

Formação do professor de português para falantes de outras línguas: atividades para reflexão acerca da concepção de língua¹

Prof. Dr. Eduardo Lopes Pirisⁱ

Resumo:

Este trabalho discute o papel da atividade reflexiva sobre a prática de análise da língua como uma das condições essenciais para a concepção de programas formativos que mobilizem o compromisso profissional e político do professor de Português para falantes de outras línguas (PFOL). Com base em Schön (1992), Pimenta (2002) e Alarcão (2003), questiona a reprodução do modelo da formação inicial na formação continuada do professor de Português, criticando a dissociação entre teoria e prática promovida pelo currículo normativo; discorre sobre o conceito de professor-reflexivo e sua implicação para a formação docente; aponta fatores imprescindíveis a ser considerados pelo professor formador durante o planejamento, execução e avaliação do curso de formação docente. Ao distinguir treinamento de formação e ao ressaltar as especificidades do professor de PFOL, argumenta a favor da formação reflexiva, afirmando a relevância do desenvolvimento da consciência crítica desse profissional no que se refere à importância de ele ter consciência da abordagem de ensino empregada em suas aulas, o que, na especificidade deste trabalho, passa pela necessidade de o professor saber explicitar a concepção de língua com que ele trabalha em seus cursos. Assim, apresenta propostas de atividades reflexivas voltadas à conscientização do professor em formação sobre a concepção de língua que norteia a sua abordagem de ensino e a dos materiais didáticos elaborados ou adotados por ele. Por fim, conclui que as atividades reflexivas sobre a concepção de língua é um dos requisitos para a elaboração de cursos formativos preocupados com o compromisso profissional e político do professor de Português para falantes de outras línguas.

Palavras-chave: formação docente, professor-reflexivo, elaboração de cursos, Português para falantes de outras línguas, análise linguística.

Introdução

Este trabalho parte da observação de que um dos principais problemas em torno do ensino de português nas escolas brasileiras do Ensino Básico repete-se, igualmente, no ensino de português para falantes de outras línguas: o ensino de gramática normativa tomado como ensino de língua. Ainda que o discurso de muitos cursos e/ou materiais didáticos enuncie sua filiação a abordagens tidas como contemporâneas, a análise dos exercícios propostos pode revelar a forte presença da visada tradicional de ensino e do enfoque estruturalista da língua.

Assim, enquanto professores-pesquisadores preocupados com o ensino de línguas, passamos a nos perguntar: como formar professores de português (no caso, para falantes

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 pela Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS).

de outras línguas) que elaborem conteúdos programáticos para além do ensino de gramática normativa? Nossa proposta inicial é que, no curso de formação, é preciso desenvolver atividades reflexivas voltadas ao reconhecimento da língua não como sinônimo de gramática, mas sim como objeto linguístico, social, histórico, cultural e ideológico.

Todavia, esse tipo de formação docente que estamos advogando (evidentemente, há outros professores-pesquisadores incomodados com o status quo que estão trabalhando para a promoção de mudanças no ensino de línguas) encontra entraves e enfrentamentos de toda sorte, sobretudo ideológicos. Desse modo, o plano de texto deste trabalho começa por uma crítica ao atual modelo de formação dos professores de português. Depois, à guisa de contraproposta ao modelo criticado, trataremos do conceito de professor-reflexivo e sua implicação para a formação do professor de PFOL.

1. O modelo de formação do professor de português

Quando nos propusemos a refletir acerca da formação do professor de línguas, particularmente o de português para falantes de outras línguas (PFOL), percebemos a necessidade de tratar, distintamente, dois momentos da formação desse profissional: a inicial e a continuada. Podemos dizer que, no primeiro momento, os professores do curso de Letras têm trabalhado, de modo geral, no sentido de introduzir os estudantes ao chamado letramento acadêmico, com o objetivo de fazê-los ocupar posição de sujeito do fazer científico. E, no segundo momento, o da formação continuada ou formação em serviço, os professores formadores têm reproduzido as mesmas práticas da formação inicial, não considerando 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:

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, p.19).

Esse modelo de formação comprometido com um pretensão de cientificismo e distante das demandas sociais tem levado, entre outras consequências, à crise de confiança no conhecimento profissional em todas as áreas e na Educação, tal como aponta Schön (1992), o qual defende o movimento reflexivo como uma das respostas a essa crise.

Concernente à formação do professor de PFOL, entendemos que o professor formador deve desenvolver estratégias voltadas à reflexão acerca da abordagem que subjaz à prática de ensino. Assim, é preciso garantir atividades formativas que favoreçam a reflexão acerca de dois conceitos-chave que norteiam uma abordagem de ensino: a concepção de ensino-aprendizagem e a concepção de língua.

Como a discussão sobre o conteúdo programático de português passa, antes, pela definição da concepção de língua com que o professor trabalha em seus cursos, nossa discussão acerca do trabalho de formação docente focalizará as questões em torno da concepção de língua e de ensino de língua. Independentemente do quadro teórico assumido pelo professor, queremos destacar, ao menos, dois pontos que julgamos essenciais para nortear as práticas de ensino de PFOL: (1) os falantes aprendem uma

outra língua visando à interação em situação concreta de comunicação, em sua dimensão sócio-histórico-cultural; (2) é por meio da língua 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.

Esses princípios são defendidos pelas chamadas teses não-subjetivistas da linguagem e são encontrados na maior parte das teorias pós-estruturalistas acerca da língua e da linguagem, tais como os trabalhos de Bakhtin, Pêcheux, Foucault, Derrida, entre outros. Esse pressuposto teórico é um ponto de partida fundamental para refletir acerca das práticas pedagógicas de língua e repensar o lugar da gramática no ensino de línguas. Numa perspectiva que considera a língua para além da estrutura, as atividades propostas na formação do professor de PFOL devem insistir na reflexão acerca do lugar central ocupado pela linguagem na mediação e concretização das práticas sociais, uma vez que o estudante 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.

2. O conceito de professor-reflexivo e a formação do professor de PFOL

Nosso objetivo 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 a elaboração do curso de formação do professor de PFOL.

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. 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 que foi aprendido e se os professores são competentes para o ensinar (SCHÖN, 1992, p. 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, p. 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, p. 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.

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 PFOL e estudantes 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, p. 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.

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

3. Fatores imprescindíveis para formação do professor de PFOL

No contexto aqui defendido, entendemos que as atividades formativas devem abranger dois domínios de conhecimento: o de sua própria e constante prática formativa e o do objeto de ensino e seu processo de ensino-aprendizagem.

Para a reflexão-na-ação voltada ao domínio da prática formativa, é essencial que o professor formador proponha e desenvolva atividades reflexivas que permitam ao professor em formação associar teoria e prática, bem como desenvolver reflexões a partir das próprias práticas. Nessa proposta, é importante promover análise de situações enfrentadas pelo professor em sua prática pedagógica, por meio de referências teórico-práticas; levantar recursos que favoreçam a resolução de situações concretas; construir a cultura da interlocução, que é a base do pensamento reflexivo e crítico; trabalhar a escrita da reflexão-na-ação por meio de atividades como portfólio, diário de leitura, diário reflexivo, pesquisa-ação.

Complementarmente a isso, a reflexão-na-ação voltada ao domínio do objeto de estudo, a língua, e seus processos de ensino-aprendizagem também é crucial a esse tipo de formação. Assim, é preciso que sejam desenvolvidas, incessantemente, atividades de análise da abordagem de ensino da língua, porque é fundamental que o professor saiba explicitar com que concepção de língua e de ensino-aprendizagem de língua com que ele trabalha em seus cursos.

Independentemente do quadro teórico-metodológico assumido pelos professores, é preciso suplantar definitivamente aquelas teses que defendem que o professor é um detentor do saber que transmite seu conteúdo a alunos sem conhecimento. A ideia de transmissão de dados funciona bem (quando funciona) com computador e seus dispositivos de armazenamento de dados. Com seres humanos, essa questão é muito mais complexa, de modo que devemos considerar o processo de ensino-aprendizagem como algo dialógico e dinâmico, pois, em todo grupo humano, as atividades coletivas organizam e medeiam as relações entre os indivíduos e o meio. Também é necessário suplantar, imediatamente, aquelas teses de que a língua é ferramenta de comunicação ou norma padronizada a ser seguida, sob a pena de julgamento. Para o ensino de línguas, podemos reconhecer, ao menos, dois pontos essenciais que definem uma concepção de língua mais condizente com o que se tem discutido após o movimento pós-estruturalista iniciado na década de 1960, mas que ainda é negligenciado:

- Os falantes aprendem uma outra língua visando à interação em situação concreta de comunicação, em sua dimensão sócio-histórico-cultural;
- É por meio da língua 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 perspectiva, a formação deve propiciar ao professor ampliação de suas capacidades de reflexão acerca dos fundamentos teórico-práticos que sustentam a elaboração de aulas voltadas não para a prescrição normativa ou adequação social da língua, mas sim para o aprendizado de uma outra língua. Sem privilegiar corrente teórica, trata-se de um aprendizado de língua em que o seu componente gramatical é trabalhado não em uma perspectiva prescritiva e normativa, mas sim descritiva e analítica, uma vez que:

[...] “saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006, p. 25).

A língua não é um objeto que tenha existência em si mesma, pois, para existir, ela depende dos falantes que a usam para interagir. O falante não interage por meio de fonemas, morfemas, vocábulos ou sentenças, mas sim por meio de textos, ou melhor, de discursos. Esse é um postulado básico para a reflexão acerca da concepção de língua e de ensino de língua. Nesse sentido, vale acompanhar o pensamento de Bakhtin/Voloshinov (2002 [1929], p. 95):

Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Com base nesse postulado, inaugura-se uma tradição interacionista de estudos sobre a linguagem que define a língua como uma entidade concreta, viva, histórica, social, comunicacional e interativa, acarretando consequências para a reflexão acerca das práticas de ensino de língua, materna ou estrangeira, dos objetivos de ensino e da seleção de seus conteúdos.

Tributário a essa concepção interacionista da linguagem, Geraldi (1991) argumenta que a língua, trabalhada na perspectiva da análise linguística, não se limita ao estudo metalinguístico da gramática de uma língua nem à prescrição de uma variedade da língua como sendo a correta, pois a atividade epilinguística, isto é, a reflexão acerca dos fatos da língua é uma prática de análise articulada às práticas de linguagem em situações concretas, ou seja, às práticas de leitura e produção de textos escritos e de escuta e fala de textos orais.

Trata-se, portanto, de elaborar um curso que vise a formar professores capazes de planejar e conduzir processos de ensino-aprendizagem em que o falante de outra língua possa usar a língua portuguesa nas mais diversas situações de interação social a que ele estará exposto na nova comunidade de fala e, a partir dessa vivência linguística, nas modalidades oral e escrita, refletir sobre a estrutura e os usos da língua-alvo.

4. Atividades reflexivas sobre a concepção de língua

Entendemos que as atividades reflexivas sobre a concepção de língua proposta por um curso de formação docente devem orientar o professor a realizar reflexões, contextualizadas com os estudos teóricos, sobre as práticas de linguagem em situação didática, articulando, desse modo, atividades que possibilitem a análise de situações-problemas, estimulem a busca por recursos que favoreçam a resolução dessas situações e provoquem a interlocução colaborativa entre colegas.

Dentre as atividades apresentadas no item 3 deste trabalho, destacamos a prática de escrita do diário de leitura, na modalidade proposta por Machado (2005), como recurso para desenvolvimento da atividade reflexiva. O diário de leitura propicia ao professor em formação o aprimoramento de suas capacidades de leitura, bem como a assunção de novos papéis, uma vez que a sua voz é despertada na medida em que é instigado a elaborar ideias próprias, dialogar com autores e experiências vividas, desenvolver a crítica e a autocrítica.

Todavia, é preciso contextualizar a produção do diário de leitura, bem como a do diário reflexivo e da pesquisa-ação. Como vimos argumentando, acreditamos fortemente que aulas expositivas ou dialogadas sobre teoria da língua (Linguística, Linguística Aplicada, Análise do Discurso etc.) não são suficientes para fazer com que o professor se aproprie dos conceitos teóricos que recentemente (do ponto de vista do tempo histórico) superaram as concepções de língua que sustentam a tradição de ensinar

e aprender línguas, que é vigente há aproximadamente 2.500 anos. A tradição se afigura para o professor como uma barreira inexpugnável, o que explica, de certo modo, por que professores recém-formados abandonam o que tanto estudaram durante a graduação e sucumbem ao tradicionalismo.

Diante desse quadro, é possível que o professor se envolva, convictamente, nessa jornada em busca de mudanças se as atividades reflexivas de escrita e socialização da escrita forem articuladas a atividades em que ele seja exposto a situações de protagonização do processo de ensino-aprendizagem, de modo que ele seja instado a produzir coletivamente seu planejamento de curso, seus planos de aula, seus materiais didáticos e seus instrumentos avaliativos. Trata-se de uma metodologia de trabalho coletivo e de produção colaborativa, em que a elaboração do curso e dos materiais é avaliada, discutida e aprimorada em grupo.

Estamos argumentando a favor de uma formação docente que privilegie o processo de ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas que promova práticas de uso de linguagem que sejam concretas, o que difere muito de práticas de uso simuladas ou forjadas, tais como as que vemos no exame CELPE-Bras. Isso porque “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Em outras palavras, o falante de outra língua não irá, necessariamente, redigir um artigo de opinião para publicar no jornal da cidade e tampouco irá publicar seu texto na revista de bordo da companhia aérea pela qual ele viaja, mas sim precisará interagir com brasileiros na fila e no caixa do supermercado, no hotel, no restaurante, na agência de viagens, na faculdade, enfim na vida real.

Nessa perspectiva, o curso de português para falantes de outras línguas irá considerar as necessidades específicas dos estudantes para as situações comunicativas cotidianas e profissionais ou acadêmicas. Desse modo, começa-se a construir o conteúdo programático e a elaborar o plano de aula a partir não de categorias gramaticais, mas sim a partir da situação concreta de comunicação e das formas dos enunciados sócio-historicamente construídas numa dada cultura, o que Bakhtin chama de gêneros do discurso.

Retornando ao ponto central deste trabalho, uma questão a ser colocada em discussão para reflexão do grupo em formação incide sobre a metodologia de ensino que articule as práticas de análise da língua com as práticas de uso da linguagem. A esse respeito, parece-nos que é ponto pacífico que a seleção crítica e autônoma dos conteúdos de análise linguística deve considerar o processo de ensino-aprendizagem do estudante por meio do contato significativo com a língua.

Desse modo, o professor formador deve ter em seu mirante a reflexão sobre critérios de seleção de conteúdos que promovam as habilidades e as competências linguísticas, comunicativas e discursivas que o estudante pode aprender e ampliar.

As atividades reflexivas devem, também, voltar-se ao próprio estudante, pois é preciso sondar suas necessidades gerais e específicas na nova comunidade de fala, sua língua materna, suas línguas adicionais já aprendidas, sua experiência com a própria língua a ser aprendida, suas expectativas e objetivos com o curso, seus filtros afetivos e ideológicos, sua relação com o professor e com os colegas aprendizes.

A partir dessa sondagem, é preciso refletir acerca dos gêneros discursivos que podem vir a ser explorados nas aulas e acerca das dinâmicas das próprias aulas, o que inclui considerar os tipos de atividades de leitura e produção de textos escritos e de escuta e fala de textos orais que os estudantes teriam condições de realizar de acordo com as capacidades de linguagem apresentadas na sondagem.

Ao propor atividades concretas de uso da linguagem, o professor proporciona ao estudante uma experiência real de uso da língua escrita, pois o estudante irá se

preocupar com a finalidade e a eficácia de seu texto (“meu texto serve para quê?”), com a sua imagem e a imagem de seu interlocutor (“que papel eu estou desempenhando e que papel atribuo para quem estou escrevendo?”), com o conteúdo previsto pelo gênero de discurso (“o que devo escrever nesse tipo de interação?”), com o nível de linguagem (“que tipo de linguagem eu devo utilizar nessa interação?”). Com a mediação do professor, o estudante terá a oportunidade de explorar os gêneros discursivos de maneira prática e reflexiva (fazer e refletir), observando os elementos composicionais de cada gênero e inferindo os posicionamentos ideológicos presentes nos textos estudados, a fim de aceitá-los ou rechaçá-los.

Passemos à exemplificação de uma das atividades que podem ser aplicadas nas aulas de PFOL. A metodologia de ensino apoia-se na metodologia de projetos e tem como produto final é um livro de receitas que será presenteado pelo estudante-editor a alguém de sua escolha. Pode ser um livro de receitas regionais (este propõe o contato com variedades linguísticas regionais e culturas regionais) ou um livro de receitas de casa (este propõe a integração do estudante com um membro da cultura da língua-alvo, trazendo o seu cotidiano para o contexto de ensino). As etapas do desenvolvimento do projeto são as seguintes:

- Expor o estudante a modelos de receitas, promovendo a leitura de receitas culinárias de diversos pratos distintos;
- Explorar o gênero de discurso receita culinária em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos, observando o estatuto dos enunciadores, a finalidade, a estrutura composicional, o estilo;
- Explorar os numerais, os artigos e os pronomes enquanto quantificadores, referentes anafóricos e elementos de coesão textual;
- Propor a tarefa de produção de textos, indicando a metodologia de pesquisa para levantamento de dados para produção textual;
- Acompanhar a redação e a refacção dos textos, identificando elementos linguísticos que suscitem a intervenção do professor; orientar a confecção e o acabamento do produto final.

A avaliação é um momento delicado e a maneira como deve ser conduzida é a oportunidade para ensinar ao estudante o que é uma avaliação no seu sentido mais amplo. Assim:

- Promover a avaliação coletiva do projeto, colhendo impressões sobre o ato de presentear alguém com um livro de receitas produzido pelo próprio estudante;
- Promover a auto-avaliação do estudante, questionando-lhe, oralmente, sobre seu envolvimento no que tange aos conteúdos.

Ao contrário das listas de exercícios, que se preocupam com nomenclaturas ou com análises de palavras e frases forjadas pelo professor com o único intuito de aplicar as regras estudadas com base na gramática tradicional, a pedagogia de projetos, por exemplo, é uma oportunidade de o estudante cotejar as regras que ele já conhece com as regras que ele pode conhecer estudando os textos que habitam o mundo a ser explorado pelo projeto.

Por fim, o ensino de gramática deve ser, na verdade, ensino de língua. É a língua em todas as suas manifestações que deve ser o objeto de estudo da Língua Portuguesa, de modo a contemplar variedades padrão e não padrão, modalidades escrita falada, situação formal e informal, níveis fonético, fonológico, morfológico, morfossintático, sintático, semântico, pragmático, textual e discursivo.

Considerações finais

A mobilização de atividades reflexivas associada à protagonização do professor em formação na prática de ensino de PFOL (elaborar planejamento de curso, planos de aulas, materiais didáticos, instrumentos avaliativos e, quando possível, observação e/ou regência supervisionada de aulas) durante o período do curso de formação docente parece-nos, conforme Alarcão (2003, p. 49-51), 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.

Assim, reiteramos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras passa pela formação docente reflexiva, comprometida com a formação do profissional crítico e autônomo. E, no que concerne especificamente ao ensino de línguas, a reflexão incide sobre o estudo dos fatores discursivos (linguístico, histórico e ideológico) das práticas de ensino-aprendizagem de línguas, em que não se pode negligenciar a tomada de posição perante o discurso hegemônico da tradição de ensinar e aprender línguas, a qual alimenta toda a rede de interesses mercantilistas em torno do ensino de línguas no mundo. Enfim, com este trabalho, esperamos ter contribuído para a discussão acerca da formação do professor de PFOL como profissional crítico, autônomo e reflexivo.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- 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.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, Valentin N.) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- 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.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1992.