

Alternativas para a Formação do Professor de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)¹

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedoⁱ

Resumo:

Este trabalho parte da observação de dois modelos de cursos de formação de professores de língua com o objetivo de discutir alguns requisitos essenciais para a concepção de cursos para formação do professor de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Nesse sentido, considera que a formação continuada do professor de língua é um momento singular na carreira desse profissional por permitir o desenvolvimento do pensamento reflexivo em torno de proposições teóricas e situações práticas, como propõem Schön (1992), Pimenta (2002), Alarcão (2003) e Zeichner (2008). Como a busca por modelos de formação de professores de PFOL foi pouco satisfatória, selecionamos para este estudo dois cursos organizados a partir de parcerias entre o poder público e pesquisadores universitários, a saber: o GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, direcionado aos professores do Ensino Fundamental e o Projeto COGESP – organizado pela PUC/SP em parceria com a Cultura Inglesa. Os objetivos, as metodologias selecionadas para o curso e as atividades propostas constituem a base das discussões que pretendemos propor neste trabalho, pois queremos verificar como o conceito de reflexão tem sido utilizado em programas de formação de professores. Também nos interessa perceber o jogo de posições estabelecido entre os sujeitos envolvidos na formação, especialmente os professores e formadores, em diferentes momentos dos cursos, uma vez que a mobilização de ideias convergentes e divergentes, entre outros elementos, colaboram para a definição de um certo tipo de modalidade formativa. Por sabermos que são muitos os desafios enfrentados pelos formadores em um projeto dessa natureza, pois precisam assumir complexas tarefas quando trabalham alinhados a uma metodologia reflexiva, queremos propor a definição de três requisitos que podem servir de base para a elaboração de cursos e materiais didáticos reflexivos para professores de PFOL, tendo em vista a conscientização pelo professor dos papéis que assume na sociedade.

Palavras-chave: professor-reflexivo, formação continuada de professores, Português para falantes de outras línguas (PFOL).

Introdução

A significativa presença da língua portuguesa em diferentes partes do mundo – é a terceira entre as línguas ocidentais, pois possui mais de 244 milhões de falantes, e a terceira mais utilizada nas redes sociais, como *Facebook* e *Twitter* (II

¹ Este trabalho é resultado de reflexões acerca do curso de formação de professores de português como língua estrangeira (PLE), concebido e ministrado em agosto de 2014, na UESC, pelo Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris (UESC) e profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS).

CONFERÊNCIA..., 2013) – tem estimulado o crescimento dos estudos relativos ao ensino-aprendizagem de português em diferentes grupos sociais e contextos culturais.

Os trabalhos que concebem o Português como Língua Estrangeira (PLE), por exemplo, estão voltados àqueles que querem ou precisam, por motivo de mudança, trabalho, estudo etc., aprender língua portuguesa; já Português como segunda língua (PSL/PL2) visa atender aos que possuem primeira(s) língua(s), também chamada(s) de materna(s), com a qual se comunicam em sua comunidade de origem, e pode ser abordada tanto na perspectiva psicolinguística quanto sociolinguística; Português como Língua Adicional (PLA), por sua vez, adota a concepção de que os sujeitos aprendem português em adição a outras línguas que já façam parte de seu repertório, como as comunidades indígenas e surdas, e enfatiza o uso das formas de expressão da língua adicional como condição para participar da sociedade na qual se encontram inseridos e Português como Língua de Herança (PLH) trabalha a língua portuguesa com os filhos de falantes dessa língua quando residem fora de seu país de origem e tem o compromisso de resgatar os valores culturais associados à língua, visando fortalecer os vínculos emocionais com o país dos pais ou de origem e a identidade desses sujeitos.

Como o foco deste trabalho não é discutir as particularidades nem os contrastes entre cada uma dessas perspectivas, optamos pela adoção do termo Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)², por ser considerado mais abrangente e favorecer o destaque para a ampliação do interesse de pessoas oriundas de outros países pelo português, especialmente em tempos de globalização e de visibilidade política, social e econômica do Brasil.

Dessa forma, após definir nosso foco de interesse, iniciamos a busca por programas de formação **continuada** de professores de PFOL e deparamo-nos com a ausência de propostas específicas, cabendo a poucas universidades brasileiras, como a Universidade de Brasília – UNB e a Universidade Federal da Bahia – UFBA, a responsabilidade pela formação **inicial** dos professores de PFOL.

Esse fato levou-nos a buscar, então, programas de formação continuada de professores de línguas, em geral, com a intenção de identificar os conceitos-chave utilizados em programas de formação de professores e de perceber o jogo de posições estabelecido entre os sujeitos envolvidos na formação, para propor alternativas para cursos de formação continuada de professores de PFOL.

Em uma etapa inicial, percebemos que no Brasil, desde 1990, é crescente o número de propostas formativas visando à constituição de um professor reflexivo. Esse direcionamento está em sintonia com tendências internacionais, especialmente norteamericanas, que desde as décadas de 70/80 vinham discutindo, especificamente, o perfil dos cursos organizados para a formação de professores. O esforço empreendido visava mudar o foco de treinamento de professores para uma metodologia que permitisse aos docentes entender as razões e as racionalidades associadas às diferentes práticas pedagógicas, o que poderia torná-los capazes de tomar decisões sábias sobre o que fazer (ZEICHNER, 2008).

Percebe-se nesse escopo a influência das ciências cognitivas e a aceitação de uma abordagem mais qualitativa na formação de professores, além de estar subentendida a associação da prática reflexiva às reformas neoliberais, vinculadas à preparação de trabalhadores para uma economia capitalista que, após II Guerra Mundial, começava a se globalizar. Contra um Estado Intervencionista, estavam sendo propostos o fortalecimento dos mecanismos de mercado e a liberdade de ação, tendo por base uma

2 No resumo apresentado para o SIELP havia sido proposto o termo PSL como termo mais abrangente, com propõe Leffa (2012). Contudo, a continuidade das reflexões relativas ao tema direcionou a ampliação da perspectiva para o uso de PFOL.

visão de progresso que se organiza a partir da dinâmica de tentativa e erro, mas que possibilita aos seres humanos evoluir socialmente, mediante a seleção por imitação de instituições e hábitos bem-sucedidos.

Esse contexto também se faz presente no Brasil, especialmente após a formulação da Constituição Federal de 1988 – que se apresentava como uma resposta de oposição ao Estado Totalitário que prevaleceu durante a Ditadura Militar – e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394), publicada em 1996. Esses movimentos sociais/políticos difundiram significativamente a ideia de mobilidade social pelo esforço pessoal e de liberdade como valor máximo, desde que associada à autodisciplina, ao direito à diferenciação e à proposta de uma solidariedade não problemática diante das injustiças sociais. Contraditoriamente, quando são observadas as ações educacionais decorrentes dessas concepções, nota-se que, assim como acontece na economia, prevalece um tratamento normativo no desenvolvimento de bens e serviços, encabeçado pelo Estado em associação com grandes empresas e/ou instituições.

Diante desse quadro histórico, colocamo-nos o seguinte problema: como os programas voltados à formação continuada de profissionais que trabalham com o ensino-aprendizagem de língua materna e/ou “estrangeira” estão contribuindo efetivamente para a formação de um profissional reflexivo?

Considerando a abrangência e a diversidade do território brasileiro, a primeira busca por programas de larga escala levou-nos a formular a hipótese de que seriam encontrados modelos muito diferentes, por isso nosso interesse em buscar as atividades e os fundamentos associados a cada um deles.

Dadas as limitações deste trabalho, no entanto, optamos por analisar apenas dois programas: GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, direcionado aos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Projeto COGESP – organizado pela PUC-SP em parceria com a Cultura Inglesa –, direcionados à formação de professores de língua inglesa do estado de São Paulo. Essa escolha justifica-se por duas razões: 1ª) há poucas propostas voltadas à formação de professores que trabalham com estudantes matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental³ e 2ª) as duas propostas fazem parte de iniciativas governamentais realizadas em parceria com instituições de ensino superior.

É preciso esclarecer que a análise não contou com o mesmo volume de dados, pois enquanto o GESTAR disponibiliza todos os materiais utilizados pela internet⁴, o Projeto COGESP, que continua sendo desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, mas em associação ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP e Cultura Inglesa/SP, não disponibiliza o material utilizado, por isso tivemos que contar com gentileza de participantes do projeto. Também pudemos recorrer a artigos acadêmicos que professores e participantes do curso, em diferentes edições, produziram para apresentar e discutir os princípios e os resultados obtidos ao longo do tempo de realização do projeto, que teve início em 1995.

³ Quando observamos as políticas governamentais de formação continuada de professores no Brasil, percebemos que os esforços empreendidos estão majoritariamente direcionados à formação de professores de séries iniciais, em função da necessidade de o Brasil erradicar o analfabetismo e avançar para níveis mais altos de letramento discente. Embora justificado por necessidades contextuais, tal fato nos inquieta em relação às poucas alternativas voltadas à formação de professores de línguas, especialmente das chamadas línguas estrangeiras modernas e à inexistência de propostas direcionadas para os professores de PFOL.

⁴ 1 Guia Geral, 1 Caderno do Formador, 6 Cadernos de Teoria e Prática (TP), 6 Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno, versão aluno e versão professor.

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, propomos discutir rapidamente o conceito de professor reflexivo, pois, como afirma Pimenta (2002), algumas propostas formativas incorporam um conceito de reflexão que pode gerar consequências preocupantes:

- pode fazer parte de um “modismo” – incorpora o conceito de reflexão de maneira indiscriminada e sem críticas;
- pode supervalorizar o professor como indivíduo – reforça uma visão do trabalho docente como fruto de uma reflexão em torno de si mesma, dissociada dos contextos sociais;
- pode ocorrer certo “praticismo” – basta haver mudanças nas práticas para cada professor construir o saber docente;
- pode desenvolver uma hegemonia autoritária – apoia uma visão de que a reflexão é suficiente para resolver todos os problemas da prática.

1. Conceituação de professor reflexivo

É comum haver associação do conceito de professor reflexivo aos estudos desenvolvidos por Donald Schön, na década de 80, pelo fato de possuir um trabalho que se difundiu rapidamente mundo afora. Contudo, o próprio professor (SCHÖN, 1992) declara que o conceito desenvolvido já tinha sido discutido por Dewey, Piaget, Vigotski, Wittgenstein, entre outros.

Especialmente, dos estudos filosóficos de Dewey, podemos compreender, desde a publicação da obra *Como pensamos*, de John Dewey (1979 [1910]), que o pensamento reflexivo, tipicamente humano, corresponde ao processo real, não apenas formal, de construção de conhecimentos criticamente verificados em uma sociedade democrática. Em suma, trata-se de um processo de indagação ou investigação que resulta em conhecimentos, por possibilitar a participação ativa e igualitária daqueles que partilham experiências, além de permitir a comunicação conjunta das percepções.

Essa proposição distingue o pensamento reflexivo de outros processos mentais, menos ordenados, que não visam descobrir a verdade (mesmo que provisória), de elaborações imaginárias, com certa coerência e lógica interna, mas que apenas se assemelham ao pensamento reflexivo e a crenças, cuja “verdade” nem sempre é bem fundada.

Dessa maneira, o pensamento reflexivo corresponde a uma forma de pensar que examina mentalmente um assunto e organiza o fluxo mental em partes sucessivas, criando uma sequência na qual cada ideia se apoia na antecessora e produz a seguinte. Como resultado desse processo, o indivíduo pode obter uma conclusão, elaborada consciente e voluntariamente. Em síntese, o pensamento é compreendido “como a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas...” (DEWEY, 1979, p. 21).

O aprofundamento desse estudo possibilitou identificar que o pensamento reflexivo abrange duas fases bem distintas:

1. um estado de dúvida, hesitação, perplexidade mental, que inquieta e origina o ato de pensar;
2. um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida ou esclareça a perplexidade (DEWEY, 1979, p. 22).

Vemos, assim, que a relação dúvida/problema e sua respectiva solução está no cerne do pensar reflexivo, definindo inclusive os objetivos que orientarão esse processo.

Os dados necessários para a formulação da solução podem advir da busca de informações ou das próprias experiências vividas, por isso a característica principal do pensamento reflexivo é a ação, ou seja, a aptidão para realizar uma investigação.

A curiosidade e o desejo de experimentar algo novo ou desconhecido impulsionam a investigação, descoberta e verificação, que assumem um caráter intelectual quando se convertem em sequências interligadas a uma determinada finalidade, servindo, assim, de fator básico para a ampliação da experiência.

O conceito de experiência, para Dewey, é mais do que a simples atividade, pois envolve elementos ativos (tentativas, experimentos, mudanças) e passivos, quando passamos ou sofremos as consequências de mudanças externas. Tudo que foi experimentado decorre da união do indivíduo com outro objeto, com outra pessoa, com um acontecimento etc., em um processo de interação e continuidade que pode estimular ou não novas experiências. Dessa forma, a experiência é uma ação ativo-passiva, que passa a ter valor intelectual quando é percebida a partir das relações que se estabelecem entre os elementos.

Vemos, então, que a experiência está intimamente vinculada à reflexão, posto que “nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites, da tradição” (DEWEY, 1999, p. 199). Dessa forma, não podemos aceitar que um gesto espontâneo, como o colocar o dedo na chama de uma vela por uma criança, seja considerada uma experiência, uma vez que a experiência se configura quando o movimento realizado é associado à dor sentida e ao entendimento da queimadura como uma consequência da interação do dedo com o fogo.

Tendo por base esses princípios e as atividades realizadas no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*, EUA), na década de 1980, Schön (1992) propôs a formação dos professores fundamentada em uma **epistemologia da prática**, que valoriza a prática profissional como recurso para a construção de conhecimentos. Essa necessidade também foi salientada por Zeichner (2008), ao observar que os professores, formados pela Universidade de Wisconsin, eram competentes tecnicamente, mas não pensavam no porquê de fazerem aquilo que faziam, ou seja, não analisavam se os conteúdos trabalhados eram pertinentes às necessidades contextuais dos estudantes.

Decorre desses trabalhos um conceito de profissional reflexivo que é formado a partir de novos modelos, orientados para a superação do modelo cientificista e do modelo pedagógico teorizador (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 2008; PIMENTA, 2002), apoiados em currículos normativos. A reflexão torna o profissional capaz de sistematizar suas impressões subjetivas e tácitas; sentir-se motivado para o estabelecimento diálogos com outros professores e com formadores; com condições para assumir seu lugar como leitor crítico e autor de sua própria prática. Para tanto, Alarcão (2003, p. 40) sugere que a crise entre o **saber escolar** e a **reflexão-na-ação** dos professores e alunos seja minimizada por meio da constituição de uma **escola reflexiva**, que não é telecomandada do exterior, mas é autogerida, tendo o seu próprio projeto, construído com a colaboração de todos os seus membros.

Considerando essas referências e seguindo o que propôs Pimenta (2002)⁵, ao buscarmos os programas e/ou projetos de formação de professores, seguindo as inquietações apontadas por Zeichner (2008) procuramos investigar:

1. até que ponto a formação docente reflexiva tem resultado em um desenvolvimento real dos professores?

⁵ Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? (PIMENTA, 2002, p. 22)

2. qual o grau de correspondência entre a imagem dos professores em discussões sobre formação docente reflexiva e as realidades materiais do trabalho docente?
3. em que medida o movimento do ensino reflexivo contribuiu para diminuir as lacunas que existem no mundo todo em relação à qualidade da educação vivida por estudantes de diferentes perfis étnicos e sociais?

2. Análise de propostas formativas: GESTAR II e Projeto COGESP

Os dois programas de formação revisitados por nós optam pela modalidade semipresencial, para ser possível combinar as atividades de estudo individual e análise das próprias experiências (a distância) com momentos de troca de experiências e análises compartilhadas (no presencial). Também pode ser observada uma carga horária mínima de cem horas presencias para garantir a realização de uma trajetória de estudos.

Ao observarmos os objetivos e a metodologia de cada proposta, notamos diferenças tão significativas que precisamos estabelecer critérios de análise que pudessem favorecer interlocuções entre elas e uma avaliação crítica dos trabalhos. Optamos, então, por partir de duas provocações apresentadas por Zeichner (2008), para identificar como cada uma responde a elas.

1ª Provocação - A formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais.

2ª Provocação - A reflexão docente nem sempre está ligada à luta por justiça social, isto é, nem sempre permite ao professor superar os limites do domínio dos conteúdos específicos e os conhecimentos pedagógicos pré-estabelecidos, para saber tomar decisões políticas diante das diferentes escolhas que se tem na trajetória profissional.

1ª PROVOCAÇÃO

- GESTAR II

Objetivo - Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor.

Atividade - Análise da unidade 22 do Caderno de Teoria e Prática (TP6), “Indo à sala de aula” (1), que apresenta uma orientação prescritiva, mesmo tendo por princípio a adoção de uma abordagem dialógica.

Você se lembra como conversamos sobre os textos com as crianças menores? Por que perdemos essa prática quando crescemos? Você pode, sim, preparar as atividades de produção conversando com seus alunos sobre textos similares aos que vai escrever, antes de pedir que escrevam em qualquer das dinâmicas: na redação, na escrita improvisada, na escrita lúdica e no trabalho de produção textual que percorre as quatro etapas principais (BRASIL, 2008, p. 83).

Análise: o material simula um diálogo com o professor em formação, por meio de perguntas meramente retóricas que apenas retomam conteúdos estudados anteriormente e cujas respostas se encontram inseridas na própria sequência textual.

- Projeto COGESP

Objetivo - Auxiliar os professores como profissionais críticos, conscientes de suas práticas, capazes de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e do conhecimento construído por alunos e professores.

Atividade - Avaliação do Caderno de Professor que acompanha um livro didático de inglês.

Procedimentos para elaboração do trabalho

(...) Parte 2 – trabalho escrito (para ser entregue para o professor)

- Avalie a unidade, segundo os critérios de Ramos (1999/2009).

Deve constar: nomes dos participantes e indicação do caderno avaliado (ciclo, série e bimestre).

Responda às seguintes perguntas:

- O que o caderno propõe? O que a unidade faz?
- O que é bom ou ruim para mim como professor em termos de: tema, conteúdo, atividades, textos, etc.?
- O que pode ser usado?
 - sem mudança? Dê exemplos
 - com pouca mudança? Dê exemplos
 - com muita mudança? Dê exemplos
- outros comentários

Nota: caso haja discordância entre os membros do grupo, a(s) resposta(s) pode(m) vir separada(s). Nesse caso, indique o nome do participante no início da resposta (PROJETO COGESP, 2010).

Análise: a atividade se mostra condizente com a metodologia reflexiva e colaborativa, pois são encontradas referências teóricas que embasam as experiências dos professores e estão alinhadas conceitualmente; o trabalho em grupo favorece a compreensão das referências e estimula diálogos; há possibilidade de renovação das práticas pedagógicas. Contudo, embora esteja estimulando a atividade reflexiva dos professores, pouco influencia as reformas educacionais.

Celani (2003, p. 99) reconhece que a mudança da qualidade na ação em sala de aula permanece sendo o maior desafio da proposta do Projeto COGESP, pois a mudança não depende apenas da vontade individual, mas requer condições favoráveis, autonomia para aprender e para gerenciar situações de aprendizagem, consideração das experiências prévias dos aprendizes e do conjunto de pressupostos sobre ensino-aprendizagem que subjazem as ações dos professores e gestores.

2ª PROVOCAÇÃO

- GESTAR II

Não há objetivo com o foco no estímulo à participação política do professor.

Atividade - Análise da unidade 22 do Caderno de Teoria e Prática (TP6), “Indo à sala de aula” (2): orientações para aplicação de estratégias de leitura e para produção textual.

O exercício de reflexão sobre nossos modos de produzir um texto, por exemplo, pode ser feito também entre o grupo de professores da escola, pois pode abranger todos os tipos de produção de leitura e escrita, até mesmo sobre a elaboração de comandos em atividade e provas e as expectativas de respostas nas áreas de conhecimento como Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes. **Conhecer e refletir sobre o que pensamos estar pedindo de nossos alunos pode ajudar e muito o trabalho, também, do professor de português em relação a outros tipos de produção de textos mais curtos, como a resposta a perguntas numa prova, numa atividade.**

Uma boa forma de avaliarmos a compreensão do que pedimos é escutando e analisando algumas respostas que os alunos dão aos nossos comandos (BRASIL, 2008, p. 84) (grifo nosso).

Análise: esse tipo de trabalho é importante para o professor estudar os conceitos e conteúdos a ministrar e os procedimentos da dinâmica que pretende desenvolver em

aula, mas, em termos de reflexão, está aquém do que se deve fazer para formar um produtor de texto autônomo e crítico, pois, além de sequer mencionar a importância do papel político do educador e dos educandos na escola e na sociedade, dobra-se à imposição da principal ferramenta de exclusão social e de orientação dos investidores financeiros: a prova.

- Projeto COGESP

Objetivo - Estabelecer a reflexão crítica como possibilidade de reflexão da própria prática, buscando alternativas de ação.

Atividade - Reflexão acerca das situações vividas, partilha de pontos de vista e construção de uma consciência crítica acerca das próprias práticas, por meio do trabalho sugerido a partir da leitura do texto de Lopes (2011) sobre os modos de organização da reunião pedagógica.

1. Qual é o objetivo do texto? Mais especificamente, qual o objetivo do 1º parágrafo? E do 2º?
2. Discuta o que Scarpa fala sobre o HTPC.
3. Observe a estrutura argumentativa usada pela autora para desenvolver o tema do artigo. Compare-a com as ações da reflexão crítica. O que você acha dos dois tipos de estrutura? Elas ajudam/atrapalham, esclarecem/confundem a estruturação de um projeto?
4. A partir da descrição dos 7 problemas, elabore o *informar*, *confrontar* e o *reconstruir*⁶ para cada uma delas (PROJETO COGESP, 2010).

Análise: há retomada de partes do texto (questão 1); na questão 2, ocorre análise conjunta de ideias; a questão 3 possibilita internalizar as relações sociais por meio da interrelação de conceitos e práticas; a questão 4 focaliza os sete problemas das reuniões pedagógicas, segundo Lopes (2011), o que possibilita a representação de situações vividas, o confronto ideias e a reflexão crítica por meio das etapas propostas por Liberali et al. (2003), para a análise de experiências à luz de textos teóricos e/ou práticos. Contudo, se na etapa da *reconstrução* o professor não assumir seus posicionamentos, a atividade ficará restrita a aspectos técnicos e/ou pedagógicos.

Vimos por meio da comparação entre as propostas de formação continuada que as duas parcerias do poder público com universidades reconhecem o saber científico como suporte para a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, mas também apontam que, algumas vezes, ainda temos como referência a crença em um currículo normativo, segundo o qual a ciência seria reconhecida como a primeira responsável por um processo reflexivo, e que, somente em uma etapa posterior, o professor poderia pensar sobre sua prática, o que, por fim, possibilitaria vivências diferenciadas em cada situação.

Também é importante observar que algumas propostas são pouco eficientes em auxiliar os professores a resolver os problemas que lhes surgem no cotidiano, porque na ciência não são encontradas todas as explicações para o que acontece no mundo, e diante de problemas inusitados são necessárias novas soluções.

⁶ Segundo Liberali et al. (2003), podemos entender os três procedimentos da seguinte maneira: *Informar* - identificar as possíveis teorias e raízes sociais que possam explicar as concepções apresentadas; *Confrontar* - discutir os problemas sociais controversos, buscando nas próprias ações sustentação, negociação ou refutação em relação às posições apresentadas; *Reconstruir* - associar as ideias do texto a outros relatos, exemplos, ações, que podem ser relacionados às posições da autora, na perspectiva de uma possível reorganização das ações.

Como concebemos que o processo de aprendizagem ocorre em cada sujeito, mediado pelas interações sociais, ao analisar as propostas de formação de professores, estamos identificando o conceito de língua(gem) subjacente às atividades; como a diversidade de cada grupo social é reconhecida (ou não) pelos formadores; se há variabilidade de processos reflexivos, o que permitiria a inclusão de diferentes formas de pensar e agir socialmente; além de evidenciar que é por meio da linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito de seu dizer, constrói a imagem do “outro”, observa as “verdades naturalizadas” de uma cultura, suas crenças e valores, os estereótipos etc.

3. Alternativas para a formação do professor de português

Com base na discussão realizada até aqui, considerando a relevância social e política da formação docente reflexiva e as experiências de formação do profissional em dois programas de formação continuada, propomos três condições para o planejamento de cursos ou materiais didáticos voltados para a formação de professores de PFOL.

- Assunção de diferentes atividades reflexivas, desde que alinhadas conceitualmente, que permitam associar teoria e prática, bem como desenvolver reflexões a partir das próprias práticas, como: diário de leitura (MACHADO, 2005); diário reflexivo (LIBERALI et al., 2003); portfólio reflexivo (NUNES; MOREIRA, 2005); pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).
- Proporcionar oportunidades para que o professor consiga explicitar com que concepção de língua e de linguagem ele trabalha em suas aulas.
- Promover, com professores e estudantes, formas de interação que permitam vivenciar uma nova cultura e experimentar a “estrangeiridade” na sua própria língua, o que possibilita desvelar verdades, crenças e valores construídos sócio-historicamente, mas, muitas vezes, tomados como dados evidentes e naturais de uma dada cultura.

Considerações finais

Este breve estudo permitiu perceber que analisar as escolhas teóricas e práticas é um exercício profissional que, quando ocorre em um espaço de interlocução, possibilita a constante revisão e o desvelamento das crenças que subjazem às ações de professores e formadores, tendo em vista o desenvolvimento de ações alinhadas aos princípios de base e direcionadas aos objetivos que se quer atingir. Trata-se de realizar a reflexão da ação para poder voltar a ela de outra maneira.

Se o conhecimento profissional do professor de PLE deve incluir os saberes teóricos e experienciais, o que não se constitui em uma mera união de conceitos e técnicas, mas na capacidade de gerir as informações de que dispõe para que possam subsidiar as aprendizagens dos estudantes da língua estrangeira, percebe-se que trabalhar a partir de situações concretas e contextualizadas, com atitude crítica e reflexiva, torna-se uma necessidade que se impõe cotidianamente a professores e formadores.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR II: TP 6. Brasília: MEC/SEF, 2008.

DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979 [1910].

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O FUTURO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO SISTEMA MUNDIAL, 2013, Lisboa. Camões - Instituto da Cooperação e da Língua.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; ROMERO, Tânia Regina de Souza. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 131-165.

LOPES, Noêmia. O que evitar no trabalho pedagógico coletivo. Gestão Escolar, ed. 12, fev./mar. 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/indice/012.shtml>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. Revista Linha D'Água, São Paulo, v. 18, p. 61-74, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

NUNES, Alexandra; MOREIRA, António. O “portfólio” na aula de língua estrangeira – Uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.) Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005. p. 51-66.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PROJETO COGESP - FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE INGLÊS. Práticas reflexivas. Módulo: Fundamentos para Avaliação e Preparação de Material Didático. Atividade de sala de aula. São Paulo. 2º sem. 2010. (mimeo)

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Dom Quixote: Lisboa, 1992.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. Trad. de Virginia Küster Puppi. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Trad. Júlio Emílio Pereira-Diniz. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

i Autor

Isabel Cristina Michelan de AZEVEDO, Profa. Dra.

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Departamento de Letras Vernáculas (DLEV)

icmazevedo@hotmail.com