podem se entrecruzar (HEINE; SCHRAMM, 2016, p. 173). Estabelecer fronteiras definitivas entre eles não é tarefa simples e nem objetivo deste trabalho. Para o momento, interessa destacar aspectos do instrumento utilizado, o *Lautes Erinnern*, que o diferenciam dos demais. Nos moldes do que Knorr e Schramm (2012) sugerem, o *Lautes Erinnern* adequa-se aos intentos da pesquisa exploratória realizada, por não ser guiado para um processo reflexivo em específico, como no caso da “reflexão sobre a reflexão na ação”, de Schön (1992, s/p.), que enfatiza o refletir didático-pedagógico. Para a geração de dados prevista, não há uma intervenção ou expectativa de minha parte nesse primeiro momento: trata-se da verbalização de uma ação passada em forma de retrospectiva, sem filtros (KNORR; SCHRAMM, 2012).

O levantamento de dados por meio do *Lautes Erinnern* foi realizado para possibilitar o acesso às atividades mentais. Nesse âmbito, deve-se estar em constante processo de questionamento: a que tipo de dados temos acesso? Será que as/os professoras/es procuram expressar aquilo que imaginam ser o esperado pela/o pesquisadora/pesquisador? (CASPARI, 2016b). Por certo, a/o participante da pesquisa dirige-se inevitavelmente a uma/um interlocutora/interlocutor (a pesquisadora, por exemplo) e tem nessa experiência a possibilidade de compreender seus próprios pensamentos e ações. Como Knorr (2013, p. 48) salienta, esse é um momento para refletir por meio da retrospectiva, ativando e retomando ações e conteúdos da memória e reformulando-os a terceiros (neste caso, a pesquisadora). Segundo a autora (KNORR, 2013, p. 37), não se trata de levantar os processos mentais diretamente, já que a própria verbalização dos pensamentos produz neles uma modificação, mas sim de “traduzi-los” em fala, buscando-se expressar o conteúdo de forma coerente e resumida (KNORR, 2013, p. 41).

A verbalização, nesse caso, ocorre depois da atividade. Apesar de não termos acesso ao pensamento direto durante a ação, os pensamentos referentes à memória de longo prazo podem vir à tona, revelando-se a imagem pessoal e os posicionamentos dos participantes, entre outros aspectos (HEINE; SCHRAMM, 2016, p. 174). Há pensamentos que surgem durante a ação e podem ser lembrados em retrospectiva. Há ainda os pensamentos pós-ação, que despontam somente depois da atividade em questão (KNORR, 2013, p. 34-39). Não farei distinção entre os tipos de pensamentos: tanto aqueles lembrados posteriormente quanto os que emergem após a ação, como reflexão retrospectiva expressa verbalmente, serão

considerados. Em outras palavras, não pretendo realizar a diferenciação entre o pensamento referente à lembrança, que é evocado e torna-se preciso no momento do relato, e aquele que surge como parte do “aqui e agora” (KNORR, 2013, p. 41-43), decorrente de uma informação ativada no momento da verbalização.

Parto da premissa de que as lembranças e os pensamentos manifestados revelam perspectivas dos participantes da pesquisa, as quais por outros meios não estariam acessíveis, ainda que parte desse conteúdo não seja exposto. Em concordância com Knorr (2013, p. 41), no que se refere à relação entre os integrantes da conversa, uma parte dos pensamentos permanece sempre “não dita”⁵³. Como forma de acessar esses pensamentos e para promover uma atmosfera livre de julgamentos, esperava-se criar oportunidades para que os/as PFs verbalizassem o pensamento sem controle específico (KNORR; SCHRAMM, 2012), relatando suas experiências e acontecimentos em sala.

Nesse sentido, o relato oral não se concentra em uma perspectiva específica, nem segue um protocolo. As interpretações e inferências dos participantes poderiam ser acerca de temas da prática cotidiana (diretrizes, ameaças, constatações, escolhas metodológicas etc.), das relações estabelecidas no contexto (professora/professor × aprendiz, entre aprendizes, professora/professor × instituição/comunidade) e de reflexões com base em conceitos específicos (criatividade, por exemplo).

Em sua maioria, os relatos foram enviados em áudio via WhatsApp diretamente após a aula, facilitando acesso às perspectivas, crenças, estratégias e emoções dos envolvidos (HEINE, 2014). A única orientação dada aos professores em formação foi: “fale sobre sua aula: o que aconteceu hoje?” Seguindo a proposta de Knorr (2013, p. 35), os participantes foram estimulados a falar sobre o que pensaram durante a ação e sobre o que lembravam no momento da construção de dados.

A facilidade para enviar áudios via WhatsApp contribuiu para que os professores discorressem sobre suas aulas, sem maior demanda de tempo. Porém, nem todos cumpriram com o acordo de remetê-los logo ao encerrar as aulas. Vale relatar que, no momento da geração de dados, alguns imprevistos de ordem política e organizacional tumultuaram as aulas nos cursos extracurriculares. Em meio a protestos políticos, ao início do período de estágio, e a cobranças na reta final dos estudos, nem sempre foi possível às/aos PFs expedir os áudios após as aulas. Ainda assim, mesmo enviando-os com atraso, as contribuições foram

⁵³ “je nach Verhältnis der GesprächspartnerInnen zueinander immer auch ein Teil der Gedanken [bleibt] unausgesprochen“ (KNORR, 2013, p. 41).

significativas e acabaram revelando informações outras, em consequência do distanciamento da situação.

Os dados obtidos nesta fase contribuíram também para seleção dos pontos a serem discutidos no *workshop* previsto para a terceira fase, prevista como impulso para o trabalho conjunto durante o planejamento e a elaboração das sequências didáticas, detalhadas na próxima seção.

3.2.3 Realização da oficina e revisão de questões didático-pedagógicas

Como terceiro momento desta pesquisa, professoras/es e pesquisadora abordaram a questão da Criatividade Local e discutiram o uso de microestratégias e de recursos locais em forma de um *workshop*. Na verdade, o *workshop* representou ainda uma ocasião para levantamento dos dados em interação no grupo.

No encontro, minha função seria a de uma moderadora. No entanto, apesar de procurar não me manifestar diretamente acerca dos pontos em discussão, a fim de permitir que as/os professoras/es pudessem discorrer sobre eles, houve momentos de interação entre as/os participantes e de intervenção por parte da pesquisadora. Esses momentos não representaram prejuízo para a geração de dados. Pelo contrário, serviram de estímulo para as reflexões seguintes.

Ao organizar o *workshop*, parti da hipótese de que as/os PFs já estivessem abertas/os a **experimentar novos caminhos** e que já o fizessem. Contudo, estar receptiva/o a novas experiências não significa estar desprovida/o de convicções e de ideias fixas e prevenções. Por isso, nessa etapa, foram ofertadas às/aos professoras/es oportunidades de refletir sobre possíveis modelos sedimentados e de explorar novas significações para esses modelos com base em sua própria experiência e na investigação de sua prática nos cursos oferecidos à comunidade.

Apoiando-nos nas considerações e provocações lançadas no encontro, estudamos as condições que incentivam a criatividade nesse contexto específico. Nessa fase, as discussões sobre a criação de oportunidades locais não objetivavam um consenso ou a realização de julgamentos sobre o que é ensino “bom” ou “ruim”: a proposta era trocarmos experiências e reflexões sobre o processo criativo. As diferentes opiniões das/dos envolvidas/os e a multiplicidade de lugares a partir dos quais avaliaram o processo foram fatores que colaboraram para o alcance desse objetivo. Houve discussões bastante produtivas e identificação de propósitos por trás de cada escolha pedagógica. Cada PF refletiu sobre seu

próprio estilo, enxergando novas possibilidades. A intenção, nesse momento, era conscientizar a/o professora/professor de seu poder de observação e desenvolver a percepção em relação a convicções, à fixidez em nossas ações pedagógicas e a imagens primárias que carregamos.

As trocas dialógicas do encontro foram gravadas⁵⁴, com a anuência das/dos participantes. O conjunto de informações retratado nos relatos e nas discussões acerca do planejamento das SDs está disposto na análise do material, no Capítulo 4.

Com relação às condições do encontro, vale mencionar que recebemos uma sala dentro da universidade para a sua realização graças ao apoio de uma das/dos PFs. Nessa sala, pudemos constatar na prática alguns problemas diários enfrentados pelas/pelos professoras/es, tais como ar-condicionado quebrado em um dia muito quente, projetor com a luz fraca, computador em pane e um curto período de tempo disponível, entre outros. Obstáculos como esses não impediram, porém, a troca de ideias e experiências.

No que se refere ao *workshop*, o evento foi realizado durante uma manhã. No encontro, propus a princípio um estudo sobre o conceito de criatividade e sua importância para a aprendizagem de uma língua. Foram levantadas questões referentes a situações críticas, desafios e exemplos de experiências práticas. Por fim, trocaram-se ideias sobre a preparação de sequências didáticas em conjunto. Com esse propósito, o *workshop* foi dividido em três grandes blocos: a discussão sobre o conceito de Criatividade Local; um debate sobre a elaboração do planejamento de aula e a produção de uma sequência didática com o enfoque criativo.

De início, apresentei às/aos PFs a teoria que norteia minha pesquisa e alguns conceitos-chave para o trabalho. Para desenvolver estratégias e ações pedagógicas que permitam inspirar a criatividade, abordamos estudos referentes à fundamentação teórica do presente trabalho (ver Capítulo 2) e aspectos substanciais relacionados ao conceito da criatividade, como base para a exploração das experiências práticas das/dos PFs, tais como: abertura, flexibilidade, reconhecimento das ameaças (liberdade psicológica), curiosidade, engajamento livre (*flow*), espontaneidade, originalidade (como exposto na Seção 2.3). De posse de um apanhado teórico e de considerações levantadas em conjunto, iniciamos em seguida a reflexão sobre a elaboração das sequências didáticas. Em relação aos pressupostos conceituais, primeiro foi necessário definir o que se entende por sequência didática, cujo conceito permeia a produção do material didático e as discussões sobre o planejamento.

⁵⁴ Em alguns trabalhos na área, esses encontros são conhecidos como “discussão em grupo”, *Gruppendiskussion* (RIEMER, 2016, p. 166).

Concluimos que é importante ter clareza do caminho a seguir, para que, no momento em que a/o PF propuser as atividades, as/os aprendizes possam acompanhar e compreender o processo. O fato de empregar o termo sequência didática (doravante SD) para tornar explícita a organização metodológica e as decisões das/dos PFs em sua prática pedagógica não deveria tornar o planejamento das atividades rígido e imutável. Para o enfoque proposto, interessava destacar o alcance dos objetivos de forma flexível, considerando-se os aspectos situacionais e individuais do planejamento realizado, os sujeitos envolvidos e os recursos disponíveis e necessários. A intenção era oferecer às/aos PFs a oportunidade de refletir sobre passos traçados para a abordagem de um tema, em um período predeterminado (ver Subseção 2.1.3). Partindo-se dessas ideias e para sustentar a proposta, o esquema deveria considerar não uma aula específica, mas um conjunto maior, isto é, um todo envolvendo um tema, objetivos e conteúdos específicos a serem tratados no período estabelecido.

Antes de definir a proposta, foram levantados, a princípio, os elementos e as fases (*Einstieg, Erarbeitung, Anwendung*) que constituem o planejamento de uma aula⁵⁵, bem como possibilidades ou estratégias para o desenvolvimento das atividades em cada momento, criando-se ritmos diversificados, considerando-se o público-alvo e o tempo disponível para o alcance dos objetivos.⁵⁶

Em virtude do pouco tempo disponível, e por não corresponder ao foco desta pesquisa, optei por não abordar questões referentes à avaliação nesse encontro, apesar de julgar o tema relevante e imprescindível para trabalhos futuros. Evidentemente, observações referentes ao processo avaliativo surgiram na análise, envolvendo, por exemplo, o fator “ameaça” e suas implicações nas ações das/dos PFs (como veremos no Capítulo 4).

Após discutir com as/os PFs assuntos vinculados à criatividade, indaguei-lhes de que modo elas/eles estimulam e promovem a vontade de aprender e o fazer criativo entre suas/seus alunas/os, e quais procedimentos podem facilitar sua manifestação em sala de aula. Em resposta a tais indagações, as/os PFs apresentaram as estratégias didáticas que aplicavam em sala de aula para tornar as atividades mais prazerosas e significativas, superando muitas vezes as limitações do contexto.

⁵⁵ Como expus na Subseção 2.1.3, referente ao planejamento, os elementos do planejamento que foram discutidos com base no material da coletânea *Deutsch Lehren lernen* (ENDE; GROTJAHN; KLEPPIN; MOHR, 2013) são: tempo, objetivos, atividades dos alunos, formas sociais de interação, mídias e materiais, e atividades do professor (*Zeit, Lernziele, Lernaktivitäten, Sozial- und Arbeitsform, Lernmaterial, Medien/Hilfsmittel, Lehraktivität*).

⁵⁶ Para abordar conceitos acerca do planejamento de aulas, foram consultadas as seguintes fontes: Bimmel, Kast, Neuner (2011); e Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr (2013), por serem correntes no contexto específico (ver Subseção 2.1.3).

A pergunta lançada ao grupo foi: “Como posso estimular a Criatividade Local na aprendizagem de LE usando os recursos disponíveis e considerando as condições de trabalho que possuo?” Concentrando-nos nessa questão, discutimos sobre a elaboração de SDs em conjunto, com base nos objetivos levantados para as aulas e nas alternativas apresentadas para desenvolver o tema em foco. Decidimos trabalhar o tema de uma lição do livro didático adotado pela instituição⁵⁷ durante três aulas de 90 minutos, por corresponder à realidade das/dos professoras/es.

A concatenação de temas foi, então, determinada pelas/pelos PFs de acordo com o grupo de aprendizes, os conteúdos abordados, o tempo previsto, as experiências anteriores, o impulso recebido no grupo e o trabalho posterior em duplas, formadas por iniciativa própria das/dos PFs. A decisão de prepararem em conjunto as aulas da sequência partiu das/dos próprios participantes, quando um deles percebeu o fato de lecionarem no mesmo nível e com o mesmo conteúdo. Da mesma forma, o tema a ser abordado e o momento mais adequado para a realização da SD foram definidos pelas duplas. Na ocasião, procurei destacar que planejar uma SD não significa elaborar uma série de atividades sem conexão. Concluímos, naquele momento, que as SDs correspondem a ações pedagógicas refletidas em direção a um objetivo, com foco no público específico.

Como estudantes das últimas fases na universidade, as/os PFs conheciam o modelo de planejamento apresentado, bem como elementos didáticos tais como: ativação dos conhecimentos prévios (*Vorwissen aktivieren*), preparação do terreno para o conteúdo a ser trabalhado (*Vorentlastung*) e estímulo à curiosidade para introduzir um conteúdo (*Neugier wecken*).⁵⁸ Com esses elementos em vista, discutimos sobre as diferentes formas de introduzir um conteúdo: exibindo uma ilustração ou parte dela, mostrando um objeto específico, contando uma história ou lançando uma questão. Enfim, foram levantadas múltiplas maneiras de incitar as/os alunas/os com o objetivo de colher ideias e experiências anteriores e aventar hipóteses.

Revisamos ainda conceitos envolvendo consciência linguística, sistematização dos conteúdos (*Sprachlernbewusstheit, Semantisierung, Systematisierung*) e *transfer*. Discutimos sobre as várias possibilidades de conduzir uma aula, desde a mais linear (*Einstieg, Erarbeitung, Anwendung*) até as formas mais alternativas e flexíveis de elaboração, sem

⁵⁷ O livro adotado era o *Menschen* da editora Hueber (EVANS et al., 2012). No capítulo 4, exponho detalhes sobre seu emprego e papel no contexto específico.

⁵⁸ Sobre os elementos da fase de apresentação, ver: Bimmel; Kast; Neuner (2011, p. 59-99); Ende; Grotjahn; Mohr (2013, p. 99).

estruturas fixas, mas alternando fases e atividades, de acordo com os objetivos traçados, percorrendo diferentes caminhos⁵⁹.

A interação no *workshop*, a disponibilidade para abrir-se e expor as próprias ideias sem preocupar-se com julgamentos foram fundamentais. O clima de trabalho desenvolvido com as/os PFs foi de total abertura. A meu ver, vivenciamos nas universidades e no mundo uma tendência ao julgamento constante que frequentemente nos impede de desenvolver nossa criatividade. Seguindo em direção contrária, propus nesse *workshop* um trabalho em conjunto, sem a pretensão de dar receitas ou impor a condição de “certo” ou “errado”. Assim como na entrevista, cada PF teve a exposição de sua opinião, de suas experiências e de suas percepções respeitadas e legitimadas. De fato, esse tipo de acompanhamento sem caráter normativo ou formal costuma ser enriquecedor para quem dele participa, segundo depoimentos das/dos próprias/os PFs, como veremos ao longo da análise.

Como aspecto a ser repensado, o fato de concentrarmos-nos de imediato em formas relativamente conhecidas de planejamento, nesse primeiro momento, resultou inevitavelmente na replicação de discursos da área. Após a experiência vivenciada, reforço a necessidade de ouvir o que as/os PFs têm a dizer como primeiro passo para, a partir de sua perspectiva, abordar questões cruciais para a reflexão docente, tais como a (in)dispensabilidade do planejamento no trabalho e suas implicações, as alternativas para os modelos oferecidos, as vantagens e desvantagens de seguir uma linha comum na instituição, entre outros pontos de discussão relevantes para a formação e para compreender as demandas de sua ação pedagógica. Ademais, um estudo longitudinal pode enriquecer a análise e levantar as transformações e realizações das/dos PFs ao longo de um período maior.

De qualquer modo, a intervenção pontual por meio do *workshop* não almeja obter soluções e apontar caminhos para todos os questionamentos e entraves nessa fase da formação. Ao contrário, a proposta é instigar 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 visar a respostas prontas. É fundamental, como aponta Celani (2010, p. 140), “nunca se dar por satisfeito em relação ao que possa parecer uma resposta para uma questão intrigante”. Sobre essa experiência com enfoque na Criatividade Local e na aplicação das sequências, as/os PFs enviaram seus relatos da mesma forma como anteriormente, via WhatsApp e após a aula ministrada, como descrito na próxima seção.

⁵⁹ Por exemplo: modelo *Boomerang*, o modelo cíclico (*Zyklisches Modell*) e o modelo reverso, todos abordados na Subseção 2.1.3 (ENDE; GROTHJAHN; KLEPPIN; MOHR, 2013, p. 106).

3.2.4 Relatos de experiência pós-workshop: *Lautes Erinnern*

Após a reflexão e elaboração conjunta das sequências no *workshop*, passamos para o quarto momento do estudo, no qual as/os participantes da pesquisa reuniram-se em duplas e discutiram sobre o planejamento de suas sequências. Foram realizados dois planejamentos em níveis diferentes (Alemão 1 e 2), e cada uma/um das/dos participantes lidou com inconformidades, desafios e alterações no percurso original, evidenciando-se a necessidade de flexibilidade e de abertura para o desenvolvimento da Criatividade Local.

Os planejamentos não foram entregues formalmente. O registro foi feito por áudio, e os materiais disponibilizados (tais como apresentações em *Power point* e folhas de atividades) encontram-se anexos neste estudo. Ao longo do Capítulo 4 são descritas as formas de aplicação do conteúdo e as reações das/dos PFs diante da experiência.

Para esta fase dos relatos, as/os PFs foram convidadas/os a ministrar as aulas atentas/os aos movimentos e efeitos que suas escolhas provocaram. Cada PF avaliou seu caminho, procurando reconstruir os acontecimentos ao final de cada aula ministrada a partir de sua perspectiva e recorrendo diretamente à sua memória, registrando suas percepções por meio de gravações em áudio, fazendo uma análise retrospectiva, nos moldes do instrumento de *Lautes Erinnern* (Subseção 3.2.2). Assim, mediante trocas, em um processo colaborativo, as/os PFs comprometeram-se a planejar em conjunto. O relato em forma de *Lautes Erinnern* foi enviado individualmente após as aulas, conforme programado e descrito anteriormente (Subseção 3.2.2).

De modo geral, algumas questões levantadas pelas/pelos PFs giravam em torno do que é considerado realmente criativo, da adequabilidade do planejamento e de até que ponto elas/eles conseguiram realmente atingir os objetivos. Os detalhes a esse respeito estão descritos no Capítulo 4, ao longo do qual os dados da pesquisa são esmiuçados.

Para encerrar a exposição sobre o caminho metodológico para a geração de dados, organizamos um último encontro, descrito na próxima subseção.

3.2.5 Encontro final

No quinto momento, realizamos um último encontro ao final do processo, para uma conversa individual com cada PF (ver Quadro 6). Esse procedimento envolveu os atores na pesquisa, retomando aspectos importantes do trabalho e possibilitando a validação comunicativa (FLICK, 2009, p. 346) dos dados colhidos ao longo do percurso.

Trata-se de mais um método introspectivo, como forma de levantar as informações retrospectivas (HEINE; SCHRAMM, 2016, p. 177-178), com foco na ação específica realizada. Nessa oportunidade, as/os PFs tiveram a oportunidade de expor como se sentiram durante a experiência. Foram também retomadas passagens dos áudios, e alguns pontos foram esclarecidos ou colocados em evidência. As questões que nortearam essa conversa estão dispostas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Entrevista final

1- Que elementos criativos você utilizou em sua aula? Como você fez para tornar suas aulas mais criativas?
2- Como os objetivos de sua aula foram determinados?
3- Quanto tempo foi necessário para o planejamento das aulas?
4- Você teve dificuldades, preocupações ou inseguranças?
5- Há algo que você planejou, mas não colocou em prática? Por quê?

Fonte: Elaboração própria.

Esse encontro posterior foi organizado diretamente com cada uma/um das/dos participantes ou em duplas. A análise e a comparação entre os diferentes momentos – o “antes” e o “depois” do planejamento e a aplicação das sequências propostas – complementaram o processo reflexivo sobre o trabalho realizado, possibilitando repensar maneiras de aproveitar recursos locais e incentivando novos projetos criativos com os atores envolvidos nesse meio.

De posse desses dados colhidos no ambiente natural, a forma como a Criatividade Local é facilitada ou inibida foi analisada por mim por meio da triangulação, ou seja, da combinação de diferentes técnicas de geração de dados. Nessa abordagem, pesquisadora e PFs trabalham como parceiros em um processo de coconstrução e produção de conhecimento e reflexão, no qual teoria e prática se correlacionam. O espaço de discussão que se explora permite detectar conflitos e perspectivas de reflexão e ação, a partir da posição híbrida da/do PF (como estudante e docente).

Como conclusão das etapas de geração de dados, é possível dizer que foram oferecidos espaços de abertura e outros mais estruturados (FLICK, 2009, p. 194), entre relatos de forma mais aberta e entrevistas semiestruturadas com certo “direcionamento temático” (FLICK, 2009, p. 194). Nesse cenário, algumas/alguns PFs se sentiram mais à vontade para expor suas opiniões e anseios do que outras/os, estendendo-se mais em suas exposições. Tal fato tem ligação com características pessoais dos/das participantes, como se pôde constatar ao longo dos depoimentos e do encontro em forma de *workshop*. Para alguns, como expõe Flick (2009, p. 195), “a reconstrução de suas teorias subjetivas é um procedimento totalmente estranho, enquanto outros não têm problema em se envolver na situação”. Por isso, para possibilitar uma visão holística, revela-se como imprescindível a aplicação de diferentes instrumentos de geração de dados em pesquisas nesse formato.

Os resultados dessa experiência vivenciada com os/as PFs são descritos no Capítulo 4. Antes de partir para a explanação acerca do método de análise empregado nesta pesquisa, sintetizo na etapa seguinte a forma como os dados foram tratados e compilados.

3.3 Tratamento e análise dos dados

A transcrição dos registros empíricos em áudio foi realizada de modo a retratar a fala dos/das PFs da maneira mais “próxima” possível.

Seguindo as sugestões de Marcuschi (2003, p. 11), opto por grafar em itálico as palavras pronunciadas de modo diferente da norma padrão do português ou as palavras em alemão, como, por exemplo: “*nê*”, “*tava*”, “*Menschen*”. Para a análise realizada, considero relevante representar graficamente as pausas, hesitações e ênfases. No Quadro 6, a seguir, está apresentado o sistema utilizado para a transcrição dos áudios.

Quadro 7 - Sistema de transcrição de conversações desta tese

()	Dúvidas (não se entende uma parte da fala), “incompreensível”. (MARCUSCHI, 2013, p. 11)
“...”	Indicação de pausa da/do falante, reflexão. Hesitação. (MARCUSCHI, 2013, p. 11)
[...]	Intervalo suprimido
h	Hora(s)
min	Minuto(s)
s	Segundo(s)
Pos	Posição na transcrição
P	Pesquisadora
PF	Professora/Professor em formação
Entrevista/Aula/Workshop /Conversa final	Tipo do documento/fase de pesquisa
SD	Sequência didática
D	Docente (da universidade)

Fonte: Elaboração própria.

A transcrição dos dados da pesquisa foi elaborada com o auxílio da ferramenta MAXQDA⁶⁰, um programa específico para análise de textos. Algumas de suas vantagens residem na facilidade de navegação e da sistematização dos dados, na visão geral que o programa permite, além da rápida conexão entre passagens da transcrição, de áudio e dos códigos. A ferramenta também oferece recursos que possibilitam elaborar gráficos e selecionar passagens específicas.

⁶⁰ No *site* da ferramenta, o programa está disponível para *download* e uso gratuito durante trinta dias. <http://www.maxqda.com/>

Para analisar os registros, apliquei o Método de Análise de Conteúdo para pesquisas qualitativas, com base trabalho de Philipp Mayring (2015).

Apresento a seguir as premissas da abordagem e esclareço os motivos de sua escolha para a análise do material coletado.

3.4 Análises de conteúdo: gênese e críticas

O método da Análise de Conteúdo (AC) para pesquisas qualitativas aplica-se a esta pesquisa em virtude de ser propício para o enfoque em aspectos relacionados aos conceitos advindos da base teórica sobre a qual ela se constrói e em novos elementos que possam surgir ao longo do estudo, possibilitando uma visão geral dos dados, facilitando sua organização e análise. Não se trata, portanto, apenas de um conjunto de técnicas e procedimentos para a avaliação da comunicação. Na verdade, com esse método, a forma como os dados são analisados pode assumir diferentes enfoques, de acordo com o interesse e o desenho da pesquisa.

Como referência na área de estudos na qual se insere esta tese, adoto o trabalho de Mayring (2015), que sintetiza a AC como uma análise da comunicação baseada em regras explícitas e no arcabouço teórico da pesquisa (MAYRING, 2015, p. 13). O autor recomenda a construção de um sistema de categorias, como guia para a AC (MAYRING, 2015, p. 29). Nesse processo, não apenas o conteúdo da comunicação é considerado, mas também a questão de pesquisa, o modelo teórico, a situação de geração de dados e a direção da análise, por meio da definição de elementos mínimos dispostos em uma categoria analítica (FLICK, 2009, p. 292).

Na AC, o material pode ser proveniente de alguma forma de comunicação: símbolos, texto, música, imagens, entre outros (MAYRING, 2015, p. 12). Os dados não estão isolados: eles fazem parte de um contexto, de uma cadeia comunicativa (MAYRING, 2015, p. 29). Como material inserido em um processo comunicativo, as informações referentes aos interlocutores e à situação comunicativa devem estar presentes na análise. Além disso, os procedimentos e passos da pesquisa devem ser dispostos de maneira clara, para que a análise possa ser compreendida e verificada (MAYRING, 2015, p. 13). A análise do material com o auxílio de um sistema de categorias permite registrar ocorrências, comparar frequências, e colabora para a apresentação e interpretação dos resultados. Para o presente estudo, a frequência ou a quantidade não são relevantes.

À primeira vista, aspectos da definição de Mayring (2015, p. 13) tais como “regras explícitas” e “análise sistemática” parecem criar um esquema fixo, sem espaço para reflexão, flexibilidade e abertura. Ao longo desta seção, procuro contrapor essa ideia e expor os motivos para a escolha desse método como suporte para análise.

Em seus primórdios, a AC era empregada principalmente para a análise de frequência, valência e intensidade em textos jornalísticos e de propaganda, e tal fato aproximou o método de análise à pesquisa quantitativa (MAYRING, 2015, p. 16; DEUSDARÁ; ROCHA, 2006, p. 32). Segundo Deusdará e Rocha (2006), a análise categorial e a delimitação de unidades de codificação visavam aos ideais de objetividade e racionalidade, ambicionados pela ciência positivista. A AC, por sua vez, funcionava como um conjunto de técnicas e procedimentos que permitiam tanto a descrição do conteúdo, como a correspondência entre estruturas semânticas ou linguísticas e estruturas psicológicas ou sociológicas (DEUSDARÁ; ROCHA, 2006, p. 38).

Considerando o panorama histórico da AC, Deusdará e Rocha (2006) caracterizam seu diferencial como “um trabalho de interpretação, mas que se pretende validar cientificamente pelo recurso às técnicas de quantificação que legitimarão a leitura de um texto” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2006, p. 43). De forma sistemática e sem espaço para adaptações, do ponto de vista crítico desses autores, as tarefas da AC consistem em:

Esquivar-se de pistas falsas, mergulhar nos meandros tortuosos do texto que escondem seu sentido. Atingir a profundidade do texto, resgatando-lhe o conteúdo [...]. Ao pesquisador cabe encontrar meios para levantar o véu que encobre o texto, ultrapassar o plano das aparências de superfície, desvendar seu verdadeiro conteúdo (DEUSDARÁ; ROCHA, 2006, p. 43).

Em sua origem, a AC parece ter almejado essa exatidão interpretativa. Os processos discursivos, no entanto, não são exatos, predeterminados e imutáveis em seu meio. Como exponho adiante, na análise dos dados (Capítulo 4), houve uma série de elementos, aspectos e condições locais e globais que necessitaram ser considerados nesta pesquisa. O fato de apoiar-me no método proposto pela AC não significa que a análise que apresento seja a única possível, a análise ideal ou uma análise generalizante. Ao contrário, parto do pressuposto de que há diferentes perspectivas e possibilidades de debruçar-se sobre o material e a questão desta pesquisa. Minha análise está apenas entre uma delas.

Como Mayring sustenta:

Uma interpretação do material linguístico é a princípio sempre incompleta também na análise qualitativa de conteúdo, pois abriga sempre a possibilidade de reinterpretação [...].⁶¹ (MAYRING, 2015, p. 38)

Assim como a interpretação única dos dados não é premissa da AC qualitativa, o esquema apresentado por Mayring também não estabelece etapas fixas e imutáveis. Trata-se de uma sugestão de procedimento. Como constatado por Aguado (2013, p. 121-122), a AC quantitativa tem sido realizada geralmente em fases fixas, desde a determinação do interesse da pesquisa, das hipóteses, caminhando para a definição da base a ser analisada, para o desenvolvimento de um sistema de categorias, de regras de codificação e a avaliação estatística. No caso da pesquisa qualitativa, no entanto, as fases de pesquisa não são divididas de forma tão rigorosa. Do mesmo modo, caso sejam necessárias modificações, complementações ou refinamento no percurso, tal fato não deve ser visto como algo indesejável, mas sim como parte do processo.

Apesar de ser conhecida pelo processamento de grandes amostras, a AC pode ser dirigida para os casos específicos e amostras menores, devido à sua característica aberta e interpretativa (MAYRING, 2015, p. 23), como no caso da pesquisa que proponho. Com o intuito de possibilitar uma visão do todo, destacando aspectos relevantes para o enfoque da pesquisa, pretendo abordar a complexidade do objeto, sem desmembrá-lo em variáveis, mas sim apresentando **focos de análise**. Sem dúvida, outros elementos surgiram durante a geração de dados. No entanto, devido à dimensão do trabalho e para atender aos objetivos previstos, fiz um recorte para a análise específica. Nesse sentido, a AC atuou também como importante aliada, promovendo a organização dos dados de forma abrangente.

Pelo fato de o método possibilitar a ordenação do conjunto de informações, deve-se tirar proveito do seu procedimento sistemático, partindo-se para **a análise de casos específicos com base nas categorias levantadas**. Nesse percurso, a/o pesquisadora/pesquisador deve apontar as relações segundo suas premissas, fazer as correspondências entre os dados de acordo com seu *mind map* de categorias e identificar os pontos relevantes a serem considerados em resposta à questão de pesquisa. A AC, nesses parâmetros, funciona como um diálogo entre a/o pesquisadora/pesquisador e sua compreensão teórica, bem como com seus próprios pressupostos e achados empíricos na base de dados (AGUADO, 2013, p. 129-131).

⁶¹ No original: “Eine Interpretation sprachlichen Materials auch durch qualitative Inhaltsanalyse ist immer prinzipiell ungeschlossen. Sie birgt immer die Möglichkeit der Re-Interpretation [...]“

Críticas à AC relacionam-se à possível redução da complexidade por meio da segmentação do texto em categorias dedutivas, ditas superficiais, limitantes para a análise (AGUADO, 2013, p. 126; ROGGE, 2013, p. 192), e ao engessamento em etapas para análise, impedindo a compreensão holística e profunda dos dados. Outras visões críticas consideram o sistema de categorias não como um procedimento qualitativo, mas um procedimento quantitativo de avaliação, “por meio do qual só pode ser encontrado o que se busca e já é conhecido” (AGUADO, 2013, p. 126).

Ora, interessa saber qual tipo de abordagem e tratamento será dado aos resultados e à composição das categorias levantadas. A forma como os dados são trabalhados indica se a análise foi superficial ou não, se a pesquisadora teve o olhar atento para o novo ou se dirigiu a atenção apenas para o que já era esperado. Quanto ao engessamento em etapas, se, por um lado, Mayring (2015) destaca a importância da determinação de regras (MAYRING, 2015, p. 12), por outro lado, afirma que o método não deve tornar-se um instrumento padrão (MAYRING, 2015, p. 51), mas sim oferecer espaço para adaptações, de acordo com “os conhecimentos prévios, a questão da pesquisa, a base teórica e as premissas implícitas” (MAYRING, 2015, p. 32). A AC deve também ser adequada ao objeto, ao material e à pergunta de pesquisa, como aponta Mayring (2015):

A análise de conteúdo não é uma ferramenta padrão que sempre assume o mesmo formato; ela deve ser adaptada ao objeto específico, ao material e ser construída para atender à pergunta específica [...].⁶² (MAYRING, 2015, p. 51)

Nesse processo, há procedimentos básicos para o desenvolvimento da análise, porém nada estáticos. Ao contrário, eles podem ser variáveis e ajustáveis. Por destacar os passos ao longo da análise, a AC facilita a compreensão intersubjetiva e a transferência do estudo para outros contextos (MAYRING, 2015, p. 61). Além disso, permite a flexibilidade (AGUADO, 2013, p. 130), oferecendo um panorama do material empírico com base nas unidades de codificação e de contexto como ponto de partida para a reconstrução de significados.

Sem limitar-se a uma descrição estruturada ou a um tipo de “impressionismo ou arbitrariedade” (MAYRING, 2015, p. 29), a organização do material segundo pontos empíricos e teóricos possibilita seu estudo profundo. Aliás, a própria definição das categorias e sua distribuição exigiram a reflexão e a avaliação profunda por parte da pesquisadora, bem

⁶² No original: “Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden”.

como um conhecimento mais profundo dos dados, das/dos participantes da pesquisa (por meio de seus relatos) e da própria teoria.

De fato, a abordagem do material levantado é embasada tanto na teoria, como nos resultados advindos da prática. Com isso, não se objetiva elevar os dados a esferas “incompreensíveis” (MAYRING, 2015, p. 13) de análise. Ao contrário, deve-se priorizar a conexão entre as experiências dos envolvidos e o objeto de estudo (MAYRING, 2015, p. 13). Nesse processo de construção de sentidos, considerar o sujeito da fala é inevitável, além do contexto, das vozes que me constituem e da minha leitura de mundo, decisivos e inerentes ao percurso.

A meu ver, as/os PFs são sujeitos em suas práticas, em contextos sócio-históricos singulares, e estão dispostos a compartilhar experiências, a relatar sobre os eventos vivenciados em sala e a desenvolver-se profissionalmente, avaliando e estudando suas próprias ações pedagógicas. Cabe ressaltar que, como mencionado anteriormente, haverá sempre o “não dito” em uma interação. Quando se trata de sujeitos e de estudos nas Ciências Humanas, como no recorte que apresento, é preciso considerar esse fato. Porém, isso não será motivo para que as vozes das/dos PFs não sejam ouvidas e consideradas. Legitimar esses relatos pode representar uma forma de acessar pontos de vista e posicionamentos acessíveis apenas a partir da fala.

Com o foco na pergunta e nos objetivos de pesquisa, proponho uma AC que observe os dados dentro do contexto, considerando os sujeitos participantes da pesquisa. As categorias dão apenas suporte para a análise. Elas auxiliam a filtrar trechos e momentos relevantes para o trabalho no banco de dados. Cabe salientar que a correlação entre trechos e categorias não se restringe a uma palavra, mas corresponde ao sentido, às entrelinhas dos relatos em seu contexto. Sem procurar correspondência exata para cada um dos termos usados nas categorias, relaciono elementos que apontam para o foco da análise em cada conjunto. Isso significa que, mesmo sem empregar o termo exato da categoria em suas falas, os participantes da pesquisa podem ter se expressado a respeito por outros meios linguísticos. Por essa razão, a análise profunda do material faz-se necessária.

Para a análise proposta em minha pesquisa, determinei dois conjuntos de categorias, de acordo com Mayring (2015, p. 85). Um deles é constituído pelo método de caráter **dedutivo**, que utiliza a teoria e os pontos de interesse como referência para a elaboração das categorias. Para o segundo conjunto, realizei o levantamento de categorias de modo **indutivo**, ou seja, com base nos dados, considerando as perspectivas das/dos participantes e relacionando-as diretamente à questão e aos objetivos da pesquisa. Essa forma aberta de

analisar os dados permite evitar distorções decorrentes de ideias preconcebidas e premissas do pesquisador (MAYRING, 2015, p. 86).

Considero que determinar categorias fixas de antemão pode restringir a perspectiva ao que se procura. Em vista disso, para não limitar a investigação das ocorrências do conjunto de dados e para propiciar a abertura para categorias e elementos novos, propus um método misto de análise, combinando o percurso indutivo com o dedutivo. Embora haja uma relação entre a definição das categorias indutivas nesse processo e os referenciais teóricos que embasam minha pesquisa, as categorias nessa fase não foram predeterminadas. De início, observei e analisei os dados em seu contexto, tendo em mente as perguntas e os objetivos da pesquisa, porém com atenção voltada para os eventos relatados no *corpus* deste trabalho.

Mayring (2015, p. 67) apresenta três técnicas de análise que podem ser combinadas ou não: **resumo**, **explicação** e **estruturação**. Na técnica do resumo, o objetivo da análise é reduzir o material, para permitir uma visão geral do *corpus* de pesquisa. Para o trabalho que proponho, esse tipo de análise não se adéqua, uma vez que não tenho a intenção de reduzir os relatos; ao contrário, eles serão analisados a fundo. Já as técnicas de explicação (que permite a análise centrada em determinados conceitos e partes-chave do material) e a de estruturação (relacionada à escolha de aspectos específicos do material sob os critérios estabelecidos de antemão) ajustam-se melhor aos propósitos desta pesquisa.

O processo de explicação adéqua-se particularmente a Estudos de Caso, por possibilitar o exame de partes do texto em seu contexto e o aprofundamento de interpretações e análises (MAYRING, 2015, p. 23). A fim de possibilitar a compreensão, o esclarecimento e explicação de conceitos específicos, utilizo tanto informações referentes ao contexto (*enge Kontextanalyse*), como aspectos fora dele (*weite Kontextanalyse*), conforme Mayring (2015, p. 67) sugere. Os passos da AC estão resumidos no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 - Passos para realização da Análise de Conteúdo nesta tese

Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de estratégias para o tratamento dos dados, transcrição e disposição do material no programa MAXQDA; • Separação do material por fases: entrevista, relatos, workshop, encontro final;
Definição dos métodos de análise	<ul style="list-style-type: none"> • Dedutivo / estrutural; • Indutivo / explicação;
Determinação das unidades de análise	<ul style="list-style-type: none"> • Determinação das categorias dedutivas com base no embasamento teórico do estudo;
Exemplos para as categorias (<i>Ankerbeispiele</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição e determinação dos exemplos-âncora para as categorias dedutivas;
Codificação	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondência de termos e realização das análises dedutiva e indutiva do material; • Análise das categorias indutivas levantadas sem diretrizes de antemão;
Revisão das categorias	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada das categorias. • Revisão do processo de análise pela própria pesquisadora (<i>Intrareliabilität</i>).
Interpretação/análise	<ul style="list-style-type: none"> • Análise a partir dos resultados dispostos nas categorias. Reflexão crítica com base na avaliação dos dados e as consequências para a formação de professores.

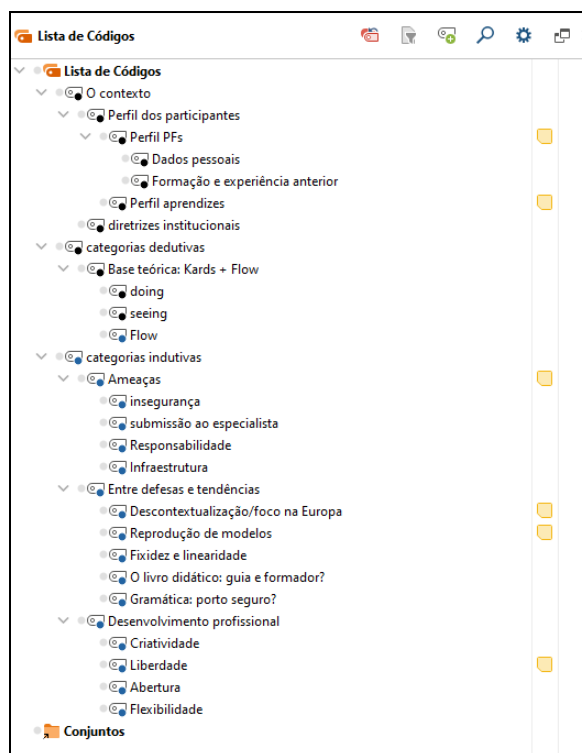
Fonte: Elaboração própria, baseada em Mayring (2015)

Na etapa de determinação das unidades de análise dedutiva, foram definidas as unidades mínimas de busca (unidade de codificação). No processo de categorias indutivas, essas unidades de conteúdo estavam abertas, e o levantamento ocorreu ao longo da análise, de acordo com o *corpus*, sem prévia definição.

Com o acesso simultâneo à transcrição dos dados e aos respectivos áudios, foi possível estabelecer a correspondência entre códigos e trechos durante a análise do material. Conforme os eventos iam sendo identificados, novas categorias eram criadas. Ao debruçar-me sobre o material, realizei a leitura de modo aberto, porém atenta às questões de pesquisa. Em um

segundo momento, fiz um refinamento dos aspectos observados, determinando categorias e concatenando conceitos e ocorrências comuns, até chegar no quadro de categorias final. Na figura seguinte, destaco a disposição das categorias no programa MaxQda, sendo essas retomadas adiante no Capítulo 4⁶³.

Figura 8 – Lista de códigos do programa MaxQda20

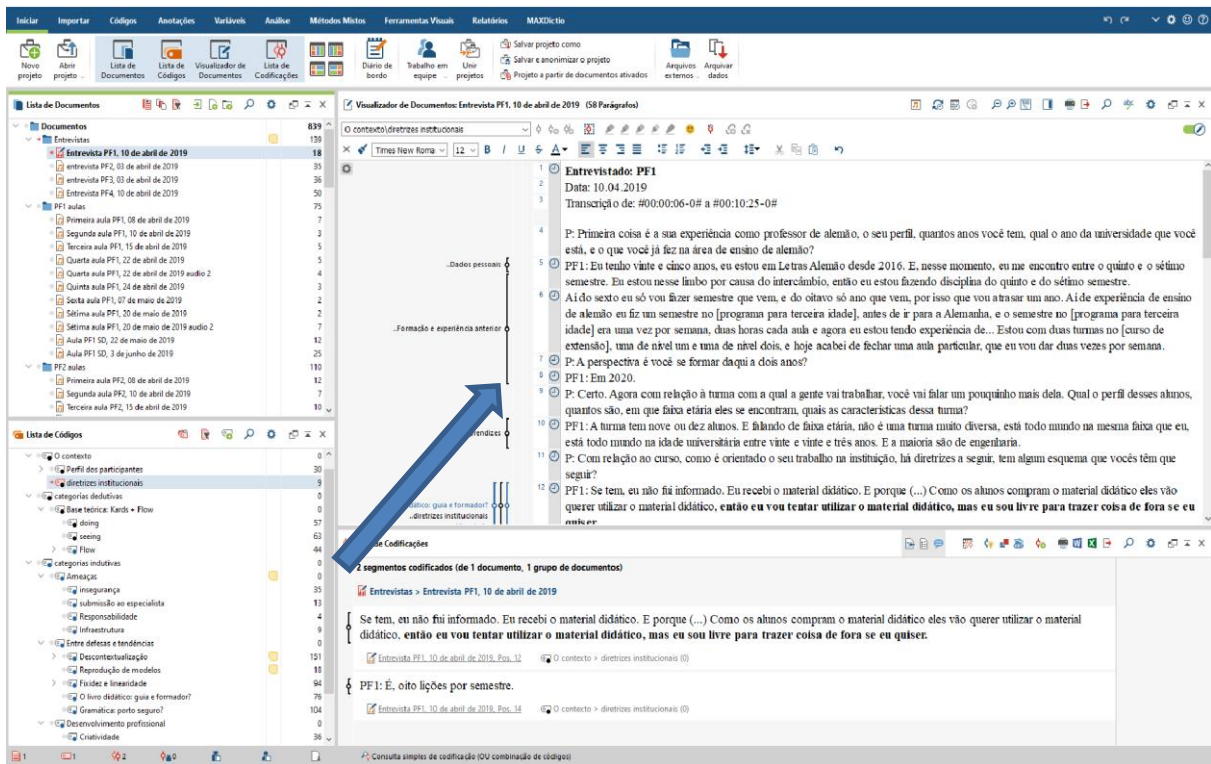


Fonte: Programa MaxQda 2020.

Apenas para ilustrar o conjunto da “obra”, na Figura 9, observa-se a disposição a forma de correspondência entre os trechos e a forma de marcação das categorias ao longo do texto. Trechos de destaque foram ainda marcados em negrito ou com a ferramenta “pincel”, na barra do editor.

⁶³ Ver Seções 4.3 e 4.4.

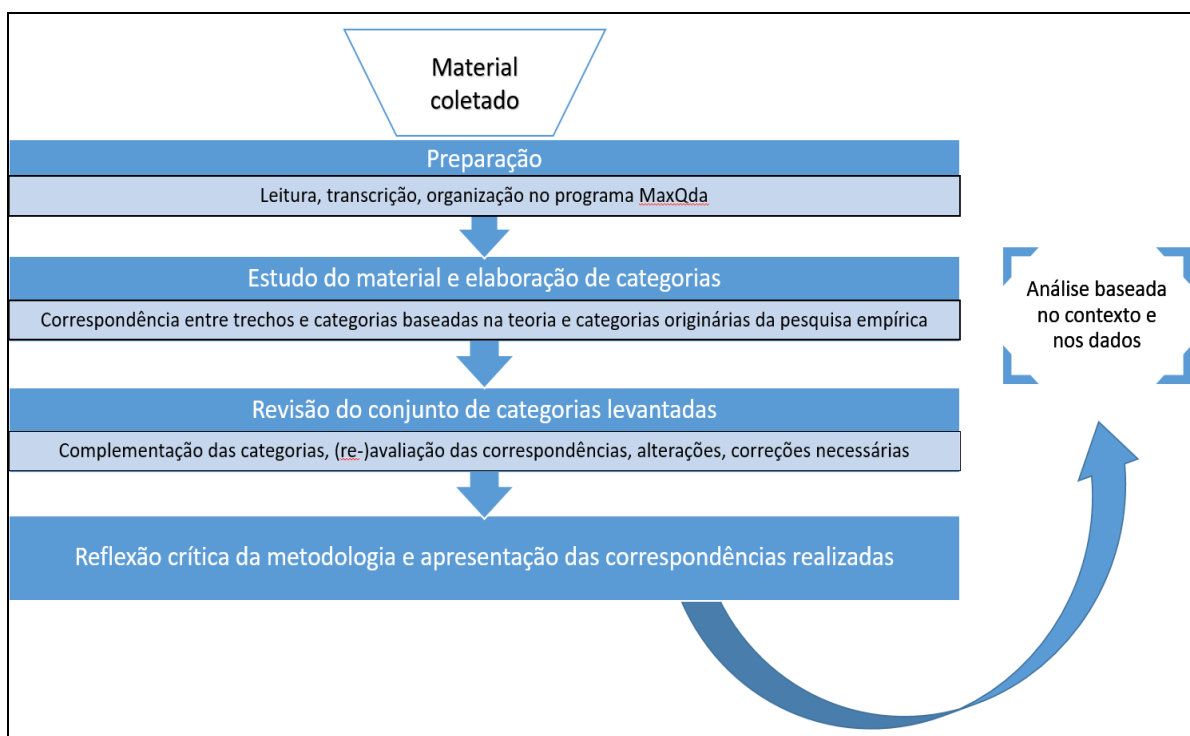
Figura 9 - Correspondência entre trechos e categorias – MaxQda 2020



Fonte: Programa MaxQda 2020.

De fato, a possibilidade de uma macroapreensão dos dados e a visualização das correspondências entre trechos e categorias favoreceram a análise posterior. Como já mencionei, julgo que as categorias são apenas um ponto de partida para a análise. Ademais, os dados devem ser considerados em seu contexto – fator primordial para a análise no presente estudo. Ou seja, a investigação segue passos que não a engessam, mas a sustentam, indicando o seu rumo e possibilitando a visão geral dos dados. No Quadro 9, o caminho metodológico é ilustrado para uma melhor compreensão.

Quadro 9 - Análise de Conteúdo e definição de categorias



Fonte: Elaboração própria.

Como representado no quadro, o esquema envolve passos de organização e revisão, fundamentais para o tratamento do volume de informações geradas nesta pesquisa. Um ponto a ser ainda destacado refere-se ao procedimento denominado *Intrareliabilität* por Mayring (2015, p. 124). Essa estratégia corresponde a um distanciamento dos dados, retornando aos mesmos após um período de tempo para uma reavaliação das escolhas. Para tanto, uma segunda correspondência é realizada sem contato com as escolhas iniciais.

Ao realizar as verificações das categorias levantadas na etapa da revisão, boa parte de minhas primeiras considerações e correspondências foram mantidas, porém outras foram acrescentadas ou alteradas, corroborando a ideia de que estamos sempre em processo, não permanecemos estáticos e fixos no tempo e espaço. Nossos olhares e perspectivas se alteram de acordo com as leituras de mundo e vivências. Ao longo da pesquisa, tive contato com diferentes fontes e recebi impulsos que, sem dúvida, influenciaram o percurso metodológico.

Assim, diante do panorama delineado, utilizo o método e os recursos da AC para atender às questões levantadas, imprimindo os ajustes necessários de acordo com as especificidades do estudo.

Após o detalhamento dos procedimentos, das fases e ações metodológicas empreendidas neste trabalho, exponho as implicações de sua execução prática e as análises interpretativas com base no estudo realizado.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Para mim, uma outra forma de aprender é confessar minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado real da minha experiência [...]. (ROGERS, 1983, p. 274)

Nesta etapa, exponho a análise dos dados, considerando a percepção das/dos PFs em torno do conceito de Criatividade; o processo de reflexão iniciado; e a negociação dialógica local em meio à diversidade de perspectivas envolvidas e em relação às demandas globais.

Para iniciar este percurso, disponho na Seção 4.1, referente ao contexto, dados oriundos da **pesquisa documental**, desenvolvida com o intuito de investigar a situação de partida. O levantamento dos documentos foi realizado com base em currículos e ementas do curso de Licenciatura em Letras-Alemão e no regulamento dos cursos extracurriculares de língua alemã da universidade pesquisada, disponibilizados na página da própria instituição.⁶⁴ Completo essa etapa discorrendo sobre as principais informações geradas – entre as quais estão aquelas atinentes ao perfil das/dos participantes da pesquisa efetuada e às diretrizes institucionais transmitidas às/aos PFs –, que delineiam o contexto de partida.

Após apresentar esse levantamento, faço uma breve explanação sobre as sequências didáticas (SDs) desenvolvidas em duplas após o encontro presencial, ocorrido em forma de *workshop*.⁶⁵ Esse delineamento inicial (Seção 4.2) deve alicerçar as análises, observações e constatações nas categorias indutivas e dedutivas.

Posteriormente à elucidação dessas bases, trato do primeiro grupo de categorias: as categorias indutivas (Seção 4.3). Para esboçá-las, parto das falas das/dos PFs, as quais retratam aspectos relevantes relacionados às perguntas desta tese. Sem definir esses elementos de antemão, configurei tais categorias ao longo do estudo, à medida que os relatos indicavam uma aproximação de perspectiva, uma visão específica e/ou repetições de ações e verbalizações em determinadas circunstâncias.

Após tecer considerações acerca das perspectivas subjetivas das/dos PFs nas categorias indutivas, passo a analisar os dados a partir dos pressupostos referentes ao escopo teórico (KARDS e *Flow*) nas categorias dedutivas. Nesse momento (Seção 4.4), os dados

⁶⁴ Não referenciarei o *site*, com o intuito de garantir o anonimato dos participantes da pesquisa. Vale ressaltar que a disponibilização de documentos e informações em meio digital facilitou o acesso a dados significativos para o reconhecimento do contexto.

⁶⁵ Ver Subseção 3.2.3.

estão dispostos com base nos módulos *Doing* e *Seeing*, do modelo KARDS, conforme propostos por Kumaravadivelu (2012). Por julgar que ações e reflexões inerentes a esses módulos estão diretamente vinculadas à proposta de acompanhamento de professoras/es em um programa de mentoria e que elas indicam como essas/es percebem a Criatividade Local na prática pedagógica e como realizam esforços para desenvolvê-la, tomo-as como referência para a análise. Vale ressaltar que o conceito de Criatividade Local, abordado brevemente na Seção 2.5, será revisado e aprofundado ao final desta tese, no Capítulo 5, levando-se em conta os depoimentos das/dos PFs, o trabalho em parceria desenvolvido e os caminhos por elas/eles escolhidos para lidar com os desafios no espaço de ação específico, com os recursos e as condições disponíveis.

Além dos módulos *Doing* e *Seeing* (KUMARAVADIVELU, 2012), destaco nas categorias dedutivas o conceito de *Flow*, de Csikszentmihalyi (detalhado anteriormente, na Seção 2.3). Como requisito essencial, o engajamento livre em *Flow* confere leveza e fluidez à educação linguística, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da Criatividade Local, bem como para a satisfação e o bem-estar das/dos envolvidas/os.

Devo mencionar que o fato de escolher as linhas de pesquisa de Kumaravadivelu (2012) e Csikszentmihalyi (1996, 2006, 2014) para as categorias dedutivas não elimina a relevância da teoria humanista. Na verdade, os estudos de Rogers assumem um papel transversal nesta tese, uma vez que sustentam o programa de acompanhamento e permeiam todas as fases da geração de dados. Ademais, as premissas e os conceitos desse autor (respeitantes a ameaças, defesas, liberdade, abertura, flexibilidade) manifestam-se nos desabafos e depoimentos das/dos PFs ao longo do processo, configurando, sem determinação prévia, o conjunto de categorias indutivas.

No decurso deste estudo, levantei diferentes aspectos relacionados não somente às escolhas pedagógicas das/dos PFs, como também aos respectivos históricos e relações interpessoais em seus próprios contextos de atuação. Essa conjuntura reforça a perspectiva da “pessoa como centro” – não como ser isolado e individualista, mas como ser único em seu entorno local e global –, além de permitir a escuta empática, sensível e ativa. Ambos os conceitos são pilares da teoria de Rogers.⁶⁶

Para a organização em categorias, selecionei não apenas termos em correspondência direta, mas também trechos e elementos que pudessem estar ligados ao tema em estudo. Em outras palavras, uma mesma categoria pode ser manifestada de diversas formas. Tomei a

⁶⁶ Ver Seção 2.4.

expressão de seu significado – como menção (direta ou indireta) ao fenômeno criativo ou às ameaças e defesas, por exemplo – como base para estabelecer a correspondência com os códigos.

Desse modo, interessa-me observar a inter-relação entre os elementos, percebendo-os não como compartimentos distribuídos com fronteiras limitantes, mas sim **como perspectivas e aspectos de um todo complexo em diálogo**. Considero as categorias (tanto as dedutivas, como as indutivas) como referências para orientar esta discussão. Seus elementos, porém, encontram-se ao mesmo tempo conectados e interdependentes.

Para efeito de maior clareza, opto por discriminar em cada categoria as diferentes etapas da pesquisa, de modo a possibilitar a compreensão do processo como um todo, especificando o momento da geração de dados em questão. São elas: **pré-intervenção (entrevista com as/os PFs e relatos sobre as aulas em geral); *workshop* (encontro em grupo) e pós-intervenção (relatos sobre o planejamento, a aplicação das SDs e conversa final)**.

Nesse processo de imersão nos dados, as análises interpretativas partem das concepções das/dos PFs em diferentes momentos da geração de dados, sem ignorar o horizonte da pesquisadora, consciente de que não há verdades absolutas ou uma única leitura possível nesse percurso. Na verdade, este trabalho pretende estimular a discussão e o encontro de diferentes visões sobre o fenômeno criativo. Ao longo das análises, busco traçar um panorama sensível às especificidades contextuais do espaço estudado, atenta aos debates e às demandas globais que nele interferem.

Inicialmente, exploro o contexto de partida com base na pesquisa documental sobre o curso de Licenciatura em Letras-Alemão em vigor no ano de 2019 na instituição de ensino superior pesquisada.

4.1 O contexto

O curso de Letras da instituição pública de ensino superior pesquisada oferece as formações de Bacharelado e/ou de Licenciatura em Letras-Alemão. Com base no Projeto Pedagógico da área, pode-se afirmar que o curso assumia, no momento da pesquisa, uma abordagem linguística ampla, pautada em estudos linguísticos, literários, tradutórios e culturais. Nesse contexto, as disciplinas diretamente relacionadas à formação de docentes são:

Linguística Aplicada; Didática; Psicologia; Organização Escolar; Metodologia; e Estágio Supervisionado.

Em 2019, que é o período do qual se ocupa este estudo, os cursos de Letras, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, apresentavam a mesma estrutura nas primeiras fases⁶⁷. A Linguística Aplicada, por exemplo, estava entre as disciplinas do tronco comum. A abordagem e a discussão a respeito de questões de ordem didático-pedagógica não estavam, portanto, restritas às últimas fases. Com efeito, a formação de bacharel não presume relação direta com o debate científico na área de didática e educação. No entanto, constata-se na prática o fato de que muitos desses profissionais bacharéis lecionam ou podem vir a lecionar a língua alemã.⁶⁸ A meu ver, estudar e discutir sobre a educação linguística representa também para a/o bacharela/bacharel em Letras a oportunidade de expandir visões, enriquecer sua formação, questionar velhos paradigmas construídos ao longo da trajetória escolar e acadêmica e ampliar seu campo de visão, pois uma formação no âmbito da educação incita a participação crítica na sociedade, postura fundamental a um profissional de Letras.

Na instituição de ensino superior em questão, a partir da quinta fase, os estudantes optavam pelo caminho da Licenciatura ou do Bacharelado. Aqueles que seguiam o caminho da Licenciatura passavam a frequentar as disciplinas específicas da área, como a **Didática**, na qual elementos presentes no contexto escolar e em seu cotidiano eram tematizados, tais como: currículo escolar, trabalho pedagógico, planejamento de aulas, elaboração de projetos de ensino, concepções de saberes escolares, entre outros.

Outra das disciplinas ministradas nessa Licenciatura é **Psicologia**. O conteúdo programático apresentava na época um panorama do respectivo campo do conhecimento e suas contribuições para o estudo do desenvolvimento infantil, das interações sociais no contexto educacional, do papel da/do professora/professor e de sua prática escolar, além de instrumentos para pesquisa na área. Já nos estudos da disciplina **Organização escolar** figuravam como temas: a teoria curricular; a avaliação; e a democratização da educação. Além de abordar aspectos que norteiam a estrutura organizacional do sistema de ensino, a disciplina se ocupava com as políticas educacionais e seus impactos na escola.

Nas disciplinas elencadas, a didática e a formação da/do professora/professor estão em foco. Por um lado, por essas cadeiras atenderem a diferentes modalidades de Licenciatura, as/os estudantes de Letras têm a oportunidade de vivenciar a inter- e a multidisciplinaridade

⁶⁷ Elenco as informações nesta seção empregando os verbos no passado para marcar esse período específico da coleta. Alterações posteriores no currículo do curso não serão comentadas neste momento.

⁶⁸ Como relatado por um dos professores (Entrevista Igor, de 10 de abril de 2019; e *Workshop*, de 26 de abril de 2019, disponíveis no Anexo B) e atestado em pesquisa empírica de Voerker (2017).

na prática, conhecendo as demais áreas de estudo, trocando experiências e ampliando sua forma de ação. Por outro lado, constato a falta de uma abordagem orientada à educação linguística em específico nesses estudos, o que pode, eventualmente, provocar lacunas na formação e/ou encarregar as disciplinas de Metodologia de ensino de Alemão e de Estágio de abranger os conteúdos específicos da área de educação linguística. Em tempo: essas duas cadeiras eram oferecidas exclusivamente às/aos alunas/os do curso de Letras – Alemão, em suas últimas fases.

Ao iniciar o **estágio**, oferecido na sétima fase, a/o PF frequentava as aulas do espaço escolar da rede pública, observando e acompanhando as/os professoras/es de Alemão em sua prática docente. Em paralelo, iniciava-se a elaboração do projeto de docência. Após acompanhar a/o professora/professor e auxiliá-lo/la em suas atividades, a/o PF teria a oportunidade de selecionar e elaborar seus próprios materiais e planos de aulas, apresentando uma proposta didática com fundamentação teórica para o período mínimo de 8 horas/aula.

No último ano, a realização do estágio de docência pressupunha a retomada de discussões e estudos propostos ao longo do curso. A geração e análise dos dados de observação durante o primeiro semestre do estágio colaboraram para enriquecer o registro da experiência de ensino, em forma de um relatório circunstanciado, pautado na vivência escolar e no arcabouço teórico como base para a análise e reflexão de sua experiência como PF.

Na modalidade Licenciatura, as/os PFs tinham a possibilidade de atuar nos cursos de extensão oferecidos pela própria universidade. Para tanto, as/os professoras/es deviam estar vinculadas/os à instituição como graduandas/os ou pós-graduandas/os.⁶⁹

Quanto ao quadro geral da Licenciatura em Letras - Alemão, nota-se que é concebida para formar uma/um profissional com uma bagagem multifacetada, abrangendo as áreas de Tradução, Linguística, Literatura, Pesquisa e Ensino. As várias áreas do conhecimento envolvidas parecem refletir um espectro de disciplinas que podem incentivar a abordagem criativa na educação linguística. Resta analisar a ressonância dos conteúdos programáticos apresentados na ação pedagógica da/do PF e em seu cotidiano.

Nesta seção, tracei um panorama do constructo acadêmico trilhado pelas/pelos participantes da pesquisa realizada em 2019 para esta tese. Nas próximas subseções, discorro sobre essas **pessoas** e as principais **diretrizes** recebidas pela instituição.

⁶⁹ Em 2019, a bolsa oferecida para as/os PFs tinha a duração de aproximadamente quatro meses por semestre. O valor por turma correspondia a 410 reais por mês trabalhado. Cabe registrar que esse valor não era reajustado pelo menos desde 2014.

4.1.1 Perfil dos participantes

As pessoas participantes da presente pesquisa são iniciantes na profissão docente e lecionam nos cursos extracurriculares oferecidos à comunidade em geral. No Quadro 10, a seguir, reúnem as principais características dessas/desses PFs, levantadas por meio das entrevistas individuais. Como forma de garantir o anonimato das/dos participantes deste estudo, cada qual recebeu um nome fictício e um número correspondente para a transcrição dos dados (Anexo B).

Quadro 10 - Perfil das/dos participantes desta pesquisa - 2019

Participante	Caio (PF1)	Mia (PF2)	Ben (PF3)	Igor (PF4)
Idade	➤ 25 anos	➤ 23 anos	➤ 22 anos	➤ 24 anos
Formação	➤ Estudante no quinto e o sétimo semestres da graduação	➤ Estudante no sétimo semestre da graduação	➤ Estudante no sétimo semestre da graduação	➤ Estudante com bacharelado completo ➤ No sétimo semestre da licenciatura em Letras Alemão
Experiência	➤ Ministrante de aulas voluntário em cursos para a terceira idade ➤ Ministrante de aulas para duas turmas em cursos extracurriculares	➤ Ministrante de aulas para duas turmas: nos cursos extracurriculares e como tutora voluntária em cursos gratuitos	➤ Dois anos de experiência como ministrante de aulas em cursos extra-curriculares ➤ Tutoria voluntária em cursos gratuitos ➤ Ministrante de aula para uma turma em curso extracurricular	➤ Experiência com traduções ➤ Ministrante de aulas voluntário em cursos para terceira idade ➤ Ministrante de aulas para duas turmas em cursos extracurriculares
Ano de conclusão	➤ Licenciatura: 2020.2	➤ Bacharelado: 2019.2 ➤ Licenciatura: 2020.2	➤ Licenciatura: 2019.2	➤ Licenciatura: 2019.2

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa no Quadro 10, as/os participantes desta pesquisa encontravam-se na faixa etária entre 22 e 25 anos, com previsão de concluírem a graduação entre 2019 e 2020. Todas/os lecionavam em turmas iniciantes, nos cursos denominados Alemão 1 (primeiro semestre) e Alemão 2 (segundo semestre).

A fim de apresentar uma breve caracterização do público dos cursos extracurriculares, elenco no Quadro 11 as principais informações associadas a cada grupo escolhido para a realização da presente pesquisa, segundo relatos das/dos participantes. Como perfil geral, as/os aprendizes dos cursos eram estudantes da universidade e/ou integrantes da comunidade local. Em sua maioria, tratava-se de um público jovem e universitário.

Quadro 11 - Perfil das turmas escolhidas, segundo participantes desta pesquisa- 2019

Caio	Mia	Ben	Igor
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cerca de dez aprendizes, todas/os universitários. ➤ Grupo de difícil interação. Faixa etária: entre 20 e 23 anos. ➤ Em sua maioria, estudantes de Engenharia. <p>(Entrevista Caio, 10 de abril de 2019, 01min36seg, Pos 11)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudantes da universidade, tanto calouras/os (principalmente das Engenharias), como pós-graduandas/os de Filosofia. ➤ Grupo ainda não “enturmado” (início do semestre). <p>(Entrevista Mia, 3 de abril de 2019, 01min45seg, Pos 16);</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Universitárias/os, majoritariamente. ➤ Grupo ativo, alguns com conhecimento prévio de alemão. ➤ Alguns desafios (por exemplo: uma aluna com deficiência visual). <p>(Entrevista Ben, 3 de abril de 2019, 08min56seg, Pos 27)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quatro das/dos aprendizes têm idade entre 35 e 65 anos; o restante, entre 17 e 19 anos. ➤ Perfil bem variado: profissões diversas, de enfermeiras/os a engenheiras/os. <p>(Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, Pos 14-16).</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de relatos dos participantes desta pesquisa.

O primeiro entrevistado foi Caio (PF1 para as transcrições no Anexo B), que lecionou como voluntário durante um semestre em um centro de estudos para a terceira idade. Após realizar intercâmbio em uma universidade alemã, Caio assumiu duas turmas nos cursos extracurriculares no primeiro semestre de 2019.

Então, eu estou fazendo disciplina do quinto e do sétimo semestre. [...] Estou com duas turmas, uma de nível um e uma de nível dois, e hoje acabei de fechar uma aula particular, que eu vou dar duas vezes por semana. (Entrevista Caio, 10 de abril de 2019, 40s, Pos 6)

A segunda entrevistada foi a professora em formação Mia (PF2, para as transcrições no Anexo B), que atuou voluntariamente em um programa acadêmico de tutoria para estudantes. Essa experiência a motivou a optar pela Licenciatura e a lecionar. No curso extracurricular da universidade, assumiu sua primeira turma em 2019. Para ela, seu trabalho nos cursos de extensão é visto como uma oportunidade de preparação para o estágio, previsto para o semestre seguinte.

E fui professora voluntária, não tinha nenhuma remuneração. Foi minha primeira experiência, nunca tinha dado nem aula particular e nem em pequenos grupos, nada. (Entrevista Mia, 3 de abril de 2019, 10s, Pos 5)

Com relação a Ben (PF3, para as transcrições no Anexo B), nota-se que, apesar de encontrar-se na mesma faixa etária dos demais participantes desta pesquisa, possuía mais experiência em sala de aula. Já no segundo semestre da graduação, iniciou no programa de tutoria voluntária, por dispor de conhecimentos prévios de alemão. No começo, contou com o auxílio de outras/os colegas mais experientes e dividiu turmas com duas/dois professoras/es. Com uma/um delas/es, em específico, pôde trocar informações, aprendendo a planejar aulas e a utilizar diferentes estratégias e recursos didáticos. Em suas palavras:

Eu comecei a dar aula no [programa de tutoria] no meu segundo semestre de graduação como professor voluntário. Eu dividi a turma com um colega meu que já tinha licenciatura em História. Então, foi fácil pra mim, ele me ajudou bastante em como dar uma aula, como fazer um plano de aula, por exemplo. (Entrevista Ben, 3 de abril de 2019, 15s, Pos. 5)

Já o participante Igor (PF4, para as transcrições no Anexo B) formou-se em Letras-Alemão, na modalidade Bacharelado, em outra universidade. O foco de seu curso era em tradução. Com o objetivo de estabilizar-se profissionalmente como tradutor, Igor decidiu conjugar a carreira de tradutor com a de professor. Por isso, retornou à Licenciatura:

E eu vim para cá mais ou menos com esse objetivo mercenário, se você quiser chamar assim. E, ao longo do processo, eu fui observando que era bastante bacana... [A docência] É uma profissão bem diferente da de tradução, porque na tradução você está em casa com seu texto, você não tem que lidar com cliente. Na sala de aula, é tudo diferente... (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 1min4s, Pos 7)

O grupo escolhido por Igor para participar da pesquisa era composto de aprendizes de uma faixa etária mais ampla, em comparação com os demais, com aprendizes entre 35 e 65 anos.

Em nossas primeiras conversas e relatos, as/os integrantes deste estudo apresentaram como bandeira de seu trabalho a criação de um ambiente de aceitação e respeito, que oferecesse oportunidades para o desenvolvimento de ideias e para a participação criativa. Entretanto, reconheceram a própria rigidez, bem como os empecilhos e entraves que restringiam e limitavam sua ação pedagógica.

Na próxima subseção, destaco as diretrizes institucionais e curriculares disponíveis em comunicações oficiais da instituição e aquelas apontadas pelas/pelos participantes desta pesquisa como norteadoras de suas ações pedagógicas.

4.1.2 Diretrizes institucionais

Com base nos dados gerados, discorro sobre a linha comum de ações ou instruções fornecidas pela instituição para os cursos extracurriculares. Os dados relatados pelas/pelos participantes da pesquisa sobre as diretrizes referem-se principalmente ao momento da entrevista. Outras informações foram geradas a partir do *site* da universidade.

De acordo com os levantamentos que fiz, os cursos ofertados na esfera de ensino pesquisada eram semestrais, dispostos em oito níveis, prevendo-se que se atingisse o nível B1 ao final do percurso.⁷⁰ Para cursos até o nível A2, adotava-se o livro *Menschen*, da editora Hueber (EVANS *et al.*, 2012), projetado para atender jovens e adultos, com uma proposta didático-metodológica voltada para a ação (*Handlungsorientierung*).⁷¹

No momento inicial do levantamento de dados, Mia e Ben assumiram as turmas de primeiro semestre em 2019. Nessa ocasião, os primeiros relatos giravam em torno de temas como *profissão, formação educacional e apresentação pessoal*, abrangidos nas duas primeiras lições do livro didático. Caio e Igor, por sua vez, lecionavam para turmas do segundo semestre e estavam finalizando o tema *comida/refeições*, que integra o Capítulo 9 do primeiro livro (nível A1.1) da coleção *Menschen* (EVANS *et al.*, 2012).

No momento da entrevista, as/os professoras/es, ao serem questionadas/os sobre as diretrizes da instituição, frisaram que esta determinara que fossem abordadas oito lições do livro didático por semestre.

⁷⁰ Conforme informações disponíveis no *site* da instituição, que toma por base no *Quadro europeu comum de referências para as línguas*. (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

⁷¹ Conforme informações constantes do *site* da Hueber: <http://www.hueber.de/menschen> (Acesso em: 15 maio 2021).

É o que é falado pra gente, a gente só precisa cobrir as **oito lições**, o vocabulário, o conteúdo gramatical, apenas. No entanto, a gente tem a **liberdade de fazer o que a gente quiser** na sala de aula, o que é bem interessante. (Entrevista Ben, 3 de abril de 2019, 3min33s, Pos. 12)

Mas a gente trabalha com um livro didático e a gente tem, mais ou menos, **metas**. A gente completa **oito lições para fechar o nível um**. Então, seria mais ou menos isso na questão das temáticas e do conteúdo, mas não há assim um ponto exato pra se chegar. (Entrevista Mia, 3 de abril de 2019, 3min 29s, Pos. 19)

Embora a liberdade tenha sido apontada como uma das características positivas na visão das/os professoras/es, constata-se o paradoxo em “estar livre” para explorar o espaço educacional em questão e, ao mesmo tempo, seguir as oito lições previstas de acordo com a diretriz recebida.⁷²

É também notória a necessidade de troca e diálogo entre as/os PFs nessa fase inicial, para gerar informações e intercambiar experiências, como modo de obter suporte para realização de suas primeiras escolhas e ações pedagógicas. Em geral, as/os colegas mais experientes cumpriam esse papel, oferecendo uma espécie de tutoria informal para as/os iniciantes:

Eu tive que ter contato com os outros que já atuavam no [...] [curso]. E foi mais ou menos esse próprio contato com os professores do [...] [curso], não tiveram muitas diretrizes de cima. (Entrevista Mia, 3 de abril de 2019, 02min52s, Pos 17)

Sem dúvida, a troca de experiências entre as/os próprias/os professoras/es representa um canal aberto para o diálogo entre elas/eles, uma fonte de informações por meio do intercâmbio de ideias e estratégias, do compartilhamento de dificuldades e soluções.⁷³ Contudo, essa ação poderia ser iniciada como parte de uma proposta de acompanhamento específica,⁷⁴ na qual as/os PFs recebessem suporte e impulsos de uma/um mentora/mentor, preparada/o para esse tipo de orientação e para a mediação de diálogos.

⁷² A liberdade pode tornar-se ameaçadora, como veremos na Subseção 4.3.1, no ponto em que abordo as categorias indutivas.

⁷³ A esse respeito, ver Subseção 4.4.1 desta tese.

⁷⁴ Tendo isso em vista, apresento uma proposta de mentoria ao final desta tese (Ver Seção 5.2.). Evidentemente, o grupo de estudantes composto de professoras/es de cursos ofertados à comunidade não se limita às/aos quatro participantes desta pesquisa. Portanto, é preciso considerar a importância de oferecer suporte para um número maior de PFs, o que implica maior demanda de investimento de tempo e de recursos, nem sempre disponíveis. As dificuldades esbarram em estruturas atreladas a um contexto mais abrangente, que vai além de uma área ou de um setor de graduação específicos. Sendo assim, é preciso envolver outras frentes institucionais e até mesmo o poder público, para propiciar condições (políticas e estruturais) de planejamento e de um acompanhamento mais amplo, que inclua mentoria e suporte. Retomo essa questão no Capítulo 5, indicando caminhos de ação nesse sentido.

Em resumo, grandes conflitos dessa fase de formação das/dos professoras/es ficaram evidentes desde o momento da entrevista que realizei com os participantes desta pesquisa. Ao delinear o contexto de partida desse grupo e seu perfil, encontrei professoras/es que dispunham de liberdade para agir, porém estavam presas/os ao livro e confusas/os ou incertas/os quanto ao que se esperava de sua prática. E tal cenário não é exclusivo desse contexto específico.

Em diferentes esferas de ensino, diretrizes e objetivos são determinados por documentos oficiais, por livros didáticos e por terceiros, distantes da realidade local, sem a participação das/dos envolvidas/os. Para implementar melhorias nesse quadro, um dos caminhos é **garantir espaço para ação criativa e discussões em redes de apoio e realizar programas de acompanhamento**, como pleiteio nesta pesquisa, o que torna evidente que diretrizes institucionais não precisam funcionar como uma camisa de força.

Buscando respaldo no arcabouço teórico desta tese, aprofundo essa discussão com base nos relatos das/dos PFs e aponto os elementos das categorias dedutivas e indutivas que estão diretamente relacionados com a ação criativa. Antes disso, porém, na próxima seção, discorro brevemente sobre as sequências didáticas desenvolvidas pelas/pelos PFs.

4.2 Sequências didáticas

Para embasar as análises posteriores nas categorias indutivas e dedutivas, sintetizo, nesta seção, as sequências didáticas (SDs) desenvolvidas pelas/pelos PFs após o *workshop*. Embora os materiais e as atividades estejam disponíveis no Anexo B para consulta, julgo pertinente tecer algumas considerações sobre o planejamento conjunto e a lição trabalhada.

Como detalhei na Subseção 3.2.5, referente à metodologia, as/os PFs optaram por realizar o planejamento das SDs em duplas. Para essa fase, assumi a posição congruente de observadora (escutadora empática) diante das escolhas concernentes ao material, à forma de abordagem dos temas propostos e às ações pedagógicas. Desse modo, partiu das duplas a decisão de seguir o planejamento do semestre com base nas lições do livro didático adotado na instituição.

Tendo isso em vista, a SD desenvolvida por Caio e Igor (SD – PF1 e PF3, em transcrições do ANEXO B) envolvia a lição 13 do livro didático *Menschen* (EVANS *et al.*, 2012), intitulada “Wir suchen das Hotel Maritim”, cujo tema gira em torno da procura por um hotel em uma cidade. Essa unidade do livro recorre a locais e estabelecimentos comerciais

existentes na cidade como pretexto para que a/o aprendiz desenvolva a habilidade de orientar e receber informações em alemão por meio da descrição de rotas e caminhos, como ilustra a página introdutória da lição, reproduzida na Figura 10, a seguir.

Figura 10 - Lição 13 – SD Caio e Igor



Fonte: *Menschen A1.2* (EVANS *et al.*, 2012, p. 9).

Segundo seus relatos, a dupla Caio e Igor necessitou de tempo para o planejamento das atividades e para ir além da primeira percepção acerca do objetivo da lição: “aprender as preposições de local (*Wechselpräpositionen*)”, com foco no saber declarativo gramatical.⁷⁵ Como Caio observa:

É porque primeiro eu e o Igor, a gente começou a pensar na lição como um todo. Aí depois, a gente dividiu em aulas. A gente ficou um pouco preso por causa do tema, que era preposições de local (Conversa final Caio, 14 de junho de 2019, 21s, Pos. 4).

Com isso em vista, a dupla optou por iniciar a SD com uma introdução explícita ao tópico gramatical da lição, partindo do pressuposto de que a/o aprendiz precisaria de subsídios para realizar as atividades posteriores, que envolviam indicar caminhos e dar e obter orientações de como deslocar-se em uma cidade. Em um movimento contrário à criatividade,

⁷⁵ Alguns dos documentos oficiais adotam essa classificação como linhas de ação e definição de competências com base no Quadro europeu comum de referências (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Segundo suas premissas, as competências gerais de aprendentes de línguas incluem o conhecimento declarativo (“saber”), a competência de realização (“saber-fazer”), a competência existencial (“saber-ser” e “saber-estar”) e a competência de aprendizagem (“saber-aprender”). Antoni Zabala (1998, p. 46) faz uma distinção entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conceituais englobam: fatos, conceitos, princípios (“O que se deve saber”); os procedimentais dizem respeito a técnicas e métodos (“O que se deve saber fazer”); e os atitudinais abrangem valores, atitudes e normas (“Como se deve ser”). Pode-se questionar sobre a definição de competências em especificidades, pois tal definição parece revelar uma perspectiva positivista do ensino, como, por exemplo, em relação ao que é esperado saber em diferentes “departamentos”. Uma visão holística observa o todo na educação linguística, sem “fatiar” a língua. Justamente porque fomos “treinados” dessa forma, apresentamos dificuldades ao pensar e explorar a Criatividade Local. (Aprofundo essa discussão no Capítulo 5 desta tese.).

as/os PFs decidiram adotar uma visão tradicional de ensino, baseada primeiro na transmissão de regras e em uma subsequente realização de tarefas.⁷⁶

De fato, como relatam as/os PFs, não houve, a princípio, uma análise explícita sobre os objetivos ou sobre a determinação dos conteúdos. Como relatado por Igor, de início, não havia clareza sobre esses aspectos da sequência para a dupla, e o livro tornou-se a fonte norteadora para a forma de abordagem e planejamento.

Eu acho que assim, como a gente definiu que a primeira aula ia ser essa parte das preposições, aí ficou meio que sendo um objetivo tácito, que a gente não conversou sobre isso, que a gente em nenhum momento conversou sobre isso, só deixar isso bem claro. **E, na segunda aula, a gente deixou essa outra parte, que de fato é a parte que fala sobre os caminhos.** Então, acho que no fim a gente chegou a uma conclusão a partir do que o livro oferecia, e o livro tinha esses objetivos. (Conversa final Igor, 14 de junho de 2019, 8min46s, Pos. 43)

Em um primeiro momento, portanto, as/os PFs concentraram-se apenas no saber declarativo, pautado nos conteúdos gramaticais. Contudo, como é possível constatar na Figura 11 (a seguir), são apontados no livro didático outros objetivos voltados para a ação comunicativa, vinculados ao saber-fazer, tais como conteúdos referentes a descrição de caminhos, oferecimento ou pedido de auxílio, identificação de instituições e locais em uma cidade.

Figura 11 - Lição 13: Conteúdo previsto



Fonte: *Menschen A1.2* (EVANS *et al.*, 2012, p. 9).

⁷⁶ Como Pessoa e Bastos (2017, p. 143) salientam, “a gramática normativa ainda é a estrela nas aulas de língua estrangeira em nosso país”. Seguindo-se essa linha, a complexidade da comunicação e uma visão mais abrangente de língua não têm espaço para serem abordadas. (A esse respeito, confira a Subseção 4.3.2.).

Ao longo da aplicação da sequência, Caio e Igor notaram essa concentração do enfoque em aspectos gramaticais. Tal constatação tornava-se evidente por meio de suas ações pedagógicas e de sua ressonância na prática, indicando a necessidade de alterar essa perspectiva, de modo a desviar o foco da sequência gramatical. Assim, ao procurar outras formas de abordagem do conteúdo, encontraram a possibilidade de inserir a participação mais ativa da/do aprendiz na SD e passaram a desenvolver seu estilo próprio de elaborar as atividades. Igor assinala essa constatação ao narrar sobre a experiência de aplicar a mesma lição em turmas diferentes. Ao reformular e repensar a SD a partir da reflexão em dupla,⁷⁷ novos caminhos foram vislumbrados:

Aí a gente partiu para o livro, e a temática do dia seria, então, como dar orientações para que as pessoas sigam os caminhos. E aí o mero fato de eu ter percebido hoje, em oposição a outra vez que eu dei essa aula, **de que esse era o grande ponto dessa lição**, já me fez dar uns direcionamentos ligeiramente melhores (Igor, 27 de maio de 2019, 03min40s, Pos. 9)

Por meio da experiência de reflexão sobre a SD como um todo, oportunizou-se a percepção do foco de ação. A partir disso, foram mencionados outros objetivos durante os relatos e descrições de atividades mais voltadas para o saber-fazer (envolvendo conhecimento procedural), tais como: “definir sua moradia”, “descrever caminhos” e “programar passeios” na cidade de Mannheim, escolhida como cidade “modelo” para a abordagem do conteúdo (ANEXO B, *Lektion* 13.3, Item 3).

Nessa etapa, a dupla de PFs desviou-se do proposto pelo livro e optou por elaborar atividades, oferecendo, assim, maior espaço de ação para as/os aprendizes:

Eles [os alunos] vão planejar quais locais e como, em qual ordem, eles vão visitar. Então, tudo isso, eles vão descrever o caminho [...]. Então, esse momento de eles escolherem a casa, escolherem quais locais eles querem visitar, e descrever o caminho usando o mapa de Mannheim. (Caio SD, 3 de junho de 2019, 9 min 21s, Pos. 28)

Com isso, a SD assumiu uma perspectiva mais ampla, ainda que presa à estrutura da unidade do livro. Os PFs em questão propuseram um conjunto de atividades voltadas para a referida cidade na Alemanha (ou seja, com enfoque na Europa), agindo, assim, de forma um pouco “mais autônoma” no final. O “rolezinho em Mannheim”, por exemplo, como planejamento de caminhos e atividades, estimulou o grupo de aprendizes a expor seus gostos e preferências.

⁷⁷ Ver *Doing*, Subseção 4.4.1.

Foi bem legal. Teve um que estava o tempo todo falando para ir para a igreja. [...] Queria ir para a igreja, então, “vamos para a igreja”. Foi bem legal, foi bem divertido. (Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 17min15s, Pos. 92)

Quanto à SD desenvolvida por Mia e Ben, as aulas eram referentes à lição 6 do *Menschen*, cujo título é “*Ich brauche kein Büro*” (Figura 12), concernente ao trabalho em escritórios e ao uso de tecnologias, bem como a objetos e meios de comunicação nesse contexto.

Figura 12 - Lição 13 – SD Mia e Ben



Fonte: *Menschen A1.2* (EVANS *et al.*, 2012, p. 33).

O material didático *Menschen* foi lançado em 2012. Na época, figuravam o *e-mail* e o SMS como principais veículos de comunicação escrita no contexto específico. Com o avanço tecnológico, os livros didáticos tornam-se rapidamente ultrapassados quanto ao assunto. Dois anos após a publicação vir a lume, o aplicativo WhatsApp⁷⁸ atinge seu auge, dominando as esferas de comunicação. Ao atentar para esse fato, Mia e Ben⁷⁹ procuraram atualizar a abordagem do livro, substituindo o contexto de uso de SMS – canal de comunicação considerado arcaico no contexto das/dos aprendizes no ano de 2019 – pelo de trocas de mensagens via WhatsApp. Nas palavras de Mia e Ben:

Porque a gente estava estudando tecnologia... Então, tinha celular, tinha *notebook*, e aí tinha *e-mail* e SMS, que é o que a gente não utiliza mais, SMS. Daí veio a ideia de a gente fazer uma conversa de WhatsApp, eu e a

⁷⁸ Em 2021, o próprio WhatsApp perde espaço para outros aplicativos do tipo, revelando-se a necessidade de desenvolver materiais didáticos locais e que levem em conta a contingência dos temas, bem como o tempo e o espaço em questão. Tal necessidade se torna ainda mais evidente diante da velocidade das transformações tecnológicas de nosso tempo.

⁷⁹ A apresentação em PowerPoint e os textos-base elaborados pelos professores estão disponíveis no Anexo A.

Mia. Daí esse foi um dos elementos que eu usei de criatividade agora, que a gente analisou a conversa do WhatsApp... E aí a gente analisou também como se dá uma conversa de WhatsApp, quais os elementos que tem na conversa de WhatsApp, então isso foi bem legal. (Conversa final Ben, 19 de junho de 2019, 18s, Pos. 4)

Mas primeiro a gente quis que o aluno não precisasse produzir ainda... Só basicamente para identificar as coisas, que eram alguns elementos gramaticais. E que eles, primeiro de tudo fossem receptivos, e depois pudessem produzir as coisas. Então os elementos eram: identificar, perceber as coisas importantes de uma estrutura de WhatsApp, a conversa, como se fala outras coisas... (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 01min, 59s, Pos. 7)

Na SD de Mia e Ben, seguindo-se a perspectiva dominante, os elementos gramaticais da conversa foram indicados como foco na análise proposta, e os diálogos via WhatsApp foram analisados e utilizados como impulso para o processo de “descoberta” do conteúdo linguístico (método indutivo) – no caso, o emprego do *Akkusativ* (acusativo) e do plural dos substantivos. Apesar dessa restrição, o trabalho da dupla levou a outros caminhos, a partir do momento em que optaram pela atualização do gênero textual em questão, ainda que o enfoque fosse o conhecimento declarativo com fins linguísticos e gramaticais. No excerto seguinte, Ben esclarece a escolha do gênero textual:

E não apenas isso, a gente queria que além... que fosse um material didático, que não fosse, que não tivesse tantas marcas de um material didático, que não fosse um texto, assim, bobo demais... Que tivesse algum grau de autenticidade, mesmo sendo totalmente falso esse texto, né? (Conversa final Ben, 05min13s, Pos.21)

A despeito de produzirem o texto (ver Figura 13, a seguir) com a intenção de abordar a gramática e estruturas específicas da lição, criando uma “roupagem autêntica” (ANDRADE E SILVA, 2016, p. 138), não real, Mia e Ben deram um passo rumo ao desenvolvimento de materiais mais adequados à/ao aprendiz e ao contexto, ao atualizarem a linguagem e os veículos de comunicação.

Figura 13 - Textos do WhatsApp para SD de Mia e Ben



Fonte: Material desenvolvido por Mia e Ben.

Em outro momento e em mais uma tentativa de desprender-se do livro, Mia busca sair do formato de escritório padrão proposto e trazer espaços alternativos para discussão:

Uma coisa que eu não falei, mas que eu lembrei agora... Eu apresentei alguns escritórios, assim, diferentes, que não seja tão padrãozinho, tipo o da Google, ou coisas assim, bem diferentes, mas continuando sendo escritórios. Aí a gente conversou um pouquinho, “existem os padrões que a gente já aprendeu o vocabulário, mas tem algumas outras coisas diferentes”. (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 9min23s, Pos. 31)

Com efeito, pode-se constatar que a determinação dos objetivos e conteúdos esteve voltada em grande parte para saberes de cunho declarativo, englobando dimensões linguísticas conceituais, gramaticais e estruturais. No entanto, ao longo do percurso, foi possível notar que a elaboração de aulas passou a apresentar evidências de objetivos voltados para o saber-fazer (procedimental) e para o incentivo à autonomia e à descoberta intuitiva (saber-ser e saber-aprender). No decorrer do trabalho, torna-se cada vez mais claro como o **diálogo** entre profissionais, professoras e professores é decisivo nesse momento: compreendendo e interagindo, os participantes se beneficiam de experiências conjuntas e de múltiplas perspectivas (*Doing*).

Vale destacar, nesta etapa, que as questões envolvendo a tipologia de objetivos de ensino não foram aprofundadas durante o *workshop*. Como minha intenção era fazer um

diagnóstico da situação, procurei não tratar desses aspectos, concedendo espaço para que modelos e padrões viessem à tona.⁸⁰

Feito o delineamento do contexto e de suas peculiaridades, bem como das SDs, exponho, nas próximas seções, a análise dos dados, com base em categorias indutivas e dedutivas. De início, exploro as categorias indutivas, considerando as perspectivas reveladas nas vozes das/dos PFs por meio do canal de escuta proposto. Aspectos destacados nestas primeiras seções poderão ser retomados e revistos nas próximas, de acordo com o andamento do estudo.

4.3 Categorias indutivas

Nesta seção, abordo as categorias indutivas. Reforço que a configuração de categorias neste conjunto não havia sido predeterminada, sendo definida ao longo da análise de dados. À medida que foram identificadas questões relacionadas às perguntas desta pesquisa nos relatos, estes foram reunidos em grupos, de acordo com as ideias principais neles expressas.

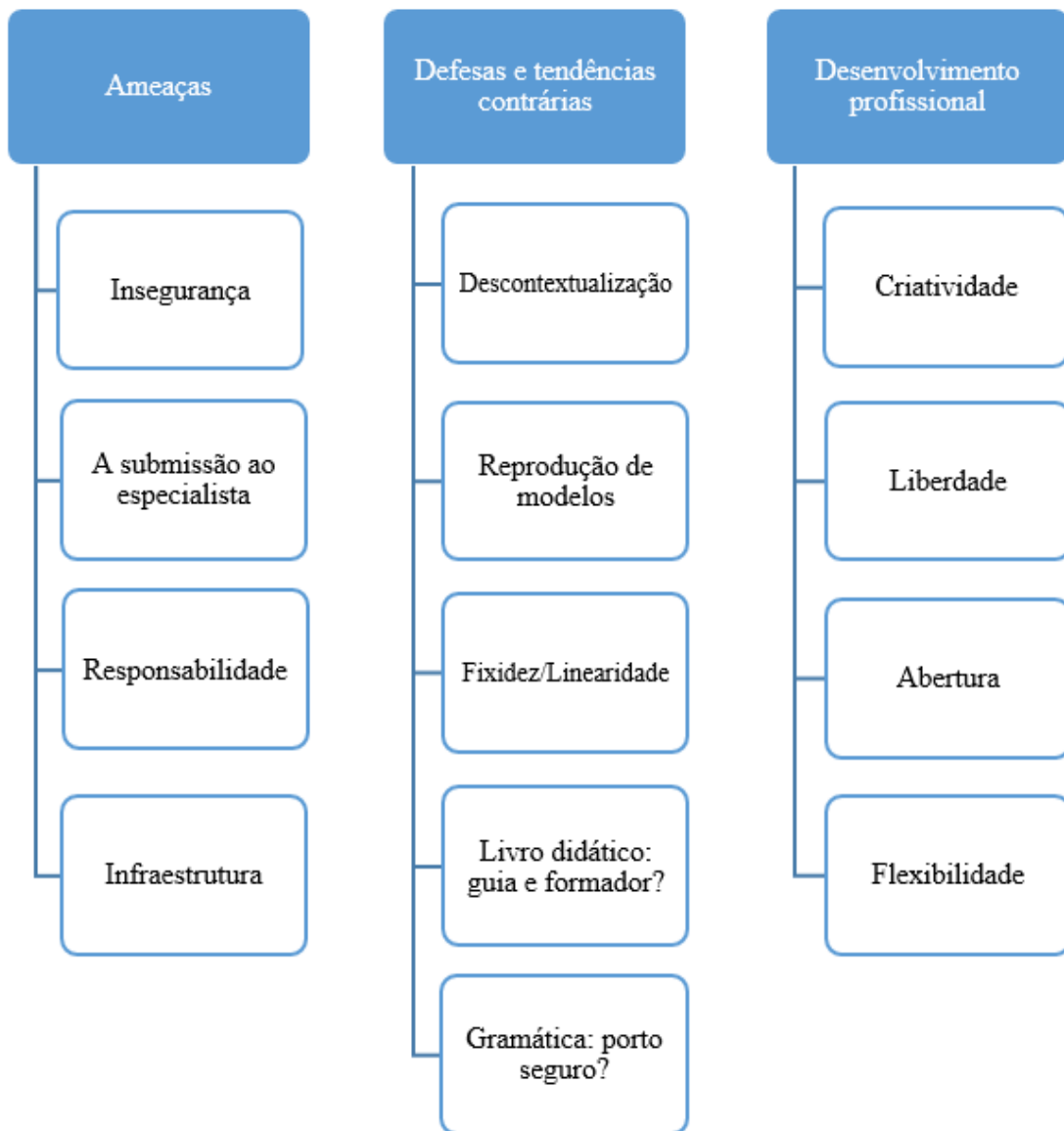
Com base no percurso de análise e na relação entre os registros empíricos da pesquisa, apresento a leitura deles em três grandes grupos:

- (i) **Das ameaças** – sensações e processos que tensionam, bloqueiam ou limitam o agir criativo.
- (ii) **Das defesas e tendências contrárias** – fatores individuais e determinações que guiam e interferem no trabalho das/dos PFs, bem como justificativas, “portos seguros” ou “zonas de conforto” da prática pedagógica.
- (iii) **Do desenvolvimento profissional** – inclui a percepção da criatividade, a autoconsciência das/dos PFs, os momentos de incentivo e estímulo à aprendizagem significativa, bem como a compreensão do papel de professora/professor.

Esses grupos de categorias foram desmembrados em subcategorias, distribuídas conforme a Figura 14, a seguir.

⁸⁰ No caso do presente estudo, essa foi a proposta inicial. Para um programa de mentoria e acompanhamento longitudinal, essas atividades diagnósticas podem ser expandidas (ver Capítulo 5) com discussões e provocações sob o viés decolonial, que abordem elementos dos estudos em letramentos críticos e multiletramentos (ver Seção 2.1).

Figura 14 - Lista de códigos - Categorias indutivas



Fonte: Elaboração própria.

Nas próximas subseções, apresento cada uma dessas categorias e discuto sobre os dados gerados nos diferentes momentos da pesquisa (pré-intervenção: entrevista, relatos retrospectivos; durante o *workshop*; após a intervenção: aplicação das SDs; e encontro final) com as/os quatro participantes (Caio, Mia, Ben, Igor).

Para iniciar a análise, concentro-me nas **ameaças** ao processo criativo.

4.3.1 Ameaças

Buscando respaldo em Rogers (1975, p. 161; 1969, p. 109),⁸¹ considero que as ameaças estão a serviço da construção e/ou da manutenção de padrões e barreiras, e correspondem a riscos e conflitos que podem estar presentes na prática diária das/dos PFs. Entre bloqueios internos e externos, entre inseguranças e falta de suporte, cada vivência nesse meio conflitante pode ser decisiva para a construção de uma autoimagem e para a criação de um repertório de ações e reações às demandas da profissão.

Adotando um olhar sensível para as narrativas nessa fase, registro aspectos relacionados às tais ameaças, os quais podem influenciar e condicionar o trabalho das/dos PFs. De fato, é **inevitável** experienciar ameaças nos diversos âmbitos da existência do ser. Contudo, ao observarem-se os efeitos de diferentes formas de enfrentamento e de ação no mundo diante delas, procurando lidar com suas manifestações, podem-se criar caminhos para tornar o processo mais tênue, consciente e transformador. Entre essas formas de **enfrentamento** das ameaças, é possível, por exemplo, adotar uma postura aberta às experiências e à aprendizagem, extraíndo o melhor da situação, ou, então, ignorar sua existência, evitando lidar com seus efeitos, em um processo de aceitação passiva, de apatia ou de condicionamento diante do que foi determinado ou imposto.

Meu intuito ao levantar essas questões é chamar a atenção para o fato de que podemos lidar com algumas ameaças de forma **produtiva**, buscando soluções em trabalhos coletivos e criativos, a depender do enfoque proposto, das condições no meio tenso da aprendizagem, da capacidade de abertura e flexibilidade, além da oferta de oportunidades para expor e desenvolver o pensamento crítico.

Uma forma de conceder esse espaço é apresentada nesta pesquisa: propiciar momentos de escuta empática e de grupos de discussão em um programa de acompanhamento.

Ao longo do presente estudo, as/os PFs encontraram-se em um **processo de percepção de si e de reflexão sobre suas ações**, acessando meios e conexões para reconhecer suas próprias ameaças, revisando suas posturas e tomadas de decisões pedagógicas.

Após essas considerações, inicio a análise desse conjunto de categorias, discorrendo sobre a insegurança como ameaça ao desenvolvimento da/do PF e da Criatividade Local.

⁸¹ Ver Seção 2.4 desta pesquisa.

4.3.1.1 A insegurança

Neste item, abordo a insegurança como categoria, evidenciando alguns dos desafios presentes nas primeiras experiências da profissão docente, bem como suas repercussões e seus desdobramentos na ação pedagógica das/dos PFs.

Por certo, as/os PFs encontravam-se em uma fase particular da formação, quando a estabilidade na profissão, o desenvolvimento de “saberes”, de “competências” e a “produção de aulas excelentes” figuram como requisitos para legitimação de seu papel, como é possível constatar nos próximos relatos.

No período anterior à intervenção (realizada por meio de um *workshop*), as/os PFs reconheceram-se em processo, armazenando experiências, dispostas/os a experimentar. Porém, a insegurança e o medo inibiram a ação pedagógica em alguns momentos, como relatado por Mia:

Eu acho que foi mais ou menos assim minha aula, eu senti que foi um pouco *langweilig*, foi um pouco monótono... Eu não queria também, eu tô sentindo mais ou menos isso nas minhas aulas... Claro que eu acho que eu tenho, digamos, capacidade de fazer uma aula mais interativa... Mas eu, quando planejo, **eu fico insegura, eu não sei se vai dar certo, se não vai, se eles vão interagir ou não**. Então, eu não acho que tenha sido ruim a aula, mas ela foi um pouco monótona, talvez, não tão interativa. **E eu estou com um pouco de medo também, medo não, né?, Mas um pouco de insegurança, que eu acho que a minha aula talvez seja muito expositiva...** E eu não sei também até onde isso é muito ruim ou até onde isso é aceitável... Eu ainda estou testando essas coisas. (Primeira aula Mia, 8 de abril de 2019, 6min30s, Pos. 22)

As inseguranças apontadas por Mia podem representar dúvidas e inquietudes muitas vezes silenciadas no contexto acadêmico. Nos textos e nas discussões acadêmicas, é preconizado o desenvolvimento de aulas dinâmicas, críticas e criativas. Contudo, **formas concretas de realização** precisam ser tematizadas, sem a pretensão de transmitir “receitas prontas”, mas de compartilhar experiências, aprendendo umas/uns com os outras/os. Problematicar questões em torno do tema insegurança pode contribuir para esse processo de experimentação individual, abordando-se dúvidas em um espaço comum, no qual PFs e docentes possam ser incentivados ao diálogo e à reflexão conjunta, analisando inclusive as próprias aulas que frequentaram durante o curso de formação.

O próximo relato reforça a necessidade desse espaço, que é capaz de possibilitar uma compreensão mais situada das demandas das/dos PFs. No relato, a primeira aula de Igor foi classificada como “um absurdo”, em sua opinião, devido à falta de um planejamento que

levasse em conta o tempo exato para cada atividade proposta, culminando com o término da aula trinta minutos mais cedo do que o previsto. Nas suas palavras:

Porque no começo, a primeira aula que eu dei foi um absurdo. Era nível um, e eu planejei a aula, só que eu não fazia ideia do tempo que ia levar, aí sobrou meia hora, e eu: “gente o que eu faço?”. Primeiro que, quando eu comecei a dar aula, na minha cabeça, estava rolando um filme, tipo: “meu Deus, quem me colocou aqui? **Eu não posso ser a autoridade nessa sala, eu não posso ser a única pessoa que sabe alemão nessa sala...** Isso não existe, não funciona”. E aí, além disso, essa aula terminou mais cedo, eu fiquei me martirizando por muito tempo por conta disso. Eu mandei *eles* embora, eu falei “gente, então, a atividade que eu queria propor para vocês, não vai dar tempo de fazer no tempo que resta, então por hoje é isso e na próxima aula a gente retoma a partir...” Não havia atividade, eu simplesmente inventei uma desculpa, mandei o pessoal embora. Depois, eu sempre planejei muito mais do que fato era o [previsto para o] horário, para ter certeza que isso nunca mais ia voltar a acontecer... (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 15min02s, Pos. 46)

Experiências como essa – o agir na incerteza e o fazer escolhas de imediato – estão presentes no dia a dia na sala de aula e não são exclusivas de iniciantes. Na verdade, a experiência como aprendiz, a proficiência na língua e os conhecimentos teóricos e acadêmicos compartilhados na profissão parecem não ser suficientes para enfrentar o desafio da primeira aula. Seus relatos revelam a necessidade de lançar-se um olhar para essa fase da formação, visando provocar a conexão entre os conhecimentos acadêmicos, compartilhados na profissão, e os conhecimentos de sua vivência.⁸² A construção das identidades das/dos PFs nesse contexto e a iniciação nas práticas docentes precisam ser compreendidas como um processo conflituoso, complexo e inacabado (pois permanece em eterna construção).

Durante o *workshop*, o espaço para incitar a percepção de possibilidades de ação foi concedido às/aos PFs, que discorreram sobre a insegurança que sentiam ao realizar escolhas para determinar a forma e o conteúdo a ser trabalhado. Por meio de um *brainstorming* sobre os obstáculos para o desenvolvimento criativo, as/os PFs indicaram o medo da desaprovação, a inércia, a insegurança e o fato de “nunca estar no nível” como principais bloqueios:

Igor: Sobretudo a inércia...

Mia: Medo...

Caio: No contexto da sala de aula, o próprio clima da sala de aula...
Atmosfera...

[...]

PFs: Insegurança...

Mia: Nunca tá no nível...

(*Workshop* 26 de abril de 2019, 2min57s, Pos. 11-16)

⁸² *Knowing x Doing*, do modelo KARDS, de Kumaravadivelu (2012). A esse respeito, ver Seção 2.2.

Nunca estamos “prontos”, nunca estamos no nível linguístico almejado, espelhado no “perfeito falante ideal” ou no nível esperado de “professor especialista”. A frustração nesse processo, atrelada à imagem de um “ideal” de perfeição, produziu discussões, bem como análises pessoais. Enquanto profissionais e responsáveis pela educação linguística, além de permanentes aprendizes, as/os PFs lidaram com desafios e pesares (“chicotadas”) no decorrer de sua própria trajetória. É o que expõem a seguir:

Mia: O B1 eu acho assim meio areia movediça. Vai e não chega B2. Vai, vai...

Igor: Acho que o momento... Eu não vou dizer que é o momento que o alemão começa a ficar frustrante, porque desde o começo o alemão é frustrante, né? Gente, foi um inferno... Eu gosto muito de ter chegado aonde eu cheguei. Quando eu digo que é frustrante... Na verdade, o alemão não é... não é inalcançável... não é... Não te pega pela mão e te leva fácil. Aí, você só leva chicotada, chicotada e ah... Agora foi, não, não foi... E o B1 e o B2 é o momento, sobretudo, que você fica: como vou ter motivação para aprender, se não estou avançando? (*Workshop* 26 de abril de 2019, 2h16min, Pos. 421-424)

Ao analisarem seus próprios percursos, as/os PFs definem o alemão como uma língua que “não te leva pela mão”, difícil e desafiadora. A própria língua configura-se, para elas/eles, como mais um elemento ameaçador, apesar de relatarem sobre a satisfação de terem atingido o nível em que se encontravam. Nesse misto de sentimentos com relação à língua alemã, Mia comenta ainda sobre o seu uso em sala de aula (ou a falta de uso) como um elemento de cobrança interna e externa, capaz de “travar” a/o PF. Nos termos de Mia:

Eu sempre fico um pouco com medo de usar o alemão na primeira fase. Fico muito travada... E eles realmente querem o equivalente em português. Eles não querem o contexto do alemão. Falo um monte de português e fico, Mia, vamos lá, fala alemão... Mas não vai, sabe (*Workshop* 26 de abril de 2019, 1h46min, Pos. 320)

Inquietações como essas podem ser problematizadas no momento em que ocorrem, em espaços como o proposto, de forma a tornar fluído (*Flow*) o percurso da/do estudante como PF e, por consequência, como aprendiz. Na verdade, **cobranças (internas e externas)** causam insegurança, porém a forma como lidamos com elas pode alterar o processo, seja inibindo o fluxo criativo, seja desprendendo amarras para criar possibilidades de ação. Nesse sentido, trabalhar com mais leveza e transitar entre as diferentes línguas sem definir fronteiras estanques são atitudes que podem contribuir para uma atmosfera mais agradável e promissora.

Esse discurso pode circular no meio acadêmico; no entanto, parece não existir conexão entre essas posições e concepções com a realidade em sala de aula.⁸³

Outra ameaça geradora de insegurança se refere ao **medo**, ao **temor de julgamentos externos posteriores**, a passar pelo crivo das/dos alunas/os e de outras/os PFs. Esse tipo de ameaça acaba gerando um apego à linearidade apresentada pelo livro.⁸⁴ Esse posicionamento é constatado no trecho da discussão a seguir:

Mia: Sim, só que eu fico **com medo**, daí eu estou no nível um, aí vai para o nível dois, faltou umas coisas lá no meio, que não sobrou tempo no final do semestre, que ficaram para o final, aí falta...

Igor: A minha principal razão pela qual eu sigo o livro de maneira não religiosa, mas algo próximo de religiosa, é porque eu **tenho pavor da ideia** de que eles vão chegar no próximo período, sem saber o mínimo que eles precisam saber...

Mia: Tipo, essa coisa aqui... não, o professor nunca mostrou. Mas o professor no segundo nível precisa muito disso. Não, nunca mostraram isso para mim.

[...]

Caio: Às vezes, tu não reforças isso o suficiente ou sei lá qual, o que que tem que ser feito. Mas **eu morro de medo disso**.

Igor: Sobretudo porque, o ano passado, eu não conhecia o livro, não sabia o que ia ser abordado, o que tinha que abordar.

Mia: Ou o que tinha que ter abordado mais (*Workshop*, 26 de abril de 2019, 1h49min, Pos. 331-337)

O “medo” ou “pavor” aqui relatado impede a busca por novos caminhos. Esse é mais um aspecto gerador de insegurança, vinculado à **responsabilidade e à avaliação externa** (não somente da/do especialista, mas também da/do aprendiz.). Nesse contexto, o anseio por ser aceita/o e por realizar um trabalho satisfatório para não “perder a confiança dos alunos” pode figurar como fator de bloqueio, uma vez que a tendência é priorizar o caminho visto como “padrão” e “seguro”. Além disso, as sensações identificadas como “insegurança do iniciante” pelas/pelos PFs, como o “não saber”, aproximam-se do desejo de conquistar uma postura ideal de professora/professor como detentora/detentor do conhecimento. No excerto adiante, essas perspectivas foram levantadas e discutidas no grupo:

Igor: E, na prática, a ameaça que eu sinto é do tipo **perder a confiança dos alunos...** Uma ameaça bem hipotética... Se eu apresentar alguma coisa muito doida. Ou se eu fizer muitas aulas muito ruins. Uma aula ruim até vai, agora várias ruins... aí, você fica...

⁸³ Refiro-me aqui aos estudos translinguísticos, em oposição a orientações monolíngues (ROCHA; MACIEL, 2015; GRILLI, 2020).

⁸⁴ Ver discussão sobre as defesas nos Itens 4.3.2.3 e 4.3.2.4 desta pesquisa.

Mia: É, acho que a **insegurança do iniciante**. A perspectiva dele também... Ah, eu hesito em alguma coisa... Ai, meu Deus, eles vão achar que eu não sei nada...

Igor: Qual é o artigo de *Pfefferminz*?

Ben: Tem momentos assim... (*Workshop* 26 de abril de 2019, 12min45s, Pos. 32-35)

A questão da autoridade na sala, representada pela velha imagem de que a/o docente é a/o dona/o do saber e do poder na sala de aula, é reforçada de maneira implícita ou não. Esse condicionamento não surge do nada. Trata-se de uma construção discursiva que representa a manutenção do *status quo*.

Com a elaboração conjunta das sequências didáticas, **no momento pós-intervenção**, as/os PFs aparentemente sentiram-se mais seguros/as ao compartilhar suas experiências e angústias, partindo de um lugar comum. Esse trabalho colaborativo representou uma forma de suavizar/relativizar as pressões e inseguranças, oferecendo “certo amparo”, nos termos de Caio e Igor:

Mas, de qualquer maneira, acho que foi bem bom e me deu um **certo amparo**, assim, tipo, eu posso ser doido e fazer umas aulas estranhas, mas pelo menos eu tenho um outro doido que está dando essa mesma aula que eu. (Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 20min, Pos. 105)

Nesse momento crucial, as/os PFs necessitam de suporte psicológico e de apoio metodológico. Para tanto, o diálogo, o respeito e a empatia são fundamentais e podem reduzir a insegurança. O levantamento realizado na presente pesquisa fornece pistas de como trabalhar melhor a autoestima das/dos PFs – por exemplo, oferecendo-lhes um olhar atencioso à sua saúde mental, imprescindível nesse contexto, já que lidamos com pessoas em situações de exposição, em que a pressão interna e externa por desempenho e desenvoltura é grande. Como forma de ilustrar essa asserção, trago a seguinte citação, extraída da conversa final, em que Mia apresenta suas dificuldades, apontando-se como não indicada/o para a pesquisa, uma vez que lhe falta a experiência:

Mas, com certeza, se fosse o segundo semestre, eu acho que eu conseguiria não ficar tão presa a isso... Seria um pouco mais... conhecendo melhor também o que os alunos esperam do [curso] e tudo o mais... Porque agora está sendo tudo muito novo, cada temática, cada proposta que eu tenho para eles, eu não sei direito como lidar, sabe? Eu acho que é só insegurança também de primeira viagem, porque tudo vira mais potencializado se tu não tem [sic] muita certeza. (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 29min55s, Pos. 62)

Por meio dos relatos, pode-se perceber a dimensão da ameaça que as experiências de “primeira viagem” (nas palavras de Mia) representam. Nesse processo de aprendizagem docente, cobranças (internas e externas), desafios inerentes à ação pedagógica, pressões acadêmicas e o fato de estar em “terreno novo” tendem a provocar insegurança. Enfrentar a sala de aula não configura tarefa simples, mesmo para quem tem anos de estrada. Para a/o iniciante dessa caminhada, as ameaças podem ser ainda maiores. Em casos como esse, o suporte e o diálogo podem ser revigorantes.

Vale reforçar que amenizar os medos e as inseguranças é, sem dúvida, requisito para o sucesso dessa ação, porém isso não deve implicar a criação de uma redoma de proteção que iniba a ação, estagnando o processo de desenvolvimento profissional e pessoal. É preciso existir um equilíbrio entre desafios, impulsos e suporte. Além de desenvolver a autoconfiança e a autoestima das/dos PFs, ideias podem ser lançadas nesse espaço, e novos estímulos/desafios podem representar um trampolim para oportunidades de desenvolvimento criativo.

Neste percurso, o papel da/do “especialista” precisa, da mesma forma, ser considerado com visão e análise críticas, procurando-se não “endeusar” as referências na área de atuação, mas sobretudo agir em conjunto e em diálogo com elas. Em virtude da tendência observada entre as/os PFs de subjugarem-se, examino na próxima categoria a ameaça presente na relação entre elas/eles e o/a “especialista”, problematizando aspectos de nossa tradição escolar e da “hierarquia vertical” (MONTE MÓR, 2020), que se verifica em diversas esferas sociais.

4.3.1.2 A submissão ao “especialista”

No decorrer deste estudo, a constatação do fato de as/os PFs subjugarem-se ao especialista evidenciou a necessidade de abordar essa questão em uma categoria específica. De modo geral, observa-se entre as/os professoras/es aprendizes a tendência de assumirem uma posição inferior em uma escala hierárquica imaginária, pois seus saberes não podem ser “equiparados” aos saberes especializados, como aqueles das/dos autoras/es dos livros didáticos – em sua maioria, residentes em distantes terras europeias – ou, ainda aos saberes das/dos nativas/os e de docentes mais experientes. Essa tendência desconsidera os conhecimentos locais, o valor pessoal e profissional das/dos envolvidas/os, inibindo iniciativas e ações criativas na experiência situada.

Vale ressaltar que o fato de colocar em discussão a “ameaça” que pode estar contida na figura do/da especialista não significa presumir a utópica dissolução de toda e qualquer

insegurança ou de repudiar as ações de especialistas. Ao contrário, professoras/es especialistas em seu meio e especialistas em diferentes contextos de línguas e campos do saber estão envolvidas/os em ambientes de intercâmbio e crescimento mútuo.⁸⁵ Aliás, esse movimento tende a expandir-se, eliminando fronteiras entre especialidades, caso formas recentes de parceria e novos trabalhos colaborativos baseados na troca de saberes sejam desenvolvidos e apoiados.

Sob essa perspectiva, a consideração das diferentes perspectivas em seu espaço deve contribuir para a ação pedagógica das/dos PFs, possibilitando o trabalho colaborativo entre as/os envolvidas/os, ao implementar e acompanhar programas voltados para as demandas locais. A/O PF está, assim, em condições de observar e avaliar o que pode ser relevante para seu espaço.

Para possibilitar esse diálogo, o tópico “submissão” pode ser problematizado em um programa como o aqui proposto, questionando-se a hegemonia de centros de saberes, suas atrizes e seus atores. Noto que parecem faltar discussões no âmbito acadêmico sobre a emergência de enxergar a/o PF como especialista em seu meio, como quem está (ou deveria estar) em condições de concatenar os conhecimentos e saberes acadêmicos com os de sua prática e situação de partida, para que essa tarefa não seja apenas incumbida, sem reflexão, a/aos autoras/es do livro didático, distante de sua realidade. Na ausência desse debate, tendemos a adotar uma postura de aceitação das fontes legitimadas como especializadas, desvalorizando nossos saberes, como relata Igor, a seguir, ao referir-se à sua ação pedagógica e à progressão de conteúdos com base no livro didático:

Porque provavelmente o *Menschen* foi pensado por **pessoas que entendem mais de DaF do que eu**, então existe uma razão para ele ser assim, né? (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 09min10s, Pos. 28)

⁸⁵ Uphoff (2020c) tece reflexões sobre o papel do “especialista” no ensino de línguas estrangeiras e traça um mapeamento das/dos envolvidas/dos nessa atividade, apresentando as diferentes sobreposições entre eles. Como descrito por Uphoff (2020c, p. 150): “É interessante observar que alguns dos atores identificados podem ser alocados em mais de um campo, quando examinamos sua atuação profissional de forma pormenorizada. Assim, um pesquisador universitário frequentemente leciona também no curso de licenciatura; e diversas instituições de ensino e até mesmo editoras costumam oferecer cursos de formação continuada”. De acordo com a autora (UPHOFF, 2020c), não há um perfil único de especialista – afinal, eles se encontram em diferentes campos de ação, com seus propósitos específicos (em editoras, universidades, escolas, no poder público, entre outros). Em consonância com os escritos da autora, concebo a/o professora/professor como a/o especialista em sua ação pedagógica, aquela/e que será capaz de “ponderar diferentes saberes especializados e operacionalizá-los a partir de seu conhecimento local da situação de ensino” (UPHOFF, 2020C, p. 152). Nesse sentido, a expertise, alimentada e fortalecida mediante o diálogo, o estudo e em experimentação (módulos *Doing e Seeing*), é única, porém não estanque.

Em uma perspectiva crítica, devem ser oferecidos espaços de análise em torno das contingências locais e das circunstâncias, conhecidas por quem as vivencia na prática pedagógica no dia a dia, valorizando-se a ação e a reflexão das/dos PFs, como especialistas em seu meio. A ameaça, nesta categoria, reside na busca pela autorização e pela legitimação de sua ação pedagógica segundo a visão de um/uma especialista “oficial” no campo de estudos, sem procurar desenvolver análises próprias, o que ampliaria o diálogo, como proposto na presente pesquisa.

Sem dúvida, conhecer tanto os diferentes discursos em circulação na comunidade quanto aqueles divulgados por especialistas na área, é parte dos saberes profissionais. O desafio para a formação das/dos professoras/es é propor que analisem esses discursos adotando uma postura indagadora e a partir do tempo e lugar que ocupam⁸⁶. Ao examinarem esses saberes compartilhados e aqueles adotados como premissas para sua ação pedagógica, as/os profissionais avaliam **se e como** esses saberes podem ser empregados e/ou reinventados em seu contexto específico.

Em diversas ocasiões da geração de dados, esteve presente entre as/os PFs a necessidade de aval e confirmação do/da especialista. A própria pesquisadora foi inserida nesse papel. Embora tivéssemos como premissa o compartilhamento de experiências e informações, sem o objetivo de tecer julgamentos ou avaliações a respeito do trabalho das/dos participantes, mas com o fito de conhecer o contexto e a forma de ação pedagógica com relação à criatividade, as/os PFs criaram certa expectativa diante da proposta, buscando confirmação sobre suas ações e escolhas. É o que se constata nas seguintes falas de Ben:

Eu espero que **esteja certo esse relatório**, e se tiver alguma sugestão do que eu posso observar de diferente na próxima aula para te dizer depois, me diga, por favor. (Primeira aula Ben, 5 de abril de 19, áudio 3, 25s., Pos. 5)

A gente fez o plano de aula, daí eu espero que tenha sido bom. Que seja interessante, que a gente tenha feito certo, que tenham uma *Vorentlastung*. Eu levei atenção específica para essa *Vorentlastung*, *Einstieg*... Então, espero que esteja certo. (Oitava aula Ben, SD 7 de junho de 19, áudio 6, 2min40, Pos. 12-13)

A avaliação externa – realizada pelos juízes, de acordo com Csikszentmihalyi (2006, p. 4) – deve definir o que é ou não criativo. Partindo-se desse ponto de vista, a própria pesquisa realizada pode representar a seu modo uma ameaça, se encarada como uma espécie

⁸⁶ Sobre estudos envolvendo criticidade, ver Seção 2.1 desta tese. Para o aprofundamento acerca dessa discussão, indico as seguintes fontes: Duboc (2011); Duboc e Ferraz (2011); Jordão (2007, 2014); Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019); Monte Mór (2014, 2015, 2018, 2019) e Uphoff (2018, 2019).

de monitoramento sob o crivo crítico e avaliativo de uma especialista. As expectativas em torno do que significa ser ou não criativo, a espera de uma confirmação, de uma avaliação externa, evidenciam essa constatação. Igor demonstrava esse conflito em diferentes momentos. Ao avaliar suas aulas como “diferentes”, questionava-se quanto ao fato de serem criativas:

Eu não acho que assim, planejar tenha sido extremamente difícil, mas é porque é, sobretudo, com essa questão de ser uma **aula criativa**. [...] Mas eu sinceramente tenho dúvidas gigantescas sobre se essas aulas foram de fato criativas. Eu acho que elas foram **diferentes**. **Aí, se elas foram criativas ou não, realmente eu deixo à avaliação externa**, porque eu realmente não cheguei a conclusão alguma até o momento, mas eu acho que foram aulas que deram certo (PF4, Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 18min18s, Pos. 100).

A avaliação externa cabe, visão das/dos PFs, àquelas/es que terão condições de determinar se a aula atingiu os objetivos, se foi criativa ou não, como conhecedores do tema e mais capazes, aos juízes e especialistas. A meu ver, tanto a espera pela solução de um “enigma criativo”, quanto a submissão aos especialistas são reflexos de um ensino tradicional, pautado por avaliações e julgamentos do tipo binário (segundo os quais haveria o “certo” e o “errado”, o “bom” e o “ruim”), tão comuns no modelo colonialista de ensino. A concepção que enxerga a/o professora/professor como “tecnicista” e escuta a voz do especialista como aquele/a que estaria em melhores condições de conduzir o processo de aprendizagem ressoa nesse contexto.

Para que as/os PFs sejam capazes de desenvolver seus conhecimentos e habilidades, gerando suas próprias teorias com base em sua prática situada, elas/eles devem receber suporte e acessar espaços para a troca de experiências. Nesse percurso, a autoconfiança, a autonomia e o espírito colaborativo desempenham um papel fundamental na formação dessas/desses profissionais, distante da concepção tecnicista. Caso não recebam esse espaço, acomodar-se seria uma questão de sobrevivência, pois “sair da linha” significaria correr riscos de desaprovação.

Analisar esse complexo meio implica enxergar a responsabilidade no trabalho da/do professora/professor na educação linguística no Brasil, a qual pode expandir-se ao levar isso em conta, gerando transformações sociais. Como forma de problematizar esse aspecto tão caro no âmbito da Educação, exploro, no item seguinte, a responsabilidade como categoria.

4.3.1.3 Responsabilidade

A responsabilidade assumida pelas/pelos PFs envolve mais do que o ensino de estruturas e elementos linguísticos em processos de ensino e aprendizagem de línguas. Na verdade, há nesse espaço complexo diferentes aspectos em jogo, aspectos políticos, sociais e éticos, com os quais precisamos confrontar-nos já nos primeiros momentos na graduação. Por todos esses motivos, a perspectiva crítica em contextos formativos de professoras/es é condição para o futuro da educação linguística crítica, capaz de ultrapassar o ensino homogeneizante e limitante, possibilitando a transformação intelectual das/dos envolvidas/os e de seu meio social.⁸⁷

Nesse quadro em nível macro, observa-se o espaço local, o microuniverso da sala de aula e as responsabilidades vinculadas à profissão como possível ameaça. Diante dos desafios na prática, inseridas/os na instituição, como alguém ativo e responsável pelo processo, a pressão sobre as/os PFs tende a aumentar.

No caso do presente estudo, o próprio desafio de procurar inserir a criatividade no planejamento de aulas, por si só, representou uma ameaça. Afinal, assumir a responsabilidade de buscar alternativas de ação pedagógica, abandonando tanto a zona de conforto, segura e conhecida, quanto a postura passiva não é algo trivial. Por vezes, reconhece-se o espaço local, tem-se consciência das motivações pessoais das/dos envolvidas/os, porém a tendência de manter-se em um porto seguro exerce uma força considerável. Para opor-se a ela, faz-se necessário reconhecer seu lugar e seu poder de decisão nesse embate.

Vejamos como esse conflito é exposto por Ben:

Ben: Mas para mim está sendo muito difícil... Eu conheço eles e sei o que eles querem, do que eles precisam..., mas, tipo...

P: Não aceita, né...

Ben: Eu estou tentando levar para essa direção assim.

(*Workshop* 26 de abril de 2019, 2h20min, Pos. 432-435)

Desse modo, a percepção de sua capacidade de escolha e decisão pode levar as/os PFs a tomarem atitudes contrárias ao conformismo, explorando outras direções. Perceber as implicações de sua ação bem como a responsabilidade envolvida são desafios constantes e inevitáveis diante da contingência de nossa era. Com efeito, refletir criticamente sobre sua

⁸⁷ Ressoa nessas afirmações a coletânea de Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018), na qual depoimentos de professoras/es formadoras/es em diferentes instituições de ensino superior no Brasil salientam o compromisso social da educação linguística.

ação pode revelar facetas desagradáveis e perturbadoras. É o que podemos constatar neste depoimento de Mia:

E eu percebi que eu fico mais frustrada quando eu não planejo a aula... Então, consequências de planejamento, não tão revisado assim... [...] então, eu confesso que esse dia **foi um pouco de culpa minha. E digamos assim, não foi nada criativo, não foi nada de inovador**, talvez, não sei... (Aula Mia SD, 3 de junho de 2019, 3min25s, Pos. 17-19)

Planejar com consciência implica colocar em xeque velhos padrões, defrontar-se com embates diários e novas questões, repensando e revisando ações e escolhas. Um trabalho mecânico de “só dar aula” não acarreta toda essa reviravolta. Refletir e agir são processos trabalhosos, como constata Caio:

Caio: Eu acho que, comparando com planejar a aula, dar a aula é mais fácil do que planejar. Eu acho que foi mais fácil pôr em prática do que pensar o que pôr em prática. (Conversa final Caio e Igor, 17min53s 14 de junho de 2019, Pos. 98)

Igor: Mas eu achei custoso e trabalhoso nesse sentido de planejar a aula, não necessariamente difícil, mas trabalhoso. E eu achei, eu não sei... Eu realmente não estou conseguindo chegar a uma resposta, tipo, concreta, assim. Mas eu acho que dar aula de fato foi mais fácil. Porque é aquela coisa: se a aula der errado, pelo menos você já deu. Você não tem tempo para ficar meditando sobre o que está acontecendo, **você só dá aula, e acabou o tempo, tá, então, gente, adeus...** E até semana que vem! Então, acho que de fato o planejamento foi o mais difícil (Conversa final Caio e Igor, 20min29s, Pos. 109).

Pensar sobre a aula, analisando as variáveis envolvidas e as consequências do caminho escolhido, representa enxergar-se como profissional, reconhecer-se como tal e assumir a responsabilidade por suas escolhas.

Nesse processo de reflexão sobre cada uma das fases do planejamento, as/os PFs ratificaram a complexidade da agência docente e identificaram as lacunas e os pontos que desejam enfrentar. Da mesma forma, reconheceram que o sucesso de suas escolhas depende de suas percepções sobre o meio e das possibilidades que criam, “abrindo a mente”, nas palavras de Igor, para explorar a liberdade de ação. Ainda que dentro das amarras institucionais, as/os PFs reconheceram-se capazes de trilhar seus caminhos e de desenvolver seus próprios meios didáticos, mais adequados para seu espaço em seu dia a dia. A partir dessa essa percepção, Igor assim descreve seu processo:

E aí me fez abrir o meu leque de maneira maior, me fez assim... porque era uma coisa que eu sempre tive vontade, **de criar materiais didáticos**, só que aí eu nunca tinha tido **motivação** para de fato fazer um. Então, foi algo bem interessante para mim, e que eu percebo que de **fato é algo bem difícil de se fazer... E foi legal abrir a minha mente, assim, para essa criação de material didático, que é uma criação dessa sequência didática de maneira mais, de olhar para a sequência didática de forma mais consciente**. Me ajudou muito no estágio, agora, me ajudou bastante no estágio... (Conversa final Igor, 08min23s, Pos. 31)

A urgência da criação de um espaço para o/a PF trocar informações e compartilhar suas descobertas com outras/os professoras/es e com o objetivo de reconhecer sua própria prática pedagógica é elemento-chave para agir, para gerar teorias e para amenizar as ameaças (ROGERS, 1982) e inseguranças. Sem “hierarquias verticais” (MONTE MÓR, 2020), as/os envolvidas/os dialogam nesse espaço sem que haja uma posição superior e outra inferior, sem a separação entre um espaço específico para a teoria e outro para a prática.

Desse modo, trocar ideias e observar o que colegas estão fazendo e como se sentem são ações facilitadoras no processo. Para Igor, a “síndrome da usurpadora” (nas suas palavras), que leva alguém a acreditar que não seria digno de estar onde está e a encarar seu trabalho como uma fraude, foi amenizada por meio da experiência realizada.

E aí eu acho que isso é um ponto relevante. Mas assim, o processo de pensar realmente foi bem longo, porém muito bom... Eu acho que eu encontrei no Caio uma pessoa muito boa para discutir... Eu tenho um problema pessoal muito grande com dar aula, porque eu sinto que, **agora menos**, mas assim, no primeiro semestre sobretudo **eu achava sempre que eu estava dando aula de um jeito muito errado**... E que daqui a pouco os meus alunos iam passar para o nível seguinte e iam descobrir que eu era uma fraude, algumas coisas assim, sabe? E aí, **síndrome da usurpadora**, né? Em todo o caso, eu acho que foi interessante trocar ideia com o Caio para ver o que ele faz... (Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 19min4s, Pos. 102)

Perceber as responsabilidades em jogo na profissão não como uma ameaça, mas sim como oportunidades de transformação e aprendizagem constante deve ser força motriz em projetos nos moldes do estudo realizado. O próprio “eu-professora/professor”, assumindo a postura responsável, prepara-se para enfrentar seus bloqueios e ameaças. De fato, esse procedimento demanda tempo e está diretamente ligado ao histórico de cada uma/um.

Com o intuito de impulsionar esse processo, espaços de questionamento e de prática reflexiva podem ser oferecidos e propiciados, de modo que se construa uma formação crítica de docentes,⁸⁸ a fim de que estes possam tornar-se participantes de espaços fluídos,

⁸⁸ Ver Seção 2.1.

constantemente inventados e reinventados. Nesses diálogos, as/os PFs percebem-se como parte de um todo, com atitudes locais, as quais podem repercutir globalmente ou expandir-se em espaços outros. Nesse âmbito, **a ação pedagógica equivale a uma responsabilidade social única, a ser discutida e repensada nos cursos de formação.**

Nesse conjunto, estão em jogo reconhecer o potencial das aulas de línguas para o engajamento social, para ir além da língua enquanto código, ampliando-se as possibilidades, mesmo com poucos recursos e com infraestrutura deficitária – como é a situação de muitos espaços educativos.

Para concluir esse primeiro conjunto de categorias indutivas, reviso no item seguinte as ameaças representadas pela infraestrutura da instituição pesquisada e os equipamentos disponíveis no ano de 2019.

4.3.1.4 Infraestrutura

Em virtude da falta de investimento e de manutenção nas instituições públicas de ensino brasileiras, creio ser relevante mencionar o tipo de ameaça decorrente dessa situação presente no cotidiano das/dos professores. Evidentemente, as soluções para o problema não dependem exclusivamente de forças locais; porém, é preciso chamar a atenção para esse dado e discutir sobre seus efeitos durante a formação e junto à comunidade de aprendizes, para que solicitações sejam encaminhadas e ações empreendidas.

Contar com os melhores recursos e com equipamentos de última geração não representa a solução para todos os percalços da educação ou para a oferta de aulas mais criativas. Como sugiro nesta pesquisa, as/os envolvidas/os no ambiente educacional devem ser incentivadas/os, sobretudo, a perceber sua subjetividade como engajada em um projeto de transformação. No entanto, é evidente que ferramentas e materiais auxiliam nesse processo. Sem recursos e sem infraestrutura adequada, a promoção de uma educação voltada para as demandas atuais tende a ser dificultada.

Nesse sentido, quando o problema da ameaça tecnológica foi trazido para discussão com as/os PFs, estas/estes foram unânimes ao declará-lo como “a maior ameaça que tem nas salas” (*Workshop* 26 de abril de 2019, Mia, Pos. 44-48). Os transtornos gerados pelo mal

funcionamento dos equipamentos foram mencionados por todas/os⁸⁹. São desafios constantes com os quais professoras/es da rede pública convivem diariamente.

Nossa... A outra turma, que não foi a que eu escolhi, eu estou passando pelo próprio suplício, porque... eu ainda vou te mandar o áudio... Mas, basicamente, o projetor não estava funcionando. Quando ele estava funcionando, a lâmpada não estava funcionando muito bem, então não dava para enxergar muita coisa. E agora não funcionou *at all*, e, além disso, não está funcionando o ar condicionado, ou seja, ontem estava o inferno na Terra. Eu achei uma falta de respeito comigo, com eles. (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 13min44s, Pos. 43)

Com flexibilidade para lidar com essas dificuldades, estudantes e professoras/es utilizaram seus próprios recursos, celulares e *notebooks*, sua própria rede de Internet (já que o sinal na universidade era instável). Quando nada realmente funcionava, era preciso lidar com tensões, adaptações e, principalmente, contar com a colaboração das/dos alunas/os, como relatado por Caio:

A gente falaria alguma coisa sobre a Alemanha e projetaria, falaria alguma coisa sobre Mannheim e projetaria, mostraria as coisas de Mannheim, mostraria tudo no projetor... Cheguei na aula, vinte minutos depois a lâmpada do projetor queimou. Então, foi de novo um momento bem ruim para mim. Tudo que eu queria mostrar, eu não consegui mostrar... Então, é assim, até os últimos quarenta minutos da aula de ontem foi bem frustrante... (Nona aula Caio SD, 14min9s, 3 de junho de 19, Pos. 35)

De fato, é frustrante preparar o material e constatar no momento da aula que os equipamentos estão danificados por falta de manutenção ou por terem ultrapassado sua vida útil. Em contextos nos quais investir em educação não é prioridade e muito menos garantia de votos, tais constatações passaram a ser corriqueiras, porém não podem ser aceitas como “normais”.

Em meio a essas ameaças constantes, um aspecto positivo destacado nos depoimentos das/dos integrantes desta pesquisa refere-se à solidariedade do grupo de aprendizes, ao desejo de contribuir, buscando soluções em conjunto, o que reflete na criação de uma atmosfera de colaboração e aprendizagem mútua. Caio vivenciou essa experiência em sua SD:

Então eu fiquei sem áudio, e foi justamente na parte em que tem a mulher descrevendo o caminho para o casal. Então o que acabou acontecendo, eh...

⁸⁹ Durante o *workshop*, realizado na própria instituição de ensino em um dia de intenso calor na região, estivemos em uma sala sem ventilação e com o ar-condicionado quebrado.

um aluno deu a ideia de eu procurar no *Google* se tinha a descrição desse áudio. Acabou que tinha, aí então, eu li a descrição do áudio para eles. [...]. Então, o que eu planejei mesmo não rolou, mas a atividade rolou. Mas eu acho que essa parte da atividade é o mais importante... Eles gostaram também, eles entenderam que não deu certo por motivos que eu não podia escolher se daria certo ou não... (Aula Caio SD, 3 de junho de 2019, 4min15s, Pos. 18-36)

Esse cenário descrito se apresentou no ano de 2019, antes de a pandemia Covid-19 abalar o Planeta em 2020. Considerando-se a atual conjuntura, em 2021, essas dificuldades e o abandono educacional podem ser intensificados, não somente em decorrência da pandemia. Como veremos com maior profundidade no Capítulo 5, futuras reflexões e agências envolvendo responsabilidade social e política nesse meio são essenciais.

As consequências desses eventos ainda são imprevisíveis. Iniciativas locais procuraram atender estudantes necessitados de apoio quanto a equipamentos e conexão, por exemplo, por meio de campanhas organizadas pela própria universidade para aquisição de computadores usados ou de acesso móvel à Internet. A demanda é grande e o problema não envolve somente aspectos estruturais e tecnológicos. Nesse âmbito, precisam ser levantadas questões políticas, sociais, pedagógicas e psicológicas, e não apenas diante de situações extremas como a vivenciada nos últimos meses, que apenas escancarou problemas já existentes.

Diante das ameaças relatadas nesse primeiro bloco (referente às categorias indutivas), defesas ou esquemas de controle e tendências contrárias à criatividade podem ser adotados como uma forma estratégica e remediável para lidar com percalços nesse contexto. Assim, como uma espécie de reação às ameaças ou como um “antídoto” contra os temores expostos nesse bloco de categorias, abordo a seguir as defesas e posições contrárias ao desenvolvimento criativo assumidos pelas/pelos PFs.

4.3.2 Entre defesas e tendências contrárias à criatividade

Neste conjunto de categorias, verifica-se sobretudo argumentos da parte das/dos PFs em defesa de opções mais “tradicionais” nas justificativas para manter-se o *status quo* e **tendências contrárias** ao estímulo criativo, como a repetição de padrões formais e de modelos com fins estritamente linguísticos, e a fixidez em forma de progressões predeterminadas. A percepção e a conscientização desses entraves ao desenvolvimento

criativo podem incitar questionamentos e transformações em iniciativas nos moldes do presente estudo.

Com base nos relatos das/dos participantes desta pesquisa, destaco aspectos que retratam essa conjuntura: **a descontextualização; a reprodução de modelos; a fixidez e a linearidade; o lugar do livro didático; e a gramática como porto seguro.** Para iniciar, aponto a descontextualização de conteúdos como tendência contrária à criatividade.

4.3.2.1 Descontextualização de conteúdos

Relacionar conteúdos previstos em quadros institucionais à própria vida, contextualizando-os de forma significativa, é ação que pode esbarrar em obstáculos de ordem estrutural, curricular, social e política. Como abordado ao longo do presente trabalho, os conflitos, as ameaças e as tensões decorrentes da busca por atender às diferentes demandas inerentes ao contexto profissional podem inibir a ação pedagógica das/dos PFs, gerando um mecanismo que induz ao apagamento dos anseios e interesses das/dos envolvidas/os e de seu entorno.

Embora exista um consenso geral quanto à **concepção de língua como prática social**⁹⁰ a ser abordada por meio da coconstrução linguística contextualizada, observa-se nas falas das/dos PFs uma contradição: de um lado, a necessidade de aproximar-se da vida no contexto de aprendizagem; de outro lado, uma forte ligação a preceitos de uma tradição escolar de ensino padronizada e descontextualizada, distante da realidade local.

No momento anterior à intervenção, evidenciou-se o propósito de abordar “todo” o conteúdo previsto, de maneira que os assuntos eram vistos com rapidez e tratados aparentemente sem concatenação ou sem transição entre as fases, como é possível notar nas falas de Mia e Bem:

⁹⁰ Essa concepção está explícita até mesmo em documentos norteadores da prática pedagógica, nos quais a língua passa a ser contemplada para além de um fenômeno puramente linguístico, por exemplo: em abordagens voltadas para a formação da cidadania e da consciência crítica, como propõem as OCEM (BRASIL, 2006). De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 24): “pode-se dizer que toda e qualquer situação de interação é coconstruída entre os sujeitos. Pode-se ainda complementar dizendo que, como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico”. De certo modo, verifico uma tendência à aceitação de critérios e diretrizes dispostos em quadros que “guiem” a ação pedagógica, em detrimento a visões que expandam esse agir. Como razões para tanto, pode-se elencar desde a insegurança, a uma zona de conforto “estável” e a padrões determinados em uma tradição escolar conservadora. Essa perspectiva é retomada no decorrer da análise.

Eu iniciei com uma... só uma lembrança do que a gente tinha feito no outro dia, na aula anterior, que eu trabalhei rapidamente os anos... Ah, aliás, os meses, as estações do ano, os dias da semana. E eu trabalhei também as cores, então nessa aula, na aula de ontem, eu só pincelei, uma coisa bem por cima. (Primeira aula Mia, 8 de abril de 2019, 30min6s, Pos. 5)

Eu comecei fazendo uma revisão oralmente do que a gente viu nas duas últimas semanas. A gente viu algum vocabulário básico, como *guten Morgen, guten Tag*. A gente conjugou também oralmente o verbo *sein*... E nessa hora eu introduzi os números também. (Primeira aula Ben, 5 de abril de 19, 10s, Pos. 5)

Ao relatarem sobre suas percepções e sobre os efeitos dessas escolhas, as/os PFs demonstraram estar conscientes sobre problemas de ordem didático-pedagógica, percebendo, por exemplo, o excesso de informações transmitidas sem contextualização e a cobrança posterior, como descreve Ben:

Mas no final na hora da atividade, na hora da observação se eles realmente aprenderam, as pessoas não sabiam direito o que fazer. **Eu imagino que eu dei muita informação de uma vez só**, por exemplo: *Was studierst du? Was machst du beruflich?* Dei muita informação de uma vez só e aí, no final, eu cobrei tudo de uma vez.... Eu acho que isso foi um problema. (Primeira aula Ben, 5 de abril de 19, 2min, Pos. 10)

Em outros momentos, buscando compreender sua ação, as/os PFs percebem a falta de conexão, a artificialização e o distanciamento de temas propostos pelo livro didático,⁹¹ iniciando o processo de questionamento já em seus primeiros relatos, em momento anterior à intervenção, como se observa no relato de Igor:

Então acho que houve um momento de interação grande, porém um problema é que quem não tinha pego a aula anterior ficou com algum problema de começar, de *einsteigen* nesse outro assunto, porque realmente é um assunto **um pouco do nada**, assim, que aparece... E também eu acho que esse método de ficar olhando repetidamente cada caso, levou muito tempo da aula e eu acho que em determinado momento começou a ficar tedioso [...]. (Terceira aula Igor, 15 de abril de 2019, 11min17s, Pos. 30-31)

Durante o *workshop*, as preocupações acerca da ligação com a vida prática foram reafirmadas, assim como a busca por aulas mais coesas, com significado para a/o aprendiz. Mia destaca esse ponto de vista, manifestando incômodo por não conseguir “encaixar” materiais mais adequados às suas concepções:

⁹¹ Ver Item 4.3.2.4.

Umás coisas assim que eu fico um pouco incomodada, sabe. **Eu quero às vezes uma coisa mais prática e que possa trabalhar realmente no cotidiano.** (*Workshop*, 26 de abril de 2019, Mia, 2h, Pos. 368)

Observa-se, com base nas falas das/dos PFs, que a falta de conexão entre os saberes provenientes dos discursos compartilhados (*Knowing*: saberes profissionais), da gestão da aula (*Knowing*: saber processual) e de sua experiência pessoal (a percepção do que funciona ou não em seu espaço) parece refletir na descontextualização de conteúdos na prática. **Em momentos posteriores ao *workshop***, Mia apontou a falta de planejamento com reflexão como causa para os possíveis problemas resultantes da falta de conexão entre os assuntos abordados em sala:

Só que, claro que eu olhei as questões, mas as questões não estavam fechando muito bem com o que a gente estava no momento... Então, ali que **eu percebi que eu acho que eu tinha planejado pouco aquela aula, e foi uma aula bem ruinzinha**, na verdade acho que foi a pior aula do semestre. (Décima aula, Mia, 15 de maio de 19, 11s, Pos. 4-5)

E aí conversando com o PF1 na nossa última reunião, eu percebi que estava um pouco aberto sim... **Eu estava fazendo muita coisa ao mesmo tempo** e eles não estavam conseguindo sair de uma dinâmica de funcionamento para outra... (Décima segunda aula Igor, 27 de maio de 19, 3min40s, Pos. 9)

Compreender a aula e seu planejamento como um todo dinâmico, inserido em um espaço maior, é um grande desafio lançado às/aos PFs. Nesse processo de percepção e aproveitamento dos saberes pessoais, a proposta de trabalho colaborativo e de intervenções em forma de acompanhamento, aliada à escuta empática, pode contribuir para a compreensão desse espaço contingente e complexo.

Após o *workshop*, as/os PFs experimentaram deslocamentos de sua zona de conforto e planejamentos reflexivos a partir de análises e observações da prática (*Seeing*). Para ilustrar esses movimentos, ao avaliar os motivos pelos quais sua aula não funcionou, Mia seguiu buscando alternativas para a aula seguinte, retomando o percurso realizado e enxergando os pontos a serem modificados. Em suas palavras:

Uma que eu quase não tive planejamento e foi meio na gambiarra, que eu realmente não consegui usar muita **criatividade**...[...] E foi bem interessante, foi bem, eu saí do super frustrada para o super feliz então. Foram dois polos quase essa última semana. (Décima primeira aula Mia, 20 de maio de 2019, 3min6s, Pos. 12-14)

Mia reconhece que o planejamento e a maximização das oportunidades contribuíram para o sucesso na aula posterior. Ao longo do processo de geração de dados, observam-se os efeitos positivos de um percurso galgado a partir da percepção e da análise de sua ação pedagógica por meio do compartilhamento de experiências.

A partir dessas análises, as/os PFs notaram novas formas de conectar os temas em questão e procuraram trazer a vida para a sala de aula. Em certos momentos, as/os PFs conseguiram deslocar-se do proposto pela lição do livro didático, percebendo possibilidades de “misturar” o tema previsto com a realidade, embora o enfoque estivesse voltado para o contexto alemão e em forma de tarefas não autênticas, como evidenciado nas seguintes passagens de seus depoimentos:

Caio: Aí foi quando a gente pensou em trazer esse *Mannheim* para eles, apresentar essa cidade, mostrar que existe uma cidade assim. E que pode brincar com as preposições, com as direções também. Porque é o tema da lição treze, *Wegbeschreibung*. Então **foi quando a gente percebeu que dava para trazer a vida real, misturar com o tema da aula.** (Conversa final, Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 02min56s, Pos. 17)

Eu acho que [...] o nosso grande mérito é ter trocado a ordem do livro e ter feito inicialmente, pelo menos da minha parte, [...] **uma aula sem querer**, em que cada uma das aulas está sendo bastante coesa em si, sabe? (Décima segunda aula Igor, 27 de maio de 2019, áudio 2, 1min45s, Pos. 7)

No começo, ao planejar a SD, as/os PFs seguiam literalmente o proposto pelo livro. Igor comenta que ministrou a aula inicial sem ter muita noção do que estava acontecendo – uma aula “sem querer”, sem passos claros. Com o tempo, elas/eles ousaram alterar a ordem e realizar conexões com outros temas mais significativos para as/os envolvidas/os, procurando pensar sobre aulas mais coesas. Enfim, as primeiras tentativas de abandonar a zona de conforto puderam ser experimentadas. Essa percepção foi incitada na interação do *workshop* e ativada em trabalho conjunto pela dupla. Igor relata sobre um trabalho produtivo em dupla:

De modo geral, eu acho que, essa experiência de, enfim, montar a aula junto com a outra pessoa e tal, está sendo muito interessante. [...] A gente ficou quebrando a cabeça por muito tempo para **achar algo realmente concreto e pautado na realidade...** E aí eu dei algumas dicas, e não chegava em resultado nenhum. [...] Mas, gostei bastante desse **trabalho em dupla**, eu acho que está trazendo aulas melhores mesmo... (Décima segunda aula Igor, 27 de maio de 19, áudio 2, 3min15s, Pos.10)

As/Os PFs percebem, com o tempo, **essa necessidade de pensar na SD e no curso como um todo**, não somente como uma série de tópicos elencados, mas sim como uma complexa tessitura de assuntos diversos para agir no mundo.

Ainda que com foco na Alemanha ou em uma cidade alemã, ainda que uma perspectiva crítica ou a relevância social dos assuntos tratados não tenham recebido enfoque, as/os PFs vislumbraram seu espaço de educação linguística e procuraram novas possibilidades de interação e de contextualização do insumo linguístico. Esse tipo de conexão entre o conhecimento compartilhado e sua experiência local permite às/aos PFs compreender seus próprios esquemas de ação e caminhos pedagógicos, o que leva a desenvolver saberes fundamentais para gerir a aula e a realizar escolhas com vistas a promover o espaço criativo em seu local.

Com base no material empírico gerado nesta pesquisa, verifica-se a tendência em abordar conteúdos fragmentados na aula de língua, em sua maioria, em abordagens descontextualizadas. Em contrapartida, revelou-se que as/os PFs desejam modificar essa situação. Para tanto, é preciso conhecer caminhos para o engajamento livre e para a agência em seu coletivo. Nesse âmbito, desenvolver a consciência sobre o próprio contexto e questionar imagens estereotipadas ou posições veneradas são ações indispensáveis no processo de (trans)formação permanente de professoras/es, para que não ocorra de apenas reproduzirem, sem qualquer reflexão, modelos e instruções.

4.3.2.2 Reprodução de modelos

A categoria “reprodução de modelos”, outra tendência contrária à criatividade, equivale à repetição de padrões e “receitas” sem crítica ou reflexão. Na verdade, cada profissional realiza seu trilhar e constrói seu repertório de experiências. Observar como esses repertórios são construídos e avaliar se podem ser relevantes para o contexto correspondem a ações locais a serem desenvolvidas mesmo antes da iniciação docente em sala.

Pesquisas apontam⁹² que a adoção de modelos pedagógicos por professoras/es remontam em grande parte à própria biografia escolar, àquilo que consideram positivo em

⁹² A exemplo de Schart e Legutke (2012, p. 9), que discorrem sobre os “modelos pedagógicos” que carregamos em nossa história: “*Die zahllosen Stunden, die Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene auf Schulbänken verbringen, hinterlassen also deutliche Spuren: Unsere Wahrnehmung von Unterricht wird dadurch geprägt. Was wir noch Jahre später als normales, gutes oder schlechtes Verhalten von Lehrenden und Lernenden empfinden, lässt sich zu einem sehr großen Teil auf die eigene Schulbiografie zurückführen*” (SCHART; LEGUTKE, 2012, p. 9).

suas experiências como aprendizes. Tal fato é corroborado nos dados levantados, desde o **momento da entrevista:**

As aulas de tradução, por exemplo, que eu tive com a professora D5, pra mim, eu acho ela uma das grandes professoras da face da Terra [...] E aí... um inferno, porque tipo, cada um tinha um conhecimento muito diferente do outro, mas ela conseguiu criar um ambiente de grupo... (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 20min50s, Pos. 58).

Porque fizeram comigo e funcionou comigo. [...] E foi o que eu mais me identifiquei como aprendiz da língua alemã. (Entrevista Caio, 10 de abril de 2019, 04min44s, Pos. 31).

No momento em que iniciaram a carreira, as/os PFs recorreram à intuição, às estratégias e a materiais que conheciam e consideravam relevantes em seu próprio contexto de aprendizagem, como é possível constatar nas passagens a seguir, extraídas dos relatos dos participantes desta pesquisa:

Então, eu dei aula para esse mesmo nível no ano passado. Na época, eu estava *ganz frisch*, eu não tinha tido nem as aulas de metodologia e nem dessa que eu fiz com o D. Então, **eu ia na intuição, barra, no que eu lembrava que os meus professores tinham feito comigo lá na [universidade] há bastante tempo.** Porque aparentemente funcionou, tanto que eu estou aqui hoje, falando alemão mais ou menos bem (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 06min21seg, Pos 23).

Já tive contato com a literatura do DaF, mas é o que eu disse também que foi bastante pelo meu jeito de ensinar e isso também influencia muito, **e o jeito que eu aprendi acho que também influencia um pouco no jeito que eu ensino...** E essa questão comunicativa é bastante importante pra mim e eu acredito que seja quase uma extensão de mim mais ou menos. (risos) (Entrevista Mia, 3 de abril de 2019, 5min33s, Pos. 25).

Revisitar nosso próprio percurso como aprendizes possibilita-nos compreender muitos dos nossos posicionamentos atuais como professoras/es. Nesse sentido, a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre as estratégias utilizadas em seu percurso pode representar para a/o PF a chance de rever como as coisas acontecem no lugar da/do aprendiz, de verificar o que se adéqua aos novos propósitos, aos novos contextos e às novas demandas. Discussões nessa direção deveriam estar presentes ao longo da formação docente, pois incitam o pensamento crítico e abrem espaço para contribuições e projetos diversos já na graduação.⁹³ Desse modo, é possível perceber o quanto a seleção/escolha de estilos e

⁹³ Apresento essa posição em Nunes (2019).

estratégias interfere na e é parte da constante da construção e transformação do eu-professora/professor.

Outro ponto a ser considerado com relação aos discursos que nos constituem e aos modelos que reproduzimos diz respeito ao enfoque cedido à Europa, como referência para as abordagens de conteúdos. Levando-se em conta a influência do eixo hegemônico europeu no contexto da língua alemã, de modo geral, observa-se uma tendência ao buscar reafirmar o valor da língua por meio de “atrações” e “vantagens” expostas nos livros didáticos, como idealização de um outro distante. Tal fato é recorrente no discurso de aprendizes e docentes, alimentado por fatores históricos e sociais⁹⁴ ou por imagens criadas nos próprios materiais didáticos. Seguindo essa tendência, as/os PFs relatam sobre esse tipo de abordagem com enfoque europeu:

Bom, aí depois disso, no dia quinze, eu mostrei um pouquinho de *Landeskunde*, eu mostrei um pouquinho alguns lugares famosos de turismo. Mostrei alguns castelos, na verdade, e as regiões em que eles estavam, as regiões da Alemanha. **Algumas dicas de frases que eles vão precisar, se um dia fizerem uma viagem, alguma coisa assim...** (Terceira aula Mia 15 de abril de 2019, 58s, Pos. 8-9)

Mas eram temas interessantes de *Landeskunde*. E aí a gente fez o seguinte, **eles leram cada parte em voz alta**, cada um lia até um ponto. E a gente ia discutindo as dúvidas e conversando sobre as possibilidades. Aí um dos eventos são basicamente o *Silvester* de Berlim, aí tem o *Karneval in Köln*, o *Rock am Ring*, o festival, e das *Oktoberfest* (Décima aula Igor, 20 de maio de 2019, 2min19s, Pos. 8).

Da mesma forma, os temas envolvendo *Landeskunde* são abrangidos com enfoque linguístico, por meio de leituras em voz alta, e/ou a partir da perspectiva exposta no livro didático, cujas informações tendem a ser restritas e pautadas por atrair o perfil de estrangeiros esperado (desejado).⁹⁵ Outro fato a ser destacado é o interesse do alunado em concentrar-se nos aspectos linguísticos e em informações sobre os países falantes de alemão, com destaque para a Alemanha, cuja língua padrão (*Hochdeutsch*) é considerada língua de prestígio no

⁹⁴ Para Kathe (2005), um trabalho voltado para a política cultural e linguística alemã tem, entre outros interesses, a propaganda, a divulgação com visão mercantilista: quem aprende alemão compra produtos alemães (KATHE, 2005, p. 39 e 42). Já Arantes (2018) tece um panorama acerca das políticas linguísticas em ALE, abordando questões de poder e a disseminação cultural promovida pela Alemanha a partir do pós-guerra.

⁹⁵ Bolognini (1991) discorre sobre a imagem do livro didático como “cartão postal” dos países falantes da língua. Uphoff (2009), por seu turno, explora em sua tese a relação de poder entre a/o professora/professor e o livro didático no ensino de alemão, constatando a posição subordinada do/da docente com relação ao que é apresentado pelos autores especialistas, legitimando, portanto, a reprodução de seu discurso, as imagens e materiais nele divulgados. Já Arantes (2018) analisa a construção de imagens de aprendizes em livros didáticos de língua alemã e constata sua posição como meros espectadores, consumidores, solteiros, trabalhadores temporários, turistas em simulações artificiais de comunicação. Com vistas a atrair e preparar “aprendizes ideais” da língua, é preciso criar o cenário perfeito e difundir uma perspectiva considerada alemã e/ou europeia.

conjunto pluricêntrico alemão.⁹⁶ No excerto a seguir, Igor relata sobre essa busca pela língua alemã, com a velocidade de aprendizagem esperada pelo alunado para ir à Alemanha:

É que as expectativas deles com relação à língua é outra. Só querem é que você passe tudo em um *pendrive* para que eles possam ir para a Alemanha. (*Workshop*, 26 de abril de 2019, Igor, 2h11min, Pos. 403)

A discussão sobre a dimensão política e cultural por trás dessa imagem central da Alemanha no contexto global e local é vasta e extrapolaria o que propõe o presente trabalho.⁹⁷ É uma questão cara e urgente a ser levantada, não somente no contexto de formação de professoras/es.⁹⁸ No âmbito desta tese, vale incitar o questionamento sobre discursos colonizadores,⁹⁹ disseminados até mesmo pelas/os próprias/os professoras/es, ao efetuarem comparações entre "aqui" e "lá", calcados em binarismos como “lá, melhor; aqui, pior”; ou ao egerem línguas de prestígio com base em valores neoliberais e de mercado, apagando as variedades linguísticas e regionais.

Daí a urgência de discussões em torno da experiência local, para que as/os aprendizes possam explorar suas próprias visões, dialogando sobre problemas específicos da atualidade, sem que seja criado um “país das maravilhas” no norte global. Na verdade, o problema não é abordar assuntos voltados para a Europa: o perigo está em encará-los de forma acrítica, venerando-os como pertencentes a um lugar ideal, distante e perfeito, apagando-se o espaço local e a respectiva relação com o todo. Nesse sentido, faz-se urgente problematizar visões deturpadas de língua e cultura em cenários “idealizados”.

A partir do levantamento de dados que realizei ao longo desta pesquisa, observo que a autoetnografia crítica por meio dos relatos pode auxiliar no processo de percepção desses modelos, como forma de compreender melhor sua prática. Por meio desse exercício, a/o

⁹⁶ A noção de língua pluricêntrica remonta aos anos 1980 (SAVEDRA; MEIRELLES, 2020), com a publicação das *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde* (ABCD-THESEN, 1990), cuja proposta deveria buscar cooperação e um ensino de *Landeskunde* que abrangesse diferentes espaços linguísticos da língua alemã em suas variedade e contrastes. Mais adiante, em 1992, lançou-se o grupo DACH-L, cuja intenção era integrar as diferentes perspectivas da língua alemã, como língua pluricêntrica, em mais de um “centro”. (Para aprofundar o assunto, consultar a página do congresso internacional de professores de alemão – <http://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdaz/abcd-thesen> – e o artigo de Savedra e Meirelles, 2020).

⁹⁷ Pode-se elencar motivos diversos para essa configuração, sendo eles de ordem econômica, política e/ou dimensional ou concernentes à própria política de divulgação em nível mundial. A política linguística e cultural, intensificada a partir do pós-guerra (UPHOFF, 2013, p. 222; KATHE, 2005, p. 46-47), com o intuito de melhorar a imagem da Alemanha e inseri-la na conjuntura política e econômica mundial constrói as bases dessa perspectiva ao longo do século passado. Essa política cultural desenvolvida no exterior é coordenada pelo *Auswärtiges Amt* (KATHE, 2005, p. 17).

⁹⁸ Para aprofundar essa discussão e compreender seus alcances, deve-se recorrer ao trabalho de diferentes pesquisadores decolonialistas (BOAVENTURA, 2020; MIGNOLO, 2017a, 2017b; QUIJANO, 2008) com cuja posição a perspectiva defendida na presente pesquisa dialoga (ver Seção 2.1).

⁹⁹ Sobre o debate decolonial, voltar ao Capítulo 2.

professora/professor depara-se com uma série de dados sobre sua experiência, a qual constitui sua história narrativa, e percebe como seu “eu-docente” é construído,¹⁰⁰ o que lhe revela um ponto de partida, uma ferramenta essencial para incentivar a análise crítica diante da reprodução de esquemas e modelos. Dessa maneira, experiências negativas no aprendizado também podem ser analisadas por um novo ângulo e indicar caminhos a serem evitados, como exposto por Igor na Conversa Final:

E aí, porque, quando me apresentaram essa aula, quando eu era aluno, eu ainda lembro que era um mapa muito esquisito, de uma cidade, tipo, medieval, que eu não lembro qual era... Era uma cidade real, medieval, só que era um negócio: “não estou nem entendendo”. É, não estou entendendo o que está acontecendo e tal, e foi bem... [faz sinal de insatisfação] (Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 25min, Pos. 130)

Diante das situações provocadas no decorrer do presente estudo, além da observação de seus percursos como aprendizes, as/os PFs experimentaram o impasse entre seguir um esquema predeterminado, reproduzindo modelos, e agir de acordo com aquilo que acreditam. Nas palavras de Mia:

Agora, eu preciso seguir o livro, pelo menos as temáticas... E aí, na metade mais ou menos, eu fiquei meio: **“meu Deus, mas eu estou só reproduzindo o que o livro faz, se for por isso já existe um livro, não precisaria muito dessa função de pessoa”**... Obviamente eu pensei em uma coisa bem além e fora, mas eu fiquei daí repensando um pouquinho: **“às vezes, a aula não está sendo tão interessante porque não tem a minha cara... É só uma reprodução do livro”**... Aí eu fiquei meio que adaptando e agora eu continuo, digamos, investindo muito tempo ainda na preparação, mas eu acho que as aulas têm mais minha cara. [...] sei lá, na vigésima, na décima quinta para frente, que eu percebi que talvez não precisasse ser tão preso assim. (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 28min, Pos. 60)

Nesse último encontro, Mia percebeu-se peça de uma engrenagem, na qual o trabalho do/da professor/a é puramente mecânico, uma reprodução do livro sem um propósito real. A partir desse ponto de vista, a/o professora/professor funcionaria apenas como a/o transmissora/transmissor especialista de informações e conteúdos para a/o aprendiz. O reconhecimento desse papel leva a questionar a necessidade da presença de uma “pessoa” para a função, caso a meta seja apenas reproduzir o material didático. Essa percepção incita a ação: “Talvez não precisasse ser tão preso assim”.

Como mencionei anteriormente, não é um processo trivial a iniciação na profissão docente. Diferentes facetas psicológicas e questionamentos pessoais podem ser observados no

¹⁰⁰ *Recognizing*, no módulo KARDS, de Kumaravadivelu (2012).

decurso dessa trajetória. Mia, por exemplo, comenta sobre sua participação na presente pesquisa, afirmando que o projeto deveria ser desenvolvido no seu segundo semestre, pois aí, sim, teria “mais vigor” para participar:

Bom, a questão de como eu me sinto às vezes... Porque é a minha primeira vez no [curso extracurricular] e, às vezes, eu acho que eu gasto muito tempo de vida, mas é, às vezes, eu fico pensando que se eu fizesse esse projeto no segundo semestre seria completamente diferente, seria muito mais de **vigor**, uma coisa muito mais estruturada... Porque agora, às vezes, eu perco muito tempo pensando o que vai vir e como é que o livro quer que eu faça essa atividade... E isso às vezes é um pouco problemático... **E às vezes, agora mais para o final eu meio que tomei a iniciativa de pegar as temáticas maiores do livro e tentar meio que dar a minha forma e como eu adapto um pouco melhor.** E eu precisei de bastante tempo para descobrir isso. (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 27min13s, Pos 59)

Acompanhar as reflexões das/dos PFs traduz justamente esse processo de tornar-se docente. Durante este estudo, Mia percebeu sua ação pedagógica como uma reprodução do que “o livro quer”, mas procurando, ao final, desenvolver seu estilo ao abordar o conteúdo didático. É notável a relevância desse acompanhamento, da oportunidade de questionamento e reflexão oferecida nesses contextos. Em contrapartida, as/os mentoras/es em um programa nesses moldes também não devem servir como fontes ideais de modelos para a aula. Por meio de *feedbacks* construtivos, impulsos à reflexão e à ação, todas/os constroem e aprendem em conjunto, e não se encontram simplesmente à disposição como um “manual de instruções” para lecionar da maneira “certa”.

Por fim, considerando-se a inevitável influência e a procura por “modelos” advindos da experiência como aprendiz, vale questionar qual o espaço cedido à criatividade nas aulas da graduação e na formação de professoras/es como um todo, bem como observar quais as formas de ação pedagógica nesse contexto permitem abertura e criticidade. Desafios a serem problematizados em conjunto no espaço acadêmico.

Em continuidade à análise das passagens que representam alguma espécie de defesa do *status quo* na aula de línguas e como forma de desconstruir alguns paradigmas e discursos em circulação, exploro no próximo item passagens referentes à fixidez e à linearidade como amarras ao processo criativo.

4.3.2.3 *Fixidez e linearidade*

Nesta categoria, são elencadas justificativas das/dos PFs para a adoção de uma posição conformista. Contrárias à flexibilidade, a fixidez e a linearidade levam à manutenção do *status quo*, ao conformismo e ao condicionamento por meio de ações mecânicas, sem reflexão. Com base no levantamento realizado, verifica-se como a análise das defesas para a manutenção da conjuntura atual pode revelar barreiras ao desenvolvimento criativo, as quais são transponíveis nos espaços de ação, mediante a desmitificação e a desconstrução dos padrões fixos.

Desde a entrevista com as/os PFs, foi declarada a necessidade de seguir a sequência estabelecida pelo livro didático,¹⁰¹ justificada pela manutenção da linearidade e da progressão de conteúdos na instituição:

Mas a base, o conteúdo que será trabalhado quem decide é o *Menschen*. [...]. Até porque eu entendo que, provavelmente, no semestre seguinte não vai ser o mesmo professor, então eles precisam minimamente trabalhar esses conteúdos. (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 8 min, Pos. 27)

Segundo essa percepção, faz-se necessário seguir o livro, não apenas para “facilitar” o trabalho do próximo professor e como forma de padronização, mas para que a/o aluno eventualmente não alegue, em momento posterior a não abordagem de eventuais temas, um tipo de ameaça recorrente que reforça o trabalho linear, controlado e previsível.

Nesse contexto, **fixidez** relaciona-se à premissa de fixar gramática, fixar vocabulário e trabalhar “religiosamente” (Igor, *Workshop* 26 de abril de 2019, Pos. 340-342, 1h48min) os conteúdos predeterminados. Sob essa perspectiva, a normatividade linguística abstrata invade o espaço da linguagem em uso¹⁰² e atividades como fixar regras, treinar a leitura em voz alta, e outras formas de fixação, parte de nossa passagem pela vida escolar, encontram-se arraigadas na ação pedagógica como “naturais”. Os próximos excertos retratam essa situação:

Aí depois que eu apresentei, a gente fez... respondeu algumas atividades usando verbos regulares. Então, bastantes verbos regulares para eles **fixarem a regra** dos verbos regulares na cabeça. (Terceira aula Caio, 15 de abril de 2019, 1min13s, Pos. 10)

E aí depois eu passei para os números de um até trinta, e depois de trinta, quarenta, cinquenta, até cem.... Isso repetindo, **eu falando e eles repetindo**. Depois a gente conjugou junto o verbo *sein*. E aí, a gente conjugou mais uns

¹⁰¹ Ver Item 4.3.2.4.

¹⁰² Ver Item 4.3.3.5.

dois verbos oralmente, e acho que foram *wohnen* e *leben*, e também *arbeiten*. (Segunda aula Ben, áudio 1, 12 de abril de 19, 1min, 13s, Pos. 4-5)

Ainda no momento anterior à intervenção, além da progressão determinada pelo livro didático e da previsão de uma sequência fixa para “dar conta” dos conteúdos, a administração do tempo contribuiu para esse tipo de postura engessada. Para “dar conta” dos conteúdos previstos no semestre, é preciso seguir um padrão, e a falta de tempo ou as dificuldades em gerir esse tempo impedem as/os PFs de buscar outros caminhos:

Estou achando as minhas aulas ultimamente extremamente tediosas, acho que não está tendo muita interação, e é mais por conta da correria do conteúdo, eu acho... E do semestre, que eu não estou conseguindo preparar coisas muito interativas. [...] Porque meio que eu queria trabalhar os conteúdos, então, por exemplo, nessa lição eu teria perguntado *Was hast du gestern gemacht?*, e aí não deu tempo de fazer... (Quinta aula Igor, 22 de abril de 19, 11min22s, Pos. 29)

E aí esse eu tinha a intenção que eles fizessem sozinhos primeiro, para eles irem em tentativa-erro. **Só que não dava tempo...** Então a gente fez bem correndo, todo mundo junto. Eu acho que de modo geral se entendeu, mas foi, não foi pedagógico, não foi didaticamente o que eu tinha desejado, mas enfim, é o que tem para hoje. (Quinta aula Igor, 29 de abril de 19, 6min48s, Pos. 19).

Diante dessas exposições, nota-se a visão de abordagem substancial dos conteúdos previstos para que a/o aprendiz possa seguir o padrão institucional, fato que induz a uma série de ações, como centralizar atividades na/no professora/professor, a/o qual domina o discurso.

Outro aspecto relacionado à fixidez na fase do planejamento diz respeito à ideia de que seja possível prever todos os questionamentos e as reações das/dos aprendizes, determinando de antemão cada intervenção, como algo elaborado em um roteiro pronto e fixo. Essa imprevisibilidade é considerada por Igor como “erro de principiante”:

Então, por exemplo, eles tentavam construir: *ich nehme das Auto*, e aí eu falava: “então, não dá certo assim, a gente vai ter que ver o verbo *fahren*”. E aí foi assim que eu lembrei do verbo *fahren*, nem tinha lembrado no começo. **Então, são uns erros de principiante que eu não planejei, não consegui visualizar antes que essas seriam as perguntas possíveis.** (Segunda aula Igor, 10 de abril de 19, 6min37s, Pos. 17)

Na verdade, não há garantias de que todas as dúvidas e necessidades circunstanciais possam ser previstas. Justamente por esse motivo, o processo de aprendizagem significativa é gratificante e enriquecedor. Apesar da impossibilidade de prever tudo, é possível e desejável

definir caminhos e objetivos durante a preparação, sem que estes se tornem uma camisa de força.

Para amenizar essa tensão, caminhos para encontrar o equilíbrio entre o planejar e o flexibilizar devem ser abordados nessa fase inicial, sem engessar a ação pedagógica. Questões envolvendo a importância de conciliar **planejamento e flexibilidade** diante do inesperado precisam ser debatidas durante a formação docente, para “atenuar o peso” sobre as costas da/do professora/professor iniciante, sem eximi-lo de seu papel de catalisador, em condições de propor um planejamento refletido e significativo para as/os envolvidas/os.

Sendo assim, além de analisar as justificativas conhecidas, considero que é preciso repensá-las e lançar provocações sobre o estilo de aula pautado na fixidez e na linearidade, discutindo e buscando alternativas concretas em conjunto. Nesse percurso, o “não saber” como fazer diferente¹⁰³ pode ser transmutado para o “experimentar” e o “dialogar”, com base na exploração de caminhos e na aprendizagem conjunta. Essa foi uma das premissas para o encontro em forma de *workshop*.

Na ocasião, constatou-se como as amarras de um planejamento fixo na abordagem de conteúdos previstos parecem restringir as ações da/do PF. Afinal, “às vezes, você só tem tempo de fazer um caminho reto...” (Workshop, 26 de abril de 2019, Igor, 26min17s, Pos. 17), e desvios costumam representar uma ameaça. A aula com passos fixos, seguindo uma progressão linear, na qual tudo ocorre “dentro do planejado” (Sexta aula Caio, 7 de maio de 2019, Pos. 6), costuma ser menos “arriscada”. A “falta de tempo” ou a “zona de conforto” figuram, nesse sentido, como mais um impedimento ao desenvolvimento criativo, contribuindo para a perpetuação da fixidez e da linearidade. Outra justificativa para manter essa conjuntura diz respeito à linearidade marcada pela avaliação externa – no exemplo, a/o professora/professor do semestre subsequente, pela cobrança em relação ao conteúdo do próximo módulo. Nos comentários de Mia, esses pontos se evidenciam:

Às vezes, não dá tempo de ser criativo, porque eu realmente, às vezes, fico pensando: “meu, poderia ser um pouco mais”, mas como eu te falei, está uma correria... Então, às vezes, eu não consigo procurar o material que eu queria. (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 25min17s, Pos. 56)

E eu fico pensando: “será que esse vocabulário que eu estou às vezes mudando um pouquinho, os verbos que eu estou usando... Será que o segundo professor não vai tomar por base só o que tem no livro?” Isso eu fico um pouco insegura também de sair totalmente do livro... (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 27min28s., Pos. 61)

¹⁰³ Ver itens 4.3.1.1 e 4.3.1.3 da presente pesquisa.

Evidentemente, por meio de uma curta intervenção no *workshop*, não é possível ensejar alterações imediatas. A tendência em manter a linearidade e a fixidez continuou presente nas práticas. O *workshop* serviu apenas como um primeiro impulso lançado para realizar problematizações e estimular mudanças. Outros encontros seriam necessários, a fim de rever discursos reiterados nesse meio.

Por certo, todas/os as/os envolvidas/os podem optar por manter uma posição segura, reforçando a manutenção do *status quo* como obstáculo ao processo criativo: o caminho “reto”, um porto seguro e um automatismo, em consonância com um discurso presente em nossa tradição de ensino, baseada no modelo capitalista colonial e liberal, voltado para o lucro e a produção. Esse modelo exige eficiência, sem ceder espaço para que a criatividade possa ser desenvolvida, importando somente os resultados, como expõe PF4:

A zona de conforto pra você, pros alunos, pra quem tá te supervisionando... E aí, às vezes, tem supervisores que querem um caminho bem reto. E aí na questão do processo e do produto. É interessante pensar em situações onde a gente consegue medir isso de maneira capitalista... Para um produto novo, você precisa errar setenta vezes até chegar a um produto bom. Como tudo tá voltado para o lucro e resultados imediatos, você não tem esse espaço para ser criativo... (*Workshop* 26 de abril de 2019, Igor, 8min27s, Pos. 26)

Entre o paradoxo que vivenciam de seguir o caminho “reto”, garantindo a “zona de conforto”, ou de partir para a experiência de criar seu percurso, considerando as/os participantes do processo e todas as variáveis do contexto, as/os PFs passam a observar-se nesse espaço. Ao inserir outras figuras determinantes para o conjunto, como supervisoras/es, aprendizes e sociedade, elas/eles percebem cobranças e facetas capitalistas, em que a criatividade surge atrelada a produtos e lucros.

Vale ressaltar que modelos fixos não são exclusivos da esfera de ensino estudada. Eles se propagam em várias instituições. Aliás, tanto na vida escolar como fora dela, lidamos com estruturas e ações padronizadas. Esse poder institucional permeia interações, ações e decisões pedagógicas. No entanto, é possível buscar caminhos para tornar o “sistema” mais fluído, aceitar a complexidade da educação linguística e romper com a fixidez. Iniciativas nessa direção promovem a legitimação dos saberes pessoais, a análise dos interesses e das perspectivas das/dos envolvidas/os, o diálogo, a geração de teorias próprias e a (trans)formação crítica para além de modelos e padrões.

Enfim, o caminho é, de fato, trabalhoso, desafiador e nem sempre aceito sem resistência. Há uma série de barreiras, não apenas de ordem institucional. Retomarei esse aspecto ao final da análise, na Seção 4.4. Como um instrumento ou um guia nesse processo, cuja aplicação pode levar ao fortalecimento da fixidez e da linearidade, discorro no item seguinte sobre o livro didático, elemento presente na fala das/dos PFs ao longo de todo este estudo.

4.3.2.4 O livro didático: guia e formador?

No decorrer desta pesquisa, o livro didático foi tema reiterado nos relatos e discussões. Seu uso praticamente “religioso” (*Workshop Igor*, 26 de abril de 2019, Pos. 340, 1h48min) foi justificado devido à falta de tempo e de experiência e à insegurança para utilizar ou criar outros materiais, além da determinação de diretrizes básicas institucionais que prevê a abordagem das oito lições por semestre.

No discurso acadêmico, a constatação de que o livro não deve ser o elemento determinante é consenso, sendo aconselhável adotar materiais e formas alternativas de abordagem do conteúdo.¹⁰⁴ Resta discutir e levantar em conjunto e de forma concreta **como e o que** é possível desenvolver com base nessa constatação na prática.

Como apontado em diversos estudos¹⁰⁵, os livros didáticos exercem seu poder à medida que oferecem certa segurança à/ao PF e uma sequência de conteúdos determinada por instituições especializadas na área. Além de sua própria segurança, as/os PFs acreditam que o livro didático pode oferecer segurança para a/o aprendiz, como exposto por Mia: “porque parece que precisa ter aquela coisa, aquela segurança para eles também...” (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, Pos. 39).

Como as/os aprendizes investem na compra do livro, esse fator reforça a necessidade de seu uso, na visão das/dos PFs:

Eu recebi o material didático. E porque [...] como os alunos compram o material didático eles vão querer utilizar o material didático, então eu vou tentar utilizar o material didático, mas eu sou livre para trazer coisa de fora se eu quiser. (Entrevista Caio, 10 de abril de 2019, 02min13s, Pos 12)

¹⁰⁴ Como sugerido em materiais voltados para a formação de professores do Goethe-Institut (DLL/Deutsch lehren lernen) sobre a adaptação das atividades e recursos (ENDE; GROTHJAHN; KLEPPIN; MOHR, 2013, p. 77-80).

¹⁰⁵ Confira em: Uphoff (2009), Arantes (2018) e Menezes de Souza (2011).

Mesmo assim, Igor observa que as/os aprendizes esperam outros tipos de materiais. Para tanto, além do próprio livro adotado pela instituição, recorre-se a outros livros também didáticos, conhecidos durante a formação:

Como os alunos compram o livro, eles esperam usá-lo. Esse é um ponto. Ao mesmo tempo, eles esperam usar coisas fora do livro, então eu tento encaixar, quando [se] consegue, geralmente coisas de *Landeskunde*. E, além disso, eu tenho alguns materiais extras de outros livros didáticos que eu uso, tem o *Panorama* e tenho alguma coisa do *Tangram*, que eu tive lá há mil anos, ele já está bem desatualizado, mas ainda continua tendo coisas boas no meio. (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 07min48s, Pos 27)

O fato de empregar livros didáticos já utilizados pode representar um porto seguro, por tratar-se de um material com o qual se tem familiaridade. Novamente, constata-se a influência do próprio processo de aprendizagem da língua na ação pedagógica da/do futura/o professora/professor e nas escolhas de material e estratégias de aprendizagem.¹⁰⁶

Logo nos primeiros relatos, admite-se o fato de ser “livre para trazer coisa de fora, se quiser” (Mia, 10.04.2019, 2min35s), porém não se “sabe” exatamente como realizar esse processo de desligamento do livro didático e como ir além do que está sendo proposto ali, como Ben relata:

Eu seguia muito ele [o livro], eu tinha vontade de ter mais criatividade na sala, jogos, exercícios diferentes, só que eu não sabia fazer isso direito. (Entrevista Ben, 03 de abril de 2019, 2min, Pos. 6)

Dessa maneira, as aulas acabam sendo “guiadas pelo material didático”. Além de determinador do currículo, do planejamento do curso e das formas de avaliação (UPHOFF, 2009, p. 61-62), o livro funciona como instrutor nesse processo (RICHARDS, 2001). Embora as/os PFs procurassem outras fontes na Internet para complementar o material e preparassem apresentações em PowerPoint, o livro revelou-se o orientador para essas escolhas. Nos termos de Caio:

Eu estou usando bastante o projetor. **As minhas aulas são guiadas pelo material didático.** Mas o conteúdo trabalhado em sala, aí eu pesquiso na Internet, eu trago de fora e eu uso sempre o PowerPoint. (Entrevista Caio, 10 de abril de 2019, 3min51s, Pos. 25-26)

No entanto, houve momentos em que as/os PFs manifestaram inquietude e a constatação de que o livro tem suas inconsistências, e questionaram-se, em várias

¹⁰⁶ Ver Item 4.3.2.2.

oportunidades, sobre o sentido de alguns textos e atividades propostas, como no caso dos áudios disponíveis. Em seus comentários, Igor levanta dúvidas e reflete sobre a adequação das escolhas didáticas com base no material:

O que emerge da questão: **o que eu faço a partir de uma situação em que eles não entendem o contexto mesmo? Não é nem uma questão tão linguística, mas uma questão mais cultural...** Possivelmente, vários deles nunca pegaram um trem na vida... (Primeira aula Igor, 8 de abril de 2019, 6min26s, Pos. 21)

Os questionamentos incitados pelos sons estranhos sem conexão com a vida das/os aprendizes permitem a expansão do campo de visão e de ação do professor. Nesses momentos, as/os PFs percebem que a ferramenta deve ser posta em xeque e revista, sem supor que as/os aprendizes devam compreender o contexto tal como foi apresentado. Nota-se a relevância de considerar essas inquietudes e propor uma análise dos esquemas que são seguidos sem reflexão, incentivando a busca por saídas e o reconhecimento do poder de escolhas locais.

Durante o *workshop*, ao ser oferecida a oportunidade de pensar a esse respeito por meio do processo reflexivo iniciado, os comentários sobre o livro didático revelaram apreensões e desconfortos diante do uso constante e acrítico do recurso.

Igor: Confesso que os jeitos que são propostos pelo... como comentei com você, no primeiro semestre, eu tava seguindo as dicas do livro. E aí os jeitos que ele achava que tava *Neugier wecken* não tava trazendo curiosidade. Por exemplo, algumas atividades. Nem vou falar das famílias estranhíssimas que eles têm. Nem vou entrar nesse mérito. Mas tem umas que a indicação do livro é que antes de você puxar o diálogo, você coloque outro áudio que tenha barulhos em um lugar. Eu quero morrer... (risos). Não faz sentido... Agora, como é que se faz isso, aí eu já não sei se sou bom nisso.

Mia: Iniciar com uma história. Algo talvez pessoal. Uma vez, quando eu viajei, fiz alguma coisa. Pode ser uma invenção, algo fictício só para iniciar... Talvez contar alguma coisa de *Landeskunde* seja interessante...

Caio: Eu ainda estou meio preso no material didático... no livro.

Igor: É... eu também...

(*Workshop*, 26 de abril de 2019, 56min13s, Pos. 150-153)

Ao encerrar o encontro, as/os PFs firmaram o compromisso de discutir em conjunto sobre a sequência didática a ser planejada. Em duplas, elas/eles fizeram tentativas de propor novas formas de abordagem, diferentes daquelas propostas pelo livro. E, ao final do percurso, perceberam que estão em condições de seguir seu próprio “direcionamento”:

Igor: E, de repente, puxar um pedaço daqui para cá e de lá para cá, e tudo o mais. Mas também trazer o material extra que dê o direcionamento que eu quero. E aí depois usar o livro para o que eu quero e não usar... **E não fazer o que o livro quer e aí ir pelo caminho dele.** (Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 21min53s, Pos. 117)

Pode-se concluir que a experiência de desvencilhar-se do livro didático, procurando criar sua própria sequência a partir de atividades cabíveis nesse percurso, foi vista pelas/pelos PFs como positiva, e foi aceita também por parte das/dos alunas/os. Igor pretendia continuar com o esquema de trabalho na próxima lição:

Igor: [...] eles [os alunos] **não sentem um apego muito grande ao livro** e acho que foi bem-vindo esse momento de trazer coisas de fora. Eu acho que sobretudo a essa altura do semestre dar um pouco de ar. E eu, na verdade, fiz isso também na lição catorze (Conversa final Caio e Igor, 5 de junho de 2019, 21min52s, Pos. 115).

Partindo das observações elencadas, não pretendo pleitear pelo fim do livro didático. Afinal, em certos casos é a única ferramenta disponível e possível de ser utilizada. Ademais, usar o livro não implica aulas tediosas ou sem significado. Tudo irá depender da abordagem realizada e do aproveitamento do conteúdo para desenvolver visões críticas. O emprego do livro didático e o trabalho realizado a partir dele poderão caracterizar um processo de ensino-aprendizagem como limitante ou não. Faz-se importante caminhar para uma educação linguística que possa analisar e ler o material de seu lugar, abordando os temas previstos de forma a expandir o horizonte crítico, e não restringindo-os para um olhar específico, europeu e distante.

Nessa linha de pensamento, não é o recurso didático que deve determinar o andamento das aulas, a elaboração do currículo e a abordagem dos conteúdos, mas sim as/os envolvidas/os nesse processo, considerando-se as demandas locais, sociais e globais em um grande diálogo com essas frentes. A esse respeito, as/os PFs comentaram ao final:

Tudo bem que **depende como a gente leva o livro, mas eu acho que é complicado ficar só nele.** (Nona aula Mia, 13 de maio de 2019, 2min, Pos. 10)

Então, **porque a gente segue o livro e, às vezes, eu fico um pouco incomodada, porque meio que é um método a ser cumprido...** [...] Eles dão um vocabulário, digamos, bem direcionado, e não tem muito como fugir do livro... Então, às vezes, **é complicado ser criativo tendo uma coisa tão presa e não conseguindo fugir muito disso.** (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 09min22s, Pos. 30)

As/os PFs percebem a necessidade de rever o material didático, mesmo porque os assuntos abordados no contexto de produção do material tornam-se arcaicos rapidamente. Na era da informação, tal fato se torna ainda mais evidente.

Outro fato observado no decorrer do estudo é a busca por suporte por parte das/dos PFs para encontrarem outras fontes, ao constatarem que determinadas atividades propostas não impulsionam a aprendizagem, podendo levar à perda de interesse do alunado. Essas falas sugerem a necessidade de acompanhamento e de espaços de troca, como pleiteado pela pesquisa e solicitado pelas/pelos PFs, diante de impasses e dúvidas ao constatar a inadequação do material didático:

Só que o problema é que os áudios do *Menschen* são muito chatos... Eu coloquei um hoje que ficava simulando, eram elogios que as pessoas faziam em alemão. Só que era muito chato, assim, a pessoa estava na balada e começou a falar... E era meio brega, meio cafona. Então, a minha meta agora é, claro, usar os áudios, usar mais recursos de audiovisuais, não só áudio, mas também visuais... Só que procurar fora, **eu até peço se tu tiveres algumas indicações**. [...], eu fico muito envergonhada até de mostrar esses áudios... Esses negócios, sabe? É muito cafona, meu Deus, eu fico desesperada. Hoje eu até fiz uma piadinha com o próprio áudio... (Décima segunda aula, Mia, 29 de maio de 2019, 2min40s, Pos. 12-13)

Diante do conflito entre seguir o livro e promover algo para quebrar a rotina da sala de aula, os/as professores/as percebem como pequenas atitudes ou decisões diárias podem transformar o processo. Nota-se que ousar sair do livro pode trazer resultados melhores (Décima quarta aula Igor, 3 de junho de 2019, 13min10s, Pos. 23), seja com uma introdução ao tema, com o desenvolvimento de materiais próprios, seja pela alteração da disposição dos conteúdos e suas formas de abordagem, como observado nos relatos. Essas mudanças no planejamento já representam quebra de paradigmas e busca por outros caminhos:

Igor: Então, a gente foi complementando com o que tinha aqui, com o que tinha de material visual e com o que a gente tinha de coisas que a gente encontrou na Internet. E só depois a gente partiu para o que o livro tinha a oferecer... (Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2021, 3min50s, Pos. 21)

Então, na medida que for possível, eu tenho percebido nas últimas aulas, que eu tenho preferido desordenar a sequência didática proposta pelo livro... Faz umas, acho que essa é a terceira lição que eu já estou **trocando ordem**, e eu tenho impressão de que está funcionando ligeiramente melhor, ou que, pelo menos eu tenho... Quando eu vou de fato trabalhar com o livro, eu já tenho esse *Einstieg* feito, não necessariamente de uma maneira melhor, mas de uma maneira diferente... E eu estou percebendo resultados diferentes também. (Décima quarta aula, Igor, 3 de junho de 2019, 13min9s, Pos. 23)

O empoderamento da/do professora/professor a/o impulsiona a buscar por alternativas, ao ver-se capaz de fazer suas escolhas pedagógicas, de decidir o tipo de abordagem, a ordem dos assuntos, analisando criticamente a apresentação dos temas a partir de seu lugar. Sob essa perspectiva, é preciso sensibilizar as/os PFs para análise crítica dos conteúdos e ter em mente o fator mercadológico nos bastidores da produção desses materiais. Visando atender a um grande número de aprendizes e seus respectivos países de origem, tende-se a optar por assuntos descontextualizados e artificiais, sem levantar questões que envolvam temas complexos, como engajamento político e crítico.¹⁰⁷ Da mesma forma, conteúdos representados pela sigla PARSNIPS – política, alcoolismo, religião, sexo, narcóticos, -ismos e carne de porco (como hábitos culturais alimentares) – parecem ser evitados pelas/os autoras/es dos livros didáticos, com o intuito de esquivar-se de polêmicas ou de uma eventual repulsa por parte de potenciais clientes para a aquisição do material didático.¹⁰⁸

Para mudanças efetivas nesse contexto, é preciso oferecer suporte às/aos PFs, como redes de apoio definidas localmente. Para os cursos de formação, essa questão representa levantar questões em torno não somente da padronização do ensino institucional, como também dos tipos de agência a serem ativadas nesse contexto, ao deparar-se com conteúdos fora da realidade contemporânea, em um imaginário criado em torno de línguas, nações e cenários ideais nos livros didáticos.

Além do livro didático, outra categoria dominante em conversas e relatos ao longo do percurso é ocupada pela gramática, cujo papel no ensino é visto como fundamental, recebendo um grande espaço da aula de língua alemã no contexto da pesquisa. É possível constatar que os livros didáticos em geral organizam os tópicos gramaticais em sequência ou progressão como pré-condição para a comunicação, como exposto por Pessoa, Borelli e Silvestre (2018, p. 83).¹⁰⁹ Essa posição reforça a necessidade de um conjunto de regras gramaticais como subsídio para a comunicação, conforme exponho no próximo item.

¹⁰⁷ Arantes (2018) discorre sobre a questão da falta de inserção política, de situações generalistas, temas superficiais. A grande maioria dos livros didáticos „falam de ninguém, em lugar nenhum” (ARANTES, 2018, p.26). Assim como Menezes de Souza (2011, p. 281), a padronização pautada pelos livros didáticos atinge um aluno qualquer em qualquer situação (homogeneidade).

¹⁰⁸ Os trabalhos com esse enfoque partem de estudos na área de educação linguística em inglês, como desenvolvido por Smith *et al.* (2015). A meu ver, por trás dessa “escolha”, impera um discurso autoritário e a visão arcaica de que a escola deva ser apenas a transmissora de conhecimento legitimado pela sociedade, ausentando-se de debates e questionamentos críticos, bem como de conflitos pessoais e sociais. Posição próxima do proposto pela “Escola sem partido” (<http://www.escolasempartido.org/>), com vistas a “produzir” seres não pensantes e não inquiridores, mas trabalhadores “mansos”.

¹⁰⁹ *Even today, many language textbooks are organized according to key grammatical points in a certain sequence, presupposing that we cannot engage in communication unless we have acquired a linear set of*

4.3.2.5 Gramática: o porto seguro?

Nesta categoria, elenco aspectos relacionados à abordagem da gramática, às normatividades e à metalinguagem utilizada. Além do livro didático, o conteúdo gramatical recebeu destaque nos relatos das/dos PFs ao longo desta pesquisa.

No momento da entrevista, o apego à aprendizagem linguística e estrutural da língua, marcada pela gramática, inclusive em sua nomenclatura e classificação, revela a determinação de objetivos com base em saberes declarativos, vinculados a uma aprendizagem formal linguística, ou seja, ao conhecimento de fatos e conceitos (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 31). Nesse caso, a ênfase dispendida para oferecer subsídios estruturados, por meio de frases e elementos descontextualizados, pode dificultar o uso social da língua. Ben expõe essa posição e ressalta a relevância que confere a conhecimentos linguísticos e gramaticais:

Eu ainda sou muito ligado com o *Menschen*. Eu vejo as últimas lições e o que esperado que eles consigam falar no final dessas lições e para mim esse é o objetivo também [...]. Que eles consigam utilizar algumas frases básicas, mas que também tenham uma noção da gramática e que tenham uma noção do que realmente é **o acusativo, o que é um neutro, um masculino e como isso interfere nas frases. Eu acho isso importante**. (Entrevista Ben, 3 de abril de 2019, 04min38s, Pos 15)

Discussões que problematizam essa forma de abordagem baseada em regras normativas para descrever a língua podem ser expandidas em trabalho conjunto e em experimentações como a realizada nesta pesquisa. Com vistas não a abolir as regras gramaticais, mas sim a ressignificar seu papel no contexto de aprendizagem, com atenção às necessidades das/dos aprendizes, a partir de uma perspectiva baseada na educação linguística crítica.¹¹⁰

Para ilustrar essa demanda, cabe citar que, por vezes as/os PFs demonstraram dificuldade em distanciar-se da abordagem linguística calcada em regras gramaticais. Caio, por exemplo, afirmou ter dificuldades em limitar as informações gramaticais, uma vez que essa é sua área de interesse. Ao focar em uma sistematização e em aspectos da língua

grammar rules; it is as if they were a precondition of communication. (PESSOA; BORELLI; SILVESTRE, 2018, p. 83).

¹¹⁰ Bagno e Rangel (2005, p. 75), em seu artigo sobre as tarefas da educação linguística no Brasil, resumem esse impasse da seguinte forma: “a metalinguagem pode se mostrar um instrumento útil, desde que seja um meio para a compreensão do aspecto linguístico estudado e não um fim em si mesma; desde que seja o ponto de chegada da reflexão sobre a língua e não o ponto de partida”.

enquanto código, movido pela “empolgação” com o conteúdo, não percebeu as necessidades do grupo específico, aprofundando-se no tema gramatical sem relevância para o momento.

[...] eu não me segurei, eu fui embora, eu viajei, fiquei trinta minutos explicando o conteúdo que está muito além do nível de conhecimento deles no alemão. Então eu tenho que me segurar... Eu gosto de gramática, o cara perguntou sobre declinação... aí lascou (Entrevista Caio, 10 de abril de 2019, 9min7s, Pos. 54).

Além do interesse pessoal, as/os PFs demonstraram a tendência de utilizar subsídios gramaticais como ponto de partida para posterior produção ou interação planejada. Mesmo conscientes de que pode ser monótono focar esse tipo de abordagem inicialmente gramatical, as/os PFs justificam essa escolha com a necessidade de assegurar uma base linguística mais direcionada:

Primeiro de tudo, eu trabalhei com a conjugação, eu pedi que eles conjugassem... **E eu sei que isso é meio chato de se fazer em sala, mas eu realmente quis que eles tivessem uma tutoria, assim, no início...** (Primeira aula Mia, 8 de abril de 2019, Pos. 19-20, 05min18)

Assumindo-se essa perspectiva, a gramática parecia ser o fim, o objetivo final e principal. Regras seriam passadas para embasar o conhecimento linguístico e sua sistematização, e sem elas não haveria possibilidade de comunicação, sob esse ponto de vista. Desse modo, no processo de aprendizagem de uma língua, a prática de escrita acaba se transformando em conjugação verbal e o entendimento de textos em listas de vocabulários. De certa forma, esse caminho pode ser mais seguro. Afinal, cercar-se das regras e tabelas pode garantir os passos do percurso e a manutenção do controle da situação.

No entanto, expor essas escolhas e refletir sobre elas, experimentando perspectivas diferentes, permite trilhar novos caminhos. **Durante o *workshop***, evidencia-se essa possibilidade, ao compartilharem suas experiências com o grupo. Caio, por exemplo, como docente, optou por introduzir o tempo verbal no passado (*Perfekt* e *Präteritum*) com regras e verbos auxiliares. Em resposta, Ben comentou sobre sua vivência como aprendiz de francês, tendo passado por situação semelhante. Segundo Ben, apesar de gostar da professora com quem aprendeu sobre isso na época, considerou o montante de informações muito complexo para ser exposto de uma só vez:

Caio: Não foram as duas juntas... Eu comecei pelo *haben*, depois fui para o *sein*. Mas não prolonguei três aulas para o *haben*, três aulas para o *sein*. Enquanto que eu explicava o *haben*, eu meio que introduzia o *sein*.

Porque.... como que eu fiz de maneira geral? No primeiro dia, eu expliquei que tinha o *Präteritum* e o *Perfekt* e qual que era a diferença. Quando um é o mais usado, quando o outro é usado. **Sendo bem gramatiqueiro**. [...]. Depois duas aulas só de atividades. Então, por exemplo, eles estão com *Hausaufgabe* esse texto que está no *Präsens* e é para passar para o *Perfekt* com o *haben* e o *sein*.

Ben: Lembrei da minha professora de francês com o *passé composé*. Adoro ela... Mas ela, tipo, colocou no quadro as regras assim... E muito rápido... Tipo, aaaaa (*Workshop*, 26 de abril de 2019, 1h26min, Pos. 242-243)

As análises sobre as escolhas e sobre experiências como aprendizes permitiram um processo de deslocamento e de percepção de si, ativando possíveis mudanças de perspectivas e reposicionamentos. Assim, em momento seguinte, o próprio Ben assume-se, da mesma forma, como **gramatiqueiro**, termo que reflete a postura presa à gramática, à língua padrão, à estrutura, sem ceder espaço para a/o aprendiz.

Ben: E aí tem o problema que eles não se interessam por gramática, eles não se interessam por leitura, eles só querem comunicação.

P: Então, mas qual o problema?

Ben: É que eu sou muito **gramatiqueiro**, sabe...

[...]

P: [...]. Será que para ele é importante mesmo saber todas as regras gramaticais?

Ben: Aí é que está a questão. Eu sei disso e, mesmo assim, eu entro nisso. Eu me sinto horrível fazendo isso. (*Workshop*, 26 de abril de 2019, 2h17min, Pos. 424-430)

Vale ressaltar que, nesse ponto, a conversa sobre o planejamento foi transferida para outros contextos. No excerto acima, Ben revela dificuldades que sentiu em suas aulas particulares para o nível B1 ao definir objetivos para o curso e constatar a incompatibilidade perceptual entre professora/professor e alunas/os. A troca de ideias sobre esses momentos, que partiu do lugar comum do grupo de PFs, facilitou a compreensão e a identificação de pontos em comum e de dificuldades semelhantes, além de ampliar perspectivas de ação. O fato de estar consciente dessa posição aponta para a perspectiva de abertura e mudança de paradigmas em seu contexto. Por meio da intervenção, a/o PF percebeu o excesso de enfoque gramatical em sua prática pedagógica, não somente ao revisitar sua história como aprendiz, mas também ao constatar a ineficácia desse tipo de abordagem.

Após o *workshop*, apesar de a proposta lançada enfatizar as macroestratégias e a atenção à Criatividade Local, as SDs giraram em torno de aspectos gramaticais em detrimento a outras dimensões da língua. Como introdução à sequência, a dupla Caio e Igor realizou um

“momento gramatical”, no qual as preposições e o dativo foram considerados como ponto de partida e subsídios para o tema (“não tem como fugir muito”):

Então, a lição treze, ela apresenta três temas principais, que são: as preposições de local, dativo e descrição de caminho, como que chega em um lugar. Aí, para essa primeira aula, eu e o PF4 escolhemos preposições. E junto com as preposições também já veio o dativo, porque nesse caso não tem como fugir muito (Caio, SD, 22 de maio de 2019, 41s, Pos. 8-9).

A decisão de iniciar a lição com o tópico gramatical de forma explícita partia do pressuposto de que a/o aprendiz necessitava de subsídios para realizar as atividades posteriores envolvendo os caminhos e orientações. Nesse sentido, a regra foi explícita de antemão: primeiro, foram considerados objetivos vinculados ao “saber”. O “saber-fazer” (a descrição de caminhos) não figuraram nesses momentos iniciais.

Caio: Não dava muita liberdade para mim pelo menos.... É **um tema muito específico e trabalhar com criatividade foi bem difícil**. Mas falando do projeto final, então a gente pensou primeiro na lição como um todo, dividiu entre aulas, e a gente reservou para a aula mais criativa ser a última aula. Então as duas primeiras aulas seriam o momento gramatical e o momento de *Lexikon*, de léxico... (Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 1min10s, Pos. 6)

Realizar uma introdução nesse formato evidencia a tendência em focar no conteúdo linguístico, vinculada a padrões tradicionais e a uma língua enquanto sistema. Essas questões podem ser levantadas e discutidas em diferentes espaços dialógicos ao longo da formação. Não com a finalidade de criar fórmulas milagrosas, mas com vistas a buscar alternativas para avaliar a si própria/o, com distanciamento, observando a própria postura (*Seeing*).

No caso da SD desenvolvida pela dupla Caio e Igor,¹¹¹ o conteúdo girava em torno da comunicação em escritórios e, mais especificamente, das formas de comunicação contemporâneas, tais como a que se realiza no aplicativo WhatsApp. Embora tenham considerado o aspecto comunicativo ao lidar com temas como redes sociais e estilos mais próximos de sua realidade, o propósito final encontrava-se associado ao conteúdo linguístico, evidenciando o uso dos textos elaborados didaticamente para fins gramaticais, em um primeiro momento. Nessa situação, a comunicação via WhatsApp objetivava trabalhar a declinação do *Akkusativ*:

Lendo o texto seguinte, daí já é a **gramática, já seria o acusativo**, a gente leu o texto e alguém já perguntou: “professor, o que seria esse *meinen* aqui,

¹¹¹ Ver Seção 4.2.

porque é *meinen* e não *mein*”. Daí nisso a gente estava tirando dúvida de vocabulário, e daí eu comecei a explicar o acusativo... (Ben, SD, 7 de junho de 2019, áudio 5, 01min27s, Pos. 8)

Cabe ressaltar que, ao tecer comentários nesta seção e destacar os excertos dos relatos dos/das PFs, não tenho a intenção de coibir todas as formas de ação voltadas para a sistematização, mas sim de chamar a atenção para o fato de que o enfoque linguístico e gramatical assume, reiteradamente, espaço prioritário nas aulas de língua.

Em geral, as/os professoras/es mostraram-se abertas/os à discussão e às mudanças. Problemas foram levantados e discutidos, conciliando-se diferentes facetas do estudo da língua. Sob esse prisma, lança-se o desafio de criar novas concepções para seu espaço. Embora note-se um apego à gramática como porto seguro, as duplas exploraram conteúdos externos ao previsto pela progressão linear do livro, corroborando a disposição para criar e trazer novas concepções para seu espaço. Considerando esse fato, apresento no próximo conjunto de categorias indutivas aspectos determinantes para o desenvolvimento profissional das/dos PFs.

4.3.3 Desenvolvimento profissional

No conjunto de categorias indutivas referente **ao desenvolvimento profissional**, exponho relatos das/dos PFs sobre percepções e convicções acerca do fenômeno criativo, além de ações por meio das quais foram realizados esforços em prol de aproximar o conteúdo da “vida real”, bem como de explorar o espaço de educação linguística, evitando-se um engessamento em conteúdos estáticos, gramaticais, que desconsidera a real necessidade da/do aprendiz.

Aspectos como liberdade, flexibilidade e abertura foram destacados pelas/pelos PFs como condições para a aprendizagem criativa e configuram as categorias neste grupo. No item a seguir, apresento as percepções das/dos PFs sobre o conceito e a abordagem da criatividade.

4.3.3.1 A noção de criatividade

No decorrer do estudo, as/os PFs destacaram a relevância da criatividade para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, embora julgassem não saber exatamente como

agir para estimular o fazer criativo de maneira eficaz. Ao serem questionadas/os sobre associações ao conceito, tanto na entrevista, como no *workshop*, as/os PFs discorreram sobre a dificuldade de definição ou de delimitação da noção de criatividade, indicando alguns elementos em diálogo com os preceitos da pesquisa, como flexibilidade e liberdade.

Entre as diferentes perspectivas iniciais que elas/eles manifestaram sobre o fenômeno da criatividade, figura, de um lado, a expectativa em torno do conceito, como “algo inesperado” (Entrevista Caio, 10 de abril de 2019, 7min30s, Pos. 44). Por outro lado, fizeram associações como a busca por caminhos a partir de experiências anteriores e a análise dos efeitos e resultados em um processo criativo, vinculando criatividade a um processo de tentativa e erro, como elucida Igor.

Essa criatividade não é que você não (*sic*) vai fazer algo que nunca foi feito, mas sim que você vai achar caminhos que vão resolver o seu problema. A partir do que talvez, você já fez antes, do que você, tipo... *einfällt*... aí você faz tal coisa... E aí você vê se dá certo ou não. E a criatividade também tem esse processo.... É muito de **tentativa e erro** (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 16min12s, Pos. 49)

A relevância de experiências anteriores para a prática criativa e a capacidade de adaptação de acordo com as circunstâncias do momento não podem ser ignoradas. Sob esse prisma, a criatividade não está necessariamente relacionada à genialidade ou a um talento, mas à capacidade de aprender com as experiências e de experimentar, buscando soluções para problemas diários. Como afirma Csikszentmihalyi (2006, p. 4) em sua abordagem sistêmica, o sujeito, além de sua herança genética, carrega sua própria história e suas experiências para o contexto criativo.

Na visão de Mia, é impossível ignorar a criatividade em sala. Durante todo o tempo, lidamos com situações adversas e com imprevistos. A improvisação e o agir criativo devem fazer parte do repertório da/do professora/professor:

Mia: **E eu acho que sem a criatividade dentro de sala e sem a liberdade não existe como trabalhar.** Eu acho que é bem difícil não ser criativo dentro de sala... É preciso, até mesmo nos improvisos e nas coisas do dia a dia, é bem essencial essa criatividade. (Entrevista Mia, 03 de abril de 2019, 9min10s, Pos. 37)

Além de pré-requisito para o trabalho da/do professora/professor, a criatividade é percebida como inerente ao seu dia a dia. Mia a considera como um processo único, ligado ao sujeito. **Cada indivíduo cria a sua forma de agir e contribui a seu modo para a expressão criativa.** Nesse caminho, a liberdade é elemento essencial para Mia:

Criatividade é expressão, mais pura, digamos assim, **mais individual talvez...** Deixar que cada um contribua de uma forma diferente, acho que deixar essa liberdade com a pessoa também é importante. (Entrevistas Mia, 3 de abril de 2019, 7min47s, Pos. 33)

Eu acho que é bastante importante. Até pra que exista esse conforto dentro da classe e ter criatividade em sala... E deixar claro que a criatividade é diferente entre as pessoas, pessoas lidam com ela diferentemente, tem que deixar isso também bem aberto. **A criatividade vai envolver tudo o que a gente for fazer fora de sala, então é preciso que isso exista dentro da sala, para que depois em contextos reais possa ser utilizado, possa ser aproveitado.** (Entrevistas Mia, 3 de abril de 2019, 08min15s, Pos. 35)

Observa-se que as/os PFs reconhecem a importância da conexão com a vida fora da sala, acolhendo a expressão criativa individual. A criatividade aparece, portanto, vinculada à aprendizagem significativa (ROGERS, 1982, p. 258), ao aprender para vida.

Com relação ao planejamento criativo, Caio sugere o impulso criativo por meio da **quebra de sequências e estruturas fixas**, abandonando a ideia de que o “professor sempre faz isso [...] Sempre introduz o assunto, aí faz uma dinâmica, aí revisão” (Entrevista Caio, 10/04/2019, 7min30s, Pos. 45). Em outras palavras, a monotonia em sala de aula precisa ser desconstruída. Além da quebra de rotinas, o “**reflexo**” para agir em situações imprevisíveis foi designado como imprescindível. Esse **jogo de cintura** é assim descrito por Igor:

Você sempre vai ser confrontado com situações que você não está esperando, seja porque o projetor não está funcionando, seja porque o aluno faz uma pergunta que você não tava esperando que ele fosse fazer, mas que é pertinente... Então, você tem que **dar uma volta para chegar lá**. E é muito importante que você consiga, que você tenha um **reflexo** para conseguir aproveitar aquilo de uma maneira que todo mundo aproveite ou que o máximo de pessoas aproveite... (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 18min, Pos. 50)

Já Ben considera “dinâmicas” como parte motriz para o envolvimento e para a criatividade. Porém, adverte sobre a relevância de seu significado para as/os aprendizes, que devem compreender o processo e ver sentido nas atividades. Na opinião de Ben:

Criatividade [...] não é necessariamente diversão, é isso que eu falei, é juntar o necessário com uma boa aula, com uma aula que eles entendam, que seja interessante. (Entrevista Ben, 03 de abril de 2019, 12min27s, Pos. 38)

Nesse primeiro momento de diálogo com as/os PFs, é notório o reconhecimento de elementos fundamentais para a promoção de um espaço criativo, que explore as condições

locais e contextos reais, a subjetividade, a liberdade, a valorização de experiências anteriores, a disposição para cometer erros e para testar hipóteses, em um processo durante o qual a monotonia deve ser desconstruída.

No momento da entrevista, indaguei sobre a abordagem do referido conceito durante a formação acadêmica e pedagógica. Segundo relatos, o tema e estudos em torno do fenômeno da criatividade não foram abordados de maneira explícita, revelando-se uma área a ser potencializada.

No momento não, talvez no tronco comum, não foi na licenciatura, foi no tronco comum de bacharel e licenciatura... Talvez nas disciplinas de Linguística Aplicada a gente deu uma olhada. (Entrevista Caio, 10 de abril de 2019, 10min., Pos. 58)

Segundo depoimento das/dos PFs, o conceito de criatividade foi abordado de maneira indireta, em disciplinas como a Linguística Aplicada ou ao desenvolver atividades durante a preparação para o estágio, por exemplo, ao refletirem sobre o planejamento e atividades possíveis. Nesse momento, questões criativas foram abordadas, sobre como agir e impulsionar o trabalho criativo por meio de atividades práticas. Durante as aulas da graduação, foram identificados momentos para desenvolver o “ser criativo”, como Mia relata.

Acho que talvez, quando a gente teve a preparação para o próprio estágio, foi tratado na metodologia. Assim, não exatamente com esse termo, criatividade, mas a gente desenvolvia ou pelo menos tinha algumas noções de atividades que tivessem, que deixassem a criatividade acontecer. Então, eu acho que não exatamente durante a graduação, mas na preparação para o estágio, a gente teve algumas vezes sim. Durante as aulas também tiveram aulas que a gente podia ser criativo... (Entrevista Mia, 3 de abril de 2019, 11min7s, Pos. 42)

Nota-se, no entanto, que a abordagem explícita sobre estudos envolvendo a criatividade e a reflexão sobre sua facilitação não foram mencionados.

No decorrer do *workshop*, novas associações foram levantadas na mesma linha de pensamento das entrevistas. Para articular-se nesse meio, o indivíduo necessita do uso inteligente de suas experiências, somado a recursos e à flexibilidade¹¹², como expõe Igor:

Criatividade tem a ver com criação. E a criação, pelo que me parece, ela vem da **assimilação dos progressos...** E para você trazer, adaptar para o que você precisa agora. Tem a ver com **enjambração, gambiarra**. Essas palavras brasileiras maravilhosas. (*Workshop* Igor, 26 de abril 2019, 2min., Pos.7)

¹¹² Ver Item 4.4.1.5.

Os termos “enjabração” e “gambiarra” podem estar vinculados a certo amadorismo no cotidiano, à quebra de regras ou ao improvisado no uso de recursos disponíveis para alcançar um objetivo ou concretizar uma ação prática. Presentes no contexto brasileiro como uma espécie de “jeitinho”, que denota a flexibilidade e a capacidade de adaptação diante das circunstâncias, essas podem também caracterizar formas de ação extremamente criativas.

Outro ponto relacionado à criatividade foi o interesse pessoal, a questão da **motivação** (*Workshop*, Mia, 26 de abril de 2019, Pos. 122) e a predisposição para a criatividade, apesar da influência de cortes e podas ao longo da vida (*Workshop*, Igor, 26 de abril de 2019, Pos. 22-23). Daí a importância de avaliarmos nossas posturas, se estamos dispostos a não podar ou “não boicotar” (*Workshop* Mia 26 de abril de 2019, Pos. 50). Nos relatos seguintes, as/os PFs afirmam a relevância do interesse pessoal e da motivação ao estudar uma língua:

Igor: Aí tenho alunos que já tem interesses específicos... que o alemão contribui... Gente, vai **se agarra nisso e vai, porque é seu interesse pessoal** em coisas que estão naquela língua que vai te fazer você aprender aquela língua...

[...]

Mia: É a questão da motivação... O professor não vai jogar na tua cara assim... Não, isso aqui é tua motivação. Você, de alguma forma, pode fazer isso acontecer. [...]. Quando dá aquele momento desconfortável e tu perceber. **Não, eu sei pouco, mas algum pouco eu sei... E você pode ir acrescentando sempre mais.** (*Workshop*, 26 de abril 2019, 43min59s, Pos. 121-123)

A relação entre a motivação e a autonomia pode instigar a/o aprendiz (e também a/o professora/ professor) a construir seu próprio conhecimento de acordo com seus interesses, “acrescentando sempre mais” em um processo criativo. Nesse contexto, a/o professora/professor pode assumir a postura de uma/um mentora/mentor, capaz de gerir o ensino com abertura, causando uma transformação pessoal em si e nos aprendizes, conforme pleiteado por Rogers (ROGERS, 1982, p. 268) e Kumaravadivelu (2012, p. 80).

Após o *workshop*, por meio do processo reflexivo conjunto, as/os PFs puderam identificar o propósito maior do conteúdo abordado, um sentido além dos temas gramaticais, almejando “coesão” em suas propostas. Embora a preocupação em receber um *feedback* concreto da pesquisadora sobre o que é ou não é criativo estivesse presente ao longo de todo levantamento, na expectativa de receberem uma “fórmula” ou “receitas” que pudessem

decifrar o enigma da criatividade,¹¹³ as/os PFs buscaram suas soluções, “quebrando a cabeça” no planejamento das SDs, como relata Igor:

Acho que é interessante comentar esse ponto, eu acho que também é importante comentar que eu e o PF1, a gente quebrou bastante a cabeça para montar esse esquema, e eu me pergunto de maneira bastante substancial se ele está, se ele *entspricht*, o que você estava esperando que a gente fizesse, **porque eu sinto que a criatividade em si, ela desempenha um papel não muito grandioso aqui nesse esquema...** (Décima segunda aula Igor, 27 de maio de 2019, áudio 2, 1min37s, Pos. 7)

Apesar de revelarem essa inquietação, isto é, a busca pelo jeito certo ou errado de proceder, a interação entre as/os participantes e com a pesquisadora fluiu de forma positiva e em ambiente de troca e respeito mútuo. Tal afirmação pode ser corroborada ao longo das contribuições. Na verdade, o processo como um todo revelou-se como uma oportunidade de crescimento profissional conjunto, de “mutuação” de ideias acerca do tema criatividade, além de abordarem demandas caras para as/os PFs, como o planejamento, o desenvolvimento de atividades e materiais próprios, entre outras:

Então, foi relevante, eu acho que **a gente chegou a conclusões interessantes**. As aulas estão dando muito melhor nessa turma do que na turma anterior... E aí o ponto que eu preciso também considerar é que eu acho que não é porque está sendo extremamente criativo, etc, é mais porque deu errado porque eu não estava preparado em alguns aspectos e aí agora **eu estou mais preparado do que antes, apesar de talvez não estar cem por cento preparado..., mas é... Foi bem, está sendo bem interessante o resultado, eu acho que a turma está bem empolgada, e eles estão bem coesos e bem participativos** assim, bem legal, está sendo uma lição muito boa de fato. (Décima segunda aula Igor, 27 de maio de 2019, áudio 2, 55s, Pos. 6)

Como as/os PFs relatam, a discussão sobre o planejamento da SD foi intensa, envolvendo a construção conjunta, sem respostas prontas sobre o que seria criatividade. Dessa forma, pode-se considerar a experiência de observar seu meio, de trocar informações e de refletir sobre os efeitos de suas escolhas como grandes ganhos nesse processo. Caio e Mia expõem a seguir sobre esses momentos de discussão conjunta, sobre o tempo investido e a disposição para elaborar materiais diferentes do que o livro oferece:

Caio: No primeiro dia, a gente na verdade nem planejou aula... A gente tentou planejar o planejamento. Então foram três horas batendo a cabeça pensando: “o que é criatividade, será que a gente está sendo criativo?” Aí a

¹¹³ Ver Item 4.3.1.2, a respeito da submissão ao especialista.

gente pensava em uma atividade, aí já começava a pensar: “não, isso não vai dar certo, ou não é criativo o suficiente”. (Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 10min13s, Pos. 51)

E daí a gente quis colocar uma coisa bem mais coloquial, bem mais do dia a dia. E aí a gente colocou, também para aproximar os alunos, uma conversa de WhatsApp bem informal, bem, já mostrando alguns elementos linguísticos e tudo o mais, mas a parte mais criativa foi nesse processo mesmo. A gente desenvolveu esse diálogo... Então **não foi algo pronto, a gente teve criatividade para desenvolver isso, e eu acho que foi uma coisa conjunta, isso que foi legal também...** Ele dava uma ideia, eu dava outra ideia, então a gente ia complementando, isso foi bem legal. (Conversa Mia, 19 de junho de 2019, 20s, Pos. 4)

O fato de refletirem sobre os conteúdos em conjunto, considerando aspectos relevantes para o contexto da/do aprendiz e possibilitando uma aula “coesa” – mesmo “sem querer” no dizer de Igor (Conversa final, Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 7min20s, Pos. 28) – indica passos rumo à autonomia e à reflexão crítica, imprescindíveis para o desenvolvimento da Criatividade Local.

No item seguinte, amplia-se essa perspectiva a partir de um elemento essencial, já destacado por Mia em suas associações ao processo criativo: a liberdade.

4.3.3.2 Liberdade

Neste item, abordo a categoria "liberdade", como condição básica no processo criativo. De fato, sem espaço para agir, dificulta-se esse caminho, embora haja inúmeros exemplos de resistência, de ação criativa, apesar de ambiente restrito ou opressor ao longo da história humana.

Ademais, como um paradoxo, a mesma liberdade impulsionadora pode tornar-se uma ameaça. A depender de como a iniciação na profissão é conduzida. No contexto de pesquisa, observa-se um espaço promissor de trabalho com liberdade de ação, reconhecido pelas/pelos PFs.

Eu tenho liberdade total pra fazer o que quiser no [curso], eu posso ser criativo se eu quiser e isso é muito bom. **Da parte do aluno, vem de mim, se eu dou oportunidade para o aluno pra ele ser criativo, ele vai ser criativo.** (Entrevista Ben, 3 de abril de 2019, 13min, Pos. 40)

Apesar de existir o espaço de ação, as amarras elencadas ao longo do estudo parecem dificultar esse processo criativo. Nesse sentido, discussões e reflexões sobre as demandas da

instituição e sobre possibilidades de ação podem oferecer mais segurança às/aos iniciantes nesse contexto. O papel de mentoras/es pode, da mesma forma, contribuir com impulsos e provocações.

Durante a geração de dados, a relação entre **liberdade e criatividade** foi mencionada em vários momentos, indicando que a criatividade pode ser intensificada se oferecidas condições para tanto em um ambiente **livre de julgamentos** prévios e cobranças restritivas, como pleiteado por Rogers¹¹⁴. Vale destacar que, desde o início do levantamento, constatou-se uma preocupação por parte das/dos PFs em proporcionar um clima de aprendizagem livre e aberto, capaz de amenizar as ameaças e incentivar a contribuição individual junto a suas/seus aprendizes. Mia descreve essa postura:

Às vezes é meio travado assim, meio envergonhado, mas eles fazem, realmente abraçam o que tem para fazer, e a interação comigo também é boa. Eles tiram bastante dúvida, eu peço realmente pra eles não ficarem com aquela inquietação ou qualquer coisa... (Entrevista Mia, 03 de abril de 2019, 06min5seg, Pos 27)

A criação dessa atmosfera produtiva é positiva e salutar não somente para a/o aluna/o, como também para a/o professora/professor. Com isso, a/o PF sente-se mais à vontade e derruba suas defesas. Em seu histórico como aprendiz, por exemplo, o fato de poder contar com um espaço “aberto” e sem barreiras foi crucial para Mia, tanto que se sente à vontade para “cometer erros”, os quais, no caso, são inerentes à aprendizagem. Nas suas palavras:

Assim, eu deixei bem claro no início já, no primeiro dia, que não houvesse essas barreiras, porque pra mim também foi bem importante isso, foi bem aberto, bem legal... E eu acho que isso deixa a gente muito confortável pra cometer erros e depois aprender com eles. Então, eu acho que esse momento é bem importante, de esclarecer todas as possíveis coisas, pequenas ou grandes e tudo mais. Então, eu deixo bem à vontade o pessoal pra tirar as dúvidas e manter uma *vibe* legal. (Entrevista Mia, 03 de abril de 2019, 06min37seg, Pos 29)

Propiciar esse ambiente livre para a educação linguística pode criar um nível de bem-estar (*flow*) e incentivo à aprendizagem significativa, eliminando possíveis ameaças, como o medo de errar, segundo a visão positivista de “erros”, como algo a ser punido e execrado no processo. Com efeito, o momento nos convida a repensar um sistema restrito tradicional em diferentes esferas de ensino e a observar se atuamos como agentes de um *status quo*, limitando a própria ação e a ação dos demais.

¹¹⁴ Ver Capítulo 2.

Nessa esteira, **durante o *workshop***, as/os PFs relatam sobre a questão social do tolhimento:

Crianças são absolutamente criativas... É meio ousado o que vou falar... Todo mundo nasce com criatividade... Ao longo do tempo a gente passa a ser podado para não ser mais... Porque a nossa sociedade espera que a gente siga um caminho... Tem dois, três caminhos possíveis... E se você não segue nenhum deles, a gente é podado mesmo... (*Workshop*, 26 de abril de 2019, Igor, 05min15s, Pos. 23)

Exercendo o papel de “juízes” na visão sistêmica de Csikszentmihalyi (1996, 2006, 2014), professoras e professores podem fazer parte desse processo de tolhimento. Nesse sentido, a Criatividade Local representa uma forma de realizar movimentos em outras direções, considerando o contexto no qual está inserido, em diálogo com as demandas globais e sociais de maneira crítica e reflexiva. Refletir sobre essas questões em conjunto pode significar perceber caminhos alternativos e formas de ação libertadoras para facilitar o processo criativo, assumindo posicionamentos críticos e próprios diante das determinações institucionais.

Ao adotar esse princípio, não proponho uma espécie de “vale tudo”¹¹⁵ na educação linguística. Ao contrário, essa posição pressupõe um trabalho reflexivo constante, envolvendo análise e ação pedagógica conjunta, pautada no estudo das variáveis envolvidas nesse meio tenso e contingente, sem engessá-lo em diretrizes fixas.¹¹⁶

De fato, sabe-se que há diretrizes dentro de toda instituição. No entanto, a negociação de interesses e caminhos deve ser possível. Vale lançar a provocação sobre o quanto as amarras com relação às determinações institucionais (como o uso do livro didático) são reforçadas pelas/os próprias/os PFs, já que a liberdade de ação é reconhecida. Do mesmo modo, lança-se a provocação à instituição para questionar-se sobre como essa liberdade pode ser sentida e vista pelas/pelos PFs, uma vez que o próprio direcionamento “mais livre” pode tornar-se uma espécie de ameaça, inibindo o desenvolvimento da Criatividade Local, em vez

¹¹⁵ Jordão (2013) levanta essa questão ao abordar aspectos envolvendo relativismo e criticidade. A autora traz à tona a adoção do vale-tudo como “a ideia de que tudo possuirá o mesmo valor” em detrimento a uma “concepção baseada em princípios e valores [...] certezas e essências superiores e inferiores” (JORDÃO, 2013, p. 355). Como forma de lidar com essa situação em sala de aula, sugere não tomar o certo ou o errado como base, mas o diálogo, a possibilidade de expressão sem que isso prejudique os demais, trazendo “aos alunos a diversidade e a complexidade do mundo, em vez de ocultá-las deles sobre o pretexto de construirmos um ambiente seguro para a aprendizagem – ambiente seguro não é aquele mundo linear e pacífico que se constrói artificialmente em sala de aula; ambiente seguro é aquele em que podemos entrar em contato com a diferença, engajar-nos com ela e correr riscos sob a supervisão de alguém mais experiente” (JORDÃO, 2013, p. 362). No caso desta pesquisa, esse alguém mais experiente assume a figura de uma/um mentora/mentor.

¹¹⁶ Esmiuçarei esse assunto no Capítulo 5.

de estimulá-lo. Igor relata a respeito com um tom de indignação, como se esperasse mais orientações para agir no contexto dos cursos extracurriculares:

Igor: A gente tem uma vivência parecida. Semestre passado, recebemos a orientação: gente, vão aí e dão aula... E aí, foi isso. (*Workshop* 26 de abril de 2019, Igor, 12 min 22 s, Pos. 30)

Com liberdade, porém sem acompanhamento nessa fase inicial, o efeito contrário à criatividade pode ser provocado, resultando em práticas arraigadas em velhos padrões limitantes. Para evitar esse rumo, um suporte inicial poderia incentivar as/os PFs a explorarem seu espaço de atuação, ampliando sua prática para além de enfoques em saberes puramente linguísticos e gramaticais. Para agir com liberdade, é preciso, portanto, receber orientações, provocações e impulsos (mentoria) em diálogo (*Doing*). Caso contrário, dificulta-se o processo de percepção e de reflexão pedagógica (*Seeing*), necessárias para a agência consciente e informada.

Com efeito, “sair da caixa”, em busca de ser criativa/o em seu espaço, é desafio que exige da/do profissional uma atitude de abertura e de flexibilidade. Assim, ao iniciarem o planejamento das SDs, as/os PFs focaram de imediato nos tópicos gramaticais da lição,¹¹⁷ como relata Caio sobre as preposições de local, tema da lição trabalhada em dupla:

Caio: Não dava muita liberdade para mim pelo menos... É **um tema muito específico e trabalhar com criatividade foi bem difícil**. (Conversa final Caio e Igor, 14 de junho de 2019, 1min5s, Pos. 6)

Após derrubarem a primeira barreira, abandonando a ideia de que é difícil sair dessa “caixa”, as/os PFs podem perceber a criatividade como algo possível e arriscam-se mais. No entanto, a busca por espaços de liberdade pode se tornar, por vezes, angustiante, esbarrando-se em demandas externas e internas, no tempo, no conteúdo, etc. Ao estabelecer comparação com uma experiência em outro contexto, Mia afirma:

Como eu falei, eu já dei aula uma vez, mas era mais ou menos, assim, o lugar ideal para se dar aula, porque é bastante livre, é um tempo um pouquinho mais reduzido, não é tão frequente... Então, eu consigo ter tempo para preparar as aulas... Era assim, outro ritmo, e digamos, não tem essa cobrança de, sei lá, oito capítulos por um semestre, que às vezes eu queria **muito mais tempo para debruçar em um capítulo ou em uma temática, ou fazer essas coisas de outras formas**. (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 30min54, Pos. 70).

¹¹⁷ Ver Seção 4.2.

Com frequência, diretrizes estipuladas por terceiros, ou indiretamente pelos livros didáticos, limitam o espaço para acordos tácitos entre as/os envolvidas/os e desconsideram as condições locais. Ademais, a liberdade de escolhas em instituições nem sempre é concedida, pois as diretrizes são determinadas pelo conjunto institucional e pelo sistema de ensino como um todo, delimitando o espaço de ação.¹¹⁸

No entanto, pode-se questionar essa estrutura fixa, adotando **uma postura inquiridora, buscando meios alternativos para lidar com as demandas locais e globais**. A tensão gerada nesse meio pode repercutir em todas as esferas de ensino na relação entre currículos/diretrizes/consensos globais e necessidades/anseios pessoais/demandas locais. Para tanto, como docentes, é preciso trabalhar em conjunto, atentas/os aos discursos em circulação e percebendo nosso poder de decisão em meio a essas articulações.

No caso das/dos PFs, ao perceberem o potencial da liberdade de decisão (a autonomia livre), empoderaram-se e passam a considerar as circunstâncias em seu meio social e institucional. Para intensificar esse processo libertador e criativo, a abertura à experiência e a flexibilidade, como opostas à rigidez¹¹⁹, são aspectos fundamentais, a serem esmiuçados nos próximos itens.

4.3.3.3 Abertura

Estar aberta/o a experimentar, como requisito para o desenvolvimento profissional e criativo, representa a chance de ampliar horizontes em busca de alternativas e caminhos outros, com o olhar crítico diante de diretrizes limitantes. Estar aberta/o significa querer aprender sempre. Dessa forma, o processo de formação nunca se encerra, pois constantemente são lançados desafios e novas demandas, que nos impulsionam a agir.

Além disso, é preciso estar aberta/o às contribuições das/dos próprias/os aprendizes, como participantes de um projeto conjunto de educação linguística pautado no engajamento livre. No estudo realizado, percebe-se que as/os PFs consideraram essas contribuições e devolutivas das/dos aprendizes para reorientarem suas escolhas:

Essa situação que eu achei que ia por um caminho e tive que mudar na hora, e eu perguntei para dois alunos que ficaram na aula no final o que eles tinham achado, se eles tinham conseguido entender, se eles tinham ficado muito confusos, eles falaram “olha, foi bem de boa na verdade, sobretudo, considerando aquela aula dos verbos que separam, que foi uma loucura”

¹¹⁸ Ver Seção 2.1.

¹¹⁹ Ver Seção 2.4, referente à Psicologia Humanista.

Então, dois *feedbacks* ao mesmo tempo, essa aula foi um pouco melhor do que aquela, pelo menos... Mas que aquela realmente não funcionou mesmo, então a minha impressão que não tinha funcionado ela é corroborada agora pela impressão dos alunos que disseram que, de fato, foi muito complexo de entender aquele momento. (Quinta aula Igor, 22 de abril de 2019, 12min26s, Pos. 32-33)

Já no momento inicial da geração de dados nas **entrevistas**, as/os PFs demonstraram preocupação em atender as demandas do grupo e incentivar a participação das/dos aprendizes. Além da abertura para esses *feedbacks*, o reconhecimento do fato de que como professoras/es podemos ser confrontadas/os com o “não saber” (Mia, 3 de abril de 2019, 10min40s, Pos. 40) modifica a velha visão positivista e tecnicista, baseada em concepções que colocam a figura da/do professora/professor como centro, dona/o de todas as respostas. Esse tipo de atitude reforça a relevância do aprender em conjunto como impulso criativo. Para ilustrar posicionamentos nessa direção, durante a entrevista, Ben comenta sobre suas reações diante de perguntas inesperadas:

Eu penso uns segundinhos, sempre. Se eu não consigo responder, paciência... Eu falo: “vamos na Internet ver se a gente acha uma resposta”, se eu não tenho tanta clareza no assunto. Mas se eu tenho uma base, eu tento fazer... desenvolver com eles alguma coisa. [...]. Eu adoro perguntas inesperadas, são as que eu mais gosto. [...]. Na verdade, está ligado à criatividade... E eu motivo eles: gente, perguntas. Eu quero perguntas. [...] (Entrevista Ben, 3 de abril de 2019, 14min07s, Pos. 42-45)

A transparência ou autenticidade, destacadas na obra de Rogers¹²⁰, sugerem não apenas mostrar-se aberta/o a perguntas e contribuições, como também reconhecer-se em constante processo de aprendizagem e, portanto, alguém nada completo e acabado. Tal processo é assim descrito por Igor:

Não só porque eu estou aprendendo, e isso é muito importante, mas também pelo fato **de que eu provavelmente sempre serei falível e sempre farei alguma coisa errada em tal momento**. Então, acho que, de certo modo, isso tira um pouco da expectativa deles de talvez eu saber todas respostas. E, por outro lado, também deixa eles cada vez mais próximos de mim, que não sou uma pessoa que sabe cem por cento do alemão, e eles não são a pessoa que sabe zero por cento. (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 12min55s, Pos 40)

Por meio dos relatos, evidencia-se uma postura aberta por parte das/dos PFs para a criação de um clima de confiança, no qual docente e discente encontram-se em colaboração,

¹²⁰ Ver Capítulo 2.4

sem que haja a posição em patamar superior para uma/um detentora/detentor do saber. Esse tipo de atitude contribui para o desenvolvimento da autoconfiança, incentiva a busca e o processo de aprendizagem como negociação de sentidos.

Desde a fase pré-intervenção, momentos sobre percepção de sua responsabilidade¹²¹ e de seu papel foram relatados, assim como momentos de conflito interno, entre convicções pessoais, parâmetros institucionais e expectativas externas. A exemplo disso, constata-se no relato seguinte de Igor a disposição para se questionar e refletir sobre suas ações, reconhecendo-se preso à estrutura linguística, ao focar em atividades sem um propósito comunicativo real, como a construção de frases ou a aplicação de listas de verbos. Igor tece sua análise autoetnográfica¹²², realizando uma autorreflexão crítica sobre suas ações:

Eu fiquei achando que a aula não funcionou, porque eu só meti medo neles, sem contextualizar melhor o que estava acontecendo e a minha ideia era que eles fizessem frases... A gente fosse ver que não é um bicho de sete cabeças, mas na prática eu não consegui fazer isso... [...]

A aula encerrou, eu senti que eu tinha perdido tempo com coisas que não eram de conteúdo, eram mais de ordem psicológica/desabafo, e aí eu fiquei muito chateado comigo mesmo com isso, porque eu perdi oportunidade de explicar isso melhor e de ter mais contextualização.

Mas de modo geral acho que funcionou... E aí os erros que eu cometi nessa aula, eu consegui adequar bem melhor a aula da turma seguinte, ficou bem melhor mesmo. **Então acho que esse é o lado positivo, acho que esse é o grande ponto positivo do processo.** (Segunda aula Igor, 10 abril 2019, 04min58s, Pos. 14-16)

Esse procedimento interpretativo é o primeiro passo para agência profissional e para o desenvolvimento de um olhar crítico, ao tecer **“a leitura de si”**¹²³ e de seu contexto. Em tempo, Igor constata o “lado positivo do processo” ao aprender com as escolhas inadequadas, as quais podem ser revistas em novas oportunidades de ação. No percurso profissional da/do professora/professor, há sempre algo a aprender, não há como estagnar e afirmar que tudo já foi dito, seguindo um “esquema de ensino” para todo o sempre. Nesse sentido, o acompanhamento proposto neste trabalho pressupõe **reconhecer-se em processo por meio**

¹²¹ Ver Item 4.3.1.3.

¹²² Ver Seção 2.2.

¹²³ Menezes de Souza (2011) descreve o processo de “ler se lendo” como forma de perceber-se implicado no processo de construção de sentidos que nos constitui (MENEZES DE SOUZA, 2011). “Perceber-se”, aqui, não remete apenas à percepção consciente, racional, mas sim à afetividade envolvida ao se sentir no mundo, ao se conceber como parte dele, ao se considerar agente nas práticas de letramento e na construção de sentidos. “Ler se lendo” significa ainda perceber as vozes que nos constitui, questionando-se de onde vêm os discursos que reproduzo? Cientes de que “a metáfora para a leitura é a do dissenso, do conflito. Leitura nunca tem um único significado”. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 297)

da abertura e ser capaz de observar-se (*Seeing*) para tomar novos rumos conscientes de seu propósito (*Doing*).

Seguindo essa linha de pensamento, **durante o *workshop***, Igor relata sobre a experiência de propor uma apresentação oral no final do semestre anterior, por meio da qual os alunos deveriam falar sobre o passado e sobre suas vivências. A participação ativa do grupo e a descentralização da ação pedagógica permitiram que Igor pudesse conhecer melhor suas/seus aprendizes, criando um espaço de liberdade em sala e participando desse momento ao apresentar a própria história de vida:

Igor: Então, no final do semestre, eu proponho uma atividade de apresentação oral... Onde eles falam sobre o passado deles... A trajetória até eles chegarem até ali. O que foi incrível... tinha uma menina no grupo que já tinha entrevistado a Sandy... Então, descobri coisas maravilhosas sobre a vida deles. Pena que já estava no final do semestre. Podia ter feito antes. No caso, essa foi a atividade final. **Eles eram extremamente livres. Inclusive eles eram tão livres que estavam em dúvida do que iam fazer.** Aí, duas semanas antes da apresentação, eu fiz a minha própria apresentação da minha vida... Eu fiz uma apresentação extremamente queimando o filme, tipo umas fotos bem estranhas... Só para eles verem que mais ridículo do que eu, eles não iam passar... Aí eles colocaram aquelas fotos de crianças, superestranhas que a gente tem de criança... Todo mundo seguiu o mesmo caminho. E ficou bem engraçado, porque a galera comprou o negócio. Porque eu já tinha me colocado **fora da minha zona de conforto, então eles se sentiram confortáveis de fazer o mesmo.** (*Workshop*, 26 de abril de 2019, 01h36min24s Pos. 270-271)

Deslocando-se da postura centrada em informações e conteúdos a serem transmitidos com base no livro didático, percebem-se os ganhos a partir do espaço cedido para a/o aprendiz manifestar-se de forma autêntica. O fato de não ter aproveitado esse espaço anteriormente é lamentado por Igor. Afinal, quando o professor concede essa oportunidade, nos moldes da política centrada na pessoa, encorajando o aluno a ser protagonista de seu processo de aprendizagem¹²⁴, os frutos são visíveis.

O compartilhamento de experiências como essa e o debate de ideias em clima de abertura contribuíram para que as/os PFs revisitassem e repensassem a prática pedagógica durante o *workshop*. Na ocasião, as/os integrantes da pesquisa reforçaram a perspectiva de que é preciso incentivar a participação desde o início do curso. A postura de encarar o curso como um processo de troca e aprendizagem mútua, no qual “todos estão no mesmo barco”, reforça essa premissa, como exposto no excerto seguinte:

¹²⁴ Ver Seção 2.4: ROGERS, 1977, 1982.

Igor: **Todo mundo está no mesmo barco, todo mundo erra** mais ou menos o mesmo tanto. Então, o que eu fiz foi tentar incentivar que houvesse esse momento, essa atmosfera de que todo mundo pode errar, **todo mundo vai errar, inclusive provavelmente eu...** Esse caminho deu mais certo... Mas nas primeiras semanas, volta e meia, não dava. Por exemplo, eu falava quem poderia... eu preciso de dois voluntários para alguma coisa... e aí ficava...

Caio: Até na graduação é assim...

[...]

Mia: **Acho que tem que ser feito bem no começo já... Tentar o máximo possível que eles falem.** Já desde o início para depois... Ah... Para depois perceber o quanto antes... Ah, tá todo mundo no mesmo barco, ninguém sabe de tudo, no caso... (*Workshop*, 26 de abril de 2019, 1h14min, Pos. 198-201)

A abertura e a disposição de se apresentar como alguém que participa do processo de aprendizagem (*Lebenslanges Lernen*¹²⁵) revelam possibilidades criativas e descentralizadas de abordar a língua em uso. Com isso, a posição segura, pautada no ensino tradicional da gramática e na progressão de conteúdos determinados pelo livro didático, é abandonada. De fato, ceder espaço para que aprendizes apresentem diferentes pontos de vista, trazendo experiências pessoais e realizando tentativas de uso da língua de forma independente, pode representar um desafio, uma vez que o controle da interação já não está nas mãos da/do professora/professor, no entanto, proporciona resultados muito mais significativos. Com base na investigação realizada, observo que a abertura para encarar essas ações desafiadoras potencializa o fazer pedagógico criativo.

Nessa esteira, reforço a urgência de não reduzir o trabalho de professoras/es a reprodutoras/es de materiais didáticos e de diretrizes na formação de professoras/es. É preciso estudar a situação e os casos locais, integrando espaços de abertura para repensar formas e práticas alternativas. Se formadoras/es e mentoras/es não garantirem esse espaço na universidade, a tendência será a manutenção do *status quo* e a aceitação de diretivas sem questionamento ou reflexão.

Assim como a abertura, a flexibilidade é outro elemento crucial para lidar com intempéries e imprevistos nesse processo. No próximo item, analiso os relatos das/dos professoras que apontam para essa direção.

¹²⁵ O termo *Lebenslanges Lernen* assumiu outras dimensões, como a noção de *forschendes Lernen*, o “aprender pesquisando” (LEGUTKE; SCHAT, 2016, p. 33; SAUNDERS *et al.*, 2020). Essa postura dialoga com a percepção de aprender com autonomia e para a vida, buscando sentido na aprendizagem. Nas palavras de Menezes de Souza (2011, p. 289): “Não são mais *conteúdos* que são valorizados, mas a capacidade de buscar informações, a capacidade de autoatualização, de perceber quando uma informação já não tem mais o mesmo valor e procurar outro para atualizar, capacidades de atualização, de colaboração”.

4.3.3.4 Flexibilidade

Além da liberdade e da abertura, a flexibilidade figura como outro elemento indispensável no complexo processo criativo. Ao agir com flexibilidade, buscam-se soluções a partir de perspectivas diversas para o enfrentamento de situações inesperadas e desafios inerentes ao convívio humano. Sem ela, modelos permanecem engessados e, diante de situações desafiadoras, as ações condicionadas tendem a manifestarem-se em estruturas e padrões rígidos.

Para lidar com as demandas institucionais, sociais e globais, é preciso perceber formas de ressignificar os discursos e posições. Nesse processo, a flexibilidade permite ultrapassar estruturas mais fixas e rígidas. Daí sua relevância nesse cenário. Como Igor expõe ao definir criatividade – vinculando-a às palavras brasileiras que resumem a noção de flexibilidade, como “enjambrão, gambiarra” (*Workshop*, PF4, 26 de abril 2019, 2min44s, Pos. 7), para desenvolver esse “traquejo” (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 18min, Pos. 51) e lidar com as situações, sem respostas e protocolos previstos e fixos – as/os PFs necessitam de abertura e da percepção (*Seeing*) de que lecionar implica movimento constante por estarem em processo, sempre em desenvolvimento, nunca completos ou formados. Esse contínuo estar a caminho exige flexibilidade diante das contingências.

Já no momento da entrevista, observa-se o desenvolvimento dessa percepção. Igor, por exemplo, relatou sua experiência e defendeu a necessidade de se adotar uma postura flexível diante do próprio planejamento:

Não acho que tenha experiência suficiente para conseguir colocar isso de uma maneira muito profunda... Mas da minha experiência que eu tenho até o momento, eu acho que... até o momento, teve um total de zero aulas que eu planejei que deu certo **do jeito que eu planejei. Você sempre vai ser confrontado com situações que você não está esperando**, seja porque o projetor não está funcionando, seja porque o aluno faz uma pergunta que você não tava esperando que ele fosse fazer, mas que é pertinente... (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 17min8s, Pos. 50)

Ao constatar que nem tudo é previsível e planejável, percebe-se a necessidade de extrapolar o planejamento fixo. A reflexão de Igor, acima exposta, foi realizada durante a entrevista, e os imprevistos mencionados partiram de elementos externos (como o projetor e perguntas inesperadas). Vale lembrar que, nesse mesmo dia, em seu relato sobre a aula ministrada, Igor considera “erros de principiante” o fato de não ter previsto situações ou dúvidas “extras” (Segunda aula Igor, 10 de abril de 19, 6min37s, Pos. 17), tema explorado na

categoria “fixidez e linearidade”¹²⁶. Esse conflito transparece as próprias cobranças internas e as expectativas de um “funcionamento padrão” para a aula, mesmo reconhecendo a impossibilidade de prever e controlar todos os passos propostos.

Em outras situações, a necessidade de cada grupo pode apontar para caminhos diferentes do estipulado de antemão pela/pelo professora/professor. Nesse caso, as/os PFs mostravam-se dispostas/os a repensar nas escolhas iniciais, adequando-as às novas situações, transpondo limites de tempo ou de conteúdos para agir com flexibilidade e criticidade diante de circunstâncias inesperadas. Ainda que presos à progressão do livro didático, elas/eles encontravam espaço para atender às demandas das/dos aprendizes. Mudanças e (re)adequação de atividades podem ser necessárias, como relata Caio ao realizar a correção de tarefas. Para garantir a participação de todas/os, a correção transforma-se em uma “atividade aberta ao grupo”:

A revisão acabou virando uma aula de quarenta minutos. Aí o segundo momento que era de corrigir a tarefa de casa... Dois não fizeram porque eles não vieram na aula e os outros dois fizeram. [...] Aí, ao invés de ser uma correção das atividades, acabou sendo uma atividade em grupo, uma atividade aberta ao grupo. (Quarta aula Caio, 22 de abril de 2019, áudio 2, 39s, Pos. 4-5)

Flexibilidade pressupõe ainda improvisação. Em outro momento, Ben, por exemplo, abordava o tema família em sala, quando surgiu a questão sobre *Haustiere* (os animais domésticos). Improvisando, o professor já relacionou o tema com os signos (também animais), previstos no planejamento.

Uma coisa que eu esqueci de falar: que nessa aula a gente entrou em *Haustiere*... que aí eu não vi problema em entrar porque o Menschen não entra nesse assunto nunca... E daí uma menina lá falou que *Haustiere* são famílias, e aí já entrou... (Terceira aula Ben, 26 de abril de 2019, áudio 7, 4s, Pos. 4)

Agindo dessa forma, Ben analisa o que a/o aluna/o precisa e deseja saber, inserindo o tema ainda que não planejado, mas relevante para elas/eles, despertando o interesse e a curiosidade. Ao redefinirem o planejamento de acordo com as expectativas do público-alvo e suas motivações, as/os professoras/es percebem a necessidade de ir além do proposto pelas lições do livro didático.

¹²⁶ Ver Item 4.3.2.3.

Em geral, o “traquejo”, a abertura e a flexibilidade estão presentes nas ações das/dos participantes da pesquisa. A flexibilização diante de fatos inesperados e de fatores locais revela-se como base indispensável para o trabalho vinculado à experiência real e ao grupo específico, cedendo espaço para a coconstrução do curso, em uma tentativa de aproximar-se da realidade e dos objetivos da/do aprendiz. Na situação acima relatada, Ben acaba não abordando a gramática e priorizando o tema vinculado à realidade do aprendiz.

Daí um pouquinho antes da entrevista: *Wie viele Haustiere hast du? Então, Ich habe einen Hund...* **Nem entrei no acusativo nem nada, só falei: *Ich habe einen Hund, eine Katze, Hase, Meerschweinchen...*** [...] quando a gente falou dos signos, a gente viu mais animais ainda, a gente viu: *Stier, Löwe...* A gente viu *Löwe...* Então, foi bem legal. (Terceira aula Ben, 26 de abril 19, áudio 7, Pos. 4-5)

Além das demandas de aprendizes, algumas intempéries externas (ver Seção 4.3.1.4) podem exigir uma rápida ação e mudança de rumo. Nesse caso, as/os PFs constatarem como a compreensão e a colaboração por parte das/dos aprendizes é fundamental. Algo que foi construído ao longo do curso.

Nesses momentos, agir com flexibilidade e transparência pode revelar uma oportunidade de aprendizado única e gratificante, por meio da qual novas experiências acrescentam estratégias e ampliam o repertório da/do professora/professor em sua prática pedagógica. Esse elemento, presente já na fase da pré-intervenção, é primordial para o desenvolvimento do programa de acompanhamento em forma de mentoria.

Vale ressaltar que agir com flexibilidade não significa simplesmente fazer uso de artimanhas para lidar com as faltas e falhas de um sistema ou adaptar-se sem questionamentos diante de novas circunstâncias, assumindo uma postura de aceitação irrefletida. Agir com flexibilidade depende da ação pedagógica proativa e, a partir daí, possibilita o desenvolvimento de uma atitude crítica diante das experiências.

No decorrer do estudo, e principalmente após o *workshop*, nota-se um esforço das/dos professoras/es para minimizar incompatibilidades, agindo com abertura e flexibilidade para alterar e adequar o planejamento e o conteúdo de acordo com a necessidade das/dos aprendizes. Para tanto, estudar a situação, dialogar com envolvidas/os e observar criticamente os efeitos na prática são ações decisivas nessa direção. Como Igor ressalta:

Acho que essa experiência de ter tido uma turma de cobaias, que infelizmente teve aulas relativamente sem pé nem cabeça, foi bom, porque aí você percebe o que dá errado e assim vai melhorando... e você tem essa oportunidade. Foi

bem, foi um combo interessante, poder aplicar essa aula em outra turma¹²⁷ e também poder visualizar isso a partir de uma perspectiva crítica já com resultados, e conversando com o Caio (décima segunda aula Igor, 27 de maio de 2019, áudio 2, 22s, Pos. 5)

O fato de relatarem as ações e de serem convidadas/os a pensar sobre a criatividade nesse âmbito colocou à prova velhas formas de ação. Considerando o fluxo da aula e analisando pontos críticos como o mencionado, as/os PFs enxergaram esse processo como positivo, como uma forma de aprender a gerir a aula, refletindo sobre estratégias para criar, flexibilizar e manter um ambiente profícuo de aprendizagem. Ao considerar seu trabalho como uma construção dialógica de alternativas e de sentidos, pautado na flexibilidade, criam-se condições para alterar padrões, além de observar como os contextos global e local afetam nossa prática.

Em síntese, **flexibilidade pressupõe autoconfiança para agir, com transparência e leveza**, buscando alternativas e formas de ação diante das condições disponíveis. Para tanto, é preciso abertura, é preciso desejar estar **livre de rigidez ou de condicionamentos**, questionando-se sempre. Assim, caminha-se para uma configuração de ambiente educativo, na qual as alternativas e saídas são elaboradas em conjunto.

4.3.4 Recapitulando as categorias indutivas

Ao retomar as análises interpretativas nesta seção, procuro reunir os principais aspectos observados ao longo do estudo, lançando as bases para a materialização de um programa de acompanhamento nesta fase específica da formação.

Ressalto que a leitura e a interpretação dos dados estão vinculadas a uma perspectiva, a um tempo e lugar e, portanto, não são fixas e nem as únicas possíveis. Como reitero ao longo de todo o processo, constata-se a urgência de dissipar fronteiras, bem como posições definitivas e hegemônicas. Assim, a proposta lançada por esta pesquisa se encontra em constante fluxo e precisa ser ressignificada em cada contexto.

No contexto específico da pesquisa, desde os primeiros momentos, foram mencionados tanto elementos relacionados a ameaças relatadas pelos participantes da pesquisa, como justificativas (defesas) para manter o *status quo*. O uso de estratégias como a discussão em pares e a reflexão sobre como está construída a ação pedagógica tornaram

¹²⁷ Igor assumiu duas turmas nos cursos extracurriculares, porém escolhemos apenas uma delas para geração de dados.

visíveis esquemas e modelos limitantes, que inibem o desenvolvimento profissional criativo. Contudo, à medida que possibilidades para o reconhecimento dessas barreiras são oferecidas, observa-se a tendência de ressignificação por parte das/dos PFs e de percepção do alcance de sua responsabilidade no processo.

Com base no conjunto de elementos levantados nas categorias indutivas, pode-se concluir que, para incentivar o desenvolvimento da Criatividade Local, é preciso compreender **as ameaças** envolvidas no espaço em questão, além de reconhecer **as formas de defesas**, indicando ações e tendências sabotadoras nesse processo. Com base nesse diagnóstico da situação, o **desenvolvimento profissional** pode ser mais bem acompanhado e instigado de forma crítica, provocadora e criativa.

Figura 15 - As categorias indutivas e a Criatividade Local



Fonte: Elaboração própria.

A fim de resumir a análise deste conjunto de categorias, elenco aspectos basilares para o desenvolvimento da proposta nas três dimensões observadas.

(A) Das ameaças

Entre os elementos apontados como ameaças pelas/pelos PFs ou analisados sob essa perspectiva, estão:

- ✓ a insegurança, marcada pelo fato de nunca “estar no nível” profissional ou linguístico, em razão da imagem ideal de perfeição;
- ✓ o medo da desaprovação, da exposição, de “falhar” como professora/professor e “autoridade” na sala de aula. Nessa perspectiva, a “síndrome da usurpadora” apontada

por Igor¹²⁸ parece revelar um sentimento de inferioridade por não serem professoras/es nativas/os e encontrarem-se em início de carreira;

- ✓ a avaliação externa por parte de aprendizes, colegas e docentes, marcada pelo temor de não corresponderem às expectativas;
- ✓ a submissão a especialistas, em busca de legitimação para suas escolhas;
- ✓ a ameaça representada pela falta de recursos tecnológicos, em virtude do sucateamento das universidades e as adversidades causadas pelos equipamentos sem manutenção, ultrapassados ou danificados.

(B) Do estar entre defesas e tendências contrárias à criatividade

As defesas para manutenção do *status quo* e as tendências contrárias à criatividade são caracterizadas:

- ✓ pela falta de contextualização dos temas e saberes; pelo apego a padrões fixos, à progressão e à linearidade;
- ✓ pelas dificuldades de conexão entre os conteúdos previstos e uma abordagem voltada para a criatividade;
- ✓ pelo foco em treinos linguísticos, sem um propósito comunicativo real;
- ✓ pelo foco na perspectiva europeia (principalmente, a alemã) na abordagem dos conteúdos;
- ✓ pela reprodução sem análise crítica de modelos pedagógicos;
- ✓ pela dependência em relação ao livro didático: determinante do currículo e instrutor;
- ✓ pelo apego à gramática e ao controle que esta representa: menos riscos por meio de uma abordagem tradicional em exercícios repetitivos e descontextualizados.

(C) Desenvolvimento profissional

No terceiro conjunto de categorias indutivas, foram levantados dados sobre um processo de construção de sentidos em torno do conceito de criatividade. Enquanto nos primeiros relatos a concepção de língua como sistema tendeu a sobressair-se em forma de conteúdos linguísticos e ações condicionadas, ao longo do processo e em busca de novas concepções as/os PFs procuraram aproximar-se das práticas sociais das/dos aprendizes, mostrando abertura para ampliar essas ações.

Nesse contexto, a **Criatividade** foi associada pelas/os PFs:

¹²⁸ Ver Seção 4.3.1.3.

- ✓ a um processo de tentativa e erro e, portanto, à aprendizagem por meio de experiências;
- ✓ ao mundo “real” e à busca por vínculos/conexões com a vida prática nas abordagens em sala de aula;
- ✓ à improvisação (enjambração, gambiarra);
- ✓ à saída da zona de conforto, como forma de realizar movimentos em direção ao desenvolvimento da Criatividade Local.

Inseridos em um sistema institucional, apesar de seguirem a progressão proposta pelo livro didático, as/os PFs procuraram explorar novos elementos pedagógicos em suas aulas, diversificando o material, combinando habilidades linguísticas e refletindo sobre suas ações. Com base na análise do material empírico desta pesquisa e para impelir esse desenvolvimento profissional criativo, é preciso:

- ✓ garantir um ambiente com liberdade para criar, testar, experimentar e observar;
- ✓ reconhecer o poder da/do PF para tomar decisões, compreender seu papel, imbuído de responsabilidade social;
- ✓ criar uma atmosfera positiva, livre de tolhimento, incentivando a participação e amenizando inseguranças.

Pude constatar durante o estudo que as/os PFs gozavam de liberdade para atuar nos cursos extracurriculares. Faltavam-lhes, porém, espaços de troca para (re)pensar e discutir como otimizar a aprendizagem e maximizar as oportunidades. Nesses percursos, desprender-se das amarras do livro didático e do porto seguro representado pela gramática em busca de alternativas representa um avanço.

Outro elemento imprescindível para o estímulo à Criatividade Local refere-se à **abertura** para realizar experimentações na ação pedagógica. A abertura, nesse contexto, possibilita desenvolver:

- ✓ espaços de intercâmbio de ideias;
- ✓ aprendizagem em conjunto com outras/os PFs;
- ✓ a aceitação de *feedback* das/dos aprendizes;
- ✓ diferentes formas produtivas de colaboração, mantendo-se o diálogo constante.

Vale ressaltar que a participação dessas e desses PFs na pesquisa foi voluntária. Nesse sentido, a própria decisão de integrar o estudo indica abertura. Além disso, os cursos extracurriculares não são etapa obrigatória do curso de graduação na instituição de ensino em questão. As/os PFs que neles se engajam demonstram interesse em lecionar e realizar as primeiras experiências docentes em momento anterior ao estágio curricular.

Para completar o conjunto de categorias indutivas referente ao desenvolvimento profissional, destaco a **flexibilidade** no desenvolvimento profissional e na agência docente. De acordo com o material gerado, agir com flexibilidade significa considerar que:

- ✓ a/o professora/professor é falível e não é dona/o do saber;
- ✓ a transparência na prática pedagógica facilita a colaboração entre as/os envolvidas/os;
- ✓ a fixação em conteúdos puramente linguísticos pode tornar-se um empecilho ao processo criativo;
- ✓ a busca por alternativas e sentidos em uma construção dialógica com as/os envolvidas/os é parte desse processo;
- ✓ é preciso levantar questionamentos diante de linhas de ação, materiais didáticos e condições sociais, de modo que as/os PFs atuem como agentes transformadoras/es em seu meio.

Diante da conjuntura explicitada nas categorias indutivas geradas a partir do material empírico, considero esse quadro um retrato dos impasses e desafios na formação das/dos professoras/es. Os obstáculos e os receios expostos por elas/eles podem estar presentes em práticas pedagógicas diárias, embora nem sempre admitamos sentirmo-nos inseguras/os ou nem sempre reconheçamos nossa submissão a especialistas, a modelos fixos e lineares, nosso apego a zonas de conforto e portos seguros tais como o livro didático e a gramática (notadamente com a solução dos exercícios em mãos).

Provocar questionamentos acerca de demandas e diretrizes que fixam e restringem a ação pedagógica pode ser uma forma de encarar aspectos limitantes do contexto educacional, buscando soluções no coletivo. No entanto, é preciso realizar paralelamente o processo de autoetnografia crítica, reconhecendo o papel da/do professora/professor neste conjunto.

Para compor o conjunto de categorias nesse bloco, foi necessário empreender várias leituras do material levantado, sempre desconfiando das certezas, questionando certezas temporárias e depreendendo categorias que representassem os registros empíricos. Ao longo do processo de interpretação dos dados, pude revisitar momentos em minha carreira profissional que dialogam com os relatos das/dos professoras/es, o que confirma a relevância de falarmos sobre esses assuntos, não como especialistas, donas e donos da verdade, que sabem como agir, mas como quem pode compartilhar suas experiências, constituídas não apenas por ações bem-sucedidas, mas também por enganos e deslizos.

No próximo bloco de categorias, a análise interpretativa parte de outro viés. Por esse ângulo, abordo elementos teóricos basilares para a concepção da proposta de mentoria que apresento nesta tese.

4.4 Categorias dedutivas

Neste conjunto, estão dispostas **as categorias oriundas do aporte teórico do estudo**. Por apresentarem aspectos diretamente relacionados ao programa de mentoria sugerido neste trabalho, destaco as categorias com base nas premissas dos módulos *Doing* e *Seeing* do modelo de Kumaravadivelu (2012) e no conceito de *flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 2014).

A princípio, questioneei a relevância de aplicar as categorias dedutivas para este trabalho, até constatar que o olhar específico para os pontos destacados nesse conjunto não visa limitar ou fixar sentidos. Ao contrário, o enfoque em elementos da base teórica pode suscitar questionamentos outros. Sob essa perspectiva, as especificidades na elaboração das categorias e o foco de análise em cada um dos grupos (indutivo ou dedutivo) ampliam o campo de visão na pesquisa.

Ressalto ainda a despreensão de desenvolver uma técnica investigativa que isole os elementos destacados do modelo KARDS. A meu ver, cada um dos módulos contribui para o despertar criativo, pois são partes de **uma trama complexa** e, inevitavelmente, surgem imbricados e entrelaçados ao longo do estudo. No entanto, para a concepção/materialização do programa de acompanhamento voltado ao desenvolvimento da Criatividade Local, considero válido enfatizar os módulos *Doing* e *Seeing* como essenciais para a proposta de mentoria neste trabalho. Assim, a partir da perspectiva desenvolvida no módulo *Doing*, são considerados: **a ação pedagógica, o diálogo entre envolvidos e especialistas e a geração de suas próprias teorias**. No módulo *Seeing*, por sua vez, recebem destaque **a observação e a análise de caminhos possíveis, considerando implicações políticas e sociais** na educação linguística.

Nesse sentido, o levantamento de dados em categorias dedutivas de base teórica pode evidenciar o caminho reflexivo para elaboração das aulas, ao exporem **suas teorias** subjacentes, indicando a significação pessoal do processo e a relação entre as decisões/escolhas iniciais e as ações pedagógicas seguintes. No Quadro 12, forneço uma breve descrição dos dados esperados e aponto um exemplo âncora¹²⁹ como apoio para a análise.

¹²⁹ Conforme Seção 3.4.

Quadro 12 - Descrição das categorias dedutivas – Âncoras

CATEGORIAS DEDUTIVAS	DEFINIÇÃO / DESCRIÇÃO	EXEMPLO ÂNCORA
DOING	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboração de teorias pessoais advindas da prática pedagógica e do diálogo com as/os envolvidas/os no processo e com interlocutores mais experientes; ➤ Sensibilidade ao contexto: maximização das oportunidades. 	<p>Mesmo um <i>Hörverstehen</i>, quando eles não entendem muito bem, eu sempre sugiro que eles estabeleçam hipóteses, porque mesmo quando você vai [...], quando você ouve um áudio, a gente não entende tudo. E acho que isso para eles é um pouco difícil de fazer espontaneamente. Quem aprendeu mais línguas até faça, mas quem não tem esse traquejo... (<i>Workshop</i> Igor, 26 de abril de 2019, 1h03min, Pos. 169)</p>
SEEING	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visão do professor é parte de seu conhecimento científico. Mais que um olhar superficial, implica admitir o mundo complexo de discursos presentes em sala de aula, estruturas sociais e políticas; ➤ Observação crítica, relação entre <i>Seeing</i> e <i>Knowing</i>, viabilização das transformações pessoais e pedagógicas; ➤ Consideração de diferentes perspectivas: da/do professora/professor, da/do aluna/o e de observadoras/es, em um processo de aprendizagem conjunta. 	<p>Eu pegava muito as indicações do próprio <i>Menschen</i> que tem lá no <i>site</i>. Ele falava “aí você faz tal atividade”, “aí você faz tal atividade”...</p> <p>Eu não seguia aquilo à risca, mas teve uma ocasião específica que eu não tive muito tempo para preparar a aula e eu achei a atividade horrível... Mas não deu, eu tive que fazer aquela atividade, eu pensei “meu Deus, isso vai dar muito errado” e deu supercerto, os alunos adoraram... E eu fiquei: “gente, como que vocês gostaram disso?” (risos).</p> <p>Eu não esperava isso de jeito nenhum e deu supercerto. Então, talvez, às vezes, eu me confundo na minha avaliação. (Entrevista Igor, 10 de abril de 2019, 09min16s, Pos. 29)</p>
FLOW	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manifestações sobre o estado de <i>Flow</i>: o engajamento livre e agradável como mola mestra para o desenvolvimento da criatividade. 	<p>Então eram perguntas bastante simples assim, por exemplo: você tem um gato? Você faz um estágio? Você mora com seus pais? Coisas bem simples assim, mas que eles deveriam fazer essa pergunta para a pessoa, e se essa pessoa respondesse sim, escrever o nome dela.</p> <p>Aí virou uma competição, para quem terminasse primeiro, eu disse que eu teria um prêmio, uma coisa bem simples assim, eu daria um chocolate para quem terminasse primeiro.</p> <p>Aí todo o mundo ficou bem empolgado, acho que a chave é essa, a chave é a competitividade... Aí todo mundo ficou bem empolgado e começou a fazer a atividade com mais vontade, parecia.</p> <p>E foi interessante assim, eles estavam bem à vontade para perguntar e para interagir... E para fazer piadinhas assim. Foi um clima bem legal nesse nosso encontro. (Quarta aula Mia, 17 de abril de 2019, 03min18s, Pos. 18-21)</p>

Fonte: Elaboração própria.

Para iniciar este percurso de análise, exploro a categoria referente ao módulo *Doing*, que envolve a agência docente, as teorias pessoais e o diálogo no processo de acompanhamento.

4.4.1 Ação pedagógica: Doing

Como força motriz para a ação pedagógica, figuram a elaboração de teorias pessoais advindas da prática, o diálogo com interlocutoras/es experientes e colegas, além do reconhecimento de macroestratégias¹³⁰ para ressignificar a ação pedagógica e para desenvolver microestratégias localmente.

Para compreender o percurso realizado pelas/os participantes da pesquisa, exponho suas ações nesse sentido, sensíveis ao meio e às suas demandas, estudando a prática, experimentando novos caminhos e reformulando as próprias teorias. Teorizar no módulo *Doing* não significa confirmar o que especialistas afirmaram, mas perceber os desdobramentos das próprias ações e escolhas.

No momento anterior ao *workshop*, apesar de apresentarem dificuldades em abandonar a posição engessada tradicional, as/os PFs mostraram-se dispostas/os a observarem e analisarem suas ações. Em seus relatos, elas/eles detalharam experimentos diários, com vistas a facilitar a interação e estimular a participação do alunado. A exemplo de Mia:

Eles estavam assim, parecia mais... Eles pareciam felizes, digamos assim, eles pareciam ter gostado da aula... E aí eu percebi que acho que dá para fazer bastante atividade em grupo, acho eles vão ficar mais receptivos... Até porque mudou a disposição da sala, todo mundo ficou mais junto, foi diferente. Acho que vai funcionar as próximas atividades assim também. E foi mais ou menos isso a minha aula, eu fiquei bem satisfeita nessa última aula, no nosso sexto encontro. Eles conseguiram se soltar, eles conseguiram escrever, eles conseguiram falar, eles conseguiram ter essa interação... E eu acho que foi bem produtivo, bem legal. (Segunda aula Mia, 10 de abril de 2019, 5min30s, Pos. 24-25)

Ao perceberem as necessidades e motivações das/dos aprendizes, as particularidades do contexto, bem como a relevância dos assuntos tratados, as/os PFs analisavam como as

¹³⁰ Como exposto na Seção 2.2, as macroestratégias impelem o fazer criativo na ação pedagógica. Entre as ações elencadas por Kumaravadivelu (2012), estão: maximizar oportunidades, minimizar incompatibilidades, facilitar a negociação interativa, promover a autonomia e a consciência linguística, ativar heurísticas intuitivas sobre o uso da língua ao integrar habilidades, garantindo relevância social, elevando a consciência cultural em um processo de participação e valoração do conhecimento de cada um. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 80-81)

escolhas pedagógicas poderiam interferir positivamente no processo. Com base nos relatos, observa-se que, de modo geral, elas/eles estavam atentas/os a essa questão, demonstrando contentamento e satisfação¹³¹ diante de ações bem-sucedidas voltadas para a/o aprendiz e suas demandas.

Durante o *workshop*, a oportunidade de expor suas experiências e o diálogo iniciado propiciaram a percepção e a expressão de suas teorias pessoais. O fato de compartilharem dificuldades e percalços semelhantes representou *per se* alívio entre as/os PFs. Igor, por exemplo, descreveu um desses momentos de troca de experiências entre colegas como uma “sessão de terapia em grupo”. Nota-se o significado dessa oportunidade em ambiente acolhedor, sem que as ameaças, como julgamentos entre certo e errado, impeçam a exposição das vivências em sala. No dia a dia, as/os PFs procuravam realizar esses encontros e compartilhamentos de maneira informal:

Todos os dias eu dou aula no mesmo horário que o PF5 e a PF6. E volta e meia, a gente senta no banquinho da frente... E falamos sobre a aula, sobre os alunos... “Ai, nossa, hoje minha aula foi um inferno... Hoje eles estavam gritando SOS. Ou hoje deu tudo certo...” É incrível... É uma sessão de terapia em grupo. (*Workshop*, PF4, 26 de abril de 2019, 25min31s, Pos. 74)

Realizar esses desabafos e trocas costuma provocar mudanças e novas formas de encarar os embates diários. Ao narrarem sobre os eventos, as/os PFs podem analisar se as escolhas foram acertadas, em que circunstâncias e com quais grupos. Da mesma forma, *fazendo* pesquisas diárias sobre sua prática, dialogando com as/os colegas e mentoras/es a respeito, as/os PFs podem tomar decisões pedagógicas mais refletidas, informadas e consistentes.

Ademais, encontros em atmosfera aberta e colaborativa podem contribuir para o estabelecimento de conexões entre os saberes teóricos, acadêmicos e a prática docente. Assim, ao explorarmos as macroestratégias de Kumaravadivelu¹³², as/os PFs levantaram diferentes conhecimentos profissionais adquiridos ao longo da Licenciatura:

Mia: Não fazer assim tudo tão guiado... Deixar eles de alguma forma descobrir. [...]
Caio: Meio Vygotskiano... Aumentar a Zona de Desenvolvimento Proximal...
[...]
P: E integrar habilidades linguísticas? O que seria isso?
Mia: Não fazer as coisas isoladas...

¹³¹ Ver Subseção 4.2.6, sobre *flow*.

¹³² Ver Capítulo 2.

P: Por exemplo...

Mia: Associar as habilidades comunicativas. Não trazer só leitura ou coisa assim. Acho que existe muito mais coisa que ouvir, falar, ler e tudo mais... Não acontece tão separadamente... Não tem como separar. (*Workshop*, 26 de abril 19, 39min57s, Pos. 109-113)

De modo geral, as/os PFs demonstraram conhecer o discurso corrente sobre teorias na área de estudos ao tecerem considerações em torno de uma aprendizagem mais significativa, refletindo, por exemplo, sobre um enfoque holístico das habilidades comunicativas (“não tem como separar”).

Contudo, apesar de considerarem visões críticas contemporâneas, as/os PFs podem agir segundo padrões tradicionais de ensino, caracterizando uma posição conflituosa, como constatado ao longo do levantamento de dados. Em decorrência disso, destaco a necessidade de sensibilizar as/os PFs sobre esse paradoxo, repensando ações possíveis para desatar esses nós, criando conexões entre a teoria e a prática, percebendo-as como indissociáveis.

Ao longo do *workshop*, as/os PFs demonstraram conhecer também a estrutura do planejamento em si e as fases da aula de acordo com o modelo didático apresentado no material do DLL do Goethe-Institut (ENDE; GROTHJAHN; KLEPPIN; MOHR, 2013)¹³³.

P: Começa como?

Ben: Com uma *Einstieg*...

PFs: *Vorwissen aktivieren, Vorenlastung*...

Igor: Daqui a pouco, você vai estar apresentando algo e aí você vai estar situando o aluno para que ele consiga fazer aquela atividade sem ficar... Você não faz o contrário, primeiro você pergunta para depois você explicar a pergunta. Primeiro dá os subsídios... Tira o peso. (*Workshop*, 26 de abril 2019, 54min54s, Pos. 145-148)

Nesse momento, diferentes formas de planejamento¹³⁴ foram discutidas¹³⁵. Sem a intenção de restringir a ação das/dos futuras/os professoras/es com as alternativas apresentadas, a proposta era conhecer caminhos e diferentes alternativas, propiciando um espaço de análise e discussão sobre experiências e diferentes formas de planejamento, expondo vivências e percepções diante do material apresentado, sem fixar modelos. Na verdade, as fases da aula eram conhecidas e foram retomadas nessa ocasião.

Após o encontro do *workshop*, a proposta de “dialogar, agir, teorizar”, elementos basilares para o módulo *Doing*, intensificou ações envolvendo a aprendizagem significativa, a

¹³³ Por prever a aplicação do material na disciplina de estágio no semestre seguinte, optei por adotar essa referência para a discussão sobre o planejamento das sequências didáticas.

¹³⁴ Ver Seção 3.3.3

¹³⁵ Formas de planejamento abordados na Subseção 2.1.3: *Boomerang*, que após a introdução do conteúdo parte-se para a tarefa com objetivo comunicativo; e o modelo cíclico (*Zyklisches Modell*), que alterna diferentes fases. (ENDE; GROTHJAHN; KLEPPIN; MOHR, 2013, p. 106)

elaboração de teorias próprias e o diálogo com colegas em seu contexto de ação. O próprio fato de serem questionadas/os a respeito do fenômeno da criatividade e de serem desafiadas/os a se desvincularem de eventuais amarras funcionou como uma “provocação”, no sentido de impulsioná-las/los a procurar alternativas e a cogitar mudanças de atitude.

Durante o encontro, foi proposta a elaboração de sequências didáticas (SD). Como mencionado no capítulo referente à metodologia¹³⁶, por sugestão das/dos próprias/os PFs, as SDs foram desenvolvidas em duplas¹³⁷. Embora os objetivos iniciais¹³⁸ fossem determinados com foco em saberes declarativos, gramaticais, buscando o “saber fazer” com base em regras transmitidas ou descobertas, restando pouco espaço para o “saber ser” e o “saber aprender”, o processo de refletir e falar sobre a sequência voltada para a questão da criatividade pode servir como um dispositivo, um gatilho para as/os PFs (des)construírem e revisitarem conceitos e posições. Como Igor assinala, o processo foi “diferente”; o pensar sobre a aula e a troca dialógica contribuíram para isso.

Igor: Sendo que, de modo geral, eu meio que seguia, eu analisava o que estava proposto **aqui [livro didático]. Então, nesse quesito foi diferente, eu não sei se criativo, mas foi diferente. E essa questão da dedução**, eu acho que é um traço que a gente tentou levar eles a chegar às conclusões, e isso foi interessante de muitas maneiras. (Conversa final Caio e Igor, 4min29s, Pos. 22)

Todas/os aprendem nesses processos dialógicos. Com base nos relatos, constata-se a valiosa oportunidade de colaboração, automonitoramento e autorreflexão impelida pelo trabalho em pares. De suma importância, nesse processo, é que as/os PFs possam “praticar o que teorizam” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 90) para que o discurso tenha eco na prática.

Interessante observar que as/os PFs passaram a desenvolver seus materiais a partir da proposta de sequências didáticas em conjunto. Sentindo-se mais seguros profissionalmente, passaram a adequar os temas de acordo com a necessidade do grupo, aplicando o parâmetro da particularidade de Kumaravadivelu (2012) e desenvolvendo suas atividades e as próprias microestratégias. Um exemplo nessa direção é relatado por Igor. No excerto, ele cita as estratégias aplicadas para a compreensão de um texto elaborado para o grupo de alunas/os e, portanto, desvinculado do livro didático (embora ainda conserve as características de um texto didatizado):

¹³⁶ Ver Subseção 3.2.3.

¹³⁷ Materiais disponibilizados pelas/pelos PFs encontram-se no Anexo B: SD-PF1/PF4 e SD-PF2/PF3.

¹³⁸ Ver Seção 4.2.

Aí uma vez eles tendo terminado, mais ou menos todo mundo terminou, eu coloquei no quadro várias imagens de coisas de casa. E aí eu perguntei: “então, agora não vai ser eu que vou contar para vocês o que são, onde ficam as coisas, vocês que vão me contar que cômodo é esse“. Aí *Badezimmer, Küche, Ess- und Wohnzimmer* e por aí vai. E aí eles foram dizendo, deu tudo certo, eles também tiveram dúvidas bem pontuais em relação à pronúncia. [...]

A partir disso, surgiram algumas perguntas, porque tinham algumas partes do texto que falavam, sei lá, *Frank wohnt... Frank besitzt ein eigenes Haus. Er wohnt allein.* E aí o que significava esse *eigenes Haus*, o que significava *Susanne wohnt in einer gemieteten Wohnung*, e aí o que significava isso... Aí eu fui puxando: “gente, vocês sabem o que é *mieten*? Vocês lembram? *Sonja mietet ein Haus*, o que quer dizer isso?“. E aí então *gemietet, mietet*, aí eles foram chegando, e aí **o *eigenes Haus*, aí eu falei: “gente, minha casa minha vida”**, e tudo o mais... E aí eles foram pegando a ideia e resolvendo (Décima quarta aula Igor, 3 de junho de 2019, 6min56s, Pos. 14-15).

Percebe-se que as/os PFs passaram a produzir e explorar outros materiais além do livro didático a partir da ação conjunta nas SDs. Nesse sentido, as pesquisas pessoais e o diálogo com colegas parecem inspirar ações em seu espaço e produzir transformação local. Sem que isso implique estudos controlados, extensos e dispendiosos, o teorizar pode acontecer no dia a dia, ampliando **a percepção da dimensão pedagógica e social do papel da/do professora/professor**, aspectos abordados na próxima categoria relacionada ao módulo *Seeing*.

4.4.2 Enxergar além: *Seeing*

No módulo *Seeing*, são reunidas diferentes perspectivas para ver e compreender os acontecimentos em sala de aula. Os pontos de vista da/do observadora/observador, da/do aprendiz e da/do professora/professor configuram esse quadro complexo.

No capítulo referente à metodologia, menciono a impossibilidade de observar as aulas ministradas pelas/os PFs por motivos institucionais. Sendo assim, no caso da pesquisa em questão, o foco está na visão da/do professora/professor em formação. Para o momento, aponto como as/os PFs observaram sua experiência e como suas perspectivas podem contribuir para o desenvolvimento da Criatividade Local, sem desconsiderar que uma série de significados emerge da sala de aula e em conjunto com as/os participantes nesse meio. Afinal, a interação é decisiva para o processo criativo. Em vista disso, levantar as vozes de todas/os as/os envolvidas/os na pesquisa pode ser uma lacuna a ser preenchida em trabalhos futuros nessa área. Ao considerar a perspectiva das/dos professoras/es nesse estudo, exponho a visão

daquela/e que “planeja e conduz a lição, seleciona o material, adota e adapta métodos de ensino” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 105). Destarte, a postura da/do professora/professor é decisiva para impulsionar a criatividade, como afirma Ben:

Da parte do professor, né... é enorme! Eu tenho liberdade total pra fazer o que quiser no [curso], eu posso ser criativo se eu quiser e isso é muito bom. **Da parte do aluno, vem de mim, se eu dou oportunidade para o aluno pra ele ser criativo, ele vai ser criativo.** (Entrevista Ben, 3 de abril de 2019, 13min, Pos. 40)

As/os PFs reconhecem a influência de condutas por elas/eles adotadas como cruciais no processo de aprendizagem. **Ao longo do *workshop***, essa percepção/observação crítica foi exposta ao refletirem sobre decisões pedagógicas, confrontando expectativas e a realidade apresentada. De fato, para *ver* a natureza complexa que envolve a ação docente, é preciso ir além da superfície por meio de uma interpretação crítica do que é observado (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 99-101).

Ademais, o módulo *Seeing* pode representar, em conjunto com o *Recognizing*, um processo desafiador de autoconhecimento e percepção de si no mundo. Ao perceber-se como parte de um todo, constata-se como a ação individual pode repercutir diretamente na ação de outrem. A observação dos reflexos de suas ações e a análise da situação como um todo podem representar novas possibilidades para as atividades propostas em aula, como ponderado pelas/pelos PFs:

Mia: Mas foi assim bem ridículo, foi bem precária essa aula. Eu realmente fiquei muito no livro... A única coisa que ficou legal foram os números. [...]. Depois um fazia [ditava o número] para o outro e tentava escrever. Mas foi muito sem graça. (*Workshop*, 26 de abril de 2019, 1h58min, Pos. 362)

Caio: [...] A lição 11 e 12, eu fiz realmente fora do meu padrão porque eu sigo o material didático, mas a 11 e a 12 eu não segui de jeito nenhum. Eu fiz do meu jeito e deu supercerto. (*Workshop*, 26 de abril de 2019, 1h40min, Pos. 291)

De acordo com o tipo de postura assumida, caso perceba e esteja disposta/o a visualizar os reflexos de suas ações, a/o PF pode explorar momentos de experimentação, análise e mudança de rumos. Mia desenvolve esse olhar crítico e relata **após o *workshop*** sua experiência:

Eu fiquei assim, bastante frustrada, mas eu fiquei frustrada assim, comigo mesmo, não foi nada com os alunos, não foi nada que eu pedi coisas para eles fazerem e eles não fizeram. Só não [*sic*] foi falta de planejamento e

talvez falta de, na hora que eu fui pedir uma atividade, talvez eu não orientei direito. (Décima aula, Mia, 15 de maio de 2019, 32s., Pos. 6-7)

Constatando a falta de planejamento, Mia procura agir para solucionar os problemas decorrentes de suas escolhas pedagógicas em situações posteriores. Esse processo é despertado *quando* como os direcionamentos (ou a falta de) dificultaram a realização das atividades. Por vezes, não é desejável ver, desvia-se o olhar, e a maneira de conduzir a aula é levada adiante, sem alteração ou reflexão. Durante o processo reflexivo, no entanto, Mia atesta a necessidade de *ver* e de procurar alternativas diante dos efeitos de sua ação pedagógica:

Então, para mim, acho que foi a melhor aula depois da pior aula... a gente ficou basicamente jogando, só que a gente produziu muito oralmente. Então, foi muito bom para mim... E realmente, eu percebi ali a diferença da minha última aula, a diferença das minhas duas últimas aulas...

Uma que eu quase não tive planejamento e foi meio na gambiarra, que eu realmente não consegui usar muita criatividade. [...]

E foi bem interessante, foi bem, eu saí do superfrustrada para o superfeliz então. (Décima primeira aula, Mia, 20 de maio de 2019, 2min40s, Pos. 11-13)

Por meio da possibilidade de analisar as próprias aulas com distanciamento, as/os PFs percebem a ação pedagógica como mutável e transformadora. Ao constatarem seu poder de decisão e a responsabilidade de suas escolhas, as/os PFs podem notar sua influência na história da/o aprendiz com relação à língua estudada. Nesse sentido, devemos estar de “olhos, ouvidos abertos e com a mente aberta” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 550) para identificar gatilhos que impulsionem o trabalho em sala e momentos nos quais a ação da/o professora/professor pode ser decisiva em processos de descoberta. Esse enxergar (*Seeing*) impulsiona o teorizar e o agir (*Doing*).

Para ilustrar essa afirmação, as conversas de WhatsApp, elaboradas para a SD de Mia e Ben, traziam um pequeno diálogo entre duas pessoas que tentavam ajustar um compromisso. Um aluno levanta a suspeita de que há algo por trás da “desculpa” para não ir ao compromisso:

Mas uma coisa que eu fiquei desconcertada, foi que a gente usou um termo que no inglês ele tem uma conotação e no alemão... o PF3 falou que não, mas eu acho que também tem uma conotação... Só que eu desconhecia isso, seria: *Ich schaue Netflix und chille*. E aí eu... O menino que está na minha aula, ele falou assim: “nossa, mas essa construção é quando você dá uma desculpa para transar, que você diz que vai assistir Netflix e na verdade é um convite para outras coisas” e eu fiquei: “ai meu Deus, é sério isso? Sério

mesmo?”. E ele falou: “não, é sério... procura no Google”. Daí ele confirmou e aí eu fiquei... Eu dei um teor totalmente diferente para o que eu queria, que era só para dizer que ele está em casa assistindo Netflix e de boa relaxando. (Décima quarta aula, Mia, SD, 10 de junho de 2019, 5min27s, Pos. 20)

O texto criado pelos professores e, portanto, didatizado suscitou muitas ideias e discussões, revelando como pequenas intervenções de aprendizes podem representar um impulso para a criatividade e para o diálogo vivo em sala de aula:

E a gente ficou muito tempo nisso, na verdade... só que foi muito interessante, porque depois eles começaram a criar umas teorias, que ela tinha um *crush* nele e depois que ele falou isso, ela ficou brava, sabe? Foi assim, meio que uma traição. Foi muito interessante, porque surgiram muitas coisas que eu não esperava com essa frase, foi interessante assim, foi legal. (Décima quarta aula, Mia, SD, 10 de junho de 2019, 6min 27s, Pos. 21)

Há muito potencial nessa forma de trabalho colaborativo, aberto e negociado ao se considerarem os anseios especiais dos alunos, permitindo que participem ativamente da aula, relacionando o aprendido com seu mundo real. Observa-se o desejo de abrir esse espaço por parte das/dos PFs, porém o conteúdo programado e a gramática acabam tomando boa parte da aula, sobrando pouco tempo para o desenvolvimento criativo. Nas palavras de Mia, é preciso “podar”:

Aí eu bem assim: “não, beleza, acho que sim, então tá, **então vamos podar**”. Aí eles começaram a dizer que a menina que estava mandando a mensagem, porque sabia que ele estava traindo ela. E daí começaram a, tipo, surgir várias coisas aleatórias, assim. Aí foi interessante e foi um momento que, digamos, estava gramatical, estava uma coisa mais séria. **Aí isso aí quebrou e depois ficou bem mais suave o ambiente assim...** Foi uma coisa que era para dar totalmente errado e, no final, foi para um lado legal, assim, foi um lado bom. Aí depois também, todo mundo ficou fazendo piadas, surgiu uma teoria da conspiração, que várias coisas aconteceram e tudo o mais. (Conversa final Mia, 19 de junho de 2019, 16min, Pos. 40)

A discussão em torno do assunto e a busca para verificar a veracidade da informação causaram alvoroço na turma. Em paralelo, a preocupação em “podar” para não sair do trilho ou para não causar uma situação “constrangedora”¹³⁹ está presente na fala de Mia. De qualquer maneira, o grupo envolveu-se na história, criando uma “teoria da conspiração” sobre o fato.

¹³⁹ Vale retomar nesse ponto a discussão exposta na Subseção 4.3.2.4 sobre a sigla PARSNIP (política, álcool, sexo, narcóticos, -ismos e carne de porco, como hábitos alimentares culturais). Como mencionei anteriormente, alguns temas e problematizações são evitados em sala de aula.

Outro aspecto relacionado ao módulo *Seeing* diz respeito à dimensão social. Ao longo do estudo, pude constatar que essa dimensão recebe menos enfoque na aula de línguas como um todo. Com atenção voltada para os conteúdos determinados em países da língua alvo, os assuntos sociais e locais deixam de ser percebidos como base instigante para discussões e o trabalho em sala. A título de exemplo, vale mencionar o comentário de Mia sobre protestos contra os ataques à instituição universitária na época:

E na verdade, nesse dia, tiveram várias discussões além do que eu tinha planejado, principalmente em questões políticas atuais... Então, não envolveram a língua alemã, não envolveram muitas coisas... E eu **não consegui muito fazer a relação com alguma coisa da Alemanha, ou nada, mas envolveram coisas atuais brasileiras e o que a gente está vivendo na universidade...** Situações de paralisação, nesse sentido, foram nossas discussões. (Décima terceira aula, Mia, SD, 3 de junho de 2019, 2min40s, Pos. 14-15)

Discussões como essa podem despertar a ação, envolvendo a comunidade interna e externa da universidade. São momentos nada dispendiosos. Ao contrário, esses momentos representam a chance de promovermos transformação social e de tornarmos transparentes os motivos para a manifestação de repúdio aos cortes na educação, culminando com os protestos da época¹⁴⁰. Nesse ponto, reforço, mais uma vez, a necessidade de promover discussões sobre estratégias para abordar temas diários e locais de modo crítico no âmbito da formação universitária ou em coletivos e programas de acompanhamento.

Vale ressaltar também que considerar implicações e demandas locais não significa ignorar o fato de que estamos conectados globalmente. Como pleiteio neste trabalho, é preciso perceber nosso espaço e avaliar como nossas ações repercutem no mundo. Para ilustrar esse comentário, vejamos como Ben inicia a discussão sobre *Soziale Netzwerke*, ativando os conhecimentos prévios por meio de vivências ou do conhecimento de outras línguas, os quais podem ajudar a identificar e explorar o tema.

Daí em seguida, eu comecei o texto do WhatsApp, então eu escrevi no quadro *Soziale Netzwerke*. E aí eu perguntei para eles: *die sozialen Netzwerke?*. Daí foi bem mista a reação da sala, alguns ficaram ‘o quê?’, outros já ‘aah’, que aí já entenderam que eram redes sociais, [...]. E aí a gente falou sobre as redes sociais no Brasil, na Alemanha, como hoje em dia a gente utiliza quase no mundo todo as mesmas redes sociais. Daí a gente

¹⁴⁰ Durante o mandato de Abraham Weintraub, ministro da Educação em 2019, foram realizados cortes de 30% em todos os níveis da educação. Houve protestos por todo o Brasil: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/manifestantes-vao-as-ruas-contras-cortes-na-educacao-em-mais-de-150-cidades.shtml> (Último acesso em: 2 de outubro de 2021).

falou um pouquinho da China, como é tudo bloqueado lá. (Oitava aula, Ben, SD, 07 de junho de 2019, áudio 5, 20s, Pos. 4-5)

A partir daí, Ben incita a discussão, abordando formas de uso das redes sociais. Esse tipo de abordagem considera as experiências e vivências, não somente locais, ampliando para um debate crítico que abarque diferentes realidades e relações entre pessoas.

Outra questão relevante para o módulo *Seeing* refere-se às mudanças de perspectivas na própria tradição escolar. Nesse caso, incentivar a participação parece esbarrar ainda em posturas conformistas ou passivas por parte do alunado, conforme observam as/os PFs:

Caio: Então, na questão de voltar ao material didático e sair do material didático... Isso eu acho que, pensando eu como aluno também, quando eu... Ainda **sou aluno e pensava também nos meus alunos, quando o professor decide fazer alguma coisa, os alunos só vão na onda...** Acho que se eu falasse para eles abrirem do nada o livro na lição quinze, eles iam abrir o livro na lição quinze. Então acho que como os alunos se sentem assim, não sei te dizer, eu acho que o aluno **só aceita o que eu dou como estratégia** (Conversa final, Caio e Igor, 26min17s, Pos. 136).

Igor: E aí eles vão agir de maneiras diferentes dependendo do que for... **Assim, talvez eles reajam de maneiras diferentes no sentido de, por exemplo, talvez o que você vai propor vai ser um tédio, e aí as pessoas comecem a bocejar e dormir... Mas eles aceitam o que você está propondo**, tipo, você é o professor, você é a autoridade, você sabe o que você está fazendo, apesar de não saber às vezes... (Conversa final, Caio e Igor, 26min56s, 14 de junho de 2019, Pos. 137)

De fato, os comentários de Caio e de Igor expõem uma perspectiva de conformismo por parte do alunado, a qual pode ser reproduzida em diferentes esferas educacionais. Sob esse prisma, a/o aprendiz tende a seguir as instruções, de acordo com as indicações da/o especialista, a autoridade em sala, no caso. Iniciar novas formas de abordagem, incitando a participação dialógica/crítica e o envolvimento da/o participante do curso, pode alterar esse estado passivo.

O comentário reforça a necessidade de desenvolvimento da criticidade¹⁴¹, a ser estimulada em cursos de formação e em programas de acompanhamento, como forma de incentivar a postura crítica, participativa e novas perspectivas de ação local por parte das/dos envolvidas/os. Em suma, se estamos abertas/os para conhecer novas perspectivas, podemos analisar, fazer escolhas e criar nosso estilo próprio, que é único, mas não imutável.

¹⁴¹ Para o aprofundamento, sugiro os trabalhos apresentados no Capítulo 2, referentes ao arcabouço teórico da pesquisa (DUBOC, 2011; DUBOC; FERRAZ, 2011; JORDÃO, 2007, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b, 2019; MONTE MÓR, 2014, 2015, 2018, 2019, 2020; UPHOFF, 2018, 2019).

Dando continuidade a esse processo de descobertas e de envolvimento, exponho na próxima seção os dados referentes à categoria *Flow*.

4.4.3 *Flow*

Nesta categoria, realizo um levantamento de experiências relacionadas à sensação de *Flow*. Csikszentmihalyi (1996, 2006, 2014, ver Seção 2.3) desenvolve o conceito, descrevendo-o como a sensação de estar completamente envolvido na experiência momentânea, como um motor para a criatividade e para a própria felicidade.

Durante a geração de dados, ao realizarem as experiências de “fuga” de esquemas fixos, ao cederem espaços para o engajamento livre e ao considerarem os anseios das/dos aprendizes, as/os PFs constataram a sensação de bem-estar em suas aulas:

Aí teve bastante vocabulário novo, a mudança de significado dos verbos quando tem essa partícula que é separável. Então, a primeira uma hora da aula foi relativamente maçante... Aí os últimos trinta minutos a gente ficou nessa dinâmica em dupla que foi bem divertido. **O pessoal riu bastante, e trinta minutos passou bem rapidão.** (Primeira aula, Caio, 8 de abril de 2019, 1min12s, 1min12s, Pos. 8-9)

Aí a gente fez essa atividade, o pessoal lia as principais informações desse personagem ou pessoa famosa e a gente tentava adivinhar. Foi bem interessante, eles tentarem realmente fazer algumas outras perguntas em alemão [...]. Foi o **dia que as pessoas mais se sentiram à vontade em sala para tentar realmente falar alemão.** [...]. Foi mais ou menos o que eu queria assim, ser mais comunicativa. **Acho que estou indo para o lugar certo.** (Quarta aula, Mia, 17 de abril de 2019, 37min2s, Pos. 7-8)

Possibilitar a sensação de *Flow* pressupõe considerar preferências, interesses e as razões para estar ali aprendendo a língua. Momentos de envolvimento podem surgir de forma espontânea em atividades corriqueiras e próximas da realidade da/do aprendiz, como em uma conversa sobre a família:

E daí eles fizeram a entrevista. [...]. Mas, no final, quando eu pedi para que a pessoa que fez a entrevista que apresentasse sobre esse familiar, apresentasse: *Silvana ist Markus Mutter. Sie ist 60 Jahre alt...* e assim por diante. No final, quando eles tiveram que apresentar foi bem legal. Todo mundo conseguiu, todo mundo falou bastante, foi bem legal esse momento. (Terceira aula, Ben, 26 de abril de 2019, áudio 3, 13s, Pos. 5-6)

Ben relata o envolvimento das/dos aprendizes para realizar essa apresentação, privando-se da própria pausa de quinze minutos para concluir a tarefa. A concentração foi

intensa, e os resultados foram gratificantes para todos. Falar sobre sua vida, seus interesses e objetivos pode ser motivador para as/os aprendizes, já que falam sobre alguém próximo e não sobre personagens fictícios do livro.

A tensão em conciliar as demandas institucionais e os interesses individuais e do grupo em seu local parece ser o obstáculo primeiro para o alcance do estado de *Flow*. Os dados parecem mostrar que a sensação de *Flow* surgia em momentos extras, adicionais ou como complemento no final da aula, em atividades de *transfer*, por exemplo, porém sem o mesmo “peso” central de uma atividade linguística proposta pelo livro didático ou determinada como obrigatória.

De fato, presos a modelos, ao livro didático ou a uma tradição escolar calcada na repetição, na explicação do professor e na subsequente aplicação de regras, reduzimos nosso trabalho aos conteúdos obrigatórios e cerramos as muralhas dessa prisão, seguindo o trilho, subservientes a um sistema estéril e limitador. Aqui utilizo a primeira pessoa do plural com a intenção de provocar-nos em nossa prática docente, pois corremos o risco de agir dessa forma em nossas diferentes esferas educacionais.

Como a sensação de *Flow* está diretamente relacionada aos interesses individuais, é preciso explorar esse ponto de partida e expandir para formas outras de envolvimento no contexto da educação linguística. Essas são infinitas e podem ser descobertas em conjunto, sem que diretrizes fixem seus limites. O potencial da educação linguística acena para essa expansão, ao dialogar com a arte, a música, a literatura, a ciência, a filosofia e tantas outras áreas. Esses entrelaçamentos revelam-se salutares, uma vez que consideram o ser em sua totalidade, permitindo-lhe expandir e descobrir além do “cercado” proposto em livros didáticos ou em regras gramaticais, por exemplo. Ao lidar com essas questões, evidencia-se um aspecto imprescindível para tornar uma ação e/ou a própria profissão gratificante: o fato de **gostar** do que faz e sentir-se bem, sentir-se plena/o nessa atividade. Essa sensação é descrita por Igor:

Igor: É de uma maneira mais fluida, que você não está ali cuidando da estrutura da frase... E é aquele negócio que a gente tava falando antes... de você não perceber que está estudando. Se você passasse três horas estudando verbos, você não gostaria. Mas passar três horas lendo sobre um assunto que você está muito fissurado, você com certeza passa e fica de boa. (*Workshop*, 26 de abril de 2019, PF4, 43min37s, Pos. 122)

Em momento posterior ao workshop, Igor relata sobre um jogo aplicado ao final da aula para oferecer oportunidade de fala às/aos aprendizes por meio da elaboração de um

desenho com base na descrição da/do colega (Atividade 4.5, Anexo B). Embora em contexto linguístico determinado e com vocabulário específico, essa fase de produção trouxe o humor como alavanca para a atividade em grupo nesse cenário. Em momentos como esse, Igor é um dos participantes do processo, no caso, o desenhista amador, contribuindo para o clima de descontração e colaboração:

E aí foi isso, aí a gente terminou isso, sobrou uns sete minutos, aí pronto... Então, agora a gente vai fazer o desenho, só que a gente vai fazer o desenho então todos juntos... e aí eu... **faltavam poucos minutos e foi assim realmente o grande ponto alto da aula.** Eu acho que a aula como um todo se desenvolveu de maneira bem positiva, mas essa parte do desenho foi realmente assim... **A galera ficou muito feliz.** Então, a gente pegou os desenhos que o PF1 tinha feito... Eu abri e projetei, eu tinha impresso, mas aí não entreguei **porque não ia dar tempo...** E aí a gente foi vendo esses desenhos, os desenhos estavam bem estranhos, então eu fui falando: “gente, foi o que deu para fazer, e tal” e acho que aí criou **um clima de descontração** bem interessante. (Décima primeira aula, Igor, 22 de maio de 2019, 12min12s, Pos. 31-32)

Então, aí eu distribuí as imagens, eles desenharam, aí deu tudo, deu super certo essa atividade. Ela demorou um pouquinho mais do que eu imaginava, mas foi bem divertido mesmo. Então, **eu vi que o pessoal curtiu bastante** fazer isso. Eles, depois que uma dupla terminava, eles conversavam bastante entre si. Então, foi um momento bem quebra gelo, bem legal, da turma. (Oitava aula Caio, SD, 22 de maio de 2019, 08min13s, Pos. 29-30)

Caio constata que, ao propiciar esses momentos “quebra gelo” por meio de atividades dinâmicas e interativas, o grupo, que inicialmente apresentava dificuldades para interagir, mostrou-se mais desenvolvido e em sintonia no decorrer da pesquisa. Com o tempo, as/os PFs arriscaram-se mais e organizaram atividades que aproximaram as/os aprendizes, conciliando conteúdo e a sensação de *Flow*.

Ao criar um clima de descontração, pode-se transformar uma tarefa a princípio metódica e sistemática em um espaço desencadeador de emoções positivas. Se é ofertado o espaço para uma atmosfera positiva, os primeiros passos rumo ao estado de *Flow* estão lançados:

Aí no lugar de entregar o questionário para cada um, eu dividi a turma em grupos. [...]. Aí eu coloquei lá no quadro, grupo um, grupo dois... Aí eu fazia as perguntas do questionário e o grupo que respondia certo, eu dava um ponto no quadro. Então, foi meio que uma minicompetição com essa atividade. Foi bem bacana, **os trinta minutos assim passaram voando. A gente se divertiu bastante.** (Sexta aula, Caio, 7 de maio de 2019, 41s, Pos. 7)

Outro aspecto fundamental para experimentar o estado de *Flow* refere-se à sensação de sentir-se seguro e enxergar sentido no que se realiza, com objetivos claros para si. Seguindo o pensamento de Csikszentmihalyi (2014, s/p.), quando isso acontece, o caminho pode ser mais recompensador que o objetivo em si, pois aprende-se e descobre-se muito mais ao caminhar. Ao longo desse percurso, se as oportunidades de ação estão compatíveis com as capacidades, sem que limitem a pessoa, levando à apatia ou ao tédio, e sem estressar a ponto de causar aversão¹⁴², então o terreno está preparado para a experiência ótima. Promover oportunidades nessa direção pode contribuir para a “energia boa na sala de aula”, nas palavras de Caio:

Aí, nesses últimos quarenta minutos, eu fiz a atividade de Mannheim, que mesmo assim ainda ficou bem, bem corrida. Mas o pessoal gostou bastante de fazer... Na verdade, eu nem terminei de fazer a atividade inteira. Eu vou terminar de fazer de fato na quarta-feira. **Mas eu percebi que o pessoal gostou bastante, foi uma energia boa na sala de aula**, eu gostei bastante de fazer essa atividade em grupos. Principalmente nessa parte de fingir que a gente está dando um rolezinho pela Alemanha. (Nona aula, Caio, SD, 3 de junho de 2019, 13min12s, Pos.33)

Em situações como essa, PFs e aprendizes encararam atividades mais abertas, retirando-se da “zona de conforto”, dos exercícios com respostas fechadas e provocando a ação. As formas de trabalho tradicionais estão arraigadas no histórico escolar de todos os participantes. Reconhecendo essa dificuldade, é preciso procurar alternativas em conjunto para alterar esse *status quo*, com os recursos e condições de que dispomos, com abertura e flexibilidade para inverter o jogo e criar a atmosfera de engajamento livre e de *Flow*.

Isso não significa excluir o trabalho linguístico, mas promover essa sensação agradável, na qual o envolvimento é contagiante, conciliando aspectos **cognitivos e afetivos para integrar a pessoa inteira**. Em experiências de envolvimento desse tipo, a gramática cede espaço para a empolgação, como expõe Caio:

Aí o resto da aula teria sido essa parte do plural, mas, não sei como, a gente entrou no assunto de expressões idiomáticas. Aí acabei me empolgando e a gente acabou falando só de expressões idiomáticas o resto da aula. Então, foi bem divertido, no final foi bem divertido, todo mundo ficou até o final, todo mundo participou, todo mundo riu também das expressões do alemão. A primeira que eu mostrei foi aquele *Ich verstehe nur Bahnhof*. Aí depois falei do *Es ist mir Wurst*. Eles se divertiram bastante, eu também, e foi isso até o final da aula. (Sétima aula, Caio, 20 de maio de 2019, áudio 2, 2min35s, Pos. 12)

¹⁴² Ver Seção 2.3.

Para o desenvolvimento de um programa de acompanhamento, a atitude da/do mentora/mentor não deve ser diferente em relação às/aos PFs. Professoras/es engajadas/os necessitam, da mesma forma, de suporte e impulso para desenvolverem seus projetos. Nesse sentido, os encontros e momentos de escuta precisam seguir essa linha de ação para instigar momentos de *Flow* na profissão, como corroborado por Ben ao final do *workshop*:

Ben: Eu já vou falar agora e posso repetir depois no áudio, que, para mim, a gente ter uma reunião assim uma vez por semestre, [...] Gente, estou bem mais motivado agora, eu vou entrar em aula agora completamente diferente. (*Workshop*, 26 de abril de 2019, 2h14min, Pos. 415)

Trabalhar de forma isolada não acrescenta outras perspectivas, não provoca reflexões e não promove abertura. Ao contrário, em espaços de interação e de respeito mútuo, conforme proposta de mentoria desenvolvida nesta pesquisa, a sensação de *Flow* pode funcionar como uma reação em cadeia, da qual todas as pessoas envolvidas podem tirar proveito, estimuladas pelo engajamento das demais.

4.4.4 Recapitulando as categorias da base teórica

A fase de iniciação pedagógica nos cursos extracurriculares pode ser decisiva nessa etapa na vida profissional das/dos PFs, por poder representar um momento ímpar de experimentação. Nesse percurso, as/os PFs são confrontadas/os com uma série de desafios sociais, políticos, econômicos e pedagógicos de nossa época.¹⁴³

Para encarar essa conjuntura e ativar possibilidades de ação, é preciso problematizar o fenômeno criativo, eliminando a noção de um ideal de criatividade distante do aqui e agora, percebendo-o como algo presente no dia a dia. Nesse caminho, a troca e a reflexão colaborativa evidenciaram-se como propícias para ativar essa percepção, além de determinantes para o fortalecimento da pessoa e sua continuidade na carreira da/do professora/professor.

No decurso da análise, os momentos “antes, durante e após” o encontro presencial em forma de *workshop* foram destacados e tematizados com vistas a acompanhar o processo e as conexões realizadas pelas/os PFs entre os saberes profissionais e vivências pessoais. Ao participarem do trabalho em grupo e em duplas e ao narrarem sobre suas práticas, as/os PFs acionaram saberes, *insights* e gatilhos que contribuiriam para suas ações pedagógicas. Dessa

¹⁴³ Ver Seção 2.1.

forma, amarras e ameaças reveladas nos relatos tendem a perder força, abrindo espaço para a experimentação e abertura nas ações pedagógicas das/dos PFs.

Como forma de sintetizar os principais aspectos levantados durante o estudo nas categorias dedutivas, apresento no Quadro 13 um resumo de suas implicações no caminho pedagógico e no processo de (trans)formação constante das/dos PFs com base nos registros empíricos da pesquisa.

Quadro 13 - Resumo das categorias dedutivas advindas da base teórica

<i>Doing</i>	<i>Seeing</i>	<i>Flow</i>
<p>As/Os PFs:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ teorizam sobre sua prática e procuram o diálogo com os colegas; ○ apresentam dificuldades para sair do esquema tradicional de ensino-aprendizagem e para vincular a teoria à prática; ○ procuram desenvolver estratégias e caminhos alternativos ao longo do processo de reflexão e ação; ○ valorizam a troca em processos de colaboração, como no trabalho conjunto realizado. 	<p>As/Os PFs:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ percebem os reflexos de suas ações, a dependência do livro didático e do ensino estrutural; ○ percebem seu poder de decisão; ○ observam e valorizam cada passo dos aprendizes, incentivando a motivação pessoal; ○ avaliam o material didático de forma crítica, percebendo a falta de significação para seu meio; ○ abordam questões de cunho social e político em sala, provocando o diálogo, porém sem vincular com o ensino crítico da língua. 	<p>As/Os PFs:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ realizam experiências de “fuga” do livro didático; ○ percebem as atividades de colaboração e envolvimento livre como “salvação” para a aula; ○ percebem o humor como ponto crucial para ativar o estado de flow; ○ criam um clima de descontração e respeito mútuo; ○ respeitam o equilíbrio entre capacidades e oportunidades de ação, sem pressão por desempenho; ○ desejam sair da zona de conforto e oferecer situações desafiadoras e motivadoras.

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, nas categorias **indutivas**, foi possível identificar e perceber elementos que inibem e fortalecem a Criatividade Local, ao aproximar-se das/dos PFs e de sua realidade. Em um primeiro momento, não determinei categorias, apenas busquei acompanhar o processo como observadora, traçando o panorama de aspectos observados para, posteriormente, compor os conjuntos de análise com base na minha leitura dos depoimentos.

Já no bloco das **dedutivas**, foram elencadas ações e percepções em diálogo com as teorias basilares da pesquisa. Desse modo, pude observar como as/os PFs estão fazendo

(*Doing*), como estão vendo (*Seeing*) sua prática e como estão percebendo momentos de satisfação pessoal e alegria (*Flow*). Foram diferentes enfoques nesses dois blocos que apontam para caminhos possíveis na formação inicial.

Ao mobilizar os pilares dos módulos *Doing* (agir, dialogar, teorizar) e *Seeing* (a observação da prática pedagógica e a educação linguística crítica), aliados à sensação de *Flow*, lançam-se as bases para o programa de mentoria desenvolvido. Ademais, a percepção dos recursos disponíveis, a análise crítica do material e o desdobramento de atividades significativas para a/o aprendiz, em diálogo com colegas e profissionais mais experientes, complementam o panorama que sustenta a proposta.

Com base no material empírico gerado, constato ainda a necessidade de abordar os pontos apresentados nas categorias dedutivas e indutivas com aprofundamento não somente nesta etapa específica de inicialização das/dos PFs. Fortalecidas/os nesse processo, professoras/es estarão em condições de questionar a imposição do livro didático ou mesmo de utilizar seu conteúdo de forma crítica e mais informada e de refletir sobre a abordagem gramatical em sala de aula e sobre a visão da língua como produto em muitos cursos de idiomas.

Partindo da análise dos registros, apresento no próximo capítulo uma releitura do conceito de Criatividade Local e o esboço de um programa de acompanhamento, no qual a figura de uma/um mentora/mentor complementa o cenário não como uma/um intrusa/o que comanda, mas como alguém que acompanha, refletindo e desenvolvendo-se em parceria com as/os PFs.

Encerro a análise dos dados com a representação da sensação de *Flow* (Figura 17): o envolvimento livre com foco na ação, uma espécie de “mergulho” na atividade a ser realizada, “esquecendo-se” do mundo a sua volta.

Figura 16 – Sensação de Flow



Elaboração: Letícia Lídia Voltolini, exclusivamente para esta tese

5 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE ALEMÃO NO BRASIL

Vivemos em uma época, na qual o mundo encontra-se conectado e, ao mesmo tempo, separado em trincheiras. De modo paradoxo, entre distanciamentos e aproximações, percebe-se a relevância do diálogo em âmbito local e global, como forma de compartilhar experiências e vivências, retornando a seu local e percebendo seu espaço como lugar de transformação constante.

O compartilhamento de saberes apoiado nesses princípios tem como fundamento o **respeito e a colaboração**, em um processo movido por dúvidas e questionamentos sobre suas próprias concepções. Esse mundo complexo exige de nós uma postura não somente crítica, mas também ética¹⁴⁴, além de inquiridora ao procurar perceber a origem de nossos saberes (*ler se lendo* em MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296), considerando novos paradigmas e novas formas de aprender, bem como de se relacionar.

Nesse contexto, é constatada a relevância do diálogo e da negociação de sentidos diante de demandas globais, sociais e institucionais, presentes no dia a dia das esferas de ensino. A atenção a esse espaço dialógico representa um ponto de partida para o desenvolvimento da Criatividade Local como um espaço fluido, um espaço de negociação de sentidos a ser esmiuçado a seguir.

5.1 Criatividade local na formação inicial de professores

Csikszentmihalyi (1996, p. 23) levanta a questão: “Onde está a criatividade?” Partindo dessa perspectiva, retomo o conceito de Criatividade Local como um **lugar fluido**, um **espaço de negociação de sentidos**, um ambiente em que é permitido explorar e questionar estruturas, no qual o envolvimento permite ir além do determinado e fixado, em uma atmosfera caracterizada pela leveza, pela sensação de *Flow* e redução de ameaças.

¹⁴⁴ Menezes de Souza (2011) aborda o conceito de ética, evidenciando a questão das mudanças no mundo globalizado marcado por fluxos de diversas formas: “fluxos de pessoas, acima de tudo fluxos de capital, fluxos de artigos, fluxos de informações e esses fluxos acontecem com uma rapidez enorme” (MENEZES DE SOUZA, 2011, 279). Nesse meio complexo, é preciso pensar em uma ética, em uma responsabilidade para evitar fundamentalismos e perceber “como cada eu está implicado no outro. [...] Precisamos ensinar a entender e tomar a responsabilidade por nossas respostas e ações, e interpretações” (ibid., p. 299). Em diálogo com Rajagopalan (2007), constata-se que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16). É hora de alinhar reflexão e agência, conexão de saberes e engajamento com princípios éticos.

No percurso realizado no estudo, entrelaçaram-se diferentes bases teóricas em diálogo, contribuindo para a configuração desse cenário. Tomando como base a obra de Csikszentmihalyi (1996, 2006, 2014a, b), foram constatados nos relatos os benefícios de uma atmosfera baseada no bem-estar provenientes da sensação de *Flow*, ingrediente indispensável à realização pessoal e profissional.

Além da Psicologia da Criatividade, a Pedagogia Pós-método nos convida a repensar velhas estruturas fundadas em grandes métodos. No espaço criativo, não há uma receita ou um modelo a seguir. Ao contrário, quando se compreende que é possível realizar a conexão entre conhecimentos teóricos e práticos, gerando até mesmo suas próprias teorias (o parâmetro da praticabilidade segundo KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13), conferem-se a liberdade e a possibilidade de agir localmente, atentando-se às condições sociais (o parâmetro da particularidade, conforme KUMARAVADIVELU, 2012, p. 12), com disposição para enxergar alternativas de forma crítica e criativa (conforme parâmetro da possibilidade¹⁴⁵, em diálogo com o módulo *Seeing*). Em um entre-espaço fluido como esse, podemos transformar-nos e realizar transformações, ao compreender onde e como estamos no momento, reconhecendo-nos nesse contexto como responsáveis por nossas ações.

Rogers (1975, p. 219), por sua vez, oferece-nos a escuta empática na figura da/da mentora/mentor. Nesse processo, a escuta permite reconhecer e solucionar entraves para o desenvolvimento da Criatividade Local, considerando a pessoa no mundo, envolvida por questões e condições políticas, sociais e individuais, de acordo com sua história, sendo essa, portanto, uma pessoa única.

Assim, com base nessas contribuições teóricas e na análise de dados, além da experiência pessoal vivida com as/os PFs, pode-se dizer que o desenvolvimento da **Criatividade Local** pressupõe um lugar de ação pedagógica como um **entre-espaço de negociação de sentidos**, onde não são estabelecidos padrões. Nessa linha de pensamento, **a Criatividade Local envolve mais do que simples jogo de cintura, afinal a leveza e o bem-estar em *Flow* propiciam uma sensação plena e motivam as/os envolvidas/os a seguirem seus propósitos, engajando até mesmo outras pessoas em seus projetos e sensibilizando-as para isso**. Nessa atmosfera, a ação criativa torna-se contagiante.

Ademais, a Criatividade Local pode ser considerada como uma **leitura individual** diante de cada desafio enfrentado. Ao identificarem espaços de ação, nos quais se impulsiona a autonomia, as/os PFs reconhecem-se capazes, compreendem seu papel (*Recognizing*) e

¹⁴⁵ De acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 14).

identificam possibilidades para criar e crescer profissional e pessoalmente. Agindo, a/o PF percebe a relevância de sua participação no grande diálogo acadêmico e educacional, além de seu comprometimento social, observando valores e aspectos éticos envolvidos. A perspectiva de cada participante e perspectivas outras expandem o ângulo de visão local (como pleiteado no módulo *Seeing*), sem apagá-lo ou suspendê-lo. Como parte do todo e não como alguém que apenas executa e aplica técnicas de ensino em uma posição inferior na hierarquia vertical, a/o PF age, contando com liberdade e suporte em equilíbrio.

Dessa forma, para desenvolver a Criatividade Local, a postura de “pensador estratégico” e “transformador intelectual” (postura pleiteada por KUMARAVADIVELU, 2012, p. 16, p. 79) é fundamental, como alguém capaz de analisar as demandas globais/institucionais, sem aceitá-las incondicionalmente, mas avaliando sua (in)adequação a partir de seu local, ressignificando e dialogando com essa demanda, sem subjugar-se.

Estar nesse entre-espaço de negociação pressupõe transitar entre as perspectivas subjetivas do eu e da comunidade, percebendo o contexto complexo constituído por diferentes “eus” em diálogo e em movimento constante. Assim como esses sujeitos se deslocam, o contexto também não é inerte. Desse modo, não se pode fixar a Criatividade Local, que se encontra em trânsito, perpassando os diferentes lugares, saberes, coletivos e suas culturas. Por meio dela, experimenta-se a vida em seu espaço, com abertura ao diálogo, por vezes, conflituoso, imerso em dissensos e contingências.

Diante dessas considerações, retomo a pergunta de pesquisa: **de que forma um programa de acompanhamento alicerçado nas teorias adotadas para o estudo pode afetar as ações pedagógicas para o desenvolvimento da Criatividade Local?**

Com base na experiência realizada, observou-se que a Criatividade Local é intensificada por meio de um **projeto de mentoria e de parceria colaborativa**, capaz de **articular demandas locais e globais**. Em um programa de acompanhamento nesses moldes, encontros e trocas são profícuos, uma vez que permitem realizar o desenvolvimento de materiais de acordo com suas necessidades específicas, além de incentivar discussões sobre planejamento, metodologias possíveis e políticas linguísticas no contexto específico.

Vale ressaltar que, durante a pesquisa, contei com PFs dispostos a dialogar. O desejo de fala esteve presente desde o primeiro contato. Por certo, os dados revelam a busca por caminhos alternativos de ação pedagógica e de desenvolvimento profissional, os quais podem ser ativados ou despertados em encontros e em pequenos grupos, como desenvolvido no estudo.

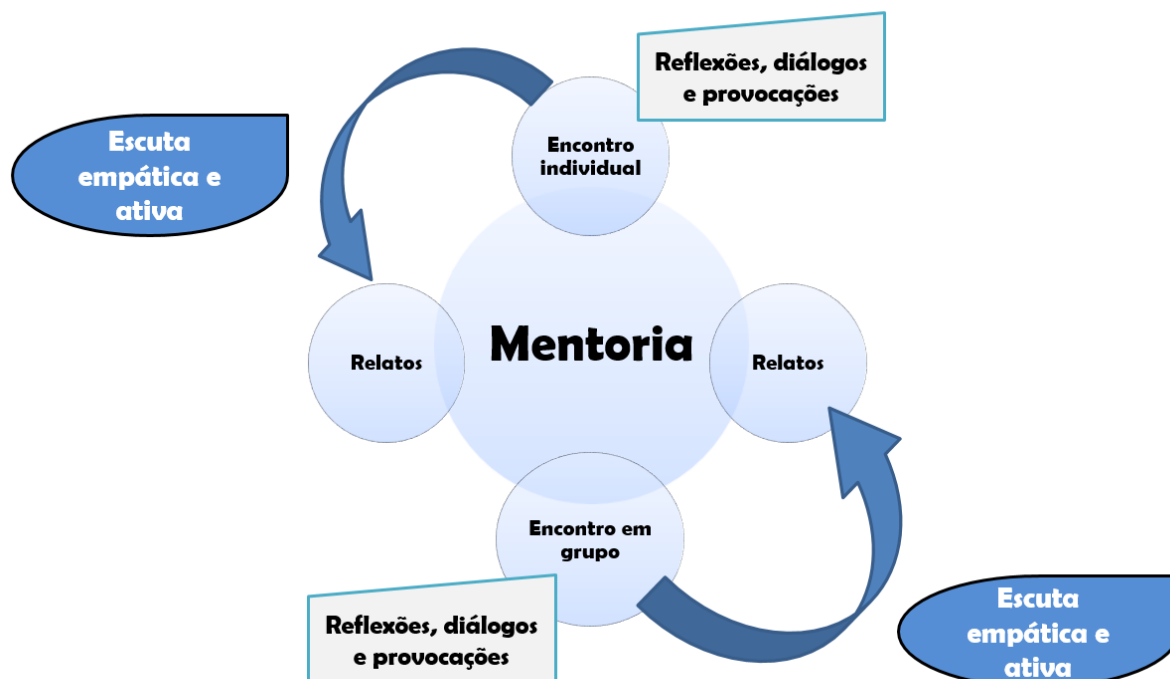
Para esclarecer os detalhes desse programa e responder à pergunta da pesquisa, retomo na próxima seção as principais fases desse percurso, além de destacar demandas locais e globais evidenciadas no meio investigado.

5.2 O programa de acompanhamento – Mentoria

Nesta pesquisa, ofereço uma **forma de materializar um programa de mentoria** diante das primeiras experiências a caminho da profissão docente e, mais especificamente, com vistas a propiciar o desenvolvimento da Criatividade Local, como espaço para reflexão, negociação e ação. Com isso, não pretendo metodologizar propostas didáticas, seguindo a tendência de reprodução de padrões e restringindo a pluralidade de visões e formas de agir.

Na verdade, indico uma forma de problematizar perspectivas outras para a formação inicial das/dos PFs, a ser repensada em seu tempo e lugar contingentes. Para ilustrar esse acompanhamento pedagógico junto às/aos PFs e as ações nele envolvidas, represento na Figura 18 seus principais elementos e as fases sugeridas para sua realização prática:

Figura 17 - Esquema de acompanhamento – Mentoria



Fonte: Elaboração própria.

No programa de mentoria em questão, as orientações são oferecidas com abertura ao diálogo, em uma espécie de roda de conversa, na qual a experiência de uma/um mentora/mentor configura apenas como mais uma perspectiva nesse encontro. Trata-se de um processo cíclico, a ser iniciado com um primeiro encontro, em forma de entrevista preparatória para a mentoria. Desde a entrevista inicial, as/os PFs são convidadas/os a falar a respeito do que vivenciam em sala. Em seguida, os relatos retrospectivos (métodos introspectivos, nos moldes do *Lautes Erinnern*) podem ser registrados e enviados em áudio.

Para tanto, o grupo decide em conjunto o canal de comunicação acessível a todos os participantes, inclusive sob o ponto de vista técnico. Esse recurso simples possibilita o registro de sensações, percepções e pontos de vista, como em atividades reflexivas que realizamos diariamente. Nesse momento, tem-se a oportunidade de transpor as percepções dessas vivências, compartilhando-as com a/o mentora/mentor, com a/o qual é desenvolvida uma relação de confiança, decisiva para o sucesso do projeto, uma relação sem julgamentos e sem dicotomias positivistas, como certo ou errado.

Após a captação dos momentos vivenciados, tem-se em mãos a matéria-prima para a elaboração e a organização dos encontros em pequenos grupos em forma de *workshop*. A partir desse momento, a Criatividade Local das/dos mentoras/es faz-se presente, ao definir a condução e os recursos empregados como estímulo para o trabalho em pequenos grupos. Por meio de discussões iniciadas nos encontros e em trabalhos de colaboração e parceria, podem ser realizadas e expandidas conexões entre o conhecimento teórico e prático (*Doing*), além de ser aberto espaço para relatos sobre as experiências ou simplesmente desabafos (necessários não somente nessa fase específica da formação).

Como exposto ao longo do trabalho, o processo de acompanhamento em pequenos grupos pressupõe colaboração individual e coletiva. A **narração** sobre suas experiências, (fazendo uso da **autoetnografia crítica**), **as escutas atentas e ativas, além da interação social por meio de conversas e trocas entre estudantes, professores mais experientes e mentores** configuram o trabalho em equipe, por meio do qual são lançadas as bases para uma inicialização profissional menos ameaçadora e mais empoderada. Esse programa de acompanhamento encontra-se em construção e retroalimentação permanentes com base em experiências práticas e no desenvolvimento dos saberes do próprio grupo. Nessa esteira, o levantamento de dados por meio dos relatos pode representar um ponto de partida para orientar os passos de uma mentoria voltada às necessidades locais e individuais das/dos PFs.

Independentemente de desdobramentos futuros em outros contextos, julgo impreterível lançar as bases de um programa de mentoria transversal durante a graduação, sem estar

vinculada a uma disciplina específica. Essa fase de acompanhamento inicial na profissão não condiz necessariamente com os últimos semestres do curso. Afinal, algumas/alguns PFs iniciam mais cedo do que outros¹⁴⁶. Sendo assim, a mentoria não deve ser implementada em fases estanques. Na verdade, o acompanhamento desenvolve-se em paralelo para aquelas/es que irão realizar ou realizam as primeiras experiências na docência e desejam receber um suporte mais direcionado.

Com isso, aponto para uma demanda existente, sem destituir a relevância de disciplinas diretamente relacionadas à Licenciatura ou ao próprio estágio curricular. Vale frisar que a proposta de mentoria não exclui ou substitui os demais espaços de iniciação pedagógica. Ao contrário, a ideia é inserir o programa como mais um aliado no percurso de formação docente, capaz de conectar saberes e diferentes áreas, como Educação, Letras, Psicologia, entre outras. Não se trata de um trabalho isolado, mas sim de um projeto coletivo dialógico que envolve pessoas, áreas de estudo, disciplinas e diferentes projetos em pesquisa, ensino e extensão.

Considerando os espaços universitários de cursos extracurriculares, por exemplo, estes podem ser reconfigurados como espaços para o desenvolvimento de programas de mentoria, revelando uma oportunidade ímpar de vincular as áreas de pesquisa, extensão e ensino, cujas atuações devem ser inseparáveis e colaborativas. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade¹⁴⁷ configura um todo articulado, capaz de oferecer possibilidades de diálogo com a sociedade, fortalecida por meio de pesquisas e programas como o proposto, uma vez que são aproximados a instituição de ensino superior, os cursos extracurriculares, os docentes das disciplinas ministradas na graduação, as/os professoras/es em formação, a comunidade em geral e estudantil, bem como pesquisadoras/es da pós-graduação interessados nessa área de estudos.

É importante destacar que essa proposta não descarta a possibilidade de expandir o programa a outros contextos, como o escolar, com as/os professoras/es já em exercício. Como preparo pedagógico e fortalecimento psicológico, o programa pode ser explorado em todos os espaços educativos, articulando conhecimentos e ações entre escolas e universidades.

No caso dos cursos extracurriculares, sem buscar atender uma visão meramente utilitária da formação acadêmica ou de capacitação para o mercado, ao oferecer cursos de

¹⁴⁶ Como constatado nos relatos: Seção 4.1.1.

¹⁴⁷ Veja: artigo 207 da Constituição de 1988.

extensão para esse fim ou com o intuito de prestar contas da produtividade universitária¹⁴⁸, pode-se ressignificar esse espaço, como lugar de estudo, comunicação e expressão da responsabilidade social da ação pedagógica.

De fato, pode constatar no decurso da pesquisa que a proposta de um programa de mentoria dialoga com demandas recentes institucionais no contexto de formação de professores de línguas. Sob o viés extensionista, foi ampliado o diálogo entre as áreas acadêmicas por meio da curricularização da extensão ou creditação da extensão no Plano Nacional de Educação (PNE) pela Resolução n. 7 MEC/CNE/CES de 18 de dezembro de 2018. Partindo do ponto de vista da possibilidade de **curricularização dos cursos de extensão**, pode-se vincular o programa proposto a esse objetivo.

Além de um formato específico de “disciplina-projeto”, a mentoria pode ser pensada como horas-atividades exigidas no curso ou um módulo específico para a formação, nos moldes de grupos de estudo/pesquisa ou núcleos/coletivos que reúnem diversas frentes, inclusive pós-graduandos e professores atuantes. Nas palavras de Rogers (1977, p. 159), é preciso colocar fermento e fazer o bolo crescer, angariando pessoas dispostas a arregaçar as mangas. Paulo Freire (1983), por sua vez, salienta que os **cursos de extensão não devem se restringir à transmissão sistemática de um saber, mas oferecer espaços de comunicação, possibilitando uma** extensão universitária dialógica, uma oportunidade de comunicação entre estudantes, pesquisadoras/es e a comunidade.

Na prática, essa abordagem precisa ser expandida e vivenciada como um ambiente para problematização, reflexão, discussão e ação diante das primeiras experiências docentes, em um programa de suporte paralelo ao previsto no currículo. Após a geração de dados para a pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2019, foi publicada a resolução CNE/CP N. 2 (BRASIL, 2019) ao final desse mesmo ano, a qual define “as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica”. As instituições receberam o prazo de dois anos para a implementação da adequação curricular na formação docente, portanto a partir de 2022. Entre as diretrizes, estabelece-se no Capítulo 3 (BRASIL, 2019, p. 5), referente à organização curricular dos cursos superiores para a formação docente:

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a **mentoria** de

¹⁴⁸ Como Tauchen e Fávero (2011, p. 410) salientam: “As universidades públicas, no contexto do neoliberalismo, vêm sendo impelidas a prestarem conta de sua “produtividade” no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Hoje, a concepção estadunidense, com seu conteúdo pragmático e utilitário, faz-se presente nas instituições de ensino superior brasileiras, tornando-se hegemônica sobre as demais concepções que influenciaram, tão marcantemente, as universidades quando de suas fundações”.

professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A mentoria está prevista nesse documento, entre outras recomendações, como: o “engajamento de toda equipe docente no planejamento e acompanhamento de atividades de estágio obrigatório” (BRASIL, 2019, p. 5) e o “estabelecimento de parcerias formalizadas” ao longo da formação das/dos PFs entre diferentes esferas de ensino, com o intuito de apoiar atividades práticas previstas na formação. E ainda a “flexibilização curricular” e a “construção de itinerários formativos” (conforme Art. 7º, XII), previstos no documento, podem ser exploradas, valorizando projetos, como o programa de mentoria.

Ao apontar para as diretrizes oficiais, **não** sugiro a adoção de parâmetros sem reflexão crítica. Como defendido ao longo desta pesquisa, é preciso retornar a seu local e perceber, nesse conjunto de possibilidades, aquelas que se adequam à situação, de acordo com as necessidades detectadas. No entanto, o aproveitamento de aberturas expressas em documentos oficiais pode ampliar oportunidades de ação, permitindo a busca por parcerias e recursos para realização de projetos, vislumbrando caminhos possíveis. Em meio a essa conjuntura, faz-se necessário uma postura inquiridora, que analise essas possibilidades e ofereça sugestões e opções de ação e reformulação com base nas necessidades locais. Em outras palavras, a análise crítica deve estar presente, porém a postura proativa e pesquisadora, capaz de repensar a prática e tecer propostas, deve ser também incentivada.

Não há a ilusão de que “metodologias inovadoras” serão apontadas como solução para todos os problemas educacionais em programas como o apresentado. Ao contrário, parto do princípio de que conflitos e problemas surgem e surgirão para nos desafiar e tirar do estado letárgico, impulsionando-nos a aprender sempre. Nesse sentido, processos investigativos com base na prática permitem o desenvolvimento da autonomia para lidar com esses desafios e suas possibilidades. Para tanto, o envolvimento das/dos participantes nesse conjunto é requisito indispensável.

Outro espaço de ação pedagógica a ser examinado nesses parâmetros refere-se ao **Programa Residência Pedagógica (PRP/CAPES)**¹⁴⁹, cujo

objetivo é induzir o **aperfeiçoamento da formação prática** nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, **acompanhadas por um professor** da escola

¹⁴⁹ <http://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

com experiência na área de ensino do licenciando e **orientada por um docente da sua Instituição Formadora** (CAPES, 2018, s/p., *online*).

Infelizmente, são constatadas diversas perdas por meio de políticas recentes educacionais, que padronizam, restringem, cortam e transformam a formação docente em treinamento (FERRAZ, 2021). Sem dúvida, uma postura crítica e investigativa diante dessas políticas deve emergir, assim como a análise de eventuais contribuições que projetos sugeridos possam trazer a depender da aplicação desses e de caminhos escolhidos para seu emprego local¹⁵⁰. No caso da Residência Pedagógica (PRP), a depender de sua forma de implantação, essa “imersão” pode se revelar um espaço com potencial a ser explorado para o desenvolvimento de perspectivas educacionais críticas e criativas, baseado no diálogo entre iniciantes e professoras/professores em exercício.

Esses são alguns eventos ocorridos durante a pesquisa, os quais indicam a possibilidade de articular a proposta em diálogo com demandas institucionais. Reforço que o intuito não é criar algo homogêneo e padronizado. Na verdade, em cada esfera de educação, são possíveis constelações diversas e novos conjuntos de componentes, perspectivas e circunstâncias. Destarte, o projeto colaborativo pode ser realizado entre escolas, universidades do Brasil e também do exterior (não necessariamente na Europa), criando uma grande rede de apoio local em diálogo com diferentes perspectivas em lugares outros.

Além das determinações mencionadas, o drástico episódio da crise pandêmica de Covid-19 em 2020, estendendo-se para 2021, afeta diretamente as premissas defendidas nesta proposta. As condições impostas pelo acontecimento nos obrigam a preconceber um programa de mentoria também em formato digital.

Diversos projetos envolvendo a formação inicial e continuada de professores foram transpostos para o formato *on-line*: *workshops*, entrevistas, observação de aulas, assim como congressos, rodas de discussão, *lives*, entre outras possibilidades de troca de saberes e vivências¹⁵¹. A difundida educação a distância (EAD)¹⁵², com o uso anterior à pandemia de diferentes plataformas (como o *Moodle*), aplicativos e tecnologias digitais nas diferentes esferas de ensino, contribuiu para a migração ao ambiente virtual, ressignificando

¹⁵⁰ No caso do PRP, Biazolli, Gregolin e Stassi-Sé (2021) relatam a experiência positiva realizada na instituição de ensino em práticas colaborativas contextualizadas, na interação universidade-escola. Professores em formação inicial e em exercício planejam, refletem e agem em conjunto, compreendendo a “dimensão da docência como um todo, no caminho para a construção de identidades docentes” (2021, p. 162).

¹⁵¹ Para citar alguns exemplos, entre os eventos *on-line* promovidos pela USP (<https://www.youtube.com/c/CanalUSP>), destaco: “Vivenciando 2020”, “JEALAV” e “GEELLE.

¹⁵² Para aprofundamento da questão: VALENTE; MORAN; ARANTES, 2011; FREITAS, 2010.

experiências nesses moldes e incorporando novos recursos à sala de aula virtual, na medida do possível¹⁵³.

As adversidades e desigualdades diante dessa situação extrema não podem ser ignoradas. Diante disso, deve-se pleitear a inclusão digital, a acessibilidade à educação de qualidade, possibilitando uma maior participação social¹⁵⁴ da pessoa, permitindo-lhe o acesso a informações e desenvolvendo o pensamento crítico ao interrelacionar-se na sociedade, ao produzir e publicar conteúdos¹⁵⁵. Seguindo essa linha de ação, parto do pressuposto de que todo o processo de mentoria pode migrar para o meio digital, desde que sejam mantidos os preceitos básicos do programa como entre-espço de negociação.

À mentoria virtual, podem ser ainda acrescentados: a definição conjunta do uso de plataformas, a discussão em fóruns, a disponibilização de materiais e de trabalhos colaborativos *on-line* e a escolha de recursos tecnológicos para comunicação e divulgação de estudos a um público mais amplo. Enfim, a gama de opções é extensa, e essas escolhas podem ser definidas em conjunto, engajando as/os participantes a elencar ferramentas, aplicativos e *softwares* acessíveis e relevantes. Antes de serem forçados a se adaptar a um tipo de estrutura técnica, devem estas/estes participar da configuração do ambiente, ponderando recursos e avaliando as (des)vantagens de seu uso.

Assim, considero as pessoas envolvidas como protagonistas nesse processo; para esse coletivo florescer, o bem-estar e o fortalecimento psicológico devem ser estendidos a mentoras/es. Para tanto, cursos preparatórios ou grupos de estudos **podem ser oferecidos também a mentoras/es** via projeto institucional, propiciando momentos de interação entre essas/es profissionais, alinhando as expectativas e cultivando parcerias em espaço de troca. A

¹⁵³ Se, por um lado, nas diversas *lives* oferecidas pelas universidades e grupos de estudo, professoras/professores, estudantes e pesquisadoras/pesquisadores puderam se conectar, facilitando, de certa forma, o acesso aos que se encontravam distanciados, por outro, como afirma Boaventura Sousa Santos (2020a, p. 7): “a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados”. As desigualdades sociais tornaram-se ainda mais evidentes, escancarando as diferenças nas esferas de ensino, em escolas e regiões, onde nem todos têm condições de acessar a Internet para assistir a aulas ou para manter-se conectado e realizar pesquisas.

¹⁵⁴ Reig (2012) defende a ideia de aplicar as Tecnologias para o Empoderamento e a Participação (TEPs) para além dos preceitos iniciais envolvendo as TICs (Tecnologias de informação e comunicação) e TACs (Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento). O empoderamento do aluno e do professor é possível quando estes passam a fazer uso das tecnologias de forma crítica e por meio da participação efetiva. Andrade e Silva (2020) apresenta o conceito de Participação como princípio pedagógico em sua tese, que prevê a participação plena do aprendiz, em contato com a comunidade da língua alvo e em situações autênticas.

¹⁵⁵ Os trabalhos em torno do tema ressaltam a importância do estudo das novas tecnologias na educação e do letramento digital de professoras/es, como essencial para a vida em uma sociedade tecnológica. Para citar apenas alguns: Mayrink, Albuquerque-Costa, Oliveira (2020); Marques-Schäfer, Rozenfeld (2018); Mayrink (2017); Soto, Gregolin, Rozenfeld (2013); Rozenfeld, Evangelista (2011); entre outros.

mentoria configura-se, assim, como uma rede de apoio em diferentes dimensões, da qual todas/os as/os envolvidas/os podem se beneficiar profissional e psicologicamente¹⁵⁶.

Outro ponto a ser retomado nesse programa diz respeito à escuta empática. Ao revisitar esse conceito, faz-se necessário esclarecer que a mentoria não significa apenas escutar, mas criar, analisar, impulsionar e concatenar ideias em conjunto para agir em seu local. Nesse sentido, a proposta extrapola a noção de empatia no senso comum para uma atitude capaz de instigar e auxiliar a vislumbrar caminhos. Ao ouvir, a/o mentora/mentor lança também provocações, tematiza inquietações e impulsiona criação de iniciativas no coletivo. Assim, sua ação não se resume apenas a escutar, isentando-se de qualquer orientação. Na verdade, o propósito da orientação na mentoria é de partilha e não de imposição ou transmissão de saberes.

Ao conhecer de perto as realidades, é possível pleitear recursos e suporte, bem como encontrar soluções, por vezes, apenas pela oportunidade de falar a respeito e compartilhar experiências. Sem dúvida, essa escuta empática e ativa torna-se revigorante e produtiva para todas/os. Sem contar que ouvir quem está chegando – no caso da pesquisa, as/os professoras/es em formação – possibilita trazer contribuições também para quem escuta.

Sob essa perspectiva, o processo de mentoria figurou como uma válvula de escape e, ao mesmo tempo, como um espaço de troca de ideias, de construção conjunta com respeito e (auto)confiança, para enxergar novas perspectivas diante de percalços na ação pedagógica. Para ilustrar esse intercâmbio de ideias em atmosfera positiva (porém também conflituosa), represento, na Figura 18, o diálogo como forma de lidar com as ameaças no dia a dia.

¹⁵⁶ Como exemplo de projetos voltados para essa proposta, posso citar a Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE), que pretende fomentar o compartilhamento de insumos, ideias e materiais entre professoras/es. O grupo, sob a coordenação da Profa. Cibele F. Rozenfeld, organiza debates, oficinas e encontros virtuais. Para maiores informações: <https://raple.fclar.unesp.br/>.

Na Universidade de Augsburg, as/os docentes desenvolvem o projeto BeDaZ que dialoga com a perspectiva de minha proposta, na medida em que busca oferecer formações continuadas para professoras/es em exercício de acordo com as demandas e a necessidade local (*Bedarf und Bedürfnisse*), considerando a heterogeneidade das escolas. Ademais, é oferecido o preparo de multiplicadoras/es e professoras/es na terceira fase da licenciatura para auxiliarem na configuração dessa rede de apoio.

(<https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/germanistik/deutsch-als-zweit-fremdsprache-und-seine-didaktik/fort-und-weiterbildung/bedaz/>).

Figura 18 – Intercâmbio de ideias na mentoria para formação inicial de professoras/es



Elaboração: Letícia Lídia Voltolini, exclusivamente para esta tese.

Por fim, vale apontar algumas limitações observadas com base na experiência da pesquisa. Tecendo uma análise autoetnográfica de meu trabalho com as/os PFs, devo relatar que o levantamento de dados realizado não teve condições de abranger a dimensão de um programa de mentoria longitudinal. No contexto da pesquisa, foi prevista e efetuada apenas uma intervenção, com o propósito de identificar aspectos fundantes para o desenvolvimento da proposta.

Como descrito, a ideia é expandir os efeitos dessa ação nesse processo cíclico e contemplar outros momentos de troca ao longo do percurso, ou seja, o programa desenvolvido não ocorre de forma instantânea, não se trata de um clique ou de uma chave a ser acionada, mas sim de desenvolvimento e fortalecimento profissional e pessoal ao longo do tempo e com base nas experiências vivenciadas.

Apesar dessas limitações, creio que as questões levantadas em cada uma das fases da pesquisa suscitaram mudanças, não somente na visão e na prática das/dos PFs, mas também da pesquisadora. Por meio da intensidade desses encontros e trocas, percebe-se a relevância de processos de reflexão sem a pressão por respostas consideradas “autorizadas” ou “consentidas” em molduras fixas. Nas palavras de Igor:

[...] acho que foi uma troca de ideias bem positiva, e acho que seria ideal que a gente tivesse tempo de se reunir com as pessoas desse nível para trocar essas ideias (Conversa final Igor, 19 de junho de 2019, 19min20s, Pos. 102).

O programa proposto é embasado em observação, diálogo, respeito e reconhecimento, respaldado nos pressupostos teóricos da pesquisa. Por meio da releitura local e plural,

readaptações são necessárias de acordo com o espaço e com os interesses de cada grupo de PFs ou de professoras/es em exercício no dia a dia de sua ação pedagógica.

Enfim, não se trata de criar uma proposta “individualista” ou “apenas” centrada na pessoa (conforme Rogers, 1977, p. 44), é preciso expandir essa visão, sem esquecer quem do todo faz parte, isto é, cada pessoa envolvida no processo. Ao reduzir o programa de mentoria a um projeto “individualista”, perde-se a grande chance de cooperar e colaborar em conjunto. Ao contrário, a intenção é justamente ampliar essa rede de apoio e os espaços de discussão coletivos (“um por todos e todos por um”), combatendo ideias advindas de uma sociedade neoliberal que tende a reforçar posturas numa direção vertical, hierárquica e individual (“cada um para si”). Contudo, é preciso considerar a pessoa nesse processo como parte única, história única. Essa é uma perspectiva complexa que implica provocações, pois, ao olhar para outrem, é preciso também voltar o olhar para dentro de si.

Para vozes mais pessimistas, os conceitos aqui apresentados – como os de empatia, de escuta sensível e ativa – podem ser taxados como uma banalização do processo formativo. É preciso considerar, entretanto, que propostas envolvendo deslocamento de centros de poder para perspectivas pessoais e locais podem ser contestadas com argumentos nessa direção.

De fato, os deslocamentos incitados na pesquisa não provocarão mudanças da noite para o dia, pois estamos permeados por discursos coloniais e tradicionais. Ao tentar promover a atitude de troca construtiva *auf Augenhöhe* (em pé de igualdade), eu posso falhar: por exemplo, se apenas transmito receitas e imponho os “melhores” caminhos, ou se apenas escuto desabafos, sem chegar a lugar nenhum, sem considerar esses relatos como fonte de dados e impulsos para o processo de aprendizagem constante da/do professora/professor. Resta questionar-me diante de minhas ações (e esse processo é também pessoal): até que ponto passo a fazer/praticar (*Doing*) o que proponho em minha esfera educacional?

Enfim, **considero** esta tese como **um retrato de experiência** que nos convida a observar nosso espaço de atuação, ainda mais agora, diante de tantos descasos e retrocessos na educação sob uma política neoconservadora e coercitiva. É preciso escutar e oferecer oportunidades de fala, acionando memórias, (re)pensando alternativas no coletivo. Encontro professoras/es em diversas esferas de ensino encarando suas inquietudes isoladamente, sofrendo ameaças diversas, aprendendo a lidar sozinhas/os com inseguranças e desafios diários. Precisamos vislumbrar formas de facilitar esse processo, não no sentido de criar uma redoma de vidro, mas de oferecer suporte recíproco, repensando formas de agir diante dos desafios. Dessa maneira, iniciar na profissão e continuar nela se torna menos ameaçador, e os desafios podem ser encarados com mais lucidez e força conjunta.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PFs hoje, o “pulo do gato” e caminhos possíveis

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. (Krenak, 2019, p. 13)

Inquietações pessoais, relatos e escutas nos corredores acadêmicos e escolares ou em encontros informais com estudantes, professoras/es ou pesquisadoras/es em diferentes esferas de educação motivaram minha pesquisa e o desejo de reforçar que, em vez de disputar ou impor verdades, é preciso **aprender a escutar e a contribuir** em nossos espaços coletivos.

Ao longo do processo de acompanhamento junto às/aos PFs, leituras epistemológicas e ontológicas que construíram e constroem meu percurso como professora, estudante e pesquisadora estiveram em diálogo com os registros empíricos. Afinal, nesse caminho, não posso ignorar minhas andanças. Não posso apagar-me. Estou presente em cada palavra desta tese e acredito que isso é estar congruente, alinhando minhas bases teóricas às ações pedagógicas e a meu discurso. No entanto, é preciso reconhecer esse “eu” em espaço e tempo movediços¹⁵⁷. Deste “*locus* de enunciação” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 11), exponho meu olhar, não como local de origem pautado em imagens, identidades e posições fixas, mas como lugar contingente e dialógico – sem que este me confira “autoridade” para impor verdades, ditames ou generalizações.

Entre idas e vindas, percorri uma trilha descontínua, intervalada e nada linear: da indústria automobilística para a sala de aula, do mestrado para a graduação em Letras, da

¹⁵⁷ Grosfoguel (2008), ao discorrer sobre o *locus* de enunciação, salienta que “a ‘geopolítica’ do conhecimento da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado”. Uma almejada “neutralidade” e o não envolvimento configuram, portanto, o “mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro”. Para completar essa ideia, compartilho com Krenak (2019) a posição contrária a uma noção de “lugar de fala” reduzido a algo fixo, ignorando as complexidades, simplificando nossas especificidades e carimbando desigualdades. Para o líder indígena, é preciso romper essas limitações terminológicas com pensamento crítico, sem aceitar todo e qualquer conceito em circulação. Assim, sob meu ponto de vista, julgo relevante conhecer a história de quem fala, sem fixar sentidos nesse “local” ou traçar percursos e ações previstas com base nesse conhecimento. Estamos em constante movimento, assim como as perspectivas e visões críticas acerca de uma causa ou questão são válidas e não precisam estar atreladas a um “local” específico. Para falar de causas indígenas, não é preciso ser indígena. Nesse sentido, podemos falar de “locais” espaço-temporais indefinidos, incertos e não lineares.

graduação para o doutorado. Em paralelo, muito trabalho em diferentes esferas, alternando papéis e/ou assumindo-os simultaneamente: ora docente, ora estudante, ora pesquisadora, ora estagiária, em aprendizado constante.

Nesse percurso, vivenciei paradoxalmente momentos de *Flow* e uma desagradável sensação de “atraso” por não seguir o “padrão” esperado em moldes tradicionais modernos. Ao ser acolhida na Universidade de São Paulo, percebi possibilidades outras de ressignificar essas experiências, evocando leituras para chegar ao que proponho nesta tese: um espaço de reflexão e negociação, envolvendo a liberdade para criar e tomar decisões, enfrentando os primeiros desafios de uma trajetória profissional como professora/professor de Língua Alemã no Brasil.

Na “última” etapa da tese neste espaço-tempo, pretendo lançar algumas provocações, alguns “desabafos”, sem a intenção de pôr fim à discussão ou de oferecer conclusões fixas. Pelo contrário, a meu ver, debates são sempre bem-vindos, e os estudos sobre a formação inicial de professoras/es em Língua Alemã necessitam de abalos, questionamentos, novas perspectivas, além de ventos frescos.

Para traçar um breve panorama retrospectivo da tese, no Capítulo 1, abordei os propósitos do estudo, retratando o contexto de partida e as justificativas para o desenvolvimento do trabalho. As perguntas de pesquisa ali lançadas giravam em torno do conceito de Criatividade Local, culminando com a questão: **como um programa de acompanhamento, alicerçado no arcabouço teórico da pesquisa, poderia contribuir para o desenvolvimento da Criatividade Local?**

No Capítulo 2, destaquei **interfaces entre as teorias** basilares para o estudo do fenômeno da criatividade, além de ressaltar estudos críticos acerca do espaço estudado, da profissionalização e da formação inicial de professoras/es. Ao realizar esse levantamento, apontei a relevância da **mentoria**, como estímulo ao diálogo (*Doing*), à observação (*Seeing*) e à formulação de teorias próprias pelas/os PFs, enquanto estudosas/os de suas ações pedagógicas (*Doing*). Nesse conjunto, figuram ainda a escuta empática e sensível, a congruência (ROGERS, 1975, 1983) e a autoetnografia crítica (KUMARAVADIVELU, 2012) como fundamentais. Vale frisar que a escuta empática não é apática, mas ativa, enquanto aspecto facilitador para a autopercepção e o autoconhecimento – ao ouvir “o fluxo de suas experiências internas” (ROGERS, 1983, p. 39), podem surgir caminhos para a ação, descobertos por meio desse processo dialógico.

Ademais, ao observar-se criticamente, fazendo na prática (*Seeing, Doing*), ousando libertar-se de grades acadêmicas, hegemônicas e normativas, pode-se perceber a conexão com

o outro (*Analysing/Recognizing*) e a ação individual no mundo como parte de um todo, contribuindo e exercendo influência nesse meio vivo. Dessa forma, podemos acessar saberes (*Knowing*) sem arrogância, e sim com a única certeza de que existem diferentes certezas em diferentes espaços e momentos. A metáfora de Morin (2020, online) retrata bem essa ideia ao salientar que “viver é navegar em um mar de incertezas, através de ilhotas e arquipélagos de certezas nos quais nos reabastecemos”.

Outro elemento fundamental nesse processo de acompanhamento corresponde à sensação prazerosa e ao processo de engajamento livre presentes no *Flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 2014). Quando estamos envolvidos com o que realizamos, enxergando um sentido maior para nossas ações, então, atenuam-se ameaças pelo caminho, propiciando-se o desenvolvimento da Criatividade Local.

Para observar como esse processo acontece, delineei um caminho metodológico para a pesquisa, exposto no Capítulo 3, traçando as bases de um programa de mentoria para a formação inicial de professoras/es de língua alemã no Brasil. Considerando os instrumentos utilizados para o levantamento dos registros empíricos, o relato retrospectivo – *Lautes Erinnern* –, enviado pelo WhatsApp após a aula ministrada pelas/os PFs, revelou-se como acessível e adequado ao que nos propúnhamos. Ao longo do trabalho, e já nos primeiros contatos com as/os participantes da pesquisa, estava nítido o desejo de narrar e de realizar trocas em ambiente acolhedor.

Com efeito, para promover programas de acompanhamento com base na proposta, é preciso desestabilizar as bases de tradição formadora arraigadas em treinamento e transmissão de receitas de ensino, é preciso descer do pedestal acadêmico e aceitar que estamos em processo de aprendizagem o tempo todo. Nesse processo, as transformações devem ser valorizadas; transformações experienciadas não somente pelas/os PFs, mas também, e de forma intensa, por mentoras/es e pesquisadoras/es.

A leveza e o desejo de falar, mesmo após a fase de geração de dados, revelam o quanto carecemos de espaços como esses na academia. Espaços que permitam outras formas de produzir conhecimento. Espaços de escuta ativa e de negociação de sentidos. Espaços que legitimem percepções, emoções e a geração de teorias locais e pessoais.

Pelo menos oficialmente, estudos científicos sobre as emoções foram, durante muito tempo, banidos do meio acadêmico. Abrir espaço para discussões que envolvam esses temas é movimento recente e representa uma chance de transmutarmos e enxergamos a transformação de professoras/es no futuro. Analisando as ameaças nesse contexto, podemos refletir em conjunto para tornar o caminho de entrada na profissão mais leve, não necessariamente fácil,

mas um pouco mais suportável e acolhedor. As pedras e desafios no caminho surgirão, porém, a criação de uma rede de apoio para busca de soluções pode repercutir positivamente no sistema educacional como um todo.

Para reforçar esse ponto de vista, de posse dos registros gerados na pesquisa, apontei no Capítulo 4 as perspectivas e vivências das/dos PFs neste momento decisivo do início na profissão. Por meio de uma pesquisa colaborativa, as reflexões e análises foram construídas em conjunto, uma vez que as falas das/dos PFs orientaram os caminhos neste percurso.

Ao vislumbrar esses caminhos para a formação inicial de professoras/es de língua alemã e ao compartilhar experiências por meio deste trabalho, reconheço **ameaças acadêmicas, políticas, sociais e pessoais** que constituem esse meio complexo da sala de aula. Sem a intenção de criar um conjunto específico e uniforme de ameaças – pretensão que iria contra a proposta –, chamou-me a atenção o aparecimento recorrente de algumas delas no contexto estudado, dispostas nas categorias indutivas. Convido a observarem a seu redor, percebendo por meio da escuta empática, ativa e atenta, que tipo de ameaças se fazem presentes.

Para o grupo de participantes da pesquisa, alguns aspectos se evidenciaram: é preciso abandonar a ideia de subordinação e o consumo de receitas prontas, a complexidade de nosso trabalho não pode ser ignorada. É preciso compartilhar não somente êxitos, mas também **deslizes e enganos**. É possível ser “falível” (Entrevista PF4, Pos. 40) em algum momento, como PF4 salienta já na entrevista; o diferencial está em procurar tirar proveito dessa experiência para expandir capacidades e visões. Esse tipo de postura revelou a coerência de discurso dessas/es profissionais ao longo do estudo, abertas/os a novas experiências, cientes da necessidade de aprender continuamente.

Na verdade, pressupõe-se que deveria existir oportunidade para lidar com os desenganos, frustrações e infortúnios no espaço formativo. O desabafo ao longo do processo revela a necessidade de expor e encarar inseguranças, apatias, apegos, reações defensivas, realizando a “compostagem” dessas emoções como no jardim de Rogers (1977): “meu jardim tem me ensinado constantemente uma lição – os restos escuros e putrefatos da planta deste ano serão o adubo no qual poderão ser encontrados os brotos do ano seguinte” (ROGERS, 1977, p. 213). E esse movimento pode ser realizado não somente na formação inicial ou na academia, pode se estender para a vida e para além das “fronteiras” e limites que criamos¹⁵⁸.

¹⁵⁸Andreotti em entrevista a Jordão e Silva (2021, 599) destaca a necessidade de um processo de “desentulhamento afetivo (compostagem de inseguranças, projeções, apegos, ilusões, traumas, neuroses e mecanismos de fuga)” diante da “onto-metafísica” da modernidade/colonialidade, processo por meio do qual

Para suavizar esse caminho, o cuidado e o respeito na relação com o outro revelaram ser ingredientes fundamentais para um trabalho conjunto frutífero. Nessas relações, permanecem aquelas autênticas, pautadas na transparência e na possibilidade de troca *auf Augenhöhe* (olho no olho, de igual para igual).

Por fim, no Capítulo 5, apresentei um programa de acompanhamento considerando as bases teóricas do estudo, os depoimentos e as trocas realizadas, como contribuição para o desenvolvimento da **Criatividade Local**. Além de uma competência, um talento ou um produto, a Criatividade Local envolve a leveza presente no *Flow*, as perspectivas críticas de seus participantes, a maximização das oportunidades em seus entornos, bem como o fortalecimento psicológico das/dos envolvidas/os nesse espaço plural, **não** possuindo, portanto, **endereço fixo**, uma vez que envolve mundos em experiências singulares. Afinal, um mesmo contexto é percebido de formas diferentes pelas/os participantes da interação, ou seja, o local e o subjetivo se inter-relacionam.

O que aqui proponho é uma forma de materializar um caminho possível, sem que este represente uma transmissão de saberes ou um manual de instruções para a aula. Para esta pesquisa, **mentoria** significa intercâmbio, troca, aprendizagem significativa em conjunto. Nesse processo, as/os PFs podem **experimentar seu espaço, levantar hipóteses, formular teorias, desenvolver seu estilo pessoal; e, principalmente, vivenciar um início de carreira em ambiente acolhedor, positivo e revigorante**. Esse programa representa um caminho para realizar conexões e estabelecer pontes com os conhecimentos acadêmicos, a fim de que as/os PFs possam compreender melhor seu papel nesse complexo contexto. Explorar essas oportunidades exige tempo e perseverança, sem esperar “resultados imediatos”. Entre enganos e acertos, é preciso aprender em conjunto, imaginar caminhos de mudança, mas também arregaçar as mangas.

Para a concretização do projeto, vale mencionar o potencial dos **cursos extracurriculares** como um espaço de experimentação e vivência pedagógica, revelando-se como promissor para o desenvolvimento da perspectiva defendida neste trabalho, fato corroborado nos registros empíricos.

Outro aspecto a ressaltar é o trabalho realizado em **pequenos grupos**, como forma de facilitar a interação entre as/os envolvidas/os. Na verdade, dispender desse tempo e estrutura

devem ser questionadas as satisfações viciantes proporcionadas pelo modelo moderno/colonial. Nesse diálogo, a estudiosa apresenta o coletivo “Gestos rumo a futuros decoloniais” (<https://decolonialfutures.net/>), reunindo pesquisadores, professores, indígenas, artistas e outros. Entre as diferentes abordagens do coletivo, são exploradas possibilidades educativas na perspectiva de estudos decoloniais, apontando para ações locais e percepções de mundo que descortinem violências sistêmicas, reconectando-nos como parte de um todo maior, como um metabolismo vivo que é o planeta (Veja: <https://www.youtube.com/watch?v=ZTbGHjg9LNI>).

para atender grupos pequenos significa horas de trabalho, disposição, equilíbrio emocional e o desejo de estar nesse meio, interagindo com as/os PFs. Foram quatro participantes nesta pesquisa, sabemos que a realidade é outra no momento. Contudo, faz-se necessário considerar as alternativas abordadas no Capítulo 5 para enfrentar esses entraves. É preciso envolver diferentes frentes para a consolidação da proposta, inclusive o poder público e a própria instituição para o planejamento e a realização de um programa de mentoria mais amplo.

Para mencionar mais um motivo de resistência às ideias aqui defendidas, devo admitir que esse lugar de negociação e criação, o qual denomino Criatividade Local, não é necessariamente confortável. Trata-se de uma área de confronto e inquietação, afinal lidar com as incertezas e questionar pilares fixos podem significar um enfrentamento doloroso e a “perda” de alguns privilégios que usufruímos. As respostas defensivas observadas nas falas das/dos PFs revelam a nossa tendência de evitar abandonar a posição confortável. Constatase, no entanto, que desejos de estabilidade, de caminhos prescritos, de método eficiente e eficaz para lidar com todo e qualquer desafio em situações previsíveis, no qual professores perguntam e alunos respondem, já não dão conta de atender a nossa demanda atual.

Apesar de todos os “pesares” e antes que o pessimismo e o mesmice nos dominem, precisamos abandonar a posição passiva (e autocolonizadora) de aceitar as condições presentes. Temos, no momento, ferramentas eficazes para virar o jogo, para redimensionar e repensar o espaço de negociação criativo. Do ponto de vista estrutural, recursos (físicos e pessoais) devem ser requisitados, cobrados e planejados; projetos locais podem ser delineados em conjunto, envolvendo diferentes espaços da instituição. Do ponto de vista interpessoal, é preciso envolvimento e disposição para lutar e encarar essa jornada.

Se compactuamos com uma posição inerte, de aceitação e reprodução na graduação, o resultado adiante pode não ser diferente do esperado: a repetição de padrões e modelos, sem questionamento. Para quebrar essa corrente que nos aprisiona no contexto brasileiro em vários setores da sociedade, é preciso **fortalecer as pessoas e enxergarmo-nos como cocriadores, como participantes criativos nesse processo.**

Não se trata de buscar culpadas/os, muito menos de culpar professoras/es. Na verdade, o projeto deve envolver o olhar crítico de todas/os envolvidas/os, para si e para sua ação. Precisamos, sim, assumir equívocos e tentar fazer movimentos outros, desestabilizando estruturas inertes e apáticas (internas e externas), percebendo formas menos violentas e ameaçadoras de “formação” de professoras/es, enfim, realizando conexões mais salutares.

Como desdobramentos futuros para esta pesquisa, vale refletir sobre formas de impulsionar a produção e a divulgação de conhecimento de mentorandas/os, para que possam

não apenas compartilhar os resultados desses trabalhos, mas também buscarem a transformação social ultrapassando os limites da universidade. Além disso, é preciso expandir o diálogo com visões e saberes locais, explorando formas outras de enxergar a criatividade. Como resquícios de minha formação moderna, concentrei-me em grandes nomes do norte global, não vislumbrando a produção de saberes locais em grupos e pessoas invisibilizadas pela colonialidade¹⁵⁹.

Entre os enganos e equívocos explicitados no decurso da pesquisa, destaco a preocupação inicial em atender à padronização da comunidade científica e a manter certo distanciamento como cientista, atitudes que dificultaram o percurso e provocaram em mim desconfortos, questões intrigantes e percepções que impulsionaram a reflexão. Comparo esses momentos e o desenrolar da pesquisa como o tricotar de meu primeiro pulôver: os pontos iniciais eram soltos ou presos demais, até encontrar o ponto próprio e pessoal na confecção da peça.

Pressuponho que a proposta pareça utópica para muitas/os ou mesmo de difícil aplicação prática, já que envolve diferentes setores da universidade, diferentes ambientes e, principalmente, uma disposição para alterar a conjuntura atual. No entanto, creio que os esforços podem ser recompensadores. Para outras/os, as contribuições dessa tese podem ser taxadas como “nada de novo” – e, se considerarmos que Rogers debatia sobre esses assuntos há mais de sessenta anos, assim como Freire e outras/os, de fato não o é. No entanto, parece que *ainda* tendemos a separar a teoria da prática, *ainda* não lidamos bem com a materialização dessas ideias e *ainda* deformamos ao invés de transformar, uma vez que não aprendemos a escutar e dialogar com as/os envolvidas/os no processo de educação linguística.

Para ilustrar essa demanda, vale mencionar que o percurso do estudo foi marcado por desafios de ordem política, institucional e por desafios pandêmicos, os quais evidenciaram o quanto necessitamos de apoio psicológico e social, em redes que se motivam e se reinventam. Diante do caráter emergencial em 2020 e 2021, a situação pandêmica exigiu ação criativa local e flexibilidade. De forma desafiadora, o pensar coletivo (no todo global) e o agir

¹⁵⁹ Para exemplificar essa constatação, podem ser fomentados estudos envolvendo o protagonismo indígena (ver CARVALHO, 2013) e a Criatividade Local. Entre várias iniciativas e projetos em andamento, a primeira plataforma digital de teatro (<https://tepi.digital/>) reúne eventos, palestras abertas, publicações e vídeo-pílulas. De fato, é preciso trazer visibilidade para pessoas e grupos minorizados e/ou apagados em nossa sociedade ocidental positivista, no âmbito de um debate decolonial que não se restrinja ao meio acadêmico, mas que ultrapasse fronteiras como impulso para transformações sociais.

localmente foram imprescindíveis para a tomada de decisões e o desenvolvimento de políticas de ação em todos os níveis da sociedade¹⁶⁰.

Em vista disso, e considerando o ambiente de troca construído ao longo do estudo, interessou-me verificar como as/os PFs vivenciaram os efeitos da fase pandêmica ao final da graduação e no início da docência. Assim, organizamos mais um encontro informal.

No reencontro com as/os PFs em 2021, a conversa foi realizada em forma de videoconferência. Na ocasião, retomamos a discussão de 2019, e as/os PFs discorreram sobre seus caminhos de lá para cá, compartilhando vivências. Uma abordagem extensiva dessas entrevistas não será possível pela dimensão do trabalho. No entanto, julgo relevante observar a trajetória das/dos PFs nesse período de maneira concisa.

Todas/os são professoras/es de língua alemã em diferentes contextos. No momento da entrevista, duas/dois PFs lecionavam nos cursos extracurriculares e encerravam o estágio obrigatório na graduação, os demais já lecionavam em instituições de ensino.

Nesse momento, encontro PFs mais confiantes e engajadas/os em sua profissão. Não tenho a pretensão de afirmar que a intervenção de 2019 foi decisiva para esse quadro. Na verdade, o conjunto de experiências vivenciadas, entre bolsas de estudo, intercâmbios, oportunidades de estágio e trabalho, enfim, uma série de aspectos contribuiu para o desenvolvimento profissional das/dos PFs. No entanto, oportunidades como as oferecidas no programa de acompanhamento podem estimular iniciantes a seguir na profissão. Como relatam as/os professoras/es:

Hoje está bem diferente. O Caio lá não fazia ideia do que estava fazendo. (risos) [...] Hoje, um pouquinho mais consciente do meu trabalho. [...]. Esse projeto que começou em 2019, desde que a gente começou, tem me influenciado até hoje. [...]. Então é uma coisa que acabava refletindo na gente. Foi muito relevante para mim. (Reencontro, Caio, 22min50s)

Em termos de plano de aula, objetivos para sua aula, eu acho que começou na graduação, mas eu não via muita aplicação. Eu acho que eu comecei a ver aplicação quando a gente fez o projeto com você. No sentido de que, assim, eu entendia que era importante, mas eu não entendia como executar porque eu não tinha a experiência. E não estava vendo como executar isso sozinho. Então, executando isso com PF1 e com suas ideias junto, a gente viu resultado. Não vou dizer que, “nossa que primor de planejamento!”, mas as aulas tinham um encaminhamento. [...]. Com a experiência de *trainee*, a espiral foi se tornando maior (Reencontro, Igor, 46min).

¹⁶⁰ Discussões em torno dessas experiências com o ensino remoto em 2020 e as implicações da pandemia Covid 19 foram pauta de estudos e de trabalhos em colaboração entre diferentes profissionais da educação. Para citar apenas alguns: Mayrink, M. F., Albuquerque-Costa, H., Ferraz, D. (2021), Sousa Santos (2020), Palú, Schütz, Mayer (2020).

No conjunto de experiências, as/os professoras/es enxergam-se como aprendizes em sua prática e frisam a necessidade de conhecer as/os participantes de seu curso, percebendo quem são e o que almejam. A transparência, nesse processo, facilita a aproximação entre as/os envolvidas/os e a abertura para a colaboração no grupo:

Hoje em dia, eu pergunto diretamente para os alunos, eu não fico tentando adivinhar. [...]. Vai ter dia que vai dar certo. Vai ter dia que não vai dar certo. E eu pergunto para eles o que acharam, do que eles gostam, o que eles querem. E deixar claro que estou também aprendendo. (Reencontro, Caio, 17min22s)

E como aprendizes que somos, nem sempre acertamos o rumo. Nas palavras de Igor:

Faz parte do processo do iniciante ir parar em **beco sem saída**. [...]. É um processo inerente. Então, você acha, você vai por esse caminho. Aí você vai para lá e se pergunta, por que é que eu vim para cá mesmo? (Reencontro Igor, 30min13s)

A meu ver, esses “becos sem saída” apontados por Igor podem estar sempre presentes, não apenas como iniciantes. A questão é o que fazemos com essas vivências. Conectadas/os em suas práticas e ação pedagógicas, dispostas/os a correr riscos e envolver-se com a experiência, esse percurso pode ser recompensador. Nesse sentido, outro aspecto a ser destacado em todas as falas diz respeito à empolgação para ensinar, como uma sensação de *Flow*, de estar envolvida/o com sua atividade:

Convidar a pessoa a transitar por essa outra língua é uma oportunidade. Falar sobre essa língua, cultura, falar o que a gente gosta nisso... É o momento de empolgação do professor. [...]. Convidar os outros a explorar as coisas que a gente gosta é empolgante. (Reencontro, Mia, 26min17s)

Eu estava achando as minhas aulas muito pesadas, precisa começar assim, precisa ir para cá, terminar assim, sabe. Eu sentia que podia ser mais leve. Um plano de aula mais fluido. Me permitir ficar empolgado. [...] No momento, isso está sendo extremamente importante para mim, me divertir nas aulas e fazer com que meus alunos se divirtam. (Reencontro, Ben, 09min55s)

Entre pontos positivos e negativos da realidade pandêmica vivida nos últimos meses, Mia aponta a ausência de contato pessoal como uma perda. O fato de não ver os rostos de seus alunos, em razão da não obrigatoriedade do uso da câmera, é definido como “um momento muito nebuloso para o professor” (Mia, 12 min), afinal, a grande maioria prefere ficar oculta

nas aulas virtuais. Para contornar a situação, são ativadas as conversas no chat ou em grupos de trabalho, incentivando a interação.

Professor que gosta de presença, que gosta de olhar, ver se eles entenderam a piada, ver se eles acharam alguma coisa estranha ou não, a gente tinha esse contato... é uma perda bem grande. (Reencontro, Mia, 13min38s)

Por outro lado, diante da experiência e com um olhar para o futuro, Mia conclui:

Talvez o *on-line* trouxe uma proximidade, uma possibilidade de proximidade, para ver e colocar as misturas. [...]. As fronteiras são fluidas, as coisas não são mais tão fechadinhas. É um momento diferente, [...]. (Reencontro, Mia, 30min45s)

Todas/os percebem as possibilidades de explorar o ambiente virtual por meio dos recursos, contornando as dificuldades e desenvolvendo novos meios de aproximação. As fronteiras fluidas com o espaço digital podem acenar para novos caminhos na formação e na ação pedagógica. No entanto, principalmente em tempos desafiadores como o atual, considerar a “pessoa como centro”, enxergando as/os aprendizes que ali estão, seus mundos e anseios, pode ser o “pulo do gato”, o momento em que, mesmo enveredando-se por becos sem saída, a colaboração mútua torna o percurso mais fácil e prazeroso, como descrito por Igor:

Na primeira aula que eu tive com eles. Imagina, lembrar o nome dos alunos, eles de máscara. [...]. Eu lembrava o nome dos alunos no dia seguinte. E esse foi o pulo do gato. Depois de um ano sem contato direto com professor [...]. Eu sabia o nome de todos, eu guardei os nomes [...]. Eles me amaram completamente. Foi o reconhecimento de quem está ali. [...] **E agora eu posso fazer o que eu quiser com eles e ir até para becos sem saídas (risos). Não tem problema nenhum [...]. Eles são meu acalento no dia a dia.** (Reencontro Igor, 38min07s)

O grande estímulo, o “pulo do gato” na formação inicial de professoras/es, pode estar neste caminho: enxergar a pessoa em seu espaço, no qual o ambiente seja acolhedor e o trabalho gratificante. Nesse momento, o professor passa a enxergar a pessoa que ali está, sem permitir que a vista turva provocada pelas próprias ameaças e pela preocupação com o processo ou com sua posição como professor atrapalhe esse canal. Na experiência relatada por Igor, o professor estabelece contato, faz trocas e deixa fluir (em *Flow*). E isso sim é ativar a CL, esse entre-espaço de negociação, que se desloca do “eu” e parte para o “nós”. À vista disso, torna-se urgente repensar a formação para o futuro. Um futuro que possa representar um (re)encontro com pessoas dispostas a trocarem, a crescerem juntas. Para tanto, é preciso

descer do pedestal acadêmico, aceitar que estamos TODAS e TODOS em processo de aprendizagem e reconhecer nossa incompletude.

De fato, rupturas, abalos na velha estrutura educacional e desafios de diversas origens, não apenas pandêmicos, impõem a ação crítica e consciente de que o papel da educação linguística é fundamental para conectar o mundo e possibilitar o entendimento entre línguas e culturas, ampliando o campo de visão, a fim de que possamos estar preparadas/os para os desafios que ainda virão, sem o apego a uma “normalidade” limitante.

Quanto ao programa de mentoria apresentado, posições contrárias a esse caminho podem emergir na prática, em virtude das próprias condições de trabalho das/dos professoras/es no Brasil, em uma época de negação da Ciência e de desvalorização dessas/desses profissionais. Contudo, o “não fazer” significa não encarar sua ação como transformadora e abandonar a chance de impulsionar avanços e de promover a visibilidade de sua ação única para ampliá-la em conjunto com as/os demais, somando-se forças.

Assim como o global afeta o local, o contrário é também verdadeiro. Tivemos duras provas de que estamos conectadas/os e ligadas/os. Nossas pequenas ações do dia a dia e nossas ações como docentes, formadoras/es de professoras/es, coordenadoras/es e responsáveis pela educação podem impulsionar transformações tão urgentes no mundo. Ações locais podem ter forte repercussão global, e cada um tem sua importância nessa constelação, como esclarece Mia, em diálogo com a proposta da pesquisa, sobre seu papel como educadora:

A gente sempre vai fazer parte de um grupo maior, mas sempre a gente vai ter características e pontos que são nossos. Tem coisas que você vai carregar da sua forma, a partir de tudo que você viveu. [...]. Esse é talvez o nosso maior desafio, não é? Entender a si mesmo e entender o mundo. Enfim, o micro e o macro. Conseguir se colocar num mundo gigantesco e, mesmo assim, se reconhecer em suas escolhas. (Reencontro, Mia, 25 min)

Grandes desafios são mencionados por Mia: “entender a si mesmo e entender o mundo” e “se reconhecer em suas escolhas”. É momento de levantar questionamentos nessa direção: como estou escolhendo? Que vozes são reproduzidas por mim? Quem se beneficia com seus desdobramentos e por quê? E onde fica a minha voz e a voz daqueles que compartilham meu espaço?

É momento de agir (*Doing*) em nosso entorno, cobrando (re)ações em nível institucional, governamental e global. É momento de apoiar os iniciantes na profissão e possibilitar momentos de troca e aprendizagem mútua. A falta de suporte e acolhida pode levar profissionais engajados a desistirem de seguir a carreira docente.

Diante dessas indagações, reafirmo que as considerações sobre a experiência compartilhada neste trabalho correspondem apenas a uma leitura em um contexto específico, leitura essa incompleta em meio a uma multiplicidade de outras leituras possíveis. Reconheço vozes presentes nesse meio, bem como forças locais e globais. Aceno a possibilidade de sair da subalternidade, voltando-se para o microcosmo em diálogo com o macro, considerando nossa realidade, estabelecendo pontes, sem impor verdades. E, como agentes de mudança, aprendendo com experiências, abrindo espaço para circulação de saberes, o espelho narcisista não tem vez. É momento de diálogo e colaboração, sem a necessidade de consenso e não para impor verdades, mas sim para criar alianças, levando a sério quem ali está. As mudanças nesse nível podem ser surpreendentes. Ainda mais em uma época na qual a educação sofre desmonte e vira mercadoria, somente em coletivos organizados é possível encontrar caminhos mais esperançosos e produtivos para todas e todos.

Busco entrelaçamentos com essa pesquisa, sem pretender realizar nenhuma tentativa heroica e salvacionista. Afinal, não sou mudadora/consertadora (ROGERS; FARSON, 1957), nem estou imune a limitações e a rigidez, pois sou parte desse conjunto e corro o risco de agir com base em modelos, numa tradição moderna e colonial. Do mesmo modo, não proponho o extremo de desprezar ou execrar todo o conhecimento da humanidade até então. Na verdade, sugiro um deslocamento crítico para o espaço onde me encontro e para as vozes que me constituem, não para relativizar, mas sim para encontrar saídas criativas em conjunto, desprendidas de posições hegemônicas.

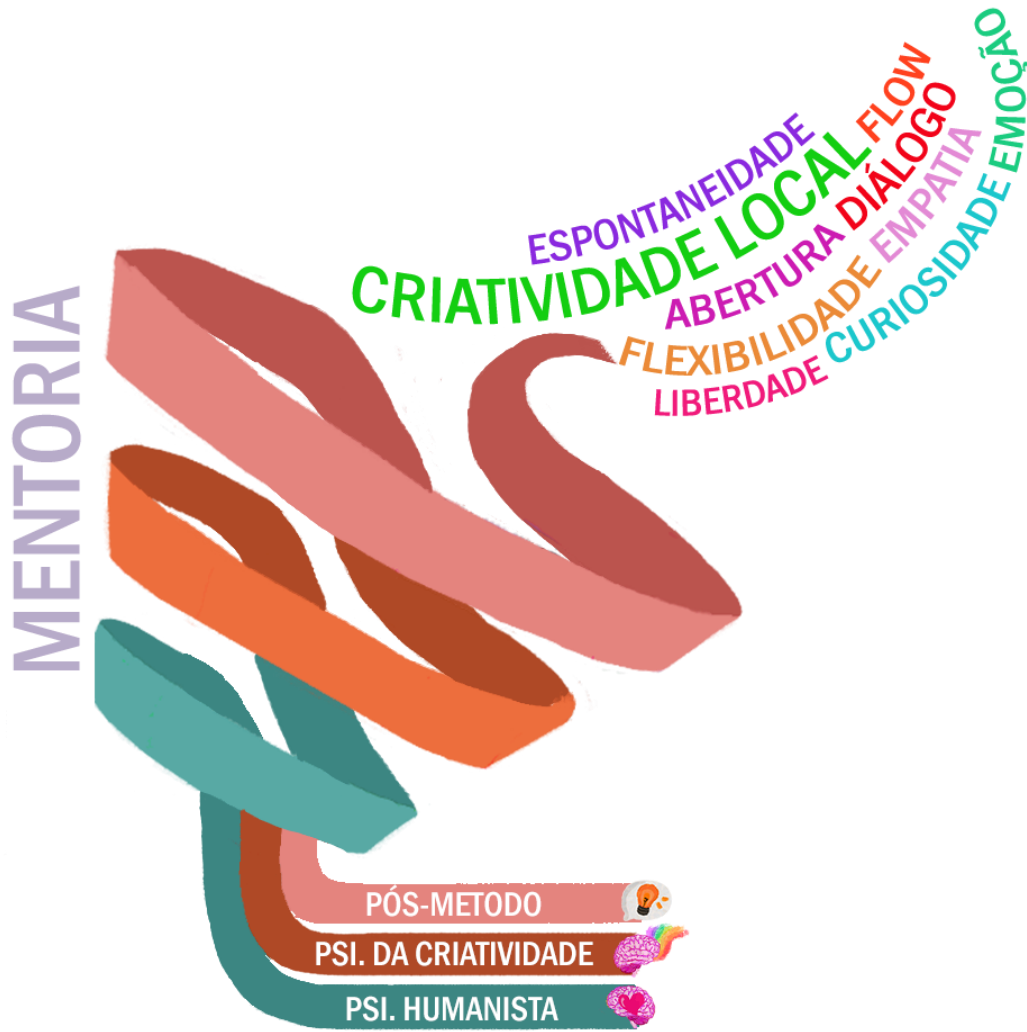
Estamos todos em processo, construindo nossos saberes e nossos caminhos. Com vistas nisso, é preciso que busquemos discernimento, que investiguemos perspectivas novas, desenvolvendo o pensamento crítico, e que ofereçamos espaços para incluir saberes locais no contexto acadêmico e em atividades colaborativas, resistindo diante de padronizações universais que nos impedem de sonhar. Penso como Rogers, que diz:

acredito que é possível vislumbrar, em nossa cultura decadente, os contornos de um novo desabrochar, de uma nova revolução, de uma cultura radicalmente diferente. Acredito que esta revolução não advirá de qualquer movimento organizado e de grandes proporções, da ação de um exército armado e empunhando bandeiras, nem tampouco de manifestos e declarações, mas do surgimento de um novo tipo de pessoa, que brotará das folhas e caules agonizantes, amarelecidos e podres, de nossas instituições evanescentes. (ROGERS, 1977, p. 213)

Ainda acredito no potencial e na ação local desse novo tipo de pessoa, reconhecendo-se como parte de um coletivo maior, ciente do reverberar de suas ações para a construção de

um novo mundo. Para finalizar, traduzo a tese em uma ilustração com seus entrelaçamentos e possibilidades que deles possam surgir.

Figura 19 – **Recapitulando a proposta desta tese: mentoria e o entrelaçamento de teorias**



Fonte: Elaboração de Letícia Lúcia Voltolini, exclusivamente para esta tese.

REFERÊNCIAS

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. **Fremdsprache Deutsch**, Nr. 5, p. 306-308, 1990.

AGUADO, K. Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung: Methodisch-methodologische Überlegungen und Vorschläge. **Fremdsprachen und Hochschule (FuH)**, n. 71, p. 24-38, 2004.

AGUADO, K. Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. *In: Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Bern, Schweiz: Peter Lang, p. 119-135 2013. Disponível em: <http://www.peterlang.com/view/title/16015>. Acesso em: 11 dez. 2020.

AGUADO, K.; HEINE, L.; SCHRAMM, K. (Hrsg.). **Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung**. Bern, Schweiz: Peter Lang, 2013. Disponível em: <http://www.peterlang.com/view/title/16015>. Acesso em: 11 dez. 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade e ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 13-16, 1986. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1414-98931986000100004>. Acesso em: 20 out. 2021.

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

ALENCAR, E. M. L. S. de. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 1, n. 2-3, p. 29-37, 1997. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-85571997000100004>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora UnB, 2003a.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 1-8, jan.-abr. 2003b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 63-69, 2003c. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100007>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100013>. Acesso em: 17 set. 2019.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. especial, p. 45-49, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 59-65, 2008. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0102-37722008000100007>. Acesso em: 17 set. 2019.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 201-206, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a11v15n2.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

AMABILE, T. A. **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

AMATUZZI, M. M. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 93-100, 2009.

ANDRADE, C. D. de. C. D. de A. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Ed. Aguilar, 1992.

ANDREOTTI, V. de O.; SILVA, J. E. da; JORDÃO, C. M. Nossa casa está caindo... E agora, Vanessa? Capitalismo, decolonialidade e futuros re-imaginados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 595-607, maio-ago. 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/010318131002971620210510>. Acesso em: 10 out. 2021.

ARANTES, P. C. C. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. **Pandaemonium Germanicum**, v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/143789>. Acesso em: 29 out. 2020.

ARANTES, P. C. C.; GIORGI, M. C. Linguística no ensino de alemão como língua estrangeira: análise da questão étnico-racial e suas dimensões políticas no livro didático. In: DEUSDARÁ, B. *et al.* (org.). **Em discurso**: cenas possíveis. 1.ed. Araruama: Editora Cartolina, 2018, p. 85-104.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. v. 5.

BARCELOS, A. M. F. Emoções de professores de línguas: o que sabemos? *In: RAPLE*, 2021. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=igePrPUM950>. Acesso em: 26 out. 2021.

BARRETO, M. O. O papel da criatividade no ensino superior. **Diálogos & Ciência: Revista da Rede de Ensino FTC**, v. 5, n. 12, p. 1-13, dez. 2007. Disponível em: http://dialogos.ftc.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=65&Itemid=15. Acesso em: 11 abr. 2021.

BAUDSON, G. T. Darf man heutzutage noch unkreativ sein? Das Kreativitätsdispositiv und seine Folgen für Schule und Erziehung. *In: HAAGER, J. S.; BAUDSON, G. T. Kreativität in der Schule: Finden, fördern, leben*. Wiesbaden: Springer, 2019, p. 167-190.

BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, out.-dez. 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501010>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de residência pedagógica. Brasília: 15 de setembro de 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso: 20 de jul. 2021.

BIMMEL, P.; KAST, B.; NEUNER, G. **Fernstudieneinheit: Deutschunterricht planen**. München: Goethe Institut Inter Nationes, 2011.

BIMMEL, P.; KAST, B.; NEUNER, G. **Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen**. Berlin: Langenscheidt, 2003. (Fernstudieneinheit 18).

BLUME, R. F. Prática como componente curricular: desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. *In: BOHUNOVSKY, R. (org.). Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 53-68.

BOECKER, S. K. Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. *In: STEIN, V.; KÜCHEL, M.-O. C.; KÜCHEL, J. (Hrsg.). Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit: Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens*. 1. Aufl. Opladen: Budrich, 2017. p. 63-84.

BOLLE, W. Germanistik in Brasilien. *In: BADER, W. (Hrsg.). Deutschbrasilianische Kulturbeziehungen*. Frankfurt am Main: Vervuert, 2010. p. 257-271.

BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em:

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639174>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, 2006. v.1.

BRAUN, D. **Kreativität in Theorie und Praxis: Übergreifende Bildungsförderung in Kita und Kindergarten**. Freiburg: Herder, 2011.

BRODBECK, K.-H. Neue Trends in der Kreativitätsforschung. *In: Psychologie in Österreich*, 26. Jahrgang, p. 246-253, Sept. 2006. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/255632870_Neue_Trends_in_der_Kreativitätsforschung. Acesso em: 14 jun. 2021.

BROWN, J. D. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. *In: DAVIES, A.; ELDER, C. (orgs.). Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 476-500.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010. Acesso em: 7 nov. 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300014>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BUZATO, M. E. K. O pós-humano é agora: uma apresentação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 478-495, 2019. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8656692>. Acesso em: 5 nov. 2021.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York & London: Routledge, 2013.

CARNIELLI BIAZOLLI, C.; VALENCISE GREGOLIN, I.; CATARINA STASSI-SÉ, J. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: aspectos da parceria colaborativa. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 155-170, 15 abr. 2021. Disponível em: <http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/420>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CARVALHO, M. R. de. “Criatividade e protagonismo indígenas”. **Cadernos de Arte e Antropologia**, Online, v. 2, n. 2, p. 5-11, 2013. DOI: 10.4000/cadernosaa.198. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cadernosaa/198>. Acessado em: 20.01. 2022

CASPARI, D. Kreativität als Unterrichtsprinzip: Der – notwendigerweise – "andere" Fremdsprachenunterricht. *In: KÜHN, O.; MENTZ, O. (Hrsg.). Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion: Der etwas andere Fremdsprachenunterricht*. Herbolzheim: Centaurus, 2002a. p. 16-26.

CASPARI, D. Mehr Kreativität wagen: Überlegungen zu beruflichen Entwicklungsprozessen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. **Französisch heute**, 33. Jahrgang, Heft 4, p. 459-469, 2002b.

CASPARI, D. Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften. **Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)**, Band 43, Heft 1, p. 20-35, June 2014.

CASPARI, D. Sprachenlernen als Beruf. *In*: BAUSCH, K.-R. *et al.* (Hrsg.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. p. 305-310, 2016a.

CASPARI, D. Forschungen zu Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Spiegel allgemeiner Entwicklung in der Fremdsprachenforschung. *In*: KLIPPEL, F. (Hrsg.). **Teaching Languages – Sprachen lehren**. Münster: Waxmann, 2016b. S. 39-58. Band 30 (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung).

CASPARI, D. Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. *In*: CASPARI, D.; KLIPPEL, F.; LEGUTKE, M.; SCHRAMM, K. (Hrsg.). **Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik**: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016c. p. 7-22.

CASPARI, D. Prototypische Designs. *In*: CASPARI, D.; KLIPPEL, F.; LEGUTKE, M.; SCHRAMM, K. (Hrsg.). **Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik**: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016d. p. 67-78.

CASPARI, D. Von der Idee zur Forschungsfrage. *In*: CASPARI, D. *et al.* (Hrsg.). **Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik**: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016e. p. 359-363.

CASPARI, D. Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis. *In*: CASPARI, D. *et al.* (Hrsg.). **Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik**: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016f. p. 364-369.

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**. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 129-140. v. 1.

COLOGNESE, S.; MÉLO, J. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 145-159, 1998.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial

Soares. Porto: Edições ASA, 2001. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação). Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 1 maio 2021.

CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação de professores de línguas. *In*: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 305-325.

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. (ed.). **Creative Management and Development**. London: Sage Publications, 2006.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Teoria do *Flow*, pesquisa e aplicações. Tradução: Marina Gomes. **ComCiência**, n. 161, set. 2014a. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014000700010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi**. 4.ed. Heidelberg: Springer Netherlands, 2014b.

DANN, H.-D. Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. Beiträge zur Lehrerbildung. **Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung**, Nr. 7, p. 247-254, 1989.

DA SILVA, J. E. Livro didático e letramento crítico: um diálogo possível? **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, [S.l.], n. 51, p. 153-173, ago. 2019. ISSN 0104-0944. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7341>. Acesso em: 11 mar. 2021.

DA SILVEIRA, A. C.; DE 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**, v. 15, n. 3, p. 223-231, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DRAXL, A-K.; HOLZINGER, C. Beforschte Positionierungen, positionierende Forschung. *In*: WEGNER, A.; DIRIM, I. (Hrsg.). **Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ**. Budrich UniPress, 2018.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-746, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000300007>.

DUBOC; A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, 2011. (Dossiê Especial "Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas"). Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/dubocferraz.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php>. Acesso em: 7 jan. 2022.

DUBOC, A. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, R.; R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. 1.ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

ENDE, K.; GROTHJAHN, R.; KLEPPIN, K.; MOHR, I. (Hrsg.). **Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung**. München: Klett-Langenscheidt, 2013.

EVANGELISTA, M. C. R. Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO (BRASILIANISCHER DEUTSCHLEHRERKONGRESS), 8., 2011, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: ABRAPA, 2011. Disponível em: <http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo019.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

EVANS, S.; PUDE, A.; SPECHT, F. **Menschen A1**: Kursbuch. Ismaning: Hueber, 2012.

FEITOSA, E. A. L.; CASTELO BRANCO, P. C.; VIEIRA, E. M. Notas sobre a visita de Carl Rogers ao Brasil: implicações políticas para uma revolução silenciosa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, p. 777-795, 2017.

FERRAZ, D. D. M.; NOGAROL, I. V. Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em letras-inglês. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 12, n. 26, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.3895/RTS.V12N26.3998>. Acesso em: 31 out. 2021.

FERRAZ, D. Educação Linguística e transdisciplinaridade. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

FERRAZ, D. M. (Pós) Modernidade, (pós) estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. *In*: ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (orgs.). **(Trans)formação de professoras/es de línguas**: demandas e tendências da Pós-Modernidade. Campinas: Pontes, 2019. Disponível em: http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5699439/mod_resource/content/1/FERRAZ_2019_P%C3%93S%20MODERNIDADE%20P%C3%93S%20ESTRUTURALISMO-p%C3%A1ginas-5-27.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

FERRAZ, D.; DUBOC, A. P.; SOUZA, L. M. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2330-

2355, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/01031813815901620201013>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FERRAZ, D. de M. Cinco desafios para a formação de professores de línguas/educadores linguísticos no Brasil: como prosseguir diante das recentes políticas linguísticas e educacionais. *In*: FINARDI, K. R.; ALMEIDA, C. S.; AMORIM, G. B. (orgs.). **Linguística Aplicada na contemporaneidade**: temáticas e desafios. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 165-194. v. 1.

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, RJ: Vozes, 1977.

FORTHMANN, B.; GERWIG, A.; HOLLING, H.; ÇELIK, P.; STORME, M.; LUBART, T. The Be-creative Effect in Divergent Thinking: The Interplay of Instruction and Object Frequency. **Intelligence**, v. 57, p. 25-32, July-August 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.1016/j.intell.2016.03.005>. Acesso em: 31 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. *In*: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 335-352, 2010.

FUNK, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. *In*: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter, 2010. S. 940-952. B. 1.

FÜHRER, F.-M.; CRAMER, C. Aufgabenorientierung und Fremdspracherwerb. *In*: AHRENHOLZ, B.; OOMEN-WELKE, I. (Hrsg.). **Deutsch als Fremdsprache**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. p. 298-307.

FÜHRER, F.-M.; CRAMER, C. Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *In*: CRAMER, C.; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.). **Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung**. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2020a. S. 748-755. Disponível em: <http://doi.org/10.35468/hblb2020-091>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FÜHRER, F.-M.; CRAMER, C. Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. *In*: HAGENAUER, G.; RAUFELDER, D. (Hrsg.). **Soziale Eingebundenheit**: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Münster: Waxmann, 2020b. p. 113-128.

FÜHRER, F.-M.; CRAMER, C. Qualidade der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung. *In*: RHEINLÄNDER, K.; SCHOLL, D. (Hrsg.). **Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung**: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2020c. p. 331-350.

GARCÍA, A. L. M.; REDE, E.; MARTINY, F. M.; VOERKEL, P. Crenças dos estudantes de Letras Português/Alemão: desafios, perspectivas e oportunidades. **Pandaemonium Germanicum**, v. 20, n. 31, p. 30-59, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/1982-8837203130>. Acesso em: 11 dez. 2020.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010, Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2020.

GIL DE ANDRADE, F. Deutsch lernen und lehren in Brasilien. *In*: BADER, W. (Hrsg.). **Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen**. Frankfurt a. M.: Vervuert, 2010. p. 127-134.

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.

GONDAR, A. F. P.; FERREIRA, M. V. Formação docente e autodefinição profissional de formandos em ensino de alemão como língua adicional no Rio de Janeiro. **DELTA**, São Paulo, v. 36, n. 2, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1678-460x2020360202>. Acesso em: 30 set. 2020.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRASS, G. Der lernende Lehrer. **Die Zeit**, Hamburg, Nr. 21, 20 Mai 1999. Disponível em: http://www.zeit.de/1999/21/199921.lehrer_.xml. Acesso em: 17 set. 2017.

GRILLI, M. Por que usar a LM na aula de LE: do plurilinguismo ao translinguismo. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 3, 2020. p. 30-49. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4245>. Acesso em: 7 jan. 2022.

GROEBEN, N.; SCHEELE, B. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *In*: MEY, G.; MRUCK, K. (Hrsg.). **Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie**. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. p. 151-165. Disponível em: http://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_10. Acesso em: 2 ago. 2021.

GROFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GUILFORD, J. P. Creativity. **American Psychologist**, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.

- GUILFORD, J. P. **The Nature of Human Intelligence**. New York: MacGraw Hill, 1967.
- GUILFORD, J. P. La criatividade: pasado, presente y futuro. *In*: STROM, R. D. (comp.). **Creatividad y educación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1983. p. 9-23.
- HARRINGTON, D. M. Effects of explicit instructions to “be creative” on the psychological meaning of divergent thinking test scores. **Journal of Personality**, v. 43, n. 3, p. 434-454, 1975. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1975.tb00715.x>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- HATTIE, J. A. C. **Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement**. New York: Routledge, 2009.
- HATTIE, J. A. C. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Tradução: Luciana Vellinho Corso e Luís Fernando Marques Dorvillé. 1.ed. Porto Alegre: Grupo A, 2017.
- HEINE, L. Introspektion. *In*: SETTINIERI, J. *et al.* **Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Paderborn: UTB, 2014. p. 123-135.
- HEINE, L.; SCHRAMM, K. Introspektion. *In*: CASPARI, D. *et al.* (Hrsg.). **Handbuch Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik**. Tübingen: Narr, 2016. p. 173-181.
- HELFFERICH, C. **Die Qualität qualitativer Daten**. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- HENTIG, H. Von. **Kreativität**. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Sach. Carl Hanser Verlag, München, 1998.
- HERZIG, K. *et al.* Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen. **Informationen Deutsch als Fremdsprache**, B. 42, Nr. 6, p. 591-627, 2015. Disponível em: <http://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2015-0606/html>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- HU, A. **Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie**. Gunter Narr, 2001
- JOLY, M. *et al.* Expressão da criatividade na sala de aula por estudantes brasileiros. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009. **Actas** [...] Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c326.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.
- JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2021.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. *In: CALVO, L. C. S. et al. (org.). Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez.* Campinas: Pontes Editores, 2013a. p. 349-369.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. *In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas: contribuições teórico-metodológicas.* Campinas: Pontes, 2014. p. 121-143.

KATHE, S. **Kulturpolitik um jeden Preis:** Die Geschichte des Goethe-Instituts von 1951 bis 1990. München: Meidenbauer, 2005.

KLIPPEL, F. (Hrsg.). **Teaching Languages:** Sprachen lehren. Münster: Waxmann, 2016. (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, 30).

KNORR, P.; SCHRAMM, K. Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Grundlagenbeitrag. *In: DOFF, S. (Hrsg.). Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen.* Grundlagen - Methoden - Anwendung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2012. S. 184-201.

KNORR, P. Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. *In: Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung.* Bern, Schweiz: Peter Lang D., 2013. Disponível em: <http://www.peterlang.com/view/title/16015>. Acesso em: 11 dez. 2020.

KRAMSCH, C. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. **The Modern Language Journal**, n. 98, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. Conversas sobre perguntas: as potências do afeto, com Ailton Krenak. **Webinário “Conversas sobre perguntas”**, 2020. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yT-R79CY7tA>. Acesso em: 5 nov. 2021.

KRENAK, A. **Espiral dos afetos:** ideias para adiar o fim do mundo. Centro de Artes UFF, 2019. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=NUhCKS_UezM. Acesso em: 5 nov. 2021.

KOLB, E.; KLIPPEL, F. Dokumentensammlung. *In: CASPARI, D. et al. (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016. p. 124-131.

KONRAD, K. Lautes Denken. *In: MEY, G.; MRUCK, K. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie.* Wiesbaden: VS Verlag, 2010. p. 476-490.

KÖNIGS, F. G. Gibt es eine Mythenbildung in der Fremdsprachenforschung? **Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)**, Band 39, Heft 1, p. 160-174, December 2010.

Disponível em: <https://elibrary.narr.digital/content/pdf/99.125005/flul201010160.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

KÖNIGS, F. G. Blickbewegungen. Ein subjektiver Blick auf 30 Jahre Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen und auf Desiderate für die Forschung. In: BAUSCH, K.-R. *et al.* (Hrsg.). **Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick**: Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2011. p. 64-74.

KÖNIGS, F. Im oder gegen den Trend? – Oder: Woher sollen methodische Innovationen im Fach Deutsch als Fremdsprache kommen und was könn(t)en sie für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften leisten? In: BREDEL, U.; EZHOVA-HEER, I.; SCHLICKAU, S. (Hrsg.). **Zur Sprache.kom**: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012. Marburg: Universitätsverlag Göttingen, 2014. p. 289-408.

KÖNIGS, F. G. Der Fremdsprachenlehrer: Das unbekannte Wesen? – Was wir trotz Lernerorientierung über Fremdsprachenlehrkräfte wissen könnten (und vielleicht auch wissen sollten). In: KLIPPEL, F. (Hrsg.). **Teaching Languages**: Sprachen lehren. Münster, New York: Waxmann, 2016. (Band 30).

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring 1994. Disponível em: <http://doi.org/10.2307/3587197>. Acesso em: 16 maio 2021.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Post%20method%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: From Method to Postmethod. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006a.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, March 2006b.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. 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.

LA PUENTE, M. de. **O ensino centrado no estudante**: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl Rogers. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251482/1/Puente_Migueldela_LD.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. O ensino e outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: LEFFA, V.; IRALA, V. B. (orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEGUTKE, M. K. Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lerner in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. *In: KLIPPEL, F. Teaching languages: Sprachen Lernen*. Münster: Waxmann, 2016. p. 93-112.

LEGUTKE, M. K.; SCHAT, S. Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. **Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung**. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016. p. 9-16.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, M.; PIMENTA, S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. Dialogues on Translingual Research and Practice: Weaving Threads with Suresh CANAGARAJAH'S Views. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 7-31, maio 2020. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/71807>. Acesso em: 31 out. 2021.

MACKEY, A.; GASS, S. **Second Language Research: Methodology and Design**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...] Bauru: USC, 2004. 1 CD-ROM. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

MARCUSCHI, L. **A análise da conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARIANO, T. V. **Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien**. 2018. 598f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57482>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. de F. **Ensino de línguas e tecnologias móveis: Políticas Públicas, Conceitos, Pesquisas e Práticas em Foco**. Rio de Janeiro: Edições Hipótese, 2018.

MARTÍNEZ, A. M. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. *In: GIGLIO, Z.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (orgs.). Da criatividade à inovação*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 11-38.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à Psicologia do Ser**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, s/d. Disponível em: <http://files.psiparatodos.webnode.com/200003600-591d65a136/Abraham%20H.%20Maslow%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Psicologia%20do%20Ser.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021

MASSINI, M. **História da Psicologia no Brasil do século XX**. São Paulo: EPU, 2004.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MAYRING, P. **Qualitative Inhaltsanalyse**. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim: Beltz, 2015.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. T. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The Specialist**, v. 38, p. 1-14, 2017.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H.; FERRAZ, D. Remote Language Teaching in the Pandemic Context at the University of São Paulo, Brazil. In: RADIC, N. *et al.* (Eds.). **The Worlduniversities' Response to COVID-19: Remote Online Language Teaching**. Research-publishing.net, 2021. p. 125-137.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. T.; OLIVEIRA, R. D. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. **Revista Intercâmbio**, v. XLV, p. 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP.

MAYRINK, M. F. Resignificando as TIC como tecnologias para a aprendizagem e o conhecimento (TAC) e para o empoderamento e a participação (TEP). In: ROCHA, N.; RODRIGUES, A.; CAVALARI, S. (orgs.). **Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 93-106. (Série Trilhas Linguísticas, n. 30).

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z; HALU, R. C. (orgs.). **Formação (Des)formatada: práticas com professores de língua inglesa**. São Paulo: Pontes, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. A política por trás da(s) política(s) da linguagem. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS: LANGUAGE, ACTION, AND TRANSFORMATION, out. 2015, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: ICCAL, 2015. p. 19-21.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *et al.* Parceria acadêmica e esperança equilibrista: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Pensares em Revista**, São Gonçalo,

n. 15, p. 162-172, 2019. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/41967>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MEYER, H. **Was ist guter Unterricht?** Berlin: Cornelsen-Scriptor, 2004.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a. Disponível em: <http://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 mar. 2021.

MIRANDA, J. Carl Rogers: uma análise crítica. **Discursos: Língua, Cultura e Sociedade**, n. especial, p. 109-118, jun. 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/4358>. Acesso em: 30 out. 2019.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan.-jul. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1940/1444>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 187-206.

MONTE MÓR, W. Hierarquias verticais e horizontais na formação atual de professores. In: 2º CICLO DE PALESTRAS DO GEELLE - GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, Encontro 6, 2020. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=w5AMlbP5TRQ>. Acesso em: 31 out. 2021.

MORAIS, S. R. S.; BARRETO, C. L. T. A Psicologia em uma perspectiva fenomenológica existencial: uma breve contextualização. In: SANTIAGO, A. M. S.; FONSÊCA, A. L. B. (comp.). **Psicologia e suas interfaces: estudos interdisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 61-89. Disponível em: <http://doi.org/10.7476/9788523220075.0003>. Acesso em: 30 out. 2021.

MOREIRA, V. Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 4, p. 537-544, 2010. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000400011>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MORIN, E. As certezas são uma ilusão [Entrevista concedida a Francis Lecompte]. **Fronteiras do Pensamento**, 9 abr. 2020. <http://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-as-certezas-sao-uma-ilusao>. Acesso em: 16 jan. 2021.

NAKANO, T. C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 45-53, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pee/a/VbHTJbzJgMV7LHzF6Hy45Bn/?lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2021.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Teste brasileiro de criatividade figural: proposta de instrumento. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 40, n. 1, p. 103-110, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902006000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 nov. 2021.

NETT, T.; NETT, N. Kreativität aus systemischer Sicht – Wo ist die Kreativität? *In*: HAAGER, J. S.; BAUDSON, G. T. **Kreativität in der Schule**: finden, fördern, leben. Wiesbaden: Springer, 2019. S. 23-38.

NIGGLI, A. **Unterrichtsbesprechungen im Mentoring**. Oberentfelden: Sauerländer, 2005.

NUNAN, D. Task-Based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. **The Asian EFL Journal**, v. 8, n. 3, p. 12-18, Sept. 2006. Disponível em: http://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

NUNES, E. C. R.; LORKE, F. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. **Revista X**, v. 2, n. 1, p. 40-60, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22892>. Acesso em: 19 jul. 2021.

NUNES, E. C. R. Reflexões sobre estratégias didáticas no ensino de alemão como língua estrangeira em ambientes escolar e acadêmico. *In*: UPHOFF, D. *et al.* (orgs.). **Alemão em contexto universitário**: ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: FFLCH/USP, 2019. p. 57-78. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/390/342/1397-1?inline=1>. Acesso em: 27 jul. 2021.

NUNES, E. C. R. Refletir é preciso: procedimentos metodológicos em um estudo piloto com professores em formação na área de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium Germanicum**, v. 23, n. 40, p. 115-139, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-88372340115>. Acesso em: 29 abr. 2020.

NUSBAUM, E. C., SILVIA, P. J.; BEATY, R. E. Ready, Set, Create: What Instructing People to “Be Creative” Reveals about the Meaning and Mechanisms of Divergent Thinking. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 8, n. 2014, p. 423-432. Disponível em: <http://doi.org/10.1037/a0036549>. Acesso em: 6 fev. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. F. de; ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 223-237, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. *In*: TOMICH, L. M. B. *et al.* (orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363. (Advanced Research English Series).

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, 1999.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. 1.ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PUH, M.; SAMPAIO, I. Da teoria para a prática: propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil. *In*: FIGUEIREDO, C. (org.). **Línguas em movimento**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 107-125.

PUH, M. “Deixe-me te enquadrar”: orientações e parâmetros na formação e atuação. *In*: **Revista Projekt**, n. 60, p. 33-38, 2021. Disponível em: <http://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2021/10/REVISTA-PROJEKT-2021.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO – Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur) Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 1 maio 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.

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.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 109-128.

REIG, D. Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. **Telos (Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología): Cuadernos de Comunicación e Innovación**, Madrid, n. 90, Enero-Marzo, p. 1-3, 2012. Disponível em:

<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero090/disonancia-cognitiva-y-apropiacion-de-las-tic/?output=pdf>. Acesso em: 6 fev. 2022.

RIBAS, M. M. G. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 612-636, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/010318135504215822019>. Acesso em 5 nov. 2021.

RICHARDS, J. C. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIEMER, C. DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. **Informationen Deutsch als Fremdsprache**, B. 34, Nr. 5, S. 445-459, 2007.

RIEMER, C. Befragung. CASPARI, D. *et al.* (Hrsg.). **Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik**. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016. S. 155-172.

ROBERTSON, R. Glocalisation: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. *In*: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Eds.). **Global Modernities**. London: Sage, 1995. p. 25-44.

ROBINSON, K. February 2006. **Do Schools Kill Creativity?** [Video file] Retrieved from http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity. Acesso em: 6 fev. 2022.

ROCHA, C. H. "Escute com seu corpo": o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. **Revista X**, v. 15, n. 4, p. 115-125, set. 2020. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76202>. Acesso em: 7 nov. 2021.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA**, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA**, Scielo Preprint, 2021. Disponível em: <http://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/2733/4794/4993>. Acesso em: 05 nov. 2021.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: o linguístico e seu entorno. **DELTA**, v. 22, n. 1, p. 29-52, 2006. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0102-44502006000100002>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ROGERS, C. R.; FARSON, R. E. **Escuta ativa**. Chicago: Industrial Relations Center, The University of Chicago, 1957.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Tradução: Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, C. R. **Terapia centrada no cliente**. GATF - Gabinete de Aconselhamento, Terapia e Formação, Lisboa, 2003.

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

ROGGE, M. Die qualitative Inhaltsanalyse als Mittel zur empirischen Konkretisierung fremdsprachendidaktischer Paradigmata am Beispiel der inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen in fremdsprachlichen Begegnungsprojekten. *In*: AGUADO, K.; HEINE, L.; SCHRAMM, K. (Hrsg.). **Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung**. Bern, Schweiz: Peter Lang, 2013, p. 177-200. Disponível em: <http://library.oapen.org/bitstream/id/4399d331-6fc0-42df-9aaa-6c909603c6a0/97836530>. Acesso em: 6 fev. 2022.

ROZENFELD, C. C. de F.; EVANGELISTA, M. C. R. G. O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes. **Pandaemonium Germanicum**, n. 18, p. 214-247, 2011. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1982-88372011000200012>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 511-530, jun. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/60121>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 mar. 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020a. Disponível em: <http://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/2020/04/19/cruel-pedagogia-do-virus-livro-em-pdf/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SANTOS, B. S. A universidade pós-pandêmica. **Outras Palavras**, 2 jul. 2020b. Disponível em: <http://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. A. **Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, B. S.; ARAUJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 14-23, dez. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 mar. 2021.

SAUNDERS, C. *et al.* Praxiserkundungen als Ansatz für Forschendes Lernen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. **Zeitschrift für Hochschulentwicklung**, B. 15, n. 2, p. 101-124, 2020.

SAVEDRA, M. M. G.; MEIRELLES, C. Pluricentrismo no ensino de Alemão como Língua Estrangeira: uma proposta para análise de material didático. **Pandaemonium Germanicum**, v. 23, n. 41, p. 1-23, dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372020000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2021.

SCHART, M.; LEGUTKE, M. **Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung**. München: Klett-Langenscheidt, 2012.

SCHART, M. Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. **Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)**, Band 43, Heft 1, p. 36-50, 2014.

SCHEELE; GROEBEN. **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.

SCHMELTER, L. Gütekriterien. *In*: SETTINIERI, J. *et al.* **Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Paderborn: Schöningh (UTB), 2014. p. 33-46.

SMITH, M. *et al.* **Parsnips in ELT**: Stepping out of the Comfort Zone. [S.l.]: ELTParsnipers, 2015. v. 1 Disponível em: <http://research.sabanciuniv.edu/27130/1/parsnips-in-elt-stepping-out-of-the-comfort-zone-vol-1.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

SCHNEIDER, K. **Der Berufseinstieg von Lehrpersonen**: Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021.

SCHRAMM, K. Empirische Forschung. CASPARI, D. *et al.* (Hrsg.). **Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik**. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016. p. 49-58.

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.

SILVA, J. B. M; BARCELOS, A. M. F. Desvelando a paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial. **Revista X**, v. 16, n. 2, p. 381-408, maio 2021. Disponível em: [doi:http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i2.77263](http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i2.77263). Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem e Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

SILVA, M. K. A. **Textos autênticos, adaptados e semiautênticos no ensino de alemão como língua estrangeira**: reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-01032016-143905/publico/2016_MarianaKuntzDeAndradeESilva_VCorr.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

SILVA, T.; NAKANO, T. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 743-759, set. 2012. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000013>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SILVEIRA, A. C. N.; UPHOFF, D. Unterrichtsplanung als Ausbildungsgegenstand an der USP: Erfahrungen und Möglichkeiten. **Revista Projekt**, Curitiba, n. 59, p. 10-16, 2020.

SINGER, T.; BOLZ, M. (Hrsg.). **Mitgefühl**: In Alltag und Forschung. München: Max Planck Society, 2013. Disponível em: <http://www.compassion-training.org/?lang=de&page=home>. Acesso em: 21 out. 2021.

SINGER, T.; KLIMECKI, O. Empathy and Compassion. **Current Biology**, v. 24, n. 18, p. R875-R878, 2014. Disponível em: <http://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>. Acesso em: 26 out. 2021.

SOTO, U., MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; ROZENFELD, C. A formação inicial de professores de línguas: ações virtuais colaborativas para a articulação teoria-prática-reflexão. *In*: SILVA, K. A. *et al.* (org.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas: Pontes, 2013. p. 259-280. v. 2.

SOUSA, L. P. de Q.; ROCHA PESSOA, R. Humanos/as, outros/as não-humanos/as, matéria e língua/linguagem: uma discussão a partir de perspectivas pós-humanistas e decoloniais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 2, p. 520-543, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655574>. Acesso em: 5 nov. 2021.

TRZAN-ÁVILA, A. **Uma história da Abordagem Centrada na Pessoa no Brasil**: Rio de Janeiro e São Paulo (1950–1970). 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/15345/1/Dissert_AlexandreTrzan-Avilal.pdf. Acesso em: 6 fev. 2022.

TRZAN-ÁVILA, A.; JACÓ-VILELA, A. M. Uma história da Abordagem Centrada na Pessoa no Brasil. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 1063-1069, 2012. Disponível em: <http://doi.org/10.12957/epp.2012.8237>. Acesso em: 13 nov. 2021.

TORRANCE, P. **Orientación del talento creativo**. Tradução: Lucrecia Castagnino de Mathe. Buenos Aires: Troquel, 1969.

TORRANCE, P. La creatividad en la educación norteamericana. *In*: STROM, R. D. (comp.). **Creatividad y educación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1983. p. 99-115.

UPHOFF, D. A ameaça da língua estrangeira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 6.; CONGRESSO LATINO AMERICANO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 1., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABRAPA, 2008. Disponível em: <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Uphoff-Doerte.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

UPHOFF, D. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de Alemão como Língua Estrangeira**. 2009, 173p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269293>. Acesso em: 3 ago. 2021.

UPHOFF, D. A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. **Pandaemonium Germanicum**, v. 16, n. 22, p. 219-241, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372013000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2020.

UPHOFF, D. Prática como componente curricular nas disciplinas de língua da habilitação em Letras/Alemão: alguma novidade? *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS GERMANÍSTICOS (ABEG), 1., 2015, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. p. 294-301. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/D%C3%B6rthe-Uphoff.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

UPHOFF, D. Discursos sobre livro didático e planejamento de aula nas séries "Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache" e "Deutsch lehren lernen". *In*: MOURA, M. *et al.* (orgs.). **Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e prática**, 2017. p. 144-161.

UPHOFF, D. O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. L. (org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2018. p. 231-247.

UPHOFF, D. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 110-130, set. 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1467>. Acesso em: 12 out. 2019.

UPHOFF, D. Aktuelle Einführungen in das Fach Deutsch als Fremdsprache: didaktisch-methodische Wissensordnungen im Umbruch. **Matraga: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 27, n. 49, p. 13-33, abr. 2020a. Disponível em: <http://doi.org/10.12957/matraga.2020.48111>. Acesso em: 28 set. 2020.

UPHOFF, D. Ensino orientado para a ação e o letramento crítico: interfaces possíveis. *In: PORTINHO-NAUIACK, C.; BOHUNOVSKY, R.; WRUCK, V. (orgs.). Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos.* Curitiba: Ed. UFPR, 2020b. (Série Pesquisa, n. 383).

UPHOFF, D. Quem são os especialistas no ensino de línguas? *In: DEUSDARÁ, B. et al. (orgs.). Pesquisar com gêneros discursivos: interrogando práticas de formação docente.* 1.ed. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020c. p. 143-153. v. 3.

UPHOFF, D. 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: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/182285>. Acesso em: 8 mar. 2021.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2011.

VOERKEL, P. Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, oportunidades e desafios. *In: UPHOFF et al. (orgs.). Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo: FFLCH/USP, 2019. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/390/342/1397-1?inline=1>. Acesso em: 11 dez. 2020.

VOERKEL, P. **Deutsch als Chance:** Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. 2017. 719f. Tese (Doutorado em Letras) – Friedrich-Schiller-Universität, Jena, 2017. Disponível em http://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644. Acesso em: 3 ago. 2021.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. *In LEFFA, Wilson J. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.* 2.ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 133-141.

WECHSLER, S. M. Pensando criativamente na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 67-72, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mar. 2021.

WECHSLER, S. M. A educação criativa: possibilidade para descobertas. *In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior.* Campinas: Papirus, 2001. p. 165-170.

WECHSLER, S. M. **Criatividade e inovação:** o impacto de uma educação estimuladora. Recuperado em 29/07/2011 de www.criabrasilis.org.br, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/16554402-Criatividade-e-inovacao-o-impacto-de-uma-educacao-estimuladora-creativity-and-innovation-the-impact-of-a-stimulating-education.html>. Acesso em: 14 nov. 2021.

WITTEK, D.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; HEIKKINEN, H. L. T. Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *Die Deutsche Schule*, 109. Jahrgang, Heft 1, p. 43-57, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIEGLER, M. F. Escolas e universidades não estimulam a criatividade dos alunos, diz pesquisadora. **Agência FAPESP**, 28 nov. 2019. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/escolas-e-universidades-nao-estimulam-a-criatividade-dos-alunos-diz-pesquisadora/32054/#:~:text=Maria%20Fernanda%20Ziegler%2C%20de%20Paris,na%20criatividade%20um%20insumo%20essencial.&text=%E2%80%9COs%20testes%20de%20criatividade%20aplicados,percebiam%20seus%20alunos%20como%20criativos>. Acesso em: 6 fev. 2022.

ZIERER, K. DR. KLAUS Zierer: Lernen sichtbar machen. **Bildungs TV**, 14 nov. 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=dnftZiBjPDs>. Acesso em: 4 maio 2021.

ZYNGIER, S. *et al.* A Longitudinal Evaluation of a Teacher Education Project: CLAC 20 Years Later. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 251-277, jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982020000200251&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2020.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Elaine Cristina Roschel Nunes, responsável pela pesquisa “SER CRIATIVO NO SEU ESPAÇO: CRIATIVIDADE LOCAL NA ERA GLOBAL NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL”, convido você para participar como voluntário(a) deste estudo. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo por ser aluno(a) e professor(a) em formação do Curso de Letras Alemão - Língua e Literatura Estrangeira, na Universidade [nome]. Se você aceitar participar, peço que leia este consentimento e, se concordar com as informações aqui apresentadas, assine as duas vias onde indicado. Uma cópia ficará comigo, pesquisadora responsável pelo projeto, e outra com você. Assim, o documento é emitido em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término por ambas partes: por você, convidado a participar da pesquisa, assim como por mim, pesquisadora responsável.

Esta pesquisa tem como objetivo traçar um panorama do contexto local a ser estudado no que tange ao estímulo à criatividade por meio da elaboração de sequências didáticas. A fim de poder refletir sobre como os professores em formação estimulam a criatividade do aluno, levantarei informações sobre o contexto local, os recursos disponíveis e suas condições de trabalho. Para a realização desta pesquisa, comprometo-me a cumprir as exigências contidas na Resolução 466/12.

Quanto aos procedimentos utilizados, caso aceite participar deste estudo, será fundamental sua participação em uma entrevista e durante o Workshop a ser oferecido no primeiro semestre de 2019. Por ocasião da entrevista, você responderá a um questionário inicial que colherá informações sobre seu contexto de atuação e suas expectativas em torno do tema. Além disso, será convidado (a) a manter um diário de pesquisa como relato de sua prática e, durante o *workshop*, a elaborar e realizar sequências didáticas com foco no desenvolvimento criativo do aluno. Durante a realização das sequências didáticas, você terá o meu acompanhamento e poderá tirar eventuais dúvidas ao longo do período ou fazer questionamentos a qualquer momento.

Com relação aos riscos da pesquisa, você poderá se sentir desconfortável ou constrangido ao relatar sobre sua experiência, mas não se preocupe, pois sua identidade será mantida sob sigilo. Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos, mas sua identidade será totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo(a). Mesmo assim, se temer uma quebra de sigilo, mesmo que involuntária, você terá plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Peço apenas que me notifique, através do e-mail listado abaixo. Para contato telefônico: [número]. Você não precisa se justificar.

A participação nessa pesquisa não trará a você quaisquer benefícios adicionais, além da oportunidade de analisar e refletir sobre sua prática. Todas as despesas dessa pesquisa serão custeadas pelo pesquisador, inclusive o ressarcimento de eventuais gastos que você tenha e indenização diante de eventuais danos, ambos decorrentes da pesquisa. Não haverá remuneração para a sua participação nesta pesquisa

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e da conversa com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do
participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste Voluntário(a) para a participação neste estudo.

Assinatura da
pesquisadora

Dados do pesquisador:

Doutoranda:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Dados do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) responsável pela autorização da pesquisa: O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP) atende de segunda a sexta-feira das 9h às 12h e das 14h às 16h. E-mail: comite.etica.ipusp@gmail.com

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Telefone: (11) 3091-4182

Instituição Coparticipante: [dados da universidade]

ANEXO A - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Caio e Igor (PF1 e PF4)

Lektion 13, 1

1. Erster Moment: Korrektur der Hausaufgabe / Etwas vom letzten Unterricht besprechen.

2.

2.1 Der Lehrer zeigt eine Kiste und einen Ball und fragt der Gruppe danach, wie sie heißen. Höchstwahrscheinlich kennen die Lernenden bereits das Wort *Ball*, das Wort *Kiste* allerdings bislang nicht. Der Lehrer schreibt dann die vorerwähnten Wörter auf die Tafel hin und fügt das Genus hinzu

2.2 Die Lernenden schlagen ihre Bücher auf die Seiten 10 und 11 vom Kursbuch, und schauen sich das

Wortschatz von Präpositionen

2.3 Der Lehrer stellt den Ball der Kiste gegenüber in unterschiedlichen Positionen, sodass Beispiele von allen erwähnten Präpositionen (*auf* , *an* , *neben* , *vor* , *hinter* , *zwischen* , *über* , *unter* , *in*) vorhanden sind.

2.4 Nach der ersten Runde fragt der Lehrer “Wo ist der Ball?”. Die Gruppe baut einen tentativen Satz zusammen, “Der Ball ist *auf* die Kiste”. Der Lehrer erklärt, dass wenn die Frage *Wo?* lautet, dann ist Dativ zu benutzen, was eine Umstrukturierung des Satzes erfordert, also: “Der Ball ist *auf* der Kiste”. Der Mustersatz wird durch unterschiedlichen Positionen weiter umgeformt und geübt. Es werden auch die Strukturen “Wo steht der Ball” und “Wo befindet sich der Ball?” im Laufe der Behandlung des Inhaltes erwähnt und ggf. angewandt.

2.5 Es wird nach Zweifeln gefragt.

3.


3.1 Der Lehrer verteilt unter der Gruppe das erste Extrablatt mit einer Übung zum vorher behandelten

Thema. Die Lernenden lösen die Übung allein (innerhalb za. 4 Minuten)

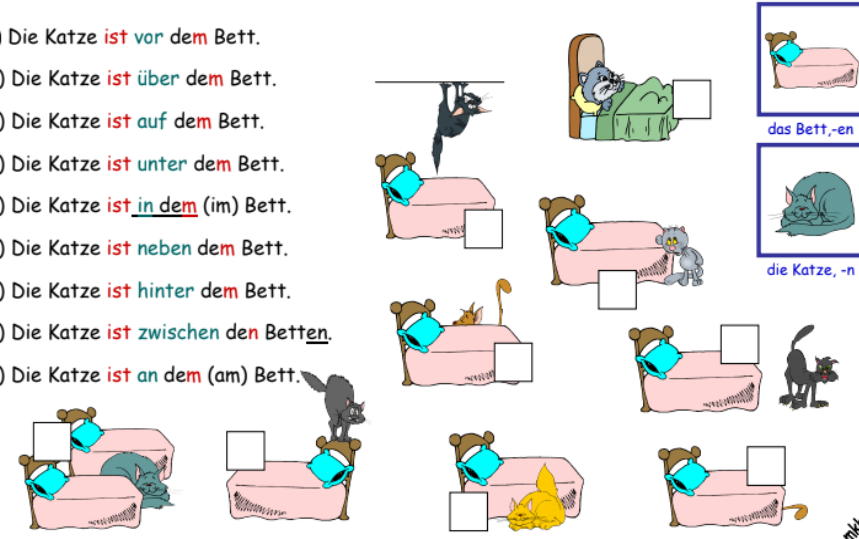
3.2 Der Lehrer zeigt die jeweiligen Katzen auf dem Blatt auf und stellt die folgende Frage: “Wo ist diese


Katze?” bzw. “Wo befindet sich diese Katze?”. Zu der Frage sollen die Lernenden mit dem anpassenden Satz antworten. Falls die Antwort nicht richtig ist, fragt der Lehrer, ob alle Lernenden einverstanden sind. Wenn nötig, stellt der Lehrer die Position der Katze mit dem Ball und der Kiste wieder her, sodass die eigentliche Situation klarer wird.


3.3 Es wird nach Zweifeln gefragt.

ÜBUNG: Wo ist die Katze?  Was passt zusammen?
Schreibe die richtigen Nummern zu den Bildern.

- 1) Die Katze **ist vor dem** Bett.
- 2) Die Katze **ist über dem** Bett.
- 3) Die Katze **ist auf dem** Bett.
- 4) Die Katze **ist unter dem** Bett.
- 5) Die Katze **ist in dem** (im) Bett.
- 6) Die Katze **ist neben dem** Bett.
- 7) Die Katze **ist hinter dem** Bett.
- 8) Die Katze **ist zwischen den** Betten.
- 9) Die Katze **ist an dem** (am) Bett.




 das Bett, -en


 die Katze, -n

mkhom

4.

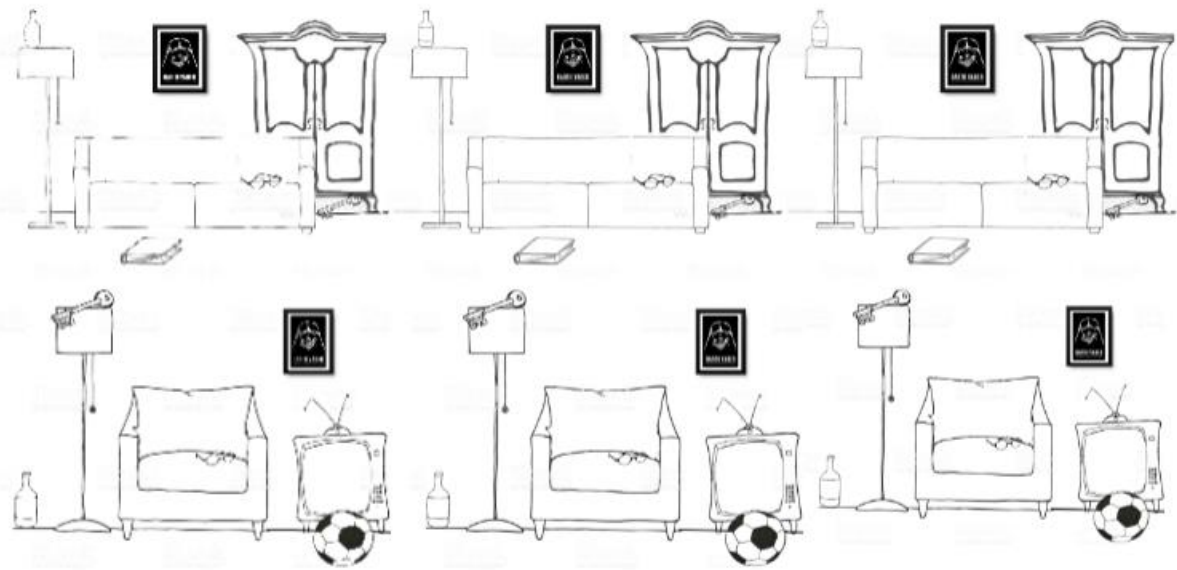
4.1 Für die nächste Aufgabe bittet der Lehrer darum, dass sich die Lernenden in Zweiergruppen aufteilen.

4.2 Bevor der Lehrer das zweite Extrablatt verteilt, erklärt er, dass es nun um eine Beschreibungsaufgabe geht, nämlich: **Jede Person erhält ein Bild, das man seinem Partner mündlich beschreiben muss. Der Partner soll dann zeichnen, was er hört.**

4.3 Der Lehrer erklärt: Auf den Bildern sind Gegenstände, die den Lernenden bereits von früheren Lektionen bekannt sind. Eine Vokabelwiederholung wird durchgeführt. Vorkommendes Lexikon: *Die Lampe, Das Sofa, Der Tisch, Das Feuerzeug, Das Buch, Das Fenster, Die Flasche, Die Brille, Der Schlüssel, Der Schrank, das Poster, der Fernseher, der Ball*.

4.4 Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Der Lehrer wird ein Beispielbild benutzen. Er zeigt es den Lernenden und tut so, als hätte er einen Partner. Er beschreibt das Bild als er an die Tafel zeichnet. (Auf dem Bild sehe ich / ist ein Sofa. Auf/Unter/Vor/Hinter dem Sofa befindet sich eine Brille usw.). Wenn er fertig ist, fragt er, ob alle die Aufgabe verstanden haben.

4.5 Der Lehrer verteilt die Bilder. Es werden zwei Runden geben. Einmal beschreibt eine Person der anderen, und dann umgekehrt. (Innerhalb xx Minuten).



- 5.
- 5.1 Die Lernenden schlagen ihre Bücher erneut auf die Seite 10. Gleichzeitig wird die Übung 2 mit dem Beamer projiziert. Die erwähnten Gegenstände (*Würfel*, *Stab* und *Pyramide*) werden genauer betrachtet, sodass die Lernenden sie erkennen. Ihr jeweiliges Genus wird ebenfalls behandelt.
- 5.2 Übung gemeinsam machen
- 5.3 Zwei Beispielsätze zusammen bauen, sowohl mündlich als auch schriftlich

2 Der Blick von oben. Was sehen Sie hier?
Sehen Sie das Bildlexikon an und ergänzen Sie.

Der Stab ist ...

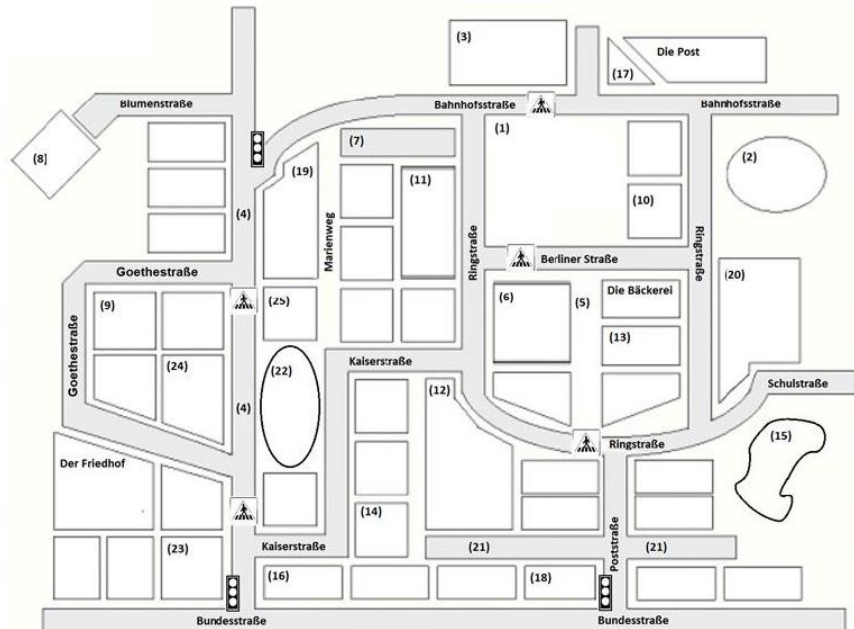
A <u>an</u> dem Würfel.	F _____ den Würfeln.
B <u>über</u> der Pyramide.	G _____ dem Würfel.
C _____ der Pyramide.	H _____ dem Würfel.
D _____ dem Würfel.	I _____ dem Würfel.
E _____ dem Würfel.	

- 6.
- 6.1 Der Lehrer verteilt unter der Gruppe das dritte Extrablatt, das die fast leere Karte einer kleinen Stadt sowie eine Übung enthält, die die **Standorte jedes Geschäfts in dieser Stadt** beschreibt
- 6.2 Der Lehrer fragt den Lernenden danach, welche Substantive sie hier bereits erkennen können (meistens Name von Geschäften, die vorher behandelt worden sind)
- 6.3 Der Lehrer behandelt das unbekannte Wortschatz durch eine PPT-Präsentation mit Bildern und versucht schwierigere Konzepten noch auf Deutsch zu erklären
- 6.4 Die Lernenden lösen die Aufgabe zu zweit. Sie haben freien Zugang zur Präsentation im

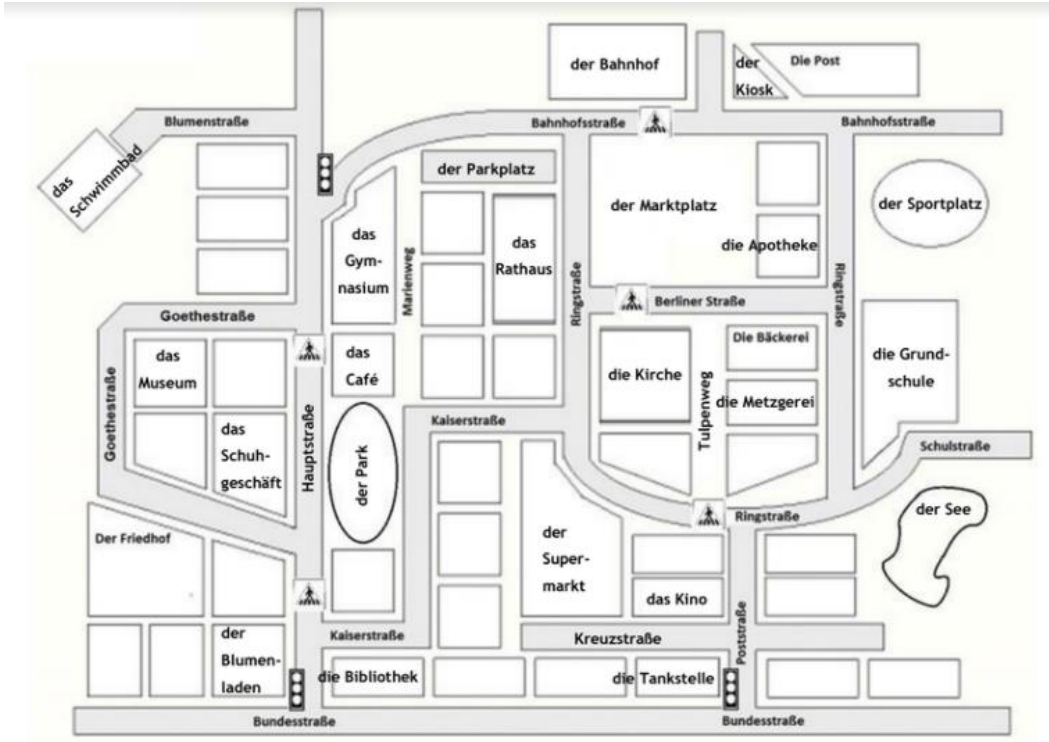
Google-Drive-Ordner der Gruppe

6.5 Der Lehrer steht zur Hilfe bereit

6.6 Falls die Aufgabe nicht innerhalb der Unterrichtszeit gelöst wird, sollen die Lernenden sie als Hausaufgabe lösen



- () Der Marktplatz ist zwischen der Bahnhofstraße und der Berliner Straße.
- () Der Dom ist am Zebrastreifen in der Berliner Straße, gegenüber vom Marktplatz.
- () Die Hauptstraße ist die Straße mit den zwei Ampeln und den zwei Zebrastreifen.
- () Die Bibliothek ist zwischen der Bundesstraße und der Kaiserstraße
- () Der Park ist zwischen der Kaiserstraße und der Hauptstraße.
- () Der Supermarkt ist an der Ecke zwischen der Ringstraße und der Kaiserstraße.
- () Der Blumenladen ist an der Ampel an der Kreuzung zwischen der Bundesstraße und der Hauptstraße.
- () Der Bahnhof ist das große Gebäude in der Bahnhofstraße.
- () Die Grundschule ist an der Ecke zwischen der Ringstraße und der Schulstraße.
- () Die Apotheke ist am Marktplatz.
- () Der Sportplatz ist in der Bahnhofstraße, gegenüber von der Post.
- () Das Schuhgeschäft ist in der Hauptstraße, gegenüber vom Park.
- () Die Kreuzstraße ist bei der Poststraße.
- () Der See ist gegenüber von der Grundschule, in der Schulstraße.
- () Das Rathaus ist das große Gebäude in der Ringstraße, gegenüber vom Marktplatz.
- () Der Tulpenweg ist zwischen der Berliner Straße und der Ringstraße.
- () Der Kiosk ist das kleine Gebäude in der Bahnhofstraße.
- () Die Metzgerei ist das Haus neben der Bäckerei im Tulpenweg.
- () Das Kino ist zwischen der Kaiserstraße und der Kreuzstraße.
- () Das Gymnasium ist an der Ampel zwischen der Hauptstraße und der Bahnhofstraße.
- () Die Tankstelle ist an der Kreuzung zwischen der Poststraße und der Kreuzstraße.
- () Das Schwimmbad ist am Ende von der Blumenstraße.
- () Das Café ist im Marienweg, zwischen dem Gymnasium und dem Park.
- () Das Museum ist in der Goethestraße.
- () Der Parkplatz ist in der Bahnhofstraße, zwischen dem Gymnasium und dem Rathaus.



Lektion 13, 2

1

1.1 Der Lehrer fragt den Lernenden danach, was die Gruppe im vorherigen Unterricht gelernt hat.

1.2 Der Lehrer stellt einige Fragen zur Position von unterschiedlichen Objekten, wie z. B. "Wo steht die Flasche?" oder "Wo befindet sich der Kuli?"

1.3 Die Antworten der Lernenden werden auf die Tafel hingeschrieben und ggf. gemeinsam diskutiert, insbesondere in Bezug auf die Verwendung von den Dativ-Formen bei der Beschreibung statischer Standorte

2

2.1 Der Lehrer projiziert die leere Karte auf dem Beamer, die in der letzten Stunde thematisiert worden ist und die anhand der untenstehenden Angaben als Hausaufgabe ausgefüllt werden sollte

2.2 Die Lernenden werden darauf aufgefordert, mindestens zwei der auf der Übung genannten Standorte auf die Tafel schriftlich hinzuzufügen. Dabei sollen sie auf das Genus des Namen des Geschäfts achten, denn sie müssen ihn mit der passenden Farbe auf die Tafel hinschreiben, nämlich: maskulin → mit blauem Stift; feminin → mit rotem Stift; neutrum → mit grünem Stift

2.3 Die Lernenden werden darauf ermuntert, anhand der ausgefüllten Karte drei weitere spontane Sätze gemeinsam zu bauen, die der Position der vorgesehenen Standorte entsprechen

3

3.1 Die Lernenden schlagen das Buch auf die Seite 9 und sehen sich das Bild an. Der Lehrer stellt einige Fragen zum Bild: "Was sehen wir auf dem Bild?"; "Wo sind die Personen?"

3.2 Einige Lernenden lesen die drei Hypothesen von der Übung 1a vor, bevor das Audio abgespielt wird. Unbekannte Konzepte (höchstwahrscheinlich: *beide*, *stimmen*, *anmachen*, *Stadtplan* und *Navigator*) werden möglichst auf Deutsch geklärt

3.3 Das erste Audio wird einmal abgespielt. Die Lernenden sollen die richtigen Hypothesen ankreuzen. Danach wird jede Vermutung gemeinsam diskutiert

3.4 Einige Lernenden lesen die auf der Übung 1b angegebenen Anweisungen vor. Die unbekannt Konzepte werden bildlich erklärt

3.5 Das Audio wird erneut abgespielt. Jetzt sollen die Lernenden mithilfe der vorgesehenen Abkürzungen behaupten, wer welchen Hinweis angegeben hat. Die Lösung wird diskutiert

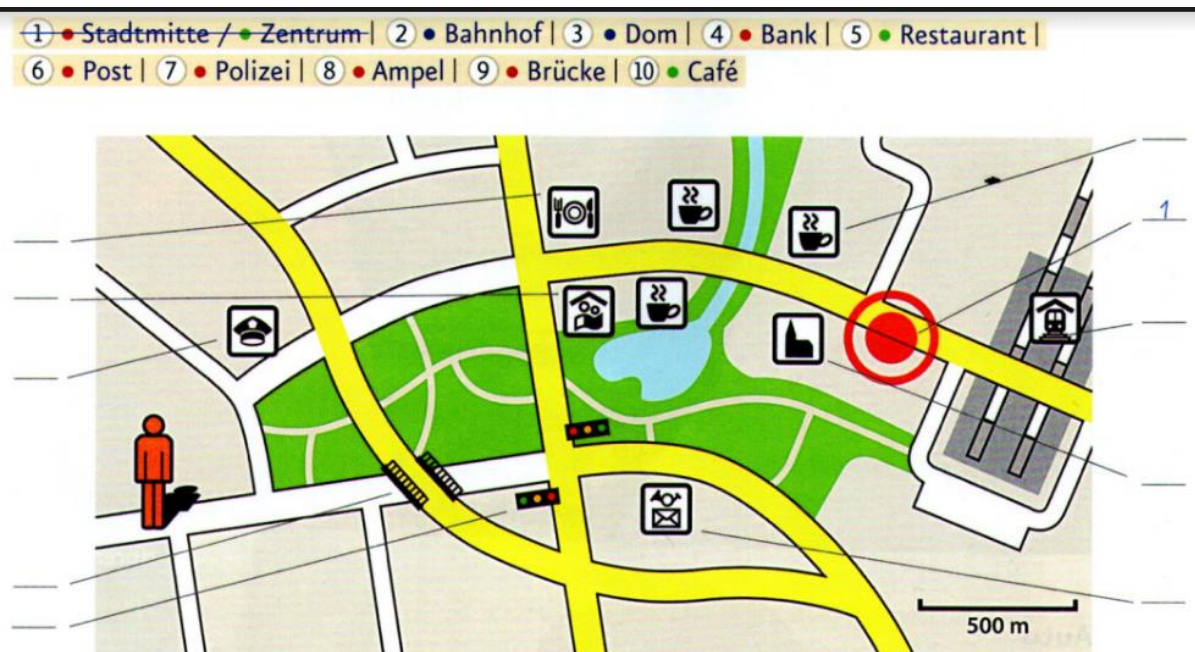
4

4.1 Der Lehrer liest alle Elemente der Karte der Übung 3 vor und deutet auf ihr jeweiliges Genus hin, sodass die Lernenden, die das Buch fotokopiert haben, diese Information auch kennen. Die einzige voraussehbare Ausnahme ist anscheinend das Konzept "die Brücke", die sich allerdings durch das Beispiel von der Hercílio-Luz-Brücke leicht erklären lässt.

4.2 Die Lernenden sollen die Karte mit den fehlenden Elementen ergänzen. Die Bedeutungen sind wahrscheinlich schon klar, weil alle undurchsichtige Elemente schon in der vorherigen Übung mit der Karte behandelt worden sind

4.3 Der Lehrer stellt die Frage: "Wo sind die Personen auf der Karte?", sodass sich die Lernenden bei der bevorstehenden Hörverstehen-Aktivität besser orientieren.

Karte Übung 3



5

5.1 Das Audio von der Übung 5 wird zum ersten Mal abgespielt. Die Lernenden sollen dabei den Weg ins Hotel in der Karte von der Übung 3 eintragen

5.2 Das Audio wird erneut abgespielt. Jetzt sollen die Lernenden die richtigen Angaben auf der Übung 5 ankreuzen, je nach dem, was im Audio gesprochen wird

5.3 Der Lehrer ermuntert die Lernenden darauf, eine zusammenfassende Systematisierung ihrer bisherigen Kenntnisse zum Thema Dativ in der Kiste der Übung 11 aufzubauen

5.4 Es wird erneut auf den Zusammenhang zwischen dem Dativ und der Frage "Wo?" (im Gegensatz zu "Wohin?") hingedeutet

7 [sic]

7.1 Die Lernenden sollen in der Übung 7 nach Strukturen suchen, die bei der Wegbeschreibung behilflich sein können. Die auf der Übung behandelten Strukturen stammen übrigens aus dem Text, die sie vor Kurzem gehört haben. Daher sind sie voraussichtlich in den Kontext bereits eingestiegen.

8. Anhand der vorher erwähnten Strukturen, sollen die Lernenden versuchen, den Weg zwischen der Tankstelle und dem Museum (von der am Anfang des Unterrichts behandelten Übung) mündlich zu beschreiben. Besteht der Bedarf, kann der Lehrer diese Beschreibung ebenfalls am Computer nachschreiben.

9

9.1 Es wird der erste Teil einer kurzen didaktischen Video-Übung zum Thema Wegbeschreibung auf dem Beamer projiziert. Währenddessen sollen die Lernenden den Weg in ihren jeweiligen Heften nachzeichnen. Danach wird der zweite Teil ebenfalls projiziert, wonach die Lernenden ihr Ergebnis korrigieren können.

10

10.1 Hausaufgabe: In Bezug auf die Karte sollen sich die Lernenden mit folgender Situation auseinandersetzen: Sie sind vor dem Café. Eine Person in einem Auto fragt Sie, wo die nächste Tankstelle ist. Beschreiben Sie bitte dieser Person den Weg.

10.2 Der Lehrer erklärt, sie werden im nächsten Unterricht in Gruppen arbeiten und es wird mindestens einen Laptop pro Gruppe benötigt. Der Lehrer bittet darum, dass die Lernenden Laptops mitbringen.

Wegbeschreibung: http://www.youtube.com/watch?v=ZHt98_EJNUA

Lektion 13, 3

1. Im ersten Moment des Unterrichts beschäftigt sich die Gruppe mit den Themen, die sie in Lektion 13 behandelt hat. Es wird eine Wiederholung durchgeführt.

1.1. Der Lehrer wiederholt die Lokalpräpositionen und Dativ mithilfe der Kiste und des Balles.

1.2. Der Lehrer korrigiert die Hausaufgabe und wiederholt dazu das Thema Wegbeschreibung

1.3. Es wird nach Zweifeln gefragt.

2. Ordinalzahlen

2.1. Der Lehrer erklärt, wie die Ordinalzahlen in der Regel gebildet werden:

Von 1 bis 19 mit der Kardinalzahl+ -t + Endung. Ab 20 mit -st + Endung. Ordinalzahlen werden mit einem Punkt markiert.

Beispiel:

Kardinalzahl: 4 = vier

Kardinalzahl: 24 = vierundzwanzig

Ordinalzahl: 4. = viert-

Ordinalzahl: 24. = vierundzwanzigst-

Unregelmäßigkeiten:

Eins – Erst-

Drei – Dritt-

Sieben – Siebt-

3. Mannheim

3.1. Der Lehrer verteilt das Extrablatt (Mannheims Karte) an die Gruppe und erklärt, dass es die Karte einer deutschen Stadt namens Mannheim ist. Der Lehrer informiert, sie werden sich bald mit dieser Karte auseinandersetzen, aber zuerst erfahren sie einige Merkmale von der Stadt.

3.2. Landeskunde

3.2.1 Der Lehrer projiziert die deutsche Karte und zeigt Mannheim auf

3.2.2 Der Lehrer fragt, zu welchem Bundesland Mannheim gehört. Falls die Lernenden es nicht beantworten können, deutet der Lehrer auf die Grenze zwischen Baden-Württemberg, Hessen, und Rheinland-Pfalz hin.

3.2.3 Der Lehrer zeigt weitere großen Städte der Region.

3.2.4 Der Lehrer fragt, ob die Lernenden das Wort Sehenswürdigkeit verstehen. Falls nicht, geht der Lehrer zu Google Images und sucht nach dem Begriff. Es werden die weltweit bekanntesten Sehenswürdigkeiten der Welt auftauchen. Der Lehrer fragt: *Wie heißt also dann das auf Portugiesisch?*

3.2.5 Jetzt, wo die Lernenden wissen, was Sehenswürdigkeit ist, zeigt der Lehrer einige von Mannheim.

Infos: **Wasserturm:** 60m Hoch. 19m Durchmesser. Seit 2000 nicht mehr in Betrieb.
Barockschloss: gebaut von 1720 bis 1777. Residenz des Kurfürsten von der Pfalz. Panorama zeigen. Zweitgrößtes Schloss nach Versailles. Genau ein Fenster mehr als Versailles. Heute funktioniert als Säle für die Uni

4. Gruppenarbeit – Mannheim-Extrablatt

4.1 Der Lehrer bittet darum, dass sich die Lernenden einen Block aussuchen, wo sie wohnen möchten.

4.2 Die Lernenden sehen die Mannheimer Quadrate auf *Google Maps* an und notieren, welche Orte sie besuchen bzw. kennenlernen wollen.

4.3 Die Lernenden teilen sich in Dreier- ggf. Vierergruppen auf. Jedes Mitglied einer Gruppe zeigt seinen Partnern, wo er/sie wohnt und welche Orte er/sie besuchen will. Dann werden die Mitglieder unter sich diskutieren und 5 Orte auswählen.

4.4 Sie planen einen “Abend in Mannheim”. Gibt es einen Fahrer? Wen holt er ab? Geht jemand zu Fuß? Die Gruppen sollen alle Wege von allen Mitgliedern beschreiben.

Extrablatt-Mannheim



Deutschlands Karte



1. <http://www.google.com/maps/place/Mannheim,+Deutschland/@49.4877096,8.4644475,15.54z/data=!4m5!3m4!1s0x4797cc24518e3f45:0xb1e4fe7aa406e687!8m2!3d49.4874592!4d8.4660395> (Standort von Mannheim)
2. <http://www.google.com/maps/embed?pb=!4v1530003271496!6m8!1m7!1sCAoSLEFGMVFcFBrc0h1YWQzZ3YzWlBkaUhtUDIIREE2QmtDQkdSTW1JbG1VdkZt!2m2!1d49.4829556!2d8.461786!3f124.99479!4f17.1875!5f0.7820865974627469> (Panorama vom Barockschloss)
3. http://www.youtube.com/watch?v=N9JASN_aayw (Erklärung der Quadrate)
4. <http://encurtador.com.br/iwP03>

Slides – In der Stadt



der Ampel



die Apotheke



die Bäckerei



der Dom



das Gebäude



die Grundschule



das Gymnasium



der Kiosk



die Kreuzung



die Metzgerei



der Parkplatz



das Rathaus



das Schuhgeschäft



das Schwimmbad



der See

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Mia e Ben (PF2 e PF3)

Im Büro gibt es...

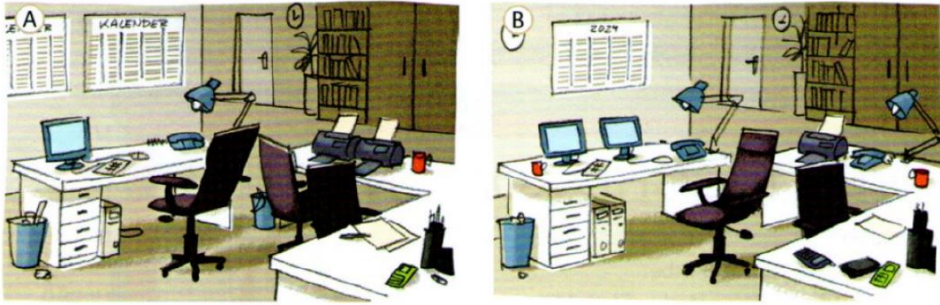


● Formular ● Drucker ● Maus ● Computer ● Stift ● Notizbuch ● Kalender ● Bildschirm



● Laptop ● E-Mail ● Handy ● SMS ● Briefmarke ● Rechnung ● Telefon

Zwei Bilder und zwei Büros!



-(e)n	-s	-e/≠e	-er/≠er	-/≠
Tassen	T-Shirts	Bleistifte	Biergläser	Teller
Ketten		Ringe	Bücher	Schlüsselanhänger
Taschen		Regenschirme	Handtücher	Kugelschreiber
Postkarten		Feuerzeuge		
Königinnen*		Könige		
Uhren				
Puppen				

-(e)n	-s	-e/≠e	-er/≠er	-/≠
● Briefmarke	● Sofa	● Schrank	● Bild	● Schlüssel
● Briefmarken	● Sofas	● Schränke	● Bilder	● Schlüssel

GRAMMATIK

<p>Wo ist ...? </p> <ul style="list-style-type: none"> ● der Schlüssel ● das Formular ● die Rechnung 	<p>Wo sind ...? </p> <ul style="list-style-type: none"> ● die Schlüssel ● die Formulare ● _____ Rechnungen
---	---

E-Mail: wie schreibt man das?

Erick Schwabhäuser
An: boehler.gf@gmx.de [Details](#)

Produkte zum Kaufen
Heute um 6:15 PM

Hallo, Herr Böhler.

Ich brauche einige Produkte aber ich habe keine Zeit.

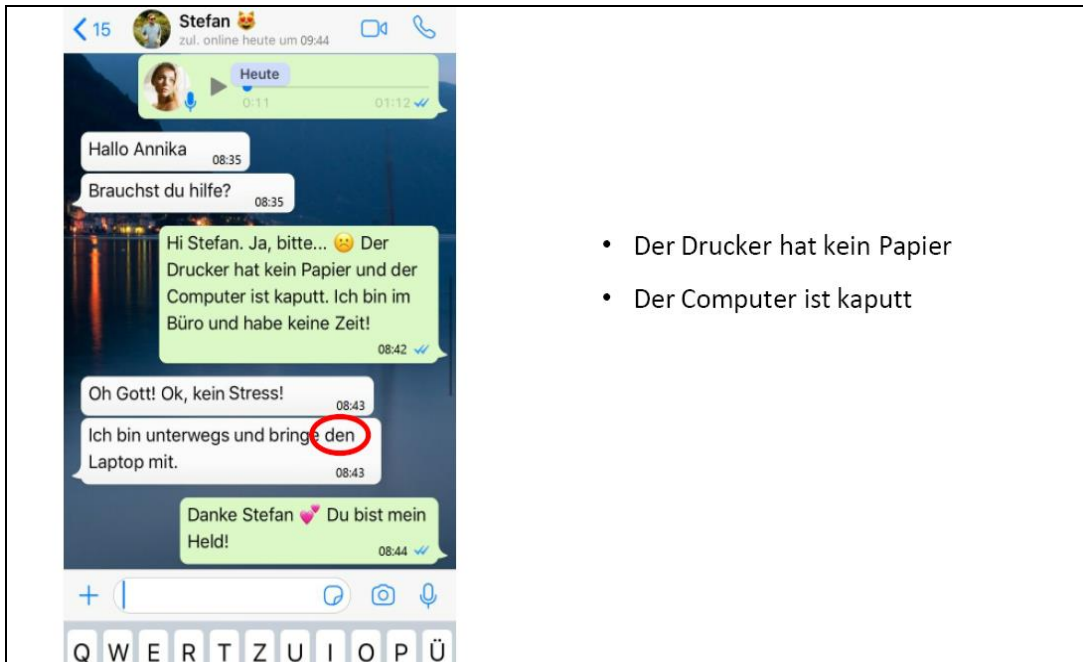
Ich brauche:

- 2 Bildschirme
- 2 Mäuser
- 3 Laptops
- 3 Drucker
- ein Telefon

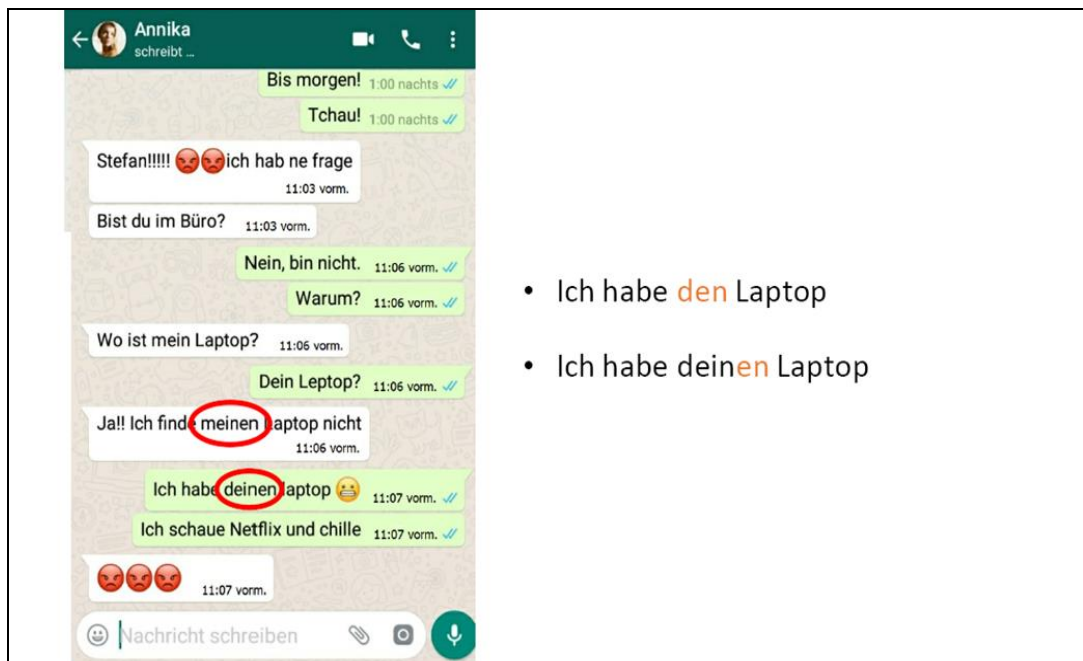
Ich brauche neue Schrankschlüssel für das Büro und die Rechnung.
Können Sie das für mich kaufen?

Grüße,
Erick Schwabhäuser

Whatsapp: wie schreibt man das?



- Der Drucker hat kein Papier
- Der Computer ist kaputt



- Ich habe den Laptop
- Ich habe deinen Laptop

Nominativ und Akkusativ

- Der Drucker hat kein Papier
- Ich habe den Laptop
- Der Computer ist kaputt
- Ich habe deinen Laptop

Alemão	Latim	Russo	Polonês	Finlandês
4 casos	6 casos	6 casos	7 casos	15 casos
Nominativo	Nominativo	Nominativo	Nominativo	Nominativo
Acusativo	Vocativo	Genitivo	Genitivo	Genitivo
Dativo	Genitivo	Dativo	Dativo	Acusativo
Genitivo	Dativo	Acusativo	Acusativo	Essivo
	Ablativo	Instrumental	Instrumental	Partitivo
	Acusativo	Preposicional	Locativo	Translativo
			Vocativo	Inessivo
				Elativo
				Ilativo
				Adessivo
				Ablativo
				Abessivo
				Alativo
				Comitativo
				Instrutivo



Objetivos:

- Conhecer estratégias para conversar no celular.
- Conhecer a estrutura de um texto de *e-mail* e de *chat* virtual.
- Identificar posse e necessidade em relação ao objeto (*Akkusativ*).
- Trabalhar plural.

Texto: Perfekt

Meine Lebensgeschichte



Ich heiße Hatice. Ich bin in einer kleinen Stadt in der Türkei geboren. Mit meiner Familie habe ich in einem schönen Haus am Fluss gewohnt. Dort hat es auch einen Garten gegeben. Im Sommer habe ich mit meinen Schwestern und Freundinnen draußen gespielt. Meine Brüder haben im Fluss gebadet. Am Wochenende haben uns oft meine Verwandten besucht und wir haben im Garten gegrillt. Das waren sehr schöne Tage und wir hatten viel Spaß.

In meiner kleinen Stadt bin ich zur Schule gegangen. Ich habe 5 Jahre die Volksschule besucht, danach 3 Jahre die Mittelschule und anschließend 3 Jahre das Gymnasium. Ich wollte immer einen Beruf lernen und so bin ich Sekretärin geworden. 5 Jahre habe ich im Gemeindeamt gearbeitet.

Mit 23 habe ich mich mit Murat verlobt. Seine Schwestern habe ich schon gekannt, sie waren in der gleichen Schule wie ich, doch ihn nicht, denn er ist schon vor vielen Jahren nach Österreich gegangen um zu arbeiten. Nur jeden Sommer ist er zu Besuch gekommen.

Ein Jahr später haben wir geheiratet. Ein paar Monate nach der Hochzeit bin ich nach Wien gekommen. Hier war alles anders, die Menschen, die Häuser, die Sprache, die Straßen. Die Leute waren nicht sehr freundlich und die Nachbarn im Haus sind immer sehr schnell an mir vorbeigelaufen und haben mich nicht angesehen. Alles war so ruhig wie auf dem Friedhof.

Unsere Wohnung war ganz klein. Wir hatten kein Badezimmer, nur eine Duschkabine in der Küche und die Toilette am Gang - so etwas gibt es in der Türkei nicht. Im ersten Jahr habe ich mich sehr einsam gefühlt und ich habe oft geweint. Ich habe mich nach meiner Familie gesehnt, nach meinen Freundinnen, einfach nach Allem, meinem Leben, wie es früher war. Ich war den ganzen Tag allein, denn Murat hat in einem Restaurant gearbeitet und ist jeden Abend erst sehr spät nach Hause gekommen.

Nach einem Jahr habe ich unser erstes Kind geboren - ein Mädchen, sie heißt Yildiz. Langsam ist es mir besser gegangen. Ich habe angefangen, Deutsch zu lernen und ich habe türkische Freundinnen gefunden. Gemeinsam sprechen wir immer über unsere Erinnerungen an die Heimat, aber auch über die Österreicher, nur haben wir keine österreichischen Bekannten.

ANEXO B – TRANSCRIÇÕES

ANEXO B: TRANSCRIÇÕES

Entrevistas

	1	[0:00:00.0] Entrevistado: PF1 - Caio
	2	Data: 10.04.2019
	3	Transcrição de: #00:00:06-0# a #00:10:25-0#
	4	P: Primeira coisa é a sua experiência como professor de alemão, o seu perfil, quantos anos você tem, qual o ano da universidade que você está, e o que você já fez na área de ensino de alemão?
..Dados pessoais	5	[0:00:22.8] PF1: Eu tenho vinte e cinco anos, eu estou em Letras Alemão desde 2016. E, nesse momento, eu me encontro entre o quinto e o sétimo semestre. Eu estou nesse limbo por causa do intercâmbio, então eu estou fazendo disciplina do quinto e do sétimo semestre.
..Formação e experiên	6	[0:00:40.0] Aí do sexto eu só vou fazer semestre que vem, e do oitavo só ano que vem, por isso que vou atrasar um ano. Aí de experiência de ensino de alemão eu fiz um semestre no [programa para terceira idade], antes de ir para a Alemanha, e o semestre no [programa para terceira idade] era uma vez por semana, duas horas cada aula e agora eu estou tendo experiência de... Estou com duas turmas no [curso de extensão], uma de nível um e uma de nível dois, e hoje acabei de fechar uma aula particular, que eu vou dar duas vezes por semana.
	7	[0:01:17.3] P: A perspectiva é você se formar daqui a dois anos?
	8	[0:01:20.2] PF1: Em 2020.
	9	[0:01:22.8] P: Certo. Agora com relação à turma com a qual a gente vai trabalhar, você vai falar um pouquinho mais dela. Qual o perfil desses alunos, quantos são, em que faixa etária eles se encontram, quais as características dessa turma?
..Perfil aprendizes	10	[0:01:36.5] PF1: A turma tem nove ou dez alunos. E falando de faixa etária, não é uma turma muito diversa, está todo mundo na mesma faixa que eu, está todo mundo na idade universitária entre vinte e vinte e três anos. E a maioria são de engenharia.
	11	[0:01:58.3] P: Com relação ao curso, como é orientado o seu trabalho na instituição, há diretrizes a seguir, tem algum esquema que vocês têm que seguir?
..O livro didático: g	12	[0:02:13.9] PF1: Se tem, eu não fui informado. Eu recebi o material didático. E porque (...) Como os alunos compram o material didático eles vão querer utilizar o material didático, então eu vou tentar utilizar o material didático, mas eu sou livre para trazer coisa de fora se eu quiser.
..diretrizes instituci		
..Liberdade	13	[0:02:35.8] P: São oito lições, é isso?
..diretrizes institucionais	14	[0:02:37.5] PF1: É, oito lições por semestre.
	15	[0:02:40.5] P: E os objetivos do curso, como são estipulados? Você que estipula? Como você faz isso?
	16	[0:02:50.5] PF1: Então, eu que estipulei. Tá falando no sentido de/.../
	17	[0:02:53.1] P: Objetivos de aprendizagem. O que atingir com meu aluno?
..Fixidez e linearidade	18	[0:02:59.3] PF1: O meu objetivo é primeiro conseguir fazer as oito lições. E, no final, eu fazer uma prova no estilo prova de proficiência, e eles conseguem passar nessa prova de proficiência para o nível deles.
	19	[0:03:19.7] Se for A1, faço uma prova de proficiência nível A1 um, e eles conseguem noventa por cento. Ou A1.2, dependendo do nível deles.
	20	[0:03:25.6] P: E o conteúdo que vocês estão trabalhando agora, qual seria?
	21	[0:03:28.9] PF1: A gente acabou de entrar em <i>Lebensmittel</i> , refeições, comidas.
	22	[0:03:36.6] Qual a lição do Menschen?
	23	[0:03:40.0] PF1: nove
..O livro didático: guia e f	24	[0:03:43.8] P: E que estratégias e atividades você está planejando para atingir

		esses objetivos que você colocou agora?
	25	[0:03:51.8] PF1: Eu estou usando bastante o projeter. As minhas aulas são guiadas pelo material didático. O material didático tem essa sequência de conteúdo, então eu sigo essa sequência de conteúdo.
..Fixidez e linearidade		
..O livro didático: guia		
	26	[0:04:12.6] Mas o conteúdo trabalhado em sala, aí eu pesquisei na internet, eu trago de fora e eu uso sempre o <i>powerpoint</i> .
	27	[0:04:22.2] P: É uma ferramenta, com que você está trabalhando bastante...
..doing		
	28	[0:04:26.0] Além disso, mais alguma outra coisa?
	29	[0:04:27.9] PF1: Eu sempre deixo o google imagens aberto. Quando eles tem dúvida de vocabulário, eu não dou a tradução, eu jogo no google imagens e mostro a foto.
	30	[0:04:36.4] P: E porque você julga que essas estratégias são adequadas?
	31	[0:04:44.3] PF1: Porque fizeram comigo e funcionou comigo. E foi o que eu mais me identifiquei como aprendiz da língua alemã.
	32	[0:04:55.1] P: Tem algum recurso em especial que você pretende usar fora o <i>power point</i> , fora o recurso computador e livro?
..Reprodução de mode		
..Abertura		
	33	[0:05:10.0] PF1: Eu estou pensando em fazer aula que vem uma dinâmica que fizeram comigo lá na Alemanha. Eu vou tentar ver se dá certo aqui com a turma. A gente prepara um cardápio, divide em duplas. A gente prepara um cardápio e aí cada um da turma fica em um canto da sala. Aí eu ligo um som alto, aí eles vão ter que falar o cardápio para o outro...Para o outro anotar. Então vai todo mundo ficar gritando.
	34	[0:05:39.0] P: Com relação ao clima da turma, de que maneira os alunos participam da aula e como é que os alunos interagem com os outros?
..Perfil dos participantes		
	35	[0:05:53.0] PF1: Então, essa turma específica, eu já comentei, é um pouquinho delicado, eu acho que eu ainda não quebrei o gelo com essa turma... Então é bem... Eu peço, eles fazem e não passa disso. Não tem aquela interação entre eles. Quando eu termino a atividade, eles não ficam conversando, nem em português. Então, realmente está um gelo assim na turma, não no sentido ruim, mas é que ... Falta interação entre eles...
	36	[0:06:20.0] P: E os alunos manifestam algum tipo de desconforto em relação a alguma atividade, tem algum tipo de atividade que você faz e eles não gostam disso, sentem um desconforto?
	37	[0:06:35.0] PF1: Não, por enquanto não.
	38	[0:06:37.0] P: Então, você não precisou lidar com nenhum tipo de situação assim?
	39	[0:06:37.4] PF1: Não.
	40	[0:06:38.6] P: E como eles reagem ao seu <i>feedback</i> se você precisa fazer uma correção ou alguma coisa assim? Eles reagem bem a um <i>feedback</i> teu? Seja positivo, negativo
..Perfil aprendizes		
	41	[0:06:46.8] PF1: Reagem, eles não ficam ofendidos.
	42	Tem esses lados positivos...
	43	[0:06:55.6] P: E agora falando do tema específico, criatividade. O que é criatividade para você?
..Criatividade		
	44	[0:07:00.1] PF1: Deixa eu pensar um pouquinho... Como professor, eu acho que a criatividade é trazer algo inesperado para a sala. Por exemplo, quando a gente fala em curso de idiomas, a gente tem algo na cabeça "o professor sempre faz isso"... Isso é ...
	45	[0:07:29.3] P: Uma sequência...
..Fixidez e linearidade		
	46	[0:07:31.2] PF1: A tal da sequência didática. Sempre introduz o assunto, aí faz

..Criatividade			uma dinâmica, aí revisão. Aí talvez a criatividade seja quebrar essa imagem
..Fixidez e linearidade		47	que o aluno tem de como é um curso de idioma.
..Criatividade			[0:07:46.2] P: Pensando no curso de idiomas, qual a importância de trazer essa
		48	criatividade para o ensino de línguas?
..Flexibilidade			[0:08:00.0] PF1: Motivação. A palavra-chave.
		49	[0:08:05.6] P: E considerando o seu contexto de trabalho, você acha que tem
			bastante oportunidade de desenvolvimento da criatividade, tanto para o
		50	professor quanto pra o aluno?
			[0:08:13.5] PF1: No [curso de extensão] tem. É bem flexível.
		51	[0:08:17.5] P: E quando surgem perguntas inesperadas na turma, como é que
			você age, como você trabalha com isso?
		52	[0:08:29.6] PF1: Inesperada no sentido de conteúdo?
		53	[0:08:34.7] P: Tipo, você está num outro esquema, surge alguma coisa... que te
			desestabiliza, te tira do foco...
..Gramática: porto seg		54	[0:08:42.2] PF1: Ah... Eu passei por isso. Não foi nessa turma, foi na outra. Mas
			eles perguntaram um conteúdo avançado e eu não me segurei, eu fui embora, eu
			viajei... (risos) Fiquei trinta minutos explicando o conteúdo que está muito além
			do nível de conhecimento deles no alemão. Então eu tenho que me segurar, eu
			gosto de gramática, o cara perguntou sobre declinação, aí lascou.
..Responsabilidade		55	[0:09:10.9] P: Pronto... (risos) Deu toda tabela? Mas hoje você não está
			fazendo mais isso?
		56	[0:09:16.5] PF1: Ontem quase aconteceu, mas eu falei “não, hoje eu vou me
			segurar, eu vou fingir que eu não escutei a sua pergunta”. Mas também fazem
			bastante perguntas a respeito da Alemanha em si... Perguntas culturais, o sistema
			educacional da Alemanha, se existe tal profissão na Alemanha. Eu sempre tento
			responder, eu não (<i>sic</i>) deixo de dar aula para deixar o aluno em dúvida...
		57	[0:09:41.0] P: E durante a licenciatura, em alguma disciplina você se lembra de
			ter sido abordado o tema criatividade especificamente? Ou está sendo abordado
			no momento?
..Criatividade		58	[0:10:02.4] PF1: No momento não, talvez no tronco comum, não foi na
			licenciatura, foi no tronco comum de bacharel e licenciatura... Talvez nas
			disciplinas de Linguística Aplicada a gente deu uma olhada.

	1	[0:00:00.0] Entrevistado: PF2 - Mia
	2	Data: 03.04.2019
	3	Transcrição de: #00:00:06-0# a #00:11:37-0#
	4	[0:00:06.0] P: Primeira coisa que a gente vai falar é sobre o perfil do entrevistado, a idade, a experiência com ensino de alemão como língua estrangeira. E você pode contar pra mim um pouquinho sobre quem é você.
..Dados pessoais	5	PF2: Meu nome é PF2, tenho 23 anos. Sou graduanda de letras em alemão. Eu lecionei durante dois semestres. Foram bastante produtivos... Com o nível um e o nível dois. E fui professora voluntária, não tinha nenhuma remuneração. Foi minha primeira experiência, nunca tinha dado nem aula particular e nem em pequenos grupos, nada. E fiquei com vinte e cinco pessoas no primeiro encontro, depois reduziu pra quinze pessoas. Então foram quinze pessoas que tiveram acesso a essa aula.
..Formação e exper		
..Perfil PFs		
	6	[0:01:06.4] P: Isso foi durante um ano?
	7	[0:01:09.3] PF2: Sim, um ano.
	8	[0:01:10.6] P: E quando você vai se formar, tem previsão?
..Dados pessoais	9	[0:01:15.5] PF2: Eu vou me formar esse ano no bacharelado – então 2019.2 – e eu me formo em licenciatura em 2020.2.
	10	[0:01:25.6] P: Hoje você está com duas turmas, é isso?
..Dados pessoais	11	[0:01:33.3] PF2: Isso, em dois programas diferentes.
	12	[0:01:36.1] P: No [curso] é uma só.
	13	[0:01:37.9] PF2: Isso.
	14	[0:01:38.9] P: E no [curso] que nível é, e qual o perfil dos alunos, quais são as características do grupo?
..Perfil aprendizes	15	[0:01:45.1] PF2: Eu estou com o nível um no [curso]. Então, partindo do princípio que o pessoal não sabe ainda da língua, nunca teve contato nenhum... O perfil é bastante característico, porque são pessoas da [universidade] que já estão numa graduação. Tem algumas pessoas da pós-graduação, e é engraçado, que são da filosofia. É um grupo mais fechadinho, digamos. E eu tenho muito calouro, na verdade... Pessoas que iniciaram agora na graduação e de diversos cursos também, diversas.. áreas diferentes, alguns das exatas, a maioria das engenharias, mas a grande parte é de pessoas que iniciaram agora na universidade. Então, três pessoas da pós e esses iniciantes.
	16	[0:02:43.8] P: Com relação assim, ao [curso], enquanto instituição, como é orientado o seu trabalho, há diretrizes a seguir, há um esquema?
..Liberdade	17	[0:02:52.6] PF2: Na verdade não. Foi bem livre. Eles me definiram qual seria meu nível, eu pude escolher se fosse o nível um. Não deram muitas instruções. Eu tive que ter contato com os outros que já atuavam no [curso]. E foi mais ou menos esse próprio contato com os professores do [curso], não tiveram muitas diretrizes de cima.
..doing		
..diretrizes instituci		
	18	[0:03:20.9] P: Vocês estipulam objetivos? Como são estipulados esses objetivos pra ensino de língua?
..O livro didático: guia	19	[0:03:29.9] PF2: A princípio, seria a comunicação obviamente. Mas a gente trabalha com um livro didático e a gente tem, mais ou menos, metas. A gente completa oito lições para fechar o nível um. Então, seria mais ou menos isso na questão das temáticas e do conteúdo, mas não há assim um ponto exato pra se chegar.
..diretrizes institucion		
	20	[0:03:58.4] P: Com relação ao seu grupo, quais os objetivos previstos para o seu grupo no momento e qual conteúdo vocês estão trabalhando agora?

	21	[0:04:08.0] PF2: Agora no momento a gente está aprendendo a se apresentar, na verdade a gente está bem no início. A gente vai começar a falar sobre o que a pessoa faz, sobre as atividades que ela exerce, se estuda alguma coisa, o que ela estuda, profissão, aprender a se apresentar, aprender a fazer um cadastro, aprender a fazer coisas mais pontuais e coisas bem básicas na verdade, bem iniciais ainda.
	22	[0:04:37.3] P: Com relação às suas estratégias, que estratégias e atividades você está planejando para atingir esses objetivos? E por que você acha que é adequado nesse momento?
..seeing	23	[0:04:48.0] PF2: Como eu vou iniciar no ano que vem o estágio, acho que é a preparação, eu estou usando eles de cobaias. Eu testei... tô testando muito trabalho em grupo. Eu acho que como a língua deve ser usada em contexto de comunicação, eu estou usando bastante trabalho em grupo, bastante conversas com a dupla que está do lado. Basicamente tudo que eu peço, eu peço pra eles repetirem pra eles. Não só repitam, né? Mas que entendam a palavra e tentem falar ela... Que tentem fazer breves conversas... Qual foi a pergunta mesmo?
	24	[0:05:26.0] P: Isso mesmo... E por que que você julga que é adequado?
..Reprodução de modelos	25	[0:05:33.1] PF2: Claro, já tive contato com toda a literatura do DaF, mas é o que eu disse também que foi bastante pelo meu jeito de ensinar e isso também influencia muito, e o jeito que eu aprendi acho que também influencia um pouco no jeito que eu ensino... E essa questão comunicativa é bastante importante pra mim e eu acredito que seja quase uma extensão de mim mais ou menos. (risos)
	26	[0:05:59.4] P: De que maneira os alunos participam da aula, como eles interagem uns com os outros?
..Liberdade	27	[0:06:05.4] PF2: A interação... Como eu estou bem no início, o grupo não está muito enturmado ainda, mas eles estão dispostos. Tudo o que eu peço, eles interagem entre si. Às vezes é meio travado assim, meio envergonhado, mas eles fazem, realmente abraçam o que tem para fazer. E a interação comigo também é boa. Eles tiram bastante dúvida, eu peço realmente pra eles não ficarem com aquela inquietação ou qualquer coisa...
..Criatividade	28	[0:06:37.2] P: Acho que você já me responde a próxima também... Há algum tipo de desconforto e como você lida com isso?
..Abertura	29	[0:06:37.5] PF2: É eu espero que... Assim, eu deixei bem claro no início já, no primeiro dia, que não houvesse essas barreiras, porque pra mim também foi bem importante isso, foi bem aberto, bem legal... E eu acho que isso deixa a gente muito confortável pra cometer erros e depois aprender com eles. Então, eu acho que esse momento é bem importante, de esclarecer todas as possíveis coisas, pequenas ou grandes e tudo mais. Então, eu deixo bem à vontade o pessoal pra tirar as dúvidas e manter uma <i>vibe</i> legal.
..Criatividade	30	[0:07:15.6] P: Então eles reagem bem ao seu <i>feedback</i> ?
..Abertura	31	[0:07:18.9] PF2: Sim, a princípio, a forma que eu escolhi pra corrigir a pessoa quando ela comete algum erro, eu acho que também deixa eles confortáveis. Eu acho que, por enquanto, está tranquila essa questão de estar à vontade dentro de sala. Eu acho que pode melhorar, claro, mas acho que está bom.
	32	[0:07:39.0] P: Com relação ao tema do nosso workshop, da pesquisa, o que significa criatividade pra você?
..Criatividade	33	[0:07:47.2] PF2: Criatividade é expressão, mais pura, digamos assim, mais individual talvez... Deixar que cada um contribua de uma forma diferente, acho que deixar essa liberdade com a pessoa também é importante. Eu acho que é
..Liberdade		

..Criatividade		34	mais ou menos isso.
..Liberdade			
		35	[0:08:11.1] P: E qual a importância da criatividade pra aprendizagem de línguas?
..Criatividade			[0:08:15.0] PF2: Eu acho que é bastante importante. Até pra que exista esse conforto dentro da classe e ter criatividade em sala... E deixar claro que a criatividade é diferente entre as pessoas, pessoas lidam com ela diferentemente, tem que deixar isso também bem aberto. A criatividade vai envolver tudo o que a gente for fazer fora de sala, então é preciso que isso exista dentro da sala, para que depois em contextos reais possa ser utilizado, possa ser aproveitado.
..Flexibilidade			
		36	[0:08:58.5] P: Considerando o seu contexto de trabalho, como você avalia as oportunidades de desenvolvimento da criatividade, tanto pra você como professor quanto para o aluno?
		37	[0:09:08.1] PF2: Bom, no outro programa que eu já participei era bastante livre e eu podia usar muito a criatividade. Eu acho que isso foi uma das coisas mais fundamentais pra eu escolher a licenciatura... E eu acho que sem a criatividade dentro de sala e sem a liberdade não existe como trabalhar. Eu acho que é bem difícil não ser criativo dentro de sala... É preciso, até mesmo nos improvisos e nas coisas do dia a dia, é bem essencial essa criatividade.
..Liberdade			
..Criatividade			
..seeing			
		38	[0:09:45.4] P: É comum surgirem perguntas inesperadas? Quando elas surgem, como você age?
		39	[0:09:51.9] PF2: Sim, sim. Na minha última aula, surgiu uma dúvida que seria mais ou menos de um terceiro ou quarto nível que a gente descobriria porque isso aconteceu dessa forma. E eu não deixo a pessoa... Eu tento meio que dar uma explicação por cima e eu realmente deixo claro que mais para frente o pessoal vai ver isso e vai entender o porquê e o passo a passo até chegar dessa forma para vocês.
..Abertura			
..Flexibilidade			
..Fixidez e linea			
		40	[0:10:22.8] Mas::... Claro que às vezes surgem aqueles imprevistos mais bizarros, assim. Ah, eu preciso apresentar uma música para eles entenderem de alguma forma e a coisa não funciona, você tem que ser um pouquinho mais criativo para resolver isso ou qualquer outra coisa que surge... Como aquelas perguntas bem capciosas, que até a gente às vezes não sabe... (risos) Muitas vezes, não sabe como e o porquê, mas vai tentando, né? Vai tentando achar alguma solução... E a gente aprende muito com esse não saber também.
..Responsabilid			
..Abertura			
..Flexibilidade			
..seeing			
		41	[0:10:52.9] P: E durante a licenciatura... O tema criatividade foi abordado em alguma matéria ou disciplina específica?
		42	[0:11:07.5] PF2: Acho que talvez, quando a gente teve a preparação para o próprio estágio foi tratado na metodologia. Assim, não exatamente com esse termo, criatividade, mas a gente desenvolvia ou pelo menos tinha algumas noções de atividades que tivessem, que deixassem a criatividade acontecer. Então, eu acho que não exatamente durante a graduação, mas na preparação para o estágio, a gente teve algumas vezes sim. Durante as aulas também tiveram aulas que a gente podia ser criativo...
..Criatividade			

	1	[0:00:00.0] Entrevistado: PF3 - Ben
	2	Data: 03.04.2019
	3	Transcrição de: #00:00:06-0# a #00:17:43-0#
	4	P:Qual o seu perfil? Idade, experiência com o alemão como língua estrangeira, sobre o ensino do alemão...
..Dados pessoais	5	PF3: PF3. é meu nome, eu tenho vinte e dois anos, eu estou terminando agora a licenciatura em alemão. E vou começar o estágio um, de observação. Eu observei já algumas aulas na escola de [instituição] e aí, no próximo semestre, eu vou dar as aulas para essas turmas. A minha experiência com o DaF dando aula de alemão é só no [curso] e no [programa de voluntariado], e também com alunos particulares. Eu comecei a dar aula no [programa de voluntariado] no meu segundo semestre de graduação como professor voluntário. Eu dividi a turma com um colega meu que já tinha licenciatura em história. Então foi fácil pra mim, ele me ajudou bastante em como dar uma aula, como fazer um plano de aula, por exemplo. Eu dei sete aulas no primeiro semestre, ele deu as outras oito. E essa foi a minha primeira experiência com o ensino de alemão de línguas no geral... E no meu terceiro semestre, eu comecei a dar aula no [curso].
..Formação e experiên ..doing	6	[0:01:32.5] Minha coordenadora era a D1. E eu comecei a dar aula no [curso] praticamente sem experiência nenhuma, porque no [programa de voluntariado] eu dei poucas aulas. E no começo do [curso], a gente não teve workshops, a gente não teve reuniões falando sobre o que fazer na aula. Então, o que eu tinha como base era só o livro didático, o material didático. Eu seguia muito o Menschen... Eu tinha vontade de ter mais criatividade na sala, jogos, exercícios diferentes, só que eu não sabia fazer isso direito.
..Formação e experiên ..insegurança ..O livro didático: g	7	Então meu primeiro semestre no [curso] foi no meu terceiro período da faculdade e foi com uma turma de nível um.
..Formação e experiência	8	[0:02:25.3] E também dividi uma turma de dois com uma colega, que foi horrível, minha turma de dois foi horrível... ähm.... Mas no semestre seguinte, no meu quarto período, eu peguei uma turma de dois inteira e eu aprendi bastante. Eu ainda não sabia o que eu estava fazendo direito, mas eu aprendi bastante... Eu acho que foi nesse semestre já que o D2 entrou como coordenador e ele realizou alguns workshops com a gente, mostrando brincadeiras, como fazer alguns exercícios diferentes. Nesse período, eu dei mais variedade para minha aula. Então, não fiquei mais tão ligado ao Menschen assim. Aí nesse período eu dei para uma turma de dois.
..Formação e experiência	9	[0:03:12.3] P: Você já está há quanto tempo ali?
	10	[0:03:18.0] PF3: No [curso], no caso? Dois anos...
	11	[0:03:23.6] P: E agora, como é orientado o seu trabalho na instituição, tem diretrizes, objetivos são estipulados pra seguir?
..diretrizes instituci	12	[0:03:33.5] PF3: Não é tão formal assim o nosso trabalho no [curso], o nosso único objetivo é justamente cobrir as oito lições do Menschen, simplesmente... É o que é falado pra gente, a gente só precisa cobrir as oito lições, o vocabulário, o conteúdo gramatical apenas. No entanto, a gente tem a liberdade de fazer o que a gente quiser na sala de aula, o que é bem interessante.
..Flexibilidade ..Liberdade	13	[0:04:03.6] Hoje em dia, eu tenho mais flexibilidade com isso. Eu já frequentei esses workshops e aí eu já conheci mais brincadeiras, eu já conheci mais atividades diferentes. Então é bem mais interessante do que era pra mim no

..Flexibilidade	14	[0:04:28.7] P: E você já colocou objetivos pro seu período, pra essa sua turma, para o que vocês estão trabalhando no momento?
..Liberdade	15	[0:04:38.9] PF3: Eu ainda sou muito ligado com o Menschen. Eu vejo as últimas lições e o que esperado que eles consigam falar no final dessas lições e para mim esse é o objetivo também. Ou seja, meu objetivo no final é que eles possam falar: <i>Ich möchte ein Glas Wasser bitte!</i> Que eles saibam que <i>“ein Glas Wein”</i> , porque é um substantivo neutro, por exemplo. Que eles consigam utilizar algumas frases básicas, mas que também tenham uma noção da gramática e que tenham uma noção do que realmente é o acusativo, o que é um neutro, um masculino e como isso interfere nas frases. Eu acho isso importante.
..O livro didático: g	16	[0:05:26.9] P: E que as estratégias e atividades você pensa para trabalhar tudo isso? Por que você as julga adequadas? Você já tem alguma ideia, o que fazer, que tipo de material e recurso você pode usar?
..Fixidez e linearidade	17	[0:05:38.4] PF3: Eu ainda não pensei nisso, na verdade, direito, porque é esperado que a gente planeje o nosso semestre... que logo no começo a gente faça um plano de aula. Eu não fiz meu plano de aula pra essa turma... Eu meio que estou indo, porque o nível um eu já dei três vezes, então eu já tenho noção de quantas aulas eu preciso para cada módulo. Então, eu não me senti motivado a fazer um plano de aula, justamente porque eu sei que as coisas mudam, o ritmo das aulas mudam... Mas não sei ... Essa minha noção do que precisa ser ensinado.
..Gramática: porto	18	[0:06:20.7] P: E tem alguma estratégia que você usaria para trabalhar esses conteúdos?
..diretrizes institucionais	19	[0:06:26.3] PF3: Como, por exemplo... Akkusativ, por exemplo.
..Responsabilidade	20	[0:06:32.1] P: Alguma estratégia que você...?
..Responsabilidade	21	[0:06:33.4] PF3: Sim, eu tenho estratégias... Eu tenho que pensar agora...É que eu ainda não ativei, né?
..Responsabilidade	22	[0:06:40.5] P: Ou para apresentação pessoal...Como você disse...
..Responsabilidade	23	[0:06:45.0] PF3: Ah sim, legal... É exatamente o que a gente tá vendo agora. Essa sexta feira, a gente vai ver profissões, né? E daí... ahm... O que eu já no primeiro dia de aula, eu já pedi pra todo mundo se apresentar em português e falar o que estuda e onde trabalha. E aí eu já anotei no meu caderno, para que eu procure em alemão, porque alguns cursos eu não conheço, mas na próxima aula a gente já vai ver isso. E na próxima aula, eu já quero que eles consigam se apresentar em alemão e que eles consigam falar de onde eles vêm, onde eles moram e o que eles fazem hoje em dia, o que eles estudam.
..insegurança	24	[0:07:27.4] Nessa sexta feira, eu estava pensando em fazer realmente... É... É fazer um cartão de visita, dizendo o seu nome, um telefone, que a gente também já vai ver os números agora, e também a sua profissão, né? O que estuda. Eu já tava querendo que eles se apresentassem em alemão com esse cartão de visita. Interessante... E daí, tava pensando em começar essa aula já com os números de um a dez... A gente faz um resumo do que a gente viu até agora, <i>ich komme aus, ich wohne in....</i> E daí já entrar para o <i>Was studiere ich?Ich arbeite als</i> E aí, no final da aula, eu espero que eles consigam se apresentar em alemão. Tudo isso. Eu venho desta cidade, eu moro aqui, eu estudo isso e meu número de telefone é esse.
..doing	25	[0:08:50.2] P: Olhando pra turma ... Faz pouco tempo que você está dando aula

		26	para eles, né? Mas de que maneira eles participam da aula?
..Perfil aprendizes			[0:08:56.3] PF3: Eles são muito ativos, assim. Eu tenho muitos alunos que já tem bastante conhecimento de alemão, na verdade. Aham. Eles já sabem o que é <i>du</i> e <i>sie</i> ... Ele já sabem o vocabulário básico, <i>Wasser</i> , <i>Kaffee</i> ... Mas tem uns que nunca viram nada.
..Liberdade			
		27	[0:09:22.0] P: E tem algum desconforto, você percebeu alguma coisa? Da parte dos alunos, manifestaram algo...
..Perfil aprendizes		28	[0:09:29.0] PF3: Eu tinha uma aluna cega. Ela não vê muito bem... Não é totalmente cega, mas eu acredito que ela não veja bem... Vultos assim... E eu sempre preferi pelo oral, não só por causa dela, mas eu sempre fiz assim... Eu falo sempre as palavras muito claramente, né?
		29	[0:09:53.2] P: Vai ser uma experiência interessante para você, né?
..Perfil aprendizes		30	[0:09:55.7] PF 3: É interessante... E aí, o único pedido que ela me fez foi deixar o quadro claro, que aí ela gosta de tirar fotos e quando chegar em casa, ela vê no computador. É um desafio diferente, porque atividades... no livro, né? Não tem como ela fazer... ler exemplos no livro, né? Eu sempre estou lendo os exemplos agora, em voz alta. Mas ela é uma aluna muito boa, eu não se ela já tem conhecimento prévio de alemão porque a pronuncia dela é muito boa, na verdade. Eu acho que ela tem a pronúncia melhor dos alunos. Daí, eu vou esperar uma brechinha pra perguntar se ela já teve alguma experiência em alemão antes.
		31	[0:10:53.7] P: É bem tranquilo? E se você der um feedback pros alunos como eles reagem?
..Perfil aprendizes		32	[0:10:59.5] PF3: Bem tranquilo, sim. A maioria são alunos da [Universidade]. Eu tenho um aposentado que já tem conhecimento básico no dialeto, ela tem família que fala dialeto. Ele me faz muitas perguntas. Assim, por exemplo, é <i>Danke</i> mesmo? Você tem certeza que é <i>Danke</i> ? Sim, é <i>danke</i> !
..Liberdade			
		33	[0:11:26.8] P: O que significa criatividade para você?
		34	[0:11:37.2] PF3: Uhm... Criatividade...
		35	[0:11:39.9] P: Como você definiria?
..Flow		36	[0:11:43.3] PF3: Pra mim é juntar o necessário com algo lúdico. Então, por exemplo, o que eu vejo por necessário é a parte chata. A gente tem que aprender gramática, a gente tem que aprender o vocabulário, né? Um vocabulário que muitas vezes é diferente. É justamente conseguir ensinar esse vocabulário, essa gramática de uma forma que não seja tão maçante, que os alunos se divirtam. Não necessariamente que se divirtam, mas que tenham um tempo bom enquanto estão na aula.
..Criatividade			
		37	[0:12:24.6] P: Então, essa também é a importância da criatividade na língua?
..Criatividade		38	[0:12:27.7] PF3: Criatividade pra mim não é necessariamente diversão, é isso que eu falei, é juntar o necessário com uma boa aula, com uma aula que eles entendam, que seja interessante.
		39	[0:12:45.8] P: Considerando o seu contexto de trabalho, como você avalia as oportunidades de desenvolvimento da criatividade, tanto para o professor quanto pro aluno?
..seeing		40	[0:13:00.6] PF3: Da parte do professor, né... é enorme! Eu tenho liberdade total pra fazer o que quiser no [curso], eu posso ser criativo se eu quiser e isso é muito bom. Da parte do aluno, vem de mim, se eu dou oportunidade para o aluno pra ele ser criativo, ele vai ser criativo. E é algo que eu dou oportunidade, sim. Por exemplo, no momento do nível um, ainda não chegamos nesse ponto, mas o seguinte no nível dois, quando vamos escrever
..Criatividade			
..Liberdade			

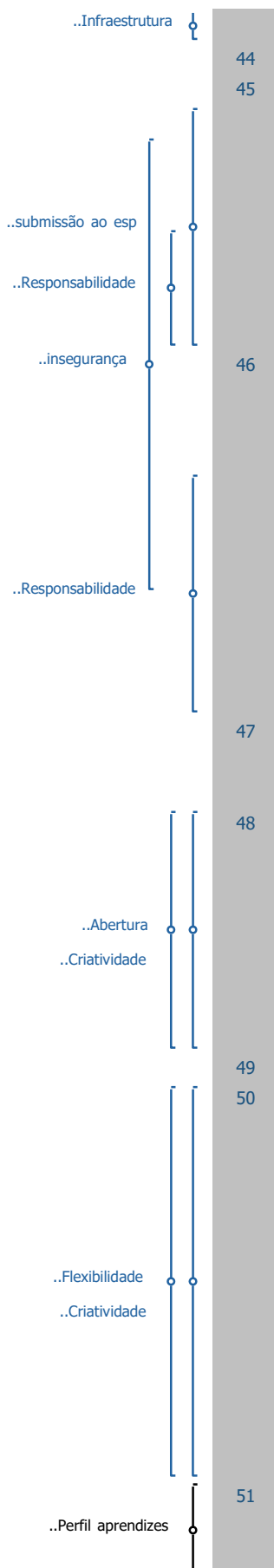
..Liberdade		41	textos, eu dou liberdade total para a pessoa mostrar o que ela sabe. Eu acho isso bem importante, porque a pessoa pode ser criativa, pode juntar algum tema que ela viu em casa, por exemplo. Eu não deixo... Quando eu peço um texto, eu não peço que ela se mantenha no tema, eu falo “se você quiser falar sobre outra coisa você está livre pra falar aqui. Eu quero ver o que você consegue escrever em alemão”. Isso é importante.
..Abertura		42	[0:14:00.9] P: E é comum surgirem perguntas inesperadas? Como você lida com isso?
..Abertura		43	[0:14:07.4] PF3: Eu penso uns segundinhos, sempre. Se eu não consigo responder, paciência... Eu falo “vamos na internet ver se a gente acha uma resposta”. Se eu não tenho tanta clareza no assunto, mas eu tenho uma base, eu tento fazer... desenvolver com eles alguma coisa. Eu lembro uma vez no nível dois, um aluno perguntou sobre <i>N-Deklination</i> . E isso foi no meu quarto semestre, e eu sabia o que era, mas eu não sabia profundamente... E daí eu, todo pomposo, falando “os substantivo no acusativo masculino, são sempre masculinos, gente”, lembro até hoje. Aí por exemplo <i>Herz</i> , a gente vai procurar na internet, ele vai ser masculino, eu falei, mas ele não era masculino... Acabou comigo. Eu até falei contigo sobre isso... Hoje em dia com esse <i>Erfahrung</i> , eu tento ser menos pomposo, mais humilde, né? (risos). Essas perguntas inesperadas, eu tento responder... Caso não consiga, eu pesquiso.
..Responsabilidade		44	[0:15:36.0] PF3: Eu adoro perguntas inesperadas, são as que eu mais gosto.
..Flexibilidade		45	[0:15:39.4] P: //A gente aprende, né?
..Abertura		46	[0:15:40.6] PF3: Sim... Na verdade, está ligado a criatividade... E eu motivo eles: gente, perguntas... Eu quero perguntas.
..doing		47	[0:15:46.6] P: Durante a licenciatura, durante o curso, você que já está na reta final aí Teve algum momento em que foi abordado o tema criatividade?
		48	[0:15:56.2] PF3: Dentro da aula?
		49	[0:15:58.6] P: É... Em alguma disciplina específica? De que forma? Durante o curso assim?
..Criatividade		50	[0:16:05.6] PF3: Ah, no curso... Criatividade na sala de aula.... Sim, com certeza. A metodologia do ensino de alemão, com o professor D4, a gente vê justamente isso, a gente viu muitas atividades diferentes, jogos. Então, nesse momento sim, na metodologia do ensino de alemão, nós pudemos desenvolver a criatividade.
		51	[0:16:32.8] P: Através de jogos, atividades?
..Reprodução de modelos			[0:16:37.3] PF3: Então, o professor D4 o que ele fazia? Sempre no começo da aula era apenas em alemão, aí ele apresentava um jogo ou uma atividade diferenciada. E eu acho que isso já é bastante pra gente ativar a nossa criatividade , já pensar como faz efeito diferente algumas atividades. Por exemplo, ontem, eu achei um papel justamente desse semestre, que é uma atividade chamada <i>Kunst im Unterricht</i> , que é perfeita pro nível um, nível dois ou três. Você coloca uma imagem, uma pintura ou uma foto e aí você precisa fazer uma entrevista com aquela fotografia: so, <i>woher kommen Sie?</i> ; <i>wie heißen Sie?</i> ; <i>wo wohnen Sie</i> ... E é muito interessante isso. E eu estou ansioso pra usar na minha aula daqui algumas semanas. E aí, tivemos nessa matéria, [...]. E eu não consigo lembrar de mais nenhum momento em nós tivemos isso.
..Criatividade			

	1	[0:00:00.0] Entrevistado: PF4 - Igor
	2	Data: 10.04.2019
	3	Transcrição de: #00:00:06-0# a #00:23:23-0#
	4	[0:00:04.6] P: Primeira coisa, PF4, eu quero saber um pouquinho sobre você. Sua idade, sua experiência no ensino de alemão, também de onde veio e o que você está fazendo aqui, em que ano você está. Fazer um resumo do PF4.
..Dados pessoais	5	[0:00:20.4] PF4: Certo, eu sou o PF4. Eu tenho vinte e quatro anos. Eu tenho uma formação no bacharelado em letras no alemão da [universidade], que é bastante focado na tradução. No meu diploma inclusive está marcado: tradutor português - alemão. Então, eu tive inúmeras matérias bem focadas nisso. É um curso bastante prático de tradução também e, a princípio, era nisso que eu queria atuar.
..Formação e experiên	6	[0:00:41.8] A ideia de atuar como professor veio mais adiante, quando eu percebi que, provavelmente, até eu conseguir uma cartela de clientes satisfatória... Assim, com tradução de alemão, eu sou bem remunerado, mas eu não tenho clientes. Então, até eu conseguir chegar a isso e viver a minha vida de boa, tranquilamente, eu precisaria conjugar, provavelmente, a minha carreira de tradutor com a de professor.
..Dados pessoais	7	[0:01:03.1] E eu vim para cá com esse objetivo mais ou menos mercenário, se você quiser chamar assim. E ao longo do processo, eu fui observando... que era bastante bacana, é uma vivência bem diferente da de tradução. Porque na tradução você está em casa com seu texto, você não tem que lidar com cliente. Na sua de aula é tudo diferente, eu fui primeiro vivenciando isso de uma maneira teórica com as matérias de psicologia da educação, que eu fiz ainda quando estava na [universidade].
..Dados pessoais	8	[0:01:34.9] Só que foi uma mobilidade em [cidade], eu aproveitei esse tempo em que eu estava lá para já ir namorando o curso que eu posteriormente viria a fazer aqui. Aí eu já fui me interessando, fui vendo o que dava e o que não dava. E aqui, eu tive experiência no [curso] e no [projeto voluntariado], que é onde eu trabalho hoje, em ambos.
..Formação e experiência	9	[0:01:52.8] Agora... A pergunta de onde eu estou no curso é um pouco difícil de responder, porque eu entrei na verdade... Eu iniciei aqui em março do ano passado, portanto eu estaria no terceiro semestre. Só que, na prática, eu já me formo no próximo semestre. Eu já estou fazendo os estágios, etc. Então, aqui eu estou no terceiro semestre e no total, eu tô no ... Esse é meu oitavo ano na graduação de alemão, quinze semestres, não sei, algo assim.
..Formação e experiência	10	[0:02:27.2] P: A sua perspectiva é que você se forme no ano que vem?
..Formação e experiência	11	[0:02:31.9] PF4: Isso. Eu termino o estágio II no segundo semestre e acabo a segunda graduação também. Eu consegui aproveitar bastante de matérias, da [universidade] aqui, porque o curso é mais ou menos parecido. Então, ficou faltando mais as de didática, que eu fiz na federal de [cidade] e aqui.
..Formação e experiência	12	[0:02:50.6] P: Agora com relação a essa turma que você escolheu, qual o perfil desses alunos, quantos alunos você tem, quais as características gerais desse grupo?
..Perfil aprendizes	13	[0:03:03.5] PF4: Eu posso te precisar o número depois. Não tenho o número de cabeça, mas eu calculo que vai ser entre nove e dez pessoas, pra esse nível, o nível dois. É um número até diminuto na verdade. A outra turma que eu tenho no mesmo nível tem vinte. Então, é bem diferente as duas turmas nesse quesito.
..Perfil aprendizes	14	[0:03:23.6] Eu tenho nesse grupo, o que também não é muito comum, algumas

		15	<p>..Perfil aprendizes</p> <p>[0:03:51.9] É... De modo geral, pelo o que eu tenho percebido, eles não tem muito contato com o alemão, de dialeto, algo assim. Porque, às vezes, eu pergunto algumas coisas que geralmente os alunos de dialeto costumam lembrar, mas eles não estão se manifestando desse jeito. E os perfis de profissão é bem variado, tem de enfermeiro a engenheiro. E muito mais do que isso, eu ainda não sei te dizer, porque eu estou conhecendo eles ainda.</p>
		16	[0:04:19.6] P: Há duas semanas que vocês estão dando aula?
		17	[0:04:22.3] PF4: Isso.
		18	[0:04:25.0] P: E como é orientado o seu trabalho na instituição, há diretrizes que você tem que seguir?
..Reprodução de m		19	[0:04:31.0] PF4: Ah então... É...De modo geral é bastante livre. A base que eu sigo para montar a minha aula é a base do que eu aprendo na aula do D4 em Metodologia de Estágio, que é uma abordagem comunicativa. Apesar de eu nunca ter sido apresentado formalmente, tipo qual é o objetivo do [curso]. Eu ouço falar muito que é uma abordagem comunicativa, então tenho tentado aplicar isso. Talvez sem muito sucesso, mas a gente vai tentar conversar sobre isso depois. E, em todo o caso, eu basicamente sigo as diretrizes dessa abordagem, um pouco mais comunicativa segundo as matérias de Metodologia e Estágio, segundo as matérias que eu fiz com o D2. também de Linguística Aplicada que se voltava para ensino de língua estrangeira. O D2 era o coordenador até o semestre passado, então eu aproveitava as aulas dele pra já pensar minhas aulas do [curso] junto com isso.
..Liberdade			
..diretrizes instituci			
..Reprodução de m			
		20	[0:05:23.6] P: E quais os objetivos previstos pro seu grupo no momento, o que vocês estão trabalhando, o conteúdo?
		21	[0:05:35.3] PF4: Então, a gente tá encerrando agora a lição sobre comida. Então, basicamente, alguns nomes de comidas que eles não conhecem. Esse vocabulário, provavelmente, eles ainda não tinham visto ou tinham visto só <i>Brot</i> e aí o restante eles não tinham visto... É... e estruturas pra você fazer pedidos então, <i>möchten</i> e o <i>mögen</i> também, para expressar o gosto ou não. E aí dentro disso, o acusativo, frases com dois verbos, coisas assim. A próxima lição vai ser a introdução dos <i>trennbare Verben</i> . Aí vamos ver o que vai sair disso.
..Gramática: porto seguro		22	[0:06:15.5] P: E que estratégias e atividades você já está pensando para atingir seus objetivos?
		23	[0:06:21.3] PF4: Então, eu dei aula para esse mesmo nível no ano passado. Na época, eu estava <i>ganz frisch</i> , eu não tinha tido nem as aulas de metodologia e nem dessa que eu fiz com o X. Então, eu ia na intuição, barra, e no que eu lembrava que os meus professores tinham feito comigo lá na [universidade] há bastante tempo. Porque aparentemente funcionou, tanto que eu estou aqui hoje, falando alemão mais ou menos <u>bem</u> . Então, eu acho que eu fui no que me parecia ser interessante nesse caminho, tentando puxar para uma coisa comunicativa, que, de novo, eu realmente não sinto que eu consiga fazer de um jeito que seria realmente ideal, mas eu tenho um esforço realmente nisso.
..Reprodução de mode			
..insegurança			
		24	[0:06:58.9] Então, enfim, não sei se eu vou fazer fuga de tema um pouco agora, mas só um parênteses, porque é um tema que é bastante caro e eu acho que vai aparecer bastante nas nossas conversas... Porque é um tema que me chama

<p>..insegurança</p>	<p>25</p>	<p>atenção o tempo todo... É, eu acho que apesar do [curso] se propor a um curso comunicativo é muito complicado você fazer isso com um a turma desse tamanho. Dez até vai, apesar de ainda ser difícil, porque é só um professor.</p>
<p>..insegurança</p> <p>..Infraestrutura</p>	<p>26</p>	<p>[0:07:22.0] Então, se você propõe uma atividade em que todos falam cada um de uma vez leva uma eternidade, e se todas falarem ao mesmo tempo você não consegue ouvir. Então, é bem difícil você ter esse papel de mediador em uma turma tão grande, quem dirá a de vinte. A de vinte mesmo é impossível, é bem complexo, mas enfim é isso o que eu queria dizer que estava me angustiando (risos).</p>
<p>..O livro didático: guia e f</p>	<p>27</p>	<p>[0:07:48.5] PF4: Então, eu tenho me pautado no <i>Menschen</i>, que é a base que o [curso] propõe. O próprio coordenador na época sempre foi uma pessoa bastante contra livros didáticos, mas como os alunos compram o livro, eles esperam usá-lo. Esse é um ponto. Ao mesmo tempo, eles esperam usar coisas fora do livro, então eu tento encaixar quando consegue, geralmente coisas de <i>Landeskunde</i>. E, além disso, eu tenho alguns materiais extras de outros livros didáticos que eu uso, tem o <i>Panorama</i> e tenho alguma coisa do <i>Tangram</i>, que eu tive lá há mil anos, ele já está <u>bem desatualizado</u>, mas ainda continua tendo coisas boas no meio. Então, eu meio que vou meio que fazendo uma miscelânea, eu consegui ilegalmente, o <i>Studio 21</i> também, e volta e meio eu puxei alguma coisa de lá. Mas a base, o conteúdo que será trabalhado quem decide é o Menschen. E aí eu vou abordando eles de maneiras, às vezes, diferenciadas, às vezes conforme ele espera, mas esses conteúdos que ele está propondo, nessa progressão. Até porque eu entendo que, provavelmente, no semestre seguinte não vai ser o mesmo professor, então eles precisam minimamente trabalhar esses conteúdos.</p>
<p>..Fixidez e linearida</p> <p>..submissão ao esp</p>	<p>28</p>	<p>[0:09:01.4] Porque provavelmente o <i>Menschen</i> foi pensado por pessoas que entendem mais de DaF do que eu, então existe uma razão para ele ser assim, né? Então, eu meio que sigo isso, mas quando eu acho que não vai funcionar, eu puxo outra coisa...</p>
<p>..O livro didático: guia</p> <p>..seeing</p>	<p>29</p>	<p>[0:09:16.0] Apesar de que tem algumas ocasiões específicas que, de novo, lá no começo, é uma informação que eu me esqueci de dar, eu pegava muito as indicações do próprio <i>Menschen</i> que tem lá no site. Ele falava “aí você faz tal atividade”, “aí você faz tal atividade”... Eu não seguia aquilo à risca, mas teve uma ocasião específica que eu não tive muito tempo para preparar a aula e eu achei a atividade horrível... Mas não deu, eu tive que fazer aquela atividade, eu pensei “meu Deus, isso vai dar muito errado” e deu super certo, os alunos adoraram... E eu fiquei: “gente, como que vocês gostaram disso?” (risos)</p>
<p>..Flow</p>	<p>30</p>	<p>Eu não esperava isso de jeito nenhum e deu super certo. Então, talvez, às vezes, eu me confundo na minha avaliação. Mas de modo geral, eu acho que o <i>feedback</i> que eu tenho recebido dos alunos do ano passado – que foi o meu primeiro semestre dando aula, então realmente foi uma coisa de “na cara e na coragem” –, foi que ... apesar de alguns não terem colocado uma nota máxima no meu conhecimento de alemão ou alguma coisa assim... Talvez alguma coisa que eles achariam desejável... Eu não estava cem por cento, a didática talvez não fosse a melhor de todas...</p>
	<p>31</p>	<p>Todos eles foram muito categóricos em dizer que eu era muito solícito e que eu estava tentando me colocar à disposição de todos. E que eu tentava criar um ambiente seguro em que todo mundo pudesse errar, porque todo mundo vai</p>

..Flow	32	errar, eu inclusive. Então, essa postura que eu tomei, e eu acho que funcionou. [0:10:44.7] P: Já pegando seu gancho... A questão do clima em sala de aula. Nessa turma, como é que os alunos se interagem?
..Perfil aprendizes	33	[0:10:54.0] PF4: Eles interagem bem entre si... Alguns já tiveram aulas juntos. Dá para perceber que ali algumas duplas sentam mais próximas, porque já se conhecem. Eu acho que aparentemente não tem ninguém que seja super amigo. São pessoas que já se conhecem, pessoas que no fim da aula puxam assunto uma com a outra, de coisas que já falaram em outros momentos, “como é que está tal coisa?”. Então, você percebe isso... E, de modo geral, é muito aberto para conversar com os que não conhecem ainda.
..Perfil aprendizes	34	[0:11:23.6] P: E tem assim algum momento em que você percebe que há algum desconforto?
..Perfil aprendizes	35	[0:11:28.3] PF4: Olha, nessa turma, nem na outra, mas eu acho que nessa, sobretudo, não. Porque a outra turma o que acontece, às vezes, eles fazem perguntas mais difíceis, que, às vezes, eu consigo dar conta, mas às vezes eu não consigo. E nessa turma eles são um pouco mais devagar no processo e, às vezes, talvez eles não cheguem a ter essa conclusão, que são sempre perguntas muito pertinentes, não é nada fora do comum... É só que talvez eu mesmo não tinha planejado falar sobre aquilo e aí eu teria que ter dado uma revisadinha antes.
	36	[0:12:05.6] P: Eu tinha uma pergunta exatamente sobre isso, se surgem perguntas inesperadas...
	37	[0:12:10.0] PF4: Então, nesse grupo ainda não, mas no outro sim.
	38	[0:12:14.3] P: E como é que você lida com essa situação?
	39	[0:12:16.1] PF4: Olha, eu lido da maneira que eu acho mais honesta, que é dizendo: “olha, não sei, tenho a impressão de que é tal coisa, se for muito relevante eu posso pesquisar e trazer uma resposta mais concreta... Se você mesmo conseguir pesquisar – de repente, sei lá, coisas do tipo de qual o gênero de tal palavra, daí todo mundo tem um dicionário, todo mundo mexe no celular – então, fiquem a vontade”. Volta e meia, alguém já dá a resposta rapidinho, já procura lá e já diz... Mas eu tenho adotado uma postura bastante ah, deixando claro que eu sou falível ...
..Abertura	40	[0:12:55.0] Não só porque eu estou aprendendo, e isso é muito importante, mas também pelo fato de que eu provavelmente sempre serei falível e sempre farei alguma coisa errada em tal momento. Então, acho que, de certo modo, isso tira um pouco da expectativa deles de talvez eu saber todas respostas. E, por outro lado, também deixa eles cada vez mais próximos de mim, que não sou uma pessoa que sabe cem por cento do alemão, e eles não são a pessoa que sabe zero por cento.
..seeing	41	[0:13:20.9] E aí quando eles conseguem encaixar alguma coisa que eles já sabem que eu não sei, de repente, pode entrar. Ainda nesse nível dois é um pouco raro que aconteça isso, mas às vezes acontece... E se alguém me fala: “ah, mas eu vi tal coisa”. Bom, vamos dar uma olhadinha junto. De modo geral, a gente tem acesso à internet, às vezes, dá problema.
..Abertura	42	[0:13:42.0] P: Às vezes, falha, né?
..Infraestrutura	43	[0:13:44.2] PF4: Nossa... A outra turma, que não foi a que eu escolhi, eu estou passando pelo próprio suplício, porque... eu ainda vou te mandar o áudio... Mas, basicamente, o projetor não estava funcionando. Quando ele estava funcionando, a lâmpada não estava funcionando muito bem, então não dava para enxergar muita coisa. E agora não funcionou <i>at all</i> , e, além disso, não está funcionando o ar condicionado, ou seja, ontem estava o inferno na terra. Eu



achei uma falta de respeito comigo, com eles.

[0:14:10.0] P: Tem que reclamar... Eles precisam ver isso...

[0:14:13.0] PF4: Sim... Eu fiz e basicamente a resposta foi “veremos”, e eu “ok, no aguardo”. Mas em todo caso, a gente tava falando sobre a questão da postura... Para mim é bem de boa, porque tipo no começo, a primeira aula que eu dei foi um absurdo. Era nível um, e eu planejei a aula, só que eu não fazia ideia do tempo que ia levar, aí sobrou meia hora, e eu: “gente o que eu faço?”. Primeiro que quando eu comecei a dar aula, na minha cabeça, estava rolando um filme, tipo: “meu Deus, quem me colocou aqui? Eu não posso ser a autoridade nessa sala, eu não posso ser a única pessoa que sabe alemão nessa sala... Isso não existe, não funciona”.

[0:15:02.0] E aí, além disso, essa aula terminou mais cedo. Eu fiquei me martirizando por muito tempo por conta disso. Eu mandei eles embora. Eu falei: “gente, então, a atividade que eu queria propor para vocês, não vai dar tempo de fazer no tempo que resta. Então, por hoje é isso e na próxima aula a gente retoma a partir...”. **Não havia atividade... Eu simplesmente inventei uma desculpa, mandei o pessoal embora... E depois eu sempre planejei muito mais do que fato era o horário, para ter certeza que isso nunca mais ia voltar a acontecer...** E, de fato, não aconteceu, então... Inclusive, segundo depois de mandar eles embora, me veio uma ideia de uma atividade que eu poderia ter feito... Mas isso, na hora, eu já tinha mandado eles embora, então, não dava mais... Mas foi uma vez para nunca mais. Então, felizmente, até hoje, não voltou a acontecer.

[0:15:44.0] P: É experiência, a gente vai colhendo, né? E agora com relação ao tema da pesquisa... Mas eu queria que você abrisse um pouquinho o leque e falasse no geral, o que é criatividade para você?

[0:16:12.0] PF4: Eu acho que... eu diria que a criatividade para mim é *enjambração*. Você tem uma situação e você precisa chegar a um resultado. E você chega a esse resultado. Como? De uma maneira criativa... Essa criatividade não é que você não vai fazer algo que nunca foi feito, mas sim que você vai achar caminhos que vão resolver o seu problema. A partir do que talvez, você já fez antes, do que você, tipo... *einfallt*... aí você faz tal coisa... E aí você vê se dá certo ou não. E a criatividade também tem esse processo... É muito de tentativa e erro, então se eu fosse fazer bem sucinto seria isso.

[0:17:05.0] P: E agora, para aprendizagem de línguas, por que ela é importante?

[0:17:08.0] PF4: Eu acho que da parte do professor... É... Eu não me sinto suficientemente... Não acho que tenha experiência suficiente para conseguir colocar isso de uma maneira muito profunda... Mas da minha experiência que eu tenho até o momento, eu acho que... até o momento, teve um total de zero aulas que eu planejei que deu certo do jeito que eu planejei. **Você sempre vai ser confrontado com situações que você não está esperando, seja porque o projetor não está funcionando, seja porque o aluno faz uma pergunta que você não tava esperando que ele fosse fazer, mas que é pertinente...** Então, você tem que dar uma volta para chegar lá. E é muito importante que você consiga, que **você tenha um reflexo** para conseguir aproveitar aquilo de uma maneira que todo mundo aproveite ou que o máximo de pessoas aproveite... Acho que esse **traquejo** é bem importante para você dar conta de chegar ao resultado que você quer, porque não adianta você falar...

[0:18:17.8] Tipo, teve um aluno do nível um do semestre passado que fazia perguntas excelentes, só que não era o momento de responder, porque ele

..Perfil aprendiz	
..Responsabilid	
..seeing	
..Fixidez e linea	52
..seeing	
..Reprodução de mode	
..Criatividade	53
	54
..Liberdade	55
..diretrizes institucion	56
..Criatividade	57
	58
..Reprodução de mode	

estava perguntando coisa muito difícil para explicar naquele momento... E todo mundo ia sair correndo e nunca mais ia voltar... E aí eu, basicamente, passei o semestre inteiro falando para ele: “calma, a gente vai ver isso daqui a pouco”, “calma, a gente vai ver isso daqui a pouco”... E é uma das coisas que mais me deixaram triste, porque eu vi no olho dele a frustração. Ele estava fazendo uma pergunta relevante, é justo que ele soubesse... Mas as outras dezenove pessoas que estavam na turma provavelmente não iriam aproveitar/iam se desesperar. E aí eu cheguei à conclusão que seria melhor fazer esse caminho.

[0:18:56.8] Mas, de modo geral, na medida do possível, se for uma coisa que é pertinente ao tema, se for no nível que eles estão vendo as coisas, **sobretudo no níveis iniciais, você precisa fazer esse nivelamento das informações... Eu tento aproveitar o que eles estão falando, mesmo se eles cometem algum erro em alguma frase que eles sugerem...** Por exemplo, a gente vê a frase juntos: “porque que você chegou nessa conclusão?”. E uma coisa que eu aprendi com o D4. na aula dele de gramática e que eu aplico – a aula de gramática do X. que eu fiz em um semestre anterior a eu começar a dar aula, foi um grande..., muitas ideias diferentes, muita coisa legal –, e aí uma delas era que a gente escrevia frases e aí todo mundo analisava a frase. O D4 não falava nada sobre a frase, todo mundo tinha que analisar junto, e: “eu acho que essa não é assim, talvez seja de outro jeito”. E eu apliquei isso com meus alunos e, sobretudo no nível dois, deu muito certo. Por que eu tô falando isso? Sobre criatividade ainda...

[0:19:45.0] P: Isso... Qual a importância?

[0:19:53.0] PF4: Então, aproveitar as próprias ideias deles. **As oportunidades...**

[0:19:59.0] P: E essas oportunidades tem bastante ali no [curso], você pode fazer isso, você têm liberdade?

[0:20:07.1] PF4: Isso. Eu não sei se de modo geral existe isso em todos os cursos. Eu ouvi falar que de algumas línguas que a prova tem que ser unificada e isso é uma coisa que eu não consigo conceber sob hipótese alguma... Mas o alemão, especificamente, eu acho que é bem livre... Eu, porém, não estive na reunião com a/o coordenador/a nesse semestre porque eu estava na Alemanha, então eu não pude estar aqui. E talvez ela tenha dado orientações um pouco diferentes que eu não sei. Mas eu desconfio que não, porque eu acho que isso teria chegado até mim.

[0:20:32.0] P: E na licenciatura, no curso que você fez aqui... Mas, no geral, teve alguma disciplina específica que foi tratado esse tema, criatividade?

[0:20:50.0] PF4: Não, não foi... O que aconteceu foi que vários professores lidaram dessa maneira, como eu comentei que o D4 abordou. As aulas de tradução, por exemplo, que eu tive com a professora D5, pra mim, eu acho ela uma das grandes professoras da face da Terra, porque ela tinha uma turma na tradução um, que era composta de quatro alunos, o que também facilita muita coisa, porque são só quatro pessoas. Mas eram quatro alunos assim: uma já morou na Suíça por vinte anos, outro estudava alemão há sete, e eu e a Julia, que a gente tinha estudado alemão dois anos só. E ela tinha que dar uma aula de tradução para essas quatro pessoas... E aí um inferno, porque tipo, cada um tinha um conhecimento muito diferente do outro, mas ela conseguiu criar um ambiente de grupo. Acho que o grupo também era muito bom, então a gente criou uma protocooperação, todo mundo junto mesmo. Até que somos amigos até hoje e tudo o mais.

..Reprodução de modelos

..Criatividade

59

[0:22:22.4] Ela soube muito bem avaliar até que ponto cada um conseguia ir... Então, isso para mim é uma abordagem extremamente criativa, porque **ela foi colocando coisas que em nenhum momento eu me senti sobrecarregado...** Que eu estava fazendo mais do que eu podia fazer. Tive muita dificuldade para fazer o que precisava fazer, porque de fato era o momento de virada... Você aprende alemão até certo ponto e depois você precisa fazer você mesmo a volta... E eu estava fazendo essa volta e foi uma oportunidade muito boa... Mas assim, isso sendo abordado como uma técnica... Talvez não com essas palavras o D2 comentou isso em algumas aulas... E a matéria específica seria Linguística Aplicada... E em momentos muito específicos da gramática do alemão... E também a turma tinha bastante gente do bacharelado. Então, ele não focava muito nisso, mas volta e meia ele dava umas dicas sobre.

Aulas ministradas

	1	[0:00:00.0] PF1 - Caio
	2	Primeira aula – 08 de abril de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:01:51-0#
	4	Então, hoje eu dei aula para a turma de nível dois, para a turma de alemão nível dois. E falando de um modo bem geral, eu consegui passar o que eu planejei, a aula ocorreu como eu planejei.
..Fixidez e linearidad ..O livro didático: gu ..submissão ao espe	5	[0:00:14.7] Para a aula de hoje, eu não planejei nenhuma dinâmica especial, nenhuma dinâmica “diferentona”. Eu segui bem o que estava sendo proposto pelo material didático, que era fazer uma atividade em dupla. E o tema de hoje era nesse contexto de pegar trem, e perguntar que horas o trem chega, perguntar para a pessoa se ela vai fazer compra.
..Gramática: porto segu ..Fixidez e linearidade	6	[0:00:36.7] Então, era um tema que introduzia os <i>trennbare Verben</i> , aí, tipo, na hora de explicar o que era um <i>trennbare Verb</i> , eu percebi que eles não se lembravam dessa regra do verbo na posição dois. Aí eles não se lembravam como ficava uma frase quando tinha um pronome interrogativo, por exemplo: <i>Wann kommst du heute an?</i>
	7	[0:01:02.4] Então, essas coisas que eram bem do primeiro semestre, eles não se lembravam. Então, eu tive que dedicar um tempo da aula nisso.
..Gramática: porto segu ..Flow	8	[0:01:12.3] Aí teve bastante vocabulário. Então, a aula de hoje foi relativamente maçante , porque eu tive que rever essa gramática... Aí teve bastante vocabulário novo, a mudança de significado dos verbos quando tem essa partícula que é separável.
	9	[0:01:26.4] Então, a primeira uma hora da aula foi relativamente maçante... Aí os últimos trinta minutos a gente ficou nessa dinâmica em dupla que foi bem divertido. O pessoal riu bastante, e trinta minutos passou bem “rapidão”. E é isso, até a próxima aula.

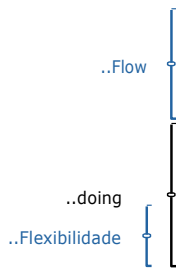
1 [0:00:00.0] PF1 - Caio

2 **Segunda aula – 10 de abril de 2019.**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:22-0#

4 Então, hoje eu dei aula para o nível dois. E, de todas as aulas, essa foi a que eu senti que foi a que mais **quebrou o gelo**, porque eu já entrei fazendo brincadeira na sala, falando que eu mandei a aula baseada nos erros deles, então eles riram.[0:00:17.5] Aí, como eu falei na aula passada, eles não se lembravam de nada do conhecimento prévio que eles precisavam para entender o conteúdo novo. Então a minha aula foi voltada nisso, foi em **um tom de brincadeira** falando: você errou isso, então hoje a gente vai ver isso. Então foi bem bacana a aula de hoje. [0:00:42.9] A dinâmica que eu trouxe foi na hora de a gente rever o conteúdo de como falar as horas, eu pedi para eles montarem uma prova relativamente difícil para o vizinho responder. Aí na hora do vizinho responder, eu falei: não. Vocês que vão responder. Vocês quiseram fazer uma prova difícil, então, vocês vão responder.

7 [0:01:04.2] Aí praticamente até o final da aula, foi fazendo essa mini prova que eles montaram e a gente conversando assuntos aleatórios durante a aula. Me perguntaram sobre a história da Alemanha. Me perguntaram como surgiu a língua alemã. Essas coisas bem interessantes.



1 [0:00:00.0] PF1 - Caio

2 **Quarta aula – 22 de abril de 2019 (Áudio 2)**

3 Transcrição de #00:00:03-0# a #00:01:55-4#

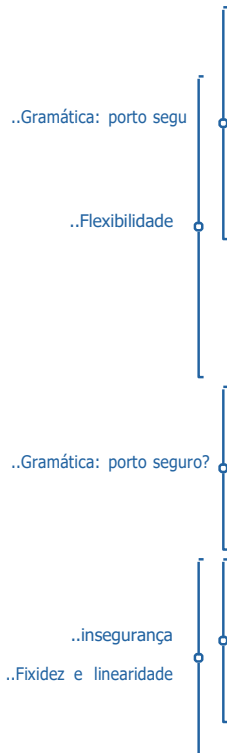
4 Então, como eu comentei, tinha quatro alunos na sala. Dois desses quatro não vieram na aula passada. Então, no primeiro momento da aula, que é o momento que eu uso para fazer revisão, rever o que a gente viu na aula passada. **Ao invés de fazer uma revisão de dez minutos sobre o Perfekt mit haben, eu acabei dando quase uma aula inteira** para esses dois alunos que não vieram... E os outros dois que vieram também não lembravam direto... Assim, o conteúdo, então acabei dando... A revisão acabou virando uma aula de quarenta minutos. [0:00:41.9] Aí o segundo momento que era de corrigir a tarefa de casa. Dois não fizeram porque eles não vieram na aula e os outros dois fizeram. Aí ao invés de ser uma correção das atividades, acabou sendo uma atividade em grupo, uma atividade aberta ao grupo.

5 [0:01:05.1] Então, acabou tomando mais tempo também. Uma atividade que eu corrigiria em cinco minutos, levou quinze minutos. Mas eu acho que, tipo, isso não estava dentro dos planos, mas foi bom, porque deu aquela fixada... **Agora eles tem menos desculpas para falar que não se lembram como é a estrutura do haben, do Perfekt.**

6 [0:01:28.9] E é isso, aí de resto, é porque está meio... Outra coisa que tem um problema com o tal do *Zeitmanagement* é que eu ainda não sei quanto tempo uma atividade dura com a turma.

7 [0:01:43.2] Às vezes, uma atividade de ler um texto de dez linhas, cada aluno lendo uma sentença, demora muito mais do que eu imagino.

8 [0:01:55.4] Porque eles perguntam o vocabulário, essas coisas... Então, no momento em que eu preparo a aula... Isso fica meio que no... Essa questão de quanto tempo que eu vou demorar em uma atividade, fica meio que no limbo... **Vai na sorte, literalmente.** Então acho que é isso.



..Fixidez e linearidade
..Gramática: porto seg

..seeing

1 [0:00:00.0] **PF1 - Caio**

2 **Quinta aula – 24 de abril de 2019.**

3 Transcrição de #00:00:03-0# a #00:01:55-4#

4 Então, hoje foi mais um dia de dar aula para o alemão dois. A aula hoje foi bem tranquila, foi bem *light*.

5 [0:00:07.4] A aula em si começou vinte minutos atrasada, porque 10:10, o horário da aula, tinha só um aluno... Aí até chegar mais três alunos, até ter quatro alunos na turma, que é mais ou menos metade da turma, já eram 10:30.

6 [0:00:27.4] Então, o ritmo da aula foi nesse ritmo aí... Bem leve, bem tranquilo. Eu terminei de ver o *Perfekt*, fechei o *Perfekt*... E terminei de ver a lição doze, que é ver os números ordinais e como se falam as datas em alemão. Tipo, vinte e um de setembro de mil novecentos e noventa e três.

7 [0:00:47.6] Então, a aula inteira foi só isso... Aí **eu terminei** de ver a lição doze, aí está previsto no meu plano de ensino que depois da lição doze vai ser prova.

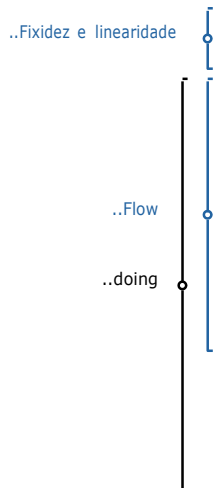
8 [0:01:00.3] Mas eu estou achando que eu avancei muito rápido. Então, essas ... A próxima semana, segunda e quarta feira vão ser só revisão.

9 [0:01:06.7] Aí, nessas revisões, eu vou aproveitar para fazer tudo o que for possível de, como que é o nome, não é didática, então, fazer atividades... **Não dar aula, mas sim fazer atividades.**

10 [0:01:26.7] Então, já estou pensando em fazer bingo para revisar os números; fazer, como eu falei, vou brincar daquele jogo do “eu nunca” e “quem sou eu”.

11 [0:01:36.0] Então, nessas duas aulas vou tentar fazer só atividades, só dinâmicas, essa palavra que eu estava procurando, fazer só dinâmicas, todas revisando o conteúdo.

12 [0:01:44.5] Então é isso, a aula de hoje não teve muito, assim, nada de especial... Mas foi uma aula bem boa, vou lá então, é isso.



1 [0:00:00.0] PF1 - Caio

2 **Sexta aula – 07 de maio de 2019.**

3 Transcrição de #00:00:03-0# a #00:01:37-7#

4 Então, ontem eu te mandei o áudio, mas só hoje eu vi que o áudio não foi. Eu acho que foi porque na hora que eu enviei o áudio eu estava na fila do RU aí eu estava sem internet. Eu acho que o áudio acabou não carregando. Aí só agora que eu vi que ele não foi.

5 [0:00:19.5] Mas, então, ontem a aula foi bem tranquila. Ontem e hoje serão, hoje não, ontem e quarta feira vão ser aulas de revisão.

6 [0:00:31.3] Então, ontem eu revi duas lições e quarta feira eu vou rever mais duas. Então, foi revisão de conteúdo, **foi tudo dentro do planejado.**

7 [0:00:41.7] E nos últimos trinta minutos da aula assim, mais ou menos, eu preparei um questionário. Aí no lugar de entregar o questionário para cada um, eu dividi a turma em grupos. Na verdade, foram dois grupos, uma dupla e um trio. Aí eu coloquei lá no quadro, grupo um, grupo dois... **Aí eu fazia as perguntas do questionário** e o grupo que respondia certo, eu dava um ponto no quadro. Então, foi meio que uma mini competição com essa atividade.

8 [0:01:16.7] Foi bem bacana, os trinta minutos assim passaram voando. A gente se divertiu bastante.

9 [0:01:23.7] Aí para próxima aula vou preparar algo do tipo também. Vou fazer aquela revisão de conteúdo e preparar mais uma dinâmica nesse estilo de competição e vou ver se eu faço um... levo algum premio, alguma coisa assim. E é isso.

1 [0:00:00.0] PF1 - Caio

2 **Sétima aula - 20 de maio de 2019**

3 Transcrição de #00:00:03-0# a #00:01:29-0#

4 Então, hoje foi a aula depois da prova. Então uma boa parte da aula foi esse momento de correção de prova, de tirar dúvidas, de falar sobre a prova, tirar dúvidas pontuais sobre o conteúdo da prova.

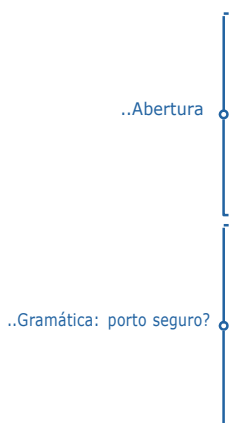
5 [0:00:17.7] E também foi o momento que eu abri para pedir o *feedback* deles, o que eles acharam sobre a prova, a estrutura da prova... E, de uma maneira bem geral, todo mundo gostou, todo mundo falou bem.

6 [0:00:29.7] Só reclamaram porque falaram que a prova poderia ter sido um pouco menor. Mas aluno sempre vai pedir isso para o professor, fazer prova pequena, mas tirando isso deu tudo certo.

7 [0:00:41.7] E o desempenho dos alunos foi... Todo o mundo tirou... Ninguém tirou mais que dez, mas ninguém tirou abaixo de oito, com exceção de um aluno... que ele foi bem mal, não sei o que aconteceu, mas ele errou até questões dadas, assim. Questões que eu coloquei na prova pensando "ok, vou colocar essa questão para ninguém zerar", e ele foi lá e deixou em branco. Que foi uma questão de conjugar os verbos auxiliares do *Perfekt* no presente.

8 [0:01:11.0] Então, até isso ele deixou em branco, ele nem tentou responder.

9 [0:01:17.8] Mas tirando esse caso, a turma foi boa na prova. Aí o próximo áudio eu vou falar um pouco da aula em si.



	1	[0:00:00.0] PF1 - Caio
	2	Sétima aula - 20 de maio de 2019 (Áudio 2)
	3	Transcrição de #00:00:03-0# a #00:03:33-7#
	4	Então, como a sequência didática já está idealizada, mas não está concreta. A sequência didática minha e do PF4 sobre a lição treze... A minha aula, a minha lição treze, só vou começar na quarta-feira, porque ainda faltam concretizar algumas... Alguns materiais específicos para aula.
	5	[0:00:22.0] Como por exemplo, terminar de editar algumas imagens ou então procurar algum texto ou algum vídeo que a gente possa usar durante a aula.
	6	[0:00:29.6] Então, para ter esse tempo, eu vou começar a minha lição treze na quarta-feira, e se eu não me engano, o PF4 também vai começar na quarta-feira a lição treze.
	7	[0:00:39.5] Aí então, falando sobre a aula de hoje, a aula teve dois momentos principais... Que o primeiro momento foi o que eu comentei no outro áudio, que foi de falar sobre a prova, entregar nota, essas coisas. E o segundo momento, revisar alguns conteúdos que sejam importantes para a lição treze , que no caso eu escolhi acusativo , porque na lição treze começa a ver o dativo e também formação de plural no alemão.
..Gramática: porto seguro	8	[0:01:09.7] Aí essa formação de plural não tem muito a ver com a lição treze, mas eu escolhi porque eu já vinha percebendo que a turma precisava rever um pouco desse conteúdo.
	9	[0:01:19.8] Então, o primeiro momento da aula foi esse que eu falei, de correção. Aí depois da correção da prova, eu comentei com eles que a partir de... Que nessa segunda metade do semestre, eu vou começar a falar mais em alemão na aula e vou querer que eles também falem em alemão, então a gente viu uma lista de frases que a gente pode falar durante a aula de alemão. Tanto eu como professor, coisas que eu vou falar em alemão e que eu espero eles entenderem. E coisas que eu quero que eles falem em alemão , quando eles tiverem uma dúvida, quando eles quiserem perguntar algo.
..Descontextualização		
..Fixidez e linearidade	10	[0:01:59.4] Então eu dei uma lista bem completinha, a gente debateu um pouco essa lista. Ficou uns trinta minutos falando sobre essa lista.
	11	[0:02:07.5] Aí depois veio a parte de revisão de conteúdo. Acusativo foi bem tranquilo , foi mais rápido do que eu imaginava. Eles estavam um pouquinho fresco na memória porque ao longo do semestre eu vinha comentando com eles "lembrem que o masculino, quando é uma posse, ou algo do tipo, tem essa declinação [0:02:26.6] , feminino e neutro não". Então, eles já estavam cientes do acusativo. Eles tecnicamente já tinham que saber desde o primeiro semestre , então, foi bem rápido.
..Fixidez e linearidade		
..Gramática: porto seg		
	12	[0:02:35.8] Aí o resto da aula teria sido essa parte do plural, mas não sei como, a gente entrou no assunto de expressões idiomáticas. Aí acabei de empolgando e a gente acabou falando só de expressões idiomáticas o resto da aula. Então, foi bem divertido, no final foi bem divertido, todo o mundo ficou até o final, todo o mundo participou, todo o mundo riu também das expressões do alemão. A primeira que eu mostrei foi aquele <i>Ich verstehe nur Bahnhof</i> . Aí depois falei do <i>Es ist mir Wurst</i> . Eles se divertiram bastante, eu também, e foi isso até o final da aula.
..Flexibilidade		
	13	[0:03:19.7] A gente ficou uns trinta minutos assim, falando de expressões idiomáticas, eles falando em português e perguntando como que um alemão falaria isso em alemão. É isso.
..Flow		

1 [0:00:00.0] **PF1 - Caio**

2 **Oitava aula – Sequência didática - 22 de maio de 2019.**

3 Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:11:03-3#

4 Esse áudio agora vai ser um pouquinho mais longo do que os outros que eu estou acostumado a te enviar. Então, falando um pouco da minha aula de hoje com base na sequência didática. Então, a sequência didática tinha seis momentos principais.

5 [0:00:16.5] O primeiro momento é de cada professor, né? Se vai corrigir a tarefa de casa ou se vai falar algo sobre a aula passada.

6 [0:00:24.4] Então, no meu caso, eu terminei de fechar o tema, que ficou um pouco em aberto da última aula e levou mais ou menos uns quinze minutos.

7 [0:00:32.4] Aí eu, antes de entrar na sequência didática em si, vou explicar um pouco como que eu e o PF4, como que a gente chegou nessa sequência.

8 [0:00:41.3] Então, **a lição treze, ela apresenta três temas principais, que são: as preposições de local, dativo e descrição de caminho, como que chega em um lugar.**

9 [0:00:53.2] Aí, para essa primeira aula, eu e o PF4 escolhemos preposições. **E junto com as preposições também já veio o dativo, porque nesse caso não tem como fugir muito.**

..Gramática: porto seguro

10 [0:01:05.4] Então aqui, no primeiro momento em si da sequência didática, que é o ponto dois aqui da lista, seria esse momento onde a gente... **O professor apresenta as preposições para os alunos e também já apresenta a declinação do dativo.**

11 [0:01:21.7] Então, o professor usa um recurso um pouco mais visual do que o livro. O professor leva uma caixa e uma bola e fica posicionando a bola em relação à caixa, de acordo com as preposições.

12 [0:01:34.0] Aí, o próximo ponto, que é o ponto três, depois dos alunos aprenderem as preposições e ficarem um pouco mais familiarizados com a existência do dativo, eles recebem uma lista, uma atividade. Aí eles só têm que responder essa lista. Aí, nessa lista, no lugar de uma bola e uma caixa, é um gato e uma cama. Aí tem o desenho de um gato em cima de uma cama, tem o desenho de um gato do lado de uma cama, embaixo de uma cama...

..Descontextualização

13 [0:02:04.8] Aí, eles só têm que enumerar se aqui é o... *eh...* Se essa sentença é de acordo com essa imagem, se essa sentença é de acordo com a outra imagem... Então, aqui eles já tinham a sequência pronta... a sentença pronta, e relacionar com a imagem.

14 [0:02:17.8] Aí, o ponto quatro, é o momento em que eles se dividem em duplas e cada membro de uma dupla recebe uma imagem diferente. Aí a tarefa deles é descrever oralmente a imagem para o colega desenhar. Então, por exemplo, em cada imagem tinha oito objetos. Então, por exemplo, tinha um sofá e um óculos em cima do sofá, aí eles tinham que falar: *auf dem Bild ist ein Sofa*, etc.

15 [0:02:47.6] Aí o próximo, o ponto cinco, eles voltariam para o livro e responderiam uma atividade, também construiriam algumas sentenças juntos.

16 [0:03:00.8] E... a atividade seis ainda é focada nas preposições, mas a gente já usou um **mapa para usar essas preposições para já dar aquele gancho** para a próxima aula, para começar o assunto de *Wegbeschreibung*.

..Relação com o mund

17 [0:03:21.5] Então, é uma carta que está toda em branco... – essas atividades eu vou enviar para você depois, aqui pelo *whats*, para você ter uma visualização melhor –, mas é um mapa de uma cidade que, no lugar do nome das

..Relação com o mundo r

construções, tem números. Aí então, a pessoa tem que correlacionar esse número das construções no mapa com sentenças já prontas, por exemplo: "o banco fica em frente da rua tal, do lado do parque". Aí então, eles tinham que olhar o mapa e falar "essa aqui é a sentença um. Então, essa aqui é a construção três"... Então é isso.

18 [0:04:07.5] Aí, se não desse tempo de fazer isso, pedir para eles fazerem como tarefa de casa.

19 Aí a minha aula em si.

..Gramática: porto seguro

20 [0:04:15.5] A minha aula não foi muito diferente da sequência didática, eu consegui seguir ela **bem ao pé da letra** mesmo. A minha única dificuldade foi o primeiro, o segundo ponto, que aí eu divaguei um pouco... **Eu acabei me empolgando na explicação de dativo, e eles vão fazendo pergunta também, aí eu acabei me enrolando um pouco.** Aí por causa disso, faltou dez minutos para última atividade, para atividade seis.

21 [0:04:50.1] Então, só deu tempo de passar o vocabulário e pedir para eles fazerem como tarefa de casa.

22 [0:04:56.7] Tá, então como eu comentei na atividade dois, no ponto dois, no lugar de uma caixa e de um dado, eu levei uma minha tupperware. Quer dizer, **no lugar de uma caixa e uma bola, eu levei uma mini tupperware e um dado.** Mas aí, eu pedi **para eles fingirem** que o dado fosse uma bola e que a tupperware fosse uma caixa e deu tudo certo. Então, seguindo a sequência didática eu perguntei se eles sabiam como era bola em alemão e como que era caixa em alemão, bola eles sabiam, caixa não, como a gente meio que previu.

..Relação com o mundo r

23 [0:05:25.1] Então eu mostrei para eles que caixa era *Kiste* e era *die Kiste*, era feminino. Aí então eu pedi para eles abrirem o livro didático na página dez e onze, onde eles têm acesso a imagens e preposições. Então eu comecei a posicionar o, não comecei a posicionar, eu só coloquei a bola em cima da caixa e perguntei: *Wo ist der Ball?*. Aí eles olharam o livro, viram que a preposição era *auf*, aí um respondeu *Der Ball ist auf die Kiste*. Isso também estava previsto na sequência didática e, então, foi o momento q eu falei: "*das ist nicht auf die Kiste, das ist auf der Kiste*". Aí eu expliquei porque era *der*, teve toda aquela explicação do dativo.

..Gramática: porto seg

..Descontextualização

24 [0:06:19.0] Aí, então, depois dessa explicação do dativo, eu comecei a posicionar a bola com relação à caixa: coloquei embaixo, em cima, *über*, coloquei e segui todas as preposições e eles foram respondendo oralmente.

..Relação com o mundo r


25 [0:06:37.0] Aí, o ponto três foi essa atividade do gato. Então, eu dei três, quatro minutinhos para eles responderem essa atividade do gato. Eu acredito que, no final, acabou sendo um pouquinho mais demorado. Teve um aluno que demorou um pouquinho mais.

26 [0:06:52.5] Eh... E também, na parte dois, eu acabei esquecendo de mostrar para eles que também pode falar: "*Wo befindet sich?*", que é onde algo se encontra. Mas eu usei isso aqui na atividade do gato, então – *Die Katze befindet sich, Der Ball befindet sich ...* – eu meio que trouxe de volta essa discussão.

..Flow

..Relação com o mund

27 [0:07:22.0] Aí o ponto quatro, eu acho que foi o **ponto alto** da aula, que foi onde o pessoal se divertiu bastante. Então, assim, nessa primeira parte, eu expliquei para eles como que seria a atividade e dei um exemplo. Então, o professor também tem o seu próprio desenho. Aí então, eu mostrei o desenho para eles, só para eles verem como que era nada muito chique. Aí eu comecei a

..Flow 
..Relação com o mundo real

- 28 [0:07:53.1] Então, eu já, conforme eu usava umas expressões já meio que concretas, meio que já fixas na língua, por exemplo, *auf dem Bild*; ou quais verbos usam, eu já escrevi no quadro também para eles terem, saberem como que é, que com *Bild* usa a preposição *auf*.
- 29 [0:08:13.0] Aí então, aí depois que eu desenhei o... Fiz o meu desenho, eu mostrei para eles o nome dos objetos que aparecem nas imagens. Então, a gente fez uma revisão geral dos objetos com o artigo e também... *ah* Então, aí eu distribui as imagens, eles desenharam, aí deu tudo, deu super certo essa atividade.
- 30 [0:08:45.1] Ela demorou um pouquinho mais do que eu imaginava, mas foi bem divertido mesmo. Então, eu vi que o pessoal curtiu bastante fazer isso. Eles, depois que uma dupla terminava, eles conversavam bastante entre si. Então, foi um momento bem quebra gelo, bem legal, da turma.
- 31 [0:09:05.0] Aí a próxima atividade foi bem rapidinha, que era fazer tudo que a gente já fez, só que a atividade do livro, então era só preencher a preposição. Eles tinham uma imagem e tinha que preencher a preposição. Aí depois cada, a gente **construiu juntas duas sentenças um pouquinho mais complexas**.
- 32 [0:09:29.0] Aí como eu falei, nessa última atividade, na atividade seis, o ponto seis da sequência didática, foi onde eu tive só dez minutos. Então, em dez minutos, eu tive que distribuir a atividade para eles, falar do que se tratava nessa atividade e passar o vocabulário. O vocabulário não era nem um pouco, não eram poucas palavras, não eram muitas palavras, mas também não eram poucas. Aí para isso, **para esse vocabulário, a gente já tinha meio que previsto que eles não iam conhecer bastante palavras**. E o PF4 preparou uma, um léxico, uma imagem de léxico.
- 33 [0:10:15.0] Aí eu acabei me enrolando, acabei não usando esse léxico, mas eu acabei usando o *google images* mesmo, eu usei o *google imagens*... Eles tinham dúvida em um, não sabiam o que era *Ampel*. Aí eu só escrevia *Ampel* e aparecia lá no google imagens. Então, mas a aula foi isso. Como era a primeira aula, eu gostei bastante dessa sequência didática, deu super certo, do começo até o fim, o clima da turma ficou, foi boa.
- 34 [0:10:49.0] E agora eu vou ver se eu consigo te enviar as atividades que a gente cita aqui na sequência didática. É isso, foram onze minutos mas é isso. Até.

..Flow

..Descontextualização

..Gramática: porto seguro

..Fixidez e linearidade

..O livro didático: guia e f

..O livro didático: guia e f

..Fixidez e linearidade

1 [0:00:00.0] **PF1 - Caio**

2 **Nona aula - Sequência didática – 3 de junho de 2019.**

3 Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:03:57-6#

4 Então, eu acabei de te mandar por e-mail as sequências didáticas da segunda e da terceira aula. E agora eu vou explicar elas um pouco e falar como que foram as minhas aulas em si.

5 [0:00:14.6] Tá, então, na primeira sequência, na segunda no caso, tinha dez momentos.

6 [0:00:21.5] O primeiro momento era um momento de **revisão do conteúdo da aula passada, que eram as preposições de locais**. Aí, para isso, o professor usaria também a bola e a caixinha, como também alguns objetos na sala de aula. Então ele ficaria perguntando para os alunos onde estão esses objetos em relação a outros objetos.

7 [0:00:46.6] Aí no segundo momento da aula, a gente vai corrigir a tarefa de casa, aquele mapa que estava todo em branco, em que eles tinham que ler algumas informações e preencher com o número adequado.

8 [0:01:00.6] Aí nisso também os alunos iriam no quadro responder e tudo o mais, hm... Aí no terceiro momento **os alunos vão abrir o livro, vão ver uma imagem e a gente vai discutir um pouco sobre essa imagem**. Essa imagem são duas pessoas dentro de um carro e aí tem um motorista e uma mulher como passageira. Ela está com um mapa na mão e tem um GPS ligado, então eles vão falar sobre o que eles acham, do que se trata essa imagem.

9 [0:01:37.1] Aí no quarto momento, tem a atividade três, eles vão responder a atividade três, que é... eh... tem também um mapa e esse mapa, para esse mapa tem um áudio, que é o áudio desse homem e dessa mulher.

10 [0:01:57.0] Eles estão perdidos, o GPS não presta e eles pedem informação para uma pessoa e essa pessoa fala como que eles chegam no local que eles querem chegar.

11 [0:02:07.4] Aí então, eles vão traçar esse caminho. Isso aqui é a quinta parte da sequência didática também.

12 [0:02:19.9] Aí, na sétima parte da sequência didática, eles só vão **fazer uma atividade de ver as estruturas, como que pede informação, como que dá informação**, como que você fala que não consegue, que não sabe como que chega em um determinado local.

13 [0:02:35.0] E agora, na oitava parte da sequência, com essas informações os alunos vão pegar aquela outra folha, a primeira folha e vão descrever um caminho entre **dois pontos que a gente determinou**.

14 [0:02:56.1] Aí na nona parte, a gente vai colocar um vídeo do *YouTube*, que é uma mulher pedindo informação para um cara, aí eles vão ter que, tipo, **desenhar no caderno o trajeto** que o cara fala para a mulher. Então, ande 200 metros reto, aí vire a esquerda, vire a direita, eles vão ter que fazer esse desenho no caderno.

15 [0:03:23.6] Aí como tarefa de casa, que é a décima parte da sequência didática. A tarefa de casa seria, eles estão nesse mapa, no mapa da primeira folha. Aí tem uma pessoa que para eles e pede informações de como chegar em um determinado local.

16 [0:03:44.8] Aí o professor também vai pedir para os alunos, se possível, levarem um notebook para a próxima aula.

	17	[0:03:54.6] Aí tá, como que foi minha aula? A minha aula, dessas dez partes da sequência didática, eu consegui fazer até a quarta por causa que eu tive problema com áudio , que eu comentei, o áudio estourou no meio da aula.
	18	[0:04:15.6] Então eu fiquei sem áudio, e foi justamente na parte em que tem a mulher descrevendo o caminho para o casal.
..Infraestrutura	19	[0:04:22.4] Então o que acabou acontecendo, eh... um aluno deu a ideia de eu procurar no <i>Google</i> se tinha a descrição desse áudio. Acabou que tinha, aí então, eu li a descrição do áudio para eles. Era um áudio relativamente longo, dava um pouquinho mais de uma página, mais ou menos, de diálogo.
..Flexibilidade	20	[0:04:45.8] Aí então, eu li esse diálogo uma vez. Perguntei se tinha dúvida de vocabulário, eu li outra vez, aí abri o mapa da atividade três. Aí perguntei se eles se lembravam de cabeça como era o caminho que a pessoa descreveu, eles não se lembravam... Aí eu li mais uma vez a descrição do áudio... A descrição não, esqueci a palavra agora, mas o áudio escrito. Eu li mais uma vez, aí abri de novo o mapa da atividade três. Projetei o mapa da atividade três, aí se lembravam...
..O livro didático: g	21	Aí eu desenhei o caminho, enquanto eles ditavam para mim como que era o caminho para chegar no hotel que o casal estava procurando.
..Flexibilidade	22	[0:05:31.0] Aí esse foi o resto da aula praticamente. Aí, por exemplo, no áudio aparecia um monte de vocabulário que eles não conheciam. Aí eles perguntavam o que significava... Que se fosse um áudio mesmo, eles provavelmente não teriam prestado tanta atenção nesses detalhes. Mas, como estava escrito, eles leram e perguntavam... Aí, nisso também tinha um monte de partícula modal ... Aí começaram a perguntar o que significava aquele <i>ja</i> , por que aquele <i>ja</i> não significava de fato <i>ja</i> . Aí então nisso foi resto da aula.
..Gramática: porto seguro	23	[0:06:07.0] Aí agora o plano da aula três. O plano da aula três tem quatro momentos. Então, o primeiro momento é rever o conteúdo da lição, principalmente as preposições que são importantes, preposições de local. Aí, no segundo momento, a gente reviu os números ordinais , porque isso é importante para esse tema também... Porque, às vezes, a gente quer falar, vire na terceira rua à esquerda, vire na quarta rua à direita, então a gente fez uma revisão dos números ordinais bem rápido.
..Descontextualização/foc	24	[0:06:44.8] Aí, a partir do terceiro momento, é de fato o momento que a gente conseguiu pensar, assim, de mais criatividade mesmo... Que é o... a gente escolheu <i>Mannheim</i> , que é o que tem o <i>Quadrat</i> , que é aquele, uma cidade bem projetada da Alemanha, que você provavelmente deve conhecer. Então teve um momento, assim, de <i>Landeskunde</i> , que a gente mostrou o mapa de <i>Mannheim</i> . Aí, junto com isso, a gente mostrou algumas outras cidades da Alemanha, falou um pouco sobre a Alemanha em si, então a ideia era ter esse momento de <i>Landeskunde</i> .
..seeing	25	[0:07:25.0] Aí cada aula é diferente, os alunos do PF4 vão perguntar alguma coisa sobre a Alemanha, os meus alunos perguntaram outras coisas sobre a Alemanha. Eu morei no sul da Alemanha, o PF4 morou lá para o norte da Alemanha... Então, cada um teve seu momento de <i>Landeskunde</i> , cada um focou no que queria. Aí teve um momento <i>Landeskunde</i> de <i>Mannheim</i> mesmo, que a gente falou sobre alguns pontos turísticos de <i>Mannheim</i> , algumas informações também.
..Descontextualização	26	[0:07:53.6] Aí o quarto momento da sequência didática é o momento de eles... Os alunos receberam um mapinha de <i>Mannheim</i> , um mapinha desse <i>Quadrat</i> , aí eles teriam que fingir que não tinha nada aí no momento. Aí eles escolhiam
..doing		

<p>..doing</p>	<p>27</p>	<p>um bloco onde eles queriam morar, por exemplo, o cara queria morar no J2. Então, ele vai, fala que ele mora no J2. Aí com o notebook que ele levou ou então com o celular, ele abre o <i>Quadrat</i> no Google Images, oh, no Google Maps, quer dizer, aí ele vê no Google Maps quais locais ele gostaria de conhecer nessa parte de Mannheim. Aí ele escolhe lá três ou quatro locais que ele gostaria e conhecer, cada bloco é um local diferente praticamente.</p>
<p>..doing</p>	<p>28</p>	<p>[0:08:49.0] Aí, depois de cada um escolher onde morar e quais locais eles querem conhecer, a turma se divide em grupos de três ou quatro pessoas. Aí cada membro do grupo mostra: “eu moro aqui e eu quero conhecer esses locais”. Aí tendo quinze locais por grupo, eles vão discutir entre eles, vão escolher cinco locais e vão fazer o que eu chamei, que é tipo um rolezinho em Mannheim.</p>
<p>..Flexibilidade</p>	<p>29</p>	<p>[0:09:21.0] Eles vão possivelmente ter um motorista. Aí o motorista vai buscar cada pessoa em sua casa, então vai andar o <i>Quadrat</i> lá inteiro. Aí depois do <i>Quadrat</i>, eles vão planejar quais locais e como, em qual ordem, eles vão visitar. Então, tudo isso eles vão descrever o caminho: “o motorista vai sair dessa casa e vai pegar o João nessa casa. Aí eles vão passar no barzinho, e depois vão pegar a Cláudia nessa outra casa”. Então eles vão. O último momento da aula que vai... a gente pensou em reservar pelo menos uns cinquenta minutos para esse momento. Então, esse momento deles escolherem a casa, escolherem em quais locais eles querem visitar, e descrever o caminho usando o mapa de Mannheim.</p>
<p>..Fixidez e linearidade</p>	<p>30</p>	<p>[0:10:13.0] Aí como eu falei, a minha segunda aula terminou no quarto momento, que é o momento daquele áudio. Aí a minha terceira aula seria na quarta feira. Aí na quarta, a minha aula começa 10:10. Eu acho que 10:30 só tinha, tipo, era 10:10, 10:20 só tinham dois alunos em sala de aula, aí eu pensei: “tá, com dois alunos eu não vou fazer essa atividade de Mannheim”. Aí então foi literalmente uma aula só para conversar sobre a Alemanha... Foi uma aula totalmente improvisada. A gente ficou aí dez minutos. Depois chegou outro aluno. Então, a gente ficou o resto da aula inteira só falando da Alemanha, só conversando mesmo, então nem teve aula nesse dia. Aí ontem foi de fato a terceira aula.</p>
<p>..Gramática: porto seg</p>	<p>31</p>	<p>[0:11:19.8] Aí como eu comentei, na segunda aula, eu parei no quinto momento. Aí então, para essa terceira aula, eu tive que dar um jeito de juntar os cinco últimos momentos da segunda aula com a terceira aula. Eu tinha que terminar de dar a segunda aula e começar a dar, e terminar de dar a terceira aula ontem.</p>
<p>..Gramática: porto seguro</p>	<p>32</p>	<p>[0:11:57.3] Então, eu fiz bem corrido esses cinco últimos momentos da segunda aula, que eram para dar no mínimo quarenta minutos. Eu acho que eu fiz bem rápido, bem rápido mesmo, então eu só fiz uma revisão de vocabulário, revisão de preposições... Aí é, bom que essa revisão de preposições e revisão de vocabulário já matava a primeira parte da terceira aula também. Aí depois, eu nem usei mais aquele mapa, aquele mapa todo em branco, a gente só fez uma atividade para lembrar o vocabulário de vira à esquerda, vira à direita, que é importante, e também... É foi basicamente isso.</p>
<p>..Flow</p>	<p>33</p>	<p>[0:12:50.2] Eu fiz a revisão das preposições também, usando a caixinha, usando a bola. Aí depois disso eu já fui para a segunda parte da terceira aula, que é revisar os números ordinais, e:: nisso tudo ficou sobrando, acho que quarenta minutos.</p>
		<p>[0:13:12.0] Aí, nesses últimos quarenta minutos, eu fiz a atividade de Mannheim, que mesmo assim ainda ficou bem, bem corrida. Mas o pessoal gostou bastante de fazer... Na verdade, eu nem terminei de fazer a atividade inteira. Eu vou</p>

..Flow			terminar de fazer de fato na quarta feira. Mas eu percebi que o pessoal gostou bastante, foi uma energia boa na sala de aula, eu gostei bastante de fazer essa atividade em grupos. Principalmente, nessa parte de fingir que a gente está dando um rolezinho pela Alemanha.
..Descontextualização		34	[0:13:50.0] Eles gostaram bastante e eu vou tentar trazer isso agora para, tentar pelo menos em todas as lições, uma aula ser voltada só para isso mesmo... Eles trabalhareem em grupo com alguma coisa da Alemanha, ou da Suíça, ou da Áustria , de algum país que fale alemão.
..Infraestrutura		35	[0:14:09.3] E foi, tipo assim, ah ...esqueci de comentar que nessa terceira aula ela era cem por cento voltada pro projetor... A gente falaria alguma coisa sobre a Alemanha e projetaria, falaria alguma coisa sobre Mannheim e projetaria, mostraria as coisa de Mannheim, mostraria tudo no projetor... Cheguei na aula, vinte minutos depois a lâmpada do projetor queimou. Então, foi de novo um momento bem ruim para mim. Tudo que eu queria mostrar, eu não consegui mostrar... Então, é assim, até os últimos quarenta minutos da aula de ontem foi bem frustrante... Tudo que eu tinha planejado não deu certo, mas no final das contas deu certo.
..Infraestrutura		36	[0:15:06.9] Então, eu acho que... a minha experiência com a sala em si não foi boa nessas últimas duas aulas da lição sequência didática, porque uma, eu precisava de áudio, o áudio pifou; a outra, eu precisava do projetor, o projetor pifou... Então, o que eu planejei mesmo não rolou, mas a atividade rolou. Mas eu acho que essa parte da atividade é o mais importante... Eles gostaram também, eles entenderam que não deu certo por motivos que eu não podia escolher se daria certo ou não...
..Flexibilidade		37	Mas é isso, aí amanhã a gente conversa melhor.

	1	[0:00:00.0] PF2 - Mia
	2	Primeira aula - 08 de abril de 2019
	3	Transcrição de : #00:00:00-0# a #00:07:25-0#
	4	Então, essa foi a minha quinta aula, foi o nosso quinto encontro. Mas de conteúdo mesmo, eu mais ou menos considero o quarto, porque nas primeiras duas aulas, a gente teve aquele momento de apresentação, de troca de informações sobre o que é a língua alemã, sobre um pouquinho da cultura, e tudo o mais... Então, digamos que foi o meu quarto encontro de conteúdo. E foi no dia oito de abril.
..Descontextualização/foc	5	[0:00:30.6] Eu iniciei com uma... só uma lembrança do que a gente tinha feito no outro dia, na aula anterior, que eu trabalhei rapidamente os anos... Ah, aliás, os meses, as estações do ano, os dias da semana. E eu trabalhei também as cores, então nessa aula, na aula de ontem, eu só pincelei , uma coisa bem por cima. Falei o nome de todos eles, dos meses, tanana, tanana... E depois eu perguntei “que dia é hoje?”, “que dia é amanhã?” e assim em diante. Isso aqui foi bem uma revisãozinha, bastante simples, assim como as cores também. Eu acho que, mais para a frente, a gente vai retomar e vai ser um pouquinho mais pesado, digamos assim, a conversa.
	6	[0:01:24.8] E também na aula anterior eu tinha apresentado os números de um a doze. E hoje, eu continuei com isso. Aliás, ontem eu continuei com isso.
..Descontextualização/foc	7	[0:01:33.4] Aí eu apresentei os números até cem. Isso ali tirou um pouquinho mais de tempo do que eu tinha planejado, porque eh... até o pessoal se acostumar que o número que vem antes da dezena primeiro, que vem o número da unidade... Então a gente inverte no alemão. E isso ali foi só até eles pegarem o jeito.
	8	[0:01:56.3] E eu não cheguei a fazer nenhuma atividade em si, porque eu quero fazer mais para a frente ainda. Então, eh ... eu trabalhei com isso, mas não profundamente.
..doing	9	[0:02:07.5] E eu mostrei uma música também com essa temática dos números. E foi a música “ <i>Einundzwanzig, zweiundzwanzig, dreiundzwanzig</i> ”. E foi interessante assim, porque eles ficaram bastante vidrados. E eu pedi para eles depois realmente ouvirem com mais atenção e tudo o mais.
	10	[0:02:29.5] Acho que eles gostaram da música e eles acompanharam a letra... Então, eles conseguiram, eles tentaram também, pronunciar os números, eu acho que foi mais ou menos acertado.
	11	[0:02:40.3] E eu não sei, quando eu estava planejando eu estava achando a aula muito simples, meio monótona e tudo o mais... Mas talvez seja porque eu quis planejar uma aula um pouquinho mais para a gente escrever... Porque a gente ainda não tinha treinado essa habilidade... Eles tinham escrito praticamente poucas coisas na verdade, mas eu foquei um pouquinho. Dessa revisão toda, até agora, eu tinha só retomado.
..Gramática: porto	12	[0:03:13.0] Aí a partir disso eu planejei para escrever, para o pessoal treinar um pouquinho essa habilidade. Aí eu reforcei o verbo <i>haben</i> e o <i>sein</i> . E apresentei mais uma vez, eu só reforcei..., os artigos definidos e indefinidos.
..Descontextualizaç	13	[0:03:32.5] Então essa coisa mais gramatical, eu fiz toda nesse momento. E eu até, às vezes, eu fico achando que é muito gramatical... Às vezes, a coisa é muito quadradinha, fechadinha, mas sei lá.
..seeing	14	[0:03:48.1] E a gente até agora estava trabalhando tudo no singular. Então, eu
..Gramática: porto seguro		

..Gramática: porto seguro	15	apresentei o <i>haben</i> e o <i>sein</i> , tanto no plural, quanto no singular. Aliás, no singular e também no plural..., que a gente ainda não tinha visto. [0:04:01.3] Então, foi interessante. Acho que eles entenderam, conseguiram conjugar. Aí depois a gente entrou no Lektion 2 e seria a:: lição das... profissões.
	16	[0:04:19.7] E a gente trabalha também com estado cívil e tudo o mais... Fala um pouquinho sobre coisas pessoais.
..O livro didático: guia	17	[0:04:29.5] Então, eu, primeiro de tudo, eu botei um áudio do <i>Menschen</i> e eles teriam que identificar de quem que era o cartão de visita... Então, essa a nossa primeira atividade, um pouquinho de audição para eles testarem e descobrirem quem é quem de cada cartão. Na primeira página, digamos, da lição dois do Menschen.
	18	[0:04:53.7] Aí depois eu apresentei algumas profissões que já estavam no livro, que eles conseguiam ter acesso visual também, para facilitar um pouco. E eu apresentei no feminino também, que a terminação com o <i>in</i> ficava no feminino, e tudo o mais.
..seeing	19	[0:05:18.0] E eu quis que eles, depois disso, escrevessem um pouco. Então, eu programei algumas atividades escritas para eles. Ehhh ... Primeiro de tudo eu trabalhei com a conjugação, eu pedi que eles conjugassem... E eu sei que isso é meio chato de se fazer em sala, mas eu realmente quis que eles tivessem uma tutoria, assim, no início... Só para que se existissem algumas primeiras dúvidas, seria mais fácil resolvê-las.
..Gramática: porto seguro	20	[0:05:49.7] Então, foi mais ou menos assim, eles fizeram algumas atividades, as primeiras atividades foi de conjugação, e depois foi as do livro mesmo, da página doze de atividades. E foi mais ou menos isso, eu fiz até no final...eh:: a gente escrever.
..Fixidez e linearidade	21	[0:06:10.0] Eu não trouxe nenhum material de fora, mas eu ainda vou trazer na próxima aula. Mas era mais ou menos isso, daí eles praticavam a escrita. E óbvio que nesse momento eu também ajudava, foi o momento que eles mais puderam perguntar coisas e tudo o mais...
..Responsabilidade	22	[0:06:30.0] Eu acho que foi mais ou menos assim minha aula, eu senti que foi um pouco <i>langweilig</i> , foi um pouco monótono... Eu não queria também, eu tô sentindo mais ou menos isso nas minhas aulas... Claro que eu acho que eu tenho, digamos, capacidade de fazer uma aula mais interativa... Mas eu quando planejo, eu fico insegura , eu não sei se vai dar certo, se não vai, se eles vão interagir ou não.
..insegurança	23	Então, eu não acho que tenha sido ruim a aula, mas ela foi um pouco monótona talvez, não tão interativa. E eu estou com um pouco de medo também, medo não, né? Mas um pouco de insegurança, que eu acho que a minha aula talvez seja muito expositiva... E eu não sei também até onde isso é muito ruim ou até onde isso é aceitável... Eu ainda estou testando essas coisas.

1 [0:00:00.0] **PF2 - Mia**

2 **Segunda aula – 08 de abril de 2019.**

3 Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:06:32-0#

4 [0:00:08.3] Então, foi o meu sexto encontro ontem. Minha turma estava um pouquinho mais, digamos, animada, talvez, e um pouquinho mais interativa.

5 [0:00:19.1] E eu trabalhei no início da aula as cores de novo, só que foi uma coisa mais rápida, mais introdutória, só para eles sentarem e entrarem no clima.

6 [0:00:29.7] Eu trabalhei algumas bandeiras, cores de bandeiras para eles falarem. Só que bandeiras bem aleatórias, digamos assim, não aleatórias, mas de países mais desconhecidos. Aí a gente discutiu um pouquinho, eles tentaram descobrir quais eram os países, só para dar aquela engatilhada inicial.

7 [0:00:48.1] Aí depois a gente trabalhou um pouquinho sobre bestimmte, unbestimmte Artikel. Aí depois, foi bem tranquilo assim, só uma **explicação rápida**, para não dizer que nunca foi visto exatamente.

..Descontextualização/foc

8 [0:01:04.3] E logo após a gente trabalhou mais um pouquinho os números. Foi algo bem simples, **bastante rápido**, só para ativar as memórias... E eu fiquei bem feliz que eles pareciam ter dado uma olhada em casa ou ter ficado repetindo os números, estudado um pouquinho isso ali... Eu fiquei já um pouquinho mais feliz que eles já estavam mandando bem.

9 [0:01:24.6] Aí depois disso a gente viu *Familienstand*, que eu queria que eles soubessem como que se fala, solteiro, casado, e etc. Isso foi bem tranquilo também, foi uns cinco minutinhos, eles entenderam... Surgiram algumas dúvidas bastante pontuais, mas foi fácil e tranquilo de lidar.

..O livro didático: guia e f

10 [0:01:50.7] E depois a gente fez um *Steckbrief*, e aí foi tranquilo também. Eles montaram um, cada um o seu, com as suas informações, as coisas mais pontuais, mais principais... Isso tudo a gente ainda está no capítulo dois, no *Lektion 2* do *Menschen*.

11 [0:02:14.7] Então lá também um dos objetivos do capítulo é aprender a fazer, digamos, esse cadastro, que ele um dia vai precisar, **caso for fazer intercâmbio, caso for fazer um cadastro qualquer**.

12 [0:02:27.2] A gente fez isso, aí com as informações, porque seria bem direta essas informações, o primeiro nome, o segundo nome, tudo bem direto, aí eu pedi para que eles fizessem um texto um pouquinho mais, digamos, elaborado que fizesse uma frase inteira com todos os verbos, certinha a conjugação, aí foi um **desafio** um pouquinho maior.

..Flow

13 [0:02:55.6] Isso levou mais ou menos uns quinze minutos da nossa aula, e eles foram muito bem... Eu fiquei bem feliz... Surgiram claro algumas dúvidas, mas foram coisas assim... bem fácil de ser resolvidas...

..doing

14 [0:03:08.3] E fluiu bem essa escrita, todo mundo conseguiu... Foi bem bom. Um dia que eu vi que está indo para o caminho certo.

15 [0:03:18.2] Enquanto eles faziam esse texto eu perguntava individualmente, um em um, qual era o número de telefone deles, para gente fazer um grupo de *whatsapp*... Que eles disseram que seria talvez mais fácil essa interação com a gente, precisando enviar uma mensagem rapidinho... Alguma coisa, que fosse feita pelo *whatsapp*.

16 [0:03:38.3] Então, enquanto isso eu perguntava obviamente em alemão, o número de telefone deles... E foi bem tranquilo, foi um processo.

17 [0:03:45.5] Alguns ficavam super nervosos: “ai, meu Deus, eu não sei fazer nada,

<p>..doing</p> <p>..Flow</p> <p>..doing</p> <p>..seeing</p>	<p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p>	<p>não sei falar nada”, mas depois foi tranquilo.</p> <p>[0:03:51.4] Quando eles escreviam, eu fazia essa pergunta de um em um, e foi bem tranquilo... Foi quinze minutos que eles produziram um pouquinho mais e depois entregaram um texto bem completo, bem bom.</p> <p>[0:04:08.1] E, no momento final, eu fiz uma atividade que até agora eu não tinha feito, uma atividade integrando todo mundo... Eu tinha feito coisas em duplas ou em pequenos grupos.</p> <p>[0:04:21.1] Dessa vez eu fiz uma atividade um pouquinho maior, eu dividi a sala em dois, e eu fiz com o que a gente já tinha aprendido... As informações principais sobre a pessoa: quem é você, onde você mora, qual a sua idade, e tudo o mais.</p> <p>[0:04:42.3] E aí a gente pegava e fazia aquela primeira atividade do livro Menschen, que pegava um barbante, jogava para o outro, e perguntava.</p> <p>[0:04:51.1] Só que aqui tinham mais perguntas, e aí no final, eles não sabiam, mas o barbante fez volta, digamos assim. Aquele que estava segurando tinha que descrever quem era a pessoa na frente, descrever não, tinha que dizer quem era a pessoa e as informações que ela tinha dado.</p> <p>[0:05:08.0] Então, isso ali deixou eles não mais desconfortáveis, mas deixou eles mais vulneráveis. Isso que foi legal, assim, porque um ia ajudando o outro. Um ia dando as informações, eles percebiam que todo o mundo estava mais ou menos assim... Ninguém sabia tudo, todo mundo estava tendo alguma dificuldade... Então, deixava eles bem tranquilos.</p> <p>[0:05:30.0] Foi legal, porque todo o mundo interagiu, todo o mundo conheceu as pessoas que estavam no grupo. Foi bem tranquilo, bem legal. E, no final, eu só passei as atividades que eles deveriam fazer em casa. Eles estavam assim, parecia mais... Eles pareciam felizes, digamos assim, eles pareciam ter gostado da aula... E aí eu percebi que acho que dá para fazer bastante atividade em grupo, acho eles vão ficar mais receptivos... Até porque mudou a disposição da sala, todo o mundo ficou mais junto, foi diferente.</p> <p>[0:06:09.0] Acho que vai funcionar as próximas atividades assim também. E foi mais ou menos isso a minha aula, eu fiquei bem satisfeita nessa última aula, no nosso sexto encontro. Eles conseguiram se soltar, eles conseguiram escrever, eles conseguiram falar, eles conseguiram ter essa interação... E eu acho que foi bem produtivo, bem legal.</p> <p>[0:06:32.1]</p>
---	---	---

	1	[0:00:00.0] PF2 - Mia
	2	Terceira aula – 15 de abril de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:05:10-0#
..Fixidez e linearidade	4	[0:00:08.7] Então Elaine, na sétima aula, no sétimo encontro, eu trabalhei, eu entrei no capítulo três. E no primeiro momento, a gente corrigiu a tarefa de casa, que era usar o plural na formação dos textos, na verdade o meu objetivo.
..Gramática: porto seguro	5	[0:00:16.5] E aí eu apresentei duas pessoas, coloquei as informações principais deles e eles iam usar o plural para formar, a conjugação no plural.
	6	[0:00:25.5] E era bem tranquilinho, eu dei os <i>Steckbrief</i> de cada um, e eles foram depois fazendo isso na forma de um texto um pouquinho maior. '
..doing	7	[0:00:37.7] Aí eu pedi que, para hoje no caso, na próxima aula eles procurassem algum personagem famoso, e que estivesse vivo ou não e colocasse as informações deles que a gente ia descobrir quem é essa pessoa.
..Descontextualização	8	[0:00:58.0] Bom, aí depois disso, no dia quinze, eu mostrei um pouquinho de <i>Landeskunde</i> , eu mostrei um pouquinho alguns lugares famosos de turismo. Mostrei alguns castelos, na verdade, e as regiões em que eles estavam, as regiões da Alemanha.
..Reprodução de mode	9	[0:01:17.1] Na verdade, só trabalhei com a Alemanha. Aí eu defini a diferença de <i>Stadt X Staat</i> . Defini depois... Eu também mostrei depois algumas frases recorrentes... Algumas dicas de frases que eles vão precisar, se um dia fizerem uma viagem, alguma coisa assim... E aí são coisas mais rapidinhas, mais pontuais , para eles em casa, quem tivesse interesse, dar uma olhadinha. _
	10	[0:01:42.3] Aí eu fiz uma recapitulação de como descobrir a <u>idade</u> , quais as perguntas devem ser feitas, e tudo o mais.
	11	[0:01:51.5] E mostrei algumas outras profissões, não tão conhecidas.
..Gramática: porto seguro	12	[0:01:56.6] Aí mais para a metade da aula a gente trabalhou os membros da família. Aí eu mostrei um... Usei a família Simpsons para fazer aquele... Árvore genealógica. E apresentei os membros da família e tudo o mais. _
	13	[0:02:16.9] E mostrei também o possessivo no nominativo, para eles analisarem isso e usarem também as pessoas.
	14	[0:02:30.9] Aí depois eu coloquei eles em duplas para fazer perguntas mais pontuais. Por exemplo, como chamam os pais deles, se eles tem irmãos, quantos... Se eles tem primos e tudo o mais. Falei um pouquinho sobre família e em duplas eles iriam responder.
..doing	15	[0:02:52.6] E depois eu pedi uma atividade também, um pouquinho mais visual, que eles mostrassem a família inteira, uma foto da família... E depois, no próprio celular... E depois apresentasse, mostrasse alguém, algum parente, algum familiar, mostrasse a foto dessa pessoa.
	16	[0:03:13.8] Aí no primeiro momento quem mostrou a foto falaria se é irmão, se é tio, qual o parentesco.
	17	[0:03:20.6] E a outra pessoa iria fazer perguntas sobre essa pessoa que está sendo mostrada, e perguntando qual o nome dele, de onde ele vem, onde ele mora, o que... qual a profissão dele. Tudo isso em alemão. Então, essas foram as duas atividades mais interativas, digamos.
	18	[0:03:45.6] Eles fizeram bastante atividade de leitura, porque na correção daquele texto conjunto, foram feitas a leitura toda em voz alta. Claro que quem tivesse interesse.
	19	[0:04:00.7] E surgiram algumas perguntas mais pontuais, e foi interessante, foi tranquilo de responder, não foi nada muito difícil.

	20	[0:04:08.6] E eu também apresentei uma música com os números, do Rammstein que até falei um pouquinho dessa fama toda do Rammstein. E apresentei os números, algumas indicações também para eles ouvirem algumas coisas em casa...
..seeing	21	[0:04:25.2] É mais ou menos isso, e foi uma aula bem tranquila assim. Não foi super animada, mas foi interativa. Entre eles, eles trabalharam bastante, falaram bastante, tiveram bastante dúvidas. E, nesse dia, a gente estava com o número reduzido um pouquinho de pessoas, a gente estava em oito, em nove, por aí, e foi melhor de trabalhar, na verdade.
	22	[0:04:49.3] Muitas pessoas avisaram que não poderiam ir naquele dia, e eu já meio que me preparei para ser uma turma um pouquinho menor. E foi bem bom de trabalhar.
..Flow	23	[0:05:00.0] Foi mais assim, acho que eles se sentiram mais a vontade para fazer perguntas e tudo o mais. Foi bem interessante, um pouquinho diferente do nosso formato normal, usual, do dia a dia.

	1	[0:00:00.0] PF2 - Mia
	2	Quarta aula - 17 de abril de 2019
	3	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:06:43-0#
	4	Então, eu esqueci de te mandar esse áudio, mas eu vou enviar agora.
	5	[0:00:06.8] Foi da minha oitava aula, e bom, no primeiro momento, eles chegaram, se acomodaram e a gente tinha uma tarefa de casa para ser feita.
	6	[0:00:19.5] E eu pedi a eles na aula anterior que fizessem um cadastro com as informações principais da pessoa e escolhesse uma pessoa famosa para fazer, para colocar essas principais informações, um <i>Steckbrief</i> , né?
	7	[0:00:37.2] Aí a gente fez essa atividade, o pessoal lia as principais informações desse personagem ou pessoa famosa e a gente tentava adivinhar.
	8	[0:00:49.2] Foi bem interessante, que eles tentarem realmente fazer algumas outras perguntas em alemão, foi bem interessante... Estava bem mais... Esse dia foi acho que o meu dia que, foi meu dia não... Foi o dia que as pessoas mais se sentiram à vontade em sala para tentar realmente falar alemão. Foi bem interessante.
..Flow		
..doing		
	9	[0:01:03.6] Essa atividade mais ou menos durou uns quinze minutos. Aí todo o mundo leu, todo o mundo fez a atividade de casa e realmente tentava adivinhar os personagens. Foi bem legal, bem interessante.
	10	[0:01:17.0] Aí depois, tinha uma atividade, como no dia anterior, eu já tinha apresentado a família, eu pedi que cada um falasse, em duplas, como era a vida em casa: quem morava com a pessoa, que descrevesse um pouquinho as pessoas com si... que moram com a pessoa.
	11	[0:01:39.9] E aí eles trocaram essas informações e cada um dizia da outra pessoa, da outra dupla. Bom, aí no terceiro momento, eu retomei a constituição familiar, digamos assim, os membros da família. Porque tinha bastante gente faltado no outro dia, que eu apresentei da primeira vez.
	12	[0:02:00.9] Aí eu só retomei e foi bem tranquilo, eles conseguiram, não tiveram grandes dúvidas, só tiveram dúvidas como por exemplo, como se falaria parentes e coisas mais simples.
	13	[0:02:12.7] E também aí eles perguntaram como seria namorado ou namorada. Aí eu expliquei que é igual, e vai, bom, eu expliquei.
	14	[0:02:21.3] Aí logo depois e foi bem tranquilo essa parte, eles entenderam. E, nessa aula, foi interessante que eu não fiz a aula tão expositiva, eu deixei mais comunicativa mesmo. Eles trocaram bastante informações comigo, entre si também, foi bem interessante... Foi mais ou menos o que eu queria assim, ser mais comunicativa.
..doing		
..seeing		
	15	Acho que estou indo para o lugar certo.
	16	[0:02:47.4] Aí depois de toda essa parte mais explicativa, que foi mais da minha parte, depois então a gente fez um jogo, uma brincadeira.
	17	[0:02:59.3] Eu fiz uma tabela com oito perguntas e do lado um espaço para escrever o nome. Então uma pergunta, um abaixo do outro. E bom, as pessoas todas que estavam na sala teriam que achar pessoas que respondessem 'sim' para aquelas perguntas.
..doing		
..Flow		
	18	[0:03:18.0] Então eram perguntas bastante simples assim, por exemplo: você tem um gato? Você faz um estágio? Você mora com seus pais? Coisas bem simples assim, mas que eles deveriam fazer essa pergunta para a pessoa, e se essa pessoa respondesse sim, escrever o nome dela.
	19	[0:03:37.2] Aí virou uma competição, para quem terminasse primeiro, eu disse

		que eu teria um prêmio, uma coisa bem simples assim, eu daria um chocolate para quem terminasse primeiro.
	20	[0:03:46.5] Aí todo o mundo ficou bem empolgado, acho que a chave é essa, a chave é a competitividade... Aí todo o mundo ficou bem empolgado e começou a fazer a atividade com mais vontade, parecia.
..Flow		
	21	[0:04:02.6] E foi interessante assim, eles estavam bem a vontade para perguntar e para interagir... E para fazer piadinhas assim. Foi um clima bem legal nesse nosso encontro.
	22	[0:04:12.0] Acho que na oitava aula, eles realmente abriram as portas para ser mais receptivos... E foi bem legal, eles realmente até perguntavam as coisas em alemão pra eu ajudar eles e tudo o mais.
	23	[0:04:24.0] Foi bem interessante, eles tentaram usar mais a língua. E então, isso foi uma atividade um pouquinho mais longa. Daí eles ficavam desesperados que faltava só uma pessoa e perguntava para todo o mundo, foi bem interessante, bem divertido também.
..Flow		
	24	[0:04:39.4] E aí depois eu dei o prêmio para todo o mundo, conversei um pouquinho sobre as perguntas, se surgiram algumas perguntas e tudo o mais.
..seeing		
	25	[0:04:48.9] Isso, além de tudo, foi para eles interagir entre si, interagir um pouco mais, que parecia nas outras aulas que estava todo o mundo, ou não fazendo com muita vontade essas partes de interação... Ou que estava todo o mundo muito sentadinho, muito só trabalhando ou sozinho ou em dupla, então, isso aí deu uma ativada no pessoal, foi bem legal.
	26	E depois que todo o mundo já tinha mais se acalmado, eu conversei um pouquinho sobre as palavras que a gente usou. Aí eu apresentei um texto do livro mesmo, do <i>Menschen</i> , de uma pessoa se apresentando e apresentando alguns parentes, alguns membros da família, parte escrita daí.
..O livro didático: guia e f		
	27	[0:05:31.0] E a gente respondeu algumas perguntas do próprio livro, que seriam a respeito desse texto.
	28	[0:05:37.0] E ficou como atividade para fazer em casa um texto sobre si com mais informações assim. Porque, por exemplo, nesse texto que eu apresentei para eles tinham várias coisas que a gente ainda não tinha visto... Algumas coisas que a gente não tinha visto, por exemplo: os signos. Aí eu apresentei todos os signos, eles puderam uma olhadinha como era o deles, e tudo o mais.
..Flow		
	29	[0:06:03.0] Então foi bem interessante assim, poderia dizer, acho que talvez foi a minha aula mais interessante, mais assim, interativa também... E eu sai bem satisfeita na quarta-feira da aula. Parece que foi legal, foi acho que tanto para mim, quanto para eles assim. Não foi aquela coisa tão expositiva, tão maçante talvez, da minha parte. Foi mais interativa, mais comunicativa.
..Gramática: porto seg		
	30	[0:06:26.0] E um tema talvez legal de ser trabalhado, foi questão de família, questão do possessivo. Também apresentei de uma forma não tão regrinha gramatical, então foi interessante, foi bem legal, foi bem bom de trabalhar. _

	1	[0:00:00.0]
	2	PF2 - Mia
	3	Quinta aula – 29 de abril de 2019.
	4	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:01:42-0#
..doing	5	[0:00:21.5] Então, no nosso décimo encontro, a gente trabalhou os números. A gente fez algumas atividades, uma atividade mais comunicativa com os números... E eu aproveitei a ideia do PF3, que ele falou naquele dia com aquele jogo <i>mehr oder weniger</i> . Que aí a pessoa fala... Por exemplo, eu escolhi um número, o número é cem... e a pessoa vai falando números e eu vou dizendo “mais, menos” até a pessoa acertar.
	6	Isso aí foi bem proveitoso, eu achei que foi muito legal. Porque, primeiro, a gente fez um grupo grande, né?
	7	Com todos os alunos, mas depois eu separei em grupos menores... E aí o pessoal, eu acho que o pessoal consegue se soltar um pouco mais.
	8	[0:01:05.2] Eu fiz quatro grupos... Não, eu fiz três grupos de quatro pessoas e aí um grupo um pouquinho menor, de três.
..Liberdade	9	[0:01:14.9] E foi bem interessante que aí o pessoal foi mais rápido. Eles já ficaram menos envergonhados e eles foram se aventurando, aumentando as possibilidades entre os números.
	10	[0:01:26.8] Teve alguns que iam, sei lá, até o número dez mil, coisas assim... Bastante específicas, foi bem interessante.
	11	[0:01:34.9] Essa aula foi bastante proveitosa eu acho e foi bem interessante. Então esse foi o nosso décimo encontro.

	1	[0:00:00.0]
	2	PF2 - Mia
	3	01 de maio
	4	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:00:30-0#
	5	O nosso décimo primeiro encontro não aconteceu, então não tive como ter aula, não dei aula, era feriado, e eu só deixei algumas atividades para eles revisarem em casa.
	6	[0:00:16.0] E eu já deixei avisado que na semana seguinte seria a nossa revisão para naquela quarta feira acontecer a prova, então o pessoal já foi meio que estudando para a prova.

..Fixidez e linearidade

1 [0:00:00.0]

2 **PF2 - Mia**

3 **Sétima aula – 06 de maio de 2019.**

4 Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:00:48-7#

5 Bom, a nossa décima segunda aula foi a revisão, a gente pegou todos os conteúdos que foram trabalhados nesses quatro primeiro capítulos... E a gente, bom, trabalhou aquilo.

6 [0:00:17.7] Eu trabalhei, eu geralmente trabalho com os slides... Para eles terem essa facilidade de depois revisarem o conteúdo em casa...

7 [0:00:26.2] Poderem... aí eu já coloco tópicos que são os mais importantes, para eles depois revisarem sozinhos... **Para eles ficarem um pouco mais guiados. E assim, eu extrai do livro mas eu deixei a parte mais visual para ficar um pouquinho mais interessante também,**

8 [0:00:42.9] Então eu usei bastante recurso áudio visual naquela aula, na aula da revisão.

1 [0:00:00.0]

2 **PF2 - Mia**

3 **Oitava aula – 08 de abril de 2019.**

4 Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:01:12-7#

5 [0:00:04.5] Na aula seguinte, então, foi a nossa prova... A prova não foi longa, ela teve nove questões. Não foi longa, né, porque tinha algumas também de múltipla escolha, de verdadeiro e falso... Então, eu facilitei um pouco até nessa prova.

6 E eu vi que eles realmente compreenderam quais eram minhas propostas nas perguntas. E na parte que eu pedia para eles fazerem a produção escrita também foi bem tranquilo.

7 [0:00:29.0] Eu tentei não fugir muito das propostas do livro, porque eu acho que tinha, bom, era a segurança deles também, onde eles estudavam. Então, eu quis manter um pouquinho mais próximo... E, infelizmente, eu não consegui ser muito criativa. Eu consegui ser um pouquinho mais criativa em duas questões, que eu lembro que eu coloquei alguma coisa mais da cultura pop. Aí eu consegui um pouquinho sair do livro e manter essas características que deve ter.

8 Mas eu com certeza na próxima avaliação acho que vou ter um pouco mais de tempo e vou conseguir planejar ela um pouquinho mais criativamente.

[0:01:10.1] Seguindo então.

..seeing

..O livro didático: guia e

..seeing

	1	[0:00:00.0]
	2	PF2 - Mia
	3	Nona aula – 13 de maio de 2019.
	4	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:02:25-0#
	5	Então, na nossa outra aula eu entreguei as provas para eles, na décima quarta aula se não me engano, eu entreguei as provas, a gente leu... Discutimos coisas bem simples, não tiveram grandes dúvidas nas questões, assim, que eles não conseguissem resolver... Eu acho que foi bem tranquila a compreensão.
..Gramática: porto seguro	6	[0:00:20.9] O que realmente surgiram mais dificuldades, posso talvez assim dizer, foi na escrita. Eu acho que é uma habilidade um pouquinho mais complexa. E principalmente na parte gramatical, principalmente não, a parte gramatical, com certeza. Eu acho que conjugação de verbos... eles estão bastante ok, a estruturação de frase acho que também está bem estruturada, digamos assim.
	7	[0:00:46.6] Foram coisas pontuais, coisas que talvez com o nervoso da prova e tudo o mais, mas foi bem tranquilo, eu gostei bastante dos resultados.
..doing	8	[0:00:56.0] Tiveram bastante notas boas, mas além de notas boas. Eu acho que todo mundo se esforçou bastante, todo mundo estudou. Eu percebi que realmente depois, aliás, antes da prova, me mandaram perguntas e tudo o mais... Então, eu acho que o pessoal se esforçou realmente... E foi bem interessante, bem bom, na verdade. Eu gostei bastante. Aí ahm
..O livro didático: guia	9	[0:01:17.7] A gente, além de dar a prova, a gente iniciou também o novo capítulo. E, no capítulo cinco, eu me mantive bastante fiel ao livro, teve uma aula que eu até não apresentei slides como sempre apresentava, a gente foi só no livro.
..seeing	10	[0:01:37.3] Eu acho que funcionou bem, mas ele fica um pouco, eu percebi que ele fica um pouco maçante , a aula fica um pouco pesada, sabe... E, bom, eu não acho que foi um aula ruim, eu acho que foi... Teve bastante pontos altos. Mas como eu dou aula de manhã, eu percebo o pessoal está meio de farol baixo ainda, sabe? Não está muito bem acordado. Então, eu acho que os slides, trazer um vídeo no meio da aula, trazer um jogo no meio da aula, dá uma levantada neles...
..O livro didático: guia	11	[0:02:11.2] E eu acho que essa aula foi boa, mas poderia ter sido melhor se não fosse... Eu acho que o livro é um... Tudo bem que depende como a gente leva o livro, mas eu acho que é complicado ficar só nele.
..seeing		

	1	[0:00:00.0] PF2 - Mia
	2	Décima primeira aula – 20 de maio de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:03:57-6#
..seeing	4	E... ,a partir disso, eu fiquei bastante, refletindo sobre isso. E eu quis mudar bastante para aula seguinte... Então, eu realmente tirei um tempo bem maior de planejamento.
..Gramática: porto seguro	5	[0:00:16.9] Eu ainda fiquei na lição quatro, que ainda continuava na questão de coisas, aprender o nome das coisas, o <i>der, die, das</i> . A gente definiu bastante os substantivos, então, a gente aprendeu também a descrever com os adjetivos, com os materiais, as formas das coisas. Então, eu acho que foi bem proveitoso, porque a gente fez a revisão, digamos, da lição.
	6	[0:00:47.2] E, com certeza, a minha organização foi totalmente diferente: eu planejei slides, eu acho que para apresentar substantivos é essencial a imagem da coisa para existir essa associação. E eu fiz um jogo bem interessante, e eu também usei aquela coisa da cultura pop, eu usei o cinema para instigar e para mostrar como seria o nosso jogo...
..doing	7	[0:01:14.3] Até vou falar mais ou menos brevemente como que eu iniciei: eu fiz o jogo <i>Wer bin ich?</i> , mas aí seria <i>Was bin ich?</i> adaptado, porque como a gente aprendeu os substantivos e aprendeu várias coisas, coisas mesmo, objetos... Então a pessoa teria que fazer perguntas para descobrir quem ela é, ou aliás, o que ela é.
..Abertura	8	[0:01:40.8] Então, então foi bem interessante assim... porque eles precisaram lembrar como se formula a pergunta... A gente usou basicamente os mesmos verbos então também não foi assim tão difícil, mas eles precisavam estruturar a frase e colocar os adjetivos, então foi bem legal.
	9	[0:02:03.1] Então, para apresentar essa atividade eu coloquei o filme <i>Bastardos Inglórios</i> , que é um filme que existem momentos que fala a língua alemã. E ali, o próprio personagem, ele explica como funciona o jogo, então, foi já um momento assim de contato com a língua alemã direto e já apresentando o jogo...Foi bem interessante assim.
	10	[0:02:28.7] Eles são muito abertos com jogos. Então, para mim jogos, com certeza, são as melhores aulas , mais fácil de levar... Eles realmente abraçam basicamente tudo que eu proponho.
..seeing	11	[0:02:40.8] E eles são, pegam rápido as coisas. Então, para mim, acho que foi a melhor aula depois da pior aula... Que a gente ficou basicamente jogando, só que a gente produziu muito oralmente. Então, foi muito bom para mim... E realmente eu percebi ali a diferença da minha última aula, a diferença das minhas duas últimas aulas...
..Criatividade	12	[0:03:06.2] Uma que eu quase não tive planejamento e foi meio na gambiarra, que eu realmente não consegui usar muita criatividade ...E na outra, com maior planejamento, com maior cuidado, eu consegui usar bastante criatividade... E fazer bastante... usar mais oralidade, como eu pretendo, fazer um aula bem mais comunicativa, que é meu foco...
..Descontextualizaç	13	[0:03:29.2] E...e eu acho que eu consegui usar bem mais esses, essas facilidades que a gente tem, que é o... a parte multimídia... E foi bem interessante, foi bem, eu saí do super frustrada para o super feliz então.
	14	[0:03:46.3] Foram dois polos quase essa última semana. [0:03:49.3] E acho que era isso... Esse áudio vai ficar gigante, mas era isso que eu queria te dizer dessas duas últimas aulas.

	1	[0:00:00.0] PF2 - Mia
	2	Décima segunda aula – 29 de maio de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:05:26-0#
	4	Eu acabei de sair da aula e eu trabalhei a lição sete.
	5	[0:00:09.5] Eu inverti a ordem, eu coloquei o <i>Hobbys</i> e <i>Freizeit</i> antes para ser um pouquinho mais fácil de ‘lincar’ com as coisas. E também porque eu e o PF3 não tínhamos definido ainda bem os textos. Então para não atrasar o cronograma, eu decidi fazer isso.
	6	[0:00:26.2] E teve outro motivo também, porque D2 iria ver a minha aula, mas no final das contas ela não apareceu, então tudo bem.
..doing	7	[0:00:33.7] Hoje foi a minha décima oitava aula, eu iniciei dando uma dica bem legal de um <i>Netflix</i> , parecido com um, uma plataforma parecida com <i>Netflix</i> que tem alguns filmes em alemão... Tem algumas produções europeias, sei lá, de todos os países, indianas, africanas, de todos os lugares possíveis...Então eu indiquei isso aí para eles terem um pouquinho de acesso a filmes e produções alemãs, não só alemãs, né? De língua alemã.
..Gramática: porto seguro	8	[0:01:07.0] Aí depois, eu retomei os hobbies e atividades que podem ser feitas, a gente trabalhou o verbo <i>können</i> hoje: ich kann, er kann. E aí, eu apresentei a eles também como se formar um elogio, como mostrar o grau de intensidade da coisa que a pessoa faz, se a pessoa faz muito bem, se a pessoa faz não muito bem, se a pessoa faz pessimamente – existe isso? Pessimamente? –
..O livro didático: guia e f	9	[0:01:44.6] Bom, então é isso aí, eu trabalhei o <i>können</i> bastante hoje, e a gente trabalhou bastante atividades no próprio livro, eu indiquei algumas para eles fazerem. A gente fez em sala mesmo, eu dava alguns minutinhos e ia conversando sobre como se fazer essa atividade.
	10	[0:02:01.3] Foi bem tranquilo a aula hoje e, na semana passada, uma menina me deu o <i>feedback</i> que eu achei bem interessante. E ela falou que gostaria mais de áudios, ou áudios ou vídeos, um pouquinho... Treinar um pouquinho mais a parte oral, a escuta.
..Abertura	11	[0:02:19.7] Porque na verdade eu falo bastante durante a aula, mas a gente não tem acesso a outros materiais, digamos, outras vozes, outros jeitos de se falar alemão, Então eu achei que eu estava realmente pecando nisso, ela me deu esse <i>feedback</i> eu achei bem interessante. Só que o problema é que os áudios do <i>Menschen</i> são muito chatos...
..seeing	12	[0:02:40.9] Eu coloquei um hoje que ficava simulando, eram elogios que as pessoas faziam em alemão. Só que era muito chato, assim, a pessoa estava na balada e começou a falar... E era meio brega, meio cafona. Então, a minha meta agora é, claro, usar os áudios, usar mais recursos de audiovisuais, não só áudio, mas também visuais...
..O livro didático: g	13	[0:03:07.0] Só que procurar fora, eu até peço se tu tiver algumas indicações. Às vezes, eu te mostro o tema e tu pode talvez me ajudar... porque realmente não era de qualidade, eu fico muito envergonhada até de mostrar esse áudios... Esses negócios, sabe? É muito cafona, meu Deus, eu fico desesperada. Hoje eu até fiz uma piadinha com o próprio áudio , porque meu Deus.
..doing	14	[0:03:31.3] Aí eles escutavam o áudio e assinalavam as corretas e tudo mais de acordo com o que eles ouviam. Um foi bem ruinzinho, o outro foi mais ou menos. Aí no final eu utilizei aquela tua ideia, lembra? De dobrar uma folha no meio, e estruturar a frase com os elementos no lugar certo, sabe?
..Gramática: porto seg	15	[0:03:56.7] Porque como a gente aprendeu o verbo modal <i>können</i> , aí eles

..Gramática: porto seguro			colocariam o verbo modal na segunda posição, conjugado, e teria que mandar o outro verbo no infinitivo para o final. Então, eles poderiam usar bem essa estruturação de frase e foi bem legal, foi bem bom, assim.
		16	[0:04:15.4] Teve sempre, assim, um pessoal que tinha, que tem um processo um pouquinho mais lento, demorou um pouquinho mais... Mas a galera pegou muito rápido e foi muito tranquilo, sabe? Até poderia ter colocado mais perguntas, mais estruturas para desafiar eles um pouquinho mais.
..seeing			
		17	[0:04:32.8] Mas foi bem interessante, hoje a minha aula foi um pouquinho, foi agradável, foi boa... Eu só esperava que D2 fosse, por isso também eu estruturei ela um pouquinho melhor , aí pelo menos a aula foi bem interessante, foi bem boa, foi bastante conteúdo, mas foi boa de um modo geral.
..submissão ao especialis			
		18	[0:05:00.0] Aí eu terminei falando sobre o <i>Lieblings-</i> , para indicar coisa favorita das pessoas, daí eu coloquei os temporais... Eu não sei se isso é temporal, mas a gente trabalhou o <i>wie oft, o immer, oft, manchmal fast nie, nie, usw</i> então foi mais ou menos isso que eu trabalhei.
..Gramática: porto seguro			

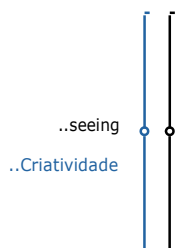
	1	[0:00:00.0] PF2 - Mia
	2	Décima terceira aula – 03 de junho de 2019.
	3	Sequência didática
	4	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:04:01-4#
	5	Então, esse áudio é referente a minha décima nona aula... Isso foi na segunda feira passada, deixa eu até ver que dia era, foi no dia três se não me engano.
..Gramática: porto seg	6	[0:00:16.4] E bom, eu iniciei a aula com algumas coisas que eles já estavam vendo. Então, eu só terminei a lição seis, porque alguns verbos que eu tinha que apresentar para eles porque fazia um tempo que eles não tinham visto e tudo o mais... Só conjugação de verbo, a gente refez com umas frases, assim, mais úteis do dia a dia, então a gente iniciou isso para fechar o outro capítulo.
..Descontextualização	7	[0:00:41.5] Depois eu apresentei. Depois eu realmente iniciei o capítulo seis, apresentando as coisas que se usam nos escritórios e tudo o mais.
	8	[0:00:53.2] E bom, eu acho essencial quando vai se apresentar vocabulários usar imagens. Então eu usei basicamente <i>PowerPoint</i> nessas aulas. E como eu utilizei também - depois, coisa que eu estou falando para depois, nas outras aulas eu usei também a questão de e-mail, estrutura de e-mail, <i>WhatsApp</i> , essas coisas - eu preferi usar bastante o slide, <i>PowerPoint</i> , como já uso em outras aulas... Mas especialmente quando eu vou apresentar substantivo, eu acho essencial a pessoa ver a imagem.
..doing	9	[0:01:24.9] Então foi isso, eu apresentei diversos, as imagens e tudo o mais, e depois a gente trabalhou plural. Eu confesso que essa aula eu não preparei muito, assim, muito bem... Eu fui mais ou menos retomando o que tinha no livro, assim... Foi bem, digamos, quase precária... Mas eu percebi que eu que não me preparei muito bem.
..O livro didático: guia	10	[0:01:52.7] E aí eu fiz uma coisa bastante padrão, eu peguei no livro... peguei um lugar onde tem diversos... Não foi ruim essa aula, mas eu fui lá e peguei diversos substantivos e pedi para eles procurarem o plural disso e sistematizaram uma tabelinha, como eu e o PF3 tínhamos planejado.
..Gramática: porto	11	[0:02:15.5] Mas assim, eu fiz uma coisa meio meia boca , assim. Aí eu pedi para eles fazerem as possibilidades de plural e colocar dessa lista para a tabela, então para sistematizar as formas de plural.
..Responsabilidade	12	[0:02:30.1] E foi tranquilo, assim, mas não foi grande coisa essa aula não. A gente também estava trabalhando uma música, e eu apresentei a música também. E na verdade nesse dia tiveram várias discussões além do que eu tinha planejado, principalmente em questões políticas atuais...
..Descontextualizaç	13	[0:02:54.0] Então, não envolveram a língua alemã, não envolveram muitas coisas... E eu não consegui muito fazer a relação com alguma coisa da Alemanha, ou nada, mas envolveram coisas atuais brasileiras e o que a gente está vivendo na universidade... Situações de paralisação, nesse sentido foram nossas discussões.
..seeing	14	[0:03:14.0] Então eu perdi, eu acho que talvez uns dez minutos nisso...por isso que eu não consegui fazer muito da lição em si, mas ainda foi bem aproveitado.
..Responsabilid	15	[0:03:23.8] Essa aula eu fiquei um pouco frustrada. E eu percebi que eu fico mais frustrada quando eu não planejo a aula... Então, consequências de planejamento, não tão revisado assim... A gente fez as coisas, a gente conversou sobre as coisas que iríamos fazer, mas eu não fiquei tão presa nisso, não fiquei tão atenta à aula, então, eu confesso que esse dia foi um pouco de culpa minha.
..Flexibilidade	16	[0:03:50.7] E digamos assim, não foi nada criativo, não foi nada de inovador , talvez, não sei. Minha perspectiva. Bom...
..Descontextuali		
..Responsabilidade		

	1	[0:00:00.0] PF2 - Mia
	2	Décima quarta aula – 10 de junho de 2019.
	3	Sequência didática
	4	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:08:20-6#
	5	Aí depois eu tive que cancelar a aula, foi naquela quarta feira, então eu retomei o assunto, eu retomei a aula, agora, nessa segunda, e foi nossa vigésima aula.
..Criatividade	6	[0:00:20.8] E aí eu apresentei algumas coisas diferentes, por exemplo, eu acredito que tenha sido um pouquinho de criatividade , eu retomei os substantivos que eu tinha apresentado para eles, e as coisas que se usam em um escritório.
	7	[0:00:41.6] E depois, a gente tem uma página no livro que mostra duas imagens de escritórios e eu fiz mais ou menos a relação com eles. Pedi para eles descreverem o que tem em cada... E, com isso, eles iam usando bastante o plural das coisas.
..O livro didático: guia	8	[0:00:58.6] Foi bem interessante, foi bem legal, mas aí eu também apresentei, porque é legal só que é coisa só do livro , tem a imagem do livro e é meio, tipo, <i>langweilig</i> , mas eu apresentei também escritórios diferentes, assim, sabe?
..seeing	9	[0:01:17.1] Aí eu coloquei um escritório padrãozinho de uma empresa conhecida . Depois eu coloquei um escritório super inovador, tipo o da Google , assim, que não tem nenhuma cara de escritório. E depois eu coloquei um escritório que tem mais cara de escritório, mas tem aqueles lugares de lazer dentro do escritório...
..doing		
..Criatividade	10	[0:01:36.8] Então, eu pedi para eles descreverem quais eram as diferenças que existem entre eles, mais ou menos as diferenças, porque que esse escritório é diferente e tudo o mais. Foi interessante, foi bem legal.
..Abertura		
..Flow		
..Criatividade	11	[0:01:48.0] Eles tentaram falar palavras novas e tudo o mais, jogos e tudo o mais. Aí eu coloquei um dicionário, eu só indiquei depois um dicionário que eles deveriam... para mim é o melhor, que eu acho que facilita mais a procura do plural e tudo o mais, foi só dicas assim.
	12	[0:02:07.9] Bom, depois desse momento de descrição das coisas, eu e o PF3 tínhamos combinado de trabalhar com dois gêneros textuais, não sei se eu posso falar que são gêneros, mas tá, são gêneros, e a gente vai trabalhar, a gente trabalhou com e-mail e conversas de WhatsApp.
	13	[0:02:28.4] Então primeiro eu mostrei, no primeiro momento, eu mostrei a estrutura de um e-mail, quais os componentes que precisam ter em um e-mail. A estrutura que é bem parecida com o português, mas a gente só reforça... detalhes, por exemplo, o horário e essas coisas assim que são interessantes para eles darem uma olhada.
..Fixidez e linearidade	14	[0:02:52.3] Aí eu comentei sobre alguns verbos que eles não conheciam, que eles não conheciam não... Eu retomei esses verbos porque eles já conheciam...E o conteúdo do e-mail não gerou muita incomodação , a gente só pegou o plural e trabalhou com ele.
..Gramática: porto seg	15	[0:03:12.9] Foi interessante, porque aí eles conseguiram se ligar durante o percurso de como se estrutura um e-mail, e que é uma linguagem um pouquinho mais formal...
..Criatividade	16	[0:03:23.4] Essa parte foi tranquila. Não tive nenhum problema...E também eles, não surgiram muitas dúvidas. Já no <i>WhatsApp</i> , aí foi um pouquinho mais, até engraçado... E como é uma linguagem um pouquinho mais coloquial, eu acho que eles também se identificaram mais, talvez... Mas aí, bom, o <i>WhatsApp</i> .

	17	[0:03:46.7] No primeiro exemplo de <i>WhatsApp</i> , eu só indiquei, assim, essa linguagem mais coloquial e tudo o mais... E como os <i>emojis</i> , eles ajudam a gente a entender essa linguagem não só escrita e toda a estrutura de um <i>WhatsApp</i> , que não tem uma estrutura fixa, não... Não tem aquela formalidade de se colocar cada coisinha em todos os lugares. E os <i>WhatsApp</i> entre si, eles tem bastante diferença, que um é mais de escritório, uma coisa mais séria, uma conversa um pouco mais séria, e a outra é um pouquinho mais informal.
..Criatividade		
	18	[0:04:27.4] Então o primeiro também, não tiveram grandes dúvidas, só teve um verbo separável que a gente não trabalhou ainda... Então eu só expliquei mais ou menos por cima. E a gente trabalhou até mesmo coisas não gramaticais, dizendo por exemplo, sobre o teclado do <i>WhatsApp</i> que muda, essas coisinhas assim que são, na verdade, curiosidades.
..Gramática: porto seguro		
	19	[0:04:51.0] O primeiro também não teve muito, não teve, digamos assim, muito assunto.. Já o segundo, foi bem diferente, primeiro porque tinha uma contração que eles não conheciam, que foi interessante falar para eles que existe isso, e essa não... digamos, a maior flexibilização de estar maiúsculo todos os substantivos, então isso aí eles viram e perceberam, e foi interessante.
	20	[0:05:27.0] Mas uma coisa que eu fiquei desconcertada, foi que a gente usou um termo que no inglês ele tem uma conotação e no alemão... o PF3 falou que não, mas eu acho que também tem uma conotação... Só que eu desconhecia isso, seria: <i>Ich schaue Netflix und chill</i> . E aí eu... O menino que está na minha aula, ele falou assim: “nossa, mas essa construção é quando você dá uma desculpa para transar, que você diz que vai assistir Netflix e na verdade é um convite para outras coisas” e eu fiquei: “ai meu Deus, é sério isso? Sério mesmo?”. E ele falou: “não, é sério... procura no Google”. Daí ele confirmou e aí eu fiquei... Eu dei um teor totalmente diferente para o que eu queria, que era só para dizer que ele está em casa assistindo Netflix e de boa relaxando.
..Abertura		
..seeing		
	21	[0:06:27.0] E aí eu fiquei, e aí foi muito engraçado na verdade, que eu tinha explicado toda a estrutura e uma menina tinha perguntado todo o acusativo já, e esse era o meu gancho para ir para frente , só que daí ele falou isso, aí eu fiquei... eu falei, não, eu não sabia mesmo dessa possibilidade. E a gente ficou muito tempo nisso, na verdade.... só que foi muito interessante, porque depois eles começaram a criar umas teorias, que ela tinha um <i>crush</i> nele e depois que ele falou isso, ela ficou brava, sabe? Foi assim, meio que uma traição. Foi muito interessante, porque surgiram muitas coisas que eu não esperava com essa frase, foi interessante assim, foi legal.
..Flexibilidade		
	22	[0:07:10.0] E eu acho que eu falei para eles que eu realmente não conhecia essa construção... Mas ela gerou algum pano para manga, sabe? E bom, o meu planejamento era a partir desse <i>WhatsApp</i> , já seguir para o acusativo que uma menina fez a pergunta que a gente esperava que alguém fizesse... E ela realmente perguntou o que era o <i>meinen</i> e o <i>deinen</i> , que eles nunca tinham visto, eles só tinham visto o <i>mein</i> e o <i>dein</i> ainda... Então eu pincelei sobre o acusativo, que alguns verbos pedem o acusativo e tudo o mais... E foi assim, bem por cima, porque já estava acabando minha aula, aí eu não tive mais muita coisa para se falar.
..Gramática: porto seguro		
	23	[0:07:55.0] E a gente fez uma atividade bem tranquila, bem simples, que tem no livro, só para ver se eles tinham entendido essa questão do indefinido e do definido, que aí termina com ‘en’. Mas assim, foram coisas que eu não esperava nessa aula que surgiram, mas foram bem interessantes. A gente deu umas risadas com isso, foi legal.
..Abertura		
..Flow		

	1	[0:00:00.0] PF2 - Mia
	2	Décima quinta aula – 12 de junho de 2019.
	3	Sequência didática
	4	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:03:29-5#
	5	E aí hoje eu tive a minha vigésima primeira aula... que na segunda feira não vieram muitas pessoas, então eu meio que me senti na obrigação de retomar pelo menos os <i>WhatsApps</i> .
..Fixidez e linearidade	6	[0:00:14.3] Eu apresentei de novo o e-mail. O e-mail, ele não tinha grande coisa, então era só realmente retomar e mostrar a estrutura e eu retomei o <i>WhatsApp</i> . Aí o WhatsApp eu pedi para eles lerem de novo, entenderem e esquecerem daquela conotação um pouco mais, digamos, pesada .. E ler como realmente assistir Netflix e ficar de boa, e eles realmente fizeram isso.
..Responsabilidade	7	[0:00:43.6] Aí eu dei uma explicação um pouquinho maior sobre nominativo, acusativo, e ampliei um pouquinho os horizontes deles.
..Gramática: porto seguro	8	[0:00:51.6] Aí eu mostrei que, por exemplo, no alemão existem só quatro casos, mas eu mostrei uma tabelinha que em outras línguas quantas casos têm, por exemplo, o latim tem seis, russo tem seis, polonês tem sete, e o finlandês tem quinze casas... Então, a gente só deu uma risada para mostrar como eles estavam ainda muito bem, porque eram só quatro casos ainda.
..Gramática: porto	9	[0:01:13.4] Então, foi mais ou menos isso, só para eles acalmarem. Mas eu tive que retomar todo o conteúdo... Eu mostrei alguns verbos que a gente vai usar com o acusativo. Mostrei as tabelinhas e mostrei exemplos: feminino, masculino, neutro. E todas as coisas, o que vai declinar, o que não vai.
..Descontextualizaç	10	[0:01:34.4] Aí eu já pensei em apresentar alguns outros verbos, fazer frases bem curtinhas , bem compreensíveis, só para eles treinarem a declinação com verbos que eles ainda não conheciam, porque acho que também já vai incrementando.
..Fixidez e linearida	11	[0:01:51.4] Então eu reutilizei tudo e a gente fez algumas atividades do livro, porque na verdade essa lição até que tem algumas atividades bem boas... Por exemplo, para eles identificarem o acusativo e o nominativo , quando usa o que e fazerem marcações, depois fazerem declinações, foram bem boas, na verdade, as atividades do livro, são bem boas.
..O livro didático: guia e f	12	[0:02:20.7] Aí eu também apresentei para eles que dá para brincar com a ordem das palavras, que o acusativo não precisa necessariamente sempre estar depois do verbo. Ele pode ir para a primeira posição e tudo o mais.
..Gramática: porto seguro	13	[0:02:32.4] Aí depois eles faziam análise da... com cinco frases, eles faziam análise dessas frases para tentar, análise sintática basicamente, e tentar ordenar de uma forma que faz mais sentido, né?
	14	[0:02:48.9] Porque surgiu a dúvida também de quando não é, aliás, quando é no nominativo, mas é ou no neutro ou no feminino, como saber que é o nominativo? Como saber qual é o nominativo, como saber quem está sofrendo essa ação, qual é o objeto? [0:03:11.4] Aí eu só, mais ou menos disse que era pelo contexto, porque aí eu mostrei alguns exemplos, que realmente é isso que a gente faz.
	15	[0:03:20.2] Mas é que eu tenho um menino, assim, muito esperto , e ele me ajuda bastante no final das contas.

	1	[0:00:00.0] PF2 - Mia
	2	Décima terceira aula – 12 de junho de 2019.
	3	Sequência didática (Áudio 2)
	4	Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:02:59-8#
	5	É só porque eu só mudei a ordem das coisas e pedi para eles entenderem, entenderem não... identificarem qual que era o sujeito e qual era o sofredor da ação, o objeto.
..seeing	6	[0:00:15.9] Então foi bem tranquilo, foi bem de boa. E eu ia mostrar um vídeozinho do YouTube, só que era muito ruim... E assim, eu, no final, preferi ficar conversando com eles do que mostrar esse vídeo...
..seeing	7	[0:00:28.7] Aliás não, teve uma coisa antes, teve um áudio que eu dei para eles ouvirem e a gente ficou ouvindo bastante vezes...E foi uma das reclamações que a gente, que a menina fez, que ela não conseguia ter muito acesso a coisas reais, a conversas reais, e tudo o mais... Reais entre aspas, porque querendo ou não é um material didático... Então, provavelmente teve aquelas alterações.
..O livro didático: guia		
..Gramática: porto seg	8	[0:00:52.6] Mas então eu mostrei um áudio para eles identificarem se a pessoa fala <i>den</i> ou <i>der</i> , e foi bem... Digamos, bem, foram duas frases só que eu pedi para eles olharem, mas dentro de um diálogo inteiro. Então, eles teriam que identificar onde que estava essa frase, identificar o que a pessoa fala... E foi bem trabalhoso quase, porque a pessoa falava bem rápido e tudo o mais, mas foi bem interessante.
..Descontextualização		
	9	[0:01:20.3] Porque depois, nas primeiras vezes, não entenderam nada. Daí depois, eu mostrei umas cinco, seis vezes, aí depois eles foram meio que por partes, assim, desvendando, foi bem legal também.
..Responsabilidade	10	[0:01:31.5] Hoje a aula foi bem mais tranquila, eu acho que eu consegui explicar muito melhor do que na segunda feira... Aquele início de explicação na verdade, sobre o acusativo. E eu não sei, eu acho que quando eu estou na quarta feira meu cérebro, acho que está mais dentro da semana. Assim, eu já estou mais processando as informações melhor, acho que eu consigo me ordenar um pouco melhor na explicação da aula... Na segunda feira, às vezes, eu estou meio travada ainda e eu não consigo explicar tão bem.
..seeing	11	[0:02:02.5] Então acho que hoje foi mais fluído essa minha explicação, e pareciam ter entendido, pareciam ter, sabe, terem visto as coisas e entendido. O que eu falei para eles também: “vocês não precisam entender tudo agora porque é uma coisa que a gente vai usar bastante”.
	12	[0:02:20.5] Mas eu acho que foi tranquilo, assim, eu senti eles bem, eu me senti bem também quando eu expliquei, eu acho que foi uma parte bem feita, digamos assim.
..Fixidez e linearidade	13	[0:02:31.9] Mas eu não tenho mais muito tempo , então eu tenho eu ver se eu vou conseguir fazer mais algumas atividades, mas eu indiquei para eles fazerem no livro atividades, [0:02:42.8] então eu acho que eu fechei aqui a sequência didática.
	14	[0:02:47.3] O que a gente tinha planejado, sim, eu fechei, só talvez eu colocaria algumas informações a mais, mas por enquanto é isso aí.



- 1 [0:00:00.0] **PF2 - Mia**
- 2 **Décima terceira aula – 03 de junho de 2019.**
- 3 **Sequência didática (áudio 2)**
- 4 Transcrição de: #00:00:03-0# a #00:03:57-6#
- 5 Desculpa por toda a demora, toda a enrolação, e tudo o mais, mas agora a gente, eu e o PF3 tomamos um pouquinho diferente as direções... Mas fizemos e acho que foi até legalzinho.
- 6 [0:00:18.2] Eu acho que a coisa mais criativa... - a gente não se arriscou muito, eu sei - , mas essa coisa dos diferentes textos que a gente apresentou, questão do *WhatsApp*, e a do e-mail...
- 7 Eu acho que isso alí já traz bastante coisas novas, para os alunos verem que o mundo é globalizado e que a gente usa as mesmas coisas que eles. E que a nossa cultura é diferente, mas tem muita coisas em comum também. E que a língua perpassa por tudo isso, né?

	1	[0:00:00.0] PF3 - Ben
	2	Primeira aula – 05 de abril de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:03:18-5#
	4	Então, hoje, eu acabei de sair da aula. Hoje o tema foi profissões e o que as pessoas estudam na sala de aula.
..Descontextualização/foc	5	[0:00:10.4] Eu comecei fazendo uma revisão oralmente do que a gente viu nas duas últimas semanas. A gente viu algum vocabulário básico , como <i>guten Morgen, guten Tag</i> . A gente conjugou também oralmente o verbo sein... E nessa hora eu introduzi os números também.
..Fixidez e linearidade	6	[0:00:37.0] Então antes mesmo das pessoas lerem os números por extenso no livro, eu já fiz oralmente a contagem dos números, então: <i>null, eins, zwei ...</i> Isso foi o que eu repeti bastante , eu contei do zero até o dez, depois do dez até o zero muitas vezes indo e voltando. Eu acredito que eles aprenderam bem os números.
..O livro didático: guia	7	[0:01:01.4] E daí, depois disso, eu entrei no assunto do início da aula, das profissões. Hoje eu basicamente segui o livro, eu não fiz nada muito diferente. Eu basicamente segui o livro, ouvi os áudios, fiz as atividades do livro e eu notei que ficou meio confuso para eles.
..seeing	8	[0:01:24.2] É uma sala bem grande, hoje estava cheia a sala, tinha dezenove pessoas hoje então estava bem cheio.
	9	E eu não sei, eu sinto que eu dei as informações bem claro... Mas no final na hora da atividade, na hora da observação se eles realmente aprenderam, as pessoas não sabiam direito o que fazer.
	10	[0:02:00.1] Eu imagino que eu dei muita informação de uma vez só , por exemplo: <i>Was studierst du? Was machst du beruflich?</i>
..Descontextualização/foc	11	Dei muita informação de uma vez só e aí, no final, eu cobrei tudo de uma vez... Eu acho que isso foi um problema.
	12	[0:02:05.7] Eu poderia me focar primeiro no trabalho... E aí depois que eu tivesse certeza que eles já soubessem o trabalho, talvez eles já pudessem então aprender sobre <i>Was studierst du?</i>
	13	[0:02:18.3] E, no meio, eu ainda dei o curso de cada um em alemão, eu falei com cada um sobre o seu curso e aí eu escrevi no quadro o curso.
	14	[0:02:30.2] Eu acho que aquelas palavras enormes, como por exemplo: <i>Chemietechnik</i> , ou então <i>Maschinenbau...</i> É bem diferente para eles, eles nunca viram isso e talvez isso tenha assustado um pouquinho.
..Responsabilidade	15	[0:02:45.4] Mas enfim, no final da atividade, eu senti que eles conseguiram, sim, se expressar até certo ponto, mas ainda com muito problema, foi bastante informação.
..seeing	16	[0:02:57.7] Na semana que vem, eu espero conseguir revisar isso direitinho, ver mais uma vez, deixar mais claro.
	17	[0:03:08.2] Eu passei o dever de casa para eles e eu acredito que se eles fizerem, eles vão conseguir organização de tudo o que eles aprenderam hoje.

1 [0:00:00.0]
2

PF3 - Ben

3
4 **Primeira aula – 05 de abril de 2019 (Audio 2)**
Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:45-9#

5 Mas a aula não foi só isso. No meio da aula, depois do intervalo, eu passei um
6 vídeo do *Easy German*, do *Youtube*, de vocabulário básico.
[0:00:13.2] A maioria eles já sabiam, já tinham visto comigo. Aí eu achei legal
eles verem novamente com alguém nativo falando. E também tinha muita frase
que eles ainda não tinham visto, então a gente viu rapidamente isso, umas duas
ou três frases diferentes.
7 [0:00:30.3] Eu motivei eles a ir atrás desses vídeos na internet, que eu acho
bem interessante E é isso de uma forma geral...
8 [0:00:37.3] Ah sim, nisso... Eu mostrei o site do *Deutsche Welle* para eles, eu
mostrei para eles os cursos que o *Deutsche Welle* oferece, por exemplo o
9 *Deutsch warum nicht?* E de lá eu entrei no *Dialekt atlas* do *Deutsche Welle*.
[0:00:52.5] E daí levou a explicação do dialeto de alemão. Eu expliquei que
cada região tem o seu dialeto, eu expliquei sobre *Hochdeutsch* sobre o
Standart-Deutsch. E e aí essa parte foi bem interessante. Isso foi depois de eu
já ter explicado sobre *studieren*, *Beruf*, *arbeiten*... Então, deu uma relaxada
10 neles.
[0:01:12.4] Aí depois dessa explicação, eu retornei com a atividade sobre *Beruf*
e *studieren*. E aí foi esse resultado que eu já te falei, que está meio confuso as
pessoas ainda... Mas eu senti que eles já conseguem conjugar um verbo, por
exemplo, *studieren*. Aí já me veio a pergunta "como é que fica na terceira
pessoa? *Er studiert*", [0:01:38.7] alguém perguntou, e aí já deu para ver que
eles já estão pegando um pouco a conjugação verbal, isso é interessante

..doing

..Descontextualização

..Gramática: porto seg

1 [0:00:00.0]
2

PF3 - Ben

3
4 **Primeira aula – 05 de abril de 2019 (Audio 3)**
Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:35-8#

5 Enfim, com as atividades que a gente vai fazer na próxima aula, que a gente vai
começar a escrever textos, aí a gente vai poder colocar no papel o que eles
aprenderam hoje, o que é legal.
6 Daí ... Eu acredito que eles vão sim, esclarecer tudo e *kein Stress*. É isso aí *Bis
nächste Woche*. Eu espero que esteja **certo** esse relatório, e se tiver alguma
sugestão do que eu posso observar de diferente na próxima aula para te dizer
depois, me diga, por favor. Tchau, boa noite.

..submissão ao specialist

	1	[0:00:00.0]
	2	PF3 - Ben
	3	Segunda aula – 12 de abril de 2019
	4	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:45-9#
	5	Hallo Elaine, então, hoje foi muito legal a aula. A gente começou exatamente às duas da tarde e foi até agora às cinco. Daí... Eu comecei fazendo aquele ditado, de eu falar e eles repetirem . Daí a gente viu o básico, a gente repetiu o básico, tanto: <i>guten Morgen, guten Abend</i> ...
..Fixidez e linearida		
..Descontextualizaç	6	[0:00:21.1] E aí depois eu passei para os números de um até trinta, e depois de trinta, quarenta, cinquenta, até cem... Isso repetindo, eu falando e eles repetindo. Depois a gente conjugou junto o verbo <i>sein</i> . E aí, a gente conjugou mais uns dois verbos oralmente, e acho que foram <i>wohnen</i> e <i>leben</i> , e também <i>arbeiten</i> .
..Gramática: porto		
	7	[0:00:46.5] No dever de casa da semana passada, eles tiveram uma questão em que introduzia os pronomes <i>wir, ihr e sie</i> no plural. Daí eu escrevi no quadro esses pronomes e a gente conjugou pela primeira vez completo todas as pessoas. Foi o verbo <i>leben</i> , a gente conjugou em todas as pessoas <i>ich, du, er, es, sie, wir, ihr, sie, Sie</i> .
..Gramática: porto seguro		
	8	[0:01:13.4] Eu expliquei para eles a diferença entre o <i>sie</i> feminino, <i>sie</i> plural, <i>Sie</i> maiúsculo, sendo que o <i>Sie</i> maiúsculo eles já conheciam.
..Descontextualização	9	[0:01:29.8] Daí, depois disso, eu trouxe uma atividade, uma <i>Arbeitsblatt</i> de profissões, que era um <i>Kreuzworträtsel</i> , palavras cruzadas das profissões. Aí tinham umas profissões como <i>Bäcker, Metzger, Musiker, Informatiker, Busfahrer</i> . Se quiser eu te mando depois essa <i>Arbeitsblatt</i> .

	1	[0:00:00.0] PF3 - Ben
	2	Segunda aula – 12 de abril de 2019 (Audio 2)
	3	Transcrição de: #00:00:04-0# a #00:00:29-9#
	4	Daí eles fizeram... Eles tiveram um pouquinho de dificuldade em algumas, mas bom, normal. Depois corrigimos juntos e aí de lá a gente corrigiu o dever de casa que eu passei.
..Gramática: porto seguro?	5	[0:00:11.0] Daí, eu percebi que pouca gente fez o dever de casa. Daí eu revisei tudo bem devagarinho, que tinham algumas questões importantes.
	6	[0:00:20.8] E aí, de novo, quando apareceu a questão em que era introduzido o <i>wir, ihr e o sie</i> , a gente repetiu mais uma vez sobre esses pronomes. [0:00:29.9]

	1	[0:00:00.0]
	2	PF3 - Ben
	3	Segunda aula – 12 de abril de 2019 (Audio 3)
	4	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:40-0#
..O livro didático: guia e f	5	Então depois de corrigir o dever de casa, a gente fez o que faltava da lição dois do Menschen, que era justamente: <i>Ich bin verheiratet, ich bin geschieden, ledig</i> . Daí a gente viu isso bem rapidinho, fizemos essa atividade e a atividade seguinte, que via justamente isso, né?
..Liberdade	6	[0:00:25.2] E aí, depois com todas as informações, eu pedi para eles escreverem um texto sobre si, que são coisas que eles estão aprendendo desde o começo do semestre.
	7	[0:00:35.5] Daí eles conseguiram sem problema escrever um texto curtinho, de umas cinco linhas, falando: <i>ich bin ... ich komme aus ..., ich wohne in Floripa, ich habe keine Kinder, ich bin single ...</i>
	8	[0:00:49.5] Daí eles conseguiram escrever. Daí de lá já era três e meia da tarde, então teve o intervalo de quinze minutos. No retorno, eu pedi para todo mundo ler o texto deles.

	1	[0:00:00.0]
	2	PF3 - Ben
	3	Segunda aula – 12 de abril de 2019 (Audio 4)
		Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:40-0#
..Reprodução de model	4	Cada um leu o seu próprio texto , não demorou muito já que eram textos bem curtos.
..Fixidez e linearidade	5	[0:00:04.9] E aí, em seguida, eu entreguei um texto que eu fiz sobre uma menina falando sobre si, só que aí nesse momento introduz, eu introduzi nesse texto a família também, então ela falava do irmão dela, falava da mãe dela, falava do pai.
	6	[0:00:23.0] Que são coisas que eles já entendem, eles já conseguem entender. Eles só não sabem. Eles só aprenderam nesse momento as palavras: Mutter, Vater, Bruder... E com esse texto a gente leu, a gente viu todas as palavras desconhecidas.

..Fixidez e linearidade

..O livro didático: guia

1 [0:00:00.0]

2 **PF3 - Ben**

3 **Segunda aula – 12 de abril de 2019 (Audio 5)**

4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:43-6#

5 E aí, a gente começou a lição três do Menschen, que é justamente a família... Só que a gente não fez muita coisa dentro da lição, a gente só usou o *Bildlexikon*, que tem todos os membros da família, *Sohn, Tochter, Mutter, Vater, Enkel, Enkelin...*

6 [0:00:16.9] A gente leu em voz alta e repetimos também. A gente escutou o áudio, o primeiro áudio da lição, e nesse áudio que tem transcrito no próprio livro... Introduz o *doch*.

7 [0:00:29.8] Daí a gente falou bastante do *doch*. Entrou a pronúncia também do *doch* que é diferente, a pronúncia do *ich*.

8 [0:00:36.8] Então entrou nesse tópico da pronúncia, foi bem legal e aí foi isso.

..Fixidez e linearidade

..seeing

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Segunda aula – 12 de abril de 2019 (Audio 6)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:26-9#

4 Foi isso sim, a gente leu algumas vezes mais o texto, vimos mais algum vocabulário que eles não conheciam. E daí terminamos a aula.

5 [0:00:09.5] Depois de explicar *doch*, e aí dar mais alguns exemplos diferentes. Hoje eu senti que eles acompanharam bem, estava todo mundo bem atento, e no final da aula eu senti que eles entenderam tudo o que eu dei hoje.

6 [0:00:25.8] Graças a Deus.

..Gramática: porto seguro?

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Segunda aula – 12 de abril de 2019 (Audio 7)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:10-5#

4 Semana que vem eu vou entrar mais nessa lição da família, daí a gente vai ver pronome possessivo, como *mein* e *dein*. E é isso, até semana que vem.

5 [0:00:09.9]

..Descontextualização
..Fixidez e linearidade



1 [0:00:00.0] [0:01:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Terceira aula – 26 de abril de 2019**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:01-0

4 Hallo Elaine, me desculpa, eu esqueci de enviar hoje logo depois da aula, mas eu vou enviar agora.

5 Então, hoje a gente viu as famílias, eu consegui achar a *Stammbau* dos Simpsons. Daí eu comecei a aula já com a *Stammbau* dos Simpsons e aí eles completaram com *Tante, Onkel, Großeltern* e assim por diante. Daí eles completaram isso sem problema. E daí eu fiz na lousa, eu desenhei na lousa a família: *Stammbau*.. Aí eu completei. E daí, além disso, eu perguntei a relação entre avô com o neto, como é que era neto daí também, é isso aí.

..O livro didático: guia e fo

..Flow



1 [0:00:00.0]

2 **PF3 - Ben**

3 **Terceira aula – 26 de abril de 2019 (Áudio 2)**

4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:11-0

5 [0:00:04.0] Daí eu levei para o livro, lá para o *Bildlexikon* do *Menschen*, que aí tinham algumas coisas que não tinha nesse *Stammbaum*... Daí ficou bem completo. Daí no livro tinha também... tinha o neto e neta, que não tinha explícito no da... no dos Simpsons.

6 [0:00:22.9] Daí a gente fez a atividade do livro, a *Stammbaum* do livro, bem rapidinho, que era só *Eltern e Großeltern*... E aí, em seguida, a gente já fez aquela atividade de colocar quatro nomes na... no papel. E aí as pessoas tentavam descobrir quem é quem... E foi bem interessante, o pessoal adorou eu acho, foi bem lúdico, eles riram bastante, falaram bastante e, nesse momento, eu escutei bastante alemão na sala.

7 [0:00:53.8] E eles de fato fizeram o que eu pedi, eles não simplesmente apontaram o nome da pessoa e falaram *Mutter* ou *Vater*, não, eles de fato usaram: *Ist das deine Mutter? Ist Silvana deine Schwester?*... Foi bem legal.

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Terceira aula – 26 de abril de 2019 (Áudio 3)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:57-5

4 [0:00:04.0] E aí daí eu pedi para as pessoas escolherem um nome desses, que eles escreveram em quatro, para que o par deles pudesse fazer uma entrevista sobre essa pessoa.

5 [0:00:13.3] E daí eles fizeram a entrevista. Algumas pessoas, óbvio, tiveram mais dificuldades que as outras. Mas, no final, quando eu pedi para que a pessoa que fez a entrevista que apresentasse sobre esse familiar, apresentasse: *Silvana ist Markus Mutter. Sie ist 60 Jahre alt...* e assim por diante.

6 [0:00:49.5] No final, quando eles tiveram que apresentar foi bem legal. Todo o mundo conseguiu, todo o mundo falou bastante, foi bem legal esse momento.

..doing

..Flow

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Terceira aula – 26 de abril de 2019 (Áudio 4)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:32-6

4 [0:00:04.0] Então eles apresentaram depois do intervalo. Até o intervalo, eles prepararam a entrevista. Aí eu dei quinze minutos de intervalo... Eu falei que quem pudesse, poderia passar o intervalo planejando a apresentação, que para algumas pessoas foi uma apresentação, Não foi simplesmente falar em voz alta aquilo.

5 [0:00:19.8] Daí depois do intervalo, no retorno, eu falei sobre a prova, e aí em seguida já começaram as apresentações. Daí teve as apresentações.

..seeing

..Abertura

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Terceira aula – 26 de abril de 2019 (Áudio 5)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:33-6

4 [0:00:04.0] E aí esse era o foco da aula justamente. Daí em diante foi só... a gente leu um texto, um texto "*Das bin ich*" lá do Menschen, que é um texto do Paco Rodrigues e Nicole ... que aí eles falam quem são, apresentam o irmão deles.

5 [0:00:22.7] Daí lá tinha *Florian spricht vier Sprachen perfekt* Daí eu já enfiei *ich spreche Deutsch, ich lerne Deutsch*. Daí eu ensinei: *Wie viele Sprachen sprichst du?*

6 [0:00:41.7] Daí eu perguntei de cada um, e cada um respondeu: *Ich spreche eine Sprache, zwei Sprachen...*

7 [0:00:52.7] Daí todo o mundo falou mais ainda na aula. Nesse momento, eu percebi que quem no começo do semestre não conseguia abrir a boca sem me olhar desesperado, já entendeu hoje, hoje simplesmente falou assim Leu no quadro, porque eu sempre coloco no quadro o que eles tem que falar, eu não deixo eles falando sem mostrar o que eles tem que falar.

8 [0:01:21.9] Daí eles simplesmente leram no quadro e aí falaram em voz alta: *ich spreche eine Sprache*. Daí foi bem legal. Aí depois disso, eh....

..O livro didático: guia e fo

..Reprodução de model

..Fixidez e linearidade

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Terceira aula – 26 de abril de 2019 (Audio 6)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:55-9

4 [0:00:04.0] Aí depois disso... Antes da gente ler o texto... Eu esqueci, antes da gente ler o texto, eu corriji o dever de casa, que eu passei o dever de casa duas semanas atrás. Daí não tinha nenhuma dúvida, não sei se eles realmente fizeram ou não, mas quem fez não teve dúvida alguma.

5 [0:00:17.2] Depois do... depois da gente ler o texto, no texto, tinha tanto a questão do *ich spreche vier Sprachen* quanto *mein Sternzeichen ist*, aí eu já mostrei: *Wie viele Sprachen* e aí eu introduzi também o *Sternzeichen*.

6 [0:00:39.2] Daí, bem rapidinho, quinze minutos para acabar aula... Eu tenho uma imagem bem interessante que aí é... Mas antes disso, nossa eu vivo esquecendo das coisas... Antes disso, eu mostrei meio que um infográfico da Suíça, que aí o nome é: *Wir sprechen schweizerisch...*

7 [0:01:05.3] Daí nada muito intenso, é só uma imagem que tem da Suíça falando das quatro línguas, tudo em alemão. Daí, não é didático, eu acho, porque o texto é meio... Não é fácil de entender, mas eu gosto dessa imagem justamente porque tem uma, uma frase lá no meio que eu sei que eles conseguem entender só com o que eles já sabem.

8 [0:01:28.0] Daí eu gosto dessa imagem... Eu levei, daí tem as informações da Suíça lá. Fala que vinte e um por cento da população não fala uma das quatro línguas da Suíça. Daí a gente viu isso bem rapidinho... E aí, em seguida, nós fomos para o *Sternzeichen* que eu falei. E daí do *Sternzeichen* quinze minutos, a gente falou bem rápido dos signos, foi bem interessante.

..Responsabilidade

..Descontextualização/foc

..Descontextualização/foc

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Terceira aula – 26 de abril de 2019 (Áudio 7)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:03-9

4 [0:00:04.0] Uma coisa que eu esqueci de falar: que nessa aula a gente entrou em *Haustiere*... que aí eu não vi problema em entrar porque o *Menschen* não entra nesse assunto nunca... E daí uma menina lá falou que *Haustiere* são famílias, e aí já entrou...

5 [0:00:14.7] Daí um pouquinho antes da entrevista: *Wie viele Haustiere hast du?* Então, *Ich habe einen Hund*... Nem entrei no acusativo nem nada, só falei: *Ich habe einen Hund, eine Katze, Hase, Meerschweichen*... Aí alguém falou cobra, sobre ter uma cobra, e aí foi interessante porque no final, quando a gente falou dos signos, a gente viu mais animais ainda, a gente viu: *Stier, Löwe*... A gente viu *Löwe*... Então, foi bem legal.

6 [0:00:50.5] E daí, eu estou pensando na próxima aula em começar direto com *Sternzeichen* ou fazer alguma coisa sobre os animais, já que eu vi que teve interesse, aí eu vou pensar ainda. É isso...

..O livro didático: guia e

..Flexibilidade

..doing

	1	[0:00:00.0] PF3 - Ben
	2	Quarta aula – 03 de maio de 2019
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:02:56-3
..Descontextualização/foc	4	Então hoje o tema da aula foi perguntar o valor das coisas e os números de cem a um milhão.
	5	[0:00:12.0] Daí eu comecei a aula falando com eles, a gente conjugou juntos os verbos <i>sein, haben, sprechen, hören</i> , a gente contou de um a cem em voz alta, juntos.
..Flow	6	[0:00:30.3] E daí eu fiz aquele jogo que você passou naquela lista, que é dar uma pergunta para um aluno e ele tem que perguntar para um colega em voz baixa, e o colega responde em voz alta, e aí os colegas tem que adivinhar qual é a pergunta.
	7	[0:00:52.9] Daí foi bem legal, eu escrevi dez perguntas, começou com <i>Ich heiÙe... Wie heiÙst du? Woher kommst du? Wo wohnt deine Mutter? Wie alt bist du? wie viele Sprachen sprichst du</i> , coloquei também. E aí, no final, eu coloquei: <i>Was ist dein Sternzeichen?</i> Que a gente viu bem rápido na última aula.
	8	[0:01:17.2] Daí o pessoal teve que procurar no caderno para responder, mas aí conseguiu responder.
..Gramática: porto seguro	9	[0:01:24.3] E aí, em seguida, eu corrigi a tarefa de casa, e daí teve bastante dificuldade na questão de <i>mein e meine...</i> Daí eu repassei isso, que eu já tinha falado, mas eu repassei... E aí eu expliquei, pela primeira vez agora, que o plural também tem terminação com <i>e</i> no pronome possessivo. Daí demorou bastante, que bastante gente não fez, e esse pessoal que não fez, não sabia o que estava acontecendo. E daí a correção em si demorou bastante... E daí até terminar a correção já tinha sido uma hora de aula.
..Fixidez e linearidade	10	[0:02:08.3] Mas daí com essa uma hora de aula, daí, eu comecei a lição quatro, que são os móveis, eu escrevi <i>Möbel</i> no quadro, e aí eu perguntei quais <i>Möbel</i> que eles conhecem: <i>Welche Möbel kennt ihr?</i> E aí eles começaram a me dar alguns móveis que eles já conheciam: <i>Schrank, Tisch, Stuhl</i> . E daí, disso, eu mostrei uma imagem do Menschen... E aí, eu perguntei: quais móveis que vocês veem na imagem? E daí começou <i>Tisch, Stuhl</i> e eu repeti com eles milhões de vezes <i>Wie heiÙt das? Das ist ein Stuhl. Das ist ein Tisch. Eu repeti muito isso, e aí acho que eles aprenderam.</i>

1 [0:00:00.0]
 2 **PF3 - Ben**
 3 **Quarta aula – 03 de maio de 2019**
 4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:54-8

5 E daí a gente, eu dei bastante atenção, que a gente estava vendo no mesmo dia essa coisa do *eine* e *ein*. Aí eu perguntei qual o gênero de *Lampe*, qual o gênero de *Tisch* e aí, masculino, feminino...

6 [0:00:22.7] E aí tinha uma imagem no livro... E eu perguntei qual o gênero de *Bild*. Daí o pessoal: *Maskulin*. E eu: “não, é neutro”. Daí eu introduzi o gênero neutro, eu expliquei que tem três gêneros, e eu expliquei sobre os artigos definidos *der*, *die*, *das*.

7 [0:00:40.8] E a frase da lição é *Der Tisch ist schön* daí eu parti disso, *der Tisch*. Daí eu expliquei, a gente fez os exercícios no livro.

..Gramática: porto seg
 ..O livro didático: guia

1 [0:00:00.0]
 2 **PF3 - Ben**
 3 **Quarta aula – 03 de maio de 2019**
 4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:35-6#

5 E aí eu segui o livro. A gente viu *Bildlexikon* lá tinha os móveis...

6 [0:00:05.5] E aí eu expliquei para eles que como eles tinham uma cópia, eles não tinham a informação do gênero, porque no *Menschen* é a cor que dá o gênero.

7 [0:00:14.2] Daí eu expliquei que todas as aulas eu vou dar, toda lição nova eu vou dar o gênero das palavras, mas eu não vou ficar falando que é masculino, feminino ou neutro. Eu vou usar os artigos invés do gênero, vou usar os artigos. Daí eu comecei: *das Bett*, *der Tisch* ...

..O livro didático: guia e fo
 ..Gramática: porto seguro?

1 [0:00:00.0]
 2 **PF3 - Ben**
 3 **Quarta aula – 03 de maio de 2019**
 4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:04-9

5 E daí a gente seguiu o livro, seguimos as atividades do livro. Nas atividades introduzi *billig* e *teuer*. Tinha um diálogo lá, e daí tinha bastante vocabulário novo, tinha *Sonderangebot*, *wichtig*, *wirklich*... Algumas palavras dentro do diálogo.

6 [0:00:22.0] E daí acabou o tempo, acabou essa primeira parte. Quando eu terminei isso tudo já eram quatro horas da tarde. Daí a gente fez dez minutos de pausa, que eu falei para eles que tinha bastante coisa para ver ainda. Fizemos dez minutos apenas.

7 [0:00:36.2] E daí, a gente começou a discussão de quanto está custando o euro, daí quatro e quarenta, né? Daí a gente entrou nessa discussão, comparamos com o dólar, com a libra, com o real. E daí eu perguntei para eles quanto eles acham que custa uma garrafa d'água. Daí o pessoal ficou falando um monte de valor, um euro, um e cinquenta, daí eu falei que não, que são sessenta centavos de euro...E daí veio a discussão de quanto custa um euro hoje em dia.

..Abertura
 ..seeing

1 [0:00:00.0]
2 **PF3 - Ben**
3 **Quarta aula – 03 de maio de 2019**
4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:35-9

5 E daí entrou a discussão sobre (*Pfandflasche, Pfandautomaten*), expliquei
para eles como é que funciona tudo...
6 [0:00:09.7] A gente entrou na questão de beber água da torneira ou não. Falei
que na Alemanha pode e não é tantas pessoas bebem água, porque eles
compram água lá **porque eles querem água com gás**. Eu falei disso. E aí eu
mostrei para eles como é que vai estar escrito no rótulo da água que tem gás e
que não tem gás: *mit Kohlensäure, ohne Kohlensäure*. Daí eu falei para eles
prestarem atenção nisso **quando forem comprar água na Alemanha**. E foi
bem legal essa parte.

..Abertura

1 [0:00:00.0]
2 **PF3 - Ben**
3 **Quarta aula – 03 de maio de 2019**
4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:23-6

5 E daí isso foi logo antes do intervalo. Daí teve o intervalo, voltamos, e eu mudei
o assunto para os números.

6 [0:00:12.3] Daí eram os números de cem até um milhão. Daí a gente fez a
atividade do livro, que era ler e escrever os **números por extenso**, eles tinham
que escrever o que eles tinham escutado.

7 [0:00:23.8] E daí a gente começou a escrever, né? Os números de cem a um
milhão. Eu pedi para cada um ler por extenso, ler em alemão o número que eu
escrevi no quadro. Daí eu escrevia um número cardinal, duzentos e trinta e cinco,
daí a pessoa tinha que falar *zweihundertfünfunddreissig*.

8 [0:00:46.6] Daí dependendo de quanto a pessoa gosta de falar, de quanto ela
sabe das coisas que eu peço... Daí eu dei números mais difíceis. Para alguns. eu
dei números mais básicos assim, mas todos acima de cem.

[0:01:03.5] Daí depois disso, a gente voltou para uma atividade no livro, que
cada um dava o seu valor da sua mobília: *Möbelhaus*... E daí, o outro tinha que
perguntar quanto custava o sofá, quanto custa o *Schrank*. Daí terminou a aula,
foi isso.

..O livro didático: guia e fo

..Descontextualização/f

..Fixidez e linearidade

..O livro didático: guia e

..Fixidez e linearidade

..Descontextualização

..Responsabilidade

1 [0:00:00.0]

2 **PF3 - Ben**

3 **Quarta aula – 03 de maio de 2019**

4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:10-7#

5 Eu achei bem legal porque foi a primeira aula que a gente teve fora do assunto família e sobre si mesmo, daí libertou um pouco assim, o assunto, não sei.

6 [0:00:09.9] Daí eu senti que já estava ficando muito viciado, tipo: *mein Vater, meine Mutter...* Daí hoje mudou totalmente para: *Wie viel kostet das?* Eu gostei bastante disso.

7 [0:00:22.3] Eu acho que as pessoas aprenderam bem hoje, eles fizeram bem. **No fim, eu tenho certeza que eles não vão esquecer *ein Tisch, ein Stuhl, eine Lampe. Eles com certeza não vão esquecer disso, e também de ein Bild.***

8 [0:00:36.5] E daí na semana que vem eu vou fazer uma revisão sobre isso, que também vai ser revisão da prova, que eu mudei de ideia sobre aquilo que eu estava te falando sobre demorar um pouco mais para fazer a prova, eu vou fazer dessas quatro primeiras unidades.

9 [0:00:50.0] Eu falei também sobre isso na aula, sobre a prova. E daí a semana que vem vai ser um pouco mais de assunto sobre *Möbel, Kosten* e junto da revisão que eu vou fazer com eles. Está bom?

	1	[0:00:00.0] PF3 - Ben
	2	Quinta aula – 10 de maio de 2019
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:08-5#
..Flexibilidade	4	[0:00:02.8] Desculpa, eu não mandei ontem, eu fui fazer outra coisa depois da aula e eu acabei esquecendo de mandar, mas enfim, o que eu fiz ontem: o meu plano era ser metade da aula revisão e a última hora a gente começar a lição seguinte... Só que eu não consegui. O pessoal tinha bastante dúvida, e aí tinha bastante assunto. Então o que eu fiz foi reforçar o assunto da semana passada, que foi de compras e móveis e foi isso.
..Fixidez e linearidade	5	[0:00:32.0] Daí eu comecei a aula com um ditado em conjunto. E a gente fez eh ... as saudações. E como a gente já tinha feito bastante os números de um até cem, contando as dezenas, aí eu contei dessa vez de cento e um até cento e dez... E em seguida indo de eh.. duzentos, trezentos, até mil. Que a gente viu isso na semana passada, daí foi bem interessante.
..doing	6	[0:01:05.3] Logo depois, no começo da aula, eu fiz o jogo de <i>mehr oder weniger</i> para ver justamente isso. Então a gente, eu escrevi no papel um número e eu pedi para eles adivinharem... Daí eu falava <i>mehr oder weniger</i> até eles encontrarem o número que eu escrevi, que foi um número de um até novecentos e noventa e nove.
	7	[0:01:32.5] Isso foi bem interessante, e aí como eu vi que eles estavam bem empolgados com os números e que, querendo ou não, é uma coisa bem nova para eles, mesmo eu já tendo ensinado desde o começo do semestre.
	8	[0:01:47.0] Daí eu fiz outra atividade dos números, mas depois, depois do lanche, depois do intervalo eu fiz.
	9	Mas aí depois desse <i>mehr oder weniger</i> , o que nós fizemos foi começar a revisão em si.
..Reprodução de modo	10	[0:02:01.4] Daí eu escrevi algumas informações de uma pessoa <i>Steckbrief</i> . Então <i>Name, Alter, Herkunft, Wohnort, Sternzeichen...</i> E aí eu pedi que eles escrevessem um texto, porque essa vai ser uma das questões da minha prova.
..Fixidez e linearidade	11	[0:02:17.7] Daí vai ser um pouco diferente a prova, eu vou pedir que eles escrevam um texto sobre um casal. Nessa atividade, eu pedi que eles escrevessem apenas de uma pessoa só.
	12	[0:02:30.0] Daí na correção eu pedi que cada um levantasse e escrevesse no computador, eu não corriji na hora. Depois quando tivesse o texto completo, aí eu fiz a correção... Foram eles que escreveram.
	13	[0:02:47.4] Daí foram coisas bem interessantes... a correção. Como por exemplo, o número trinta e um em alemão, aí a idade era <i>einunddreißig</i> . Ai eu pedi para eles escreverem por extenso no texto... E aí, a pessoa escreveu <i>einsunddreißig</i> , né? Aí já foi interessante para ver essa exceção, que é justamente o número um e o <i>dreißig</i> que ele não tem como <i>vierzig</i> mas sim <i>dreißig</i> ...Aí foi bem interessante.

..Flexibilidade

1 [0:00:00.0]

2 **PF3 - Ben**

3 **Quinta aula – 10 de maio de 2019 (Áudio 2)**

4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:48-6#

5 Enfim, isso durou por volta de... Até então, a aula tinha durado por volta de quarenta e cinco minutos.

6 [0:00:07.1] Logo após, **uma aluna minha pediu para que eu escrevesse, que eu sistematizasse o que vai cair na prova**, porque eu estava fazendo só umas atividades mais práticas assim, como escrever texto, falar.

7 [0:00:22.4] Daí foi o que eu fiz. Eu peguei cada tema que eu passei para eles, *Begrüßung*, móveis, família, tudo o mais, e aí eu sistematizei no quadro, incluindo as *W-Fragen*, né?

8 [0:00:38.3] Daí a gente revisou as *W-Fragen*, a gente revisou *was, wie, woher*. Aí foi interessante, **apesar de não ter planejado isso**.

..Gramática: porto seguro?

1 [0:00:00.0]

2 **PF3 - Ben**

3 **Quinta aula – 10 de maio de 2019 (Áudio 3)**

4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:51-4#

5 E daí, com o final dessa revisão, a gente chegou justamente no assunto que e a gente tinha visto semana passada, que aí eram os móveis e o custo das coisas, como se pergunta o custo das coisas.

6 [0:00:16.6] **E daí eu revisei o que a gente viu, que justamente os três gêneros**. E aí eu expliquei novamente sobre o uso dos substantivos, que em alemão são três gêneros. E aí eu comparei com português que são apenas dois. Daí eu reforcei mais essa questão de ser **arbitrário** os gêneros. Aí tem um exemplo: a mesa, *das Bild*, neutro que não existe em português. Daí foi bem interessante.

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Quinta aula – 10 de maio de 2019 (Áudio 4)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:11-5#

4 Daí foi o intervalo, quinze minutos. Na volta, eu fiz um jogo. Eu pedi para que todo o mundo fizesse um círculo e cada um...E aí para que primeiramente a gente contasse de um até cem, cada um falasse um número, então: *eins, zwei, drei, vier...* A turma é bem grande, então, tinha por volta dezesesseis pessoas ontem, dezesesseis, dezoito, mais ou menos...

5 [0:00:26.1] E daí contamos de um até cem e em seguida começou o jogo, que é pedir para que uma pessoa falasse um número: *fünfundzwanzig*. Daí a outra pessoa tem que falar o número inverso, então: *zweiundfünfzig*.

6 [0:00:42.9] Algumas pessoas tem mais facilidade com isso.. Outras pessoas não tem tanta facilidade assim. Daí como eu já tinha feito antes, com uma turma de nível um esse jogo... Daí algumas pessoas eram bem lentas em um jogo como esse, o que eu fiz foi escrever no quadro o número que a pessoa falasse... Daí com o número escrito as pessoas tinham mais facilidade em ver o número inverso, daí isso foi legal.

..doing
..Criatividade
..seeing

1 [0:00:00.0]

2 **PF3 - Ben**

3 **Quinta aula – 10 de maio de 2019 (Áudio 5)**

4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:46-1#

5 Em seguida, demos continuidade com o que a gente estava vendo.

6 [0:00:08.8] Eu terminei a lição quatro, que era o tema da lição basicamente reforço do *der die das* e aí utilizar pronome definido para os substantivos, né?

7 [0:00:26.2] Daí foi legal, foi interessante ver o pessoal bem confuso, porque eu comparei com o inglês, né? O “*it*”, daí as pessoas utilizando o pronome masculino para mesa, daí o pessoal achou bem esquisito. Foi bem interessante.

..Gramática: porto seguro?

	1	[0:00:00.0]
	2	PF3 - Ben
	3	Quinta aula – 10 de maio de 2019 (Áudio 6)
	4	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:08-5#
..O livro didático: guia e f	5	A gente fez algumas atividades do livro...E então, eu tinha me planejado até esse momento... Eu esperava que tudo isso fosse demorar por volta de uma hora e meia, mais ou menos.
..Flexibilidade	6	[0:00:13.3] Daí eu pudesse utilizar a última uma hora para começar a lição nova, mas aí eu vi como já estava faltando quarenta, trinta minutos para acabar a aula... E que eu estava vendo que o pessoal ainda estava com a cara de desespero com a prova. Daí a gente fez atividades diversas no livro.
..O livro didático: guia	7	[0:00:31.7] Teve mais um texto que eles tiveram que escrever, curto, mais ligado ao custo de móveis, não mais ligado à pessoa.
..Abertura	8	[0:00:41.7] Fizemos algumas outras atividades gramaticais, e foi isso, foi interessante. No final, foi uma aula enorme, de três horas, de revisão. E, mesmo assim, eu achei bem proveitosa, porque a gente, além de ser revisão, a gente entrou em uns assuntos diferentes. A gente aprofundou alguns assuntos que a gente já tinha visto, então foi bem interessante.
	9	[0:01:03.3] Enfim, foi isso, desculpa o atraso de novo, até semana que vem.

	1	[0:00:00.0]
	2	PF3 - Ben
	3	Sexta aula – 17 de maio de 2019
	4	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:54-2#
	5	Oi Elaine, boa noite. Então, hoje minha aula não teve muita coisa porque foi a prova. E aí, em seguida, eu percebi que estava todo mundo meio cansado, inclusive eu. Então, eu coloquei um filme para eles assistirem, que é "Corra Lola, Corra".
..Abertura	6	[0:00:17.6] E foi bem legal. A gente assistiu, o filme tem por volta de uma hora e vinte, então deu tempo para a gente conversar um pouquinho nos últimos dez minutos sobre o filme... E o que eles conseguiram captar, do que eles tinham entendido e também do que eles entenderam...Alguma coisa que eles conseguiram entender, sem de fato saber antes.
..doing	7	[0:00:41.8] E eu fiquei bem feliz porque eles conseguiram pegar muita coisa do que eu ensinei para eles, como por exemplo: tem uma parte que o personagem fala : <i>das ist meine Tochter...</i> E aí boa parte da turma conseguiu pegar ele falando isso, que é uma coisa que a gente tem falado tem bastante tempo.
	8	[0:01:00.5] E também outras coisas, como os números, eles conseguiram entender sempre, mas o filme a gente viu com legenda, claro.
	9	[0:01:12.8] E daí foi bem legal. Isso foram os últimos dez minutos da aula. Daí foi interessante porque eu tenho uma aluna que é meio cega, ela consegue ver um pouco, mas ela não ia conseguir fazer a prova, então eu tive que fazer a prova oral com ela.
..Flexibilidade	10	[0:01:27.9] Daí uma coisa que eu já tinha planejado ontem a noite e não foi difícil. A gente conseguiu fazer a prova inteira oralmente, e aí eu escrevi as respostas para ela, só teve uma questão que a gente não conseguiu mesmo fazer, que era para completar as lacunas com opções. Daí eu tive que... Ela tirou uma foto com o iPad dela e aí ela aumentou no iPad a imagem, e daí a gente conseguiu finalizar a prova.

	1	[0:00:00.0] PF3 - Ben
	2	Sétima aula – 24 de maio de 2019
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:03:25-6#
	4	Hallo Elaine, boa tarde. Então, hoje na aula eu entreguei a prova para eles no primeiro momento, eu fiz algumas, eu dei algumas dicas para o texto.
	5	[0:00:11.9] Mas ninguém tinha muita dúvida quanto a prova, então ficou nisso.
	6	[0:00:16.1] Depois de entregar a prova, eu já comecei a aula, e aí o tema hoje foi formas, cores e materiais. Então, eu já comecei com as cores.
	7	[0:00:30.3] Eu levei um, eu levei lápis de cor, um monte de lápis de cor. E aí eu comecei: <i>Welche Farbe ist das?</i> .
	8	[0:00:38.1] E aí, antes disso, eu expliquei <i>Farbe</i> , eu escrevi <i>Farbstifte</i> no quadro e aí eu perguntei o que era aquilo que eu tinha trago <i>Farbstifte</i> . Daí <i>Stift</i> , o pessoal conseguiu relacionar a caneta, aí eu falei lápis, que na verdade é lápis <i>Stift</i> e daí <i>Farbe</i> . Aí eu introduzi <i>Farben</i> , cores, <i>Farbstift</i> .
..doing		
	9	[0:01:05.1] E daí, eu já pude perguntar para eles: <i>Welche Farbe ist das?</i> Daí alguns eles sabiam como <i>schwarz</i> e <i>weiss</i> . Mas daí quando entrou em azul, vermelho... O pessoal não sabia. Daí eu simplesmente mostrava o lápis de cor e daí eu falava o nome da cor em alemão: <i>rot</i> , <i>Schwarz</i> , <i>weiss</i> ... Daí foi isso, logo antes de acabar as cores, no verde, eu introduzi <i>dunkel</i> e <i>hellgrün</i> , e foi isso.
..Fixidez e linearidade		
	10	[0:01:44.8] Depois de a gente falar das cores, a gente entrou em uma discussão sobre roxo, violeta, lilás... que daí foi até interessante.
	11	[0:01:54.4] Depois das cores, nós vemos o texto que tem no livro, que é dos óculos . Daí lá já tinha todo o vocabulário que a gente precisava. Tinha, além das cores, tinham as formas, tinha os materiais... E como a xerox deles estava ruim no texto, eu projetei o texto no projetor e a gente leu juntos. Aí eu pedi para cada um ler uma frase do texto, no final todo mundo conseguiu ler pelo menos uma frase . E daí em cada texto eu perguntava de dúvidas, tinham um monte, porque o texto tem um vocabulário bem diferenciado. E daí foi interessante, a gente leu o texto e já entrou em vocabulários: <i>Kunststoff</i> e <i>Metal</i> ...
..Fixidez e linearidade		
..O livro didático: guia		
	12	[0:02:46.4] Lá tinha as cores mais uma vez. E aí, depois disso, eu pedi para eles sistematizarem, eu pedi para eles além de eles resolverem atividade que tem no livro, que é completar as lacunas, eu pedi para eles sistematizarem no caderno deles: materiais, cores e formas.
..O livro didático: guia		
..doing		
	13	[0:03:12.8] Daí eu pedi para eles colocarem nessa tabela além do que tinha no texto, além do que está no livro, eu pedi para eles irem atrás na internet de materiais.

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Sétima aula – 24 de maio de 2019 (Áudio 2)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:21-8#

4 Daí essa parte foi muito interessante, porque todo mundo levou algum material...
Procurou algum material no celular, no dicionário. Daí eu escrevi por exemplo:
Eisen, Stahl ...

5 [0:00:14.2] Até acrílico, a [aluna] mostrou para mim, que eu não sabia que é
akril , daí foi bem interessante.

..doing

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**

2 **Sétima aula – 24 de maio de 2019 (Áudio 3)**

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:03:25-6#

4 Com tudo isso sistematizado na lousa, nesse momento, acabou a primeira uma
hora e meia da aula. Então, eles foram para o intervalo por quinze minutos.

5 [0:00:11.7] No retorno, eu fiz a atividade dos óculos da Frau Paulig, eu não sei
se você conhece, mas é uma imagem da Frau Paulig, da moça, o rosto da
moça... E daí eu entreguei para cada um deles uma cópia dessa imagem do rosto
dela. E aí eu pedi para eles desenharem, que **eles forem criativos e
desenhassem um óculos bem exuberante, com diversos elementos, com
diversas cores...**E daí eu deixei a disposição o meu lápis de cor.

6 [0:00:41.3] E daí, depois disso, eu pedi para eles escreverem um texto
descrevendo os óculos que eles acabaram de fazer e isso foi bem interessante
porque eles não se prenderam ao alemão.

7 [0:00:52.0] Aí eles realmente desenharam o que eles quiseram, e aí no fim,
quando eu pedi para eles descrevessem os óculos foi bem interessante.

8 [0:00:59.0] Depois disso, eu coleí os óculos nas paredes da sala, e eu misturei os
textos que eles fizeram, que aí eu entreguei umas folhinhas de papel, daí eu
misturei. E daí eu pedi para que cada um encontrasse.

9 [0:01:16.0] Depois que eles encontraram, eu pedi para que cada um tirasse da
parede a sua imagem. E aí num círculo, eles leram o texto em voz alta e eu
esclareci algum vocabulário que ficou por fora, porque alguns tinham desenhado
uma lua, um sol, e a gente não entrou nesse vocabulário.

..O livro didático: guia e fo

..doing

..Criatividade

	1	[0:00:00.0] PF3 - Ben
	2	Sétima aula – 24 de maio de 2019 (Áudio 4)
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:30-8#
	4	E também assim que acabou o intervalo, uma aluna me falou que... um dos nossos colegas na sala, era o aniversário dela. Então a gente cantou parabéns também, foi bem legal.
..Flexibilidade	5	[0:00:14.1] Daí eu abri o <i>world</i> no computador e aí eu escrevi <i>zum Geburtstag viel Glück</i> e todo mundo cantou junto, foi bem legal.
	6	[0:00:23.5] E aí nisso entrou, essa parte foi muito interessante porque aí nisso a gente entrou na questão de que não existe uma palavra para “parabéns” em alemão. E aí o pessoal percebeu que a palavra parabéns assim, ela aparece de outras formas no espanhol, no inglês. E a gente percebeu que “parabéns” é uma palavra bem brasileira.
	7	[0:00:43.5] Daí uma aluna falou da história que uma amiga dela espanhola estava no Brasil e ela escutou alguém falando “parabéns”. Ela achou tão interessante essa palavra que ela começou a usar. E daí essa parte foi bem interessante.
..Abertura	8	[0:00:58.5] Daí eles perguntaram: se não tem uma palavra para parabéns como é que você dá parabéns, por exemplo, para uma pessoa que foi bem em uma prova, por um casamento? Aí eu expliquei: <i>zur Hochzeit wunsche ich dir ; Ihnen</i> eu até escrevi, por exemplo. Essa parte foi bem interessante, isso foi logo após o intervalo, antes da gente começar a atividade do desenho dos óculos.

	1	[0:00:00.0] PF3 - Ben
	2	Oitava aula – 07 de junho de 2019
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:47-9#
	4	Foi assim: eu cheguei lá com eles depois de duas semanas que eu estava sem aula com eles... E daí a gente conversou, como foi a aula anterior, o que o [professor substituto] passou para eles e tudo o mais.
..doing	5	[0:00:14.3] Aí eu corriji uma atividade que eles fizeram de dever de casa. E daí, em seguida, eu falei para eles que a gente ia falar de tecnologia, mais especificamente de e-mail... Daí eu perguntei para eles quais são as partes de um e-mail. Daí o pessoal falou, tem o corpo do e-mail, e tem o assunto também.
	6	[0:00:43.1] Daí eu perguntei: “quais são as formalidades que a gente tem no e-mail, como a gente dá ‘oi’ no e-mail, a gente fala bom dia, boa tarde?”.
	7	[0:00:51.7] Aí a gente percebeu que aqui no Brasil não tem muito, alguma coisa fixa, então, bom dia, boa tarde, olá, tudo certo.
..Gramática: porto segu	8	[0:01:00.1] E daí em seguida, eu já entreguei o material que eu já te entreguei, sabe? Dos plurais, do e-mail dos plurais. Daí eu entreguei para eles, e aí eu pedi que eles lessem, e aí eu escrevi algumas perguntas no quadro, eu vou te passar essas perguntas depois, as perguntas foram, por exemplo: <i>was ist der Betreff von der Email? Wer muss die Produkte kaufen?</i> .
..Fixidez e linearidade	9	[0:01:29.9] Umás perguntas bem básicas assim, só para eles pegarem no texto mesmo. E daí depois de eles lerem e enquanto eles faziam atividade, eu fiquei tirando dúvidas do vocabulário.

1 [0:00:00.0]
 2 **PF3 - Ben**
 3 **Oitava aula – 07 de junho de 2019 (Áudio 2)**
 4 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:31-9#

5 No final, a gente corrigiu as perguntas... E aí a gente, em uma das perguntas era justamente quais são os produtos que devem ser comprados: *Was sind die Produkte zum Kaufen?*, eu perguntei, e daí as pessoas me deram uma lista dos produtos que tinham lá no e-mail. E daí eu chamei a atenção deles que estava tudo no plural...

6 [0:00:28.0] E aí eu expliquei que no alemão são algumas formas de plural, são cinco formas de plural, e aí eu pedi que eles, do plural, que eles tentassem adivinhar o que está marcando **o plural nas palavras**, [0:00:41.9] tinha por exemplo *Bildschirme*, tinha *Mäuse*, tinha *Laptops*. Daí foi bem interessante ver o que eles imaginavam assim, isso foi logo depois da gente corrigir as perguntas que eu escrevi no quadro, e logo depois de eu tirar as dúvidas do vocabulário do texto.

7 [0:01:06.1] Daí a gente viu isso aí, eles deram as posições deles, foi bem rápida essa parte. E daí eu já escrevi no quadro as regras, eu fiz essa **sistematização**. Daí eu escrevi no quadro, daí o pessoal falou *Bildschirme* ah o -e final, *Mäuse*, ähm o ... , daí já escrevi tudo isso no quadro.

..Gramática: porto seg

..Fixidez e linearidade

1 [0:00:00.0] **PF3 - Ben**
 2 **Oitava aula – 07 de junho de 2019 (Áudio 3)**
 3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:37-2#

4 E aí a gente leu o texto mais uma vez e eu pedi para eles abrirem o livro deles na lição seis, que lá tem o *Bildlexikon*, que tinha alguns substantivos a mais.

5 [0:00:15.7] Daí eu pedi para eles lerem aquele *Bildlexikon*, não. Na verdade, a gente leu junto. E daí praticamente tudo que estava no *Bildlexikon*, a gente tinha visto no texto. Aí foi legal porque eles tinham visto no texto, eu dei a tradução e aí depois no *Bildlexikon* eles viram a imagem. Eu achei isso legal, eles não viram a imagem logo na hora, eles tiveram que ler, pensar, alguns procuraram no dicionário, e aí depois no livro eles tiveram o apoio da imagem, achei isso legal.

6 [0:00:50.4] Daí lá, tinha no *Bildlexikon* algumas palavras novas, todas no singular. E daí eu pedi que eles pegassem, cada pessoa pegasse três palavras daquelas, três objetos daqueles...E procurasse o plural no dicionário. Aí eu expliquei como procurar o plural no dicionário, no dicionário físico e no dicionário virtual.

7 [0:01:15.3] Daí passando um pouco mais de cinco minutos, eu fiz a tabela das cinco formas de plural no quadro, e daí a gente sistematizou, a gente colocou cada substantivo na sua devida, na sua devida forma do plural... E aí foi isso.

..O livro didático: guia e fo

..Gramática: porto segu

..Fixidez e linearidade

..Gramática: porto seguro

1 [0:00:00.0] PF3 - Ben

2 Oitava aula – 07 de junho de 2019 (Áudio 4)

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:00:26-7#

4 Daí, em seguida, só para deixar a tabela um pouco mais completa, daí eu pedi para que eles voltassem na lição cinco, que tem mais alguns objetos do dia a dia mesmo...

5 [0:00:12.8] E aí eu pedi que cada um visse só um, procurasse só um daqueles substantivos no dicionário. E daí eu adicionei esses substantivos, já que a gente já conhece, nessa tabela também, foi bem interessante.

..seeing

..doing

..Gramática: porto seguro

..Gramática: porto seguro?

..seeing

1 [0:00:00.0] PF3 - Ben

2 Oitava aula – 07 de junho de 2019 (Áudio 5)

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:03:02-6# Daí em seguida, eu comecei o texto do whatsapp, então eu escrevi no quadro *Soziale Netzwerke*. E aí eu perguntei para eles: *die sozialen Netzwerke?*. Daí foi bem mista a reação da sala, alguns ficaram ‘o quê?’, outros já ‘aah’, que aí já entenderam que eram redes sociais, foi bem legal.

4 [0:00:29.2] E aí a gente falou sobre as redes sociais no Brasil, na Alemanha, como hoje em dia a gente utiliza quase no mundo todo as mesmas redes sociais. Daí a gente falou um pouquinho da China, como é tudo bloqueado lá, e foi isso.

6 [0:00:47.4] Daí no whatsapp, eu entreguei o texto do whatsapp. Daí são dois textos, eu acho que eu não te entreguei ainda esses textos, vou te enviar.

7 [0:00:58.8] Daí eu entreguei e eu pedi para que eles lessem o primeiro texto, a gente leu... Eles leram juntos em voz alta, duas pessoas leram em voz alta. E ~~da~~ primeiro texto não tem tanto vocabulário diferente. Eu acho que o único vocabulário bem diferente é do *du bist mein Held*, daí eu já perguntei: “o que vocês imaginam que seja *Held?*”, aí alguém já falou: “você é o meu herói”.

8 [0:01:27.4] Daí foi bem legal isso, a gente leu mais uma vez e aí a gente já passou para o texto seguinte, aí no texto seguinte... Lendo o texto seguinte, daí já é a **gramática, já seria o acusativo**, a gente leu o texto e alguém já perguntou: “professor, o que seria esse *meinen* aqui, porque é *meinen* e não *mein*”. Daí nisso a gente estava tirando dúvida de vocabulário, e daí eu comecei a explicar o acusativo...

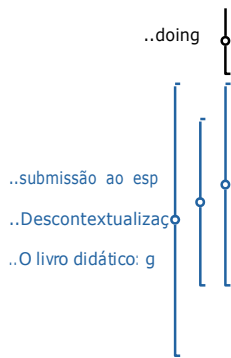
9 [0:01:57.8] Daí eu expliquei agora de uma maneira que eu nunca tinha explicado antes, que eu gostei bastante. Daí foi bem produtivo, porque eu levei em consideração o verbo... Daí eu expliquei que sempre que eu ter esse *haben*, daí eu vou ter o sujeito e o objeto do *haben*, e o objeto do *haben* sempre vai estar no acusativo... Vai ser *einen*, *meinen*. Ai eu dei mil exemplos do verbos *haben*... E daí eu parti para outros verbos também. Eu parti para o verbo *brauchen*, que a gente estava vendo na lição também, e o verbo *finden*. *Ich finde meinen Schlüssel nicht*.

10 [0:02:40.9] Daí depois de mil exemplos eu vi que eles já entendiam, eu fiquei muito feliz, tinha uma aluna, especialmente, que estava bem, eu estava meio sem certeza se ela ia entender o acusativo, e em uma das explicações eu olhei para ela, ela estava olhando fixamente, fazendo com a cabeça que concordava, que ela estava entendendo, então eu achei bem legal.

	1	[0:00:00.0] PF3 - Ben
	2	Oitava aula – 07 de junho de 2019 (Áudio 6)
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:03:23-7#
	4	Daí depois dessa explicação, a gente leu novamente o texto. E daí foi isso, o texto acabou. E daí foi a hora do lanche, isso tudo foi uma hora quarenta, uma hora e meia antes do lanche.
..Gramática: porto seguro	5	[0:00:16.2] Daí foi a hora do intervalo, tivemos quinze minutos de intervalo. Na volta, tinha escrito algumas frases no quadro do <i>Akkusativ</i> , então eu comecei com <i>ich habe einen Hund</i> , e a pergunta também <i>Hast du Haustiere?</i>
	6	[0:00:38.6] Nessas posições, eu pedi que eles identificassem o que era a palavra que estava sublinhada. Eu sublinhei, por exemplo, <i>einen Hund</i> , eu sublinhei <i>Haustiere</i> .
	7	[0:00:51.7] Daí na frase seguinte eu coloquei: <i>Der Mann liebt die Frau nicht...</i> Daí eu sublinhei <i>der Mann</i> , e aí em seguida eu coloquei: <i>Den Mann liebt die Frau nicht</i> . Daí isso foi bem interessante. Eu sublinhei: <i>der Mann</i> und <i>den Mann</i> . Daí <i>der Mann</i> , todo mundo tinha certeza que era o sujeito, já em <i>den Mann</i> as pessoas não sabiam se era sujeito ou objeto...
..Gramática: porto seguro	8	[0:01:15.5] Daí teve bastante discussão nisso. Alguma aluna até perguntou, depois de eu já ter explicado que estando <i>den</i> lá sempre vai ser objeto, uma aluna perguntou se eu poderia fazer inversão se fosse um objeto inanimado... Daí eu dei exemplo de: <i>die Ampel sieht die Frau nicht...</i> E que isso depende do contexto. Foi muito interessante, foi muito legal.
	9	[0:01:45.7] E daí, eu parei por aí. Eu passei dever de casa, em que eles viram mais desse acusativo e do plural, mas eu parei por aí.
..O livro didático: guia e f	10	[0:01:57.8] Em seguida a gente leu um texto lá, a gente leu um texto sobre relógios do Menschen, que aí eles tinham que responder umas perguntas apenas, no material didático...
	11	[0:02:10.6] E em seguida, a gente cantou aquela canção do Herbert..., como é? <i>Braucht einen...</i> , alguma coisa... Eu esqueci, que é uma brincadeira com plural, com acusativo, que tem no final da lição seis do Menschen... É verdade, a gente cantou essa canção, e aí foi o fim da aula. Eu achei que foi uma aula bem legal, acho que eles aprenderam bastante, foi bastante coisa nova.
	12	[0:02:41.7] Mas o pessoal estava antenado e eles entenderam bem. E então, foi isso então, Elaine, e essa foi a lição que a gente ia fazer para ti, da didática... A gente fez o plano de aula, daí eu espero que tenha sido bom, que seja bom para o teu trabalho.
..submissão ao especi	13	[0:03:04.7] Que seja interessante, que a gente tenha feito certo, que tenham uma <i>Vorentlastung</i> . Eu levei atenção específica para essa <i>Vorentlastung</i> , <i>Einstieg</i> ... Então espero que esteja certo.
..insegurança		

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Primeira aula – 08 de abril de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:08:22-0#
..Fixidez e linearidade	4	Então, a aula começou com a correção das tarefas. A gente foi vendo cronologicamente o que tinha sido passado, primeiro alguns exercícios fechados que tinham no livro, depois um <i>Test</i> que tem no final da lição do Menschen, que como eu tinha comentado na aula anterior eu não ia corrigir, eu só ia sugerir que eles fizessem. E eles mesmo corrigissem e a gente tirasse dúvidas eventuais...
..Reprodução de mode	5	[0:00:27.7] A correção no caso deles estaria no final do livro e depois a gente ia discutir sobre o texto que eu pedi que eles fizessem. Foi meio aquela correria da aula passada, mas a gente conseguiu ver o vídeo em que as estruturas do pedido foram feitas , e aí depois eh ... eles fizeram o texto em casa a partir dessas estruturas.
..Descontextualização	6	[0:00:48.0] Basicamente não houve muitas dúvidas, eles acharam que ficou muito curto o texto, e foi essa uma dúvida, que eles acharam que não tinham feito o suficiente. Mas eu assegurei para eles que não, na verdade era desse tamanho mesmo, que basicamente se eles fossem interagir com o garçom iria ser mais ou menos a mesma coisa, então deu tudo certo.
..Flexibilidade	7	[0:01:07.6] Aí a gente reviu o vídeo e a gente organizou, portanto, a outra parte do vídeo, que se referia a como fazer pedido de <i>Wir möchten zahlen</i> . E aí eles identificaram o verbo <i>zahlen</i> . A gente tentou reconstruir a frase com <i>möchten</i> que eles já conheciam. E a partir disso a gente foi vendo outras possibilidades, por exemplo: <i>die Rechnung, bitte</i> .
..O livro didático: guia e f	8	[0:01:28.6] E aí no vídeo tem algumas questões sobre <i>Trinkgeld</i> , que não é mencionado, mas eles falam em <i>Kleingeld</i> e <i>Wechselgeld</i> . E a gente discutiu retomando a ideia dos <i>Komposita</i> que a gente viu na aula anterior, e aí foi isso.
..Flexibilidade	9	[0:01:45.5] No terceiro momento, a gente abriu uma página do livro do <i>Kursbuch</i> , em que tem vários <i>typische Gerichte</i> e a gente foi, eu trabalhei e perguntei ”o que vocês acham que pode ser <i>Gerichte</i> , sendo que <i>typische Gerichte</i> e tem essas imagens?” Aí eles falaram que devia ser prato, comida.
..Flexibilidade	10	[0:02:06.9] E aí a gente depois viu que estava escrito <i>Speisekarte</i> . O que podia ser <i>Speise</i> ? E, portanto, chegou a conclusão de que era um sinônimo de <i>Gerichte</i> . E aí depois a gente viu as fotos dos <i>Gerichte</i> , eu trouxe mais algumas fotos extras para projetar na imagem, que ficava mais fácil de ver. E aí a gente viu e tal algumas considerações sobre, eu comentei sobre alguns dos itens, cada um era de um lugar diferente, a gente ficou vendo no mapa onde era cada lugar e tal.
..doing	11	[0:02:34.2] A gente retomou o conceito de <i>Vorspeise, Hauptspeise e Dessert</i> , que não tinha sido visto ainda, a gente não retomou a gente viu pela primeira vez isso.
..doing	12	[0:02:45.4] E a gente foi lá para o livro <i>Arbeitsbuch</i> , que tem uma <i>Speisekarte</i> , onde tinha, estava alí vago o espaço em que colocaria os nomes dos termos genéricos para cada item. Então: <i>Hauptgericht, Vorspeise, Dessert e Getränke</i> , que eles não tinham visto ainda.
..doing	13	[0:03:13.1] E aí a partir disso a gente viu mais algumas imagens de alguns itens que eles não conheciam. E aí eu fiz a chamada assim, eu fiz o papel de Kellner e eu perguntei: <i>Was darf ich Ihnen bringen?</i> E cada um respondeu o que queria e tal... Alguns tomaram a iniciativa própria de dizer que é <i>Vegetarier</i> , e aí foi bem

<p>..doing</p>	<p>14</p>	<p>legal porque isso foi bem espontâneo.</p> <p>[0:03:35.9] Aí depois disso a gente passou para a lição dez, que era pra gente começar, e eu mostrei para eles a linha de <i>U-Bahn</i> de München, e aí eu perguntei “gente, o que é isso? <i>U-Bahn-Linie</i>?” <i>U-Bahn Linie</i> ist die <i>Utergrundbahn</i> aí eu fiz os sinais <i>Grund.. und unter</i> E eles identificaram que de fato era metrô.</p>
<p>..doing</p>	<p>15</p>	<p>[0:04:07.3] Eu perguntei <i>Wo ist das Stadtzentrum?</i> Aí eles acharam inclusive que estava escrito em inglês: <i>Hauptbahnhof</i>.</p>
<p>16</p>	<p>[0:04:15.2] A gente comentou sobre a palavra <i>Hauptbahnhof</i>, que eles tinham visto <i>Hauptgericht</i> há poucos minutos. E eu perguntei: “em Floripa temos uma <i>Hauptbahnhof?</i> <i>Haben wir U-Bahn?</i>” Eles falaram que <i>Nein... wir haben.</i> , a gente chegou à conclusão de que <i>wir haben einen Busbahnhof</i>.</p>	
<p>17</p>	<p>[0:04:33.2] Aí a gente foi para a lição em si <i>Was sehen wir auf dem Bild?</i> Aí eu sugeri que a gente fizesse eles demoraram um pouquinho para criar coragem de falar, mas eles falaram que <i>ein Mann</i>. Aí eu falei “vamos construir essa frase juntos? Então <i>Wir sehen einen Mann</i>.” Aí a gente viu que ele era <i>blind</i>, e aí tinha <i>einen Koffer, einen Stock</i> para ele conseguir andar.</p>	
<p>..O livro didático: guia e f</p>	<p>18</p>	<p>[0:05:00.0] Aí mostrei para eles alguns <i>Komposita</i> com <i>Stock</i>. Então <i>Blindenstock, gehstock, Spazierstock, Wanderstock</i>. E enfim, mostrando então que no <i>Blindenstock</i> tá claro o <i>blind</i>, <i>Gehstock</i> e <i>Spazierstock</i> são verbos que eles já conheciam e <i>Wanderstock</i> Tá, o <i>wandern</i> que eles ainda não conheciam a princípio. Então é isso. A gente leu as opções possíveis que estavam nas perguntas referentes ao áudio, que a gente ia ouvir depois.</p>
<p>19</p>	<p>[0:05:40.0] A gente analisou e tal, estava <i>aussteigen e einsteigen</i>. Eu fiz meio que uma demonstração do que podia ser cada um deles... E aí a gente ouviu o áudio e eu pedi para eles também tentarem pegar o nome das cidades, pegar a situação que estava acontecendo e as cidades.</p>	
<p>..O livro didático: guia</p>	<p>20</p>	<p>[0:05:56.0] E aí... eles ouviram, eles entenderam quase todos os nomes das cidades, só que eles não conseguiram entender que o cara estava <i>aussteigen</i>, isso não ficou claro. Era um áudio bem vago... Assim, era basicamente barulhos e tal. Eles não conseguiram chegar à essa conclusão e aí depois a gente conversou sobre alguns trechos que tinha no áudio. Tipo: <i>bitte nicht einsteigen</i>, quer dizer que é a ultima estação e <i>dieser Zug endet hier</i>. E aí, a partir disso, eles chegaram nessa conclusão. Mas sozinhos, cem por cento da turma achou que ele estava entrando no trem e não saindo...</p>
<p>..Descontextualização</p>	<p>21</p>	<p>[0:06:26.0] O que emerge a questão o que eu faço a partir de uma situação em que eles não entendem o contexto mesmo. Não é nem uma questão tão linguística, mas uma questão mais cultural Possivelmente, vários deles nunca pegaram um trem na vida Então, talvez fique um pouco mais complexo para eles entenderem os barulhos que eles estão ouvindo e, além disso, não conhecem os termos também em alemão, então também não fica muito fácil.</p>
<p>..O livro didático: g</p>	<p>22</p>	<p>Aí com isso, a gente... eles falaram os nomes das cidades Eles curiosamente pegaram todos os nomes, alguns não conheciam Essen e Würzburg, mas as outras Köln, Frankfurt e Nürnberg O áudio fica comentando sobre as cidades e por onde o trem passa E aí essas principais eles conheciam, mas essas Essen e Würzburg, alguns não conheciam. A gente viu no mapa onde é. E aí eu teci a teoria: então se ele saiu de Essen e veio por esses lugares, qual vocês acham que é o destino final? E o destino final era München.</p>
<p>..seeing</p>	<p>23</p>	<p>[0:07:22.0] Aí eu conversei brevemente sobre ICE, mostrei uma imagem, contei um pouco <i>Landeskunde</i>, que ele sempre atrasa, etc. E aí, nisso eu mostrei um</p>
<p>..doing</p>	<p>23</p>	



24

mapa da linha do ICE, de novo, para gente concluir que, de fato, provavelmente o destino final era München... de fato.

[0:07:46.0] E aí com isso a gente estava quase no final da aula, então não ia dar para gente fazer as outras atividades referentes ao áudio...O que eu fiz foi trabalhar com *Wortschatz* que cada lição do *Menschen* traz. E aí tirando dúvidas, conversando sobre cada um deles *S-Bahn* e o *U-Bahn*... Sobretudo fazer essa distinção e foi isso... **Não deu tempo de aplicar aquilo em uso concreto...**A gente vai fazer isso na próxima aula. Eu já planejei a próxima aula, então vai ser bem no comecinho que a gente vai retomar o *Verkehrsmittel* e foi basicamente isso.

..seeing

1

[0:00:00.0] PF4 - Igor

2

Primeira aula – 08 de abril de 2019 - Audio 2

3

Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:01:20-8#

4

E de comentários gerais eu acho que o pessoal eh ... está indo super bem, eu acho que está funcionando esse esquema de sugerir para eles que eles falem mais coisas no início da aula.

5

[0:00:13.5] A chamada desse jeito está dando frutos interessantes, eu estou tentando fazer com que se integrem mais algumas pessoas que não tem comentado muita coisa... Agora que eu sei o nome de todo mundo eu consigo chamar as pessoas pelo nome, né?

6

[0:00:26.4] Então "fulana o que você acha de tal coisa? Fulano por favor leia tal trecho" ... Esse tipo de coisa... E aí eu acho que está saindo um resultado interessante também disso. E no mais todos muito colaborativos.

7

[0:00:41.5] Alguns já tem conhecimento mais de casa, outros estão um pouco perdidos. Eu tenho uma aluna que de fato sumiu, ela não apareceu mais. Era uma das que sentia mais dificuldade porque não tem muito tempo para estudar e tal.

8

[0:00:54.2] Aí não sei se ela vai desistir ou se ela ainda tem tempo de voltar, mas de momento o que mais chamou atenção foi isso.

9

[0:01:00.4] E o fato que eu comentei no outro áudio também, de que alguns tomaram iniciativa espontânea de falar que são *Vegetarier*, eu achei bem positivo isso também. Achei bacana, porque não estava previsto... Eu não tinha nem imaginado que eles pudessem falar isso e eles já sozinhos, já chegaram nessa conclusão e perguntaram como era e foi bem legal.

..Flow

..Fixidez e linearidade

..insegurança

..O livro didático: guia

..seeing

..Fixidez e linearidade

..Gramática: porto seg

1 [0:00:00.0] PF4 - Igor

2 Segunda aula – 08 de abril de 2019.

3 Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:07:53-5#

4 Bom, a aula começou com uma retomada dos *Verkehrsmittel* que tinham sido abordados mais para o fim da aula anterior. A gente tinha trabalhado os *Wortschatz* do livro e aí, nesse processo, a gente foi vendo todos os meios de transporte... Eles foram mencionando alguns outros, e a gente foi tentando ver qual verbo utiliza com qual.

5 [0:00:27.5] Então geralmente: *Ich nehme den Zug* ou também *ich fahre*.... Nessa aula, eu não consegui chegar até o *fahren mit dem Zug* Eu fiz com outra turma, mas: *ich fahre das Rad, das Auto*. Eu apresentei essas opções e apresentei o *fahren* como um verbo que você dirige alguma coisa, pode ser... conduz, uma *Fahrrad*, conduz o *Auto*, conduz outros tipos de coisas parecidas, conduz o *Motorrad*. Essas coisas assim.

6 [0:01:10.2] E o *nehmen*, basicamente. Os outros E aí também apresentei o *zu Fuß gehen*, porque o que aconteceu foi o seguinte... Depois de eu ter apresentado esses meios de transporte, eu sugeri que a chamada fosse o seguinte. Eu sugeri para cada uma das pessoas da chamada, eu falava fulana: *wie kommst du von São Paulo nach Floripa?*

7 [0:01:36.1] E aí as respostas possíveis seriam: *Ich nehme das Flugzeug, ich nehme den Bus, ich fahre das Auto* ou algo assim, certo? Então para ir usando os verbos. E aí eventualmente eu perguntei para alguém: *Wie kommt man von der Bibliothek zum CCE?* E aí tinha que ser *zu Fuß*..

8 [0:01:55.8] E aí eu apresentei meio que de uma maneira não muito. Eu deveria ter apresentado antes para que as pessoas lembrassem... Eu coloquei uma situação em que a aluna não saberia responder porque eu não tinha abordado, né? Então eu apresentei e tal e aí seguimos nesse caminho. Depois disso, as atividades rolaram em torno da atividade proposta pelo Menschen na lição dez, que basicamente são áudios em que o moço cego vai, ele sai da *U-Bahn*. Na verdade, ele sai da *Hauptbahnhof* e aí ele está indo para casa Então dá para entender basicamente o que está acontecendo a partir dos barulhos e a partir de telefonemas que ele faz.

9 [0:02:45.8] E aí é um áudio muito grande, porque ele tem todo o barulho de você chegar na estação, aí você ouve as coisas que são faladas na estação, tipo: *Dieser Zug endet hier* e tudo o mais. E aí tem que fazer todo o barulho dele saindo, abre as portas, ele sai, fecha as portas ele vai na escada rolante, ele recebe a ligação, vai para *U-Bahn*.. Aí lá de novo chega o trem, abre a porta, fecha a porta e tal, então são uns cinco minutos de áudio. **E aí para evitar ficar tendo que ouvir essa barulheira toda várias vezes**, eu propus que a gente ouvisse uma vez só e tentasse responder pelo menos duas atividades, duas perguntas que tinham lá...

10 [0:03:29.7] Então, a gente concentrou essas informações e, eventualmente, ouvisse de novo partes específicas para conseguir responder outras coisas. E essas coisas que a gente tinha que responder era na ordem de tipo: onde ele está, se ele está na *Hauptbahnhof* ou em um *Flughafen* e tudo o mais. E depois tem vários verbos nos telefonemas que são *trennbare Verben*, que é o tema da lição, né?

11 [0:04:01.2] E aí nesse processo, eles já iriam identificando, já iriam completando

<p>..Gramática: porto seguro</p>	<p>12</p>	<p>para que no final da aula fossem apresentados formalmente, então esses <i>Trennbare Verben</i>. E aí o que aconteceu foi que sobrou muito pouco tempo para apresentar de fato esses <i>Trennbare Verben</i> de uma maneira adequada.</p> <p>[0:04:20.9] Foi tudo bem corrido porque estava terminando a aula, a gente perdeu bastante tempo, eu perdi bastante tempo explicando coisa que eu não devia...Eu tinha começado a aula fazendo meio que um discurso motivacional sobre língua alemã e tal... E aí nisso eu perdi uns cinco, seis, sete minutos, que fizeram falta no final. Aí eu fiquei me sentindo meio mal porque eu não consegui que eles aplicassem os <i>Trennbare Verben</i> antes de ir embora.</p>
<p>..seeing</p>	<p>13</p>	<p>[0:04:48.9] Eles foram embora para o fim de semana, então a gente não ia se ver mais essa semana...Aí achei um pouco, um <i>timing</i> um pouco ruim, assim, o jeito que as coisas desenrolaram no fim das contas.</p>
<p>..insegurança</p>	<p>14</p>	<p>[0:04:58.5] Eu fiquei achando que a aula não funcionou, porque eu só meti medo neles, sem contextualizar melhor o que estava acontecendo e a minha ideia era que eles fizessem frases...A gente fosse ver que não é um bicho de sete cabeças, mas na prática eu não consegui fazer isso... Então, eu mandei que eles fizessem de tarefa, tinha uma listinha com vários <i>trennbare Verben</i>. E aí eles tem que escolher três desses <i>Verben</i> e construir frases simples no presente, respeitando essa história de dividir o verbo no meio...E eles trazerem na próxima aula para gente analisar essas frases juntos e ver o que a gente pode fazer com isso, certo?</p>
<p>..Descontextualiz</p>	<p>15</p>	<p>[0:05:41.9] E aí foi isso. A aula encerrou, eu senti que eu tinha perdido tempo com coisas que não eram de conteúdo, eram mais de ordem psicológica/desabafo, e aí eu fiquei muito chateado comigo mesmo com isso, porque eu perdi oportunidade de explicar isso melhor e de ter mais contextualização.</p>
<p>..Abertura</p> <p>..Responsabilid</p>	<p>16</p>	<p>[0:06:05.0] Mas de modo geral acho que funcionou... E aí os erros que eu cometi nessa aula, eu consegui adequar bem melhor a aula da turma seguinte, ficou bem melhor mesmo. Então acho que esse é o lado positivo, acho que esse é o grande ponto positivo do processo. Outro ponto que eu também não gostei, que melhorou na aula seguinte, foi a questão dos verbos, eu acho que eu não apresentei eles de uma maneira muito indutiva.</p>
<p>..Fixidez e linearidade</p>	<p>17</p>	<p>[0:06:37.0] Eu apresentei as coisas e aí eles tinham que já saber as coisas antes de eu explicar. Então, por exemplo, eles tentavam construir: <i>ich nehme das Auto</i> e aí eu falava: “então, não dá certo assim, a gente vai ter que ver o verbo <i>fahren</i>”. E aí foi assim que eu lembrei do verbo <i>fahren</i>, nem tinha lembrado no começo. Então, são uns erros de principiante que eu não planejei, não consegui visualizar antes que essas seriam as perguntas possíveis.</p>
<p>..seeing</p> <p>..Descontextualização</p>	<p>18</p>	<p>[0:07:05.0] Eu só propus a atividade, que eu acho que a atividade de fazer essas perguntas, foram perguntas completamente espontâneas, tipo: <i>wie kommst du von São Paulo nach Floripa?</i>, mas também <i>wie kommst du von München nach Berlin?</i>, ou: <i>wie kommst du von Recife nach Belém</i> oder...<i>Wie kommst du von Campeche nach Rio Vermelho?</i> Foram várias coisas diferentes e eu achei interessante esse ponto, mas eu não dei subsídio suficiente para que eles conseguissem resolver, sem eu ter que ficar corrigindo eles várias vezes... E eu acho que isso foi um pouco prejudicial, mas também não acho que eles tenham se importado muito, foi mais uma questão que eu me importei porque não funcionou do jeito que eu estava pretendendo...E felizmente eu consegui melhorar isso na aula seguinte.</p>

	1	[0:00:00.0]
	2	PF4 - Igor
	3	Terceira aula – 15 de abril de 2019.
	4	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:12:03-0#
	5	Bom, eu comecei então a aula, devolvendo os textos corrigidos. Textos esses que eles tinham desenvolvido. Enfim, de tarefa, nas aulas anteriores... E eu tinha corrigido já um pedaço, agora corriji outro pedaço.
	6	[0:00:15.7] E aí perguntei se eles tinham alguma dúvida específica... Eles comentaram que não... Basicamente, sobre as correções, eles entendiam tudo o que estava dizendo.
	7	[0:00:24.4] Aí eu voltei então para o tema do <i>Trennbare Verb</i> , que na aula anterior eu cheguei à conclusão que não tinha sido apresentada de uma maneira muito adequada...E eu resolvi então fazer um pequeno momento de <i>Wiederholung</i> , antes de passar para algo mais concreto.
	8	[0:00:42.0] E aí a gente conversou que eram os verbos que <i>trennen</i> vinha de <i>getrennt</i> , que a gente tem essa proximidade desses conceitos, então que era um verbo que se separava e que um pedaço ficava na posição dois, e outro ficava lá no final...
	9	[0:01:00.6] Isso das posições eu fui fazendo com eles, eu perguntava onde eu coloco essa parte, onde que eu coloco essa outra parte e por aí foi... Aí a partir disso, eu sugeri que a gente recordasse dois verbos desses <i>trennbare Verben</i> , para que a gente pudesse junto, construir frases relacionadas a esses verbos.
..Gramática: porto seg	10	[0:01:24.7] E aí os escolhidos foram <i>ankommen</i> e <i>fernsehen</i> , e a gente construiu frases em conjunto. Eu mostrei primeiro essas frases só com verbo. A gente escolheu então um sujeito para gente conseguir conjugar o verbo, mas a gente só deixou... ficou: <i>ich sehe fern</i> . E aí botei o <i>fern</i> bem longe para deixar claro que é a única posição que ele poderia ocupar... Se eu colocasse mais material alí no meio, mais complementos, esses complementos... o lugar deles seria alí no meio.
..Descontextualização	11	[0:01:56.4] Aí com isso a gente viu, começou a ver as frases que eu tinha pedido que eles fizessem como tarefa, certo. Tinha uma lista de verbos <i>trennbare</i> que estavam apresentados no Menschen, e eu pedi que eles fizessem frases com aqueles verbos... E aí com isso, isso eles já tinham colocado no google drive, é um arquivo, documento, aberto para edição, aí eles foram editando tudo e já tinha colocado. Então era só abrir o arquivo e começar a ver e não tinha nenhum tipo de preocupação quanto a quem tinha escrito o que... Eles não tinham nenhum tipo de reputação em relação àquelas frases.
..Descontextualização/foc	12	[0:02:49.4] Então, a ideia é que isso tirasse o medo dele de avaliar frases, dizer alguma coisa que estava um pouco diferente ou mais certo, qualquer coisa assim. Na prática, o que aconteceu foi que eles não se manifestaram muito... Eu esperava que eles fossem se manifestar mais e dizer mais coisas, mas eu acho que eles estavam um pouco inseguros quanto a ordem das frases, essas coisas assim...
..Descontextualização/foc	13	[0:03:11.5] E assim, erros muito evidentes que seria provavelmente o fato, não separar o verbo ou de não colocar no lugar onde ele não tinha que ser, não aconteceu.
..Fixidez e linearidade	14	[0:03:21.9] Então acho que essa seria a coisa mais evidente que eles perceberiam. E aí quando eu comecei perguntando se eles tinham alguma dúvida, alguma sugestão quanto a todas as frases que estavam lá... Mas aí ficou muito

		lento, porque eram muitas frases, então eu acabei meio que cortando e eu só perguntava se estava tudo bem, se eles tinham entendido o sentido, se eles concordavam com aquilo e já partia para a próxima. Aí quando via um erro, eu de fato parava e perguntava “vocês veem alguma coisa aqui que vocês acham que a gente poderia complementar?”
..Fixidez e linearidade	15	[0:03:50.4] E aí a gente geralmente tem algumas coisas mais óbvias tipo, sei lá... letras maiúsculas e tal. Eles conseguiram perceber, mas de modo geral quem tinha que corrigir era eu... Mas acho que eles entenderam as correções também de certa forma.
..Gramática: porto seguro	16	[0:04:03.8] E aí teve uma das frases que o aluno que ele já fala dialeto, ele trouxe, ele já quis fazer a frase já no futuro... Então ele usou o <i>wird</i> . Acho que ele achou que escreveria como <i>wert</i> , mas aí ele botou, sei lá, <i>Ana wert aussteigen in Berlin</i> , alguma coisa assim... E aí a gente, eu precisei dar uma pausa para explicar: então, o que seria esse <i>wert</i> para entender o que seria isso...Então, seria o <i>wird</i> ... Aí expliquei brevemente “gente não é o conteúdo de agora, mas (<i>wird</i>) então é o futuro, mas como verbos modais em geral, se a gente tiver dois verbos o que a gente vai fazer com o outro verbo?” Aí eu expliquei que então tem duas posições possíveis a dois e a final, como eles já sabem... E se uma já estivesse ocupada o <i>trennbare verben</i> ia ter que se espremer na posição final.
..Gramática: porto seguro	17	[0:04:57.8] E aí foi esse o entendimento que se gerou e eu acho que foi muito bom. Eu trouxe para eles uma, não é exatamente uma tabela, mas enfim, era tipo uma grade em que você tem que encaixar todos os elementos da frase em espaços específicos...E aí era posição 1, 2, <i>Mittelfeld e Endposition</i> . E aí eu falei “olha, todas as frases de língua alemã que vocês prepararem vão a princípio caber aqui dentro dessa grade. E vamos então testar com esses verbos soltos que a gente está vendo”. Os <i>trennbare verben</i> claramente cabiam, porque ficava um no pedaço da posição <i>zwei</i> e outro no pedaço <i>Endposition</i> , mas até frases mais simples, com verbos que a gente já conhece, também cabem nessa grade porque tudo é tipo: <i>ich heiÙe Henrique</i> ...que era um dos exemplos que foi usado... Não precisava ter um segundo verbo, mas então a posição dois ficava vazia, desculpa, a posição final ficava vazia, mas ela também estava lá, disponível caso fosse necessário, né?
..Gramática: porto	18	[0:06:03.0] E a gente fez várias frases... Todas elas couberam de fato nessa tabela, nessa grade. E eu acho que gerou um momento meio de eureka assim, interessante, pelo rosto que eu vi, pelos rostos que eu reparei...Acho que foi bom esse ponto. É um ponto que eu, particularmente, não tinha sido apresentado até eu ter aula com o D, tipo, vagamente, essa ideia de posição dois e posição final, e aí quando ele me falou houve esse momento “aham, sim”.
..Fixidez e linearidade	19	[0:06:30.8] E aí eu achei interessante trazer isso para eles, porque eu acho que explica bastante coisa que está acontecendo. Então foi bem interessante... E aí a gente construiu mais algumas frases, a gente conversou também sobre posição <i>null</i> , porque um dos meninos tinha feito o texto dele um <i>aber</i> e aí ele tinha colocado o verbo na posição um... E aí eu expliquei “não, porque <i>aber</i> é a posição <i>null</i> ” e aí eu expliquei o que isso significava exatamente, acho que eles pegaram a ideia bem...
..Reprodução de m	20	[0:06:56.0] Mas o que deu problema aí foi a ideia do <i>aussteigen</i> porque você <i>ich steige aus dem Bus aus</i> ... Foi uma coisa parece que tinha tido na turma do ano anterior, mas aqui eles ficaram um pouco mais chocados assim, pareceu, porque tinha esse fato que tinha dois <i>aus</i> ... E aí também tem o fato de que o <i>der</i>
..Gramática: porto seg		
..insegurança		

<p>..insegurança</p>	<p>21</p>	<p><i>Bus vira dem.</i> E aí tinha na verdade o exemplo que eles, a gente primeiro viu isso <i>die Straßenbahn</i>, então ficou: <i>der Straßenbahn</i>... eles ficaram completamente confusos.</p>
<p>..Gramática: porto seg</p> <p>..seeing</p>	<p>22</p>	<p>[0:07:29.0] E uma das meninas até falou “como assim o <i>die</i> vira <i>der</i>? Vou pegar minhas coisas e vou embora”...E aí eu acho que eles já estão começando a se acostumar com esses momentos traiçoeiros que o alemão puxa o tapete. Mas eu acho que foi ok assim, não saiu ninguém extremamente frustrado... Só talvez um pouco vacinado para o que vai vir adiante, a gente vai começar a ver dativo daqui a pouco, daqui umas três lições.</p>
<p>..O livro didático: guia e f</p>	<p>23</p>	<p>[0:07:53.0] No mais, a gente fez um exercício do livro... Exercício seis da página sessenta e nove, em que havia várias imagens. Eles tinham que entender qual diálogo se referia a qual imagem, imagens em estação, em aeroporto, coisas diferentes. Então, eles conseguiram bem tranquilamente, eu sugeri que eles fizessem duplas e aparentemente deu certo. E aí eles leram o texto, foi tranquilo.</p>
<p>..Fixidez e linearidade</p>	<p>24</p>	<p>[0:08:25.0] E aí depois, eu abri uma página do <i>db.de</i> onde eles tinham que, enfim, eu mostrei para eles o que a gente vai fazer, nossa produção escrita, que eles tem uma das avaliações é uma produção escrita que eles vão ter que entregar um dia antes da revisão, que vai ser uma coisa que vai aparecer na prova, né?</p>
<p>..doing</p>	<p>25</p>	<p>[0:08:49.0] Eu abri com eles a página do <i>db.de</i> e a gente pesquisou viagens. Então a gente escolheu um lugar de onde a gente estava, um lugar pra onde a gente queria ir... E procurou então um trem pela <i>Deutsche Bahn</i>... E a ideia é que eles então descrevam a viagem que eles vão fazer com esse trem, que eles vão pegar com pelo menos um ponto de <i>Umstieg</i>.</p>
<p>..Fixidez e linearidade</p>	<p>26</p>	<p>[0:09:10.0] Então, a gente viu, acho que eles entenderam mais ou menos... A gente vai ter que tomar um tempo a mais na próxima aula para conversar sobre isso, porque eles tem que produzir isso já para acho que segunda feira que vem, não, desculpa, na outra segunda feira... E então já tem que meio que ir preparando o terreno, né?</p>
<p>..doing</p>	<p>27</p>	<p>[0:09:29.0] Em todo o caso, acho que eles gostaram da ideia e tal... eu abri pelo, tive que abrir pelo site porque se eles abrissem pelo aplicativo, o aplicativo reconheceria o celular deles em português e aí passaria para o inglês, então não funcionaria o meu objetivo de fazer eles procurarem coisas em alemão.</p>
<p>..Descontextualização/foc</p>	<p>28</p>	<p>[0:09:49.0] Mas enfim, em todo o caso, com isso a gente encerrou. A gente só foi lembrando alguns verbos que seriam úteis para essa descrição, então: <i>abfahren, nehmen, ankommen, aussteigen, einsteigen</i>, coisas assim... E acho que vai ficar mais concreto quando eu fizer um exemplo com eles na próxima aula, que não deu tempo de fazer nessa, mas acho que foi bem interessante.</p>
<p>..Abertura</p>	<p>29</p>	<p>[0:10:16.0] De modo geral eu fiquei bastante contente com a aula, eu acho que foi bem mais... Foi possível, de acordo com essa perspectiva, que eu fizesse uma aula mais direcionada para as dúvidas que fossem surgindo pelo caminho...</p> <p>E isso foi muito positivo, porque aí a gente conseguiu fazer uma série de coisas bem legais relacionadas a frases que eles mesmos queriam construir... Então, houve uma orientação para que eles seguissem determinadas frases porque eu tinha que ter os verbos específicos... Mas de modo geral acho que partiu tudo deles, então não teve nada lá que eu me intrometi antes e sugeri, tirando os verbos.</p>
<p>..seeing</p>	<p>30</p>	<p>[0:10:59.0] Então acho que são frases que eles disseram porque queriam dizer, etc, então isso é bem interessante e eles propuseram frases diferentes para ver como ficaria, caso eles quisessem construir de outro jeito... Durante a explicação</p>

<p>..seeing</p> <p>..Descontextualização</p>	<p>31</p>	<p>“então se eu usar desse jeito eu uso tal forma, mas se eu usar de outro vai ser de tal forma.” “É isso mesmo”. E por aí vai.</p>
<p>..seeing</p>	<p>32</p>	<p>[0:11:17.0] Então acho que houve um momento de interação grande, porém um problema é que quem não tinha pego a aula anterior ficou com algum problema de começar, de <i>einsteigen</i> nesse outro assunto, porque realmente é um assunto um pouco do nada, assim, que aparece...</p>
<p>..seeing</p>	<p>33</p>	<p>[0:11:35.0] E também eu acho que esse método de ficar olhando repetidamente cada caso, levou muito tempo da aula e eu acho que em determinado momento começou a ficar tedioso, mas com um pouco de sorte eu percebi a tempo para reverter, acho que também não teve nada muito problemático.</p>
<p>..Flow</p>	<p></p>	<p>E é isso. A principio é isso. Acho que eles estão colaborando bastante, estão se entendendo mais como grupo. Estou contente.</p>

	1	[0:00:00.0]
	2	PF4 – Igor
	3	Quarta aula – 17 de abril de 2019.
	4	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:10:12-4#
	5	Então, comecei a aula devolvendo os textos, e aí coloquei bem rapidamente uma pergunta no quadro, que foi: <i>wie oft fährst du Rad?</i>
..insegurança	6	[0:00:12.1] E aí a gente foi tentando construir respostas em conjunto, eles citaram <i>immer, fast immer, nie, oft...</i> E aí depois a gente foi para as respostas que o livro oferecia, porque a próxima lição começa com essa pergunta, e aí a gente viu <i>täglich</i> . E aí eu consegui falar que era <i>jeden Tag</i> , a mesma coisa, <i>dreimal, zweimal in der Woche und nur am Wochenende</i> . Isso tudo eu consegui explicar apenas em alemão. E eu acredito que isso foi porque a turma, bom, véspera de feriado, então tinha muito menos gente na turma e as pessoas que estavam lá, elas já me pareciam pegar mais essas coisas em alemão.
..doing	7	[0:01:01.6] Eu fui citando exemplos em alemão e eu consegui... Até que de repente chegou uma aluna atrasada, que ela é das mais, que pediu mais que falasse em português e tal, então foi realmente, o momento de parar e voltar para o português. E aí a gente começou a pensar sobre coisas que você pode fazer, ir de bicicleta para algum lugar, que também estava ali (<i>ir zur Arbeit, einkaufen</i>), e aí a gente pensou nas coisas que a gente podia fazer e tal.
	8	[0:01:35.1] E outros meios de transporte também que a gente podia usar e o <i>fahren</i> com quais deles a gente podia usar, então a gente fez <i>fahren Rad, fahren den Bus</i> e também <i>mit dem Bus...</i> Eu mencionei brevemente o <i>U-Bahn</i> , mas como a gente não usa aqui o <i>U-Bahn</i> então foi... não funcionou... E com patinete também, que alguém resolveu procurar como era patinete... Era <i>der Roller</i> , e a gente foi e colocou juntos. Partiu deles portanto.
..seeing	9	[0:02:06.6] Aí depois a gente foi para a página seguinte, onde tinha <i>Terminkalender</i> , a gente conversou sobre o que era <i>Termin</i> , e acho que foi esse momento que a moça entrou na..., a moça que prefere que se fale em português, ela entrou na aula... Aí eu tive que começar a explicar as coisas um pouquinho mais em português. Aí eu tentei mencionar: <i>Wenn ich zum Arzt gehe ... Wenn ich meine Betreuerin anrufe...oder so...</i> E aí eu fui indo por esse caminho, mas eu precisei fazer mais comentários em português.
..Gramática: porto seg	10	[0:02:46.0] E a gente leu juntos os compromissos das pessoas, da moça que era personagem... Aí eu fui fazendo perguntas: <i>Was macht sie ab 16 Uhr?</i> . Apesar de elas não, dos alunos não conhecerem o <i>ab</i> , eles conseguiram responder, assim como: <i>von 9 Uhr ... bis 13</i> . E a gente foi construindo as frases no <i>Terminkalender</i> ... Estava tudo no infinitivo, conjugando, montando frases...
..Flexibilidade	11	[0:03:14.8] E aí acho que não fiz da maneira mais adequada , porque eu fui meio que me dando conta da necessidade de conjugar esses verbos meio que na hora... Eu não tinha percebido isso no planejamento, mas de qualquer maneira a gente foi fazendo. E aí se criou então essa necessidade de se explicar o <i>ab</i> e o <i>von</i> e o <i>bis</i> . E aí eu fui explicando só com exemplos só em alemão, acho que de modo geral eles conseguiram chegar.
	12	[0:03:38.3] Fui fazendo esqueminhas de tipo, um ponto A e ponto B de referência, então como é que faz isso? E acho que eles conseguiram entender. Eventualmente a gente comentou algo em português, mas acho que o entendimento se deu mesmo em alemão.
..seeing	13	[0:03:50.2] Eles sempre tentam confirmar as coisas em português para ter

..seeing		<p>certeza que eles entenderam direito, então é relativamente difícil de fugir disso. E aí eu pedi que as pessoas lessem, tem tipo um pequeno roteiro, de como a personagem atende o telefonema e comenta sobre o dia dela, a gente começou a conversar e tal.</p>
..Descontextualização/foc	<p>14</p> <p>[0:04:15.1] Aí dizia que ela iria para algum lugar às quinze para as nove... Aí eles não entenderam se era de manhã ou a noite, mas aí estava falando de <i>Frühstück</i>. Então a gente teve que fazer uma pequena volta para explicar isso, tal, mas deu tudo certo. Beleza. Aí eu tinha a intenção de perguntar o que mais a gente pode fazer, então, o que vocês fazem <i>vor dem Unterricht</i>...E aí eu esqueci cem por cento porque já tinha passado tanto tempo e aí eu pulei essa parte, e a minha intenção era fazer a chamada a partir disso, para eles falarem alguma coisa e tal, usarem verbos e eu esqueci simplesmente, aí eu não consegui fazer a chamada dessa maneira que eu tenho feito geralmente, de eles falarem mais coisas, não consegui.</p>	
..Gramática: porto seg	<p>15</p> <p>[0:04:59.2] E aí a partir disso a gente <i>behandelt</i>, a gente... como é que chama? Trabalhou com os verbos que estão ali no <i>Wortschatz</i>, fez algumas frases com eles. Aí eu me aproveitei daquela tabela que eu falei que eu tinha feito na aula anterior com o espaço para <i>Position 1, 2, Mittelfeld e Endposition</i>. E a gente fez várias frases com esses verbos novos, com outros verbos, usando <i>von ... bis, ab</i>. Então foi bem livre. E eu tinha outros planejamentos de já começar a trabalhar com <i>Perfekt</i> que é o assunto do novo capítulo, capítulo onze, mas eu vi que não ia dar tempo e que eu ganharia mais ajudando eles a fazer um texto</p>	
..Fixidez e linearidade	<p>16</p> <p>[0:05:50.0] Um pouco antes da prova, eles vão ter que fazer um texto, uma produção escrita em que eles vão escrever uma viagem de trem entre um ponto A e um ponto B da Alemanha... Em que tenha pelo menos um <i>Umstieg</i>. Então uma viagem qualquer. A ideia é que eles falem algo do tipo <i>ich nehme den Zug 38 nach Nürnberg, er fährt um halb acht ab, ich steige in den Zug auf Gleis 1 ein. Um 20 Uhr steige ich in Nürnberg um. Ich steige auf Gleis 2 aus dem ersten Zug aus und steige auf Gleis 13 in den Zug 25 wieder ein. Für den Umstieg habe ich etwa 15 Minuten, denn der Zug fährt um 20:15 ab. Um 20:45 komme ich in... an.</i></p>	
..Descontextualização/foc	<p>17</p> <p>[0:07:05.0] Então, mais ou menos essa estrutura do texto que eu fui construindo com eles... Só que eu construí com eles como se a gente estivesse indo da [Universidade] até [um bairro]. E aí então a gente pegou... Antes de tudo, a gente foi colocando no quadro, caso alguém não conhecesse o caminho... Então a gente foi fazendo isso com: <i>Ich nehme den Bus[...]/via Universität</i>, tal horário, a gente viu todos os horários, a gente viu as rotas, para eles entenderem super bem o que eu estava querendo falar...</p>	
..doing	<p>18</p> <p>[0:07:37.2] E a gente fez esse mesmo texto, só que aí com as informações do <i>Bus</i>. A gente ia perguntando, alguns alunos pegam esse ônibus de fato... Então a gente foi construindo juntos esses texto. Acho que talvez tenha ficado relativamente confuso, porque era... Eu meio que dei um direcionamento para o texto que eles não poderiam, eles não estavam exatamente muito na... no controle da situação, e aí eu meio que controlei, só que eu não dei muitas explicações de porque que eu estava seguindo esses caminhos.</p>	
..Gramática: porto seguro	<p>19</p> <p>[0:08:09.0] Então, na prática, eu, na prova, pretendo colocar um texto parecido com esse... Eles vão precisar preencher com o...Então vai ter vários <i>steigen</i>. Eles vão ter que saber se vai ser o <i>umsteigen, einsteigen, aussteigen</i>, algo por esse caminho. E aí, é por isso que eu quero que eles se familiarizem com a</p>	

..Gramática: porto seguro		estrutura do texto que eu provavelmente vou colocar. E também com o que é o <i>aus, ein</i> , o que são essas coisas, para eles conhecerem melhor esses verbos <i>trennbar</i> .
..Flow	20	[0:08:46.0] E foi isso. E aí só deu tempo então de combinar com eles que a gente ia mudar a data da prova. A gente vai adiar em uma aula, e passar o <i>Hausaufgabe</i> , e aí foi isso. No mais, eu acho que eu gostei muito do fato de que a turma estava muito menor. Acho que deu para direcionar melhor para as dúvidas de pessoas específicas, e eu gostei muito do começo em que eu consegui falar só em alemão, isso estava sendo muito legal.
..seeing	21	[0:09:13.2] E eu percebi que os alunos estavam se puxando bastante para chegar lá... Até que chegou essa aluna que já faltou inúmeras aulas, e ela de fato desde o começo já estava com essa postura relativamente “não, eu não tenho tempo”... E ela já vai faltar duas aulas na semana que vem por coisas de trabalho e tal, então é bem complexo e é tipo, um pouco frustrante, porque a turma estava toda embalada... E de repente chega ela, e ela tem todo o direito de chegar porque ela está pagando também, e aí atrasa todo o processo, enfim.
	22	[0:09:45.2] Mas eu achei que eu precisei fazer várias adaptações na aula por conta de coisas que eu não tinha previsto no meu planejamento, mas que eu achei que ia ficar muito solto se eu não fizesse. Então foi necessário fazer essas adaptações. Mas de modo geral, acho que foi um aula bastante ok... Sobretudo no início que eu achei realmente que estava ficando bem legal essa interação em alemão mesmo. Então foi isso.

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Quinta aula – 22 de abril de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:13:34-7#
..Fixidez e linearidade	4	Bom, a aula começou com a correção das tarefas. Eu tinha sugerido de trabalhar com quatro exercícios do <i>Arbeitsbuch</i> e aí... referentes ao conteúdo da lição dez ainda. Como a gente não tinha chegado em um ponto relativamente útil da lição onze, a ponto de eles conseguirem fazer tarefas, eu especifiquei que fosse só da lição dez.
..Gramática: porto seg	5	[0:00:24.7] A gente tomou bastante tempo nessas correções porque acho que os comandos não ficaram claros. A gente não tinha tido oportunidade de fazer muitos exercícios parecidos com esse, tinham que colocar as frases dentro de uma estrutura pré determinada, a estrutura de <i>Position 2</i> , e os verbos com os elementos. Aliás, as frases com os elementos já pré expostos.
..Descontextualização	6	[0:00:48.1] O que tinha acontecido antes é que eles tinham feito frases espontâneas, então acho que houve alguma confusão aí... Alguns não fizeram, bastante gente faltou na Páscoa, na quarta feira da Páscoa. Então, o pessoal ficou um pouco confuso na hora de fazer, mas a gente foi discutindo...
	7	[0:01:06.5] Eu tirei um tempo para conversar sobre o verbo <i>bekommen</i> que tava no exercício, porém ao preparar essa aula eu percebi que eles ainda não tinham contato...Então eu usei o mesmo exemplo do <i>Geschenk</i> que eu tinha usado na aula anterior, então: <i>ich gebe Fulana ein Geschenk...</i> Aí agora: <i>Sie bekommt ein Geschenk.</i>
..doing	8	[0:01:28.6] E aí foi basicamente essa história. Aí eles ficaram um pouco com dúvidas em relação a tradução, porque o <i>bekommen</i> no caso do <i>Café</i> é uma frase tipo: <i>Bekomme ich bitte einen Kaffee?</i> , que eu citei que o contexto provavelmente seria um café, em que a pessoa já tinha pedido café mas não tinha chegado, aí ela pediu isso.
	9	[0:01:51.6] Eles disseram que, eu achei bem curioso... Um dos alunos disse que ele entendeu em alemão só que ele não sabia como traduzir para o português... Aí a gente foi vendo juntos o que poderia ser feito e acho que funcionou de certa forma. A gente teve que puxar algumas sugestões para português, mas eu tentei que eles mesmos propusessem essas colocações em português.
..Gramática: porto seguro	10	[0:02:21.9] E aí foi isso, foi encaixar as coisas dentro do... fazer um final, por aí foi. Eu devolvi os textos. A gente comentou brevemente sobre porque a gente diz <i>einen schönen Tag noch</i> , tanto na questão do porque é acusativo, quanto na questão de porque tem esse <i>noch</i> depois.
	11	[0:02:40.0] E aí a gente partiu, lembrei que quem tinha a produção textual para entregar, já entregou, os outros vão entregar na aula seguinte, na quarta feira. E aí depois a gente pode finalmente começar a fazer o que eu tinha planejado para aula... Então, a gente foi revisando o que a gente tinha visto na aula anterior, a personagem, de que horas a que horas ela trabalhava, para a gente conseguir...
..O livro didático: guia e f	12	[0:03:06.9] Eu basicamente fiz as <i>W-Fragen</i> que eles responderam <i>Wer ist die Frau? Sie ist Anja. Wo arbeitet sie? Im Büro. Wann arbeitet sie?</i> E a ideia era que eles usarem o <i>von 9 Uhr bis 13 Uhr</i> , que era o que já estava escrito no <i>Terminkalender</i> e aí para retomar esse <i>von e bis...</i> E depois <i>was macht sie um 16 Uhr? Um 16 Uhr übt sie Cello</i> , então também o <i>ab</i> junto com esses outros dois.
	13	[0:03:33.3] Essas duas frases eu escrevi no quadro e destaquei o <i>ab</i> e o <i>von</i> e o <i>bis</i> . Aí no terceiro momento, a ideia foi que então a gente partisse para as

..O livro didático: guia

..Gramática: porto seg

..Fixidez e linearidade

..Gramática: porto seguro

..insegurança

..Gramática: porto seg

..doing

- novas informações relacionadas a ela... Tinham dois textos que era um e-mail que ela, essa tal de Anja tinha mandado para o marido dela. Na verdade o primeiro era o que o marido dela tinha mandado para ela e ela tinha mandado para ele. Depois, eles estavam, ela estava em uma viagem a trabalho, aí escreveu esse e-mail perguntando basicamente como foi o dia... O que ele fez no dia dele...Aí obviamente houve então espaço para muitos verbos no passado.
- 14 [0:04:08.9] Aí antes deles trabalharem com o texto, eu trabalhei com as respostas possíveis, então *Antworten*. A gente trabalhou antes, então o que significaria *schwanger*. Eles não sabiam o que era... Eu falei assim: “*Anja ist schwanger. Sie bekommt ein Baby*. E aí o que seria o *bekommen*?” Então, a gente aproveitou esse *bekommen* que eu tinha tematizado de maneira um pouco mais detalhada naquele outro momento.
- 15 [0:04:45.9] Aí a gente conversou sobre o que significa *Dienstreise*. Eu fui tentando lembrar eles o que era *Privatreise*. Eu dei uma explicaçãozinha do que seria e por fim também o verbo *einladen* que eles já conheciam como *Einladung* de uma lição anterior.
- 16 [0:05:04.0] E daí eu comentei que esse na verdade é um verbo *trennbar*. Então, *ich lade dich ein*. E foi isso. Aí a partir disso, eles tinham que ler, a gente tinha lido junto as opções de resposta, era para assinalar...
- 17 [0:05:23.0] E com isso eles já estavam orientados para que formações eles precisavam, então eles buscavam essas informações no texto. Uma das opções que a gente já tinha trabalhado dizia que Anja hat am Vormittag oder am Nachmittag gearbeitet, e a gente foi trabalhando. Então “você já sabem o que a gente está trabalhando agora com o passado, então que verbo vocês identificam aqui? *Haben und arbeiten*, então já é sinal de que quando tiver *haben* vocês provavelmente vão encontrar um outro verbo que vai estar no passado. E esse passado provavelmente vai estar o *ge-*, então já vamos se orientando por isso”.
- 18 [0:06:06.0] Aí eles leram o texto primeiro sem se preocupar com o passado, mas já tendo algum tipo de expectativa de entender os verbos que estavam por trás, só tirar o *ge-*, então eles já chegavam às conclusões que eles precisavam chegar... E com isso eu acho que foi um pouco mais fácil para eles responderem essas atividades.
- 19 [0:06:23.0] Eu achei que o texto só tinha... Eu não tinha reparado que o texto tinha várias palavras, vários verbos que mesmo com o *ge-* ou sem o *ge-*... Eles não tinham conhecido, por exemplo: *geredet und gelacht*. E aí eu só me dei conta disso na hora da correção e aí eu, “**meu Deus do céu o que eu faço agora?**” E aí eu tive que fazer algumas adaptações do que eu tinha planejado.
- 20 [0:06:42.0] Primeiro eu só fui colocando esses verbos que eles iam me dizendo, terminavam com *-t* para a gente ver primeiro os *regelmässig*, “mas me digam aí, que verbo vocês acham que é, no sentido de fazer o caminho inverso, né? Você acha o verbo com o *ge-* e aí você vai ter que identificar qual ele é no infinitivo”.
- 21 [0:07:03.0] E aí eles de fato chegaram até o verbo no infinitivo, só que eles não sabiam que era igual. Então aí eu fui dando uma explicação, falei “então, elas estavam juntas há muito tempo e aí *sie haben viel geredet und gelacht*, então *geredet* é de conversar e *gelacht* e de...” e aí não consegui fazer essa explicação em alemão porque eu achei que foi meio de supetão e eu não consegui um tipo de analogia que ajudasse a falar isso em alemão.

	22	[0:07:30.0] Então eu falei em português mesmo e depois eu fui percebendo que gente, isso está uma confusão ... Então, eu fui relendo com eles todo o texto, e eles foram relendo em voz alta, e, eventualmente, a gente ia parando nos verbos para poder anotar eles no quadro, e dividi eles entre os <i>regelmässig</i> e os <i>unregelmässig</i> . E aí eu acho que funcionou melhor.
..doing		
..Gramática: porto seg		
	23	[0:07:51.0] Foi um pouco complicado essa conclusão na hora... eu não tinha planejado isso para ser desse jeito, porque eu não tinha me dado conta do problema e aí eventualmente eu achei essa solução, eu acho que funcionou, de certa forma foi uma contenção de danos relativamente bem sucedida.
..Flexibilidade		
	24	[0:08:07.0] E a gente foi conversando né, então, como é que se forma um verbo no Perfekt, expliquei que se chamava <i>Perfekt</i> , que exigia um <i>Hilfsverb</i> . Nesse caso, o <i>haben</i> nessa lição a gente só trabalha com <i>haben</i> ... E aí como é que fica, então: <i>Ich habe gearbeitet ... Ich habe gemacht</i> , coisas assim... De fato, verbos que já estavam lá e que os verbos regulares fazem assim.
	25	[0:08:32.0] E os verbos irregulares podem assumir várias formas, geralmente a gente só mantém o <i>en</i> no final e bota o <i>ge-</i> , mas às vezes isso pode mudar dependendo do percurso que a palavra percorreu, etimologicamente...Enfim, seu desenvolvimento ao longo dos séculos. E aí a gente foi vendo o que significa cada verbo, nos verbos que eles não conheciam... Na verdade, não fui perguntando o que significava todos os verbos, fui perguntando o que eu achava que eles talvez conhecessem ou não... E aí quando eles não sabiam a gente usava, tentava usar um exemplo ou mesmo puxava em português mesmo, porque volta e meia era a única solução possível.
..Gramática: porto seguro		
..Fixidez e linearidade		
	26	[0:09:16.0] Eventualmente eu acabei optando por... Então a gente encerrou, eu optei por fazer apenas uma das atividades, que era tudo o que sobrava tempo para fazer... E aí nisso eu escolhi uma atividade em que tinha uma única frase... Exatamente, com várias orações, então era: <i>Dennis hat letzten Freitag...</i> , aí tinham várias opções, várias frases que se encadeavam, então: <i>Emails geschrieben, Tennis gespielt...</i> , coisas assim. E eles, primeiro a gente fez uma rodada para ver o que aquelas palavras, tipo <i>Tennis</i> e sei lá, <i>Freunde</i> , que verbos a gente usaria com essas palavras, já no infinitivo, como se a gente fosse usar o verbo no presente mesmo... E a gente foi identificando então, <i>E-mails schreiben, Tennis spielen, Freunde am Bahnhof abholen, Freunde treffen, in der Disco tanzen</i> , coisas assim. E aí o exercício tinha vários pedaços soltos e aí eles tinham que juntar para formar o <i>Partizip II</i> , né?
..O livro didático: guia		
..Gramática: porto seg		
	27	[0:10:26.0] E aí nisso foi bem tranquilo... Eles resolveram com certa facilidade, tinham dois verbos irregulares, salvo engano era <i>geschrieben</i> , que muda, e <i>getroffen</i> . Os outros eram todos regulares, então eles já estão bem craques, eu acho, nesses verbos regulares, e aí os irregulares... Nesse caso, eles conseguiram identificar já pelas estruturas que o texto trazia... Ele meio que estava separado em sílabas, então eles tinham que juntar as sílabas, e formar esses participios e colocar lá.
	28	[0:11:02.0] Acho que funcionou, acho que deu para eles terem uma base boa, como eu comentei, eu perdi muito tempo na <i>Hausaufgabe</i> , mas eu acho que é inevitável... E aí nessa parte final a gente teve bastante tempo para discutir bastante, eles fizeram algumas perguntas, eu consegui responder, acho que foi super bom.
	29	[0:11:20.0] Estou achando as minhas aulas ultimamente extremamente tediosas, acho que não está tendo muita interação e é mais por conta da correria do conteúdo, eu acho, e do semestre, que eu não estou conseguindo preparar
..Fixidez e linearidade		

..Fixidez e linearidade

..Descontextualização

..seeing

..Abertura

30

coisas muito interativas, inclusive talvez você tenha reparado que nas últimas lições eu não fiz nenhuma atividade na chamada para que eles falassem, porque meio que eu queria trabalhar os conteúdos... Então por exemplo nessa lição eu teria perguntado: *Was hast du gestern gemacht?*.

31

[0:11:47.0] E aí não deu tempo de fazer eh porque não deu tempo de fazer, a explicação não era, não foi no momento inicial da aula Então não dava tempo de fazer chamada no final, eu acabei optando, como eu já sei o nome de todo o mundo agora, só anotar e não perder muito tempo com isso.

32

[0:12:07.0] E aí, mas eu planejei para a próxima aula, logo eu comentarei, um joguinho de tabuleiro para eles fazerem frases um pouco mais abertas, um pouco mais espontâneas E aí acho que vai funcionar melhor, e vai ter espaço para eles **falarem mais, que é o mais importante dentro desse, dessa perspectiva.**

33

[0:12:26.0] E é isso. Acho que eles estão colaborando, está tudo certo, e eu recebi um feedback bem positivo do alunos. Na verdade, não foi exatamente positivo, mas foi não negativo, que eu achei que talvez estivesse um pouco corrido, essa questão, essa situação que eu achei que ia por um caminho e tive que mudar na hora, e eu perguntei para dois alunos que ficaram na aula no final da aula o que eles tinham achado, se eles tinham conseguido entender, se eles tinham ficado muito confusos, eles falaram “olha, foi bem de boa na verdade, sobretudo, considerando aquela aula dos verbos que separam, que foi uma loucura”

34

[0:12:56.0] Então dois feedbacks ao mesmo tempo, essa aula foi um pouco melhor do que aquela, pelo menos... Mas que aquela realmente não funcionou mesmo, então a minha impressão que não tinha funcionado ela é corroborada agora pela impressão dos alunos que disseram que, de fato, foi muito complexo de entender aquele momento.

[0:13:11.0] No mais, então eu perguntei para eles bem no finalzinho da aula, já tinha batido o sinal já, para eles não esquecerem de trazer o texto, da produção textual que é para quinta feira, para quarta feira, desculpa E aí eu dei umas últimas orientações para quem tinha faltado na aula anterior, mas foi rapidinho porque já tinha que liberar a sala para outra turma.

	1	[0:00:00.0] PF4 – Igor
	2	Sexta aula – 25 de abril de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:07:35-1#
..Gramática: porto seg	4	Bom, eu comecei a aula então fazendo uma revisão do <i>Perfekt</i> , que tinha sido visto na aula passada. Com a ajuda dos alunos, a gente foi meio que construindo então como seria uma estrutura típica de uma frase no <i>Perfekt</i> . Então, primeiro teria que ter um verbo auxiliar, aí no caso, estamos trabalhando apenas com <i>haben</i> por enquanto e o particípio. Aí a gente foi... pedi para eles dizerem um verbo aleatório, foi <i>machen</i> , e a gente construiu então como seria esse particípio a partir do <i>machen</i> , considerando que ele é regular.
..Fixidez e linearida	5	E aí a gente formou uma frase com <i>machen</i> , primeiro no presente. Depois a gente passou ela para o passado, ficou bem boa... E aí eu sugeri outros verbos, tipo <i>malen</i> , <i>im Internet surfen</i> que já foram abordados em lições prévias, mas que provavelmente eles já não se lembravam da existência desses verbos, porque não tinham tido muitas ocasiões para fazer uso desses verbos em momentos diferentes.
..Descontextualizaç	6	[0:00:55.8] Então foi legal, eles conseguiram entender direitinho, foi tranquilo... E aí a gente foi mencionando alguns verbos que são irregulares...E aí a gente conseguiu juntos a partir das lembranças que eles tinham da aula anterior já, que a gente fez o <i>gegessen</i> , <i>genommen</i> e por aí foi. Aí a gente já tinha construído algumas frases com <i>malen</i> , <i>machen</i> , <i>surfen</i> . E a gente incluiu neles, assim, acho que alguém falou que <i>ich habe meine Oma heute angerufen</i> ...Alguma coisa assim. Então já tinha frase ali, e já tinha o <i>heute</i> ali no meio. Então nesse processo, eu falei “muito interessante esse exemplo que a nossa colega nos trouxe, porque frequentemente quando a gente vai falar do passado, a gente vai precisar fazer referência concreta quando que é esse passado. Então como é que eu faço?”
..Gramática: porto seguro	7	[0:01:49.3] Se eu vou falar que é de hoje eu posso usar o <i>heute</i> , mas se eu for falar de ontem, como é que fica?” Alguns lembravam, outros não, do <i>gestern</i> , <i>vorgestern</i> . E aí o principal, que é uma coisa que está prevista no conteúdo do livro, que seria <i>letzte Woche</i> , <i>letzten Monat</i> , <i>letztes Jahr</i> . Esse fato de que só com o acusativo você já consegue expressar isso, não precisa de preposições, e tal.
..Fixidez e linearidade	8	[0:02:15.7] E aí a gente foi acrescentando isso nas frases. A gente foi vendo onde cabia, onde não cabia... Acho que funcionou interessante. Aí eu consegui finalmente retomar aquela minha perspectiva de fazer perguntas, como a de fazer chamada, então eu perguntei: <i>Was hast du gestern gemacht?</i> E aí eles foram respondendo, alguns verbos eles tiraram de uma página específica que tinha uma lista de verbos bem grande, para eles não terem que ficar pensando muita coisa... Alguns tentaram fazer respostas com verbos que exigiriam o <i>sein</i> . E eu falei “gente esses aí precisam do <i>sein</i> . Então, a princípio, a gente não usaria, mas é bem simples”.
..Flexibilidade	9	[0:02:54.8] Daí já meio que dei um <i>spoiler</i> de como é que vai ser com o <i>sein</i> . A gente fez uma frase com o <i>sein</i> ... Só para eles verem como é que ia ser. E aí foi bem tranquilo, todo o mundo deu conta, tinha um menino que tinha faltado, mas ele conseguiu pegar rápido. Durante essa aula, ele cometeu alguns erros, mas de modo geral ele conseguiu recuperar bem, apesar de não ter pego a explicação concreta dessa temática.
..seeing	10	[0:03:17.4] E aí depois, a gente fez uma atividade do livro, em que tinha que,
..O livro didático: guia e f		

<p>..O livro didático: guia e f</p>	<p>11</p>	<p>tipo, estava tudo pronto, só faltava colocar o verbo auxiliar, então tinha que conjugar o <i>haben</i>, de alguma maneira ou de outra de acordo com o sujeito... E aí com isso eles fizeram e foi bem tranquilo, porque é fácil essa parte, mas eles tiveram a oportunidade também de conhecer alguns dos verbos irregulares que eles não conheciam.</p> <p>[0:03:51.5] Então a gente foi discutindo sobre eles, tinha ocorrência do <i>haben</i> que ele não era um verbo auxiliar, ele era um <i>Vollverb</i>. Então, foi bem interessante também para eles verem como é que eu sei se um ou se é outro... Tem que ver se tem o <i>haben</i> e outro verbo depois, com o <i>ge-</i>, provavelmente, e tal, e aí foi interessante. E aí eu apresentei o meu <i>Brettspiel</i>. <i>Eu fiz um Brettspiel</i>. Finalmente... Como as minhas aulas estavam muito tediosas, eu me propus a fazer algo bem diferente para eles falarem, finalmente.</p>
<p>..seeing ..doing</p>	<p>12</p>	<p>[0:04:16.7] E aí eu fiz um <i>Brettspiel</i>, que eu posso te mandar se você quiser, e são bem simples, quadradinhos com verbos... E aí, sei lá, por exemplo <i>lernen, mit einem Freund reden, Arbeit suchen, einen Bus nehmen</i>. E aí eles foram andando, tinha que construir frases. E o número que caísse no dado, tinha um dado que eu dava para eles, eles tinham que andar tantas casas, e o número do dado também definia se ia ser <i>ich, du...</i> De acordo com as pessoas dos pronomes.</p>
<p>..Gramática: porto seg</p>	<p>13</p>	<p>[0:04:53.2] E aí foi bem interessante... Antes de começar a gente retomou todos os verbos, viu se eles conheciam todos, os que eles não conheciam, a gente foi trabalhar o significado... E os que são irregulares, eu deixei eles, eu deixei todos os verbos no presente, no infinitivo. E aí para os que são <i>unregelmässig</i>, eu deixei um espacinho embaixo com um pontilhado para eles escreverem de fato.</p>
<p>..seeing</p>	<p>14</p>	<p>[0:05:17.9] Então a gente discutiu esses <i>Partizipien</i> antes de eles fazerem o jogo e tal, e eu acho que ficou bem tranquilo para eles só, de fato, construírem frases e ver, colocar as coisas na posição certa, e tal, porque já tinham certeza quanto às formas do particípio, já que a gente já tinha visto todos, então acho que foi bem positivo.</p>
<p>..seeing</p>	<p>15</p>	<p>[0:05:40.4] Também dentro, um dos espaços que tinha no <i>Brettspiel</i>, ele está simples assim visualmente, mas ele está bem completo porque está basicamente todos os verbos que a gente viu. E nos espaços que tem, tem uma espécie de regrinha para eles lembrarem como é que se constroem os <i>regelmässige</i>, como se constrói os <i>unregelmässige</i> e por aí vai.</p>
<p>..Flow</p>	<p>16</p>	<p>[0:06:01.7] Então o resultado foi bem positivo, acho que a turma saiu bem mais feliz do que dos outros dias geralmente, porque eles tiveram finalmente oportunidade de falar em alemão em mais ocasiões e de maneira mais espontânea... Porque eles estavam... O verbo estava definido, mas eles podiam construir a frase que eles quisessem, então foi bem interessante nesse quesito. Acho que foi... Atingiu bem o objetivo mesmo.</p>
<p>..Flow</p>	<p>17</p>	<p>[0:06:26.6] E aí para finalizar eu pedi que eles fossem anotando também enquanto eles falassem, oralmente, mas que cada um do... era em trios ou duplas. Então, cada um tinha que anotar as suas frases para que eu passasse depois e eu conseguisse dar um tipo de <i>feedback</i> porque eu não conseguiria estar em todos os grupos ao mesmo tempo. E aí foi bem interessante, foram surgindo algumas dúvidas bem concretas de acordo com o que eles queriam falar. E aí eu fui trabalhando no quadro com elas e os outros grupos continuavam... Era só o grupo que queria me perguntava, eles estavam motivados para saber a resposta porque eles queriam de fato construir a</p>

..Flow

18

frase especificamente daquele jeito, então foi bem positivo.

[0:07:02.6] E aí deu tempo de passar basicamente as tarefas e pedi que eles entregassem a produção escrita, que tinha sugerido que eles fizessem, e foi isso. Aí acabou a aula e eu acho que deu para ver notavelmente que a turma estava muito mais leve, porque eles de fato interagem bem... E mesmo, por exemplo, esse menino que tinha faltado aula, ele foi o único trio, então tinham duas pessoas que sabiam muito bem o que estava acontecendo e aí ajudavam ele também, então foi bem bom, fiquei bem contente, acho que foi uma boa ideia. E é isso.

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Sétima aula – 29 de abril de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:09:08-0#
..Descontextualização ..Fixidez e linearidade	4	Bom, essa foi a aula de revisão... Então a aula foi basicamente, primeiro de correções das atividades que tinham ficado para ser corrigidas nessa aula. Eram três atividades bem pontuais... Uma delas era mais uma lista de verbos. Que seria interessante eles terem feito, mas não era obrigatório.
	5	Eh... E as outras eram atividades para ordenar frases, colocar elas em uma estrutura que funcionasse, todas elas no <i>Perfekt</i> , então para trabalhar com <i>Position zwei</i> , essas coisas assim.
	6	[0:00:38.8] Então, eu fiz com a turma... Foi relativamente tranquilo e deu para perceber que as pessoas que fizeram a lista, não foram muitas, elas foram melhores... Tiveram um desempenho melhor na atividade que teve depois mais tarde, em que foi necessário saber essas exceções das regras...
	7	[0:00:56.5] E em todo o caso foi interessante perceber isso. Depois, no segundo momento, eu devolvi os textos, eu foquei alguns pontos específicos que eu percebi em vários textos... Um deles é o fato de que eles estavam escrevendo, sei lá, 17:30, tipo: dezessete, dois pontos trinta. Não estavam botando <i>Uhr</i> e não estavam botando ponto, que é a maneira de grafar isso geralmente. Então, só chamei atenção para esse fato.
..Gramática: porto seguro	8	[0:01:24.5] Aí eu retomei os verbos <i>abfahren</i> e <i>ankommen</i> . A gente fez duas frases com eles, porque alguns confundiram o fato de que estava <i>Abfahrt</i> e <i>Ankunft</i> lá no site da <i>Deutsche Bahn</i> e acharam, portanto, que seria algo em torno de <i>ankunften</i> algo assim, esqueceram que o verbo era <i>ankommen</i> ...
	9	[0:01:49.6] Então eu chamei atenção para isso. Posição na frase, posição dois e depois a posição final, e aí se tiver alguma coisa, um infinito de informações ali no meio, pode ficar desde que seja a mesma oração.
..Descontextualização/foc	10	[0:02:03.2] E eu também retomei a diferença entre <i>Zug</i> , <i>S-Bahn</i> e <i>U-Bahn</i> , que algumas coisas ficaram um pouco difusas nos textos... Deu para ver que algumas pessoas estavam confundindo <i>S-Bahn</i> com as outras coisas, então voltei para comentar.
..Fixidez e linearidade ..Descontextualização	11	[0:02:17.1] Aí eu sugeri que eles sentassem em trios e que a gente, para a gente retomar as estruturas , que a gente pede coisas em restaurante e o garçom traz coisas para gente. Então, eu tive que fazer isso no quadro, porque eles realmente estavam lembrando zero por cento das coisas ... Eu tive que dar umas puxadas, porque por si só eles não tinham, não estavam lembrando, foi uma lição há bastante tempo, eu acho que eu nem estava gravando os áudios ainda. Bem no comecinho do semestre, então eles estavam esquecendo, então a gente retomou, e eles fizeram em si, duas rodadas de atividades.
..seeing	12	[0:02:52.3] Esse comentário que eu vou fazer agora, ele vale na verdade para todas as partes da aula... Deu para ver que teve um trio que ficou com as pessoas mais velhas da sala, um senhorzinho já de bastante idade, e duas mulheres que eu calculo entre quarenta e cinquenta, mas enfim, para os padrões da turma, bem mais velhos. E esse grupo demorou bastante para conseguir fazer todas as atividades. Esse senhorzinho, por exemplo, ele já fala dialeto super bem, mas ainda assim, até entender o que estava acontecendo, como essa era uma aula com bastante atividade diferente e coisas de revisão, era bem dinâmico... E aí, eles meio que se perdiam e atrasava bastante .
	13	[0:03:32.3] Eu vou conversar no final da aula com você inclusive, sobre o fato

<p>..seeing</p>		<p>de que não deu tempo de fazer as coisas direito, então foi um pouco <i>trash</i>. Em todo o caso, a retomada eles fizeram sozinhos, deu tudo mais ou menos certo pelo o que eu pude acompanhar. E aí eu já tinha escrito também no quadro, então, foi mais tranquilo.</p>
<p>..Descontextualização</p>	<p>14</p>	<p>[0:03:52.3] E aí a gente foi vendo se tinha alguma dúvida, basicamente não tinha. E aí eu passei para eles um Arbeitsblatt que se você quiser eu posso mandar para você, só por favor, me lembre, que tem dois exercícios. O exercício dois que, na verdade, a gente fez antes, ele era um exercício bastante próximo com o que tinha no livro de exercícios, que era um personagem que dizia o que ele gostava e o que ele não gostava... E aí tinha que botar <i>Helga mag keinen Schinken, keinen Käse</i>, para treinar esse keinen, acusativo portanto.</p>
<p>..Gramática: porto seg</p>	<p>15</p>	<p>[0:04:32.3] E aí eles foram fazendo sozinhos. E depois disso a gente foi jogar um joguinho de cartas, que eu já tinha preparado para o NETI, e que é basicamente um cartãozinho que tem uma foto de um item: <i>Müsli oder Schinken oder Käse</i>. Alguma coisa assim. E aí em cima está escrito: <i>Ich mag keinen Käse</i>. De acordo com a imagem e embaixo tem um <i>Mögt ihr Kuchen?</i></p>
<p>..Descontextualização/foc</p>	<p>16</p>	<p>[0:05:00.0] E aí a pessoa que tem o <i>Kuchen</i>, vai dizer: <i>Ich mag keinen Kuchen</i>. O próximo item que está ali. Então vai gerando uma corrente... Eles vão tendo essa, já está tudo dado não precisa nem completar, já está tudo dado... E a ideia é que eles vão reativando esse keinen, kein, keine. E agora para a aula que eu vou dar na outra turma, eu já resolvi que vou trocar a ordem. Ou primeiro fazer esse jogo, para depois fazer esse exercício...porque eu acho que faz bastante mais sentido.</p>
<p>..Fixidez e linearidade</p>	<p>17</p>	<p>[0:05:30.0] E aí quem já foi conseguindo terminar, a gente fez, começou a fazer uma outra atividade. Com isso, usando esse item como base, a ideia era que eles perguntassem: <i>Magst du Käse?</i> E aí a pessoa vai dizer que sim ou não, de acordo com o que de fato fosse a verdade, porque eles tinham que em todos esses casos dizer que eles não gostavam para poder treinar o acusativo... Então, era essa a ideia, só que cada grupo ficou bem desconjuntado assim... Ficou um grupo em um momento, outro no outro, outro já tinha terminado fazia um tempão. Então foi um pouco complicado...</p>
<p>..Descontextualização</p>	<p>18</p>	<p>[0:06:03.0] E aí teve uma hora que chega..Então vamos direto para o exercício um, daquela folha que eu dei. O segundo exercício que a gente ia fazer, que estava fora de ordem, que era basicamente o que eles tinham feito na produção textual... A produção textual deles foi contando o processo, todas as etapas feitas em uma viagem de trem, que eles pegaram de uma cidade que eles escolheram até outra cidade que eles escolheram. Então, eles tinham que falar <i>ich steige in den Zug ein, ich steige um. Für den Umstieg habe ich 5 Minuten...</i> alguma coisa assim, e por aí foi... então, era basicamente esse texto só que só para eles completarem os verbos em suas posições adequadas, tipo, com lacunas.</p>
<p>..Fixidez e linearidade</p>	<p>19</p>	<p>[0:06:48.0] E aí esse eu tinha a intenção que eles fizessem sozinhos primeiro para eles irem em tentativa-erro. Só que não dava tempo... Então a gente fez bem correndo, todo o mundo junto. Eu acho que de modo geral se entendeu, mas foi, não foi pedagógico, não foi didaticamente o que eu tinha desejado, mas enfim, é o que tem para hoje.</p>
<p>..Flow</p>	<p>20</p>	<p>[0:07:06.0] E, por final, eu tinha interesse que eles fizessem <i>Tagesablauf</i>. Tipo, umas quatro coisas que eles fizeram no dia, e fazer no passado... Só que não deu tempo também, eu passei direto para o Kahoot. O Kahoot eu tinha feito um com <i>Perfekt</i> e o <i>haben</i>. E aí eles ficaram super empolgados. E fizeram e foi bem</p>

..Flow	21	legal. [0:07:25.0] E foi esse momento, sobretudo, que eu vi que as pessoas que tinham feito aquela listinha, elas resolveram com muito mais facilidade... E a que ganhou de fato foi uma que deu para ver que ela tinha treinado bastante esse quesito, então foi bem legal.
..Flexibilidade	22	[0:07:40.0] Mas é isso, eu vou agora aplicar isso na outra turma. Acho que vai funcionar bem melhor, porque agora eu já sei os tempos melhor. E eu já consigo direcionar ou cortar, eu espero que funcione melhor, trocar essa ordem também é importante... E só um comentário importante: a partir dessa aula, a prova seria na quarta feira, só que quarta feira é feriado. Então a prova deles vai ser só na segunda feira. E aí, a partir desse momento, a turma que eu dou nas terças e quintas vai estar uma aula adiantada das turmas de segundas e quartas. Então, agora talvez mude um pouco o esquema, porque eu vou primeiro testar a aula com a turma das terças e quintas, para depois eu aplicar na quarta.
	23	[0:08:21.0] Então talvez os nossos, os meus áudios sejam ligeiramente diferentes por conta disso, mas eu acho que é uma informação interessante. E aí vai voltar ao normal, de eles, de a turma de segunda ser a primeira. Lá no Corpus Christi, porque Corpus Christi a gente vai ter essa aula de novo, aí quem não vai ter aula, vai ser a turma da quinta. Então aí vai retomar esse momento inicial. Enfim, só para ter esse dado aí para você, talvez seja relevante em algum ponto.
	24	[0:08:52.0] Aí a próxima aula que vai ser na segunda, na quarta feira não tem aula, na segunda feira vai ser prova. Então eu não sei se você acha necessário que eu comente algo sobre isso, por favor me de um retorno sobre isso, se for necessário eu faço, se não, daí depois só na outra quarta feira. Tá bom? É isto.

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Oitava aula – 08 de maio de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:11:01-4#
	4	Oi Elaine, tudo bem? Então como eu comentei com você no último áudio, a última aula, de quarta feira passada foi feriado, então não houve aula, e aí agora na segunda feira foi a prova, então a princípio não gravei nenhum áudio sobre isso porque achei irrelevante. A aula que eu preparei nessa quarta feira, que eu dei nessa quarta feira, ela seguiu o meu cronograma de planejamento. Eu consegui corrigir as provas a tempo da quarta feira e aí eu trouxe para os alunos, já a prova corrigida. A intenção inicial era já fazer a atividade <i>Hörverstehen</i> no início da aula, mas alguns alunos chegaram ligeiramente atrasados, então eu devolvi as provas, a gente discutiu, e aí nesse meio tempo as pessoas foram chegando. E aí depois que a gente tinha feito toda a correção da prova a gente foi para o <i>Hörverstehen</i> .
..Abertura ..seeing	5	O que aconteceu, então, foi que eu conversei com os alunos sobre o que eles acharam da prova, eles disseram que, apesar de ser bastante longa, foi bastante de acordo e bastante completa. Então foi um <i>feedback</i> bem positivo, fiquei bem contente, porque é um acordo um pouco difícil... Você faz uma prova longa que as pessoas vão passar muito tempo fazendo, mas ao mesmo tempo elas chegaram a resultados interessantes e gostaram do processo, então fiquei bem contente.
..Flexibilidade	6	[0:01:20.2] E aí depois então a gente fez o <i>Hörverstehen</i> . Eles ouviram o áudio três vezes, o que foi mais vezes do que na outra turma, todo mundo da outra turma conseguiu com duas... Eles precisaram de três vezes cada um.
..O livro didático: guia e f	7	[0:01:32.7] E a gente fez então essa parte. Eles fizeram à caneta e depois eu deixei eles mesmos corrigirem. A gente foi discutindo o que a gente estava ouvindo, o que a gente não estava ouvindo... E aí eu acho que foi um processo interessante de eles ouvirem o áudio com o foco especial em alguns pontos específicos. De modo geral, foi um áudio adequado. Eu peguei ele do próprio livro, do Menschen. Então, foi bem positivo, eu acho que ninguém tinha feito ele antes, porque acho que alguém teria comentado. Acho que eles não viram que tinha lá em algum lugar, e aí eu consegui reaproveitar.
	8	[0:02:04.6] Aí nisso dei os recados paroquiais que eles precisam comprar o novo livro até a próxima semana. E aí eu dei um texto que eu não sei se você vai lembrar, que o PF3 comentou que ele tinha, que é o texto “meio alienígena”, que o PF3 tinha comentado e classificado dessa forma. É sobre uma moça da Turquia e ela fala sobre o passado dela... E aí se mesclam no texto dela verbos no <i>Perfekt</i> com <i>haben</i> e com <i>sein</i> . Eu estou agora introduzindo o <i>sein</i> . E aí eu passei esse texto.
..Fixidez e linearidade ..doing	9	[0:02:38.6] A minha metodologia foi a seguinte: eu cortei um pedaço do texto que falava sobre a casa. Achei que aquele vocabulário estava muito complexo... Foi algumas linhas, não foi muita coisa, mas achei o texto basicamente completo, posso te passar caso seja útil, por favor me peça. E aí a gente leu, eles leram para si mesmos o primeiro parágrafo em silêncio. E aí depois, a gente foi comentando o que eles tinham entendido, de onde é que vinha essa moça, como é que ela chamava, e aí começaram a tirar algumas dúvidas.
	10	[0:03:12.2] Eu tinha preparado algumas imagens para palavras específicas que eu tinha reparado que provavelmente eles não conheciam, como por exemplo <i>Fluss</i> , que a moça disse que ela tinha uma casa <i>am Fluss, Garten, Verwandte</i> ,

..Fixidez e linearidade

..doing

Verlobung, Hochzeit, coisas assim, né? Esse tipo de vocabulário... Então eu preparei algo visual, a princípio, para não ter que falar as frases em português, mas volta e meia eu precisava falar as coisas em português também, porque você sabe como eles são, eles não conseguem ficar sem saber a tradução.

11 [0:03:44.7] E aí, nesse primeiro momento, eles leram o parágrafo sem essa ajuda... E aí a gente foi conversar sobre e eu dei essa ajuda, a gente foi analisando os verbos e anotando os verbos que apareciam no *Perfekt* no texto. E aí a gente anotava de um lado os verbos do *haben* que foi a maioria, evidentemente. E do outro os verbos com o *sein*.

..Gramática: porto seguro

12 [0:04:05.8] E aí a gente foi conversando sobre quais são as formas desses verbos no infinitivo, eventualmente verbos mais desconhecidos, o significado também, ou... a gente tentou, eu tentei ao máximo que eles conseguissem entender a partir do contexto.

13 [0:04:15.5] E aí depois de ter feito isso com o primeiro parágrafo, eu sugeri que eles lessem o restante do texto e fossem de fato anotando e separando. E aí a ideia é que eles fossem anotando e tecendo teorias sobre quais seriam os infinitivos de tais e tais verbos, né?

14 [0:04:36.5] Não deu muito certo no sentido de que eu achei que ia dar para fazer isso, corrigir, e fazer mais atividades, levou mais tempo do que eu achava. Acho que a própria questão da correção da prova e do, enfim, a parte do... eh... e do *Hörverstehen* levou bastante tempo, mas no processo foi bem interessante.

15 [0:05:04.4] Aí como eu vi que não ia sobrar muito tempo, eu sugeri que eles lessem eh..., na verdade, só os dois próximos parágrafos e a gente já fizesse essa anotação dos verbos no *Perfekt* e depois chegar a conclusão sobre as formas no participípio. E aí, nesse processo, a gente conseguiu corrigir esses dois parágrafos, faltando os outros dois. E a gente... Como eles já tinham chegado a todos os verbos com o *sein*, eu sugeri que a gente chegasse juntos a uma conclusão de porque que aqueles verbos em específico exigiam o *sein*, né?

..Fixidez e linearidade

16 [0:05:39.9] Eu já tinha alguns spoilers disso na aula em que eu perguntei para eles: *Was hast du am Wochenende gemacht?* Porque sempre eles queriam falar: *Ich habe nach Joinville gefahren* ou alguma coisa assim... E aí não funcionava... E aí eu tinha que falar “gente isso aí é com o *sein*, porque ele tem movimento”. Então alguns lembram, outros não lembram, mas eles conseguiram chegar ao movimento...

..Gramática: porto seg

17 [0:06:04.8] E um deles falou a palavra “tem alguma coisa a ver com o estado” aí eu “olha é uma boa palavra, vamos pensar sobre isso”. Aí eles não chegaram, aí eu falei: “olha gente, tem a ver com o movimento do ponto A para o ponto B. Por exemplo, não atende o verbo *tanzten*, por exemplo, mas atende o verbo *gehen*”.

18 [0:06:22.4] Os verbos que aparecem com o *sein* basicamente foram *geboren, gegangen, geworden, gekommen e vorbeigelaufen*, que é um verbo aleatório que aparece ali no texto. E aí todos eles tem ou **movimento ou mudança de estado**. Aí a gente conversou brevemente sobre isso e aí terminou a aula, eu passei adiante... Eu disse que eu ia passar a tarefa por email, já mandei para eles agora por email porque eu tinha esquecido que já era a última aula da semana... Eu estou completamente perdido, agora que eu estou dando aula para eles depois de já ter dado essa aula para outra turma, por conta do feriado eles atrasaram um dia e aí agora eu estou.. Eu achei que era segunda-feira ainda... Aí eu: “não gente, é quarta, hoje é o dia de passar tarefa, então eu foi mandar a tarefa por email” e foi o que eu fiz.

<p>..seeing</p>	<p>19</p>	<p>[0:07:06.1] Quanto ao resultado da prova, eu acho que cabe comentar que foi relativamente satisfatório, as notas foram menos boas do que da outra turma. A outra turma teve notas bem mais altas, mas eu acho que a média foi bem ok. E como eu comentei, é uma turma um pouco mais lenta, demora um pouco mais para eles irem adiante, mas eles estão indo e estão querendo ir sobretudo, que é o mais importante, né?]</p>
<p>..seeing</p> <p>..Flexibilidade</p>	<p>20</p> <p>21</p>	<p>[0:07:29.5] E, além disso, eu acho importante destacar que alguns alunos tiraram notas mais baixas. Um deles é um aluno que ele fala dialeto, ele é bem mais velho, ele tem uns sessenta e cinco, por aí, mais talvez... E ele fala dialeto, nunca fez aula de alemão. E ele simplesmente foi colocado, ele estava no nível um e a professora sugeriu que ele viesse para o nível dois e eu aceitei, eu falei: “entra aí, vê o que você acha e vamos lá”, e aí ele topou e eu topei também... Só que eu não tinha tido esse momento de <i>feedback</i> ainda, ele participava das aulas ativamente, ele falava sempre coisas interessantes, as produções escritas dele vinham com bastante erros básicos... Só que eu não tinha ligado um ponto com o outro. Aí agora eu me toquei que ele não tem sistematizado a parte escrita sobretudo do alemão <i>Hochdeutsch</i>.</p> <p>[0:08:18.5] E aí ao corrigir a prova era ridículo, porque ele sabia muita coisa, ele estava colocando um monte de coisa bem boa lá, mas ele não conseguia seguir as regrinhas... Então eu conversei com ele depois e tal. Aí eu enfatizei o fato de que ele sabe muito, só que ele não está conseguindo passar para a parte escrita por uma questão de que ele não sistematizou ainda, não é um grande problema... Ele só precisa lidar com isso. E eu agora que fui identificar essa questão. E ele já tinha identificado antes, mas ele não se sentiu muito, ele não quis me atrapalhar, não quis atrapalhar o andamento da turma, o que também é uma postura bem interessante, já que ele já entrou com o bonde andando, ele ia entrar no um e aí ele pediu para passar para o dois. Em todo caso, eu fiquei de passar uns materiais extra para ele em casa dar uma olhadinha, ele diz que tem tempo, né?</p>
<p>..seeing</p>	<p>22</p>	<p>[0:09:06.3] E uma outra aluna que faltou várias aulas e tirou dois... E aí realmente ela não conseguiu resolver nenhuma das atividades concretamente, esses dois foram somando um décimo de um, um décimo de outro, quatro décimos de outro, e tal... Foi bem ruim a nota e ela faltou na última aula também... E aí ela comentou que o emprego dela exige que ela falte muito e tal... E aí eu fiquei de fazer um pequeno reforço com ela, depois que ela já tivesse as dúvidas dela mais concretizadas para a gente tirar essas dúvidas... Mas eu acho que vai ser um desafio realmente intransponível, sobretudo porque ela precisa faltar muito, né?</p>
<p>..Responsabilidade</p>	<p>23</p>	<p>[0:09:39.5] E aí eu acho que são dois comentários relevantes que eu gostaria de fazer sobre idiossincrasias da turma, são coisas específicas que aconteceram e tal, e tanto esse senhor quanto essa moça que faltou bastante estavam naquele grupo que eu acho que eu comentei no áudio anterior, que foram eles que demoraram mais para resolver as atividades da revisão, que eu fiz atividades bem dinâmicas e eles não deram conta de chegar lá, então agora eu tenho uma explicação bem mais concreta de porque que isso aconteceu.</p>
<p>..Abertura</p>	<p>24</p> <p>25</p>	<p>[0:10:07.7] Ela eu já imaginava que era por conta das faltas, mas ele, eu não estava entendendo porque que ele não estava lidando muito bem com isso. E aí essa questão de sistematização, mas eu acho que essa parte eu consigo orientá-lo de maneira que a gente consiga ultrapassar isso, agora a outra aluna realmente eu não sei o que vai acontecer, mas enfim.</p> <p>[0:10:27.8] E aí o outro ponto que eu gostaria de destacar por último é a questão de que agora eu estou dando essa aula antes nas turmas de terças e</p>

quintas... E depois eu dou essa aula na turma de segundas e quartas. **O que acontece é que, na prática, eu cometo alguns erros na primeira vez e na segunda vez eu já meloro eles e já consigo planejar melhor meu tempo sobretudo.** Então é um dado que eu já tinha comentado, mas eu acho que é relevante reprisar aqui para ficar registrado.

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Nona aula – 13 de maio de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:09:02-5#
..Gramática: porto seguro	4	Então, a aula começou retomando o texto que eu tinha entregue na aula anterior. Essa turma tinha ficado um pouco atrasada nesse processo de leitura, eles pararam no terceiro parágrafo. Então a gente retomou a leitura a partir dali. Eu comentei que a gente estava analisando novamente, eu voltei a comentar que a gente estava analisando o <i>Perfekt</i> tanto com o <i>haben</i> , quanto com o <i>sein</i> , mas focando nesse segundo tipo de verbo.
..Descontextualização/foc	5	[0:00:33.2] E antes de eles continuarem lendo o texto, eu coloquei no projetor um PowerPoint com <i>Wortschatz</i> que eles provavelmente não conheceriam dentro do texto, de modo geral eram substantivos que apareciam em algum momento, tipo: <i>Friedhof, ruhig, Bekannter, Nachbarn, Verwandter...</i> E aí eu trouxe com imagens para tentar deixar o português no mínimo possível, mas evidentemente volta e meia eles perguntavam alguma coisa para confirmar se era aquilo mesmo.
..Fixidez e linearidade	6	[0:01:15.2] E de toda maneira não funcionou muito bem, porque depois que eles já tinham lido o texto tinham algumas vezes que eu retomava o assunto e eles não tinham entendido muito bem o que era para, eles não tinham processado muito bem qual era o... Enfim, o substantivo, eles não reconheciam dentro do texto. Antes eles tinham visto, mas no meio do texto eles não conseguiam fazer nada em relação aquilo.
	7	[0:01:41.4] Mas enfim, aí eles leram o texto, marcando as ocorrências dos verbos, enquanto eles liam, no quadro eu fui botando os verbos com o <i>sein</i> que já tinham aparecido na aula anterior...E aí a gente foi, depois que eles tinham lido, a gente foi colocando todos os verbos no quadro. Eles foram tecendo teorias sobre qual seria a forma no infinitivo dos verbos, mesmo se eles não conhecessem o significado, tipo, por exemplo: <i>gesehnt</i> e <i>geweint</i> . Eles não tinham esse verbo, mas eles conseguiram chegar até o verbo original.
..seeing	8	[0:02:17.7] E aí foi conversando, a gente foi primeiro revendo os que já eram óbvios. E depois a gente foi lendo o texto para tentar entender dentro do contexto qual era o significado. De modo geral, acho que foi bem sucedido... Eu acho que eu gostaria de ter recorrido menos ao português em alguns momentos, mas eu acho que de certa maneira é uma angústia que eles tem... Então, quando eu quase consegui explicar as coisas sem recorrer ao português, eu precisava, mas deu tudo certo.
	9	[0:02:44.2] Em todo caso, a gente retomou tudo, tinha um verbo em específico que acontecia tanto com o <i>haben</i> quanto com o <i>sein</i> , que era <i>gebären</i> . E depois: <i>Ich bin in der Türkei geboren ... Ich habe mein Kind geboren.</i> E aí a gente conversou sobre o porque que um é <i>haben</i> e outro é <i>sein</i> . De modo geral, acho que eles conseguiram entender direitinho.
..O livro didático: guia e f	10	[0:03:05.4] Aí eu propus que a gente corrigisse o <i>Hausaufgabe</i> depois disso, que eram basicamente atividades relacionadas ao <i>Perfekt</i> do <i>Arbeitsbuch</i> . E foram todas muito rapidinhas de corrigir, uma delas era só para conjugar o <i>sein</i> . Então, <i>Mark ist nach NY geflogen</i> . Só esse que estava faltando, então foi rapidinho. E depois tinham umas coisas com o <i>war</i> e o <i>hatten</i> , quando usa um e quando usa o outro.
..Flexibilidade	11	[0:03:38.6] E aí tinha uma em específico que eu achei que não seria muito

<p>..Flexibilidade</p>	<p>12</p>	<p>relevante corrigir, que era uma questão muito parecida com uma questão da prova. Tinha basicamente o <i>Tagesablauf</i> da personagem e eles tinham que passar para o passado. E aí como tinha sido basicamente igual na prova, eu achei que não era relevante, mas aí uma aluna perguntou “você pode escrever no quadro como é?” E aí eu falei que tudo bem, aí a gente fez todo mundo junto. E aí eu acho que foi relativamente bom, surgiram umas dúvidas no meio do caminho..</p>
<p>..O livro didático: guia</p> <p>..Fixidez e linearidade</p>	<p>13</p>	<p>[0:04:13.3] Eles puderam perceber, por exemplo, como proceder quando tem mais de um verbo, quando eu tenho um verbo com o <i>haben</i> e quando eu tenho um verbo com o <i>sein</i> e com o <i>haben</i>... E aí acho que foi relevante sim, no fim das contas. E aí foi bom que ela deu esse retorno e eu atendi, foi bem positivo.</p> <p>[0:04:31.2] Só que aí, a aula já estava com pouco tempo e aí o que aconteceu foi que eu optei por fazer, abordar rapidamente, não foi rapidamente porque tomou o seu tempo, mas foi... A gente fez um exercício de <i>Hörverstehen</i> em que tinham os personagens no livro, eles estavam no livro, os personagens falavam sobre festas em que eles estivessem na Alemanha. E aí a gente fez a leitura das opções que eles tinham que assinalar como <i>richtig oder falsch</i>... E aí cada um leu um, a gente foi conversando nesse: <i>Bedeutung? klar?</i></p>
<p>..doing</p>	<p>14</p>	<p>E aí de modo geral estava tudo bem ok para eles entenderem... Só que tinha uma dizendo que: <i>Das Fest hat ihnen gut gefallen</i>... E aí eles não conheciam o <i>gefällt mir</i>. E aí eu tive que explicar, eu expliquei: “essa frase é assim, mas a gente também pode dizer por exemplo: <i>Blau gefällt mir... das ist gleich</i>...” Aí fiz o símbolo de <i>gleich</i>: “<i>Ich mag blau</i>”. E aí eu fui fazendo voltas e aí eu tive que puxar para o português para dar ideia do...de repente, me agrada... E aí eles entenderam mais ou menos como é que funciona.</p>
<p>..Fixidez e linearidade</p> <p>..Descontextualização</p>	<p>15</p>	<p>E a gente passou essa frase do <i>blau</i> para o passado, então: <i>Blau hat mir gefallen</i>... e agora que eu estou falando para você eu me dei conta de que eu podia ter colocado um pouco mais de contexto: <i>Blau hat mir als Kind gefallen</i>, alguma coisa assim, e enfim. Mas de modo geral, acho que eles entenderam... E a gente foi ouvindo os áudios, eles precisaram ouvir duas vezes, ficou relativamente claro. Eles ficaram com dúvidas.. <i>Na klar</i> eles acharam que seria uma negação do <i>klar</i>, portanto a resposta seria negativa, mas eu expliquei que o <i>na</i> aparece em alguns momentos, e tal, sem grandes mudanças de significado, enfim.</p>
<p>16</p>	<p>16</p>	<p>[0:06:29.8] E aí enfim, eu acho que deu certo, a gente conversou bastante sobre os verbos <i>fahren, fliegen e gehen</i>... Acho que tivemos oportunidades de chegar a conclusões interessantes. E aí sobrou pouquíssimos minutos... E aí eu não consegui fazer nada do que eu tinha planejado, mas eu já joguei a ideia de que enquanto a gente viaja para lugar, para cidades: <i>Städte und Länder</i>, a gente usa o <i>nach</i>, então: <i>nach Deutschland, nach Brasilien</i>. Com exceção de: <i>Schweiz e Türkei</i>, e depois: <i>Iran e Irak</i>.</p>
<p>17</p>	<p>17</p>	<p>[0:07:14.6] A gente não teve tempo de fazer nenhuma atividade relacionada a isso porque já tinha passado um minuto da aula. E aí só deu tempo de avisar, e já aviso você também, que na quarta feira não haverá aula, a gente, eu resolvi que não faz nenhum sentido, e que convidei todos a que participem das manifestações de quarta feira. Então, quarta feira não haverá áudio, basicamente é isso.</p>
<p>18</p>	<p>18</p>	<p>[0:07:39.6] Sobre os comentários gerais da aula eu acho que essa turma está bem mais devagar que a outra. Essa aula eu consegui dar super mais rápido na outra turma, mas também tem o fato de que o texto já estava um pouco mais,</p>
<p>..seeing</p>	<p>18</p>	<p>[0:07:39.6] Sobre os comentários gerais da aula eu acho que essa turma está bem mais devagar que a outra. Essa aula eu consegui dar super mais rápido na outra turma, mas também tem o fato de que o texto já estava um pouco mais,</p>

..seeing	19	[0:08:07.7] Eu acho que foi um tempo ok, só que na outra turma eles realmente reagem bem mais rápido as coisas, o que está ok, né? Faz parte... Cada turma com o seu processo. Mas acho que eles fizeram perguntas bem relevantes, tipo essa menina que pediu que eu observasse com mais cuidado aquela questão em específico. Acho que foi uma oportunidade interessante, a gente discutiu coisas bacanas e foi um momento relevante da aula, por exemplo.
..Abertura	20	[0:08:37.2] Então, eu gostei que ela se colocou. Enfim, ela conseguiu, tipo, sugerir coisas novas, alguma coisa diferente e aí funcionou. Então, eu gosto do fato de que há esse canal, e, mas não gosto do fato de que eles não tiveram a oportunidade de falar muito, porque tinha que dar conta de tanta coisa que... foi isso. Mas no modo geral acho que foi positivo.

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Décima aula – 20 de maio de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:06:55-2#
	4	Então, sobre a última aula da lição doze, eu consegui fazer com o pessoal então o seguinte: a gente começou com as tarefas que eu passei para eles por e-mail, porque a gente tinha tido essa situação específica por conta do protesto. Eu não tinha preparado as tarefas já para segunda-feira, então eu mandei para eles por email depois.
..Gramática: porto seg	5	[0:00:23.8] Umas atividades do livro que transcorreram basicamente sem dificuldades... Alguns não tinham feito, mas ao longo do... Enfim, ao longo das atividades, a gente foi vendo que estava tudo mais ou menos tranquilo. Eram basicamente atividades com verbos que são... que constroem o <i>Perfekt</i> com <i>haben</i> ou <i>sein</i> . E aí tem que decidir por um deles, e tal. E aí sempre voltando a questão do fato de que o <i>sein</i> sempre tem movimento ou mudança de estado, né? E aí com isso a gente encerrou.
..O livro didático: guia	6	[0:00:57.0] Aí a gente fez uma atividade que levou bastante tempo, que foi basicamente o que era previsto para o momento de <i>Einstieg</i> na lição, que é o início da lição de fato, que tem a imagem, tem o pessoal do carnaval... Aí eu perguntei para eles: <i>was ist denn hier passiert?</i> Que é o título do capítulo. E a gente tem ali umas teorias <i>Geburtstag, Hochzeit, Silvester, Karneval...</i> , a gente conversou sobre essas possibilidades, e a gente construiu juntos a frase: <i>Die Leute/Die Menschen/ Die Personen feiern Karneval, Hochzeit</i> ou coisas assim.
..Descontextualização	7	[0:01:39.8] E aí, como o livro estava sugerindo, eu achei interessante a gente conversar sobre, por exemplo: <i>Ich glaube, die Leute feiern Karneval; Ich finde, ich meine, ich denke...</i> E aí essa junção de duas frases, só com a vírgula o que representa isso, o que acho que foi interessante, mas não foi muito utilizado depois porque não teve ocasião . Em todo o caso a gente foi então, conversar sobre festas e eventos, que é o tópico da lição, então não tinha mais muito a ver com o... nem com <i>haben</i> , nem com o <i>sein</i> , nem com o <i>Perfekt</i>
..O livro didático: guia	8	[0:02:19.1] Para falar bem a verdade... Mas eram temas interessantes de <i>Landeskunde</i> . E aí a gente fez o seguinte, eles leram cada parte em voz alta, cada um lia até um ponto. E a gente ia discutindo as dúvidas e conversando sobre as possibilidades. Aí um dos eventos são basicamente o <i>Silvester</i> de Berlim, aí tem o <i>Karneval in Köln</i> , o <i>Rock am Ring</i> , o festival, e das <i>Oktoberfest</i> . E aí a gente discutiu cada um deles brevemente, e aí o <i>Karneval</i> tomou bastante tempo em <i>Anspruch</i> porque eu mostrei uns vídeos, comentei um pouco da minha experiência, acho que foi interessante <i>insgesamt</i> . _
..Reprodução de mode	9	[0:03:02.2] Esqueci de comentar que antes disso eu fiz um pequeno momento de <i>Vorentlastung</i> , sobretudo em termos gramaticais porque eles iam ler o texto, então eles precisavam ter subsídios para ler sem problemas. Eu tinha feito isso no ano passado, eu tinha visto que tinha dado muito errado porque eu tive que explicar as coisas no meio. Então, já expliquei antes que era basicamente a estrutura do <i>es gibt</i> Então que é o verbo no sentido de existir. A gente tinha visto no verbo em um texto anterior, que é o texto que eu comentei que eu peguei emprestado do PF3, não sei se você vai lembrar...
..Gramática: porto seguro	10	[0:03:37.1] E aí a gente já tinha conversado brevemente, a gente voltou a
..Descontextualização/foc		

..Descontextualização/foc

conversar, falou sobre o fato de no *es gibt* sempre é o sujeito e tudo o mais, e construir algumas frases com isso. A gente também conversou sobre como falar anos, então *achtzehnhundertdreißig*, esse tipo de coisa, a gente tomou um tempinho falando sobre isso.

11 [0:03:56.5] E a gente viu também sobre as... o vocabulário que a gente tem no livro que é sobre meses e estações. Então a gente sistematizou brevemente, não teve muita oportunidade de aplicar em frases e tal, mas a gente fez, eh... No texto, aparecia alguma coisa no meio e tal...

12 [0:04:18.8] E aí essa parte, voltando então... A gente foi lendo cada um até um ponto, um pedaço, esclarecendo dúvidas, de modo geral eles conseguiram chegar a resultados interessantes. E aí eventualmente a gente conversou bastante sobre o carnaval e tomou bastante tempo, mas foi interessante. Eles viram o vídeo... É realmente bem bacana e tal e deu para entender um pouco das diferenças dos carnavais, só que aí ficou muito corrido para eu explicar o final... que o final minha intenção era que a gente fizesse um... Algumas perguntas sobre todos esses eventos... Então: *wo ist das Event? Seit wann gibt es das Event? Wo passiert das? Wie lange dauert es? Wie viele Besucher hat es?*

..Fixidez e linearidade

13 [0:05:05.2] Aí a gente fez isso bem rapidamente com um só, que foi o *Oktoberfest*. E aí a ideia era que eles construíssem uma frase, e na outra turma eu tive muito mais tempo de explicar isso tudo porque as outras coisas tomaram menos tempo, mas enfim... Que era construir um texto muito curto, dizendo tipo: *Das Oktoberfest ist in München. Es gibt das Fest seit 1810. Es ist im September und Oktober. Und es dauert ungefähr zwei Wochen und hat von fünf bis sechs Millionen Besucher.*

14 Então, uma estrutura bem simples e era isso que eu queria que eles fizessem... Eu não sei o que eles vão dar conta de fazer, então veremos na aula de hoje, na verdade. Estou gravando esse áudio minutos antes da outra aula. Desculpe, não consegui gravar antes, enfim, aí foi bem corrido, mas eles ficaram uns minutinhos a mais, eu consegui explicar isso... E espero que hoje a gente consiga dar início às atividades corrigindo esse texto e já iniciando a lição treze, que é a lição que eu e PF1 construímos juntos o plano de aula. Ok?

..Fixidez e linearidade

..seeing

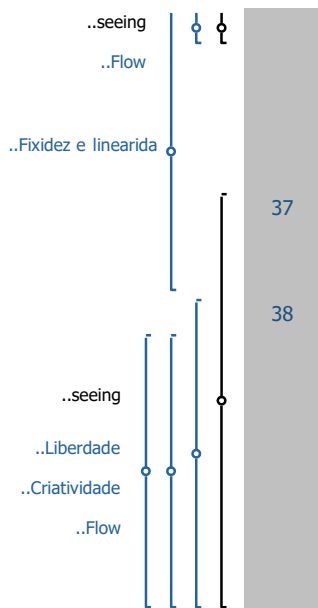
15 [0:06:09.7] Então é isso, a princípio, então, eu percebo realmente uma demora muito maior para as pessoas chegarem às conclusões. No outro, eles são bem mais, eu dou só uma faísquinha eles já fazem o fogo todo e aqui, na verdade, leva bem mais tempo. Então é ligeiramente complicado planejar a mesma aula para as duas turmas. Ao mesmo tempo, eu estou bem sem tempo de planejar de maneiras diferentes, então de certa forma também é uma dúvida quanto a... Em que medida eu vou conseguir fazer funcionar a aula que eu tenho planejada aqui, se eles precisam tanto mais tempo? Em todo o caso, estão fazendo progressos, está tranquilo também, vamos que vamos.

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Décima primeira aula – 22 de maio de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:16:15-5#
	4	Então... comecei a lição treze, né? que é a lição que eu fiz junto com PF1. Aí a aula começou com a correção do <i>Hausaufgaben</i> que eram aqueles pequenos textos que eles tinham que fazer sobre ainda as festas e eventos que a gente tinha visto na aula anterior.
..Fixidez e linearidade	5	[0:00:18.7] Aí a ideia era que cada, uma pessoa de cada grupo lesse o texto, e a gente fosse discutindo as estruturas. As pessoas que tinham feito o texto sobre o mesmo tema e tinham encontrado resultados diferentes. E aí, de modo geral, todos tinham feito e tal. Aí teve um grupo específico que não conseguiu, mas a gente foi vendo...
	6	[0:00:44.7] E aí o que aconteceu foi que as pessoas ficaram muito preocupadas com questões gramaticais bem pontuais , que não eram tão importantes, por exemplo, o fato de que quando eu falo <i>es gibt</i> . Aí eu preciso falar <i>es gibt den Karneval</i> . E aí eles estavam preocupados se estava ocupando a posição certa... Que são dúvidas bem justas, ao mesmo tempo, não era mais ou menos, não era exatamente o foco... Então a gente acabou ficando bastante tempo nisso, discutindo, mas houve discussões interessantes...
..Gramática: porto seguro	7	[0:01:19.4] Eu não sei se talvez eu acabei explicando coisas gramaticais demais , mas foi o que surgiu de perguntas. Então, acho que também não foi tão descabido, mas aí as coisas mais legais ficaram com menos tempo para serem feitas, né?
	8	[0:01:33.5] O que aconteceu então depois, já iniciando, eles leram, cada um comentou casos que tenham tido diferenças muito grandes em relação ao texto... E aí o que aconteceu foi que a gente fez uma revisãozinha básica, a gente fez um texto juntos novamente da <i>Oktoberfest</i> para treinar as estruturas e foi tranquilo. E aí então demos início à lição treze.
	9	[0:01:54.6] A lição treze se deu início com eu apresentando então <i>eine Kiste und einen Ball</i> . E aí eu perguntei: <i>wie heisst das auf Deutsch?</i> Eles falaram <i>Ball</i> . Aí eu apresentei <i>der</i> , e o <i>Kiste</i> não era exatamente uma caixa assim. Era um negócio que eu fazia as vezes de caixa. Eu falei: “gente, isso aqui não é exatamente uma <i>Kiste</i> , mas é o nome que eu tenho para ela, então <i>die Kiste</i> ”. E aí eu consegui emprestado com D os pinceis atômicos vermelho e verde... Então eu já tinha o azul, então eu fui fazendo as palavras de cada gênero fui fazendo em cores para eles visualizarem super bem...
..Gramática: porto seg	10	[0:02:31.7] Aí eu acho que foi bem interessante nesse aspecto. Aí eu apresentei esses itens e a gente foi conversando, então: “abram na página onze, dez e onze. Alí em cima a gente tem várias preposições... E a gente vai falar agora sobre posições. Então, objetos. Como eles estão em relação ao outro? E aí como é então que, qual a preposição mais adequada para essa posição?”
..Fixidez e linearidade	11	[0:03:02.1] E aí eu ia mudando a caixa e a bola de posição, de acordo com o que fosse o caso, né? E aí eles foram vendo no livro, então <i>vor</i> , <i>unter</i> , aí eu fiz a diferença bem... Eu mostrei bastante visualmente a diferença entre <i>an</i> e <i>neben</i> , e a diferença entre <i>über</i> e <i>auf</i> . Sem falar uma palavra de português, eu fui mostrando realmente visualmente... Aí algumas coisas as pessoas precisavam do português, tipo <i>zwischen</i> . E aí eles falaram entre si, o que era isso. Em todo caso, a gente fez isso oralmente, eu sempre indicando: <i>der Ball ist hinter der</i>

..Fixidez e linearidade		<p><i>Kiste</i> e aí eu perguntei depois: <i>ok, wir haben das schon mündlich gemacht und jetzt machen wir es schriftlich.</i></p>
..Descontextualização/foc	12	<p>[0:03:49.7] <i>Ich frage euch, wo ist der Ball?</i> E aí como é que a gente escreve isso? Então: <i>der Ball ist...</i> Acho que estava <i>vor</i>, então, em um momento específico... Alguns já foram para o <i>der</i>, porque tinham ouvido eu falar... Mas eu falei: “bom, vamos pela lógica do que a gente conhece, então <i>die Kiste</i>, então lógico, perfeito, porém não... Então a gente vai ter que fazer uma alteração aqui. Como é que ficou então? quem conseguiu ouvir eu falando? Como eu falei? <i>Vor der Kiste</i>”.</p>
..Descontextualização/foc	13	<p>[0:04:23.6] E o que aconteceu? Aí eu falei “bom, o gênero continua o mesmo, continua sendo feminino, isso não mudou, o que mudou agora foi o artigo que a gente está usando, porque a gente vai precisar do <i>Dativ</i>. E quando é que eu sei que a gente vai usar o <i>Dativ</i>? Quando a pergunta for <i>Wo?</i>”. Aí eu botei no quadro: <i>wo ist der Ball?</i> Então, sempre que a pergunta for <i>wo?</i>, então vai ser estático, vai ser <i>Dativ</i> por conta disso.</p>
..Fixidez e linearidade	14	<p>[0:04:48.6] E aí a gente foi construindo frases em relação a isso, então: <i>Der Ball ist vor der Kiste</i>, e depois: <i>der Ball ist hinter der Kiste...</i> Não lembro mais o que a gente fez, mas foi fazendo... E aí eu apresentei outros verbos que seriam interessantes, ao meu ver, de eles conhecerem, que seria <i>steht</i> e <i>liegt</i>. E a gente foi construindo frases.</p>
..Descontextualizaçã	15	<p>[0:05:09.6] Primeiro a gente construiu frases, então eu falei: "<i>Hier habe ich eine Flasche, né? Eine Flasche Wasser. Wo steht die Flasche? Die Flasche steht auf dem Tisch</i>", coisas assim, e por aí foi, certo? E aí eles ficaram um pouco, estranharam o <i>steht</i> e o <i>liegt</i>, mas eles foram construindo..._Aí depois eu comecei. Bom, então vamos falar agora, vamos voltar para o assunto prévio, que é o, como é que eu digo: eu vou para a Alemanha?</p>
..Descontextualizaçã	16	<p>[0:05:43.4] Então: <i>Ich fliege nach Deutschland.</i> E como é que eu digo que eu vou na biblioteca: <i>Ich gehe in die Bibliothek.</i> A gente construiu essas frases juntos. Quando eu falo "<i>ich fliege nach Deutschland</i>", eu dou duas informações. Eu dou a informação de que eu tenho deslocamento de um ponto A para Deutschland... E eu tenho a informação dois, que é a que eu fiz esse deslocamento com o avião, certo?</p>
..doing	17	<p>[0:06:11.9] Ao passo que o <i>gehen</i> também da duas informações, dá a informação de que houve deslocamento para a biblioteca e que esse deslocamento foi feito a pé. A gente poderia até incluir o <i>zu Fuss</i>, alguém tinha sugerido que a gente colocasse, mas ele é não é necessariamente importante. O <i>gehen</i> já dá a entender que você vai a pé.</p>
..Gramática: porto	18	<p>[0:06:30.0] E aí eu: “bom, aqui a gente está vendo verbos que em alemão, eles significam duas coisas, eles trazem duas informações ao mesmo tempo”. Isso aí eles já conheciam de outras lições. "Agora a gente vai ver que o <i>liegen</i> e o <i>stehen</i> também tem duas informações, ok? Quando eu digo que <i>die Flasche steht</i>, quer dizer que <i>die Flasche</i> está em algum lugar, então eu tenho posição dela, o lugar onde ela está e eu também tenho a informação de que ela está em pé.</p>
..Gramática: porto	19	<p>[0:06:56.5] E aí então, por exemplo, por isso que esse verbo funciona com <i>Flasche</i> super bem, mas com o <i>Ball</i>, por exemplo, já fica ligeiramente mais difícil, porque a bola não tem como você visualizar se ela está em pé porque ela é redonda, enfim.</p>
..Gramática: porto	20	<p>[0:07:13.1] Ao passo que o <i>liegen</i>, por exemplo, eu posso perguntar: <i>Wo liegt der Stift?...</i>" Aí tinha um canetão lá..."Ah, <i>der Stift liegt auf dem Tisch oder</i></p>

		neben dem Handy." Não lembro mais exatamente qual era a frase. E aí: "Ó gente, então agora o <i>liegen</i> tem a ver com estar em algum lugar e também tem a ver com estar deitado".
	21	[0:07:32.1] Aí falei que o <i>liegen</i> , pelo menos dentro da minha vivência, ele tem se mostrado um pouco mais permissivo, por exemplo: [<i>die Uni</i>] <i>liegt in [bairro]</i> , alguma coisa assim. Então, a [Universidade] não está necessariamente deitada, mas é um verbo ligeiramente mais permissivo...E eles ficaram ligeiramente confusos com isso... Mas eu falei, bom a gente vai usando isso ao longo da aula, vamos vendo, mas o mais importante do que vocês usarem esses verbos, é importante você saber que eles existem e que eles signifiquem essas coisas. Então se você falar <i>der Ball ist</i> invés de <i>der Ball liegt</i> , ou qualquer coisa assim, não tem problema...
..Gramática: porto seguro		
	22	[0:08:08.0] É só que vocês precisam conhecer esse verbo para vocês saberem que essa informação está sendo dada... E aí eles se aquietaram um pouquinho, sossegaram, e a gente foi indo adiante.
	23	[0:08:16.3] Aí eu apresentei para eles... A gente abriu o livro, o livro tinha um exercício, com um <i>Würfel</i> , um <i>Stab</i> e uma <i>Pyramide</i> ... E a gente foi vendo, depois de sistematizar que o <i>die</i> virava <i>der</i> ... A gente foi vendo esse outro exercício em que tinham várias ocorrências com o <i>der</i> que virava <i>dem</i> , mas eu não comentei isso a princípio. Então ele só foi construindo, eles, a função deles era visualizar de que maneira isso ia acontecendo com o <i>auf</i> , o <i>über</i> e por aí vai... e aí com isso eles foram focando nisso...
..O livro didático: guia		
..Fixidez e linearida		
	24	[0:08:57.1] Depois com o exercício já pronto, a gente foi vendo, então o que vocês perceberam aqui de diferente? Então eles viram que o <i>der</i> virava <i>dem</i> , e que o <i>die</i> , plural, virava <i>den</i> ... E além disso, <i>der Würfel</i> , <i>die Würfel</i> ... E aí, além disso no <i>den Würfeln</i> se acrescentaria um 'n' que é uma indicação, um indicativo de dativo. E aí a galera ficou novamente bem assustada. E aí eu falei: "Esse 'n' vai estar ali quando ele couber", "mas quando é que eu vou saber que ele está cabendo ou não?"
..Gramática: porto		
	25	[0:09:26.1] Aí eu citei exemplos, a gente foi lá ver, então, <i>der Würfel</i> , <i>die Würfel</i> ... Aí cabe, né? Porque não tem o 'n' já. Aí a gente viu, por exemplo: <i>das Sofa</i> , <i>die Sofas</i> , aí não cabe o 'n'... E <i>die Rechnung</i> , <i>die Rechnungen</i> , aí já tem o 'n', então não tem porque botar outro 'n'. Aí acho que eles também aquietaram um pouquinho e foi tranquilo.
	26	[0:09:53.8] Nesse processo, então depois a gente passou, eu passei o exercício do gato, que eu não sei se o PF1 já compartilhou com você, mas eu posso compartilhar também... Só me peça porque senão eu esquecerei... A gente foi fazendo, a gente fez, eu acabei não imprimindo porque senão ia sair muito caro... Então eu só projetei e a gente foi fazendo juntos, e acho que funcionou direitinho.
	27	[0:10:18.9] E aí nesse processo todas as frases do gato já estava tipo: <i>die Katze ist vor dem Bett</i> , coisas assim, eh... Só que aí eu já fui fazendo a pergunta, quando o gato estava deitado eu perguntava já: <i>wo liegt?</i> E aí eu incitava eles a que eles respondessem com o verbo <i>liegen</i> ou com o verbo <i>stehen</i> quando era o caso. Aí eu acho que ficou ligeiramente mais claro. Eh...
..seeing		
	28	[0:10:46.4] E aí fomos vendo, e aí era o último exemplo, o <i>das</i> virou <i>dem</i> . Então eles também... Eles mesmos repararam isso e foram se entendendo com isso. Então, uma vez tendo feito todas essas colocações, com todos os artigos disponíveis, era para fazer o desenho... Só que eu percebi que faltava só vinte minutos para acabar a aula, aí eu decidi que eu não ia fazer isso...
..doing		
	29	[0:11:13.2] Eu decidi que eu ia começar a explicar o <i>Hausaufgabe</i> . E aí eu

		apresentei der <i>Stadtplan</i> ... A gente montou ali uma <i>Karte</i> e ai eles... É um mapa que está basicamente vazio e aí eles tem que ir preenchendo de acordo com as informações que estão ali em baixo... Então tipo, por exemplo: <i>der Blumenladen steht neben dem Park</i> , algo assim, e aí eles foram, tinham que fazer essa, completar o mapa com isso, né?
..doing	30	[0:11:45.0] E aí como tem vários vocabulários bem diferentes, tipo <i>Metzgerei</i> e <i>Tankstelle</i> , e coisas assim. Eu preparei um <i>powerpoint</i> , e aí a gente foi vendo juntos sem falar, no máximo possível, sem falar português... A gente foi conversando sobre o que são essas coisas. E aí acho que foi bem sucedido, algumas pessoas até já conheciam mais coisas... E antes de apresentar o <i>powerpoint</i> , a gente olhou a lista de itens e eles tentaram descobrir quais, eu perguntei quais que eles já conheciam, eles já conheciam alguns, vários, então foi bem positivo.
..seeing		
	31	[0:12:12.2] E aí... expliquei, levou um tempinho, a gente foi falando, falei sobre <i>Dom</i> , falei sobre <i>Kirche</i> , diferença, falei sobre <i>Kirsche</i> e <i>Kirche</i> também foi bem interessante... mostrei imagens para não precisar falar português. E aí foi isso, aí a gente terminou isso, sobrou uns sete minutos, aí pronto... Então, agora a gente vai fazer o desenho, só que a gente vai fazer o desenho então todos juntos...e aí eu... faltavam poucos minutos e foi assim realmente o grande ponto alto da aula.
..doing	32	[0:12:45.6] Eu acho que a aula como um todo se desenvolveu de maneira bem positiva, mas essa parte do desenho foi realmente assim... A galera ficou muito feliz. Então a gente pegou os desenhos que o PF1 tinha feito... Eu abri e projetei, eu tinha impresso, mas aí não entreguei porque não ia dar tempo... E aí a gente foi vendo esses desenhos, os desenhos estavam bem estranhos então eu fui falando: “gente, foi o que deu para fazer, e tal” e acho que aí criou um clima de descontração bem interessante.
..Flow		
	33	[0:13:10.2] E aí o que aconteceu foi que a gente foi revendo quais eram os itens que estavam lá... Uma das alunas, que é a mais, que faltou mais aulas, ela está com mais dificuldade de fazer as coisas... Foi a que mais lembrava dos nomes das coisas, então foi bem interessante também, de ela contribuir, contribuições bem positivas.
	34	[0:13:31.3] E a gente foi lembrando também os artigos... E aí eu fui escrevendo todos esses itens no quadro com a caneta da cor, então eu acho que isso também facilitou ligeiramente o processo de depois construir as frases. E aí a gente tinha feito também uma tabelinha ao lado, no quadro, com essa, o <i>der</i> vira <i>dem</i> , e o <i>die</i> vira <i>der</i> e por aí vai. E aí eles construíram frases relativamente com bastante tranquilidade... E foi bem sossegado, todos muito tranquilos, todos muito, sem medo de errar, só falando, foi bem descontraído, assim, foi bem legal.
..Liberdade		
	35	[0:14:07.2] E todos saíram da aula bem felizes e aí ficou então de tarefa a resolução desse exercício com o mapa. E aí eu destaquei, por favor, façam todos, é bem importante. E aí foi isso... A aula foi essa e foi uma aula bem bacana, sobretudo por conta do... da questão de que eles participaram bastante ativamente, fizeram várias perguntas, bem relevantes até. Algumas um pouco específicas demais... Aí foi ligeiramente ruim em alguns momentos, porque a gente perdeu tempo com algumas coisas que eu acho que, de momento, eles não precisavam se preocupar.
..Flow		
..seeing		
	36	[0:14:49.3] Mas aí também, sei lá, às vezes ficou meio necessário que a gente fizesse isso, porque eram as dúvidas sinceras que eles tinham... E aí o que aconteceu foi que foi muito bom, eu fiquei bem feliz, eu acho que todo mundo
..Flow		
..Fixidez e linearida		



saiu bem contente da aula. E aí eles acharam já no começo que eu ia apresentar algum jogo ou alguma coisa assim... E aí eu falei, bom – que eles viram a caixa, né? E eu: gente hoje, por enquanto, **ainda é aula de explicação e tal, sobre... bem variadamente, sobre várias coisas, a parte legal vai ficar para a terceira aula.**

37 [0:15:26.6] Então espero que a parte chata não seja tão chata assim, e a parte legal, na verdade seja de fato muito legal, e aí a gente vai ver o que a gente consegue fazer”.

38 [0:15:34.3] Então foi isso. Então fiquei bem feliz. Eu acho que eles ficaram contentes e estou *ich freue mich schon auf den anderen Unterricht*. Eu acredito que em questão, em termos de... assim, criatividade, não foi assim a coisa mais criativa, mas os **poucos momentos em que eu dei mais liberdade para eles falarem e criar frases com coisas que eles já conheciam, já estavam consolidadas, acho que foram todas bem felizes e eles ficaram bem contentes de modo geral.** Então foi bem positivo e acho que, não conversei com o PF1 ainda depois disso... Mas a minha impressão é que ele também teve uma aula bem legal nesse sentido, então, bem contente.

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Décima segunda aula – 27 de maio de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:13:45-1#
..Descontextualização/foc	4	Então, o que aconteceu hoje, a gente começou a aula retomando um pouco das coisas que a gente tinha visto na aula passada sobre as preposições basicamente. E aí eu aponte para alguns objetos, perguntei como é que chama esse objeto mesmo, que era: <i>die Kiste</i> e <i>der Ball</i> . E aí fui perguntando, né? <i>Wo steht jetzt die Kiste? Wo steht jetzt die Flasche? Wo liegt...?</i> , e tudo mais. E aí a gente foi fazendo algumas frases com isso e etc... E foi relativamente tranquilo, todo mundo que estava na aula de hoje tinha assistido a aula anterior também. Então acho que funcionou direitinho.
..Fixidez e linearidade	5	[0:00:49.4] Aí a gente partiu para conversar sobre... Eu fiz uma pequena sistematização de acordo com o que a gente já estava vendo. Então, <i>der</i> , <i>dem</i> , <i>die</i> vira <i>der</i> e <i>das</i> vira <i>dem</i> também. E aí depois a gente foi de novo... Foi para as etapas do dia de hoje mesmo. Aí eu projetei o mapa vazio, que correspondia a tarefa que eles tinham que preencher. E aí eu fui explicando que eu ia sugerir que um deles lesse uma frase, eu ia perguntar para eles: fulano, <i>wo steht der Markt?</i> E aí eles liam e aí uma das pessoas estaria no quadro e colocaria isso. Idealmente, eu conseguiria colocar isso com canetões que representassem as cores de cada gênero, mas eu a D. pegou as canetas dela emprestada e aí eu não tinha mais, então eles fizeram tudo em preto mesmo. Enfim, deu tudo certo.
..seeing	6	[0:01:54.7] E aí cada um lia quatro. E aí ia colocando depois no quadro, em cima da projeção, então: <i>der Supermarkt</i> , <i>das Schwimmbad</i> , e por aí vai. Eu acho que isso funcionou muito melhor do que na outra turma. Eu acho que na outra turma talvez fosse gente demais... E eles não estavam exatamente muito bem situados do que estava acontecendo, não sei, teve uma aceitação muito melhor nessa turma. Ao passo que, por exemplo, aquela situação do desenho, que eu fiz na aula anterior, eu acabei aplicando na outra turma e deu muito errado. Aquela que deu super certo no último áudio deu muito errado na outra turma.. E eu fiquei muito chocado, assim, com a diferença de percepção das pessoas em relação as coisas.
..Fixidez e linearidade	7	[0:02:40.5] Em todo caso, esse foi o exercício que deu mais certo. Assim, não foi exatamente o mais maravilhoso e tal, mas acho que todo mundo lidou bem e foi bem bacana. Acho que foi uma oportunidade interessante de cada um ler também...os trechos, e tal, foi massa. E aí depois a gente construiu frases espontâneas relacionadas aos itens que estavam no mapa, que eles tinham acabado de preencher.
	8	[0:03:07.1] E aí assim como tinha acontecido na outra turma, eles acabaram tentando criar frases dizendo que tal coisa ficava em tal rua, o que também estaria correto. Mas eu queria que eles fizessem de outro jeito, eu falei "gente, massa, tá, legal, é assim mesmo... Mas vamos usar como referência então as outras coisas que estão ao redor ", e aí eles foram usando de fato o <i>neben</i> , <i>an</i> , <i>gegenüber</i> , coisas assim. E aí foi bem de acordo com o que eu estava planejando que eles fizessem.
..doing ..seeing	9	[0:03:38.5] Aí a gente partiu para o livro, e a temática do dia seria então, como dar orientações, para que as pessoas sigam os caminhos. E aí o mero fato de eu ter percebido hoje, em oposição à outra vez que eu dei essa aula, de que esse era o grande ponto dessa lição, já me fez dar uns direcionamentos

<p>..seeing</p> <p>..Descontextualizaç</p> <p>..doing</p>	<p>10</p>	<p>ligeiramente melhores lá no final da lição, que era... O que foi que aconteceu, a gente viu, desculpa se está meio fora de ordem cronológica mas foi da consciência aqui, enfim... Eu já apliquei a aula três na outra turma, e ela deu... não deu tão certo assim. Ela pareceu que estava umas coisas meio soltas. E aí conversando com o PF1 na nossa última reunião, eu percebi que estava um pouco aberto sim... Eu estava fazendo muita coisa ao mesmo tempo e eles não estavam conseguindo sair de uma dinâmica de funcionamento para outra...</p> <p>[0:04:39.7] E aí eu percebi que, então, essa aula em específico, ela tinha uma temática bem... tirando lá o começo que tinha a revisão da aula anterior. Ela tinha essa temática bem específica que era de dar orientações sobre caminho. E aí eu acho que a terceira aula vai melhorar agora, porque isso já vai estar mais especificamente planejado. E já vai ter alterações específicas que foquem mais nisso do que no restante, apesar de o restante também ser importante... Mas eu acho que com a lição um já ficou bem claro essa questão aí das posições das coisas, então...</p>
<p>..O livro didático: g</p> <p>..insegurança</p> <p>..Fixidez e linearida</p> <p>..Descontextualizaç</p>	<p>11</p> <p>12</p>	<p>[0:05:15.1] Enfim, essa aula então já fui com direcionamento um pouco melhor para esse ponto e aí a gente trabalhou com as opções do próprio Menschen... Ele tem ali vários exercícios relacionados a áudios, e aí começou: "<i>was sehen wir auf dem Bild? Wo sind die Personen?</i>" Aí eles foram falando. E aí eu: "<i>aber was seht ihr? Auf Portugiessisch, kein Problem!</i>" Eles falaram do GPS, Navigator, e tudo o mais.</p> <p>[0:05:45.8] E aí tinha três hipóteses que você era para confirmar escutando o áudio. E aí era, sei lá, se as pessoas estão procurando alguma coisa, coisas assim. E eu fui trabalhando os conceitos que ainda não tinham sido abordados, então, por exemplo: beide ou o verbo stimmen ou anmachen, Stadtplan... E aí eu fui esclarecendo com um processo de Vorentlastung.</p>
<p>..O livro didático: guia e f</p>	<p>13</p> <p>14</p>	<p>[0:06:11.7] E aí tocou uma vez as pessoas entenderam e assinalaram as hipóteses corretas... Alguns ficaram um pouco em dúvida entre o que, porque tinham frases tipo: <i>die Frau sagt, der Stadtplan stimmt</i>. E aí essa era a opção correta, mas as pessoas achavam que com o <i>Stadtplan</i>, ela estava falando do GPS e, na verdade, não, né? O <i>Stadtplan</i> em oposição ao <i>Navigator</i>.</p> <p>[0:06:35.3] Mas aí todos entenderam facilmente, não foi muito difícil. E aí depois a gente leu as indicações que o GPS dava. E aí era pra depois dizer se de fato o GPS que dizia isso, ou se era a mulher, e tudo o mais. E aí depois que a gente corrigiu, eu fui explicando então com a ajuda dos desenhos: "<i>das ist rechts, das ist links, das ist wenden...</i>" coisas assim. E acho que funcionou bem.</p>
<p>..O livro didático: guia</p> <p>..Fixidez e linearidade</p>	<p>15</p> <p>16</p>	<p>[0:07:08.3] Aí eu fui citando exemplos, inclusive partindo dos mapas, aquele mapa que eu tinha mostrado no início da aula... Então eu acho que ficou bem interessante. Encerrado esse momento, eu então... a gente foi para o exercício, lá onde tem um mapa, né? E aí nesse mapa tem vários nomes e tal, de coisas que estão ao redor, tipo, o que tem no mapa, tipo: <i>die Bank, die Post, die Polizei</i>, coisas assim. Eles tinham que colocar, a gente foi fazendo juntos, eu projetei ali no quadro e a gente foi fazendo juntos.</p> <p>[0:07:45.7] E aí a partir disso fui também mostrando qual era o gênero de cada palavra, para que eles pudessem colocar no seu xerox, e também explicar o que era <i>Brücke</i>. Beleza... Aí o que aconteceu foi que eu disse então que eles tinham que ouvir então o novo áudio e marcar nesse caminho que a gente tinha acabado de completar os itens, marcar o caminho que era percorrido, né? E aí basicamente todo mundo conseguiu, exceto uma aluna que estava lá com mais dificuldade. E aí, mas ela... A gente de qualquer maneira</p>

	17	ouviria o áudio mais uma vez depois de fazer outra atividade. Aí eu falei "olha, então você pode, na próxima vez que a gente escutar, você pode fazer a outra atividade já e ir completando a parte que ficou faltando no caminho, e tal". [0:08:37.9] E essa atividade era basicamente para eles anotarem o que era falado, se era por exemplo, deixa eu ver um exemplo concreto aqui no texto... Mas era por exemplo: <i>Das Hotel Maritim ist im Zentrum oder ins Zentrum, né?</i> Então, era partes de ouvir, em partes de você mobilizar os conhecimentos que você tinha acabado de abordar.
<p>..O livro didático: g</p> <p>..Fixidez e linearida</p> <p>..Gramática: porto</p>	18	[0:09:02.0] E aí acho que foi bom, deu tudo certo, eles foram lendo depois, e aí a gente sistematizou novamente o Dativo... Acho que foi, assim, não dá para dizer que não foi bem sistematizado, porque realmente foi milhões de vezes que foi falado e acho que eles estão mais ou menos craques. É mais difícil aplicar, mas eles sabem o que que vira o quê e tal. E aí a gente botou então novamente na tabelinha ali do Menschen e tudo o mais.
<p>..Gramática: porto seguro</p>	19	[0:09:31.9] E aí eu foquei no fato de que todas essas as perguntas poderiam ser, todas essas frases poderiam ter uma pergunta subjacente, que seria <i>wo?</i> , a questão de ser estático... E aí alguns alunos fizeram a pergunta se de repente, se eu perguntasse <i>Wo ist der Bus?</i> Aí se ele está andando, se continua sendo o <i>sein</i> , se continua sendo <i>wo</i> a pergunta. E aí eu expliquei que é questão mais de, enfim, no momento em que você fizer a pergunta, ele vai estar em um único ponto. E aí você vai responder esse único ponto, apesar de fato haver esse deslocamento, mas que se tratava então de uma pergunta precisa, que precisava de um momento específico, uma questão de precisão do instante, aquele mesmo. E aí eles entenderam o que isso queria dizer e tudo bem, foi bem tranquilo.
	20	[0:10:24.8] E aí depois então a gente foi olhar dentro de uma caixinha com inúmeras coisas, quais seriam as estruturas mais importantes para fazer então esses pedidos... fazer, desculpa, dar as indicações do caminho, então: ir reto, virar a direita, coisas assim. E eles enxergaram isso e aí a gente foi fazendo juntos uma... um caminho para... Antes de fazer juntos esse caminho, eu adiantei na verdade uma coisa que tinha na aula, que eu acabei fazendo na aula três na outra turma, que foi falar sobre <i>erste, zweite, dritte Strasse</i> ...Enfim sobre os números ordinais. Aí eu acabei explicando até números maiores para que pudesse ser utilizado para falar sobre dias e tudo mais.
<p>..Descontextualização</p> <p>..Fixidez e linearidade</p>	21	[0:11:18.3] Então eu adiantei essa explicação, me surgiu a ideia na hora, eu acabei aplicando, e enfim. Aí depois a gente voltou então para o tema. Ficou um pouco deslocado o tema, não vou negar que ficou porque ficou mesmo, em todo caso ajudava a escrever: então, agora você pega a segunda rua, coisas assim. E aí a partir dessas estruturas que a gente viu e a partir do que eu coloquei isso no bloco de notas, então a gente estava vendo o mapa e as estruturas, a gente foi construindo então uma explicação de um caminho simples. De um ponto, sei lá, de um museu, que tinha que ir reto um pouco, virar a direita, e antes de chegar no fim da rua tinha que parar, né?
<p>..doing</p>	22	[0:11:59.4] E aí a gente escreveu isso juntos, e tal, e aí eles ficaram com ligeira dificuldade, mas eu acho que normal. Aí eu passei como tarefa que eles fizessem esse mesmo processo, só que no caminho entre o café e o posto de gasolina. E aí eu geralmente não passo tarefa de segunda para quarta feira, mas eu achei que fosse, fosse relevante, considerando que a outra turma, ela ficou com bastante dificuldades de engrenar assim, tipo, não ativava esse conhecimento sobre hipóteses alguma, eles travaram mesmo, ficaram patinando por um bom tempo, até que aí depois eles conseguiram.

..doing

23 [0:12:35.9] E aí para evitar esse momento de patinação eu achei relevante trazer essa, essa informação desde já, e aí mandar como tarefa, mesmo que talvez a maioria não faça, mas aí um pedaço relevante da turma vai ter feito. E aí vou ter com quem conversar. Porque a outra turma realmente esse ponto foi bem negativo, assim, o pessoal não lembrava nada do que eles tinham que dizer, nem em português assim, não sabe nem dizer "ir reto".

24 [0:13:04.9] Aí foi bem complexo... Eu e o PF1, a gente chegou à conclusão de que talvez fosse interessante puxar essa, deixar esse negócio engatilhado para que eles voltassem com essas informações mais ou menos no caminho, assim. E aí não deu tempo então de trabalhar com o vídeo que é do próprio Menschen também, que eu achei bem interessante. Eu acho que vou tentar encaixar na aula que vem, que eu acho que ele é relevante, sobretudo para esses momentos iniciais de entender o que está acontecendo, então é isso. E com isso a gente encerrou, deu tarefa, e ficou por isso.

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Décima segunda aula – 27 de maio de 2019 (Áudio 2)
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:04:15-9#
..Abertura	4	De modo geral, eu acho que, essa experiência de, enfim, montar a aula junto com a outra pessoa e tal, está sendo muito interessante. É bastante complicado por conta das agendas.. E realmente a minha vida nesse momento está um grande inferno, para falar bem a verdade, mas foi muito bom, foi bem positivo.
..doing		
..seeing	5	[0:00:22.8] Acho que essa experiência de ter tido uma turma de cobaias, que infelizmente teve aulas relativamente sem pé nem cabeça, foi bom, porque aí você percebe o que dá errado e assim vai melhorando... e você tem essa oportunidade. Foi bem, foi um combo interessante, poder aplicar essa aula em outra turma e também poder visualizar isso a partir de uma perspectiva crítica já com resultados, e conversando com o PF1, já que é a outra pessoa que, enfim, da aula há bastante tempo também, e etc.
..Flexibilidade		
..seeing	6	[0:00:55.1] Então foi relevante, eu acho que a gente chegou a conclusões interessantes. As aulas estão dando muito melhor nessa turma do que na turma anterior... E aí o ponto que eu preciso também considerar é que eu acho que não é porque está sendo extremamente criativo, etc, é mais porque deu errado porque eu não estava preparado em alguns aspectos e aí agora eu estou mais preparado do que antes, apesar de talvez não estar cem por cento preparado... Mas é... Foi bem, está sendo bem interessante o resultado, eu acho que a turma está bem empolgada, e eles estão bem coesos e bem participativos assim, bem legal, está sendo uma lição muito boa de fato.
..Descontextualizac		
..Criatividade		
..submissão ao especi	7	[0:01:37.4] Acho que é interessante comentar esse ponto, eu acho que também é importante comentar que eu e o PF1, a gente quebrou bastante a cabeça para montar esse esquema, e eu me pergunto de maneira bastante substancial se ele está, se ele <i>entspricht</i> , o que você estava esperando que a gente fizesse, porque eu sinto que a criatividade em si, ela desempenha um papel não muito grandioso aqui nesse esquema... Eu acho que a gente, o nosso grande mérito é ter trocado a ordem do livro e ter feito inicialmente, pelo menos da minha parte, ter feito uma aula sem querer, em que cada uma das aulas está sendo bastante coesa em si, sabe?
..Criatividade		
..Descontextualizac		
..seeing	8	[0:02:29.7] E os problemas se deram mais na terceira aula, que foram uma grande lambança de coisas... E aí eu percebi, comentei, e aí a gente chegou a conclusão que devia ser tipo, deixar partes de fora mesmo. O que é o problema de você dar uma lição em três aulas?
..Responsabilidade		
..seeing	9	[0:02:47.6] Você precisa dar conta de várias coisas, aí você sente que está deixando de lado algumas coisas, e tal. Mas o passo mais importante eu acho que é essa... Acho que a gente tem tendências bastante, sempre de boa vontade. Então a gente começa com resultados mais ou menos bons, e conversando também você chega a conclusões melhores... Toda a ideia de, da parte de Mannheim foi cem por cento do PF1, né?
..doing	10	[0:03:15.8] A gente ficou quebrando a cabeça por muito tempo para achar algo realmente concreto e pautado na realidade... E aí eu dei algumas dicas, e não chegava em resultado nenhum. Aí ele que surgiu com a ideia e acho que foi muito boa... Mas, gostei bastante desse trabalho em dupla, eu acho que está trazendo aulas melhores mesmo...
..Descontextualização		
..Flow	11	[0:03:38.0] E acho que também foi interessante esse momento inicial de teste,

..Flow



porque as aulas da turma estão bem melhores de fato, nessa segunda... Então, está massa. E é isso, a gente queria ter tido tempo de te mandar com antecedência... E você dar sua opinião e provavelmente algumas dessas coisas que deram mais ou menos tragicamente erradas, talvez pudessem ter sido evitadas, mas realmente, haja vista todo o esquema, realmente foi um pouco difícil, mas estamos aí, estamos juntos.

	1	[0:00:00.0] PF4 - Igor
	2	Décima terceira aula – 29 de maio de 2019.
	3	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:10:42-7#
..Fixidez e linearidade	4	Bom, vamos então tentar recuperar o que aconteceu no dia 29 então. Eu iniciei as atividades com a correção da tarefa, a tarefa tinha sido planejada de modo a reativar os conhecimentos. E aí, na prática, muito pouca gente fez, teve só uma ou duas pessoas que fizeram... E aí eu então sugeri que a gente fizesse juntos, né? Aí eu projetei o mapa de <i>Mannheim</i> ... E a gente foi fazendo o processo, eu mostrei onde é que estava <i>Schülerplatz</i> . Onde é que estava o <i>Kino</i> . E eles foram dizendo então: " <i>Sie biegen zuerst links ab, dann biegen Sie rechts ab. Sie gehen geradeaus. In die vierte Strasse dann biegen Sie links ab</i> ". E aí foi indo, aí eles foram sugerindo várias coisas, a gente foi analisando cada caso. E de modo geral funcionou ok. Houve algumas dúvidas mais concretas e a gente pode ir direcionando especificamente para cada caso. Mas foi, enfim, foi meio de ir revisando as coisas com eles e deu tudo certo.
..seeing	5	[0:01:27.1] Aí com isso eu expus o vídeo, que já era para ter sido colocado na aula anterior. O vídeo do <i>Menschen</i> em que o moço vai indicando os caminhos e tal... Eu indiquei que eles, na primeira parte do vídeo, em que ele vai explicando o caminho e a moça não entende, que eles fossem anotando no caderno deles o caminho, fazendo o desenho mesmo... Aí depois quando ele ia acompanhando a moça até o lugar a ideia é que eles fossem revisando se o que eles tinham desenhado tinha dado certo.
	6	[0:02:03.7] De modo geral deu bastante certo, acho que foi bom, eles não acharam difícil. E acho que de fato, o fato de o vídeo ter bastante informação, não só a parte do áudio, mas também a parte visual que ajudava e depois o moço acompanha ela e a câmera acompanha o trajeto deles. Então acho que foi bem interessante.
..Infraestrutura	7	[0:02:26.4] Aí nesse processo a gente levou um tempo e aí eu quis aproveitar o restante do tempo para conversar sobre o <i>Landeskunde</i> . E aí tinha sobrado bastante tempo, acho que foi... Eu comecei essa explicação com quarenta minutos. Então, nos primeiros dez minutos eu expus <i>Landeskunde</i> , e aí nisso mostrei o mapa... E nessa sala finalmente funcionou, eu consegui expor o mapa, mostrar, e eles conseguiram enxergar o que estava escrito. Ao contrário da outra sala, que o projetor não funcionou muito bem. E aí a gente foi perguntando: " <i>Wo ist Mannheim?</i> " Aí eles falam <i>neben...</i> , que eu esqueci agora qual é... Acho que era <i>in der Nähe von Heidelberg</i> , alguma coisa assim.
..Fixidez e linearidade	8	[0:03:29.3] E aí a gente foi concluindo, fui mostrando onde era, quais eram os estados, como eram os nomes, quais eram as grandes cidades da região e falei também da <i>Grenze zwischen Baden Württemberg, Hessen und Rheinland Pfalz</i> . E aí eu mostrei imagens do <i>Wasserturm</i> . E contei que ele tem sessenta metros de altura, que tem dezenove metros de diâmetro, que cabe lá dentro dois milhões de litros de água... E que desde 2000 ele não é usado mais, mas que na prática ele continua sendo um grande ponto turístico... E que ele foi usado até 2000 realmente pela questão do funcionamento da água na cidade, dos canais e tudo o mais. Aí o que aconteceu no processo foi que eu também comentei que ele foi <i>gebaut zwischen 1986 und 1989</i> . E aí nesse processo, eu pedi que eles falassem o número, já que eles já tinham visto isso na lição anterior.
..Descontextualizaç	9	[0:04:40.1] Aí depois falei do <i>Barrockschloss</i> . Aí mostrei, disse que era a

..Descontextualização/foc		residência do <i>Kurfürst</i> . Mostrei o panorama, porque realmente é bem impressionante. Falei que hoje é usado como sede da universidade e tudo o mais. Falei que tem seis hectares e que é o segundo maior da Europa, depois do de Versailles, o palácio. E falei também que tem exatamente uma janela a mais que o de Versailles, e foi isso.
	10	[0:05:10.6] Aí antes de fazer isso tudo na verdade, desculpe, estou lembrando agora... Eu tinha mostrado para eles o mapa, eu falei sobre <i>Mannheim</i> . Aí eu mostrei para eles um mapa específico que eu tenho, que é o mapa que eles iam usar para fazer os percursos. Um mapa ligeiramente simplificado, o do Google, ele resolve o problema, mas ele é um pouco confuso porque as ruas são quadradas, mas não tanto, sabe? E aí esse é um pouco mais simplificado e tal. E aí ele tinha os dois desenhos e aí eu fui indicando para eles que seria... Eu fui perguntando quais seriam os pontos turísticos, o que chama a atenção deles na cidade. Então eles próprios foram reparando que era quadrado, eles próprios conseguiram ler os nomes do <i>Wasserturm</i> e do <i>Barrokschloss</i> , e por aí vai. Então, acho que foi uma abordagem ligeiramente mais interessante, acho que de certa forma foi incitando a curiosidade deles.
..Abertura	11	[0:06:13.4] Aí com isso, eu mostrei o vídeo que explica, um pedaço do vídeo na verdade, que explica como funciona a numeração da cidade e tudo o mais. E aí foi isso. Uma vez concluída essa parte... Em todo o caso, eu fui focando então nas atividades, já estava faltando uns trinta minutos e tal. Então, acho que ia dar super tempo de fazer um monte de coisa e aí a gente foi indo fazer essa questão de cada um dizer onde é que mora e tal. E aí eu tinha dividido eles em grupos. E aí eu pedi que eles fizessem o caminho entre a casa de um e a casa de outro, e descrevesse.
..Flexibilidade	12	[0:07:10.9] Isso era para que eles fizessem oralmente e depois também que eles escrevessem, e aí todos eles escreveram. E aí eu fui acompanhando depois, fui acompanhando, esclarecendo dúvidas eventuais e tudo o mais. E aí o que aconteceu foi que várias pessoas fizeram perguntas um pouco mais concretas, elas estavam indo para um caminho um pouco diferente do que era o planejado. Então eu sugeri que eles tivessem mais tempo. E eu fui dando umas orientações mais específicas no momento.
..Fixidez e linearidade	13	[0:07:41.1] E aí o que aconteceu foi que eles escreveram todos depois de um tempo... E aí eu olhei o tempo e não dava mais tempo de fazer nada, eu tinha planejado setenta coisas para fazer e não dava tempo. Então, eu basicamente sugeri que eles lessem, que a gente fizesse junto então o caminho para ver a prova real, se de fato essa descrição estava funcionando. E aí a gente foi desenhando no quadro e tal, e deu mais ou menos certo... Assim, teve algumas coisas que estavam ligeiramente, umas expressões um pouco diferentes, mas funcionou bem.
..Descontextualização/foc	14	[0:08:19.4] E aí eu passei para eles a tarefa do <i>Schülerplatz</i> , desculpa esse eu já tinha feito, foi mal. Eu passei para eles a atividade de que eles deviam escrever de três a quatro passeios, de acordo com a quantidade de pessoas que tinham no grupo, passando então na casa de um, de outro, e depois indo para esses passeios . E eles tinham que me mandar isso por e-mail. E além disso eles tinham que descrever esse caminho da <i>Schülerplatz</i> e do <i>Kino</i> e mandar junto também. E aí essa atividade então, conforme eu ajudava, foi complementada essas informações com a parte de pedir ajuda, para que a pessoa ajude a encontrar um caminho e depois agradecendo pela ajuda.
..Flexibilidade	15	[0:09:07.6] E acho que foi basicamente isso que aconteceu na aula do dia 29. Eu

1 [0:00:00.0] PF4 - Igor

2 **Décima quarta aula – 3 de junho de 2019.**

3 **Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:14:23-4#**

4 Então, ontem nós começamos a lição catorze, que é a lição que sucede a lição que eu e PF1 fizemos e aí discutimos ela de maneira mais aprofundada juntos, então, trabalhando com você... Não foi dado conta de todos os pontos que eu achava relevante na lição treze já na aula passada, então essa aula foi meio um híbrido. A primeira parte, ela completa e retoma coisas da lição anterior. E depois mais adianta ela vai dando então um prosseguimento, meio que um *Einstieg* na lição catorze de fato.

5 [0:00:39.6] O que aconteceu então foi que a gente fez a correção das tarefas de casa, que são aquelas propostas no livro mesmo. Foi bem tranquilo, quem tinha feito conseguiu resultados bons, quem não tinha feito em casa teve alguma dificuldade no processo, mas entendeu o que precisava fazer. Basicamente, seria uma questão de dar uma estudada mais aprofundada nos gêneros das coisas, porque uma vez sabendo os gêneros você consegue fazer as alterações necessárias, e aí foi tranquilo.

..Fixidez e linearidade

6 [0:01:11.8] Depois disso, a gente conversou sobre as dificuldades relevantes em relação ao *Hausaufgabe*... E aí eu acabei esquecendo de uma parte do *Hausaufgabe* que seria na verdade... Eu só foquei na parte referente a um dos trajetos específicos que eu pedi que todos fizessem. Acabei esquecendo mesmo, não foi intencional, mas de qualquer forma acho que resolveu, a gente fez esse mesmo trajeto juntos na sala. Aí a gente foi revendo as estruturas necessárias, o que falta, o que eles queriam saber fazer, o que... orientações mais concretas, agora que basicamente, acho que cinquenta por cento da turma já tinha de fato escrito isso, né?

..doing

7 [0:02:03.5] Esse exercício em específico, ele vai ser avaliado como uma produção textual referente a essa unidade, tipo, a cada três lições a gente faz uma prova e aí nessa unidade antes da prova a gente faz a **produção textual**. E essa é a produção textual referente a essa prova. Que vai cair uma questão muito parecida com essa na prova, então eu já oriento que eles façam antes, e também eu dou nota para eles por isso, porque foi um método que funcionou bastante no semestre passado... Então eu estou reaplicando ele em outras instâncias.

..Fixidez e linearidade

8 [0:02:45.1] Aí o que aconteceu foi que eles tiveram algumas dúvidas, e tal... Eles acabaram fazendo exercícios referentes a *Mannheim* de uma maneira ligeiramente **diferente do que era previsto**, mas ainda assim certo... Eles invés de se referirem "na quarta rua você vira a direita" eles ficavam falando o nome das ruas, que na verdade é o nome das quadras. E aí nisso não era exatamente o que eu estava esperando, mas também está certo, então eu falei "olha gente, está certo. Se vocês falassem isso em *Mannheim* vai funcionar super bem. Mas pensem que talvez, em outras cidades, onde o nome das ruas não necessariamente explicam qual é exatamente a rua que sucede, isso talvez fique um pouco difícil de uma pessoa de fora entender. Então vamos pensar como é que a gente diz isso se referindo portanto, a tal rua, você vira a direita, tantas ruas para lá, tantas ruas para cá e tal"...

..seeing

9 [0:03:37.9] A gente fez isso e, acho que está difícil ainda, mas deu certo, até certo ponto pelo que eu podia avaliar. É que tem aquela coisa de que tem um monte de gente que não fala. Então quando as pessoas não falam fica difícil de

<p>..seeing</p> <p>..O livro didático: guia</p>	<p>10</p> <p>11</p>	<p>avaliar o que está acontecendo, mas acho que foi ok. Aí a gente voltou para o livro, ainda na lição - o livro do <i>Kursbuch</i>, ainda na lição treze - a gente viu algumas situações em que as pessoas, a mesma situação prevista no <i>Menschen</i>, só que a partir de outro ponto de vista. A gente tinha avaliado tal momento, tinha focado mais na parte de dar as orientações, vire à direita, vire à esquerda... Aí agora a ideia era que a gente visse então as outras questões... Então, pedir pela ajuda, agradecer pela ajuda e dizer que você não sabe o caminho.</p> <p>[0:04:25.9] Então a gente viu os diálogos que são previstos no próprio livro. E aí com esse enfoque bem claro. E aí criou algumas situações mais específicas, tipo, eu propus alguns lugares que eles poderiam ir, como é que eles fariam essa pergunta. A gente analisou também dentro do <i>Menschen</i>, uma série de textos, aliás, de trechos de, sei lá, <i>Entschuldigung, können Sie mir helfen?</i>, para a gente analisar <i>inwiefern sie höflich sind</i>, coisas assim.</p>
<p>..doing</p> <p>..Criatividade</p>	<p>12</p> <p>13</p>	<p>[0:04:59.1] E aí eles completaram com algumas frases espontâneas, e fechou. Aí eu falei: "gente, então se não há mais dúvidas, a gente vai então encerrar essa lição, vamos começar a próxima, ok? <i>Wir sprechen über wohnen</i>". E aí com isso então, retomar o <i>wohnen</i> e falar: "então agora eu vou falar para vocês algumas, vou contar para vocês algumas coisas, ok? Então, <i>ich komme aus... In... habe ich mit meiner Familie gewohnt. Dort haben wir ein Haus. Heutzutage wohne ich in Floripa - e aí eu fiz a ligação entre o heutzutage e o heute - Hier habe ich eine Wohnung</i>". E aí eu meio que fiz um sinal, meio de edifício e tal, eles entenderam. E aí então <i>Haus und eine Wohnung</i>.</p> <p>[0:05:57.6] Eu distribuí uma folha extra que eu mesmo preparei. Essa folha eu preparei com um material. Eu fiz assim: eu procurei no <i>Google</i> plantas de casa, minha casa minha vida... E aí eu fiz três descrições hipotéticas sobre três personagens diferentes. Como o tema dessa lição é, enfim, vocabulário de casa, os quartos, os aposentos, cômodos, melhor dizendo. Mas também tem a questão do <i>ihr</i> e o <i>sein</i>, pronomes possessivos, e também um pouquinho do <i>Genitiv</i>, tipo <i>Sonjas Haus</i>, algo assim.</p>
<p>..Abertura</p> <p>..seeing</p> <p>..doing</p>	<p>14</p> <p>15</p>	<p>[0:06:37.5] E aí eu fiz eu mesmo o texto que englobava tudo isso e aí, na primeira instância, eu disse então: "hoje vocês vão ler esse texto, talvez vocês não conheçam algumas das palavras, mas eu tenho a impressão de que vocês vão conseguir ordenar as informações que estão aí de acordo com a imagem". E aí de fato conseguiram.</p> <p>[0:06:56.8] Aí uma vez eles tendo terminado, mais ou menos todo mundo terminou, eu coloquei no quadro várias imagens de coisas de casa. E aí eu perguntei: "então, agora não vai ser eu que vou contar para vocês o que são, onde ficam as coisas, vocês que vão me contar que cômodo é esse". Aí <i>Badezimmer, Küche, Ess- und Wohnzimmer</i> e por aí vai. E aí eles foram dizendo, deu tudo certo, eles também tiveram dúvidas bem pontuais em relação a pronúncia, mas eles chegaram as conclusões certas.</p> <p>[0:07:27.1] E aí depois de a gente ter visto isso projetado, eu pedi para que eles lessem os textos e aí a gente foi ordenando, então, <i>eins, zwei, drei</i> de acordo com o texto, de acordo com a imagem. A partir disso surgiu algumas perguntas, porque tinham algumas partes do texto que falavam, sei lá, <i>Frank wohnt... Frank besitzt ein eignes Haus. Er wohnt allein</i>. E aí o que significava esse <i>eigenes Haus</i>, o que significava <i>Susanne wohnt in einer gemieteten Wohnung</i>, e aí o que significava isso... Aí eu fui puxando: "gente, vocês sabem o que é <i>mieten</i>? Vocês lembram? <i>Sonja mietet ein Haus</i>, o que quer dizer isso?". E aí então <i>gemietet, mietet</i>, aí eles foram chegando, e aí o <i>eigenes Haus</i>, aí eu falei:</p>

<p>..doing</p>	<p>16</p>	<p>"gente, minha casa minha vida", e tudo o mais... E aí eles foram pegando a ideia e resolvendo.</p>
<p>..seeing</p>	<p>17</p>	<p>[0:08:25.7] E aí eu propus que eles fizessem, nessa turma ninguém perguntou sobre o genitivo já de início, então eu deixei para depois, para o final da aula mesmo... E aí eu fiz o seguinte: eu sugeri que eles fizessem uma entrevista com os colegas, em duplas. E que cada um fizesse duas perguntas para o outro, que seria: <i>wohnst du in einem Haus oder in einer Wohnung?</i> E aí depois: <i>wie sieht deine Wohnung aus?</i></p>
<p>..Liberdade</p>	<p>18</p>	<p>[0:08:57.2] E aí com isso a gente foi... eles foram fazendo essas perguntas e respondendo, eu fiz com um dos alunos porque a gente estava em número ímpar, mas aparentemente deu bem certo. E aí eu falei então depois que eles completaram todos, eu falei assim: "então a gente já sabe falar <i>mein Haus hat drei Schlafzimmer</i>. A gente sabe falar para outra pessoa que a casa dela é de tal jeito - apesar de que isso é um contexto que, provavelmente, não vai acontecer com muita frequência - então, <i>dein Haus hat drei Schlafzimmer</i>. E agora a gente vai aprender como é que diz então, a casa dele <i>hat drei Schlafzimmer</i>", aí eu falei: "procurem ao no texto o que vocês conseguem descobrir" ...E lá no texto, estava o <i>sein Haus, ihre Wohnung</i> e coisas assim...</p>
<p>..doing</p>	<p>19</p>	<p>[0:09:45.2] E aí com isso, eu coloquei no quadro e tal, fui expondo e aí eles pegaram a ideia, e aí duas pessoas fizeram frases com isso... E aí fechou bem direitinho, eu pedi para que uma pessoa falasse sobre uma mulher e outro sobre um homem. E aí fechou bem de acordo com o que eu estava esperando que fechasse. E aí o que aconteceu foi que aí faltava pouquíssimo tempo para terminar a aula e aí eu meio que fui focando nas coisas que precisava, eles irem embora já sabendo, então era basicamente o <i>Genitiv</i> que estava faltando. Aí eu perguntei: "gente, mas tem ainda outro jeito de falar sobre as coisas, como é que aparece alí na Sonja?", a alí na Sonja estava de fato <i>Sonjas Wohnung</i>, e aí eles falaram: "tem um 's'", "então, gente, <i>Sonjas Wohnung</i>, isso já resolve, não precisa dizer se é dele ou dela, alí já está a informação que a gente precisa".</p>
<p>..Gramática: porto seguro</p>	<p>20</p>	<p>[0:10:41.4] Aí uma delas perguntou o que aconteceria se fosse Lucas. Aí eu precisei dar essa volta que eu não pretendia dar de início, mas enfim, já fiz essa volta, deu tudo certo. E aí uma das pessoas construiu uma frase, explicando como é a casa de um dos colegas, usando a estrutura do <i>Genitiv</i>. E aí comentei: "gente, então é isso, por hoje é só. E hoje vocês podem ir para casa tranquilos sabendo que vocês agora já conhecem as quatro casas do alemão, a gente tem o <i>Nominativ, Akkusativ, Dativ</i> e agora a gente está vendo <i>Genitiv</i>, que é isso aqui... Então ele vai ter complicações maiores depois, mas por enquanto é isso. Agora não vai ter mais nenhum caso para vocês ficarem, que vocês precisem conhecer de repente, esse vai ser o último que vai aparecer".</p>
<p>..seeing</p>	<p>21</p>	<p>[0:11:27.2] E aí a aula fechou, estava bem em cima do laço mesmo. E aí então a gente vai se encontrar na semana, na próxima quarta feira, por enquanto sem tarefas, que eu geralmente não passo tarefas dentro da semana, mas vou orientando que eles vão reformulando os textos para que a gente possa fazer um trabalho contínuo de, com a produção textual referente a nota. E aí também que vai cair na prova algo bem parecido. Então foi isso.</p>
<p>..seeing</p>	<p>21</p>	<p>[0:11:56.4] De modo geral eu acho que a aula funcionou bem. Eu tenho a impressão de que ela funcionou um pouco melhor na outra turma, eu acho que ontem eu estava voltando de viagem eu estava meio com a cabeça voando e não estava conseguindo ligar todos os pontos com a velocidade que eu geralmente ligo, mas funcionou. Acho que deu tudo certo, eu realmente esqueci daquela</p>

..seeing

22

..O livro didático: g

..Flexibilidade

..seeing

23

..O livro didático: guia

..seeing

parte inicial. E foi nessa parte aí que eu acho que eu realmente pequei, porque eles em determinado momento até me perguntaram sobre ela e aí já tinha ido para outro assunto e tal. Então acabou não acontecendo... Mas acho que funcionou.

[0:12:30.3] Eu acho que esse texto, que eu mesmo produzi, ele acabou se tornando bastante útil, acho que foi o *Einstieg* melhor do que o que eu segui ano passado com o material que o próprio livro propunha. Então, como ele foi bem adequado dentro do que eu queria fazer e tal, enfim, dentro da realidade de casas brasileiras, né? Então foi... porque era a minha casa minha vida, então foi bem interessante também por esse ponto. E acho que essa questão de eles mesmos deduzirem o significado das coisas foi bem primordial. Tomou bastante tempo de preparação do material. Eu não encontrei ele pronto do jeito que eu queria, mas valeu a pena.

[0:13:09.9] Então, na medida que for possível, eu tenho percebido nas últimas aulas, que eu tenho preferido desordenar a sequência didática proposta pelo livro... Faz umas, acho que essa é a terceira lição que eu já estou trocando ordem, e eu tenho impressão de que está funcionando ligeiramente melhor, ou que, pelo menos eu tenho... Quando eu vou de fato trabalhar com o livro, eu já tenho esse *Einstieg* feito, não necessariamente de uma maneira melhor, mas de uma maneira diferente... E eu estou percebendo resultados ligeiramente diferentes também. Então, eu estou interessado em tentar fazer isso também nas próximas lições, então basicamente é isso.

Workshop (Caio PF1; Mia PF2; Ben PF3; Igor PF4)

	1	[0:00:00.0] Workshop realizado em 26 de abril de 2019.
	2	Transcrição de: #00:00:00-0# a #02:30:00-0#
	3	P: Bom, começando. O tema do meu trabalho é criatividade.... Para a gente começar, eu quero só colocar um panorama geral do que a gente vai fazer. Primeiro, a gente vai falar um pouquinho sobre "criatividade" e suas dimensões, barreiras e estímulos, alguns mitos por trás desse conceito... E alguns aspectos que eu gostaria de destacar, como ameaças e <i>Flow</i> ...A era pós-método e, por fim, a gente vai falar um pouco sobre planejamento de aula, aplicado ao contexto de vocês... [apresentação do slide com tópicos]
	4	Mas primeiro eu quero ouvir... A gente já conversou um pouquinho na entrevista... Mas para retomar, o que entra na criatividade? Quais os elementos? Os aspectos dentro desse conceito?
..Criatividade	5	[0:00:57.5] PF1: Fazer algo inesperado...
	6	[0:01:51.1] PF2: liberdade e estímulo, alguma coisa tem que estimular...
	7	[0:02:01.9] PF4: Criatividade tem a ver com a criação. A criação, geralmente, vem da assimilação de suas experiências pregressas e adaptar para o que você precisa fazer agora...ou aquilo que você consegue fazer agora. Você já teve e reproduzir de maneira adaptada... Tem a ver com enjambração. Gambiarra e coisas assim... Essas palavras brasileiras maravilhosas...
	8	[0:02:41.4] P: Jeitinhos...
	9	[0:02:41.9] PF4: Exatamente
..Fixidez e linearidade	10	[0:02:48.5] P: Ok. São algumas dimensões... Tem muita coisa aí, não é? E barreiras? O que impede?
	11	[0:02:57.7] PF4: Sobretudo a inércia...
	12	[0:03:04.4] PF4: Medo...
..insegurança	13	[0:03:07.7] PF1: No contexto da sala de aula, o próprio clima da sala de aula... Atmosfera...
	14	[0:03:16.0] P: E fora da sala de aula?
	15	[0:03:18.0] PFs: Insegurança...
	16	[0:03:23.7] PF2: Nunca tá no nível...
..Fixidez e linearidade	17	[0:03:23.8] PF4: Tempo... Às vezes, você só tem tempo de fazer um caminho reto...
	18	[0:03:30.5] P: Linear... Olha quanta coisa...Você falou da palavra estímulo, né? Estimular a criatividade... Como?
..Criatividade	19	[0:03:50.1] PF2: Boa pergunta...Eu acho que... Outra coisa óbvia é o professor conhecer minimamente o aluno, né? Entender o contexto, o que tá acontecendo e o que pode acontecer... O estímulo parte desse mínimo contato que você tem com o aluno...
	20	[0:04:14.9] PF4: E que acaba se tornando uma necessidade... Porque você está lá. A interação do jeito linear não tá dando certo... Você vai precisar achar caminhos...
	21	[0:04:26.1] P: Ao falar em criatividade, parece ter alguns mitos por trás. É difícil definir, já falaram tanto sobre isso. Há uma série também de estereótipos. Dentre os mitos estão: a ideia de que a criatividade está interligada com inteligência, a ideias de que algo inato. Será que você nasce criativo?
..Criatividade	22	[0:05:09.5] PF2: Predisposição, talvez...
..Liberdade	23	[0:05:15.7] PF4: Na minha leitura, crianças são absolutamentes criativas. É meio ousado o que vou falar. Todo mundo nasce com criatividade. Ao longo do tempo a gente passa a ser podado para não ser mais. Porque a nossa sociedade espera

..Criatividade

..Liberdade

24

que a gente siga um caminho. Tem dois, três caminhos possíveis e se você não segue nenhum deles, a gente é podado mesmo...

[0:05:50.6] **P:** Corta as asinhas, não é? Isso a gente vê muito na escola infelizmente. Aí tem aquela questão de criatividade ser centrada no produto ou no processo. E muita gente espera aquele produto final. Será que só o produto é que interessa? E essa questão de valor? Quem determina o que é criativo? É o valor ligado a um grupo também? Tem que ser algo surpreendente? Inovador, algo novo? Ou, às vezes, até nas pequenas coisas, no dia a dia, observa-se o fenômeno?

25

[0:07:03.8] *Der Weg ist das Ziel...* A meu ver, e segundo esse autor, é muito vinculado à subjetividade ao *eu*. O que eu preciso? Qual a minha necessidade? Como eu vou dar as minhas voltas para chegar no meu objetivo? Esse caminho é interessante observar... Esse caminho na sala de aula também... O passo a passo que vocês tão desenvolvendo desde o início do semestre, né PF1? Como é que eu vou fazer para quebrar o gelo? Todas as estratégias que utilizo. No dia a dia, a gente tá sendo criativo, sem perceber. Isso está ligado à vida e à aprendizagem. Só que na sociedade, na escola, como vocês falaram, muitas vezes, tudo é linear. Ou bloqueia. porque às vezes também não é muito interessante que a gente saia do que é considerado normal.

26

[0:08:27.8] **PF4:** Acho que todo mundo sabe isso, mas trazer à tona seja interessante. A zona de conforto pra você, pros alunos, pra quem tá te supervisionando... E aí, às vezes, tem supervisores que querem um caminho bem reto. E aí na questão do processo e do produto. É interessante pensar em situações onde a gente consegue medir isso de maneira capitalista... Para um produto novo, você precisa errar setenta vezes até chegar a um produto bom. Como tudo tá voltado para o lucro e resultados imediatos, você não tem esse espaço para ser criativo... A invenção geralmente está ligada a pessoas que testaram protótipos, vezes suficiente até chegar no que elas queriam... E foi visto como uma grande invenção, mas o processo custa tempo, dinheiro. Enfim...

..Fixidez e linearidade

..Criatividade

27

[0:10:01.2] **P:** Além de vontade, investimento pessoal... Pois é preciso experimentar. A gente também pode experimentar na sala de aula, fazer várias tentativas? [Pausa]

28

[0:10:39.0] Com base no que a gente tá falando, é interessante observar que quando a gente fala em criatividade tem esse lado emocional, afetivo, o lado motivacional, a motivação intrínseca e o cognitivo. Está tudo interligado. E depende desse conjunto. Então, para o estudo, destaquei alguns aspectos, com base nos áudios de vocês e nos autores. Um deles, por exemplo, as ameaças...

29

[0:11:41.4] Vocês sentem assim alguma ameaça? Falando em ameaça... no dia a dia? Na aula ou bem geral, se você quiser comentar...

..Liberdade

30

[0:12:22.7] **PF4:** A gente tem uma vivência parecida. Semestre passado, recebemos a orientação: gente, vão aí e dão aula... E aí, foi isso.

31

[0:12:37.4] **PF2:** Bom, esse semestre também...

32

[0:12:40.8] **PF4:** E aí não teve uma ameaça assim: "estou verificando o que você está fazendo". É óbvio que quando alguém vai assistir sua aula, você fica: ah e agora? Mas o setor de francês tá querendo unificar as provas. Cada professor evidentemente trabalha diferente... isso eu acho uma ameaça assustadora... E, na prática, a ameaça que eu sinto é do tipo **perder a confiança dos alunos...** Uma ameaça bem hipotética... Se eu apresentar alguma coisa muito doida... Ou se eu fizer muitas aulas, muito ruins... Uma aula ruim até vai, agora várias ruins ... aí, você fica...

..insegurança

..insegurança	33	[0:13:37.5] PF2: É acho que a insegurança do iniciante... A perspectiva dele também... Ah, eu hesito em alguma coisa... Ai meu Deus, eles vão achar que eu não sei nada...
	34	[0:13:47.8] PF4: Qual é o artigo de <i>Pfefferminz</i> ?
	35	[0:13:50.6] PF3: Tem momentos assim...
	36	[0:13:57.3] PF2: Acontece...
	37	[0:14:04.4] (incompreensível)
	38	[0:14:07.8] PF1: No nível um, na semana passada, o tema família, aí o pessoal começou a perguntar: como é que é cunhado, como que é... Começaram a perguntar sobre a família, irmão adotivo, irmã adotiva... Aí a minha saída foi abrir o google tradutor e falar: vai falando que eu vou escrevendo...
..insegurança	39	[0:14:45.7] PF2: Eu esperava que vinham coisas assim. Porque aquela vez que eu dei, veio a primeira pergunta: o que é filho adotivo, enteado.
	40	[0:14:53.4] PF1: Não sei nem em português o que é enteado...
	41	[0:14:56.1] PF2: Ai eu já fiquei travada. Da próxima vez, eu pesquisei tudo antes. Isso aqui é isso aqui...
	42	[0:15:13.3] P: A preparação... Aí você já estava preparada e mais descolada. Mais algumas das ameaças que a gente pode ter? A ameaça tecnológica que vocês passam... é um terror... [indicando os problemas técnicos da sala, computador e ar condicionado]
..Infraestrutura	43	[0:15:29.8] PFs: Nossa... (incompreensível)
	44	[0:15:30.1] PF4: A maior ameaça que tem nas salas.
	45	[0:15:35.5] P: Aqui a gente tem cachoeira [referência ao problema com o ar condicionado da sala] Não se assustem.
	46	[0:15:41.8] PF2: Tecnicamente, não funciona nada. (incompreensível)
	47	[0:15:45.3] P: E a curiosidade? Vocês acham que é algo importante nesse contexto? Curiosidade para incentivar a criatividade? Como a gente pode fazer isso?
..Criatividade	48	[0:15:59.9] PF2: O principal de tudo é não boicotar.
..Abertura	49	[0:16:09.8] PF4: É difícil... porque quando os alunos perguntam alguma coisa que tem dativo, por exemplo no nível um, e isso já acontece na primeira aula, porque você tem <i>wie geht es Ihnen?</i> Você fica, tipo, pô e agora? É uma pergunta super justa...
	50	[0:16:25.2] P: Mas será que ele realmente quer saber o que é o dativo?
..insegurança	51	[0:16:27.5] PF4: Então, não quer... Mas é porque eles perguntam: "O que é isso aí? Qual a relação entre <i>Sie</i> e <i>Ihnen</i> ?"
	52	Aí você dá umas respostas muito doidas... Aí quando chega no momento apropriado. Aí eu vou lá e digo: "Então, vocês lembram daquela aula? Então é isso aí... Ah então, eles ficam... no:ssa!"
	53	[0:16:51.1] Esses dias eu expliquei porque a gente diz... <i>Guten Morgen</i> e não <i>guter Morgen</i> . Nossa, que absurdo! acusativo. Esse tipo de momento eu acho super incrível. Mas quando eles perguntavam antes...
	54	[0:17:08.8] PF3: Hoje em dia, eu acho isso bem mais tranquilo, normal, porque aí eu lembrei como foi para mim aprender essa língua. E aí, de fato, tinha muita coisa que tava lá, eu sabia que significava alguma coisa, tava lá, mas eu vou fazer o quê? Eu vou esperar, né?
..Flexibilidade	55	[0:17:30.4] E aí eu tento... Eu dou o mínimo... Eu digo, gente, negocinhos gramaticais que vocês vão aprender no futuro... Tem que ficar feliz só com isso no momento...
	56	[0:17:57.1] P: E aí tem a questão: Do que ele realmente precisa no momento? É

a gramática? Será que ele quer se comunicar e entender qual é a função daquilo que ele está usando? Porque pra nós é muito complicado, enquanto professores, a gente quer pegar e destrinchar a coisa... Para o meu aluno, isso talvez seja irrelevante.

57 [0:18:31.4] **PF4:** Sobretudo nos níveis iniciais, eles são pautados na tradução... Eles acham que não tem repertório suficiente para conseguir pensar no alemão...

58 No nível dois, por exemplo, fui explicar o verbo *bekommen* e eu usei exemplos em alemão. Teve um deles que disse assim: "nossa, eu entendi o que quer dizer em alemão, mas eu não dizer em português. Eu preciso da tradução para ficar sossegado." E eu, ai amigo...vamos pensar no contexto aqui...

59 [0:18:57.3] Mas aí o positivo da história é que ele entendeu em alemão...já tem um compartimento do alemão, já está entendendo coisas básicas da língua...

60 [0:19:10.0] **P:** Excelente. E eles ficam muito satisfeitos com isso, né?

61 [0:19:13.2] **PF4:** Completamente...

62 [0:19:13.6] **P:** Para eles, também é uma realização. Acho que o PF1 falou sobre isso, de conseguir, de repente, ter um insight, um gatilho. E os alunos podem ter isso, mas são também podadinhos por nós...

63 [0:19:35.9] **PF3:** A gente minimiza...

64 [0:19:41.9] **P:** Originalidade, abertura, ser aberto. Esse é outro aspecto fundamental.. O engajamento livre e a flexibilidade. É um conjunto de fatores que ajudam a encarar essas ameaças, desenvolver a criatividade, chamar o pessoal para se questionar... [refere-se ao slide da apresentação]

65 [0:20:13.2] Quanto às ameaças, eu gosto muito desse autor, o Carl Rogers, ele tem um livro maravilhoso "Liberdade para aprender". E ele fala sobre essa questão de que a aprendizagem é mudança. E por ser mudança, ela pode ser ameaçadora, porque ela vai causar sensações. Então, a gente precisa entender isso também. entender o lado do aluno. O aluno está sendo ameaçado. A gente pode estar sob ameaça, mas o aluno também. Entender que é um processo pros dois lados significar esse estar ameaçado. O que a gente tem que tomar muito cuidado é de colocar alguém sob pressão, deixar a pessoa cair no ridículo, menosprezar. Eu acho que com isso a gente acaba de vez, até com a vontade de aprender...

66 [0:21:27.0] Ameaças internas e externas, nós criamos muitas ameaças também. Não dá para fugir delas. Elas existem. Como encarar? Como criar um ambiente ideal. Aí vem a sua ideia PF1, promover a boa atmosfera, deixar um clima legal. Estar aberto à experiência. Promover a liberdade, liberdade psicológica. A gente vai desenvolvendo e entrando no próprio ritmo.

67 [0:22:07.7] Estabelecer suas próprias metas. O que eu quero alcançar com o grupo e para mim, com essa experiência? E tentar superar os limites, porque a gente se coloca limites. E principalmente, satisfação pessoal... Nesse sentido, é importante que vocês estejam felizes com o que vocês estão fazendo. É fundamental, você acordar de manhã e ir trabalhar assim: "eu tenho que ir pra lá de novo..."

68 [0:22:43.5] **PF2:** Segunda-feira de manhã é difícil. Tava chovendo, depois do feriado, todo mundo morto...

69 [0:23:01.9] **PF3:** E quando chegou o frio, chegou os pronomes pessoais no dativo.

70 [0:23:42.1] **PF1:** Aí dá aquela depressão... (risos)

71 [0:23:42.8] **P:** Mas o importante é que a gente também esteja satisfeito apesar do horário, de tudo isso e toda condição climática.

	72	[0:24:16.8] E agora, flexibilidade? Experimentar o novo, derrubar as defesas, vamos sair da caixinha! "Mas ali é seguro. Não vou largar o livro." Larga! Experimenta! Essa é a ideia do [cursos] que seja um espaço para você testar... E os alunos estão conscientes disso. Eles vem para cá e eles sabem que o [curso] tem esse propósito. [sinais de confirmação]
	73	[0:24:52.2] E a originalidade? Cada um de vocês, cada um tem uma história, cada um tem algo a contribuir do seu jeito. E como isso faz falta essa troca. Se reunir com um grupo e conversar, ouvir o que o outro tem para dizer. Falar o que sente, qual a expectativa...
..Abertura	74	[0:25:31.5] PF4: Todos os dias eu dou aula no mesmo horário que o L. e a C.. E volta e meia, a gente senta no banquinho da frente... E falamos sobre a aula, sobre os alunos. "Ai, nossa, hoje minha aula foi um inferno... Hoje eles estavam gritando SOS. Hoje deu tudo certo. " É incrível. É uma sessão de terapia em grupo.
..doing	75	[0:26:08.0] P: Façam isso! É muito bom e saudável...
	76	E arrisquem. Nem sempre tudo vai dar certo. Tudo bem, continua! As experiências nos fazem sujeitos empoderados. Se eu não arrisco, como é que eu vou saber?
	77	[0:27:07.0] PF3: É e às vezes não é só uma vez que dá errado. Às vezes, dá errado e dá errado de novo.
	78	[0:27:17.9] P: Aí vem a análise. Por que deu errado? Deveria ter feito alguma modificação?
	79	[...]
	80	[0:28:06.1] Esse outro conceito nos ajuda. O conceito do <i>flow</i> , do autor Csikszentmihaly. Ele fez uma pesquisa com pessoas de várias áreas. A pergunta que ele fez foi: o que faz com que uma experiência seja muito gratificante para as pessoas. que elas fariam mesmo sem nenhuma expectativa de ganho ou recompensa externa? Esses estados plenos, as pessoas colocam uma meta, um estado de profunda concentração. Já aconteceu com vocês? Às vezes, vocês se aprofundarem em algo e esquecerem do mundo a sua volta?
..Flow	81	[0:29:44.7] PF4: Geralmente, acontece com coisas em que não estou envolvido academicamente.
..Flow	82	[0:30:06.5] P: Quando você passa uma atividade e nem percebe que o tempo passou: "Oh, já acabou a aula?"
	83	[0:30:17.1] PF4: Eu ainda não cheguei lá...
	84	[0:30:21.7] P: É entrar nesse estado aqui... Quando a gente entra nesse estado aqui, aí você consegue ir a fundo... é quando você coloca o coração no que você está fazendo.
	85	[0:31:06.6] E no ensino? Hoje em dia, a gente está numa situação bem específica. Aqui mais um autor: Kumaravadivelu. Ele é um dos autores que desenvolveu a pedagogia do pós-método. Que era é essa?
..Flexibilidade	86	[0:32:27.6] PF2: Talvez os pontos fortes de cada método e colocar com uma proposta, com um objetivo específico. Poder variar...
	87	[0:32:35.1] PF1: Métodos que permitem a flexibilidade.
	88	[0:32:43.7] PF3: Criatividade.
	89	[...]
	90	[0:32:48.8] P: A principal crítica que ele levanta é justamente a palavra método. Em vez de método, ele usa o conceito de macroestratégias, como se fossem princípios mais gerais. E, no seu local, você desenvolveria as microestratégias.
	91	[0:33:28.9] Que macroestratégias? Primeiro, oportunidades. A gente tem diferentes aprendizes na sala de aula, diferentes objetivos, então temos que

		92	oferecer diferentes oportunidades, trabalhar de formas diferentes para cada momento, alternar, facilitar a interação e negociar.
		93	[0:34:20.9] PF4: E as interações... que não são espontâneas. Por exemplo, numa sala de aula, eu não estou interagindo espontaneamente com a PF2, mas você me mandou conversar, então eu vou.
..Liberdade		94	P: Boa. Seja espontâneo!
		95	[0:34:56.5] PF2: Acho que em toda interação existe uma negociação... Quando a gente está interagindo, a gente espera uma coisa em troca.
		96	[0:35:12.5] P: Aqui liga-se a liberdade e a flexibilidade. Eu posso ter uma tarefa, eu posso ter uma interação determinada, mas eu posso também ser flexível. Ele abre um espaço para que o aluno defina também a aula. Por que não? Negociar com o professor?
		97	E as incompatibilidades? Já aconteceu com vocês? Vocês trazem alguma coisa, vocês tinham uma intenção com aquilo e o aluno entendeu completamente diferente... Como a gente pode minimizar isso?
		98	[...]
		99	[0:36:02.1] E não deu certo uma vez, você fez o quê? Se preparou. E uma coisa que vocês vão ouvir muito: uma clara <i>Aufgabenstellung</i> . Tem que estar claro. Muitas vezes, a gente faz uma coisa muito além, muito abstrata ou então a gente dá muitas voltas. Coloque-se no lado do aluno.
		100	[0:36:55.0] PF4: Eu acho isso interessante dentro da metodologia. Por exemplo, quando você faz um exercício de <i>Hörverstehen</i> , antes disso trabalhar com todo mundo as opções que eles vão assinalar depois... Ontem, deu certo porque a gente conversou sobre os verbos e tal. Fiz vários comentários. Eles conseguiriam chegar sozinhos naquilo, mas deu pra ver que seria um caminho muito mais tortuoso. Não precisava ser tortuoso necessariamente.
..doing		101	[0:37:37.2] Eles podiam aprender de uma forma mais tranquila. Por mais que estivesse falando coisas que eram óbvias. Talvez alguns alunos perceberam essas coisas como óbvio, porque eles já sabiam...Para a turma como um todo, foi bem positivo. Sanar as dúvidas, antes que elas surgissem. E quando as dúvidas concretas surgiram ao longo do jogo, foram dúvidas bem mais pontuais. Foi bem mais rápido. Não precisava repetir a mesma coisa para todo mundo. Então, não ter medo de repetir o óbvio. Às vezes tem que ficar avaliando... Mas não ter medo de repetir o óbvio talvez seja bem interessante... Talvez seja uma das coisas mais interessantes que eu aprendi na Metodologia.
..Reprodução de mode		102	[0:38:14.3] P: Porque assim, para você, talvez seja óbvio... Pra gente está muito claro, para meu aluno pode não estar...
..Abertura		103	[0:38:23.2] E ativar descobertas intuitivas? O que seria isso?
		104	[0:38:26.7] PF2: Não fazer assim tudo tão guiado... Deixar eles de alguma forma descobrirem.
		105	PF1: Meio Vigotiskiano... Aumentar a zona de desenvolvimento proximal.
		106	[0:38:54.5] P: Olha o especialista. Conscientização linguística. <i>Aha Effekt</i> . Aha era aquele <i>Ihnen</i> , aha...
		107	Mas para chegar até lá, tem um caminho. Eu não posso entregar uma tabela e dizer: agora você decora. Contextualiza... Trabalhe com o contexto. Isso é fundamental.
		108	[...]
		109	[0:39:42.4] E isso aqui, integrar habilidades linguísticas? O que seria isso?
..seeing		110	[0:39:57.4] PF2: Não fazer as coisas isoladas...
..doing			[0:40:01.3] P: Por exemplo.

..seeing		111	[0:40:03.3] PF2: Associar as habilidades comunicativas. Não trazer só leitura ou coisa assim. Acho que existe muito mais coisa que ouvir, falar, ler e tudo mais...
..doing		112	[0:40:20.0] P: Combinar as habilidades, né? Às vezes, eu posso trabalhar com o HV, mas, ao mesmo tempo, com outras habilidades, não ficar só naquilo.
		113	[0:40:36.4] PF2: Não acontece tão separadamente. Não tem como separar.
		114	[0:40:44.8] PF4: Eu que não fiz essa formação. Não consigo nem entender como dá para separar. Para mim, é muito abstrato.
..seeing		115	[0:40:51.9] PF2: De fato, não funciona. Então, o foco assim maior é uma coisa. Mas o que acontece na prática não era. Talvez a forma de avaliar... Nunca é uma aula só oral, nunca é só escrita...
		116	[0:41:16.1] PF4: Até a oral você poderia fazer sem escrever nada. Agora a aula escrita e você não fala nada.
		117	[0:41:19.0] PF1: É um curso pelo <i>whats app</i> . (risos)
		118	[0:41:58.7] P: Autonomia. O que vem à cabeça? Como eu incentivo a autonomia do aluno?
		119	[0:42:13.3] PF3: Eu percebi que se eu simplesmente: "pessoal, tarefa de casa, páginas 2 e 3..." 50 por cento faz. Se eu dou a tarefa e explico questão por questão, digo o que eles precisam fazer, aí bem mais pessoas fazem... Acho que isso é autonomia, fazer em casa e ir atrás...
..Flow		120	[0:42:40.3] PF4: De modo geral, eu acho que o que mais promove a autonomia é a necessidade concreta do aluno aprender... então, ele vai atrás, porque ele precisa ir atrás e ninguém vai atrás por ele. E se for atrás, quem vai aprender é a pessoa que foi atrás e não ele, né?
		121	[0:42:55.5] Mas também achar coisas de interesse afetivo dentro da língua... Esse foi meu problema com o alemão durante anos e anos. Eu simplesmente não achava música alemã que eu gostasse. Todos as línguas que eu aprendi foi tipo. Nossa, aquele cantor, meu Deus, só escutava aquilo, sabia as músicas. Tipo, a internet facilita isso muito. E com o alemão não aconteceu. Tipo, eu procurava, mas eram coisas muito artificiais. Aí eu senti muita falta disso. Aí tenho alunos que já tem interesses específicos, que o alemão contribui. "Gente, vai se agarra nisso e vai, porque é seu interesse pessoal em coisas que estão naquela língua que vai te fazer você aprender aquela língua..."
..seeing		122	[0:43:37.3] É de uma maneira mais fluída, que você não está ali cuidando da estrutura da frase... E é aquele negócio que a gente tava falando antes... de você não perceber que está estudando. Se você passasse três horas estudando verbos, você não gostaria. Mas passar três horas lendo sobre um assunto que você está muito fissurado, você com certeza passa e fica de boa.
..Criatividade			
..Flow			
..seeing		123	[0:43:59.2] PF2: É a questão da motivação... O professor não vai jogar na tua cara assim. "Não, isso aqui é tua motivação". Você, de alguma forma, pode fazer isso acontecer. Mas a autonomia também vai muito da insegurança assim. Quando dá aquele momento desconfortável e tu perceber. Não, eu sei pouco, mas alguma pouco eu sei. E você pode ir acrescentando sempre mais.
..Criatividade			
..insegurança			
		124	[0:44:33.7] P: E olha só... Às vezes, a gente esquece de falar sobre isso, dar dicas mesmo. Que tipos de estratégias existem? Como é que você faz? Como é que o outro faz? Isso também é uma forma de incentivar a autonomia. Muitas vezes, ficam bem maravilhados com tudo que a internet oferece, né? Às vezes, ajuda repassar aquilo que você já experimentou. Mostrando também que cada um vai desenvolver seu caminho.
		125	[0:45:36.3] PF3: Então, sempre chegava empolgado para dividir experiências com os sites...

126	[0:45:59.8] P: Isso. Seja através da música, da arte, da música, da poesia. Tem um universo aí fora. Com a internet ainda... [confirmações gestuais]
127	[0:46:20.0] Vamos para a relevância social... Kumaravadivelu tem a base na filosofia freireana. A gente nunca pode esquecer o meio social. Nós focamos muito na Europa. E esquecíamos totalmente aqui. Agora a gente passa a olhar para nosso meio. O que a gente pode fazer aqui? Que tipos de recursos eu tenho aqui? O que significa aprender alemão aqui? Quando você fala de <i>Landeskunde</i> na sua aula, você pode trazer isso. Kumaravadivelu acredita ainda que o contexto político e social são importantes. Ele acredita também que teoria e prática tem que andar juntas. Então, nós enquanto professores também podemos criar as nossas teorias e refletir sobre nossa prática.
128	[0:48:25.9] A pedagogia freireana e a reflexão crítica estão aqui presentes. E agora no dia a dia, vamos pensar sobre nossa sala. Que ferramentas eu uso no dia a dia que incentivam tudo isso que a gente falou?
129	[0:49:08.5] PF3: Pedaco de papel. É o que vou fazer hoje... Vou escrever um número no papel e aí vou pedir: <i>Weniger oder mehr?</i>
130	[0:49:38.6] P: Tipo uma <i>Schätzung</i> ... uma estimativa.
131	[0:49:56.5] PF1: O que eu fiz foi colocar o número no papel e pedir para cada um em uma dupla colocar na folha um número de cem a um milhão para o outro escrever... Aí cada um queria colocar mais difícil para revidar.
132	[0:50:40.1] PF2: Aí eles tem uma criatividade incrível...
133	[0:50:52.7] PF1: Aí quando eu vi, tinha gente já colocando um bilhão, um trilhão... Foi bem divertida essa parte da aula.
134	[0:50:59.5] PF2: O D. fez uma atividade. Eu achei interessante. Ele botou um pendurador de banana numa caixinha e tinha que tentar descobrir o que tinha dentro da caixa, fazendo perguntas. Bem aleatório.
135	[0:51:36.4] P: Às vezes, a gente não tem muito recursos. Aqui ainda estamos bem, com internet e projetor. Em muitos lugares, não tem tudo isso... Como aproveitar esses recursos na sala de aula? O que devo levar em consideração?
136	Vou planejar minha aula, qual a primeira coisa que me vem à cabeça?
137	[0:53:13.9] PF3: Eu penso no objetivo e eu penso no que vem antes, no que vai vir depois...
138	[0:53:23.9] PF1: Na sequência didática...
139	[0:53:26.9] P: Então, a primeira coisa, o <i>Lernziel</i> . <i>Was soll sie lernen?</i> Concretamente, o que eles vão aprender? E depois, como eles vão fazer, as <i>Lernaktivitäten?</i> Como eles vão trabalhar? Com que recurso ou material? Todas estas questões entram no meu planejamento. E aqui eu preciso considerar e que o PF4 falou no começo sobre a importância: <i>Vorwissen aktivieren...</i> E o que é isso?
140	[0:54:12.6] PF1: Conhecimentos prévios.
141	[0:54:14.3] P: De onde meu aluno está saindo? O que ele já tem e conhece? Ah... meus alunos são iniciantes não conhecem nada... Não vamos menosprezar. Tem muito conhecimento de vida e até de experiências com outras línguas.
142	[0:54:33.0] PF1: Até a própria língua portuguesa.
143	[0:54:38.8] P: Na vida... o contato com a <i>Oma</i> . Quanta coisa a tua <i>Oma</i> já não tinha passado antes, não é PF2?
144	[...]
145	[0:54:54.0] Bom, aí entram as fases da aula. Começa como?
146	[0:54:59.9] PF3: Com uma <i>Einstieg</i> ...
147	[0:55:05.8] PFs: <i>Vorwissen aktivieren, Vorenlastung...</i>

	148	[0:55:21.0] PF4: Daqui a pouco, você vai estar apresentando algo e aí você vai estar situando o aluno para que ele consiga fazer aquela atividade sem ficar... Você não faz o contrário, primeiro você pergunta para depois você explicar a pergunta. Primeiro dá os subsídios, tira o peso.
..doing	149	[0:55:49.9] P: <i>Genau. E Neugier wecken...</i> Como eu posso fazer isso?
	150	[0:56:13.4] PF4: Confesso que os jeitos que são propostos pelo... Como comentei com você, no primeiro semestre, eu tava seguindo as dicas do livro. E aí os jeitos que ele achava que tava <i>Neugier wecken</i> não tava trazendo curiosidade. Por exemplo, algumas atividades... Nem vou falar das famílias estranhíssimas que eles têm. Nem vou entrar nesse mérito. Mas tem umas que a indicação do livro é que antes de você puxar o diálogo, você coloque outro áudio que tenha barulhos em um lugar. Eu quero morrer... (risos) Não faz sentido... Agora como é que se faz isso, aí eu já não sei se sou bom nisso.
..insegurança		
..O livro didático: g		
..submissão ao esp		
	151	[0:58:05.2] PF2: Iniciar com uma história. Algo talvez pessoal. Uma vez, quando eu viajei, fiz alguma coisa. Pode ser uma invenção, algo fictício só para iniciar... Talvez contar alguma coisa de <i>Landeskunde</i> seja interessante...
..Criatividade		
..O livro didático: guia		
	152	[0:58:38.8] PF1: Eu ainda estou meio preso no material didático... no livro.
	153	[0:58:42.5] PF4: É... eu também...
..insegurança	154	[0:58:45.3] PF3: Às vezes, eu coloco o tema na lousa e peço pra eles falarem, mas eu não sei se...
	155	[0:58:50.8] P: <i>Ein Assoziogramm...</i>
	156	[0:58:52.6] PF3: É. Mas não sei se isso ativa a curiosidade.
	157	[0:58:59.0] P: Ajuda, também na <i>Vorentlastung</i> . E uma foto? O que se pode fazer com uma foto. Uma vez eu levei a foto da minha família, eu era bem pequena... E perguntei se eles conheciam alguém ali. Ficaram procurando. Tentando desvendar quem era quem: <i>Ich glaube, das ist die Mutter, das ist der Vater</i> . E ficaram curiosos, tentando descobrir quem eles conheciam.
	158	[0:59:52.0] PF1: Eu fiz algo assim. Na verdade, foi um momento de improvisação que deu certo. Eu primeiro passei o vocabulário de família... Maçante... Até eu não tava aguentando. Aí no final da aula, eu falei: senta em dupla ou em trio, cada um abre seu celular e fala: " <i>das ist meine Mutter, das ist mein Vater...</i> "
..Flexibilidade		
	159	[1:00:28.6] PF2: Eu usei o <i>Instagram</i> . Procura no <i>Instagram</i> alguém da sua família e descreve, apresenta.
	160	[1:00:51.3] PF4: Sobre essa aula da família foi muito patética... Não tive tempo de preparar a aula com antecedência... Vi aquele exercício horrível e não tinha o que fazer, não tive tempo de preparar outra coisa... E lá tinha uma atividade que o livro propunha. E era para você colocar quatro nomes aleatórios numa folha de papel... E as pessoas tinham que descobrir quem eram essas pessoas... <i>Ist Maria deine Mutter? Deine Tochter?</i> Eu quando vi aquilo... Seguindo o que o <i>Menschen</i> dizia para eu fazer. Gente, vai dar muito errado. Mas não tenho o que fazer... Eu tenho que fazer agora. E deu tão certo, os alunos se empolgaram tanto e foi completamente... Eu fiquei chocado...E eles gostaram muito mais...
..Abertura		
	161	[1:02:01.2] PF1: O pior é que ontem quando eu tava planejando essa aula, eu olhei essa atividade, eu pensei... não, não vai dar certo e eu não fiz.
	162	[1:02:05.3] PF3: Gente, como assim a primeira vez que eu vi... Eu falei: que legal! (risos)
	163	[1:02:09.7] PF4: Não vai dar certo... Disse, com certeza. Para mim, era óbvio e foi muito bom.
	164	(risos)

..Descontextualização/foc

..doing

..doing

..doing

165 [1:02:20.7] **P:** Veja só, tem que experimentar... E *Vermutungen? Vermutungen anstellen?*

166 [1:02:30.0] **PF4:** *Hypothesen*

167 [1:02:35.5] **P:** *Genau...* No início de uma lição, por exemplo. Ao mostrar uma foto. Mostra primeiro só um pedacinho. E deixar eles adivinharem o que pode ser...

168 [1:02:59.9] **PF2:** Mas no livro fica muito ridículo.

169 [1:03:05.4] **PF4:** O problema do que eles realmente podem fazer nesse primeiro momento é que eles não. Eles não conhecem vocabulário suficiente para fazer em alemão. E aí também... mesmo em português, meio que só respondem algumas pessoas específicas assim, são pessoas predispostas e proativas Mas de qualquer maneira já é um começo. Por exemplo, mesmo um *Hörverstehen*. quando eles não entendem muito bem, eu sempre sugiro que eles estabeleçam hipóteses, porque mesmo quando você vai. A gente que tem um nível bom, quando você ouve um áudio, a gente não entende tudo. E acho que isso para eles é um pouco difícil de fazer isso espontaneamente. Quem aprendeu mais línguas até faça, mas quem não tem esse traquejo...

170 [1:04:12.1] **P:** Nem em português é assim...nem sempre estamos ligados em tudo que está sendo falado vai pelo contexto geral.

171 [1:04:20.4] **PF3:** Tem que aprender a desenvolver isso...

172 [1:04:24.7] **P:** E aprender que é passo a passo, *Schritt für Schritt...*

173 [...]

174 [1:04:31.0] *Präsentation...* Que seria essa fase? Estamos seguindo essa sequência linear agora. Agora vem o quê?

175 [1:04:49.5] Apresentar o conteúdo... E a *Bewusstmachung, Systematisierung...* A parte que você gosta. Olha aqui a prova..

176 [1:04:55.1] **PF4:** Amém! é isso aí.

177 [1:04:59.7] **P:** Mas gente, o legal é que eles percebam, que eles concretizem. Esse ponto do *Aha-Effekt*. Uma coisa é eu falar, outra coisa é eles chegarem lá. *Sprachverwendung, Transfer* Esse é o uso. Por em prática tudo aquilo.

178 Aqui temos algumas fases, que tipo de atividade a gente pode fazer em cada uma das fases. (Tudo isso será enviado para vocês em PDF.) PPP vem do inglês: *present, practice, produce* E em alemão: *Präsentation, üben und produzieren*. Outras formas de representar: *input, Verarbeitung, output*.

179 [1:06:42.4] Mas existe só esse linear? Não. Tem várias outras formas de trabalhar ...Tem o *bumerang*. Eu começo com o *Einstieg* e já vou direto para o *transfer*. Fiz a introdução e vou direto para o *transfer*. Como funciona? Como é que dá para fazer isso?

180 [1:07:08.6] **PF4:** Eles têm que fazer espontaneamente... E depois o que seria... Tipo, com as informações que eles já tem, eles fazem. E depois vai comparando e mostrando como é que seria...

181 [1:07:25.4] **P:** Isso. Aproveita o que eles trazem... *Oder zyklisch ...* A coisa vai e volta.Tem a parte de trabalhar tudo aquilo, *Anwendung, Transfer*, volto de novo, tem *Abwechslung*, variar.

182 [1:07:58.3] A partir do *Ziel* eu faço meu planejamento. Vocês conhecem esse material? Do DLL? Toda essa parte teórica sobre planejamento foi baseado aqui. Tem exemplos aqui. É usado pelo Goethe-Institut para a formação de professores. Considero válido [Breve apresentação do material do DLL] Deixo uma cópia de uma aula como exemplo. Linear, mas também um pouco cíclico ali no meio. Só para ter uma noção do que foi feito nessa aula.

	183	[1:09:34.7] <i>Einstieg</i> [leitura do texto sobre essa fase]
	184	[1:09:58.5] P: Vocês conhecem esse? O <i>Gesprächsbingo</i> ... Esse a gente fazia muito... Pode explicar, PF2?
	185	[1:10:11.3] PF2: ai nao sei explicar... Quando eu vou explicar, eu não consigo ser clara...
..Flexibilidade	186	[1:10:20.6] P: Por exemplo, no caso, o objetivo dela é trabalhar com
	187	as perguntas <i>Ja oder Nein: Bist du aus São Paulo? Isst du gern Schokolade?</i> Se você responder sim, ela anota o nome.
	188	<i>Autogrammjad.</i> Um autógrafo. Caça ao autógrafo.
	189	[1:11:01.4] PF2: É, sim. O pessoal fez e ficou: quem vai terminar primeiro? Aí dei um chocolatizinho para eles. Ficaram mais doidos ainda... eles querem muito.
	190	[1:11:13.9] PF3: No final do Menschen tem muitos dessas atividades. Uma das coisas legais.
	191	[1:11:25.9] P: E ela começou a aula assim. e depois?
	192	[1:11:40.6] PF4: [Leitura do trecho sobre <i>Semantisierung</i>]
	193	[1:12:15.9] P: Ah então, vão combinar perguntas e respostas. Um jogo
	194	[1:12:25.3] PF1: [leitura tabela]
	195	[1:12:38.9] P: Agora eles colocaram no <i>Raster</i> . Essa tabela com as informações. Position 1, 2... <i>Systematisieren</i> [leitura]. Aí eles formulam a regra. A partir do que eles viram. Não tinha regra nenhuma ali.
	196	[1:13:41.6] (Leitura do texto sobre a atividade com alunos: <i>Entscheidungsfragen</i>)
	197	[1:13:52.6] P: Já fizeram dessa forma? Aí é com as pessoas. Às vezes, a gente tem alguns grupos com um pouco de resistência, para fazer esse tipo de coisa...
..Flow	198	[1:14:20.8] PF4: Si:m. De modo geral, o que aconteceu comigo, foi que fui percebendo que, nas primeiras aulas, só de falar... meu Deus! Aí nas primeiras semanas, ninguém queria falar. E aí eu acho que, ao longo do tempo, foi se criando um contrato tácito de respeito mútuo. Todo mundo está no mesmo barco, todo mundo erra mais ou menos o mesmo tanto. Então, o que eu fiz foi tentar incentivar que houvesse esse momento, essa atmosfera de que todo mundo pode errar, todo mundo vai errar, inclusive provavelmente eu. Esse caminho deu mais certo. Mas nas primeiras semanas, volta e meia, não dava. Por exemplo, eu falava "quem poderia? eu preciso de dois voluntários para alguma coisa..." e aí ficava...
	..seeing	
..Abertura	199	[1:15:40.4] PF1: Até na graduação é assim...
	200	[1:15:43.1] P: É, também tem pessoas que não querem interagir.
	201	[1:15:48.4] PF4: Acho que o difícil é apontar para pessoa, tipo, vai lá... Aí com o tempo, você vai conhecendo as pessoas que estão dispostas ou não...Aí você pode manobrar isso. Até sabendo o nome das pessoas. No começo...
	202	[1:16:00.0] PF2: Acho que tem que ser feito bem no começo já. Tentar o máximo possível que eles falem. Já desde o início para depois...Ah.. Para depois perceber o quanto antes... Ah. tá todo mundo no mesmo barco, ninguém sabe de tudo, no caso...
..doing	203	[1:16:19.7] PF3: No caso, para levar alguém na frente da sala, é preciso ter que eles saibam exatamente o que eles precisam fazer, porque... eu acho que deve ser muito nervoso. A pessoa te chamar lá na frente e você não saber o que precisa fazer direito. Aí eu deixo sempre muito claro o que eles vão fazer...
	204	[1:16:36.3] P: Pra não ter supresas...
	205	[1:16:38.1] PF3: Surpresa eu posso ter o suficiente aqui sentadinho, né? Lá na frente, é outra coisa. Eu deixo sem supresas, só coisas mais tranquilas...

	206	[1:16:51.9] P: Assim dá uma segurança para eles... Gente, estamos fechando.
	207	[Leitura]
	208	[1:17:22.7] P: O que acharam dessa atividade? Eu pergunto pra você e você fala só a resposta. (*simula). Aí você tem que adivinhar qual foi a pergunta. Aprende o verbo sussurar já.
	209	[1:17:56.6] PF2: Eu já tava pensando em telefone sem fio.
..doing	210	[1:18:05.2] PF4: A gente fez telefone sem fio em libras. As pessoas ficam aqui e quem não está no grupo consegue observar imediatamente quando muda o sinal. E aí o pessoal do grupo só consegue ver a pessoa que tá na frente. Mas o grupo todo vê todo mundo.
	211	[1:18:31.4] P: E dá pra fazer isso também na aula de alemão. Dá para fazer com uma palavra aqui na frente também (quadro). Você sentado aqui não vê o que está escrito lá... Tem que fazer mímica para tentar adivinhar... [leitura da atividade]
	212	[1:19:17.8] P: Isso dá para fazer com várias perguntas... por exemplo: <i>Wochenende</i> , atividades do final de semana. <i>Hast du am Wochenende gearbeitet? Haben Sie die Hausaufgabe gemacht?</i> Que respostas eu vou responder com sim ou não. É legal porque eles viram de várias formas as perguntas na aula. É uma alternativa. Essa ideia de introduzir e aplicar. Outra ideia? Como a gente poderia trabalhar isso? Questões de <i>Entscheidungsfragen, W-Fragen...</i>
..doing	213	[1:20:43.1] PF3: Ah uma vez, isso foi na aula de árabe, o professor fez uma cebola de perguntas... Aí jogava para pessoa, aí tirava uma camada e a pessoa respondia... [comentários dispersos]
	214	[...]
	215	[1:21:19.8] Vocês conhecem esse plano: <i>Ziele, Inhalte, Vorgehen, Material, Zeit und Sozialform...</i> Basicamente assim trabalhamos aqui na metodologia. Ali nesse livro (DLL) eles têm um pouco mais detalhado. Depois eu passo para vocês.
	216	[1:21:53.9] Cada um de vocês agora vai falar assim um pouquinho, o que vocês vão fazer daqui para frente. E vamos tentar montar uma sequência didática. O que é isso?
..doing	217	[1:22:12.0] PF1: Pensar a partir do momento que você entra na sala até o último minuto de aula. Você começa lembrando o que você viu nas últimas aulas e no final já fala o que vai falar na próxima aula.
..Responsabilidade	218	[1:22:31.4] PF2: E com um objetivo final... você está fazendo com um objetivo, porque é dentro de um período, é uma sequência didática.
	219	[1:22:41.9] P: Vamos pensar nas três próximas aulas. Sei que vocês vão ter teste.
	220	[1:22:53.7] PFs: Revisão e prova.
	221	[1:23:01.1] P: Porque estou pensando em começar depois da prova. Porque aí a gente vai poder criar uma sequência sem interrupções. Quanto tempo vocês levam para fazer uma lição?
	222	[1:23:14.4] PF1: Depende...
	223	[1:23:19.4] PF2: Umas três aulas
	224	P: É isso que a gente vai pensar... três aulas.
	225	[1:23:25.3] PF2: Ah, mas aí pega uma lição mais legalzinha.
..Fixidez e linearidade	226	[1:23:30.1] Tipo, a quatro é muito chato. A da família dá pra fazer coisas diferentes assim.
	227	[1:23:38.3] P: Ah. Lição quatro é a que você vê números e objetos.
	228	

..Fixidez e linearidade

- 229 **PF2:** *Was kostet? Wie viel kostet...?*
230 [1:23:53.2] **PF2:** E entra o *der, die, das...*
231 [1:23:58.6] **PF1:** Prolongar essa lição três aulas?
232 [1:24:09.6] **P:** Não. Não tem que ser necessariamente três aulas para essa lição. Não vamos nos prender ao livro. A ideia é que a gente pense em três aulas. Vamos pensar no tema, no conteúdo que vamos trabalhar.
233 [1:24:23.8] O PF1 vai fazer o que depois do teste?
234 [1:24:28.8] **PF1:** Terminei a lição 12, a próxima semana vai ser de revisão e na segunda, prova.
235 [1:24:37.9] **PF4:** Eu vou começar a 12 depois da prova.
236 [1:24:44.1] **P:** A 12 depois. E PF2 e PF3 estão com o nível 1. E você já está terminando a 11?
237 [1:24:56.0] **PF1:** A lição 11 é o *Perfekt mit haben* e a 12 é o *Perfekt mit sein*. Eu meio que juntei as duas. Deu certo. Acho que eu tenho o texto que eu trabalhei.
238 [1:25:14.2] **PF4:** Eu preferi separar, porque eu cheguei a conclusão de que, em primeiro lugar, na minha época, quando eu aprendi... uma das coisas que mais estressou foi o *haben* e o *sein*. Então, de momento... na primeira prova, vou avaliar se eles estão entendendo as estrutura, colocar as coisas no lugar certo, e depois vai ter outro verbo auxiliar para confundir. Aí na prova vai ser com o *haben*. Então, eles não tem que ter medo. Na prova, todos os verbos vão ser com o *haben*. Depois se é *haben* ou *sein*... Partindo da minha vivência pessoal quando eu aprendi. Mas também acho que poderia ser juntos por questão de ser são o mesmo assunto do *Perfekt*.
239 [1:26:00.5] **P:** Legítimo também... São caminhos, escolhas...
240 Vocês já tem alguma ideia do que fazer?
241 [1:26:26.2] **PF4:** Já trabalhei no ano passado também. Foi bem no livro. Tipo, eu vi lá no *Menschen* o que tinha para fazer e fui fazendo. E acho que tem mais potencial para dar mais certo esse ano. Tenho mais experiência do que deu certo e do que não deu.
242 [1:26:47.3] **PF1:** Não foram as duas juntas... Eu comecei pelo *haben*, depois fui para o *sein*. Mas não prolonguei três aulas para o *haben*, três aulas para o *sein*. Enquanto que eu explicava o *haben*, eu meio que introduzia o *sein*. Porque.... como que eu fiz de maneira geral? No primeiro dia, eu expliquei que tinha o *Präteritum* e o *Perfekt* e qual que era a diferença. Quando um é o mais usado, quando o outro é usado. **Sendo bem gramatiqueiro**. Expliquei como se formava o Particípio e quando vai o *ge-* quando não vai o *ge*. Aí depois disso eu falei que existem os dois verbos auxiliares, o *haben* e o *sein*. Já na primeira aula eu falei Eles já estavam sabendo dos dois verbos auxiliares já na primeira aula. Falei do *haben*, revi a conjugação. Aí foi uma aula do *haben*. Na aula do *sein*, eu falei que tem três situações especiais que a gente usa o *sein*, que é mudança de estado, mudança de local e alguns verbos que sempre são com o *sein*. Depois duas aulas só de atividades. Então, por exemplo, eles estão com *Hausaufgabe* esse texto que está no *Präsens* e é para passar para o *Perfekt* com o *haben* e o *sein*.
243 [1:28:06.8] **PF3:** Lembrei da minha professora de francês com o passé composé. Adoro ela... Mas ela, tipo, colocou no quadro as regras assim E muito rápido. Tipo, aaaaa
244 [1:28:26.7] **P:** Deu certo contigo, PF1? Eles não ficaram traumatizados?
245 [1:28:31.3] **PF1:** Pior que não...

..Reprodução de modelos

..O livro didático: guia e f

..Gramática: porto seguro

	246	[1:28:32.3] P: Olha, existem várias formas de trabalhar. Eu, particularmente, acho acho que a gente tem que contextualizar numa situação específica, num uso específico, falar sobre o passado, falar sobre uma experiência... Primeiro deixar eles <i>sammeln, organisieren und systematisieren</i> . Para que eles possam fazer esse caminho da autodescoberta. Em vez de passar na lousa as regras do <i>passé composé</i> , passar uma questão prática... Aqui estão relatando sobre festa?
	247	[1:29:24.1] PF1: Aqui é <i>sein</i> ... É <i>Tagesablauf</i> .
..Gramática: porto seg	248	[1:29:25.1] PF4: Isso.. A moça liga para o marido dela. E na outra página, ela relata. O marido pergunta: e aí como foi o dia? Ah...eu fiz tal coisa, tal coisa. Eu joguei o texto. Não acho o texto maravilhoso. Sobre tudo porque tem muitos verbos que eles não conhecem. Aí eles ficaram muito: meu Deus o que acontece? Então, eles foram apresentados esses verbos já no passado... então, eles nem estavam sabendo que era passado e tinham saber qual era o verbo. Eu me atrapalhei todo, porque eu achei que eles sabiam todos os verbos que estavam aqui, mas na verdade não.
..O livro didático: guia		
	249	[1:30:06.9] P: Será que eles não identificam?
..submissão ao especialis	250	[1:30:12.0] PF4: Eles conseguem identificar eles, mas não faziam ideia do que significava, tipo: <i>wir haben uns lange nicht mehr gesehen, dann haben wir viel geredet und gelacht</i> . Aí esses verbos eles nunca tinham visto e, pelo contexto, não dá para deprender em hipótese alguma.
	251	[1:30:31.5] P: Mas isso é até tranquilo de mostrar... Bla, bla, bla... Hahaha... *risos
..Gramática: porto seguro	252	[1:30:36.5] PF3: Tipo, nesse momento, eu acho que deve ser o mais alienígena possível... É. Eu acho o <i>Perfekt</i> muito dramático assim... Eu adoro o <i>Perfekt</i> . Aí eu levo um texto que eu achei na internet de uma turca... (...)Tá fora do contexto do livro, né? Daí é bem diferente... O vocabulário é um pouquinho diferente. Não é tão horrível. Daí lá tem o <i>Perfekt</i> . Eles demoram um pouquinho. Eu peço que eles vêm o verbo, onde eles estão achando os verbos aí...E encontram um monte de <i>haben</i> e já perguntam: o que é isso?
	253	[1:31:19.4] Aí eles ficam curiosos para saber o que aquele monte de <i>haben</i> está fazendo ali...E justamente, porque é tão alienígena o <i>haben</i> e o particípio... Daí... eu adoro ouvir: ué, <i>haben, haben</i> ? Eu adoro ouvir isso, é música para os meus ouvidos.
	254	[1:31:39.6] P: Gente, é só uma assim questão de primeiro: desenvolver a autonomia, porque eles vão olhar para outros textos também curiosos, tentando descobrir... Porque geralmente o que acontece? A gente fica lá esperando o professor falar o que é...Ah não preciso pensar muito não, o professor vai dizer logo logo. Agora... Fazer esse trabalho mental, que realmente fixa... Quando eu faço esse trabalho, fica para mim. Ninguém falou aqui é <i>Perfekt</i> , é assim, assim, assim... Tem que entender, aqui funciona de uma forma diferente, mais trabalhoso, por isso mesmo fica.
..Gramática: porto seg	255	[1:32:31.3] PF4: De certo modo, eles tiveram esse contato, primeiro eu disse, olha gente, isso é passado. Eu já tinha dado o <i>spoiler</i> antes. O que aconteceu é que eu realmente tive que fazer essa lição em três aulas, porque a primeira lição foi antes da Páscoa e todo mundo faltou... E então, eu não ... Se eu explicasse, ia ter que explicar tudo de novo. Para quem foi, ia ser um inferno e para quem não foi, ia ser um inferno se eu não explicasse. Então, eu fiz uma aula bem assim... tipo só ocupando aquele espaço e trouxe conteúdos aleatórios, conforme as pessoas iam perguntando. Ai eu comecei, eu trouxe... O que eles me ajudaram foi a constatar quais são os verbos que vocês identificam mesmo
..doing		

	..doing		que vocês não tenham visto dessa forma. Eles podiam ir apontando e aí, nesse sentido, a gente conseguiu construir a regra do referente à formação do participio, quando ele é regular... Aí eles conseguiram me ajudar e fui explicando caso a caso...
	..Gramática: porto seg		
		256	[1:33:40.3] P: Teve alguma fase de <i>Transfer</i> , de <i>Anwendung</i> ?
		257	[1:33:44.1] PF4: Teve no jogo de tabuleiro...
		258	[1:33:53.1] PF1: O meu objetivo principal com o <i>Perfekt</i> , aí é jogar o jogo do "ich habe noch nie". Então, eu até baixei o aplicativo ontem... E aí o aplicativo fala: <i>Ich habe noch nie unter der Dusche gesungen... oder ich habe noch nie...</i>
	..Abertura	259	(...)risos
	..Fixidez e linea	260	[1:34:31.9] PF1: Na vida real, quem responde ja... eu falo... <i>Ich habe noch nie Katzenfutter probiert?</i> ... Quem já comeu ração de cachorro tem que tomar um gole. Quem nunca fez, tudo bem.
		261	[1:34:59.6] PF3: Mas isso aí não é específico para aula, então deve ser meio difícil.
		262	[1:35:00.5] P: Mas é legal, dá pra sair da caixinha... pensar coisas diferentes...
		263	[1:35:05.1] PF1: Eu vou passar o celular, eles leem em voz alta... Muito provavelmente vai ter vocabulário que eles não vão entender.
	..doing	264	[1:35:13.7] P: Mas é a vida, gente...
	..Criatividade	265	[1:35:14.4] PF1: Mas eu tomei cuidado para não baixar um aplicativo, porque eu baixei uns três. Dois eram totalmente sexuais.
		266	[1:35:26.8] PFs: Sim ... Pesados.
		267	[1:35:38.1] P: Gente, isso é um aplicativo. Se você não quer correr o risco, ainda mais com adolescentes, seleciona as questões, no caso.
		268	[1:36:10.0] PF1: E toma um gole de água.
		269	[1:36:18.0] P: Legal... e na vida? Como eu posso fazer assim... para incentivá-los e trazer o <i>Perfekt</i> para vida deles?
		270	[1:36:27.8] PF4: Então, no final do semestre, eu proponho uma atividade de apresentação oral... Onde eles falam sobre o passado deles... A trajetória até eles chegarem até ali. O que foi incrível... tinha uma menina no grupo que já tinha entrevistado a Sandy... Então, descobri coisas maravilhosas sobre a vida deles. Pena que já estava no final do semestre. Podia ter feito antes.
	..Abertura	271	[1:36:58.8] No caso, essa foi a atividade final. Eles eram extremamente livres. Inclusive eles eram tão livres que estavam em dúvida do que iam fazer. Aí duas semanas antes da apresentação, eu fiz a minha própria apresentação da minha vida... Eu fiz uma apresentação extremamente queimando o filme, tipo umas fotos bem estranhas... Só para eles verem que mais ridículo do eu, eles nao iam passar... Ai eles colocaram aquelas fotos de crianças, super estranhas que a gente tem de criança... Todo mundo seguiu o mesmo caminho. E ficou bem engraçado, porque a galera comprou o negócio.
	..doing	272	[1:37:35.3] Porque eu já tinha me colocado fora da minha zona de conforto, então eles se sentiram confortáveis de fazer o mesmo. E foi muito importante fazer o exemplo, porque só falando, apesar de eu ter explicado exatamente o que era para fazer, eles não conseguiram visualizar... Eu falei assim: vocês tem que contar coisas do passado de vocês, pode ser de um passado recente, pode ser de um passado remoto, as coisas que vocês quiserem, mas vai ter que estar no passado e que vai ter que dar mais ou menos quatro, cinco minutos, vocês apresentando.
	..Criatividade	273	[1:38:02.8] Se vocês trouxerem fotos, é interessante para as pessoas

..Criatividade ..doing	274	visualizarem, mesmo os verbos que elas não conhecem, vocês conseguem trazer isso. As fotos lembram vocês do que vocês tem que falar. Então, e aí teve uns que deram muito muito certo.
	275	[1:38:26.3] P: Que legal... Pensando agora na lição 12 agora. Festas. O ano passado você algo assim aqui?
..Abertura	276 277 278 279	[1:38:34.9] PF4: Eu trouxe... Uma coisa que eu trouxe, e achei bem divertido, foi um vídeo sobre o carnaval de Colônia. Eu passei pelo Carnaval de Colônia, e pensei em dar meus depoimentos. Mas eu achei um vídeo muito maravilhoso que uma mulher tava mais pra lá de Bagdá, ela tava dando entrevista. E aí, era um verbo que ela tinha que usar o haben e ela usou o <i>sein</i> . Ou o contrário, não me lembro mais. (risos) E aí eu falei, olha, gente, por acaso, aqui ela devia ter usado o... e tinha legenda em alemão. [1:39:09.7] PF3: Coisa que eu adoro é o <i>Easy german</i> . [1:39:12.9] P: <i>Easy German</i> é muito bom... E mais alguma ideia? Até para indicarem. [...]
..doing ..Abertura	280 281 282 283 284 285 286 287	[1:39:21.4] PF4: Você acha que seria interessante, de repente, eu e o PF1, de a gente planejar as aulas da lição 13? [1:39:31.9] P: Pode ser também, gente, porque aí vocês trocam bastante ideias entre vocês. Eu acho legal isso. [1:39:41.9] PF4: Eu não lembro. O que é mesmo? [1:39:45.2] PF1: Eu não tenho o livro ainda. [1:39:47.7] P: É na cidade, né? PF3: São preposições. [1:39:52.8] PF4: Eu achei bem difícil, porque eu mesmo... É aquela que você fala... para você dar orientações de...
	288 289 290	[1:40:01.2] PF1: Isso eu preciso rever na verdade... [1:40:03.9] PF4: Eu acho que eu gostaria de fazer, se possível, se não for atrasar... [1:40:10.7] P: Não, não... Você já vai entrar na 13 na outra semana. E vocês vão conseguir se encontrar? Ele vai começar antes de você... [1:40:18.0] PF1: Minha semana que vem inteira é só revisão de conteúdo.
..seeing	291 292	[1:40:25.5] PF4: Você faz duas aulas de revisão? [1:40:29.2] PF1: Sim... porque a lição 11 e 12, eu fiz realmente fora do meu padrão porque eu sigo o material didático, mas a 11 e a 12 eu não segui de jeito nenhum. Eu fiz do meu jeito e deu super certo. [1:40:44.4] P: Sim... E ele é apenas uma base, mas não significa que a gente tem que fazer tudo o que está aqui. Vamos tentar realmente se abrir, ser flexível, sair da nossa caixinha... A gente realmente faz isso no dia a dia, até por falta de tempo, vocês estão aí na graduação... cheios de coisa para fazer. E gente, demora, né?
..seeing	293 294 295 296	[1:41:11.8] PF4: Para vir uma ideia criativa? Oh... Foi depois de quatro aulas que eu observava o SOS deles, até eu conseguir fazer alguma coisa legal e reagir, e aí deu muito certo. Aí eles saíram muito felizes depois do SOS. Mas levou quatro aulas ... [1:41:26.8] P: Por isso que é legal trocar ideias também. Você tem uma noção, você já tem outra... Vamos fazer assim, então. Se vocês conseguirem se encontrar. [1:41:34.0] PF4: Aí tu vai dar aula disso em que data? Você consegue? [1:41:41.0] PF1: Quarta-feira sem ser a que vem, segunda é a prova. Semana que vem é revisão, segunda é a prova. Aí na quarta...

297	[1:41:49.9] P: Quarta é feriado, dia primeiro...
298	[1:41:54.8] PF1;PF2: Putz. Também não lembrei disso.
299	PF3: Semana que vem já?
300	[1:41:58.9] P: E agora? A lição treze vai começar na outra quarta-feira. E tua prova fica só pra segunda que vem.
301	[1:42:08.1] PF1: Mas no calendário, eu tô adiantado de qualquer jeito.
302	[1:42:10.3] PF4: É sim. Eu estou entrando...
303	[1:42:11.8] P: Então, a tua aula vai começar na outra quarta.
304	[1:42:17.9] PF4: Na outra segunda. A prova vai ser na quarta. Vamos ver no calendário.
305	[1:42:35.8] PF1: segunda e quarta ia ser a revisão. Aí quarta não tem aula. Então será segunda e segunda, revisão.
306	[1:42:42.7] PF4: Então, você vai revisar do dia 29 ao dia 6. A prova vai ser dia 8. Então você vai começar no dia 13. Então, para mim, está ótimo...
307	[1:42:52.7] Eu provavelmente só vou começar no dia 22, mas eu já posso planejar antes. Combinado.
308	[1:42:56.9] P: Vamos fazer assim? Combinado. E se vocês conseguirem esquematizar para mim assim... Acho que a gente pode usar o modelo da metodologia.
309	[1:43:21.3] PF2: Eu tenho um problema com o tempo... As coisas que eu planejo até dá no tempo certo. Mas tem coisas que elas se expandem assim no horário que eu não sei controlar. Aí às vezes que eu fico correndo para conseguir fazer tudo no horário certo. Mas eu não consigo definir o tempo. E isso, eu fico um pouco... ah, meu planejamento inicial é esse mesmo, então vai.
310	[1:43:43.6] P: É com o tempo que a gente vai aprendendo a controlar o tempo... conhecendo o grupo.
311	[1:43:48.9] PF2: E a quantidade de pessoas que vem no dia também isso influencia muito. Eu fiz uma coisa bem pequena, aí tinha muita gente, dividiu-se em três grupos e foi mais rápido do que eu planejei. Eram grupos menores e foi tudo meio bagunçado assim...
312	[1:44:06.5] PF4: Só um comentário agora... Uns dias antes da Páscoa, foi muito pouca gente, foi péssimo, mas ao mesmo tempo, foi maravilhoso. Porque quem foi era a galera que fala alemão bem. E tava incrível... Tava conseguindo explicar tudo. Aí deu quinze minutos, daí chegou uma mulher que sempre reclama quando eu falo muito alemão. Não acredito... Tem que voltar para o português. Mas ela tá pagando, né?
313	[1:44:32.9] P: Você tem que tentar conquistá-la....
314	[1:44:44.3] PF4: Então é que...Ela tá faltando muito a aula por conta do trabalho. Então, realmente, isso é muito complexo. Ela ainda tá dentro das faltas que pode ter, mas tá bem complexo. E tava fluindo super bem. Tava, nossa gente, vocês estão entendendo tudo. Ai que ótimo.
315	[1:45:01.4] PF2: é bem legal esse Momento, né?
316	[1:45:01.6] PF4: Dá pra ver, né? Você olha nos olhos...
317	[1:45:07.4] P: Aí a gente pensa....Não é desprezar a pessoa, não é isso, mas talvez tentar integrá-la no grupo. Tentar fazer com que ela participe mais no geral.
318	[1:45:27.5] PF4: Sobretudo pela <i>Einstellung</i> dela. Porque ela, desde a primeira aula, ela já falou: "olha, nossa professora do primeiro semestre, ela ia mais com calma". Aí eu falei: "então, é o seguinte, eu acho que a gente está progredindo. Se você tiver dúvida, você por favor me avisa". Então, realmente, eu precisei

..insegurança

..insegurança

..doing

..Flow

..Abertura

..Abertura		demorar um pouquinho mais no processo. E aí ela começou a faltar. Ela mesma tava falando sobre como ela não tem tempo de estudar... Aí eu falei: então, volta quando você tiver tempo, porque o alemão vai exigir um tempo da sua vida.
	319	[1:46:12.9] PFs: *risos
..insegurança	320	PF2: Eu sempre fico um pouco com medo de usar o alemão na primeira fase. Fico muito travada... E eles realmente querem o equivalente em português. Eles não querem o contexto do alemão. Falo um monte de português e fico, PF2, vamos lá, fala alemão... mas não vai, sabe.
..Responsabilidade	321	[1:46:38.9] PF3: Para eu usar tipo o <i>hören, schreiben</i> , eu demorei semestres para me acostumar a fazer isso desde o primeiro momento. <i>Hören, schreiben...</i> Eu demorei muito para me acostumar a usar desde a primeira aula.
..Fixidez e linearidade	322	[1:46:56.9] PF2: Coisas simples que daria pra falar. Mas daí... eu demoro assim.
	323	[1:47:04.2] P: É o se chama de <i>chunks</i> . São estruturas que você sempre pode usar. Você vai mostrar a primeira vez com mímica, com <i>Bild</i> , uma foto, com a própria atividade em si, você vai fazer isso na sala e, com o tempo, eles vão se acostumar... Agora se a gente não fizer, aí é problema... De repente, a partir de hoje eu quero fazer...Aí fica difícil.
..seeing	324	[1:47:31.8] PF3: Pois é. No meio do semestre, a partir de agora vou dar todas as minhas (estruturas)... E aí os alunos pensavam.. O que está acontecendo, ficou louco?
	325	[1:47:41.0] P: Por isso que é legal desde o início já começar... com essas estruturas.
	326	[1:47:47.1] PF4: Eu achei maravilhoso... Você falou de <i>Bild</i> . Eu basicamente a cada três aulas, eu sempre pergunto: <i>Was sehen wir auf dem Bild?</i> E eles sempre esquecem o que é <i>Bild</i> ... Prof., mas o que é <i>Bild</i> ?
	327	[1:48:01.1] P: <i>Das Bild, das Foto...</i> Com paciência de repetir.
	328	[1:48:09.0] PF4: Ah tem, né? Se não tiver paciência...Mas tenta, viu! *risos
..doing	329	[1:48:18.3] PF1: Só queria comentar que eu também tenho problemas com esse tal do <i>Zeitmanagement</i> . Às vezes, eu penso que uma atividade vai durar dez minutos, dura quarenta. E hoje em dia, comecei a fazer isso semana passada, nem sei se está certo, mas eu não tô mais preparando aula, eu tô preparando lições. Tipo...Eu pego uma folha de sulfite e tudo que vou fazer nessa lição, desde a primeira atividade até a última. Nem penso mais em horário...
	330	[1:48:47.5] P: E é legal fazer isso porque ele está programando não para uma aula específica, mas é um período...É um todo.
	331	[1:48:56.2] PF2: Sim, só que eu fico com medo daí, eu sou no nível um, aí vai para o nível dois, faltou umas coisas lá no meio, que não sobrou tempo no final do semestre, que ficaram para o final, aí falta...
..Responsabilidade	332	[1:49:09.9] PF4: A minha principal razão pela qual eu sigo o livro de maneira não religiosa, mas algo próximo de religiosa, é porque eu tenho pavor da ideia de que eles vão chegar no próximo período, sem saber o mínimo que eles precisam saber...
..insegurança	333	[1:49:30.1] PF2: Tipo, essa coisa aqui... não o professor nunca mostrou. Mas o professor no segundo nível precisa muito disso. Não, nunca mostraram isso para mim.
	334	[1:49:35.4] P: Bom, isso eles podem falar, mesmo tendo visto...
	335	[1:49:39.2] PF1: Às vezes, tu não reforça isso o suficiente ou sei lá qual, o que tem que ser feito. mas eu morro de medo disso.
	336	[1:49:49.5] PF4: Sobretudo porque o ano passado, eu não conhecia o livro, não sabia o que ia ser abordado, o que tinha que abordar.

..insegurança	337	[1:49:56.2] PF2: Ou o que tinha que ter abordado mais.
	338	[1:50:01.3] P: O que tem que focar? E o que você considera também mais importante? Talvez não dê tempo de fazer tudo... Não tem como. Escolhe o que realmente é importante no seu contexto.
..insegurança	339	PF2: Aí eu fico meio... ai, tem que trabalhar com metas.
	340	[1:50:13.2] PF4: Tem metas... tem que ter.
	341	[1:50:17.5] PF2: Não, mais tipo lições.
	342	[1:50:20.7] P: Mas o que eles realmente precisam para poder realizar isso aqui?
	343	[1:50:30.4] PF3: Sobre o tempo... Tipo, eu estou dando aula às sextas. Três horas direto. Daí a minha relação com o tempo é um pouco diferente. Porque eu já dei o nível dois, sexta-feira, três horas direto... E, naquela época, eu não dava muita atenção ao tempo... Aí chegava um momento que eu sentia um desespero em mim, um desespero na turma. E nessas três horas, vai ter que ter um momento assim... Uma hora e meia de aula, vai precisar de alguma coisa diferente.
..seeing		
..Responsabilidade		
	344	[1:51:05.8] P: <i>Ein bisschen Ruhe</i> ou o contrário, um pouco de agito. Vai ter que diversificar muito a aula. Fazer várias fases... Agora, quando você fala a questão do tempo, PF2, a gente também tem que sacar a hora de cortar às vezes. A gente começa a esticar um assunto. De repente, até um assunto que gosto, eu começo a falar mais daquilo do que devo. Eu tenho que ter a noção, já deu... vamos partir para a próxima.
	345	[1:52:31.8] E aí assim, teve a fase de apresentação, você deu uma atividade em grupo, também colocar para eles a questão do tempo. Vocês vão ter tanto tempo para fazer isso e tanto tempo para apresentar, porque aí tem aquele aluno que se empolga também. Se eles sabem antes, o que vai acontecer, quanto tempo ele vai ter para realizar aquela tarefa, quanto tempo ele vai ter para apresentar, melhor, ele também vai se programar. É uma das formas de controlar o tempo também, porque quando a gente deixa muito aberto... E sempre ter algo na manga para os mais rápidos.
	346	[1:53:15.1] PF2: E aquele aluno que demora demais, daí tipo, tá vamos terminar agora, quinze minutos, acabou quinze minutos, fazer o quê? Falei quinze minutos...
..seeing	347	[1:53:35.3] P: Talvez se for uma coisa que tiver muito legal, também é chato jogar um balde de água fria. O planejamento não é algo fixo, tem que ser flexível também. E surgem coisas inesperadas... coisas que a gente nem planejou. E aí?
	348	[1:53:54.2] PF4: De repente, você tem que explicar como funciona o sistema hidráulico da Alemanha do nada.
	349	[1:54:00.1] P: E de repente, estão tão interessados, né? E aí? Como funciona? De repente, lançar a questão para que eles pesquisem... Para que na próxima aula, a gente retome. O sistema educacional, por exemplo, um tema que eles querem saber. Vamos pensar num projeto para desenvolver isso. Agora, nesse momento, se eu começar a estender muito, vou perder o foco. Vocês percebem como a profissão da gente é assim um jogo de cintura. O tempo todo de lidar com essa situação, com as perguntas inéditas.
	350	[1:54:58.6] PF3: O alemão em si é muito avançado nessa questão de DaF. Eu fico pensando, o inglês aqui é assim também? Eles estudam tanto?
..doing	351	[1:55:16.3] P: Alguém já fez aqui alguma disciplina com o pessoal do inglês, francês? Tem contato?
	352	[1:55:19.4] PF2: Eles se dedicam bastante...
	353	[1:55:25.6] PF3: Não, mas na questão de estudar métodos, sequências

		didáticas...
	354	[1:55:34.0] PF2: O pessoal do francês, eles são bem assim, eles preparam tudo, os que eu tenho contato, pelo menos. São bem de se encontrar e comentar como está indo a aula, que nem a gente está fazendo, trocando ideias.
..doing	355	[1:55:50.9] PF4: Eu conheço o pessoal de francês da [universidade]. Curiosamente, as pessoas que conheço são do bacharelado, porém elas fizeram intercâmbio na França e lá fizeram a cadeira de didática que foi bem revolucionária na vida delas. Elas largaram a tradução e montaram uma escola de francês. A escola delas está fazendo muito sucesso, tá dando super certo... Elas fazem aula com turmas bem pequenas... Meu maior sonho.
	356	[1:56:41.7] P: Agora a sua questão, o próprio Kumaravadivelu ele é da área de inglês. Há essa tendência no ensino de línguas em geral. Há iniciativas pelo mundo envolvendo o ensino, aprendizagem e a didática de língua estrangeira. Vai ter a ABEG de novo em agosto.
	357	[1:57:06.5] PF3: Vai ter o evento em Ivoti. Nós vamos ter um ônibus
	358	[1:57:17.2] PF2: A gente vai tentar...
	359	[1:57:21.4] P: Muito legal participar desses encontros...
	360	[conversa particular]
	361	[1:57:44.1] P: Agora, só para a gente fechar aqui para conversar depois mais à vontade... Com relação aos dois, tudo certinho. Vocês vão fazer a lição 13. Pensar numa sequência didática. Lembrar que são várias atividades reunidas para atingir um objetivo, durante um período. Então, a gente vai trabalhar durante três aulas. Não precisam ficar presos nessa lição, não precisam ficar nesse livro. Se for necessário trabalhar outra coisa, sejam bem leves, livres e soltos para desenvolver. No caso de PF2, você está em qual lição?
	362	[1:58:23.7] PF2: Tô na quatro... Só que foi... frustrante isso aqui. Iniciei a quatro. Eu vou ter mais uma aula. E eu vi basicamente os números e a gente iniciou com vocabulário, <i>der, die, das</i> ... Mas foi assim bem ridículo, foi bem precário essa aula. Eu realmente fiquei muito no livro... A única coisa que ficou legal foram os números. Daí um fazia para o outro. Na verdade, eu coloquei alguns. Depois um fazia para o outro e tentando escrever. Mas foi muito sem graça. Eu quero achar algumas atividades mais interessantes para a próxima aula, e daí eu vou fazer a revisão para a prova também. Então, eu acho que talvez na lição cinco talvez, para fazer todo planejamento.
..seeing	363	[1:59:23.5] PF1: Eu entrei na lição quatro ontem, como agora vem uma chuva de vocabulário. Eu comecei a aula com aquela tabelinha que ajuda a reconhecer o gênero da palavra. Os finais, se termina com <i>-e</i> é <i>die</i> , se termina com <i>er</i> , essas coisas. Eu fiz essa atividade, apresentei a tabela e dei uma página com um monte de palavras e falei para eles falarem se era <i>der, die</i> ou <i>das</i> , só pelo final da palavra e eles conseguiram. Noventa por cento eles acertaram eles acertaram os gêneros... Depois eu entrei com o vocabulário de móveis e os números. Aí os números, terminei a aula com a atividade de que um desafiava o outro.
..Fixidez e linearidade		
..Descontextualização		
	364	[2:00:19.5] PF2: E a questão dos adjetivos? Vocês já viram alguma coisa?
	365	[2:00:26.8] PF1: Não...
	366	[2:00:27.7] PF2: Porque eu entrei com os adjetivos um pouquinho antes até... E foi mais natural, foi tranquilo assim. Não foi super profundo. Mas foi bem tranquilo de trabalhar. Os números também foi. Só a questão os móveis assim... eu não achei uma atividade muito legal ainda. O PF5 teve uma ideia...
..doing		
..Descontextualização		
	367	[2:00:57.4] PF3: Sabe o que estava pensando em fazer? O que eu fiz com os Lebensmittel. Fazer eles fazerem um catálogo assim. Procurar uma empresa que

		tenha um catálogo, aí eles vão cortar, cama e tudo mais. E daí vai colar e escrever em alemão, e daí já entra o Euro, quanto custaria um sofá na Alemanha, mais ou menos... O único drama dessa atividade, você precisa realmente estudar o catálogo antes da aula. Então, você precisa saber cada objetinho...
..Descontextualizaç	368	[2:01:47.1] PF2: O que eu acho assim... porque você perde tanto tempo cortando uma cama... Umas coisas assim que eu fico um pouco incomodada, sabe. Eu quero às vezes uma coisa mais prática e que possa trabalhar realmente no cotidiano. O PF5 teve uma ideia boa de tentar fazer um ...
..doing	369	[2:02:03.5] PF4: Leilão
	370	[2:02:07.6] PF2: tentar fazer um leilão...Ganha um determinado valor e tem que tentar comprar três ou quatro coisas que agradem eles. Alguma coisa nesse sentido... Porque aí vai trabalhar tanto móveis, como compras...
..insegurança	371	[2:02:25.5] PF4: Eu pensei em fazer, mas a PF6 disse que foi um fracasso na aula dela e me removeu da ideia rapidamente de fazer... Mas se funcionou com o PF5...
	372	[2:02:37.3] PF3: Tem que ser uma turma que queira sei lá, entrar na imaginação um pouquinho, porque eu já fiz com uma turma que... o pessoal da engenharia, sabe. Daí, mas como que eu vou saber quanto custa...
	373	[2:03:03.1] PF1: Só vou mostrar um exemplo como eu planejei a lição. Aí comecei tocando a música <i>Barfuss am Klavier</i> , aí segundo ponto, <i>Wiederholung, Arbeitsbuch, Seite 22</i> , usei a página como <i>Wiederholung</i> . Aí entraria na lição nova, gêneros, <i>der, die das...</i> Ia lembrar que tem três gêneros. Aí entregar a folha <i>Möbel</i> , que é o vocabulário, a tabelinha que eu fiz...
..Fixidez e linearidade	374	[2:03:39.9] PF2: Você entregou.
	375	[2:03:43.1] PF1: Isso aqui é para mim. A tabela que fiz explicando como reconhecer o gênero para tentar identificar. Isso aqui é para mim... A última aula foi até esse ponto. Aí o próximo ponto é a partir daqui... <i>wie viel kostet? Oder Was kostet?</i> Eu preparo a lição inteira.
	376	[2:04:21.9] P: É legal fazer tópicos para você ter essa noção. Ali vocês vão tem que ser mais detalhado, mais definido... *planejamento
	377	[2:04:29.0] PF4: Bem mais concreto...
	378	[2:04:33.5] P: Bem mais concreto... Tipo essa que eu entreguei para vocês. No dia a dia, não dá tempo de fazer assim.
..doing	379	[2:04:44.2] PF2: E as coisas se modificam tanto...
	380	[2:04:46.3] PF3: Isso é o que pedem as escolas?
..diretrizes institucion	381	[2:04:55.3] P: Sim. Mas não precisa fazer assim todo dia... Você tem o planejamento em trimestres, na minha escola, por exemplo. Mas varia de escola para escola. Lá a gente tem que fazer trimestral.
	382	[2:05:23.9] PF4: É que eu sempre trabalhei com bimestre.
	383	[2:05:25.8] P: É eu também tive dificuldades no começo. Pensar que em julho, cortando o trimestre no meio... Mas a gente vai se adaptando. Mais alguma ideia para a PF2, PF3 também está na lição.
	384	[2:05:47.8] PF3: Uma coisa que eu gosto de fazer com dinheiro e também <i>Lebensmittel</i> . Tipo, lista de <i>Lebensmittel, was kaufst du ein</i> , tipo lista de compras. Aí uma pessoa fica de um lado da turma e a outra de outro lado. E se a turma é grande, as paredes ficam cheias. Aí a pessoa tem que gritar do outro lado, a lista de compras. É muito legal.
..Abertura	385	[2:06:23.4] PF2: E o que acontece?
..Reprodução de mode	386	[2:06:27.5] PF3: A pessoa tem que prestar a atenção no parceiro. E estou pensando em fazer com os dinheiro agora... Feira total... Depois corrige um com

..Abertura	387	o outro.
..Reprodução de mode	388	[2:06:58.1] PF1: Fizeram isso comigo lá na Alemanha. Aí tinham dois chineses, aí um gritou <i>Rindfleisch</i> e o outro escreveu <i>Kinderfleisch</i> .
	389	[2:07:25.2] PF3: Tem tanta coisa de número, tem um que é do círculo, isso eu aprendi com o <i>Menschen</i> .
..doing	390	A pessoa dá um número, <i>fünfundvierzig</i> e a outra tem que fazer ao contrário <i>vierundfünfzig</i> . Aí <i>dreizehn</i> , <i>einunddreissig</i> .
	391	[2:07:44.6] PF2: Nossa, tenho que pensar, até em português...
	392	[2:07:52.5] PF3: A primeira vez que eu fiz, não deu certo, porque não estava vivo... os números. Mas agora...
..Flow	393	[2:08:08.7] PF2: Eu fiz um assim, aí tá. Vai contar e aí quando alguém bate palma, volta. Aí você pode bater palma para voltar. Aí bate palma, volta. Aí tipo, a pessoa não está preparada, ela acabou de falar o número. Daí ela fica. Aí quanto tu volta, ela já tem que falar de novo. Daí tem que ficar ligado o tempo todo. E aí tinha uma menina que sempre não sabia onde é que tava o número. (*risos) Aí ficavam indo e voltando, indo e voltando... E ela...Depois de umas quatro voltas, ela... aí, eu vou embora. Foi muito engraçado. Todo mundo fazia de maldade para passar para ela. Mas em clima legal. Então, nesse momento que dá uma descontraída e todo mundo vai.
..doing	394	[2:08:37.8] P: E olha, para três horas de aula, tem que ter momentos de riso, descontração, de parar tudo. Isso é muito legal... Eu ia falar alguma coisa. Na parte de objetos, dá para usar a história da caixinha, hein.
	395	[2:08:57.5] PF4: Não dá pra usar o guarda-chuva, mas os outros dá.
	396	[2:09:09.4] P: E aqui você vai trabalhar com adjetivos
	397	[2:09:23.8] PF2: A partir dos adjetivos, o material...
	398	[2:09:25.5] P: É de tal coisa, é de plástico, de madeira.
..seeing	399	[2:09:30.3] PF3: Não sei se vocês já estavam já, mas uma vez o coordenador reuniu todo mundo do [curso]. E aí levaram um monte de atividades. E daí, eu acho que a gente devia mobilizar a coordenadora também.
	400	[2:10:05.3] P: Vocês mesmos. Vocês podem organizar isso. Cada um traz uma ideia. Fazer uma <i>Ideenbörse</i> , onde cada um vai apresentar o trabalho. Às vezes a gente pensa, isso é muito pouco... É justamente algo que vai ajudar o outro.
..seeing	401	[2:10:26.6] PF3: É que às vezes vocês escuta isso, né... Ai o que que é isso? Comentários assim do pessoal. Gente, utilizar a língua.
..Responsabilidade	402	[2:10:36.3] PF4: Os alunos de engenharia de vocês são tão... Os meus, de modo geral, são trancados, mas não são assim...
..Reprodução de m	403	[2:10:48.4] PF3: Tem umas coisas bem... Bem chato. Hoje em dia, eu falei: que que é isso? Nada disso. Mas há tempos atrás...
	404	[2:11:03.7] PF4: É que as expectativas deles com relação à língua é outra. Só querem é que você passe tudo em um <i>pendrive</i> para que eles possam ir para a Alemanha.
	405	[2:11:15.5] P: <i>Nürnberger Trichter</i> , né? Gente, mas muito legal, estou ansiosa para ver o que vai sair...
	406	[2:11:41.0] Então, vai ser uma sequência didática nesse esquema de pensar no todo, não numa aula específica, mas um contexto maior. Nós vamos trabalhar durante três aulas, o quê? As atividades estarão interligadas para atingir um determinado objetivo lá no final. E qual é o conteúdo? No caso de vocês? Vai ser localização na cidade, posição...
	407	PF4: as preposições... P: O PF2 e o PF3 juntos?

	408	[2:12:26.1] PF2: Pode ser a cinco?
	409	[2:12:28.2] PF3: Então, eu tô pensando em fazer a prova depois. Eu acho muita coisa a seis, sete e oito são lições difíceis assim. Mas semana que vem não vamos fazer, é pouca coisa. Tipo, agora eles fariam um texto falando: <i>Ich heisse, ich komme aus...</i> Depois ver <i>Akkusativ</i> e vão fazer, tipo, <i>ich kann Schach spielen</i> , sabe... Eu tô pensando em fazer depois, então.
	410	[2:13:12.1] P: Você entraria na lição cinco quando?
	411	[2:13:17.0] PF3: Semana passada foi feriado. Então, eu vou terminar a terceira. Talvez eu entre na quatro hoje. Só semana que vem então.
	412	[2:13:36.0] PF2: Oito vai ser minha prova. Vou fechar a quatro.
	413	[2:13:49.3] PF3: Então, eu vou fazer o quatro na semana que vem, na semana seguinte ainda vai ter quatro. Então em duas semanas
	414	[2:14:03.2] P: E aí gente, mais um pedido. Vamos continuar mandando áudios se possível. E assim, depois dessa experiência, como foi para cada um? Vai ser de um jeito para o PF1, vai ser de um jeito do PF4, apesar de terem planejado juntos. Como foi? Tenta considerar tudo que a gente viu hoje, tipo: despertar a curiosidade, fazer com que eles apliquem o que eles viram. Mudar a ordem da aula, não fazer sempre linear... joga <i>eles</i> na fogueira...
..Flow	415	[2:14:47.0] PF3: Eu já vou falar agora e posso repetir depois no áudio, que para mim, a gente ter uma reunião assim uma vez por semestre, tanto aqui ou no [curso]...Gente, estou bem mais motivado agora, eu vou entrar em aula agora completamente diferente.
	416	[2:15:01.9] P: Gente, E eu adoro trocar figurinhas. Independente do meu projeto ou não. O dia que quiserem me visitar na escola, as portas estarão abertas.
..doing	417	[2:15:17.4] PF3: Na verdade, eu tenho alunos particulares no nível B1. E sabe quando está dando aquele SOS assim. Eu queria muito conversar contigo para ter um <i>brainstorming</i> assim.
	418	[2:15:49.4] P: Você está com B1 também, não é, PF1?
	419	[2:15:55.4] PF1: Não, estou com um aluno do quarto semestre, nível A2.
	420	[2:16:06.8] PF3: O ano passado era diferente... Não sei o que estou fazendo, tá indo assim... e estou indo assim. Queria ter objetivos, mas estou achando difícil no B1.
	421	[2:16:30.3] PF2: O B1 eu acho assim meio areia movediça... Vai e não chega B2...Vai, vai.
..insegurança	422	[2:16:45.5] PF4: Acho que o momento... Eu não vou dizer que é o momento que o alemão começa a ficar frustrante, porque desde o começo o alemão é frustrante, né? Gente, foi um inferno... Eu gosto muito de ter chegado aonde eu cheguei... quando eu digo que é frustrante..Na verdade, o alemão não é.. não é inalcançável ... não é...
	423	Não te pega pela mão e te leva fácil. Aí você só leva chicotada, chicotada e ah agora foi, não, não foi... E o B1 e o B2 é o momento, sobretudo, que você fica... Como vou ter motivação para aprender se não estou avançando?
	424	[2:17:47.0] PF3: E aí tem o problema que eles não se interessam por gramática, eles não se interessam por leitura, eles só querem comunicação.
	425	[2:17:54.9] P: Então, mas qual o problema?
	426	[2:17:59.2] PF3: É que eu sou muito gramatiquero, sabe...
..Gramática: porto seguro	427	[2:18:03.5] P: Ah... é o gramatiquero. Eu sei que é difícil... Também adoro gramática... Muita gente tem <i>Hemmung</i> ...
	428	[2:18:20.1] PF1: Isso já desde a escola...
	429	[2:18:24.4] P: Desde a escola... E a gente tem que tomar cuidado e se

..Gramática: porto seguro	430	questionar: qual o objetivo do meu aluno? Será que para ele é importante mesmo saber todas as regras gramaticais?
	431	[2:18:33.5] PF3: Aí é que está a questão. Eu sei disso e, mesmo assim, eu entro nisso. Eu me sinto horrível fazendo isso.
	432	[2:18:38.4] P: Aí, eu me pergunto. Com os adolescentes, por exemplo, não vai fazer sentido nenhum eu ficar só na gramática. Claro que eles vão ter alguma coisa... E tem aquele curioso também que pergunta ali no <i>mit meiner Familie</i> . Por que tem esse <i>r</i> lá? Adoro... E eu tenho uma aluna particular que só quer gramática. Mas é essa pessoa, quer aula tradicional. Aula particular é mais fácil nesse sentido para adaptar.
..Responsabilidade	433	[2:20:39.2] PF3: Mas para mim está sendo muito difícil... Eu conheço eles e sei o que eles querem, do que eles precisam... Mas tipo...
	434	[2:20:51.1] P: Não aceita, né...
..seeing	435	[2:20:55.0] PF3: Eu estou tentando levar para essa direção assim. E aí, semanas atrás, levei um vídeo do Easy German, e foi muito pesado para eles. No final da aula, para fazer uma discussão... E aí caiu, eles são B1 e não C1, sabe. Então...
	436	[2:21:16.5] P: A gente também tem que entender onde eles estão <i>in diesem Moment</i> ? Às vezes, a gente faz isso também. De trazer uma coisa muito fora. Às vezes, a gente traz também algo muito fácil...
..insegurança	437	[2:21:40.1] PF2: Às vezes, eu tenho medo disso, sabe... Trazer uma coisa muito bobinha. Acaba desmotivando de qualquer forma.
	438	[2:21:48.9] P: Achar o meio termo, ali é a <i>Kunst</i> ... Mas vamos conversar.
	439	E agora, vocês vão trabalhar os objetos. E aí tem aqueles que se perguntam: Por que três artigos? Para aceitar que existe o neutro... E trabalhar com essas diferenças... Mas olha, é tão legal quando dá certo.
..Flow	440	[2:22:43.1] PF4: Essa aula aí que deu certo agora... Eu saí assim sem SOS e com leveza.
	441	[2:22:46.1] P: Esse é o fluir... E aí cada dia é um dia. Tem dia que a gente está aberto e funciona melhor...
	442	Mas assim uma pergunta, <i>nebenbei</i> , PF2 já comentou que está com dificuldades de falar em alemão na sala, né? PF4...
..seeing	443	[2:23:24.9] PF4: <i>Auf Portugiesisch</i> , aí quando as pessoas faltam... aí eu consigo. Na outra turma com esse nível, a partir da virada de livro, comecei a puxar mais em alemão e a turma deu conta. Mas também é fato, algumas pessoas já tinham desistido. Eu confesso que essa aluna específica, ela vai rodar por falta, porque está faltando pelo trabalho... e já está quase estourando.
	444	[2:24:09.0] PF1: Nível um é só com <i>chunks</i> . A aula toda em português... O nível dois também, porque o nível dois tá no nível do nível um praticamente. Então, no primeiro dia eles não sabiam o que era <i>Buch, Seite</i> ...
	445	[2:24:32.1] P: E se trabalhar com um <i>Überlebenspaket</i> ... para tentar usar o máximo de alemão na aula, usar mais verbos derivados do latim, internacionalismo...
..Responsabilidade	446	[2:25:01.1] PF3: O coordenador cobrou de mim, de usar mais alemão nas aulas.
	447	[2:25:13.6] P: Talvez seja legal a gente pensar um pouquinho na <i>Lehrersprache</i> . Pensar como eu posso facilitar também. Para falar nada complicado, nem rápido.
..Gramática: porto seguro	448	[2:25:33.1] PF4: Eu tenho esse problema de falar rápido... Já falo no primeiro dia, gente eu falo rápido e para dentro. Se vocês não entenderem nada (*risos). Então, se tiver que repetir, eu repito. Mas, por favor, me avisem.
..insegurança		

	449	[2:25:51.7] P: Isso é legal também. Fazer um acordo de camaradagem, fazer um contrato com eles.
	450	[2:25:58.0] PF1: Eu vou aproveitar a virada do livro para começar a introduzir mais o alemão.
..Gramática: porto seg	451	[...]
..insegurança	452	[2:26:12.2] PF4: É sim, porque é um momento, para você falar o futuro do alemão, você pode usar o presente e está tudo bem. E o presente resolve. Para falar do passado, o Perfekt, que já foi abordado... Aí agora vou começar com o Dativo também. Então, eu acho que é um bom momento...
..doing	453	[2:26:34.8] PF3: No final do nível um, que eu percebi que eles estavam fazendo frases no futuro: <i>Was machst du am Wochenende?</i> E é coisa que eu nem percebi que dava para fazer já...
	454	Era uma pergunta que eu usava bastante... Não dava para perguntar <i>was hast du gemacht</i> ... Então, usava o futuro já.
	455	[2:27:08.1] P: e para eles, é um <i>Erfolgserebniss</i> . Como a gente falaria...
	456	[2:27:22.6] PF4: Experiência bem sucedida...
	457	[2:27:29.5] P: Algo que foi bem positivo para mim. Isso dá uma sensação muito legal, estou progredindo.
	458	Eu vou só fazer o fechamento oficial, depois a gente pode continuar.
	459	[...]
	460	[2:27:59.9] PF3: Eu imprimi um monte de atividade de família. Uma menina falando: <i>Meine Mutter heisst... Meine.....</i> Eles tinham que adivinhar <i>Mutter, Vater</i> ... Daí imprimi tudo semana passada.
	461	[2:28:13.9] P: Quantos alunos você tem?
..seeing	462	[2:28:18.6] PF3: Tenho dezoito. Foi caro... Acho que deu uns sete reais... Daí eu fiz ontem em casa, é muito ruim, é difícil...
	463	[2:28:29.6] P: Testa antes, gente!
	464	[2:28:35.0] PF3: Vou ter que jogar no lixo ou usar como rascunho. Não dá... Aí, oh...
	465	[2:28:38.1] P: Tá vendo, gente ... é complicado...
	466	PF3: é... [risos]
	467	[2:28:50.4] P: Agora queria terminar assim, com aquela frase de efeito:
	468	[2:28:56.9] PF3: Aquele momento...
	469	P: Existe uma vitalidade, uma força de vida, uma energia, um impulso que é traduzido através de você em ação. E porque só existiu um de você em todos os tempos, essa expressão é única, singular. E se você a bloquear, ela nunca irá existir através de nenhum outro meio e estará perdida. (<i>Martha Graham</i>)
	470	Mantenha seu canal aberto!
	471	*Aplausos
	472	Muito obrigada por vocês terem vindo aqui nesta sexta-feira. E me sinto muito honrada de ter pessoas assim trabalhando comigo, me ajudando... Só tenho a agradecer!

Conversa final (Caio PF1; Igor PF4)

	1	[0:00:00.0] Conversa final – 2019
	2	Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:29:16-1#
	3	P: Então, minha primeira pergunta para vocês dois: que elementos criativos vocês utilizaram nas aulas e como vocês fizeram para tornar as aulas mais criativas? Quem começa? Um pode contribuir com o outro, não tem problema.
	4	[0:00:21.4] PF1: Primeiro a gente pensou muito mesmo. Mas que elementos a gente pensou, pelo menos que eu tentei pensar foi... Nossa, como eu posso dizer? Eh... É porque primeiro eu e o PF4, a gente começou a pensar na lição como um todo. Aí depois, a gente dividiu em aulas. A gente ficou um pouco preso por causa do tema, que era preposições de local .
..Gramática: porto seg	5	(pausa)
	6	[0:01:05.6] PF1: Tá, então, voltando ao raciocínio, eu acho que o primeiro passo foi analisar o tema da lição, que eram <i>Lokalpräpositionen</i> e <i>Dativ</i> . Aí, eu pelo menos, senti que esse tema foi bem, como que é a palavra? Não dava muita liberdade para mim pelo menos... É um tema muito específico e trabalhar com criatividade foi bem difícil. Mas falando do projeto final, então a gente pensou primeiro na lição como um todo, dividiu entre aulas, e a gente reservou para a aula mais criativa ser a última aula. Então as duas primeiras aulas seriam o momento gramatical e o momento de <i>Lexikon</i> , de léxico... E também teria um momento criativo nessas duas aulas, mas o momento criativo seria na última aula. Então a gente, eu e o PF4, eu acho que a gente teve três encontros, três ou quatro encontros, cada encontro de três horas praticamente.
..doing		
..Liberdade		
..Gramática: porto		
..Criatividade		
	7	[0:02:20.0] PF4: Foi, foi um tempão.
	8	[0:02:21.1] P: Tem uma pergunta aqui: quanto tempo demorou?
	9	[0:02:23.1] PF1: Para a primeira aula foi um encontro de três horas, eu acho, três horas e meia.
	10	[0:02:31.6] PF4: As outras duas devem ter dado uma hora e meia, mais ou menos para cada uma das duas. E mais um tempinho porque a gente se encontrou no outro dia rapidinho, também.
	11	[0:02:38.7] PF1: Sim, sim. Então para essas quatro horas e meia de aula a gente se encontrou dez horas para planejar, praticamente.
	12	[0:02:45.4] PF4: Sim.
	13	[0:02:46.3] PF1: Aí eu acho que no último encontro foi quando eu tive o clique... Aí eu lembrei de <i>Mannheim</i> .
	14	[0:02:52.5] PF4: Acho que foi no segundo já.
	15	[0:02:55.6] PF1: Foi no segundo?
	16	PF4: Foi.
	17	[0:02:56.7] PF1: Que é aquela cidade projetada, A1, A2, A3 que é projetada em blocos. Aí foi quando a gente pensou em trazer esse <i>Mannheim</i> para eles, apresentar essa cidade, mostrar que existe uma cidade assim. E que pode brincar com as preposições, com as direções também. Porque é o tema da lição treze, <i>Wegbeschreibung</i> . Então foi quando a gente percebeu que dava para trazer a vida real, misturar com o tema da aula. A princípio, para introduzir eu acho que é isso.
..seeing		
..Descontextualização		
	18	[0:03:28.7] P: Mais alguma coisa?
	19	[0:03:29.5] PF4: Vou complementar com algumas coisas. Eu acho que a gente... Eu não acho que a nossa aula foi criativa..
..Criatividade		
	20	PF1: É:...
	21	[0:03:36.2] PF4: Eu não sei o que é criativo, mas em todo caso a gente fez aulas

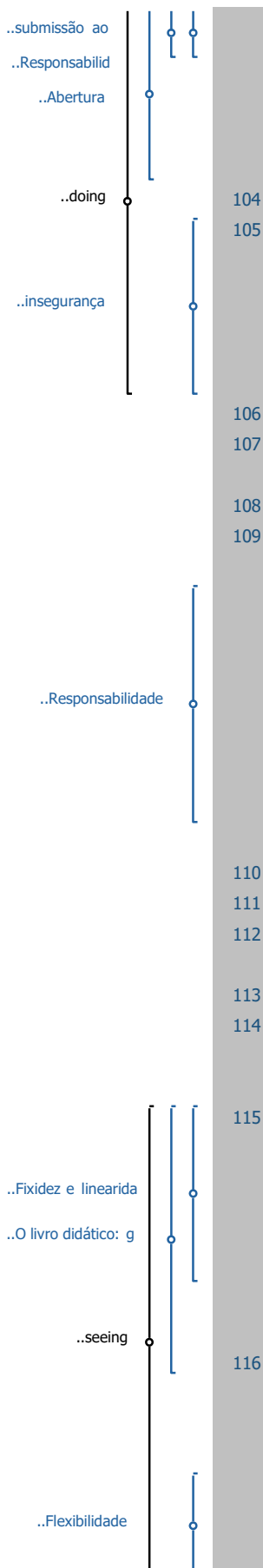
..Criatividade		mais baseadas em coisas dedutivas, isso <i>auf jeden Fall</i> , que em vez de seguir... A gente reverteu completamente a ordem proposta pelo <i>Menschen</i> . Então, a gente trouxe material extra, a gente procurou por materiais extras que dessem conta disso. Então aquele material do gato, por exemplo, que aí tinha <i>das Bett</i> , e aí dava para fazer as coisas com o <i>das...</i> Aqui já tinha com o <i>der Würfel</i> , que virou <i>dem Würfel</i> e tinha uma coisa que era com <i>die</i> , era só <i>die Pyramide</i> ? Era da caixa, a caixa, <i>die Kiste</i> . Aí isso fechava com os três que a gente precisava. Então, a gente foi complementando com o que tinha aqui com o que tinha de material visual e com o que a gente tinha de coisas que a gente encontrou na internet. E só depois a gente partiu para o que o livro tinha a oferecer...
..Abertura		
..O livro didático: guia		
	22	[0:04:29.2] Sendo que, de modo geral, eu meio que seguia, eu analisava o que estava proposto aqui. Então, nesse quesito foi diferente, eu não sei se criativo, mas foi diferente. E essa questão da dedução, eu acho que é um traço que a gente tentou levar eles a chegar as conclusões, e isso foi interessante de muitas maneiras. Aí a última aula foi de fato o momento de tentar fazer algo que eles pudessem <i>mitmachen</i> de uma maneira mais autônoma, mas de fato a gente reservou esse momento para a última aula, que aí pareceu que eles já tinham subsídios necessários para conseguir resolver isso sozinhos. Eu acho que, de início, seria ligeiramente complicado que eles chegassem a grandes conclusões se a gente só largasse eles, mas foi mais ou menos isso...
..doing		
..Responsabilidade		
	23	[0:05:17.5] Eu acho que um ponto que eu já queria comentar desde o início, porque foi para mim bem mandante, eu não cheguei a conversar isso com o PF1 ainda, é o fato de que eu acho que as aulas melhoraram muito... Na medida em que a gente tinha objetivos claros para a aula. Então, eu acho que eu até comentei no áudio, eu, por exemplo, eu testei todas as aulas com outra turma antes... E na outra turma deu, assim, aquele coisa de quem não sabe muito bem o que está fazendo, aí eu falava as coisas meio trancado... E aí eles também estavam meio trancados com as coisas... Eu esqueci de certos pontos.
..Responsabilidade		
	24	[0:05:18.9] E eu acho que essas aulas foram interessantes para ver o que dava certo, o que dava errado, mas sobretudo para perceber na última aula... Que a última aula eu acho que deu bem atroz, não funcionou nada na outra turma... Eu tive logo depois ou um dia depois uma reunião com o PF1, e aí eu falei: “deu muito errado, o que aconteceu?” E aí o PF1 deu umas dicas, eu acho que ele não falou com essas palavras, mas deu o clique em nós dois que a gente precisava que aquela aula fosse só sobre um tema.
..seeing		
	25	[0:06:16.3] Que eu estava tratando de muita coisa junta e aí não estava fechando por conta disso, era muita coisa para dar conta. Essas lokale Präpositionen... eu acho que ficou bem fechado, eles conseguiram entender. Só que a descrição de caminho foi mais complexa e, na última aula, que era essa aula mais criativa, eu tive que dar conta ainda de coisas que ficaram para trás das preposições... E aí ficou muita coisa e eles não entendiam direito o que estava fazendo... Eles estavam mexendo no <i>Google Maps</i> , coisas assim.
..Flexibilidade		
	26	Eu acho que deu certo até certo ponto, mas foi bom que aí eu reformulei essa última aula, brevemente... Está tudo riscado até o meu plano, porque de fato teve uma parte que eu cortei... E aí eu comecei a partir de coisas realmente... Descrição de caminho... E eu já fui direto para a atividade que eles teriam tempo de fazer as coisas criativas de fato... E aí acho que funcionou melhor. _
	27	[0:07:11.9] P: Funcionou melhor. E como é que vocês determinaram esses objetivos, assim, os objetivos dessa sequência?
..doing		
	28	[0:07:17.2] PF4: É que eu acho que foi sem querer.

	29	[0:07:19.2] P: Foi sem querer?
	30	[0:07:20.8] PF1: Foi sem querer...
	31	[0:07:22.1] PF4: Eu não sinto que foi um negócio... porque eu só me dei conta disso depois da conversa com o PF1, já tendo dado a aula.
..doing	32	[0:07:28.1] PF1: Eu acho que depois que a gente pensou foi que eu percebi que tinha, dentro de uma lição, tinha temas... Aí cada tema podia ser trabalhado em um dia e, no ultimo dia, juntar os dois temas em uma atividade mais criativa. Criativa até onde a gente conseguiu chegar no caso. Mas de separar e a gente pensar “vamos dar cada tema em um dia” eu acho que a gente...
..O livro didático: guia e f	33	[0:07:52.7] PF4: Assim, no primeiro dia, a gente meio que chegou a conclusão de que ia ficar só com essa parte de fato. A gente espontaneamente, não: “hoje acho que a gente foca nisso, tem bastante coisa para apresentar, tem vários matérias extras que a gente está trazendo”. E aí depois na segunda aula, seria para ouvir os áudios e fazer a parte dos áudios, que eu acho que esse áudio é um áudio até bem interessante, dentro dos áudios que o <i>Menschen</i> oferece esse é um que está ok.
..Infraestrutura	34	[0:08:18.0] PF1: Que para mim não foi muito...
	35	[0:08:19.1] P: É, sua experiência foi... PF4: É verdade.
	36	[0:08:20.6] PF1: Nem comentei contigo que na terceira aula o projetor morreu...
	37	[0:08:24.1] PF4: Foi?
	38	[0:08:24.4] P: Toda a parte técnica do PF1 foi...
	39	[0:08:28.4] PF1: A lâmpada queimou no meio da aula.
	40	[0:08:30.3] PF4: Isso aconteceu comigo, foi horrível.
	41	[0:08:32.3] P: Que dificuldades para desenvolver o seu trabalho... Sim, então não teve um momento em que vocês realmente definiram um objetivo, não pensaram, assim, concretamente, o objetivo desse trabalho nosso, dessa sequência didática como um todo?
..O livro didático: g	42	[0:08:44.4] PF1: Ativamente eu acho que não.
..submissão ao esp	43	[0:08:46.6] PF4: Eu acho que assim, como a gente definiu que a primeira aula ia ser essa parte das preposições, aí ficou meio que sendo um objetivo tácito, que a gente não conversou sobre isso, que a gente em nenhum momento conversou sobre isso, só deixar isso bem claro. E, na segunda aula, a gente deixou essa outra parte, que de fato é a parte que fala sobre os caminhos. Então acho que no fim a gente chegou em uma conclusão a partir do que o livro oferecia, e o livro tinha esses objetivos.
..doing	44	[0:09:12.8] P: O objetivo do livro.
..doing	45	[0:09:15.2] PF4: E aí tanto que a terceira aula, que eu acabei preparando sozinho, porque a gente não conseguiu se encontrar antes da terceira aula... Eu meio que planejei sozinho. E por isso que deu tudo errado, porque a gente não tinha tido esse tempo de trocar ideias sobre o processo. Meio que preparei a aula e bem em cima da hora inclusive... E aí deu bem errado, depois melhorou, porque a gente se reuniu... Eu já tinha tido essas experiências, então.
	46	[0:09:36.6] P: Então no total vocês se reuniram, quanto tempo foi necessário mesmo? Três encontros?
	47	[0:09:41.9] PF4: Três, eu diria que as outras duas somaram três horas as duas juntas, então seis, e mais uma meia hora do meio aí eu acho, que a gente se encontrou uma quarta vez ainda.
	48	[0:09:51.2] P: E vocês desenvolviam, como vocês desenvolviam essa atividade, juntos assim?
..doing	49	[0:09:54.0] PF4: Juntos. Essa de três horas mesmo a gente ficou quebrando a

<div style="margin-bottom: 10px;"> <p>..doing</p> </div> <div style="margin-bottom: 10px;"> <p>..Criatividade</p> <p>..Abertura</p> </div> <div style="margin-bottom: 10px;"> <p>..Responsabilidade</p> </div> <div style="margin-bottom: 10px;"> <p>..seeing</p> </div> <div> <p>..doing</p> </div>	<p>50</p> <p>51</p> <p>52</p> <p>53</p> <p>54</p> <p>55</p> <p>56</p> <p>57</p> <p>58</p> <p>59</p> <p>60</p> <p>61</p> <p>62</p> <p>63</p> <p>64</p> <p>65</p>	<p>cabeça um tempão para achar essa atividade que seria criativa, né? Aí a gente foi falando, aí eu falei: “não tem uma cidade na Alemanha que seja tipo Barcelona? Porque Barcelona é super fácil de indicar o caminho”, aí foi aí que o PF1 lembrou de <i>Mannheim</i>, que eu não tinha a menor informação sobre esse lugar.</p> <p>[0:10:11.0] P: E, pode falar...</p> <p>[0:10:13.6] PF1: No primeiro dia, a gente na verdade nem planejou aula... A gente tentou planejar o planejamento. Então foram três horas batendo a cabeça pensando: “o que é criatividade, será que a gente está sendo criativo?” Aí a gente pensava em uma atividade, aí já começava a pensar: “não, isso não vai dar certo, ou não é criativo o suficiente”.</p> <p>[0:10:30.7] P: E agora fazendo assim, uma retrospectiva, vendo todo o processo, como é que vocês se sentiram? Assim, tanto nas aulas, como durante o processo? Quais foram as preocupações, as inseguranças?</p> <p>[0:10:46.4] PF4: Durante as aulas?</p> <p>[0:10:48.5] P: É...</p> <p>[0:10:49.7] PF4: Tá. Eu acho que eu começo, você está com cara de quem está pensando...</p> <p>[0:10:53.7] PF1: Estou pensando...</p> <p>[0:10:53.8] PF4: Basicamente, nas aulas que eu dei primeiro, ou seja, as que não fizeram parte do projeto, eu fiquei bem preocupado porque parecia que nada estava dando certo. Do tipo, estava dando certo ok... Tipo, eu não estava perdendo minha credibilidade, não estava fazendo uma aula péssima, mas não estava uma aula boa. E era a turma, que talvez você se lembre dos áudios do começo no semestre, que era a turma que tinha aula depois, então eles sempre pegavam a aula já melhorada... E aí teve o feriado e aí deu reviravolta e eles estavam tendo aula antes. E aí eu acho que eu via no começo eles mais empolgados porque as aulas estavam melhores. Aí de repente virou e eu estava apresentando um projeto bem diferente do que eu apresentava geralmente.</p> <p>[0:11:30.6] E aí eu fiquei bem tenso assim, eu via a galera meio perdida, ninguém estava pegando a história de descrever caminhos... Até agora ainda está difícil, mas assim, ninguém estava pegando <i>at all</i>... E aí depois eu tive que ter uma conversa: ”gente, o quanto disso vocês estão entendendo? Porque, tipo, eu não sei, eu não consigo visualizar isso sem ter esse feedback de vocês”... Sempre as mesmas pessoas respondiam quando a gente fazia oralmente... Então estava bem estranho...</p> <p>[0:11:32.1] Aí meio que a gente fez um pacto de que eles iam tentar fazer em casa com tempo e aí deu ok, funcionou. E aí na outra turma eu acho que foi bem mais tranquilo. Eu acho que essa experiência de ter visto o que dava certo, o que dava errado, já era... que uma das minhas dificuldades grandes é para planejar o tempo que leva as atividades. E uma vez já tendo tido essa experiência, eu sabia o tempo que durava e podia dar um direcionamento melhor em relação a isso. E acho que funcionou super bem...</p> <p>[0:12:27.1] P: Pela experiência.</p> <p>[0:12:27.7] PF4: Isso...</p> <p>[0:12:28.5] P: Aí deu para melhorar...</p> <p>[0:12:30.8] PF4: E aí as aulas dessa turma de fato se tornaram melhores porque eu já tinha feito essa aula com outra turma. E já estava mais claro essas coisas, por exemplo, a terceira aula por exemplo...</p> <p>[0:12:40.5] P: Os objetivos da aula estavam mais claros?</p> <p>[0:12:41.1] PF4: ...o objetivo já estava mais claro, dava para ver na reação</p>
--	---	--

		66	deles o que está acontecendo e tal...
		67	[0:12:46.9] P: E para você, PF1?
			[0:12:47.7] PF1: Para mim, como eu só tenho, dou aula só para um nível dois... Então, a primeira aula, a aula teste, já é aula prática ao mesmo tempo. A primeira aula para mim foi o ideal... Tudo o que eu planejei, tudo o que eu pensei que poderia dar errado ou dar certo deu... Então foi a aula que realmente seguiu os meus planos e foi uma aula que terminou com o clima da sala lá em cima, foi uma aula bem legal mesmo... Que é aquela onde a gente fez aquela atividade de cada um descrever um desenho para o outro. Aí na segunda e na terceira aula, foi extremamente frustrante para mim porque não rolou.
..Flow		68	[0:13:33.2] P: Nada funcionou.
..Infraestrutura		69	[0:13:35.1] PF1: Tipo, nada funcionou mesmo por causa da parte tecnológica.
		70	[0:13:36.5] P: E os alunos? Eles foram assim, bem solícitos, eles entenderam?
		71	[0:13:40.2] PF1: Eles entenderam.
..Abertura		72	[0:13:42.8] P: Que bom. Eu vi alí que você comentou que um deles até sugeriu uma alternativa para você.
..Liberdade		73	[0:13:47.5] PF1: Sim. Como que eu terminei a aula foi de acordo com o que os alunos me sugeriram...
		74	[0:13:51.7] P: Que bom esse diálogo.
		75	[0:13:54.3] PF1: Teve um que sugeriu: “procura no <i>Google</i> , vê se tem a descrição do áudio”. Aí procurei no <i>Google</i> , tinha... Aí eu li, aí o resto da aula foi trabalhando em cima desse texto... Porque tinha partículas modais, eles perguntaram: “o que significa esse <i>ja</i> ”, aí eu, acabou aula aqui. Acabou a sequência didática... Mas foi realmente desse jeito, eu cheguei até a segunda aula, deixa eu ver, tinha dez momentos... Dez momentos?
..Flexibilidade		76	[0:13:55.4] Eu cheguei até o momento quatro, que foi onde o som pifou... Aí então o momento cinco, seis, sete, oito, nove, e dez, não teve... da sequência didática. Aí na terceira aula o projetor não funcionou. Não, na verdade, na terceira aula não foi a aula da sequência didática, foi uma aula que vieram só dois alunos.
..seeing		77	[0:14:45.6] PF4: Teve essa também?
		78	[0:14:48.4] PF1: Sim. Aí tiveram só dois alunos, e como que era a aula mais criativa eu pensei: “ ah não, não vou fazer essa atividade só com dois alunos”, aí eu abri um mapa da Alemanha, comecei a falar da Alemanha, a gente ficou a aula toda conversando... Só conversando mesmo, não teve aula. Foram dois alunos... Aí um chegou uns quinze minutos atrasado, aí ficou nós quatro lá na sala conversando só...
		79	[0:15:16.0] P: É um tipo de aula...
		80	[0:15:18.6] PF1: É. Aí ontem, quer dizer, segunda-feira, aí foi a terceira aula. Que foi quando o projetor pifou, mas deu para fazer...
		81	[0:15:32.2] P: E como você se sentiu alí na frente? O projetor pifou, o áudio pifou, como é que agente fica assim?
..Flexibilidade		82	[0:15:37.4] PF1: Eu, deixa eu tentar lembrar o que aconteceu... Depois que o, o projetor pifou, em um momento em que eu estava mostrando o mapa de <i>Mannheim</i> ... E eu estava explicando o que era <i>Mannheim</i> . Aí o que eu pedi para eles fazerem, eu pedi para eles abrirem o <i>Google Maps</i> , escreverem o <i>Mannheim Quadrante</i> ... Aí eu fiquei explicando olhando pelo meu celular também, pedindo: “agora vamos para baixo, agora vamos para cima, isso aqui é <i>Mannheim</i> , aí tem tal ponto turístico”, eu só falei, aí assim eles conseguiram ver de tal ponto turístico eu estava falando. Então o resto da aula foi bem eu

..Flexibilidade	83	explicando mesmo, tentando decifrar as imagens que eu iria mostrar no projetor.
	84	[0:16:24.2] P: Aí fica complicado né gente? É assim...
		[0:16:31.9] PF1: Só para terminar, tanto é que a atividade em si não terminou na segunda-feira, terminou hoje.
	85	[0:16:37.0] P: De hoje você ainda não me mandou, né?
	86	[0:16:39.6] PF1: Não... Hoje ainda não...
	87	[0:16:41.1] P: Hoje ainda não, você vai mandar depois com um apanhado geral aí para mim? Os dois então, estão me devendo o <i>Hausaufgabe</i> . (risos).
	88	[0:16:49.5] PF1: Aí na segunda-feira então, a gente criou a história: “a gente mora aqui, vamos visitar esses seis pontos, aí você vai ser motorista”... Então cada um pegou o seu papel, a sua função, a sua casa, onde a gente vai visitar. Aí hoje a gente jogou o joguinho.
	89	[0:17:12.5] P: E funcionou?
..doing	90	[0:17:13.3] PF1: Funcionou.
	91	[0:17:13.8] P: Você ficou satisfeito?
	92	[0:17:15.7] PF1: Foi bem legal. Teve um que estava o tempo todo falando para ir para a igreja.
	93	[0:17:21.1] P: Queria rezar...
	94	[0:17:22.8] PF1: Queria ir para a igreja, “não, vamos para a igreja”. Foi bem legal, foi bem divertido.
	95	[0:17:27.4] P: É bom rir, né? Então, aí a próxima pergunta acho que você já me respondeu na verdade. O que foi mais difícil, o que foi mais fácil. Talvez o que foi mais fácil? Porque o difícil você já falou, teve muita dificuldade aí, mas o que foi mais fácil para você?
	96	[0:17:41.4] PF1: O que foi mais fácil? Eu acho que foi a primeira aula. É nesse sentido que você pergunta?
..Responsabilidade	97	[0:17:51.5] P: No processo todo.
..seeing	98	[0:17:53.2] PF1: No processo todo? Eu acho que comparando com planejar a aula, dar a aula é mais fácil do que planejar. Eu acho que foi mais fácil por em prática do que pensar o que por em prática.
	99	[0:18:11.3] P: Para você também?
	100	[0:18:13.4] PF4: Eu concordo, eu não acho que assim, planejar tenha sido extremamente difícil, mas é porque é sobretudo com essa questão de ser uma aula criativa. Eu não sei, eu estou me sentindo meio aquelas pessoas que sabem que estão sendo monitoradas porque estão sendo gravadas, e tal... Mas é porque as pessoas aí falam diferente, você lê nas pesquisas que as pessoas podem, a monitoração pode ter gerado um desvio, que as pessoas se sentem menos aptas do que elas de fato são, etc., mas eu sinceramente tenho dúvidas gigantescas sobre se essas aulas foram de fato criativas. Eu acho que elas foram diferentes. Aí se elas foram criativas ou não, realmente eu deixo à avaliação externa, porque eu realmente não cheguei à conclusão alguma até o momento, mas eu acho que foram aulas que deram certo.
..insegurança	101	[...]
..submissão ao esp	102	[0:19:04.6] PF4: E aí eu acho que isso é um ponto relevante. Mas assim, o processo de pensar realmente foi bem longo, porém muito bom... Eu acho que eu encontrei no PF1 uma pessoa muito boa para discutir... Eu tenho um problema pessoal muito grande com dar aula, porque eu sinto que, agora menos, mas assim, no primeiro semestre sobretudo eu achava sempre que eu estava dando aula de um jeito muito errado... E que daqui a pouco os meus alunos iam passar para o nível seguinte e iam descobrir que eu era uma fraude, algumas coisas assim, sabe? E aí, síndrome da usurpadora , né?
..insegurança		
..seeing		
..submissão ao		
..Responsabilid		



[0:19:05.8] Em todo o caso, eu acho que foi interessante trocar ideia com o PF1 para ver o que ele faz... E aí eu já tinha dado essa lição ano passado, então algumas coisas dessa história da caixa e da bola, foi eu que sugeri porque eu tinha feito... Tinha dado relativamente certo. E acho que foi uma troca de ideias bem positiva e acho que seria ideal que a gente tivesse tempo de se reunir com as pessoas desse nível para trocar essa ideia, porque...

[0:19:59.3] **PF1:** Isso seria muito ideal.

[0:20:00.6] **PF4:** É tipo, de fato, a gente passou muito tempo, foi um perrengue para de se encontrar, era um único dia em uma janela de horas que o PF1 tinha que voltar para casa super tarde e tudo o mais. Mas de qualquer maneira acho que foi bem bom e me deu um **certo amparo**, assim, tipo, eu posso ser doido e fazer umas aulas estranhas, mas pelo menos eu tenho um outro doido que está dando essa mesma aula que eu.

[0:20:21.4] **P:** Excelente.

[0:20:23.2] **PF4:** Então, no fim das contas, tão fora eu não estou. Basicamente, é essa a minha opinião sobre o processo.

[0:20:28.5] **P:** Sim.

[0:20:29.7] **PF4:** Sobre o que foi mais fácil, mais difícil, eu acho que assim, não sei avaliar... Eu acho que as coisas são muito distantes entre si para eu poder fazer um contínuo... Mas eu achei custoso e trabalhoso nesse sentido de planejar a aula, não necessariamente difícil, mas trabalhoso. E eu achei, eu não sei... **Eu realmente não estou conseguindo chegar a uma resposta, tipo, concreta, assim. Mas eu acho que dar aula de fato foi mais fácil. Porque é aquela coisa: se a aula der errado, pelo menos você já deu.** Você não tem tempo para ficar meditando sobre o que está acontecendo, você só da aula, e acabou o tempo, tá então gente adeus... E até semana que vem! Então, acho que de fato o planejamento foi o mais difícil. E aí no mais, como eu não tive dificuldades com... enfim, tecnologia, foi ok, assim, foi ok.

[0:21:27.7] **P:** E para os alunos, o que vocês acham?

[0:21:32.0] **PF1:** De mais fácil, mais difícil?

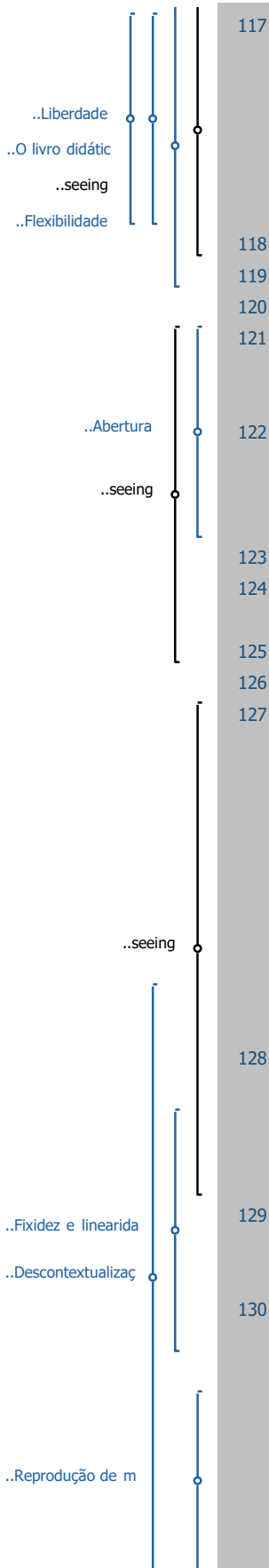
[0:21:36.5] **P:** Assim, como eles reagiram porque em alguns momentos vocês saíram do livro deixaram o livro de lado, não é?

[0:21:40.5] **PF4:** Sim...

[0:21:40.6] **P:** Como é que eles reagiram depois quando você volta para o livro, quando você volta aquela, como você disse alí no início, rotina? Não era rotina, não foi essa palavra que você usou...

[0:21:52.6] **PF4:** Linearização... Não sei... eu acho que eles estão... meus alunos são bem, eles se deixam guiar. Então, se eu apresentasse algo bem distante eu acho que eles também não, **eles não sentem um apego muito grande ao livro e acho que foi bem vindo esse momento de trazer coisas de fora.** Eu acho que sobretudo a essa altura do semestre, dar um pouco de ar e tal. E eu, na verdade, fiz isso também na lição quatorze com a... Eu preparei um material de *Einstieg* também. Não sei se você já ouviu o áudio referente a essa aula que eu comento...

[0:21:53.9] E acho que foi muito bom também porque eles já vieram mais... Tipo, por exemplo, os áudios que tinham que ouvir nessa outra lição, no outro ano, eles ficaram: "nossa que absurdo, eu não entendi nada que está aqui, não sei o que"... E aí eu já tinha trazido, eles já estavam manjando o que era o negócio, já fizeram frases, tipo, mais complexas. E já chegaram aqui, tipo: "tá, ok, isso que já conheço, está tudo bem"... Tem dificuldades, tem coisas novas, mas eu já sei mais ou menos do que se trata.



117

[0:21:54.9] Então eu acho que talvez é algo que eu vou tentar levar dentro das minhas possibilidades de tempo, que não são as melhores, mas de trazer coisas extras... E, de fato, primeiro: estabelecer então, metas para cada aula, e focar nessas metas... E, de repente, puxar um pedaço daqui para cá e de lá para cá, e tudo o mais. Mas também trazer **o material extra que dê o direcionamento** que eu quero. E aí depois usar o livro para o que eu quero e não usar... **E não fazer o que o livro quer e aí ir pelo caminho dele.**

118

[0:23:23.8] **P:** Isso é muito importante.

119

[0:23:25.8] **PF4:** Esse é o grande *eureka* do processo.

120

[0:23:27.7] **P:** A grande sacada.

121

[0:23:29.5] **PF4:** Mas sobre o que eles acharam... De modo geral, eu acho que foi ok. Eu sinto de fato que essa parte da descrição de áudio de caminho, talvez não é uma aula que eu dou muito bem.

122

Porque eu acho que assim, eu não sou muito bom nisso... Acho que, em descrever caminhos, eu faço isso raramente, vários alunos falaram: "nossa, ainda bem que tem Google Maps"... **Porque, de fato, eu nunca precisei pedir informação na rua, porque tem Google Maps.**

123

[0:23:56.9] **P:** Você é de uma outra geração, né? (*risos)

124

[0:23:59.3] **PF4:** É muito mais fácil inclusive, não precisa perguntar para ninguém, se falarem.

125

[0:24:00.5] **PF1:** Pois é....

126

[0:24:01.4] **P:** Na minha geração...

127

[0:24:02.8] **PF4:** Exato. E, em todo caso, eu acho que se eles ouvirem, acho que talvez não saibam dizer o caminho, mas se eles ouvirem, eles vão saber o que a pessoa está dizendo. O que eu acho que já é um objetivo já alcançado interessante. Em todo o caso, um ponto bem específico que eu queria comentar e eu não comentei isso com o PF1 ainda, também, é o fato de que *Mannheim* foi uma boa decisão no sentido de ser uma mapa mais simples e de ser *Landeskunde* e tudo o mais Porém os alunos seguiram caminhos que eu não estava esperando no material que eles me entregaram, sobretudo porque em vez de falar *die vierte Strasse biege ich links ab*, eles começaram a falar os nomes das ruas. E *Mannheim* é uma das pouquíssimas cidades que não dá para falar o nome da rua, porque a rua é essa, e essa tem o mesmo nome...

128

[0:24:04.4] Então isso não funciona e aí eles ficaram meio... Eles deram respostas que condizem com o que eles queriam dizer Tipo, faz sentido, só que não era o esperado. E nessa situação específica não funciona muito bem, porque é ambígua a resposta deles, porque se de fato a pessoa for seguir a orientação ela vai ficar tipo: "mas essa rua é G3, e essa também, o que é isso?"

129

E aí houve depois um processo de correção e não sei o que, aí nisso eu fui falando: "gente, faz sentido, mas assim, não faz" E aí eu fui tendo que dar essa volta depois.

130

[0:24:05.4] E, nesse sentido, eu acho que eu teria que ter dado essa explicação antes, mas eu realmente não previ que isso fosse acontecer. Mas, de modo geral, acho que foi bem acolhida a ideia Eu acho que foi muito melhor do que se a gente tivesse feito com uma cidade com um mapa bem estranho. E aí, porque quando me apresentaram essa aula quando eu era aluno, eu ainda lembro que era um mapa muito esquisito, de uma cidade, tipo, medieval, que eu não lembro qual era Era uma cidade real medieval, só que era um negócio: "não estou nem entendendo". É, não estou entendendo o que está acontecendo e tal, e foi bem... Então, nesse quesito, foi bom de ser fácil, mas ao mesmo tempo foi tipo...

..Fixidez e linearidade

..Abertura

..seeing

..Flow

..seeing

- 131 [0:26:05.4] **P:** Meio complicado.
- 132 [0:26:06.5] **PF4:** Porque eles estavam seguindo caminhos não previstos.
- 133 [0:26:09.7] **P:** Comentários PF1?
- 134 [0:26:13.1] **PF1:** Qual que era a pergunta mesmo?
- 135 [0:26:14.3] **P:** Como os alunos reagiram?
- 136 [0:26:17.8] **PF1:** Então, na questão de voltar ao material didático e sair do material didático... Isso eu acho que, pensando eu como aluno também, quando eu... Ainda sou aluno e pensava também nos meus alunos, quando o professor decide fazer alguma coisa, **os alunos só vão na onda...** Acho que se eu falasse para eles abrirem do nada o livro na lição quinze, eles iam abrir o livro na lição quinze. Então acho que como os alunos se sentem assim, não sei te dizer, eu acho que o aluno só **aceita que eu dou como estratégia.**
- 137 [0:26:56.5] **PF4:** E aí eles vão agir de maneiras diferentes dependendo do que for... **Assim, talvez eles reajam de maneiras diferentes no sentido de, por exemplo, talvez o que você vai propor vai ser um tédio, e aí as pessoas comecem a bocejar e dormir... Mas eles aceitam o que você está propondo,** tipo, você é o professor, você é a autoridade, você sabe o que você está fazendo, apesar de não saber as vezes... Mas em todo caso, eu acho que também é interessante comentar, que eu lembrei agora, do fato de que o exercício do desenho, que deu super certo na turma do PF1, deu super certo na minha turma avaliada, na outra turma... Avaliada não... que você está acompanhando.
- 138 [0:26:57.6] Na outra turma, zero por cento funcionou... Talvez porque, como eu tinha colocado no outro momento... Eu não sei se você chegou a analisar essas informações nos áudios, porque eu troquei de lugar, porque eu esqueci o que a gente tinha combinado de fazer... E aí talvez naquele momento ficou meio deslocado... Eles não reagiram tão bem. Mas na outra turma, funcionou de um jeito tão incrível que todo mundo saiu de uma aula, assim, **super leve.**
- 139 [0:28:00.4] **P:** Por que você acha que isso aconteceu?
- 140 [0:28:01.4] **PF4:** Não sei, eu acho que talvez tenha um pouco a ver com o ponto de onde eu apresentei isso, de fato estava um pouco deslocado, porque aquele conteúdo já tinha sido abordado previamente. Talvez se fosse naquela hora teria funcionado melhor, mas também acho que tem a ver com o perfil da turma, o perfil dessa turma que eu dei aula antes, eles são bem mais ligeiros. E aí a outra turma é bem mais lenta, eu acho que foi um momento de sistematização de ideias bem bom. A turma é menor também, a turma, que não é a que você está acompanhando, tem... tipo... eram vinte pessoas, agora tem dezessete, algo assim. E a outra são nove, então é bem diferente nesse quesito.
- 141 [0:28:02.8] Acho que houve mais espaço para que todos comentassem, então isso também gerava um clima melhor e tal, mas é isso. Acho que tem algumas coisas que eu propus que a turma que você não está acompanhando achou meio tédio. Nas três aulas como um todo, talvez porque não estava bem planejado, de fato, depois eu melhorei, né? Ou talvez porque simplesmente eles acharam a atividade um tédio mesmo, enquanto na outra foi super bem recebido de modo geral, pelo que eu pude ver... **Às vezes, a gente percebe coisas que não são reais.** Achei que esse ponto devia ser comentado. É isso...
- 142 Muito bom, gente!

1 [0:00:00.0] **Conversa final (Mia PF2)**

2

3 **19 de junho de 2019. Transcrição de: #00:00:00-0# a**

4 **#00:42:26-0#**

5 **P:** Que elementos criativos você utilizou em sua aula e como você fez para tornar suas aulas mais criativas? Quais os elementos e como você fez para deixar mais criativa?

6 [0:00:18.8] **PF2:** Então, eu e o PF3, a gente ficou pensando sobre como colocar isso, né? A gente na verdade achou que era pouco criativo, mas depois a gente viu que era bem criativo na verdade, porque o próprio livro indica que use, por exemplo, e-mail.. Só que a gente estava vendo que e-mail é meio, a estrutura não tem muita criatividade, digamos assim, e não tinha nenhum desafio mesmo, era só a estrutura como no português e tudo o mais. A gente pensou em usar então outros gêneros, não sei se eu posso chamar de gêneros, mas eu acho que o *WhatsApp* já é um gênero.

7 [0:00:19.8] E daí a gente quis colocar uma coisa bem mais coloquial, bem mais do dia a dia. E aí a gente colocou, também para aproximar os alunos, uma conversa de *WhatsApp* bem informal, bem, já mostrando alguns elementos linguísticos e tudo o mais, mas a parte mais criativa foi nesse processo mesmo. A gente desenvolveu esse diálogo... Então não foi algo pronto, a gente teve criatividade para desenvolver isso, e eu acho que foi uma coisa conjunta, isso que foi legal também... Ele dava uma ideia, eu dava outra ideia, então a gente ia complementando as criatividades, isso foi bem legal. E, bom, basicamente isso, o processo criativo foi do desenvolvimento desse *WhatsApp*, o que a gente falaria... E da temática também, que a gente utilizou coisas bem atuais, tipo Netflix, sobre coisas que eles estavam pegando emprestado um do outro e tudo o mais. Foi basicamente isso, eu acho, os elementos criativos que a gente usou.

8 [0:01:54.2] **P:** E como que vocês definiram os objetivos da aula, assim, como vocês fizeram isso?

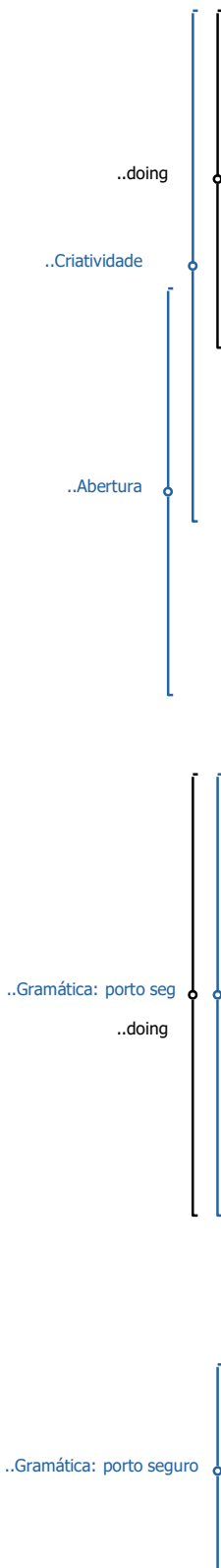
9 [0:01:59.5] **PF2:** Bom, primeiro, acho que eu vou falar da sequência inteira, mas primeiro **a gente quis que o aluno não precisasse produzir ainda... Só basicamente para identificar as coisas, que eram alguns elementos gramaticais.** E que eles, primeiro de tudo fossem receptivos, e depois pudessem produzir as coisas. Então os elementos eram: identificar, perceber as coisas importantes de uma estrutura de *WhatsApp*, a conversa, como se fala outras coisas... E para trazer um pouquinho também da cultura alemã, porque a gente apresentou, por exemplo, a estrutura do *WhatsApp* com as horas em alemão, a gente tinha por exemplo, *nachmittag und vormittag*, então tinha todos esses elementos que eu acho que foi interessante para eles verem como funciona lá, na Alemanha e nos outros países de língua alemã, então foi mais ou menos para aproximar, esse objetivo de aproximar eles também um pouquinho da cultura alemã. Foram esses, eu acho, que talvez alguns objetivos.

10 [0:02:57.8] **P:** E na sequência como um todo vocês pensaram em um objetivo geral?

11 [0:03:01.5] **PF2:** O objetivo geral, eu ia te escrever, mas eu esqueci.

[0:03:05.5] **P:** Não tem problema, depois você me manda.

[0:03:08.6] **PF2:** Tá. Bom, eu não sei se eu posso usar, mas o objetivo, digamos, gramatical, os objetivos gramaticais que eles tinham que fazer, que era **identificar os plurais e o acusativo...** Então eles próprios perguntavam "por que que isso aqui está assim, e como a gente nunca viu essa forma?" Então, eles já incentivavam a si mesmos a ver as coisas diferentes que eles não tinham visto



..Gramática: porto seguro

ainda. E acho que esse também foi um dos objetivos, assim, ter uma autonomia um pouquinho maior dos alunos, para eles identificarem o primeiro ponto... Aí eles identificaram, aí depois a gente ia esclarecendo as coisas que surgiam, mas acho que também..

12 [0:03:52.8] **P:** Tinha comunicativo?

13 [0:03:54.5] **PF2:** Sim, tinha também. Para mostrar isso. Isso, basicamente isso, esse lado mais comunicativo. Tanto em uma parte escrita, que a gente talvez não têm tanto contato, que seria o *WhatsApp*, mas eles também depois meio que reproduziram como eles fariam essa conversa. Em duplas eles fizeram. ...

..Descontextualização/foc

14 [0:04:15.6] **P:** Deu tempo de fazer essa conversa?

15 [0:04:17.7] **PF2:** Eu tive, só que não foi muito extenso, foi no finalzinho da aula... Então eles já estavam meio alvoroçados, eu falei não. Então já querendo mais ou menos sair, aí foi tipo uns cinco minutinhos que eles conseguiram produzir algumas coisas. Deu certo, mas foi assim, só para finalizar mesmo, o finalzinho da aula...

16 [0:04:40.1] **P:** Certo. E assim, você já contou um pouquinho sobre isso, mas eu queria saber sobre como vocês desenvolveram, quanto tempo vocês levaram, como foi isso?

17 [0:04:51.3] **PF2:** Em minutos, ou...

18 [0:04:54.3] **P:** Não, não, bem geral assim. Só uma ideia.

..Gramática: porto seguro

19 [0:04:56.5] **PF2:** Bom, foram, no meu caso foram três aulas... E como eu tinha três temáticas, duas temáticas maiores assim, eu meio que separei as aulas... A primeira aula, eu fiz só o plural, eu trabalhei só o plural. E depois eu coloquei nas outras aulas nas duas últimas, eu fiz a explicação do acusativo. Então é mais ou menos, esses foram os dois temas gramaticais maiores que eu desmembrei, digamos assim Mas claro que um foi complemento do outro.

20 [0:05:30.8] **P:** Como vocês desenvolveram, assim, vocês chegaram em um consenso, como é que foi?

..Abertura

21 [0:05:38.5] **PF2:** Eu e o PF3? Então, como a gente teve, assim... Bom, o consenso existiu bem de cara porque a gente mais ou menos se conhece, então foi até que mais fácil para botar que conteúdo que a gente colocaria e tudo o mais. Então por exemplo, as multimídias a gente sempre gosta dessa coisa mais audiovisual e tudo o mais. Então a gente já, isso a gente faz até que bastante, então colocamos uma coisa mais, linguagem bem coloquial, como eles usam lá no dia a dia. Então, a gente também ficou primeiro mais ou menos pensando quais elementos criativos a gente podia usar, e aí a gente já meio que decidi por uma sugestão do livro, mas depois a gente ficou desenvolvendo essa questão dos gêneros textuais. Então não foi difícil...

22 [0:06:36.9] **P:** Pode pensar.

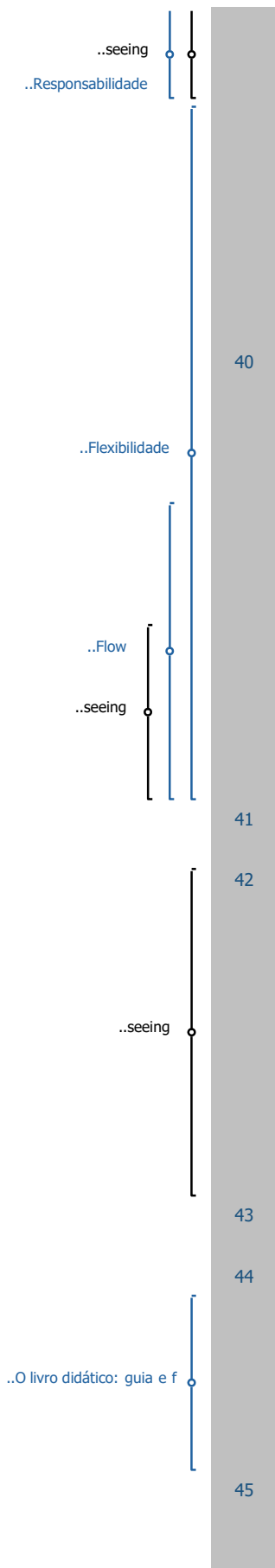
..doing

23 [0:06:41.7] **PF2:** É que a gente ficou uma tarde inteira pensando nisso. Primeiro a gente pensou “acho que em duas horas a gente resolve”, no final a gente fez dois encontros, quase três encontros, para conseguir fazer isso... E durou bastante tempo. Bom, questão de *layout* e tudo o mais a gente teve que ficar pensando na questão do *WhatsApp* e tudo o mais, que imagem usar, isso aqui, que conversa seria bem, digamos, característica, da língua alemã. Elementos pequenos assim, que quando a gente vai estruturando, por exemplo, uma conversa, um diálogo, a gente teve que pensar bastante. E bom, esse foi um elemento, mas a forma que a gente, por exemplo, explicaria os plurais e como a gente entraria nisso. a gente conversou também, que seria pelo e-mail que, no e-mail, a gente apresentaria os plurais...

..Gramática: porto seg

<p>..Gramática: porto seg</p> <p>..seeing</p>	<p>24</p>	<p>[0:06:43.7] E depois no <i>WhatsApp</i> a gente meio que trabalharia eles mais a fundo. Então não foi difícil, mas para fazer tudo funcionar, a gente teve que pensar em tudo: como escreveria o e-mail, como faria essa conversa de <i>WhatsApp</i> e todos os elementos, como a gente explicaria essas coisas. Para nós foi bem, digamos, rápido chegar em num consenso de que a gente não colocaria já exposto neles: “isso aqui é a declinação, isso aqui é o acusativo”... A gente queria que, nós dois já pensamos que eles percebessem, que partisse deles esse primeiro contato e percebesse mesmo que tem algo diferente ali. Eu deveria ter dado uma olhadinha lá sobre, pelo menos as anotações ou no slide, porque agora...</p>
	<p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p>	<p>[0:08:30.9] P: Você tem os slides?</p> <p>[0:08:33.4] PF2: Eu tenho.</p> <p>[0:08:34.2] P: A gente faz uma pausa, só para você lembrar.</p> <p>[0:08:37.6] PF2: É que eu saí da aula e eu nem, digamos, me preparei. Aqui está o e-mail, os verbos que a gente usou. Aí tipo, a gente meio que explicou todos os elementos, tipo: <i>schreibt</i>, essas coisinhas que, às vezes, passam despercebidas mas aí eles deram uma olhada. Eu vou falar um pouquinho então sobre as coisas que eu lembrar, aí pode continuar.</p>
<p>..O livro didático: guia</p> <p>..Criatividade</p>	<p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>[0:09:18.2] P: Como é que é a questão do livro?</p> <p>[0:09:22.2] PF2: Então, porque a gente segue o livro e, às vezes, eu fico um pouco incomodada, porque meio que é um método a ser cumprido... Aí eu às vezes gosto... Às vezes, acho que é um pouquinho travado e tem essas lições.. Eles dão um vocabulário, digamos, bem direcionado, e não tem muito como fugir do livro... Então, às vezes, é complicado ser criativo tendo uma coisa tão presa e não conseguindo fugir muito disso. Então a gente tentou pegar alguns elementos e algumas, analisar um pouquinho, digamos, mais profundamente as atividades que a gente faria para não ficar uma coisa tão maçante, assim, só seguir o livro e tudo o mais... E usar esse livro e esse vocabulário, e essas imagens, e tudo o mais, ao nosso favor. E, bom, como era um temática de escritório e tudo o mais, até que não foi tão difícil.</p> <p>[0:09:23.7] Uma coisa que eu não falei que eu lembrei agora... Que eu apresentei alguns escritórios, assim, diferentes, que não seja tão padrãozinho, tipo o da Google, ou coisas assim, bem diferentes, mas continuando sendo escritórios. Aí a gente conversou um pouquinho, “existem os padrões que a gente já aprendeu o vocabulário, mas tem algumas outras coisas diferentes”. Então essas outras imagens eu também apresentei, conhecimento de mundo talvez, mas que dá para usar. A gente trabalhou, acho que não é criativo, mas meio que sistematizando as formas de plural também, como dá pra ser feito.</p>
<p>..Gramática: porto seguro</p> <p>..Criatividade</p>	<p>32</p>	<p>[0:09:25.7] E aí a gente fez tabelinhas, meio que criando umas regras nessa aula também. Descrição desses escritórios e tudo o mais que a gente trabalhou, o que tem em um, o que não tem no outro, quais são as coisas que dá para se comparar entre eles e tudo o mais... para usar o plural e uma coisa mais descritiva mesmo. Eles observando uma imagem e tentando produzir. Até era bem interessante... porque às vezes eles estavam olhando a imagem, aí um amiguinho dizia: “isso aqui não”... O amiguinho é meio, tipo, o colega do lado... falava “isso aqui é não sei o que”... Daí eu falava: “mas fala isso em alemão”... Daí ele tentava falar em alemão, aí surgia uma coisa um pouquinho mais comunicativa também. Era uma coisa bem informal, não foi uma atividade guiada, digamos assim, mas eles já tentavam meio que se corrigir entre si, uma correção do coleguinha. Então, foi legal também essa descrição do, por exemplo, dos dois</p>

<p>..Criatividade</p>	<p>33</p>	<p>escritórios, o que tem em cada coisa, o que não tem no outro, para eles também usarem o plural. (Eu estou achando que eu estou falando tão confusamente.)</p>
	<p>34</p>	<p>[0:12:14.7] P: Não, está ótimo. Me diz uma coisa, quantas aulas no total para a sequência didática vocês planejaram?</p>
	<p>35</p>	<p>[0:12:19.9] PF2: Foram três, três aulas. É porque o PF3 tem um encontro só, aí isso aí ficou, tipo, eu até pedi para eles darem uma olhadinha no intervalo entre as aulas...Então, o PF3 não, o PF3 tem uma aula só, e é mais complicado de fazer tão longe. Deixa eu até ver se tem mais alguma coisa aqui.</p>
<p>..Fixidez e linearidade</p>	<p>36</p>	<p>[0:12:52.4] Beleza. Isso aqui foi basicamente o mesmo que... Eu tive que apresentar o acusativo e todo o mais. Daí a gente sempre, na nossa sequência, a gente usou bastante elementos do livro, eu acho que posso dizer bastante... E principalmente como o <i>WhatsApp</i> é só escrito, a gente não conseguiu muito utilizar a parte de falar, a habilidade de ouvir e de produzir também com a parte de conversas e tudo o mais. Então, daí a gente fez o livro, para eles ouvirem um diálogo e tentar analisar onde declinava e onde não declinava. E coisas do livro... Então, não foi, digamos, criativo, mas foi bastante interessante também, porque eles conseguiram perceber que, como eu falando, às vezes, mais devagar, era muito fácil, muito perceptivo... Mas quando está, digamos, na fala real, no contexto um pouquinho mais real, ainda adaptado porque é um livro didático, mas ainda fica um pouco mais difícil e não tão claro de se entender... Então, tem que mostrar também essa parte oral...</p>
<p>..O livro didático: guia</p>	<p>37</p>	<p>[0:12:54.9] Aí a gente acabou fazendo algumas atividades do próprio livro para eles só sistematizarem também essa questão da declinação. Verdade, teve um dia que vieram pouquíssimas pessoas na minha sala. Tiveram, foi na minha segunda aula da sequência, então eu tive que basicamente retomar tudo no outro dia, tipo, são dezesseis pessoas, eu acho, na minha turma ao total.. E vieram tipo: seis. Era uma segunda feira chuvosa, eu sabia que não ia ninguém, estava tudo bonitinho. Aí depois eu tive que retomar basicamente tudo assim... Aí aquela minha aula não sobrou tempo no final, eu tive que correr quando estava acabando para conseguir abarcar tudo, porque foi bem corrido... Então foi uma aula assim, que eu tive que basicamente retomar. Até por isso que os slides meio que se repetem.</p>
<p>..seeing</p> <p>..Flexibilidade</p>	<p>38</p>	<p>[0:15:08.1] P: Outra questão assim, como você se sentiu durante essas aulas, quais foram as suas preocupações, as suas inseguranças, houve preocupações, houve inseguranças?</p>
<p>..insegurança</p>	<p>39</p>	<p>[0:15:24.3] PF2: Então, sim. Eu até acho que comentei no áudio que eu te enviei. Teve uma hora no nosso, no <i>WhatsApp</i> que, bom, estava tudo tranquilo... Foi bem tranquilo assim... A minha primeira aula eu... parecia que eu não estava tão, não segura, mas parecia que eu não estava tão preparada, então eu fiquei um pouco mais insegura e eu senti que minha aula não foi tão boa. E assim, eles também ficaram meio perdidos: o que está acontecendo, o que vai acontecer? Mas depois, na segunda aula, tiveram menos pessoas, então eles também, acho que interagiram um pouquinho mais, assim, fizeram perguntas, mais perguntas. Na segunda aula, eu me senti muito bem, acho que eu consegui tirar algumas travas e explicar um pouquinho melhor. E como tinha bastante material, digamos assim, audiovisual principalmente, com o <i>WhatsApp</i> e tudo o mais... A gente conseguiu discutir bastante coisas, e foi bom, assim, foi bem melhor, na verdade... Porque eu tinha a segurança do escrito [planejamento], não precisava ficar pensando o que é isso, mas foi bem mais, digamos, seguro... E eu me senti muito bem, na verdade, foi bem boa essa aula.</p>
<p>..seeing</p> <p>..Responsabilidade</p>		<p>[0:15:25.9] Eu acho que eles conseguiram entender assim, porque geralmente é</p>



um assunto um pouquinho mais complexo, mais chatinho, é bem gramatical, então, às vezes, não tem como inovar...Mas, às vezes, tem que voltar àquelas coisas mais *standart*, assim, que não consegue fugir muito. Mas eu acho que a gente até conseguiu e lidou bem com isso. Surgiu um momento, assim, muito engraçado que a gente colocou na conversa do WhatsApp, que era sobre o Netflix, mas era Netflix, em inglês... E o PF3 me falou uma coisa, mas na internet está outra, então a gente ficou muito... Porque no inglês tem uma conotação sexual assim, muito forte e o PF3 falou que no alemão não... Mas eu acredito que ainda tenha uma conotação assim bem, ou não foge muito disso... E aí eu lá falando sobre o *WhatsApp*, assim, super empolgada falando: “Olha, gente, isso aqui, aí ele foi lá assistiu Netflix e ficou de boa relaxando em casa”...

40 [0:15:26.9] Aí o menino assim: “não, claro que não, ele não ficou relaxando em casa”... Aí eu: “**sim, está aqui o verbo... tem verbo em alemão também, que significa isso**”. Aí ele bem assim: “**não, porque não é isso**”. Daí a gente meio que discutiu, discutiu não... A gente só ficou entrando, assim, em alguns detalhes... E ele bem assim: “não, essa aqui é a definição em inglês...”, e tudo o mais. Aí eu bem assim: “não, beleza, acho que sim, então tá, então vamos podar”. Aí eles começaram a dizer que a menina que estava mandando a mensagem, porque sabia que ele estava traindo ela. E daí começaram a, tipo, surgir várias coisas aleatórias, assim... Aí foi interessante e foi um momento que, digamos, estava gramatical, estava uma coisa mais séria... Aí isso aí quebrou e depois ficou bem mais suave o ambiente assim... Foi uma coisa que era para dar totalmente errado e, no final, foi para um lado legal, assim, foi um lado bom. Aí depois também, todo mundo ficou fazendo piadas, surgiu uma teoria da conspiração, que várias coisas aconteceram e tudo o mais, foi interessante assim, não foi para um lado tão difícil de lidar, foi tranquilo, legal.

41 [0:19:06.4] **P**: Assim, basicamente você já respondeu essa pergunta, até com essa observação sua, o que foi mais difícil, o que foi mais fácil?

42 [0:19:14.5] **PF2**: É, eu também não sou aquela pessoa gramaticeira, eu acredito que eu não tenha esse perfil assim. Então era uma temática que eu precisava muito usar, a gramática, que eu precisava explicar a gramática, e isso me deixou um pouco mais confortável também, sabe? Quando eu precisei explicar, estava um clima mais tranquilo, surgiram dúvidas, mas foram tranquilas de responder também... Não existe aquele confronto, tipo, agora senta aí que vai vir gramática, o tempo todo e ser uma coisa maçante. Acho que ficou bem suave, e bem comunicativo, o pessoal perguntava: “não entendi isso aqui”, era um vocabulário novo, eram verbos que eles já tinham visto, mas só tinham visto não tinham aprofundado... Então, foi tranquilo de lidar também, não foi aquela coisa totalmente nova. Foi assim, deu para adaptar bem legal.

43 [0:20:11.2] **P**: Teve alguma dificuldade na elaboração do material, ou algo que você planejou e não usou?

44 [0:20:18.5] **PF2**: Não, na verdade a gente usou... O que a gente tinha proposto ainda eram os... tanto o e-mail, quanto às conversas de WhatsApp. A gente, digamos, se debruçou mais e mais tempo também. Até porque era uma coisa que para eles também era muito novo. Essa nova forma de dizer alguma coisa mais informal, mais do dia a dia, conversas de dia a dia, assim. A gente já tinha proposto que usaríamos o livro para algumas coisas, algumas atividades e também não foi ruim... Isso foi bom também. A gente selecionou também...

45 [0:21:17.5] **P**: E assim, quando vocês saem do livro e retornam como é que os alunos reagem, assim como é que fica?

..O livro didático: guia e f	46	[0:21:27.9] PF2: Não, para eles, eu acho que é... eles se incomodam se tu não usa, tipo, uma lição inteira. Se tu não usa o livro, porque parece que precisa ter aquela coisa, aquela segurança para eles também ... De, pelo menos, uma anotaçãozinha, dá para fazer alguma coisa aqui, mas...
	47	[...]
	48	[0:21:55.5] Não, eles não, porque eu até, eu sempre trabalho com o vocabulário que eles tem no livro, mas eu sempre, em toda a lição, tento trazer algo que não está no livro. Então eles, digamos, estão acostumados e... Eu até mesmo falei no primeiro dia que tem coisas que são insuficientes. E até pelo livro deles ser, geralmente, é uma cópia. Tem coisas que me bloqueiam simplesmente por isso... Eu quero fazer essa atividade, mas não dá para ler no livro deles, não dá para ver a imagem, não dá para fazer tal coisa. Então isso alí já, parece pequeno? Sim, parece pequeno, mas quando tu vai executar a tarefa, se tu tem que às vezes descrever todos os elementos, isso às vezes tu perde tempo, perde o foco da atividade e tudo o mais... Então às vezes é mais fácil ou procurar uma imagem de fora, ou pegar a própria imagem do livro e projetar. Para mim, isso está me salvando muitas aulas, que às vezes: “eu não consigo ver, eu não consigo...” Simplesmente os artigos, o <i>der</i> , <i>die</i> , <i>das</i> , eles não estão escritos, eles estão com uma cor, então isso aí, às vezes, me toma um tempo que eu não precisava.
..O livro didático: guia		
	49	[0:21:56.9] Então, às vezes é mais fácil projetar e deixar meio que, não também facilitar tanto assim para eles, mas deixar mais ou menos implícito as coisas, para eles também terem essa motivação de ver as coisas, identificar... Se não é muito tempo investido no que não precisava, sabe? Mas essa questão de voltar para o livro, eu sempre dou um pulo fora e depois volto, sempre, eles estão basicamente acostumados já. E como é nível um também, então... Eu acho que, obviamente, o vocabulário que tem lá, as estruturas que tem lá, é insuficiente.
..O livro didático: guia		[0:21:58.7] E eu e o PF3, a gente estava até discutindo que, às vezes, são coisas que não precisava colocar no meio... que às vezes só dificulta o processo, o pensamento do aluno no aprendizado. Então, às vezes, é mais fácil escolher alguma coisa fora disso para apresentar do que continuar com isso alí. Aí se surgirem eventuais dúvidas, claro que a gente tira, mas para facilitar, a gente não usa o livro. Então, já estão acostumados, eles se adaptam fácil assim, ir e voltar, ir e voltar do livro.
..Flexibilidade		
	50	
	51	[0:24:04.7] P: E assim, o material que você usa que não está no livro, por exemplo, você pode me dar alguns exemplos? Nem precisa ser dessa sequência. Em geral assim.
	52	[0:24:11.3] PF2: Em geral? Bom, a gente procura muito... Eu estava até comentando contigo a questão dos áudios, porque os áudios do livro geralmente não são muito bons... Então, eu pego alguns vídeos e tudo o mais. Mas obviamente, eu uso a internet, e uso materiais que eu acho. Quando eu vou trabalhar textos, alguma coisa assim, tenho alguns sites, quer que eu diga os sites, alguma coisa assim?
..doing		
	53	[0:24:40.2] P: Pode.
	54	[0:24:40.6] PF2: Tem os clássicos que a gente vai. Eu tenho um que é <i>daf.gutefreunde</i> , que eles têm os textos um pouquinho mais, digamos, complexos. E tudo o mais. São tantos que eu nem sei o nome, mas eu vou catando na internet, porque às vezes eu proponho alguma coisa... E na internet, não está exatamente como eu quero, então eu adapto um pouquinho.
	55	[0:25:11.3] P: Basicamente <i>Arbeitsblätter</i> , você escolhe os exercícios?



56

[0:25:17.4] **PF2:** Isso, basicamente isso. Mas é... eu não vou me lembrar agora. Até, como eu te falei, eu tenho o drive...Aí eu coloco basicamente tudo que eu achar. Deixa eu até ver alguns sites, se eu tenho aqui. E das editoras, digamos, tradicionais, que colocam algumas, disponibilizam algumas páginas, com certeza eu uso isso aí. **Às vezes, não dá tempo de ser criativo, porque eu realmente, às vezes, fico pensando: “meu, poderia ser um pouco mais”, mas como eu te falei, está uma correria... Então, às vezes, eu não consigo procurar o material que eu queria...**

57

[0:25:19.4] Aquele mesmo... E às vezes, nem dá tempo de adaptar muito... Então, às vezes, faço aquele jogo de cintura para dar uma encaixada. Mas a questão do tempo, às vezes, ela pega. Em questão de vocabulário, para eles terem um vocabulário extra também, assim... Eu uso essas páginas...Aqui eu tenho: *Schubert*. Uso muito material, material não, principalmente as ideias dos joguinhos que tu usava, acho que foram muito bons... Esses jogos eu não desenvolvo, é uma cópia, é uma adaptação, mas eles mais ou menos guiam a gente para saber o que fazer para virar um pouquinho mais interativo. Bom, é basicamente isso eu acho.

58

[0:27:05.4] **P:** Jóia, é isso. Não sei se você tem mais alguma colocação ou alguma observação...

59

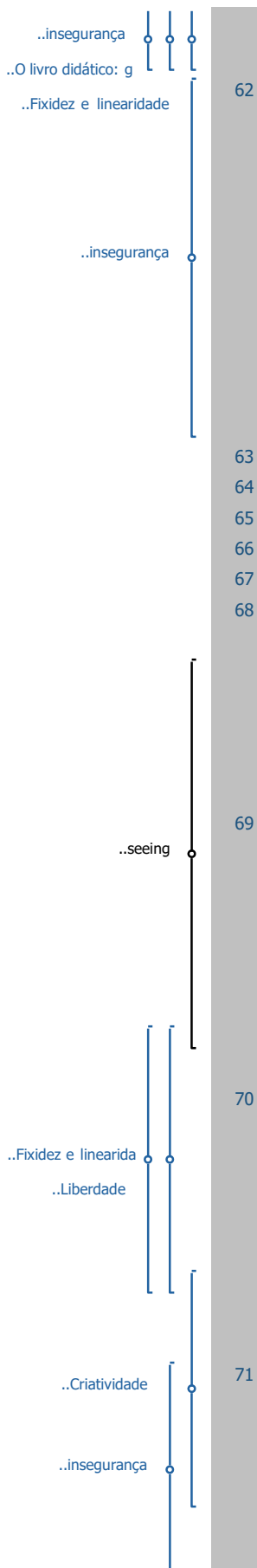
[0:27:13.5] **PF2:** Eu não sei. Bom, a questão de como eu me sinto às vezes... Porque é a minha primeira vez no [curso] e, às vezes, eu acho que eu gasto muito tempo de vida, mas é... Às vezes, eu fico pensando que se eu fizesse esse projeto no segundo semestre seria completamente diferente, seria muito mais de vigor, uma coisa muito mais estruturada. Porque agora, às vezes, eu perco muito tempo pensando o que vai vir e como é que o livro quer que eu faça essa atividade. E isso às vezes é um pouco problemático... E às vezes, agora mais para o final eu meio que tomei a iniciativa de pegar as temáticas maiores do livro e tentar meio que dar a minha forma e como eu adapto um pouco melhor. E eu precisei de bastante tempo para descobrir isso. Principalmente porque como eu já dei aula no [projeto de tutoria], que é o outro programa, eu iniciei, tipo, eu pegava as maiores temáticas do livro, mas eu não tinha a obrigação de seguir o livro...

60

[0:27:25.1] Então, foi bem mais livre. Agora, eu preciso seguir o livro, pelo menos as temáticas... E aí, na metade mais ou menos, eu fiquei meio: “meu Deus, mas eu estou só reproduzindo o que o livro faz, se for por isso já existe um livro, não precisaria muito dessa função de pessoa”... Obviamente eu pensei em uma coisa bem além e fora, mas eu fiquei daí repensando um pouquinho: “às vezes, a aula não está sendo tão interessante porque não tem a minha cara... É só uma reprodução do livro”. Aí eu fiquei meio que adaptando e agora eu continuo, digamos, investindo muito tempo ainda na preparação, mas eu acho que as aulas têm mais minha cara. Então, mesmo usando bastante atividades, principalmente escritas, e os áudios do *Menschen*, eu acho que ela tem agora, sei lá, na vigésima, na décima quinta para frente, que eu percebi que talvez não precisasse ser tão preso assim. Mas eu fico também, às vezes, eu pouco insegura, porque esses alunos bem provável que vão continuar...

61

[0:27:28.7] Eu fico pensando: “meu, na sequência, você vai precisar da base que tu teve na primeira parte do livro”. E eu fico pensando: “será que esse vocabulário que eu estou às vezes mudando um pouquinho, os verbos que eu estou usando... Será que o segundo professor não vai tomar por base só o que tem no livro?” **Isso eu fico um pouco insegura também de sair totalmente**



62 **do livro...** Aí por isso que eu ainda continuo algumas atividades usando, digamos, escrita principalmente, usando as do livro e mantendo esse caminho. [0:29:55.8] Mas com certeza, se fosse se o segundo semestre, eu acho que eu conseguiria não ficar tão presa a isso. Seria um pouco mais... conhecendo melhor também o que os alunos esperam do [curso] e tudo o mais... Porque agora está sendo tudo muito novo, cada temática, cada proposta que eu tenho para eles, eu não sei direito como lidar, sabe? Eu acho que é só insegurança também de primeira viagem, porque tudo vira mais potencializado se tu não tem muita certeza. Às vezes, eu fico hesitando assim em um termo que eu faço uma tradução... Às vezes, eu quero um equivalente, eu não quero uma tradução...E às vezes eles querem aquela tradução literal e como seria no português... E eu fico: “mas eu sei se eu vou querer fazer isso, porque não é isso exatamente”. Aí eu fico, às vezes, em um compasso que se eu tivesse mais tempo, eu acho que eu conseguiria lidar um pouco melhor, sabe?

63 [0:30:45.6] **P:** É o aprendizado.

64 [0:30:47.0] **PF2:** É o aprendizado, justamente.

65 [0:30:47.8] **P:** Para levar para a vida.

66 [0:30:50.0] **PF2:** Pois é, sim.

67 [0:30:51.3] **P:** Sempre a gente está aprendendo.

68 [0:30:54.0] **PF2:** Bom, o resumo do semestre. Não me senti, digamos, intimidada pela sala de aula, por ser a primeira vez. Outra coisa que eu acho que influencia muito é o horário que eu dou aula também. Eu dou aula segunda feira de manhã, e às vezes, eu vejo, assim, que têm pessoas que, eles só queriam não estar ali, sabe? Aí às vezes isso, é muito engraçado, porque na quarta feira tem outra pegada, assim... Geralmente, vai mais pessoas, geralmente a turma é muito maior... Eu consigo fazer atividades mais...

69 [0:30:55.5] Hoje, por exemplo, eu não conseguia fazer com que eles parassem de falar... Eu queria partir para outra atividade e eles continuavam falando esse mesmo... E tentando em alemão mesmo, e realmente tentando... Aí eu falei: “não, a gente não tem mais tempo”. Mas eu deixava, porque eles estão mais engajados na quarta feira... E segunda feira eu fico: "meu Deus, o que está acontecendo? Tem assim que, talvez eu deveria planejar uma aula especial sempre para segunda-feira, uma coisa mais dinâmica, mas às vezes não dá também, aí eu fico, acho que isso muda também. E, bom, acho que sala de aula é altos e baixos o tempo inteiro, porque...

70 [0:30:55.8] Como eu falei, eu já dei aula uma vez, mas era mais ou menos, assim, o lugar ideal para se dar aula, porque é bastante livre, é um tempo um pouquinho mais reduzido, não é tão frequente... Então, eu consigo ter tempo para preparar as aulas... Era assim, outro ritmo, e digamos, não tem essa cobrança de, sei lá, oito capítulos por um semestre, que às vezes eu queria muito mais tempo para debucar em um capítulo ou em uma temática, ou fazer essas coisas de outras formas. E eu não tenho realmente o tempo, ou não tenha talvez nem criatividade ainda suficiente, mas isso faz diferença também, porque é um dia atrás do outro...

71 [0:30:57.8] Às vezes, eu não estou no meu melhor momento para dar aula... Às vezes, não planejei direito, porque agora eu percebi também... Quando eu me planejo e quando me planejo mais ou menos fica muito diferente a minha aula, eu consigo sentir o meu não desespero, mas os momentos que eu fico hesitando para uma explicação simples às vezes, sabe? Que eu sei que eu sei, mas eu, como não preveni mais ou menos essa pergunta, como eu não previ essa

..insegurança



pergunta, eu fico um pouco hesitante. Então, quando eu analiso bem o que eu vou passar, quando eu consigo ter esse tempo para me preparar, para me debruçar sobre... é isso aí.

	1	[0:00:00.0] Conversa final (Ben PF3)
	2	
	3	19 de junho de 2019. Transcrição de: #00:00:00-0# a #00:09:54-1#
	4	P: Durante esse processo que a gente trabalhou junto, que elementos criativos você utilizou na sua sala? Como você fez para tornar suas aulas mais criativas?
..doing	5	[0:00:16.0] PF3: Agora na última aula, eu criei um material didático , né? Porque a gente estava estudando tecnologia... Então, tinha celular, tinha notebook, e aí tinha e-mail e sms, que é o que a gente não utiliza mais, sms. Daí veio a ideia da gente fazer uma conversa de <i>WhatsApp</i> , eu e a PF2. Daí esse foi um dos elementos que eu usei de criatividade agora, que a gente analisou a conversa do <i>WhatsApp</i> ... E aí a gente analisou também como se dá uma conversa de <i>WhatsApp</i> , quais os elementos que tem na conversa de <i>WhatsApp</i> , então isso foi bem legal.
..Criatividade	6	[0:01:00.7] Deixa eu pensar, criatividade... Então, agora eu precisei usar muita criatividade porque está tendo as greves... Então, eu tive que, na sexta feira, duas semanas sem aula, daí eu precisei fazer uma apresentação de slides que serviu como uma aula... Daí agora na última aula, que a gente teria visto o verbo <i>können</i> e mais alguns <i>hobbies</i> ... Daí eu fui uma apresentação de slides e foi bem legal, eu acho que ficou bem didático e também ficou bem criativo, ficou uma apresentação de slides bem legal...
	7	[0:01:37.6] P: E aí eles tem que fazer alguma atividade em cima desses slides?
..doing	8	[0:01:41.6] PF3: É, precisa. A atividade é basicamente responder perguntas, por exemplo: <i>wie oft gehst du ins Museum?</i> , por exemplo. Enfim, três semanas atrás eu fiz uma atividade que foi sugerida pelo livro <i>Menschen</i> , que funcionou bem legal, que é uma atividade que a gente estava vendo as cores, vendo cores e formas especificamente de óculos... E daí a gente fez uma atividade que a gente imprimiu o rosto de uma mulher e aí tinha toda a história, ela é a Frau Pauli, ela precisa de um óculos, vamos criar um óculos para ela. E daí eu levei lápis de cor, e aí eu deixei todo mundo ser bem criativo, criar um óculos para a Frau Pauli e daí depois que eles criaram esse óculos eu pedi para que eles descrevessem o óculos, tanto a forma, tanto o material, se é aus <i>Metal</i> , se é aus <i>Plastik</i> , em um pequeno texto. Depois a gente embaralhou todos esses textos e aí cada aluno pegou um texto diferente e precisou procurar na sala o óculos de outro aluno, eles descrevendo. E foi bem legal, foi bem criativo, foi bem interessante, e eles realmente utilizaram o alemão, de uma forma assim que eles realmente precisaram, entendeu? No texto, para ir atrás do óculos na sala, então foi bem legal.
..Criatividade	9	[0:03:03.2] P: Como que os seus objetivos, como os objetivos da sua aula foram determinados?
	10	[0:03:09.1] PF3: Dessas específicas?
	11	[0:03:11.1] P: Dessas específicas. Como você determinou os objetivos?
..seeing	12	[0:03:14.0] PF3: Então, nessa aula do óculos o meu objetivo era: no final da aula eles vão precisar conseguir, eles vão poder descrever um óculos, eles vão poder entender a descrição de um óculos, justamente para achar esse óculos na sala. E daí, desde o começo, quando eu comecei a fazer essa aula, desde a concepção da aula, essa seria a atividade final. Então eles precisariam saber todas as cores, eles precisariam saber todas as formas, justamente para poderem concluir essa atividade com sucesso.
	13	[0:03:48.7] P: E na sequencia didática, como um todo assim, você pensou em um todo nesse período que a gente trabalhou junto? Foram definidos objetivos para toda a sequência? Ou você pensou mais em...?
	14	[0:04:00.1] PF3: Eu pensei mais em cada aula mesmo.
	15	[0:04:03.0] P: E quanto tempo foi necessário para planejar essas aulas?
	16	[0:04:07.6] PF3: Quanto tempo?
		[0:04:09.6] P: Em média. Quanto tempo você precisava, assim?

	17	[0:04:13.2] PF3: Então, depois que eu tenho o objetivo, daí é mais fácil, eu acho mais fácil, então eu não sei. Eu demoro uns dois dias para fazer, dois dias com duas horas cada dia mais ou menos.
	18	[0:04:32.0] P: Como você se sentiu durante as aulas? Quais foram as suas preocupações, as suas inseguranças, os acertos? Como você se sentiu no geral?
..Flow	19	[0:04:42.2] PF3: Eu me senti bem, eu acho que as últimas aulas... esse semestre em geral, foi bem proveitoso. E que como eu tinha esses objetivos bem claros, então acho que ajudou bastante sobre o que eu precisava apresentar na sala. Então, eu me senti muito bem agora nas aulas. Não tive muita dificuldade, foi bem tranquilo. Deixa eu pensar melhor.
	20	[0:05:08.8] P: Pensa também o que foi mais fácil, o que foi mais difícil.
..Abertura	21	[0:05:13.2] PF3: Então... a gente elaborou agora esses materiais do <i>WhatsApp</i> , e para mim isso foi bem difícil. Porque daí foi a concepção de um material didático desde o começo. E não apenas isso, a gente queria que além... que fosse um material didático, que não fosse, que não tivesse tantas marcas de um material didático, que não fosse um texto, assim, bobo demais... Que tivesse algum grau de autenticidade, mesmo sendo totalmente falso esse texto, né? Daí isso foi bem difícil, não foi fácil fazer, eu e a PF2, a gente demorou bastante. Então, a concepção desse material foi bem difícil.
..doing	22	[0:05:56.3] P: E há algo que você planejou, mas não colocou em prática durante esse processo? Ou tudo o que você pensou você colocou em prática?
	23	[0:06:09.7] PF3: Não. Então, eu acho que por causa do tempo, eu planejei bastante coisa, porque não teve aula. Eu estava querendo fazer bastante dinâmica quanto aos <i>hobbies</i> , porque é algo que dá para fazer bastante movimento na sala: dá para fazer mímica, dá para fazer muita coisa com <i>hobbies</i> , e infelizmente não vai dar, não deu... E que é algo que eles infelizmente vão ter que aprender só no papel mesmo, só com imagens então, é uma coisa que não vai dar para fazer.
..Fixidez e linearidade	24	[0:06:48.2] P: Infelizmente, porque não vai ter o encontro?
..O livro didático: guia	25	[0:06:55.5] PF3: É que nessas aulas a gente não vai ter encontro e, quando a gente se encontrar, a gente já vai ter movido para outro assunto, então...
	26	[0:06:55.7] P: E assim, você saiu bastante do livro? Ou você ficou mais preso?
	27	[0:07:01.0] PF3: Eu sigo o livro bastante, mas eu encontro maneiras de mostrar o que tem no livro de outras maneiras também.
	28	[0:07:10.0] P: E quando você volta para o livro como os alunos reagem? Você sai do livro e volta. Como eles reagem?
..O livro didático: guia	29	[0:07:13.7] PF3: Então, por exemplo, nessa aula do acusativo a gente saiu do livro, a gente usou esses materiais que eu e a PF2 criamos... E a gente ficou boa parte da aula nesses materiais. Então, quando a gente foi para o livro e as pessoas viram que aquilo que eu tinha acabado de mostrar estava no livro, eu acho que foi uma situação de: “nossa, eu achei que a gente tivesse visto uma coisa diferente, mas está aqui”. Eu acho bem interessante essa ideia de ver um assunto em algum lugar e aí depois ver de novo em algum lugar bem diferente, porque mostra que de fato é a língua que é utilizada, é isso. Quanto ao que eles acharam de sair do livro e aí, do nada, voltar para o livro, e estalar esse assunto... eu não sei, porque ninguém falou, ninguém fez um comentário quanto a isso... Mas é o que eu imagino que tenha acontecido, essa ideia de ver um assunto em algum lugar e aí se deparar ele em outro lugar diferente, é algo bem interessante.
	30	[0:08:16.7] P: Mais algum comentário que você queira fazer de toda essa experiência?
	31	[0:08:23.1] PF3: Então, eu acho que nesse semestre eu me senti bem confiante agora no nível um, que já é um nível que eu já dei bastante, muitas vezes. E eu acho que com esse trabalho de fazer esse material didático, criar um sequência didática diferente do que a proposta no livro, que é algo que eu uso sempre, foi bem interessante... E aí me fez abrir o meu leque de maneira maior, me fez assim...
..doing		
..Responsabilidade		

..doing
..Responsabilidade

32

porque era uma coisa que eu sempre tive vontade, de criar materiais didáticos, só que aí eu nunca tinha tido **motivação** para de fato fazer um. Então foi algo bem interessante para mim, e que eu percebo que de fato é algo bem difícil de se fazer...

[0:08:25.5] E foi legal abrir a minha mente, assim, para essa criação de material didático, que é uma criação dessa sequência didática de maneira mais, de olhar para a sequência didática de forma mais consciente. Me ajudou muito no estágio agora, me ajudou bastante no estágio, na confecção dos planos de aula, que eu estou fazendo estágio nos planos de aula... Daí me ajudou bastante, e é isso. As fases de uma aula, agora está mais claro para mim nessa confecção de planejar a aula.