

FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REQUISITOS PARA ELABORAÇÃO DE CURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Isabel Cristina Michelan de AZEVEDO
(Universidade Federal de Sergipe)
icmazevedo@hotmail.com

Eduardo Lopes PIRIS
(Universidade Estadual de Santa Cruz)
elpiris@uesc.br

RESUMO: Este trabalho trata do desenvolvimento de cursos e materiais didáticos para formação de professores de línguas, especificamente Português como Língua Estrangeira (PLE). Para isso, discute o contexto brasileiro de formação de professores de línguas e sua relação com a produção de material didático para essa finalidade, a relevância social do desenvolvimento da consciência crítica do professor, bem como propostas e mecanismos de formação do profissional reflexivo em programas de formação docente e seus materiais didáticos. Por fim, defende três condições essenciais para a concepção de programas formativos que mobilizem o compromisso profissional e político do professor de PLE.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; reflexão; professor de línguas; elaboração de cursos; material didático.

ABSTRACT: This work treats on the developing programs and materials for language teachers education, specifically Portuguese as a Foreign Language (PFL). For this, it discusses the Brazilian context of teacher education and its relationship with the production of learning materials for this purpose, the social relevance of the development of critical awareness of the teacher, as well as proposals and mechanisms for reflective professional education by teacher education programs and their learning materials. Finally, it defends three essential conditions for the conception formative programs that mobilize the professional and political committal of the PFL teacher.

KEYWORDS: teacher education; reflection; languages teacher; course design; learning material.

0. Introdução

Quando nos propusemos a refletir acerca da formação do professor de línguas e dos recursos utilizados durante o processo formativo, identificamos significativa escassez de material didático¹ dedicado à formação docente e pouca produção acadêmica sobre esse objeto, particularmente no que toca ao Português como Língua Estrangeira (PLE). É possível encontrar na literatura inúmeros trabalhos acadêmicos que tratam ou do material didático para aluno de línguas (L1 e L2) ou da formação do professor de línguas. No entanto, a discussão em torno do material didático para a formação do professor de línguas apresenta-se de maneira muito tímida ainda, restringindo-se a relatos de algumas experiências. No que tange ao PLE, é nítida a ausência de produção de materiais para formação docente e de reflexão a esse respeito.

Dentre as várias hipóteses que podem ser aventadas para explicar essa lacuna, queremos destacar o fato de que parte considerável dos responsáveis pela formação de professores vem tratando de modo indistinto dois momentos bem diferentes da formação desse profissional: a inicial e a continuada.

No primeiro momento, nós, os docentes do curso de Letras, formadores de professores, trabalhamos no sentido de introduzir nossos alunos ao chamado letramento acadêmico². Assim, acreditamos que eles poderão ocupar posição de sujeito do fazer científico, se nos mostrarem habilidades razoáveis de leitura e de produção de determinados gêneros acadêmicos. Para tanto, colocamos nossos graduandos em Letras em contato com textos teóricos e métodos de aprender língua, quer seja por meio de materiais autênticos, quer seja por meio do chamado material apostilado (capítulos de livros ou artigos disponibilizados pelo docente aos seus alunos para fotocópia). Por sua vez, no segundo momento de formação do professor, conhecido como formação continuada ou formação em serviço, os professores formadores têm recorrido, igualmente, aos mesmos materiais experimentados na formação inicial.

¹ É preciso deixar claro que estamos entendendo o material didático do curso de formação não como necessariamente produção de livro didático.

² O letramento acadêmico refere-se à escrita especializada que a universidade exige dos estudantes, pois eles devem aprender a usar vocabulário especializado, ou seja, adquirir um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas; aprender novos gêneros ou formas, aqueles que sejam apropriados à pesquisa em determinado campo; aprender a relacionar-se com as identidades e os significados sociais que cada disciplina evoca, o que envolve as relações de poder estabelecidas pelos sujeitos que integram esse espaço acadêmico; além de usar a escrita para exibir a aprendizagem.

Em outras palavras, o que há, nesse segundo momento, é a reprodução de uma prática de ensinar que não considera as especificidades de cada momento de formação nem o impasse gerado entre o modelo cientificista que não forma cientistas e o modelo pedagógico teorizador que não prepara professores para a prática. A esse respeito, vale acompanhar o excerto a seguir em que Pimenta (2002) apresenta a proposta de Schön (1992) para discussão do currículo da formação de professores:

[...] observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, [Donald Schön] propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (Pimenta, 2002: 19).

O *modus operandi* que acabamos de descrever, além de consubstanciar esse molde de currículo normativo que reproduz uma visão de aprendizagem por estágios, em que o aluno deve adquirir certos pré-requisitos antes de aceder ao estágio seguinte e assim por diante, encontra-se de forma tão legitimada na academia, que se apresenta como a verdade de uma época, imobilizando, conseqüentemente, qualquer nova prática pedagógica referente à formação de professores, o que se reflete também – e daí retornamos ao nosso ponto de partida – na ausência de condições para a emergência de um gênero como o “material didático para formação de professores de línguas”.

Imaginando que um dia essa discussão seja encampada, deveremos, então, passar a nos preocupar com a elaboração de materiais que rejeitem as pressões mercadológicas das editoras, a facilitação falaciosa das discussões teóricas, a generalização dos conceitos, o descompasso entre os desafios postos pela escola e as tarefas propostas pelos materiais, mesmo sabendo que o material didático, tal como está concebido, é um objeto limitado, devido à desatualização sofrida pelo intervalo entre o momento de concepção e o momento de publicação, à impossibilidade de textos autênticos e multimodais, ao eventual desacordo entre a abordagem do curso de formação e a abordagem do material, à distância entre quem elabora o material e quem dele se utiliza etc. Afora essas limitações, o material didático deve, essencialmente, revelar compromisso com um tipo de

ensino que promova a participação democrática, crítica e proativa do professor na instituição em que ele trabalha.

Desse modo, este artigo tratará de discorrer sobre o conceito de professor reflexivo formulado por Schön (1992), a crítica de Pimenta (2002) dirigida às interpretações que se fizeram desse conceito e os incrementos à proposta reflexiva oferecidos por Alarcão (2003) com o seu conceito de reflexão-ação. Depois disso, procurará identificar os recursos utilizados para a formação do professor reflexivo em dois cursos de formação na área de línguas, GESTAR e COGESP³, e, finalmente, encaminhará, à guisa de proposta, requisitos considerados imprescindíveis para a elaboração de curso e escrita de materiais didáticos dedicados à formação de professores de PLE, tendo em seu mirante o profissional reflexivo e pesquisador.

1. Conceituação de professor-reflexivo

O propósito deste item não é simplesmente apresentar o conceito de professor-reflexivo, que já é bem conhecido, mas sim destacar nessa conceituação elementos que julgamos imprescindíveis ao professor formador durante o planejamento do curso e a produção do material didático para o professor de línguas em formação.

1.1. Contexto e viés político de um conceito

O conceito de professor-reflexivo surge no contexto das reformas educacionais promovidas no início dos anos 1990. Longe de querer preterir aspectos específicos que marcam a discussão sobre a reflexão, devemos sublinhar que a primeira observação feita por Schön é uma contextualização de ordem de política educacional, o que não deve ser desprezado por nós professores. Vejamos o que diz o próprio autor no primeiro parágrafo de seu trabalho:

Como sabem, estamos agora no meio de um dos processos cíclicos de reforma educativa. Mais uma vez, tomamos consciência das inadequações da educação na América. Como é hábito, atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas. Alguns legisladores iniciaram um processo tendente a instituir um controle regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o

3 A seleção dos programas ocorreu em função da preocupação de cada um com a formação de professores de língua em diferentes fases do ensino fundamental, tanto em relação ao ensino de língua materna quanto ao de língua estrangeira.

que foi aprendido e se os professores são competentes para o ensinar (Schön, 1992: 79).

Nos mais variados âmbitos (político, midiático, escolar etc.), é corrente a reprodução e circulação de discursos que imputam ao professor toda a responsabilidade pelo chamado fracasso escolar, escamoteando a parte que cabe a todos os segmentos da sociedade civil, sobretudo a do poder público. O que ocorre é um jogo de imagens perverso que projeta o professor como o responsável pelo ensino, sendo que, nesse caso, ele tem sido colocado no lugar do mero executor de ordens (e também se permitido a ocupar tal lugar). E, para completar o quadro, institui-se a aplicação de exames para checar se o professor ensinou ao aluno o que lhe foi determinado ensinar.

Ao tratar da gênese e da apropriação do conceito de professor reflexivo, Pimenta (2002) afirma que àquela época introduziram-se, a partir das ideias de Schön, novos questionamentos sobre a formação docente, dentre as quais:

[...] também se indagava sobre o papel dos professores nas reformas curriculares. Seriam estes meros executores das decisões tomadas em outras instâncias? Pesquisas já vinham apontando a importância da participação destes e da incorporação de suas ideias, seus conhecimentos, suas representações, na elaboração das propostas a serem implantadas. [...]. E o conceito de professor reflexivo apontava possibilidades nessa direção (Pimenta, 2002: 21).

É preciso notar que o conceito de profissional reflexivo acena para o empoderamento do professor no âmbito das decisões educacionais. Nessa linha, Alarcão (2003) extrapola a ideia de professor reflexivo e defende que também a escola, os alunos e a comunidade sejam reflexivos. Não se trata de simplesmente dividir responsabilidades, mas de considerar o funcionamento da instituição escolar como uma rede de forças e de interesses que, bem trançadas, formam uma sinergia muito produtiva. Nesse sentido, a autora afirma que:

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. [...]. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta (Alarcão, 2003: 40).

Parece-nos que um curso de formação inscrito no ideário da reflexividade também deve ser motivador no sentido de contribuir para que o professor repense seu papel na sociedade e seu potencial de intervenção social, porque somente um pensamento idealista é capaz de acreditar que em algum dia os professores (tratados como executores

de tarefas) serão convidados a sentar à mesa de decisões para apresentar e discutir suas ideias como se fossem gestores. De forma realista, para inverter esse processo, devemos investir nossos esforços numa formação docente comprometida com os valores democráticos e humanistas, pois educação não se processa em linha de produção.

1.2. Resposta à crise do conhecimento na escola: reflexão e ação

Schön (1992: 80) afirma que uma crise de confiança no conhecimento profissional que se instalou na Educação e em outras áreas deflagrou “a busca de uma nova epistemologia da prática profissional”. Assim, ele destaca que, na Educação, tal crise “centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos” (Ibid.: 80). Em síntese, esse conflito opõe “duas formas diferentes de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino” (Ibid.: 81): a primeira consiste em representações “formais”, que implicam referências fixas (linhas, escalas, mapas com coordenadas, medidas uniformes de distância), enfim, o saber escolar; por sua vez, a segunda forma remete a representações “figurativas”, que implicam agrupamentos situacionais, contextualizados, relações associadas às experiências cotidianas (Ibid.: 85).

Entendemos que o autor não privilegia uma estratégia de representação do conhecimento em detrimento da outra, mas propõe a articulação entre ambas, afirmando que é a atividade do professor e do aluno de *reflexão-na-ação* que permite associar o formal e o figurativo: o professor não é a fonte detentora de um conhecimento que é transmitido a alunos tidos como *tabula rasa*, folha em branco. Schön aponta, portanto, para a assunção de um tipo de ensino baseado numa concepção mais ampla acerca dos conteúdos, que abrange a efetiva articulação entre os conceitos formais, os métodos de execução de atividades e os valores éticos propugnados pela sociedade.

Nessa linha, Alarcão (2003: 16) também vê que a educação e outros setores da sociedade estão em crise. Focalizando a problemática em torno da chamada sociedade da informação, entende que a escola deixou de ser detentora do monopólio do saber, impondo aos seus atores a adoção de uma nova prática de ensinar e de aprender. Em outras palavras, numa sociedade em que circula uma quantidade volumosa de informação, professores e alunos devem “aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no seu conhecimento e no seu saber” (Alarcão, 2003: 16-17).

A partir de Schön (1992) e de Alarcão (2003), podemos notar que a referida crise do conhecimento na Educação incide sobre o que ensinar

(conteúdos), como ensinar (metodologia) e para que ensinar (objetivos). E esse é um problema que passa pela questão da formação docente, pois, diante das atuais transformações sociais e, conseqüentemente, educacionais, “a necessidade de professores autônomos com capacidade de reflexão sobre sua própria prática e críticos do mundo que os cercam vem se acentuando” (Sturm, 2008: 340).

Assim, complementarmente ao ensino pautado na reflexão-na-ação, Schön (1992: 83) entende que o professor reflexivo também pode “refletir sobre a reflexão-na-ação: após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos”. Tomando o ideário de Schön como horizonte, podemos dizer que a formação reflexiva deve levar “os professores, de forma embasada e sistêmica, a tomar consciência do ensino que produzem [...]” (Almeida Filho, 2011: 14) e, assim, do papel social que podem exercer por meio desse ensino produzido (Alarcão, 2003; Pimenta, 2002; Sturm, 2008; Zeichner, 2008, para citar alguns).

Para que isso ocorra, Alarcão (2003: 48) afirma que, “se a capacidade refletiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento”. A autora defende, assim, que os contextos formativos impulsionem o diálogo explicativo e crítico em múltiplas instâncias: o diálogo interno; o diálogo com o outro; o diálogo com a situação. Em outros termos, o professor formador deve encontrar recursos que garantam ao professor em formação a sistematização de suas impressões mais subjetivas e tácitas; suas trocas com colegas, professores e autores lidos e estudados; seu entendimento, de forma bem geral, sobre o contexto social do qual ele faz parte.

Nessa perspectiva, Pimenta (2002) já mostrava que as pesquisas em educação no Brasil voltaram sua atenção ao ensino como prática reflexiva, valorizando aí os:

[...] processos de produção do saber docente a partir da prática e **situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores**, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (Pimenta, 2002: 22) (**grifo nosso**).

Porém, a autora, embora concorde com a relevância dessas investigações, apresenta indagações cruciais a pesquisadores e formadores de professores:

[...] 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: 22).

Assim, para responder à inquietação acerca do alcance político e social da formação reflexiva, assumimos, com Alarcão (2003: 49-51), que a pesquisa-ação é uma estratégia de grande valor formativo, porque consiste numa aplicação metodológica com vistas à compreensão e à solução de problemas práticos, com efeitos de mudança de ordem pessoal e social, capazes de ampliar a qualidade do planejamento da ação.

Notamos que a incorporação da pesquisa-ação à proposta de formação reflexiva é, de certo modo, uma resposta às contundentes críticas endereçadas a Schön, as quais podem ser sintetizadas, de acordo com Pimenta (2002: 22-25), da seguinte forma: (1) a reflexão não é suficiente para mudar o estado de coisas, é preciso ação; (2) a prática reflexiva pode incorrer na individualização do professor, desconsiderando o contexto em que este se encontra; (3) a reflexão tornou-se um conceito-chave para a contraditória criação de treinamentos que pretensamente visam à transformação de professores em profissionais reflexivos.

Ainda no contraponto a tais críticas, observamos em Alarcão (2003) reflexões que tratam de modo profícuo a questão da reflexividade profissional. Por exemplo, a autora reforça a importância da relação entre professor e escola, afirmando que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente (Alarcão, 2003: 47).

O professor está intrinsecamente associado à instituição escolar, pois é na escola que ele se constitui enquanto sujeito, que ele constrói sua identidade de professor. Logo, o professor reflexivo somente pode ocupar lugar legítimo numa instituição também reflexiva, o que deve ser considerado no planejamento da formação de professores na perspectiva reflexiva. Parece-nos que as propostas de Alarcão explicitam nitidamente a importância da formação docente, o que é bem distinto da prática de treinamento do professor, que ainda é muito recorrente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras modernas.

Especificamente, no que diz respeito ao ensino de línguas, é preciso explicitar a distinção entre treinamento e formação de professor de língua. Tomemos, por exemplo, a maneira como a literatura anglófona distingue *training teacher* de *education teacher*. Para Zeichner (2008: 536), trata-se de:

[...] uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de *treinamento* de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer [...].

Não obstante, podemos dizer que treinamento visa à incorporação de procedimentos metodológicos previamente definidos por um terceiro com a finalidade de padronizar a execução de tarefas no trabalho, ao passo que formação, enquanto educação, preza pela autonomia e criticidade do profissional, e pelo comprometimento com o desenvolvimento do ser humano.

No caso do professor de línguas, ele é, necessariamente, interpelado a produzir discursos sobre as variedades linguísticas do idioma ensinado, a diversidade cultural construída por esse idioma, as relações interculturais suscitadas pela interação entre professor de PLE e aprendizes falantes de outra língua, as políticas linguísticas, os acontecimentos cotidianos, enfim a construir valores éticos com seus alunos, bem como a produzir discursos sobre o conceito de língua e linguagem e modos de ensinar e de aprender língua e cultura, o que também revela valores e posicionamentos ideológicos.

Nessa perspectiva formativa, Almeida Filho (1999: 11) aponta para a importância de o professor de língua estrangeira tomar consciência da abordagem de ensino empregada em suas aulas, detalhando assim o que cabe na reflexão do professor:

A ideia é permitir primeiramente a tomada de consciência por parte do professor-sujeito da sua abordagem de ensinar na confluência de outras forças envolvidas na operação de ensino, a saber, as abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a cultura de aprender línguas dos alunos.

O processo formativo deve garantir ao professor condições para reflexão acerca da abordagem de ensino (como ensino e como se ensina PLE?), das políticas de ensino de PLE no Brasil e no exterior (por que ensino e se ensina PLE?), das relações interculturais no ensino de PLE (como as diferentes culturas dialogam na aula de PLE?).

Enfim, são esses os aspectos que este trabalho procurará identificar nos programas e materiais de formação de professores de Português como Língua Estrangeira.

2. Programas e materiais de formação de professores de línguas

Desde que os professores passaram a constituir um “novo” objeto de investigação na área educacional, especialmente a partir da década de 1980, surgiram muitos trabalhos que analisam a ação e o saber dos professores na perspectiva da formação continuada, tendo em vista a constituição da identidade profissional, que se constrói sempre no espaço do conflito e das lutas, pois há interesses, condições, alternativas formativas divergentes que disputam espaço na sociedade.

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 País 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 das chamadas línguas estrangeiras modernas e à inexistência de propostas direcionadas para os professores de PLE.

Apesar da limitação de programas vigentes, entender como os cursos de formação continuada de professores de língua (na modalidade presencial ou semipresencial) têm se estruturado possibilita-nos pensar acerca das concepções epistemológicas que estão subjacentes a cada um deles e buscar alternativas que possam favorecer futuras propostas de formação continuada de professores de PLE.

Entre os cursos organizados para a formação continuada de professores de língua e financiados por agências governamentais em parceria com instituições de ensino superior, trataremos de discutir dois deles: 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.

2.1. GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

O Quadro 1 é uma síntese de como está organizado o programa de formação do GESTAR II, continuação do GESTAR I iniciado em 2001:

GESTAR II		
C.H. 300h – Início em 2004		
Modalidade	Material utilizado	Parcerias
Semipresencial 120h presenciais (80h)	1 Guia Geral, 1 Caderno do Formador,	- MEC – Secretaria da Educação Básica

para as Oficinas e 40h para a Elaboração do Projeto, plantão e acompanhamento pedagógico) e 180h a distância.	6 Cadernos de Teoria e Prática (TP), 6 Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno, versão aluno e versão professor.	- Instituições de Ensino Superior (contratadas para a formação e orientação do professor formador) - Secretarias de Educação - UNDIME E CONSED
Objetivos do programa		Metodologia de trabalho
<p>1- Colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>2- Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica.</p> <p>3- Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências.</p> <p>4- Habilitar o professor para a prática efetiva do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando-lhe o desenvolvimento das capacidades de linguagem implicadas nesses processos.</p>		<p>Inclui encontros presenciais para a realização das seguintes atividades: troca de experiências e reflexão individual e em grupos; esclarecimentos de dúvidas e questionamentos; planejamento e elaboração de situações didáticas; análise crítica da prática em sala de aula e de atividades dos alunos e trabalhos a distância.</p>
CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO		
Professor formador		Professor em formação
Ser licenciado e atuar na rede municipal ou estadual).		Ser professor de Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano de escolas públicas do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Quadro-síntese da proposta do GESTAR II

Fontes: BRASIL (2008a); SILVA e PETRONI (2011)

Nos itens “material utilizado” e “perfil do professor” (Quadro 1), notamos que a quantidade, seis, de Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno, versão aluno e versão professor, mais o que se estabelece como o compromisso do professor em formação – “estudar os conteúdos dos cadernos e desenvolver as atividades que deverão ser apresentadas ao formador” – revela que o GESTAR II preocupa-se fortemente com a sistematização dos conteúdos, não somente aqueles voltados à reflexão sobre a prática docente, mas sobretudo aqueles que podem vir a ser ministrados na escola. A perspectiva que se desvela, assim, é a do treinamento, não a da formação.

Nesse sentido, observamos também que o GESTAR, na proposta, defende a abordagem dialógica e reflexiva, em que um dos objetivos é “contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor” (Quadro 1), contudo, em seu material didático, assume uma orientação prescritiva.

Tomemos a unidade 22 do TP6⁴ como exemplo. A atividade 1 está organizada em quatro momentos: (i) leitura de três textos, poemas; (ii) sequência de nove questões, incluindo: perguntas sobre o leitor daqueles textos, a função do texto poético, o objetivo do poema, a experiência pessoal do professor enquanto poeta, as estratégias de escrita do texto poético,; solicitação de escrita de um poema e perguntas sobre as estratégias mobilizadas para tal tarefa; pergunta sobre a prática de ensino de poema na escola; (iii) uma resenha das funções da linguagem de Jakobson; (iv) finalmente, um tópico chamado "Indo à sala de aula", outra denominação para "orientação metodológica", em que o material simula um diálogo com o professor em formação, assim:

Você se lembra como conversamos sobre os textos com as crianças menores? Por que perdemos essa prática quando crescem? 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, 2008b, p. 83).

Esse "diálogo" ocorre por meio de perguntas retóricas que, contraditoriamente ao objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica (Quadro 1), apenas retomam conteúdos estudados em unidades anteriores e servem de mote para prescrição de atividades pedagógicas. Mais adiante, ainda no tópico "Indo à sala de aula", temos outro exemplo da fragilidade do alcance formativo do programa:

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, 2008b, p. 84) **(grifo nosso)**.

4 O último dos seis cadernos destinados ao aprofundamento teórico e metodológico dos conteúdos selecionados para a formação do professor, conforme Quadro 1.

Esse “exercício de reflexão” proposto pela atividade acima compreende as nove questões supracitadas sobre estratégias de leitura e produção textual. Esse tipo de trabalho é importante para o professor estudar os conceitos do conteúdo a ministrar e os procedimentos da dinâmica que pretende desenvolver em aula, todavia o que promove 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.

Assim, nessa atividade do GESTAR, a reflexão volta-se para “o que pensamos estar pedindo de nossos alunos”, ou seja, para o que não ficou claro no “comando” dado numa atividade ou prova. A atividade reflexiva recai sobre uma questão de coesão textual, a clareza, o que reforça nossa crítica, apresentada no início deste artigo, sobre os cursos de formação continuada repetirem a metodologia empregada na formação inicial, visto ser esse um tópico obrigatório numa disciplina de leitura e produção textual ministrada no primeiro semestre de qualquer curso universitário.

Ademais, esse material didático apresenta uma inconsistência teórica inaceitável para qualquer especialista da área de ensino e linguagem, porque, ao direcionar a suposta reflexão para a “produção de textos mais curtos, como a resposta a perguntas numa prova” (Brasil, 2008b, p. 84), negligencia a distinção entre os conceitos de tipo textual, gênero textual e gênero do discurso, restringe sobremaneira uma filosofia de ensino voltada às práticas de linguagem na escola e, sobretudo, reproduz o discurso de que “a finalidade da educação é o sucesso nas provas”.

Passando à atividade 3 dessa mesma Unidade 22, vemos se repetir a mesma organização: leitura de texto; questões sobre o texto; resenha de cunho teórico-prático; “avançando na prática”, outro nome para orientação metodológica. Destaquemos esta última:

Você vai desenvolver com seus alunos uma outra atividade de escrita antecedida por uma atividade de planejamento.

Explique que vão elaborar um texto sobre uma experiência inesquecível em que defenderão um ponto de vista: por que este evento é tão importante para a sua vida.

Peça que cada um pense em um acontecimento de que nunca vai se esquecer.

Planeje e escreva um texto narrando o que aconteceu, como você se sentiu e por que o evento é inesquecível (BRASIL, 2008b, p. 91).

Avançar na prática significa reproduzir a metodologia do material do curso, na qual o aluno é convocado a escrever sobre uma experiência de vida. Em que situação concreta tal texto circula na sociedade? Qual é a finalidade desse texto? Que lugar social ele assume quando escreve? Para quem ele escreve? Como é a estrutura composicional desse texto? Que recursos de linguagem devem ser mobilizados para que tal escrita seja reconhecida como um texto legítimo para aquela situação? Essas perguntas ficarão sem respostas, porque a orientação do material é desprovida de base teórica condizente com os objetivos a que se propôs o programa.

Ao ressaltar que os alunos devem defender um ponto de vista, parece sugerir algum gênero preponderantemente argumentativo, contudo, ao final, solicita um texto narrativo. Afinal, o aluno deve escrever um relato de eventos experienciados ou elaborar um miniconto ou outro gênero ficcional com características narrativas? A ausência de orientações precisas prejudica tanto o planejamento da escrita – que é o foco do estudo na unidade 22 – quanto as condições para a produção textual e a oportunidade que o aluno poderia ter de experimentar, na escola, práticas de linguagem concretas.

Na atividade 6, o material parece orientar o professor em formação para um trabalho pedagógico com gêneros do discurso (“carta”, “relatório”...), porém se restringe à estrutura do texto (“iniciar, desenvolver e finalizar os [...] textos”), negligenciando, novamente, a esfera de circulação, a função social e os possíveis interlocutores dos textos a ser produzidos:

Atividade 6

a) Considere a sua experiência pessoal com a escrita de diferentes textos. Como você escreve e que estratégias usa para iniciar, desenvolver e finalizar os seguintes textos:

- 1) Uma carta
- 2) Um relatório para a escola
- 3) Uma prova de português (BRASIL, 2008b, p. 103)

Notamos que a atividade não esclarece exatamente seu objetivo ao solicitar que cada aluno registre as estratégias que utiliza para planejar a escrita dos textos. Como o objetivo da unidade é desenvolver competências de escrita (Brasil, 2008b, p. 104), a ausência de orientações relativas às finalidades e possibilidades de circulação dos textos na sociedade compromete o trabalho com as práticas de linguagem na escola, pois não contribui com o processo de ensino-aprendizagem da escrita nem com o desenvolvimento das capacidades dos alunos para uso da linguagem em diferentes situações sociais, conforme objetivo 4 do próprio programa (Quadro 1).

Por fim, essas atividades deixam entrever falta de clareza não apenas nas orientações das atividades, como também na concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem, o que compromete a formação do professor e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.

2.2. Projeto COGESP

No que toca ao Projeto COGESP, é preciso dizer que o contato direto com os materiais utilizados nas dinâmicas com os professores só foi possível devido à colaboração de uma das alunas⁵ que participou de todas as etapas de formação, pois os materiais não estão disponíveis na internet. Também pudemos recorrer a artigos acadêmicos que professores e alunos do curso produziram para apresentar e discutir os princípios e os resultados obtidos ao longo do tempo de realização do programa. Vejamos:

Projeto COGESP C.H. 180h (em 2000) Início em: 1995 (mas programa passa por revisões periódicas)		
Modalidade	Material utilizado	Parcerias
Presencial e a distância (para professores do interior de SP, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, conhecido por "Teachers' links") Presencial: 6 módulos na Cultura Inglesa, além da preparação para CEELT ⁶ , mais 6 partes (distribuídas em 3 semestres) do curso "Reflexão sobre a ação".	- Fase Cultura Inglesa/SP - material próprio elaborado para diferentes níveis de proficiência, tendo em vista certificação na Universidade de Cambridge. - Fase PUC/SP - Textos teóricos acadêmicos para trabalhar os temas de cada uma das 6 partes.	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da PUCSP e Cultura Inglesa/SP.
Objetivos do programa	Metodologia de trabalho	
- Preencher uma grande lacuna no atendimento oficial a professores de inglês. - 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.	As discussões estão organizadas em função dos seguintes propósitos: 1) refletir sobre necessidades e objetivos para reconstruir a prática a partir da teoria; 2) refletir sobre a linguagem como prática social, visando à auto-avaliação no processo reflexivo; 3) resgatar o aprender e o ensinar e repensar a fonologia do inglês; 4) refletir sobre o texto e a gramática do inglês e conhecer os fundamentos para análise e preparação de material didático, visando à	

5 Agradecemos a Adriana Pavão Wada pela colaboração neste estudo.

6 Cambridge English Exam for Language Teachers.

- Contribuir com a compreensão de como professores constroem sua identidade social, o que afeta as práticas discursivas e as relações sociais.	auto-avaliação no processo reflexivo; 5) realizar 3 <i>workshops</i> para desenvolvimento de unidades.
--	--

CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO	
Professor formador	Professor em formação
Pertencer ao quadro docente da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e da PUC-SP.	Ser professor de língua inglesa da rede pública estadual.
<i>Observação:</i> Em 1999, tem início a formação de professores de inglês na modalidade a distância, para atender aos professores do interior de São Paulo: o programa "Teachers' links", que segue os mesmos princípios e visões do programa "A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática" (realizado presencialmente).	

Tabela 2 – Quadro-síntese da proposta do Projeto COGESP

Fontes: CELANI e COLLINS (2003); CUNHA (2003)

Segundo os relatos lidos nos capítulos da obra organizada por Celani e Collins (2003), podemos dizer que o Projeto COGESP é o que se mostra mais condizente com a metodologia reflexiva e colaborativa. As referências teóricas selecionadas procuram propiciar uma formação que possua coerência conceitual para que o participante seja capaz de compreender os conteúdos dos textos acadêmicos e as possibilidades de uso das ideias nos processos de transformação das práticas pedagógicas. Apesar disso, Celani (2003: 99) reconhece que a mudança da qualidade na ação em sala de aula permanece sendo o maior desafio da proposta, pois a mudança não depende apenas da vontade individual, mas requer condições favoráveis na escola e na vida profissional, autonomia para aprender e gerenciar situações de aprendizagem e de um conjunto de pressupostos sobre ensino-aprendizagem que subjazem as ações dos professores e gestores.

A metodologia do curso está fundamentada em quatro conceitos, a saber: (i) linguagem como prática discursiva; (ii) participantes como agentes de mudança; (iii) ação colaborativa baseada em diálogo; (iv) reflexão crítica que favorece uma visão de educação continuada como um processo sem fim, a fim de contribuir para elevar o nível de proficiência dos professores de inglês e de promover a reflexão dos professores acerca das atividades de sala de aula, por meio do equilíbrio entre a teoria reflexiva e a prática.

Assim, as atividades propostas, tanto na modalidade presencial quanto a distância, visam a promover o estudo das ideias de variados autores, a reflexão relativa às situações vividas na atividade

profissional, a socialização de pontos de vista e a construção de uma consciência crítica acerca das próprias práticas. Isso pode ser constatado nas orientações que acompanham a 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* para cada uma delas.

Nas questões 1 e 2, vemos que a retomada das partes do texto ocorre de maneira reflexiva e envolve o grupo de participantes, enquanto a questão 3 possibilita internalizar as relações sociais por meio da inter-relação de conceitos e práticas. Com isso, o professor em formação tem o outro como constitutivo de seus posicionamentos e pode fazer escolhas que definirão sua maneira de agir socialmente.

A questão 4 focaliza os sete problemas das reuniões pedagógicas, que são abordados por Lopes (2011). Partindo da descrição de cada um deles – que possibilita a representação de experiências vividas, situadas no tempo⁷ –, o professor os confronta por meio de três ações:

- identificar as possíveis teorias e raízes sociais que possam explicar as concepções apresentadas (*informar*);
- discutir os problemas sociais controversos, buscando nas próprias ações sustentação, negociação ou refutação em relação às posições apresentadas (*confrontar*);
- 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 (*reconstruir*).

Esse roteiro de trabalho evidencia que é preciso haver intencionalidade na seleção de textos e das tarefas, quando se quer favorecer a reflexão, a participação e a colaboração. Em outros termos, para que os objetivos do curso (Quadro 2) sejam alcançados, os professores formadores necessitam planejar contextos formativos que

7 As ações propostas na questão 4 visam a promover a reflexão crítica e estão fundamentadas no trabalho de Liberali et al. (2003), que as organizam a partir do trabalho de Schneuwly e Dolz (1994).

promovam o empoderamento e a autonomia do professor tanto em relação aos fundamentos que esteiam as ações quanto às decisões educacionais que deve tomar dentro e fora da sala de aula.

2.3. Cotejando experiências: GESTAR II e Projeto COGESp

Os dois programas de formação revisitados 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). Mesmo não deixando isso tão evidente, pois não inclui as horas de estudo individual na carga horária completa do programa, os professores de língua inglesa também realizam diversas leituras e reflexões sobre a prática, conforme relato pessoal de Adriana P. Wada.

Também pode ser observado nos dois programas que, embora a carga horária seja diferente entre eles, há a necessidade de aproximadamente 100 horas presencias para garantir a realização de uma trajetória de estudos. Diante de tais exigências, inquieta-nos saber se as condições de trabalho dos professores estão favorecendo (ou não) um movimento reflexivo de ensino-aprendizagem. Ao analisar essa questão, Celani (2003: 99) reconhece como principal empecilho à efetivação de mudanças na sala de aula a falta de tempo para: (i) refletir sobre as ações, sobre a função social da aprendizagem de língua estrangeira no Brasil; (ii) vivenciar profundamente a cultura dos alunos; (iii) tentar novas maneiras de fazer as coisas; (iv) entender as suas dificuldades.

Consideramos que tais observações são válidas para os outros programas, pois cabe apenas ao professor a incumbência de equacionar as atividades profissionais e formativas. Com isso, queremos ressaltar a necessidade de um contexto propício ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores, o que significa mais do que garantir materiais impressos, local e equipamentos para os encontros com os formadores. Como já dissemos, um professor reflexivo precisa estar inserido em um ambiente reflexivo, que reúna sujeitos reflexivos (gestores, alunos, pais, colaboradores), para que ele possa reavaliar suas próprias atividades, ressignificar as ações e implementar mudanças em suas práticas pedagógicas.

As duas parcerias do poder público com universidades (Quadros 1 e 2) indicam o reconhecimento do saber científico como suporte para a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, mas também apontam que 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. Isso porque na ciência não são encontradas todas as explicações para o que acontece no mundo, e diante de problemas inusitados são necessárias novas soluções.

Queremos ainda discutir a forma como o conceito de reflexão tem sido utilizado nos programas. Ao discutir os objetivos, as metodologias, os materiais produzidos para a formação dos professores, retomamos Pimenta (2002: 45-46) que alerta para os perigos de ocorrer uma apropriação generalizada desse conceito. Se não quisermos que esse conceito se transforme na expressão de uma moda, precisamos considerar todos os elementos que constituem uma prática reflexiva. Em outras palavras, para evitar esse problema, precisamos superar a tecnicização desse conceito.

No Projeto COGESP, por exemplo, identificamos dispositivos de reflexão⁸ específicos, entre os quais destacamos: o diário de leituras, o diário reflexivo, os momentos de orientação individual e em grupos e os momentos de escuta dos professores. Em especial, por ser considerado um recurso essencial ao percurso formativo, o diário reflexivo afigura-se como um material que colabora para o processo de formação/transformação de processos mentais, como propõe Liberali et al (2003), ao retomar os trabalhos de Vygotski (1991). Também estimula a crescente conscientização relativa aos valores pessoais implicados nas situações formativas e às teorias implícitas nas ações praticadas, por isso deixa de ser apenas um meio de examinar o conhecimento, para se tornar um meio que possibilita gerar conhecimento.

É evidente que o uso do diário reflexivo possibilita a diminuição do desequilíbrio que pode existir em cursos de formação centrados em aspectos puramente teóricos e em técnicas para aplicação em sala de aula, mas não pode ser a única estratégia direcionada à reflexão acerca das relações heterogêneas que compõem a prática docente, pois é o

8 O termo "dispositivo" é tomado aqui no sentido proposto por Foucault (1979: 244), por isso é entendido como a rede de relações que pode ser estabelecida entre diferentes discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, ou seja, o dispositivo reúne o dito e o não dito em sua composição.

conjunto de ações previstas no programa de formação, em associação às condições pessoais e profissionais, que garantirá alternativas para mudanças nas práticas escolares.

O Projeto COGESP revela o esforço de uma equipe de formadores para fugir do foco de transmissão de conhecimentos, pois está fundamentada na premissa de que o desenvolvimento profissional não depende apenas de uma atualização de conhecimento. A proposta de um trabalho a ser realizado dentro de uma atmosfera reflexiva tem a intenção de possibilitar ao professor conscientizar-se da natureza social de seu trabalho e de sua função social no ensino da língua estrangeira (Celani e Collins, 2003: 72-73).

Nesse sentido, o jogo de posições entre os sujeitos envolvidos na formação, as modificações de funções em diferentes momentos do curso, a mobilização de ideias convergentes e divergentes, entre outros elementos, compõem uma modalidade de formação que decorre de atividades colaborativas⁹. Devido às inúmeras oportunidades de interlocução, nesse projeto as relações de poder são questionadas em diferentes momentos, e professor torna-se um sujeito ativo, cujos posicionamentos refletem a inscrição assumida por ele no grupo.

Vemos, assim, que são muitos os desafios enfrentados pelo formador nesse projeto, pois irá assumir complexas tarefas em uma metodologia reflexiva e participativa. Precisar ter condições para descrever as próprias percepções e análises, capacidade de mobilizar as bases teóricas que sustentam as reflexões e discussões, de confrontar pontos de vista (que poderão ser conflitantes), de eleger processos de aprendizagem coerentes com relação ao grupo de alunos, com vistas ao empoderamento do professor para que consiga construir/reconstruir ideias, ações e atitudes.

3. Três requisitos para a elaboração de cursos e materiais didáticos reflexivos para professores de PLE

Com base na discussão realizada até este momento sobre o contexto brasileiro de formação inicial e continuada de professores de línguas, a relevância social e política da formação docente reflexiva e as experiências de formação do profissional reflexivo em dois programas de formação continuada, passaremos a apresentar, à guisa de proposta,

⁹ Tomamos o termo "colaborativo" aqui no sentido proposto por Duranti (1986), quando analisa a atividade coletiva de atores sociais como um produto que supera a mera soma de todas as partes, pois o outro tem sempre a possibilidade de novas relações entre ideias, atos, pessoas etc. que ainda não haviam sido identificadas pelo sujeito em seu diálogo interno ou no momento de sua expressão individual.

três requisitos ou condições que imprescindivelmente devem ser contempladas pelo professor formador consciente de que está planejando curso e material didático para educadores que, especificamente, trabalham com o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).

3.1. Atividades reflexivas que permitam associar teoria e prática, bem como desenvolver reflexões a partir das próprias práticas

Na formação continuada, seja na modalidade presencial ou semipresencial seja a distância, deve-se pensar numa proposta de curso planejada para levar o professor em formação a se desvencilhar daquelas experiências de estudar teoria dissociada da prática e de praticar modelos de ensino tradicionais apartados de teoria.

Para isso, o curso e o material formativo devem provocar o professor em formação a refletir sobre sua prática pedagógica, tirando-o de sua zona de conforto, para que ele formule suas questões e produza suas respostas às necessidades e aos desafios cotidianos enfrentados por ele na sua prática.

Assim, as atividades precisam orientar as reflexões, contextualizar os estudos, ao invés de reproduzir de maneira forçosa o que diz a literatura da área.

Diante disso, os materiais didáticos que venham a ser produzidos como suporte à formação continuada de professores de PLE devem articular atividades que:

- possibilitem a análise das situações enfrentadas pelo professor em sua prática pedagógica, por meio de referências teórico-práticas;
- estimulem o professor a buscar recursos que favoreçam a resolução de situações concretas;
- provoquem a interlocução, base do pensamento reflexivo e crítico.

Para tanto, o curso e o material devem apresentar atividades diversificadas que permitam o professor abordar conhecimentos, saberes e conteúdos específicos por mais de uma perspectiva. Se entendemos que o processo de aprendizagem ocorre em cada sujeito, mediado pelas interações, dois aspectos precisam nortear as atividades direcionadas a professores: a diversidade de cada grupo de pessoas que constitui uma turma em formação e os diferentes processos de elaboração das reflexões.

Ao reconhecer a diversidade dos grupos de professores, atividades fechadas e unilaterais necessitam ser substituídas por alternativas de estudo, ou seja, a elaboração de um percurso formativo requer a proposição de diferentes caminhos. Diante de uma problemática, propor mais de uma perspectiva, desde que alinhadas conceitualmente, pode favorecer a compreensão ampliada da situação analisada.

Vejam, a seguir, algumas atividades que podem ser desenvolvidas nessa linha de formação docente.

3.1.1. O portfólio

Ao buscar opções para o reexame de proposições e práticas, o portfólio¹⁰ reflexivo, como propõem Nunes e Moreira (2005), surge como uma das muitas possibilidades que podem ser consideradas, em função de suas características essenciais: a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o caráter colaborativo e dialógico dos processos que subentende.

Isso possibilita ao professor, bem como ao aluno e gestor, reunir fragmentos de textos teóricos, análises de práticas pedagógicas, recortes de jornais e revistas, as reações dos leitores a textos, vídeos, músicas, projetos etc., além de reflexões sobre seus modos de pensar e agir, com o objetivo de compor processos de conscientização relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional e à constituição de sua identidade. Trata-se de um instrumento reflexivo que permite a realização de um processo de desocultação no qual ficam evidentes as posições assumidas, além de ser também um meio para aprender a aprender.

3.1.2. O diário de leitura e o diário reflexivo

O diário de leitura, na modalidade proposta por Machado (2005), pode ser considerado um recurso que possibilita o desenvolvimento de capacidades de leitura e também a instauração de novos papéis para o professor e aluno, uma vez que a voz deste último é despertada na medida em que é instigado a elaborar ideias próprias, dialogar com autores e experiências vividas, desenvolver a crítica e a auto-crítica, levando-o a desenvolver diferentes capacidades de linguagem. Ao professor caberá, então, participar de relações mais igualitárias na construção da autonomia do aprendiz.

10 O portfólio, na educação, tem sido utilizado para designar o conjunto de textos, anotações, fotos etc., de profissionais ou de alunos, empregados em diferentes situações de aprendizagem. Emprestado do portfólio do artista, o conceito vem sendo aprofundado e adotado no ensino básico e superior (NUNES; MOREIRA, 2005, p.53).

O diário reflexivo crítico, como proposto por Liberali et al. (2003), é um recurso que pretende contribuir com o processo de transformação e emancipação dos educadores, pois, além de permitir capturar a prática, cria a base para a crítica consciente das próprias ações. Reflete, assim, um embate de poder, uma vez que se coloca em luta contra uma prática naturalizada de sujeição do sujeito ao texto acadêmico, ao possibilitar sua crítica por meio da análise das situações cotidianas.

Visando à construção de uma reflexão crítica são propostas quatro formas de ação: descrever (narrar a aula); informar (explicar alguma situação com base nas leituras feitas); confrontar (discutir o encaminhamento dado pelo professor); reconstruir (explicar como agiria de outra maneira na mesma situação). Com isso, pretende-se contribuir para a compreensão de que o trabalho com reflexão está sempre em evolução.

3.1.2. A pesquisa-ação

Ao pensar nas distinções entre a formação inicial e a formação continuada, percebemos que esta última distingue-se por permitir ao professor tornar suas aulas campo fértil para realizar pesquisa-ação.

Por estar em atividade, o professor tem a possibilidade de levantar dados que iluminam sua compreensão sobre as necessidades e dificuldades dos aprendizes da língua estrangeira, para promover a articulação entre os elementos linguístico-discursivos e os aspectos culturais que são recortados da sociedade e a definição do percurso metodológico que irá assumir em consonância com as bases teórico-práticas selecionadas para essa finalidade.

Esse esforço somente terá sentido, contudo, se o professor tiver claros posicionamentos políticos quanto aos seus compromissos sociais e aos fins da educação, pois a organização do trabalho depende dos princípios escolhidos para nortear esse fazer.

3.2. Atividades de análise da abordagem de ensino da língua

Retomando o que já dissemos no início deste trabalho, a formação do profissional apto a conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir também o desenvolvimento de estratégias para a tomada de consciência da abordagem que subjaz à sua prática de ensino (Almeida Filho, 1999: 16).

Para isso, entendemos que o professor de PLE precisa recorrer a teorias que o ajudem a refletir acerca de três conceitos-chave que

norteiam uma abordagem de ensino: concepção de ensinar, de aprender, de língua/linguagem.

3.2.1. Que concepção de ensinar e de aprender línguas?

Entendemos que a formação reflexiva deve proporcionar atividades que, ao mesmo tempo, garantam a valorização dos conhecimentos experienciais do professor de PLE em formação, bem como a tomada de consciência sobre a concepção do indissociável processo de ensinar e aprender línguas.

Todavia, é preciso recorrer a teorias que postulem o processo de ensino-aprendizagem como algo dialógico e dinâmico, em que a ampliação das capacidades do aprendiz é obtida pela mediação de outro indivíduo mais capacitado. O que precisamos considerar, em matéria de ensino-aprendizagem, é que, em todo grupo humano, as atividades coletivas organizam e medeiam as relações entre os indivíduos e o meio.

3.2.2. Que concepção de língua e de linguagem?

É fundamental que o professor saiba explicitar com que concepção de língua e de linguagem ele trabalha em seus cursos.

Longe de querer impor uma dada perspectiva teórica como sendo a ideal para o ensino-aprendizagem de línguas, podemos identificar, ao menos, dois pontos essenciais que devem nortear o ensino PLE:

- os falantes aprendem uma língua estrangeira visando à interação em situação concreta de comunicação, em sua dimensão sócio-histórico-cultural;
- é por meio da linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito de seu dizer e constrói a imagem do "outro", e que também são construídas as "verdades naturalizadas" de uma cultura, suas crenças e valores, os estereótipos etc.

Nessa ótica, não concebemos a língua apenas como um sistema de signos e a consequência disso é que, independentemente da teoria adotada, será preciso repensar a prática de ensino baseada nos exercícios de apreensão das estruturas da língua, ou seja, repensar o lugar da gramática no ensino de PLE.

Assim, as atividades propostas na formação do professor de PLE devem insistir na reflexão acerca do lugar central ocupado pela linguagem na mediação e concretização das práticas sociais, uma vez que o aprendiz objetiva participar de práticas de linguagem (tanto

públicas quanto privadas, tanto escritas quanto orais) nas mais variadas situações de interação social, as quais, para ele, são situações concretas de experiência intercultural.

3.3. Atividades reflexivas que sensibilizem o professor de PLE a ver o que há de “estrangeiro” em sua própria língua

Nessa perspectiva de língua(gem), é preciso considerar que a interação numa língua estrangeira proporciona ao aprendiz vivências em uma nova cultura.

Assim, o lugar constitutivo da dimensão intercultural no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira impõe-se como um dos requisitos indispensáveis em um programa de formação de professor de PLE. A questão é saber como essa vivência intercultural será construída na aula de PLE por meio das práticas de linguagem experimentadas pelo professor e pelos aprendizes. Como ponto inicial, partilhamos com Mendes (2007: 123) o pressuposto de que “[...] aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, deve ser, mais do que tudo, um diálogo entre culturas”.

É importante ressaltar que, nesse diálogo, o professor de PLE também vivencia a experiência intercultural. Por isso, o professor formador deve elaborar atividades que propiciem ao professor em formação refletir acerca da concepção de cultura e do diálogo entre culturas, fora e dentro do contexto de ensino. Tais atividades devem também fazê-lo experimentar a “estrangeiridade” na sua própria língua, envolvendo-o em reflexões voltadas ao desvelamento de verdades, crenças e valores construídos sócio-historicamente como dados evidentes e naturais de uma dada cultura.

4. Considerações finais

Neste trabalho, vimos que optar por uma orientação reflexiva é mais do que fazer uma escolha técnica, pois possibilita assumir um compromisso político dentro da profissão docente, além de nos motivar à contínua análise das características dos processos formativos.

Este breve estudo permitiu perceber que analisar as próprias 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 BIBLIOGRÁFICAS

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

ALMEIDA E SILVA, Rute; PETRONI, Maria Rosa. A formação continuada do docente de língua portuguesa e o programa GESTAR II: da proposta oficial às necessidades do professor. *Revista Moara*, n. 36, jul.-dez., Estudos Linguísticos, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/1109/1554>>. Acesso em: 01 nov.2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____ (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-28.

_____. Ensino-aprendizagem de português como LE e L2: fundamentos de abordagem e formação. In: _____. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011. p. 11-35.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR II: Guia Geral*. Brasília: MEC/SEF, 2008a.

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

CELANI, Maria Antonieta Alba; COLLINS, Heloisa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.).

Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

COLLINS, Heloisa. Interação e permanência em cursos de línguas via internet. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 51-80.

CUNHA, Ana Maria Affonso. Dividindo para multiplicar. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 235-255.

DURANTI, Alessandro. The audience as co-author: An introduction. *Text*, v. 6, n. 3, p. 239-247, 1986. Disponível em: <<http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/reprints/audcoa.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: _____ *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 243-276.

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.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

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 "portfolios" 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.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

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

STURM, Luciane. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica e professores de línguas estrangeiras. In: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 339-350.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 fev. 2014.