

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE: ANÁLISE E PRODUÇÃO MATERIAL DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin¹
Meire Celedonio Silva²
Ana Angélica Lima Gondim³

Resumo: Menos de 5% das universidades públicas brasileiras ofertam a formação inicial de professor de Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. Este estudo discute desafios e perspectivas neste contexto de formação de professores, ressaltando o processo de análise e produção de material didático. Os dados gerados fazem parte do acervo do Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguística Aplicada (GEPLA), que possibilita esta formação com base os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados denunciam a necessidade de investir no profissional com capacidade de assumir sua sala de aula, de analisar e produzir o seu material didático.

Palavras-chave: Formação de professor; Material didático; Português Língua Estrangeira.

PLE teacher training: analysis and production of teaching material as a strategy

Abstract: Less than 5% of Brazilian public universities offer initial training as a teacher of Portuguese as a Foreign Language (PLE) in Brazil. This study discusses challenges and perspectives in this context of teacher training, highlighting the process of analysis and production of teaching material. The data generated is part of the collection of the Research and Studies Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguística Aplicada (GEPLA), which enables this training based on the postulates of Sociodiscursive Interactionism. The results denounce the need to invest in professionals with the capacity to take over their classroom, to analyze and produce their didactic material.

Keywords: Teacher training; Learning material; Portuguese as a Foreign Language

¹ Universidade Federal do Ceará (ulaliaufc@gmail.com)

² Instituto Federal do Rio Grande do Norte (mmceledonio@gmail.com)

³ Universidade Estadual do Piauí (gondimufc@gmail.com)

POR QUE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Dentro do contexto brasileiro de português como língua não materna, um dos grandes empecilhos para a evolução do processo de implementação de uma política linguística parece estar na base da sua própria existência, dito com outras palavras, é preciso que o Brasil reconheça a língua portuguesa em sua diversidade, vivenciada em diversos contextos, como língua adicional, língua de herança, língua estrangeira, língua segunda, etc.⁴ É necessário que o nosso país reconheça essa pluralidade e o que ela significa a fim de perceber e assumir português como uma língua de interesse político, científico, cultural e econômico, visada por nações que não têm a língua portuguesa como materna.

Emergem, deste contexto, problemáticas, como a necessidade de se formar professores para atuar em salas de aula que a língua portuguesa possa assumir diversos status. Dentre os desdobramentos relacionados a esta problemática macro, alguns aspectos específicos necessitam ser enfatizados: a) é imperativo entender que a língua portuguesa é foco de interesse de outros países; b) é preciso avançar numa política de acolhimento dos estudantes e pesquisadores estrangeiros, a fim de possibilitar melhores condições de inserção na sociedade brasileira; c) é necessário repensar a ausência de investimentos na formação inicial e continuada de professores para atuação em diferentes contextos de ensino da Língua Portuguesa; e d) é imprescindível a constituição de políticas de fomento para a produção de material didático, coerente com os diversos contextos em que ela assume.

Tomando como foco os dois aspectos apresentados (formação de professor e produção de material didático), sem deixar de buscar possibilitar uma forma de acolhimento aos estudantes estrangeiros, construímos uma reflexão sobre o projeto de formação de professores de Português Língua Estrangeira (doravante

⁴ Não é interesse deste texto discutir as nomenclaturas que podem ser utilizadas para referir-se ao ensino de uma língua não materna. Optamos pelo conceito de língua estrangeira para sermos coerentes com as nomenclaturas dadas aos cursos de extensão que ofertamos.

PLE) em desenvolvimento na Universidade Federal do Ceará (UFC), desde 2010.

Nossos objetivos são apresentar a dinâmica do processo de produção, uso e avaliação do material didático utilizado no Curso de PLE, além de refletir sobre o agir professoral, ressaltando os saberes mobilizados para a realização das práticas docentes e apontar desafios e perspectivas de formação de professores para o ensino de português neste contexto.

Os dados produzidos e analisados fazem parte de um acervo da formação de professores, que abriga três projetos de extensão (Curso de Leitura e produção de gêneros acadêmico, Curso de português língua estrangeira: língua e cultura brasileiras e Oficina de produção de material didático e português língua estrangeira) desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguística Aplicada (GEPLA), localizado no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará.

A DINÂMICA DO PROCESSO DE ANÁLISE, PRODUÇÃO, USO E AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NO CURSO DE PLE: UM MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA O ENSINO DE PLE

A formação dos professores para atuar nas salas de aula dos projetos de extensão Curso de Leitura e produção de gêneros acadêmico e Curso de português língua estrangeira: língua e cultura brasileiras possui um desenho muito maior e envolve um contexto mais amplo. Mas, neste artigo, chamamos a atenção para o processo de análise, produção, uso e avaliação do material didático utilizado.

Esse processo possui uma dinâmica que abrange os três espaços (os dois cursos já citados e a Oficina de produção de material didático). Participam da formação de professores uma coordenadora que também atua como professora-formadora, estudantes da graduação de Letras (a partir do quarto semestre), mestrandos e doutorandos em Linguística (com pesquisa relacionada à área de ensino e/ou formação de professores). A dinâmica do ensino e aprendizagem e da formação dos professores acontece como representada na figura que segue:

Figura 1: Percurso da formação dos professores de português língua estrangeira



Fonte: Produzido pelas autoras

Como podemos constatar na figura, o processo de produção, uso e avaliação do material didático é constituído de seis etapas inter-relacionadas, num movimento contínuo e complementar. O processo é iniciado com o estudo de textos teóricos, representado na figura por “Textos teóricos e orientação”. Essa etapa tem um papel importante porque ela possibilita a ampliação do repertório didático dos professores em formação. Esse repertório é constituído de saberes que serão mobilizados posteriormente. A nossa base teórica é o Interacionismo Sociodiscursivo (adiante apresentaremos os principais estudos fundadores de nossas reflexões) para tratar de produção de textos, de leitura e de questões relacionadas ao ensino a partir de gêneros textuais. Para além desse quadro teórico, recorreremos a outros que possam nos ajudar a entender questões relacionadas à gramática da língua portuguesa à cultura brasileira.

A segunda etapa é caracterizada pela análise de material didático produzido pela equipe e de livros didáticos utilizados frequentemente em cursos de língua portuguesa para estrangeiros. Essa etapa nos permite mobilizar nos professores em formação saberes constituintes do repertório didático. Nesta etapa, eles ficam diante de propostas de ensino feitas por professores experientes e, com base em

seus estudos e no perfil dos seus alunos, analisam o material didático. Esse exercício exige muito de cada professor em formação, porque eles sabem que disse exercício depende outra etapa de sua formação. Tal exercício rompe com o velho paradigma que defende uma homogeneidade para a sala de aula, dito de outra forma, esse exercício ratifica não permite que o professor desconsidere as particularidades de sua turma.

Na etapa seguinte (Produção de material didático), com base nas conclusões das análises, produzimos o material para ser utilizado nos dois cursos que ofertamos. Esta etapa é fundamental para desenvolver no professor em formação atitudes de autoria, de autonomia. O professor em formação se assume como um ao-autor do seu curso porque ele desenhou o seu curso e elaborou suas atividades.

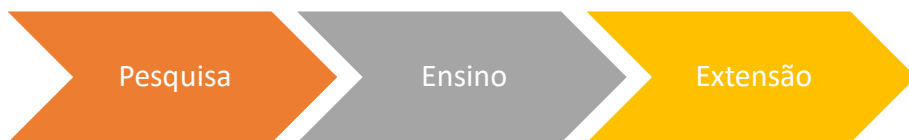
A quarta etapa (Uso do material produzido) corresponde ao momento da utilização do material didático. Esta etapa exige uma atenção especial, porque o professor tanto assume o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, como ele assume o papel de autoformador, quando ele próprio avalia o seu material didático. Ao se avaliar, ele também passa por um estágio de tomada de consciência.

A etapa que segue se caracteriza pela reflexão feita do material. Ela pode ser entendida como o prolongamento da etapa anterior, de certa forma. No mesmo momento em que o professor em formação usa o seu material, ele também inicia uma reflexão sobre este material. Mas esta reflexão será bem definida na etapa posterior, quando fica evidente o que precisa mudar, reformular no material analisado.

A última etapa é a da reformulação do material. Ela se realiza com base nas observações feitas pelos professores em formação a partir de suas práticas. Representa o fim de um ciclo e faz gerar o início de um outro ciclo, pois questões e práticas já discutidas servem de base para a escolha de construtos teóricos que possibilitam avançar mais um passo em direção ao desenvolvimento comunicativo dos alunos, bem como da ampliação da profissionalização dos professores que atuam nos projetos já mencionados

A formação de professores realizada, que delineamos até aqui, se sustenta no tripé do ensino superior, permitindo combinar pesquisa, ensino e extensão em um projeto integrado, pois envolve estudantes da graduação e da pós-graduação. No quadro que segue, delineamos sua representação.

Figura 2 – Tripé que sustenta a proposta de formação de professores de PLE



Fonte: Produzido pelas autoras

No centro da figura, vemos a representação do ensino em união com a representação da pesquisa e da extensão que tanto está relacionada ao ensino na sala de aula do professor em formação, quanto ao ensino na sala de aula dos alunos estrangeiros. É uma figura de movimento contínuo, interligado e inacabado.

No primeiro plano, o desenho apresenta a pesquisa que norteia o trabalho acadêmico da formação de professores, tanto no que diz respeito à geração dos dados e às análises quanto a definições teóricas e metodológicas. Na extremidade inferior, como uma espécie de base, temos a extensão que representa a relação universidade x sociedade e o espaço em que estão localizados os três projetos. Assim como a pesquisa, a extensão é responsável pela manutenção do movimento. Esta engrenagem é a proposta da formação de professor que delineamos, considerando a relação de dependência entre cada uma das etapas, de forma, que quando um não funciona, há o comprometimento de seu funcionamento.

Corroboramos com a ideia do ensino como trabalho, de acordo com o que advoga Machado, (2004), mas, para isso, é preciso que o professor que assume a sala de aula tenha a formação necessária para desenvolver de maneira produtiva o seu *métier*. Essa formação tem foco na psicologia interacionista social, conforme os estudos vigotskianos sobre as zonas de desenvolvimento e sobre o papel do professor. Nesta perspectiva, decidimos pela opção dos métodos e das abordagens. Decidimos formar um profissional para o ensino comunicativo de PLE, com base na realização de tarefas. Nessa visão, a cultura do povo brasileiro e a gramática do texto assumem seu espaço nas discussões realizadas, como

elementos indispensáveis à aprendizagem de uma língua. A opção pela abordagem comunicativa se distancia do modelo de aula com base em repetições de diálogos e dá ênfase ao ensino que tem base em textos, com formato diverso de gêneros textuais e com realização nas atividades de leitura, produção e análise linguística. A realidade do ensino de português língua estrangeira, na instituição referência da formação de professores, objeto de nossas reflexões, apresenta dois perfis de cursos. O primeiro tem o foco na comunicação de maneira geral e é dirigido ao estudante estrangeiro que pretende interagir nas situações reais e cotidianas. O segundo curso tem o objetivo de ensinar o estudante a se comunicar através da escrita e da leitura de textos do gênero acadêmico em situações reais do contexto acadêmico. O interesse final é que o aluno possa fazer a sua dissertação ou tese.

Além da Psicologia vigotskiana, também encontramos orientações teóricas na Linguística e na Ciência da Educação, unidas a partir da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva, nos estudos de Bronckart (2013, 2012, 2008, 2006). Se os estudos bronckartianos vão dar conta da análise dos gêneros textuais, é nos estudos desenvolvidos por Hofstetter e Schneuwly (2010) e por Cicurel (2011) que encontramos respostas para discutirmos sobre os saberes acionados pelos professores e sobre o seu repertório didático. O primeiro conjunto de saberes (os saberes a ensinar) é constituído pelos conhecimentos da língua portuguesa em uso que compreendem os saberes conceituais, científicos com relação à gramática e a sua funcionalidade na interação social, bem como os saberes textual-discursivos e genéricos e os saberes sobre literatura, sobre as habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) e sobre a cultura do brasileiro. Defendemos uma gramática do discurso, a serviço da interação nas práticas sociais e semiotizadas nos textos concretizadas em gêneros de texto. O segundo conjunto de conhecimentos comporta os saberes para o ensino, que correspondem aos saberes didáticos do ensino de línguas.

Esses saberes se organizam em um repertório didático (CICUREL, 2011) que, ao serem mobilizados em sala de aula, revelam muito a trajetória do professor, suas experiências vividas. Interessa-nos, neste momento, refletir sobre a ampliação deste conjunto de conhecimentos a partir do processo de análise, produção, utilização e avaliação de material didático. Esses saberes são mobilizados no repertório do professor a partir da mediação do professor-formador, quando este atua na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1984) dos profissionais.

Para a realização desta mediação, é necessário compor um quadro teórico capaz de embasar o trabalho do professor-formador. Ele precisa permitir ao formador estabelecer relações entre as definições teóricas já anunciadas, sem perder de vista uma concepção de linguagem, língua, ensino, aprendizagem.

Com relação às orientações sobre a didática do ensino de língua portuguesa em contexto de PLE, ancoramo-nos em estudos desenvolvidos por Leurquin (2014) e nas pesquisas de Cicurel (1991) no contexto de francês língua estrangeira, mas que perfeitamente pode ser adaptado ao nosso contexto, quando elas tratam do ensino de leitura; em Dolz e Schneuwly (2004) para o ensino de produção escrita; e nas investigações realizadas por Bulea-Bronckart (2015), para a o ensino de gramática (e formação de professor para o ensino da gramática). Não é o foco deste texto apresentar pormenorizadamente cada um dos arcabouços teóricos e metodológicos adotados por nós, visto que não daríamos conta de fazê-lo no espaço de um artigo. Nossa intenção é apenas apresentar as bases para a construção desta proposta de formação de professores.

Toda a construção teórica culmina na produção do material didático que acontece coletivamente pelos professores, na Oficina de produção de material didático, sob a orientação da professora-formadora, e utilizado nos dois cursos já mencionados. Durante a utilização do material didático, em sala de aula, são avaliados os resultados e, posteriormente, ele é reconstruído se necessário.

Os dados analisados neste artigo foram gerados no contexto do *Curso de leitura e produção de textos acadêmicos*⁵. Aqui focalizaremos os saberes mobilizados nas etapas de orientação, produção e avaliação do material didático. Em especial, discutiremos sobre os dados produzidos pelas professoras regentes. Antes, no entanto, apresentamos os dois cursos para os quais foram produzidos os materiais didáticos, bem como a oficina na qual a produção acontece.

⁵ Dados gerados para a construção da tese “Pesquisa: Letramento acadêmico em situação de ensino e aprendizagem de português língua adicional”, de autoria de Meire Celedônio da Silva, defendida em janeiro de 2020. Pesquisa com parecer favorável do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos) de N^o 3.646.055.

OS CURSOS DE PLE E A OFICINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

O *Curso de português língua estrangeira: língua e cultura brasileiras* é um projeto de extensão que se realiza no Departamento de Letras Vernáculas (DLV), desde 2010, em parceria com o Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL). Ele atende a estudantes estrangeiros que estejam, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), nos níveis a1, a2 e b1. As turmas são formadas com base nos resultados do teste de proficiência realizado antes do início das aulas. O objetivo maior do curso é ampliar as capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993) dos estudantes, assegurando-lhes participações eficientes nas interações sociais, a partir do trabalho com as quatro habilidades. Cada nível do curso tem duração de sessenta e quatro horas e o requisito para participação é a matrícula em cursos de graduação e pós-graduação da UFC.

O *Curso de leitura e produção de textos acadêmicos* teve origem em 2016, também como um projeto de extensão do mesmo departamento, para atender especificamente a uma demanda dos mestrandos e doutorandos estrangeiros, matriculados nos diversos programas de pós-graduação da instituição. O objetivo deste curso é contribuir para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes, possibilitando melhor aproveitamento dos conhecimentos adquiridos em sua formação profissional continuada, através da participação em práticas sociais acadêmicas.

O material didático utilizado em ambos os cursos é produzido no seio do projeto de extensão *Oficina de produção de material didático de PLE*. Este projeto é executado pela equipe de professores em formação, sob a coordenação de uma professora do Departamento de Letras Vernácula, também orientadora dos estudantes que assumem a sala de aula.

A *Oficina de produção de material didático* acontece semanalmente, em um encontro de duas horas. Seu objetivo é desenvolver as capacidades profissionais necessárias para que o professor em formação (estudante da graduação e da pós-graduação) saiba analisar livros didáticos e produzir seu próprio material didático. Nesse momento, acontecem reflexões sobre as teorias norteadoras da proposta do curso, a análise dos materiais existentes (a partir da busca por (in)coerências quanto a estas teorias), produção de materiais didáticos

com base nestas teorias, emprego do material didático produzido pelo grupo para a realização de suas aulas e, posteriormente, avaliação desta utilização.

Na formação, há dois papéis assumidos pelos professores em formação: a) os menos experientes observam as aulas, registram os dados gerados através do seu diário do pesquisador e fazem gravações em audiovisual de cenas da formação; b) os mais experientes ministram as aulas e produzem o material didático em conjunto com os demais professores experientes. Ambos participam das discussões sobre as teorias que embasam os cursos de PLE, bem como sobre as práticas construídas a partir do material produzido. Estas discussões são mediadas pela professora-formadora, que considera os posicionamentos de todos os professores em formação e busca ampliar seus saberes em coerência com a teoria assumida.

Na seção seguinte, apresentamos a construção e mobilização dos saberes a ensinar e dos saberes para o ensino envolvidos no contexto de ensino de PLE em questão, considerando a participação de duas professoras em formação mais experientes, atuantes no Curso de produção de gêneros acadêmicos.

PARA COMPREENDER O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ao considerar as etapas da dinâmica do processo de formação de professores, diretamente relacionado ao processo de produção, uso e avaliação do material didático (conforme figura 1), percebemos a necessidade de refletirmos sobre as fases, que ocorrem de maneira intercalada neste processo, a saber: a discussão com base nos textos teóricos, as orientações feitas para a análise de materiais didáticos, produção do material didático, avaliação do uso do material em sala de aula e reajustes, quando necessário, desse material didático. Todas estas ações são realizadas com base nos textos estudados e nas experiências acumuladas em forma de repertório didático.

A etapa inicial do processo é marcada pela orientação da professora-formadora que revela o posicionamento teórico que norteará todo o trabalho de produção de material didático, conforme observamos em sua fala.

Sobre o livro didático que a gente conhece teve o mestrado da Angélica, mostrando os limites do material didático do PLE e

*também porque para o nosso objetivo nenhum dá conta como a gente quer, tá?! [...] Nosso grupo **trabalha na perspectiva de análise do gênero**, que a gente acredita que o ensino pode partir dos gêneros textuais. **O texto na aula, leitura, produção de texto e análise linguística é na visão do interacionismo sociodiscursivo, tá entendendo?** Por isso, é bom não perder de vista isso. Por exemplo **na aula de leitura como é que a gente vai fazer essa atividade de leitura? As produções de texto como é que a gente como é que a gente vai trabalhar a produção de texto?** (Grifos nossos).*

Na fala da professora-formadora, dois pontos destacam-se: a orientação teórica e a orientação prática. No primeiro caso, podemos inserir pistas para os saberes a ensinar e no segundo caso pistas para os saberes para o ensino da língua portuguesa. Já em um formato mais concreto, podemos perceber alguns critérios necessários para a seleção de um material didático, com relevo a importância de referências teóricas norteadoras para as análises e produção desse material. Mas, ela também apresenta outras questões em sua fala: a autonomia do professor em formação quando propõe que ele elabore o próprio material didático e dá pista para isso; a proposta de um ensino de língua estrangeira com base em gêneros textuais; e a possibilidade de se fazer um ensino de PLE com atividades de leitura, produção e análise linguísticas. Ela busca desenvolver um saber didático relacionado à coerência entre teoria assumida e metodologia a ser desenvolvida.

Em sua orientação, ao alinhar-se ao Interacionismo Sociodiscursivo, ela também anuncia uma aproximação a tudo que esse quadro teórico representa no tocante à sua epistemologia, trazendo, inclusive, para a discussão a opção pela gramática do texto e pela gramática do discurso, quando afirma “o nosso grupo [falava sobre o grupo de pesquisa] trabalha na perspectiva de análise do gênero que a gente acredita que o ensino pode partir dos gêneros textuais. O texto na aula, leitura, produção de texto e análise linguística é na visão do interacionismo sociodiscursivo”. É muito comum ver nos livros didáticos utilizados no contexto de português língua estrangeira situações de interação, diálogos curtos e descontextualizados, apresentações de conteúdos gramaticais seguidos de exercícios estruturais de gramática (GONDIM, 2012). Ao optar por uma formação de professores, considerando os gêneros de texto, aproxima o aluno da realidade das interações além da sala de aula. Os estrangeiros em questão estão imersos na língua e cultura brasileiras e vivem situações cotidianas acadêmicas, mas também externas a ela. Há ainda uma questão indiretamente relacionadas ao posicionamento apresentado: formar um professor capaz de posicionar-se diante do material que poderá utilizar em sala de aula e propor um ensino de língua

estrangeira com base em atividades de leitura, produção e análise linguística que partem do gênero de texto é, para nós, ampliar o próprio conceito de ensino comunicativo.

Na visão tradicional do ensino de língua estrangeira, na abordagem comunicativa, temos o foco em atividades comunicacionais ditas reais em que os alunos assumem as falas dos personagens e repetem-nas. A gramática não tem um espaço definido em nome da conversação. O grande desafio deste curso é conseguir ter harmonia entre ensinar na abordagem comunicativa, fazer o aluno entender o papel da gramática e assegurar a importância de eles assumirem tarefas dentro do contexto do letramento acadêmico. Temas pouco tratados no contexto do ensino de uma língua estrangeira, cujo foco principal é a comunicação para interagir no cotidiano de um turista, de alguém que necessita de ler textos em língua estrangeira ou mesmo de um aluno de um curso de línguas. No nosso caso, os alunos precisam seguir um curso de mestrado ou um curso de doutorado. Portanto, devem ler em língua portuguesa textos teóricos, apresentá-los nas aulas ou reunião de trabalho, participar de eventos da área, fazer sua dissertação ou sua tese, por exemplo.

O segundo excerto corresponde à etapa do processo de produção do material didático. Trata-se de um diálogo entre os professores do Curso de leitura e produção de textos acadêmicos no momento de planejamento da aula sobre o gênero resumo.

Professora 1: “eu posso...trabalho mais na perspectiva daquele resumo mais escolar né?”

*Professora-formadora: nesse caso, o que que você vai fazer, **você vai trabalhar os tipos de resumo**. Não, assim, olhe, os **resumos para revista científica, resumo para artigo, os resumos para os eventos** e você vê com eles se nesses três tipos ou mais que se vai aparecer o mesmo **plano textual** se há uma homogeneidade no plano textual [...] **o resumo, ele é composto de quê?** [...] É apresentação..., a metodologia, se for uma pesquisa, a...a... os seus objetivos e...e... o quadro teórico se um resumo não tiver isso... é um quadro incompleto por isso que as vezes o texto está super bom, mas ao mesmo tempo mal feito...Então ficam esses três gêneros. (Grifos nossos)*

De início, chamamos a atenção para a fala do professor 1, quando apresenta seu limite no repertório didático. A professora – formadora retoma e apresenta uma orientação no sentido de ampliar o seu repertório didático, tanto no plano

dos saberes a ensinar quanto no plano dos saberes para o ensino. Ela se remete à composição do gênero resumo (seus subtipos, sua textualização) e os tipos de resumos. Ao avançar na orientação, constatamos que ela lança outro bloco de informações e lança um desafio para a professora, conforme podemos constatar nessa fala que segue:

*Compreensão do contexto de produção da situação e do contexto de cultura no qual o texto circula - esse momento propicia o encontro do aprendiz com uma situação ampla de práticas sociais que exigem a mobilização de conhecimentos sobre os textos que circulam nela". (...) tu já tens, não é? Me diga uma coisa: resumo e resenha.... Agora a observação que faço é dizer **quais os cursos dos alunos para pegar resumos e resenhas da área deles.**" (Grifos nossos)*

Em sua fala, ela atua na construção do repertório didático que vai remeter a professora em formação a um saber a ensinar. A primeira atitude do professor ao assumir uma sala de aula é saber o perfil da turma, seus objetivos. Isso é feito quando ela faz a relação das práticas de leitura nas quais o aluno está inserido e sua relação com o contexto de circulação do texto. Ainda nessa fala, observamos que a professora-formadora introduz a professora em formação à pesquisa, ao desafio de realizar uma tarefa. Isso mostra uma perspectiva de aprender, aprendendo e de se formar em mergulhada na própria ação formativa. Nessa perspectiva, o professor deverá ensinar a língua de maneira a possibilitar ao seu aluno uma situação de interação social real para que ele saiba se comunicar produzindo e compreendendo textos em formatos diversos de gêneros, em outras palavras, para que seu aluno participe de interações sociais diversas, com modelizações de práticas sociais diversas, assumindo desafios e tarefas comunicacionais.

Nesse processo de formação de professores, registramos as interações que ocorrem no seio do grupo dos professores. Elas são responsáveis pela construção de atitudes que podem contribuir para a construção de autonomia. Isso é possível de observar na produção do material didático e é marcada pela reflexão desenvolvida pelos professores antes de iniciar a atividade, quando uma delas se dirige à colega para questionar, conforme podemos perceber:

*Professor 2: O quê que você acha? **Você começaria com o resumo na próxima quarta?** Certo? E aí a gente teria que **elaborar é... como digo?** Uma consigna de escrita.... Assim, **uma situação em que eles estão pensando me participar de um congresso da área deles** e aí eles precisam escrever. A gente coloca toda aquela situação. Igual*

*àquela ...né! com no **mínimo 250 palavras**. O que mais? É, a fonte que esse resumo precisa ter necessariamente: **metodologia, referencial teórico e possíveis conclusões** que um resumo científico tem que ter. (Grifos nossos)*

As considerações também são retomadas pelos professores, como uma forma de internalização e sistematização do trabalho do professor. Característica importante para o bom desempenho do processo de formação profissional. Em suas palavras, ela dá conta da metodologia do trabalho dela sinalizando etapas dele; mostra ainda o perfil da atividade, com ênfase em práticas sociais do aluno e retoma o plano do gênero resumo (*metodologia, referencial teórico e possíveis conclusões*). Há mobilização de saberes para o ensino coerentes com os saberes a ensinar.

Dentre as atividades produzidas na oficina, elegemos uma para representarmos o produto das discussões que abarca saberes a ensinar e saberes para o ensino, de forma a buscar proporcionar uma formação completa do professor de PLE. A atividade é composta de três partes (na primeira, o aluno deve ler o texto informativo; na segunda, deve, com base nas informações dadas dentro do quadro, identificar o tipo de texto; e, na última, deve fazer uma produção textual), como podemos verificar na atividade que apresentamos a seguir, no Quadro 1.

Como podemos perceber, as atividades propostas relacionam-se a conhecimentos iniciais, aos elementos do contexto de produção (BRONCKART, 2012[1999]), conjunto de parâmetros que orienta a produção de textos dentro do quadro interacionista sociodiscursivo. A vivência do aluno e seus conhecimentos a respeito dos gêneros acadêmicos também são trabalhados, conforme discussão realizada na oficina de produção de material didático.

Quadro 1 - Atividade para apreensão do contexto de produção de gêneros acadêmicos

1. Precisamos de alunos com experiência em leitura e produção de textos acadêmicos para participar da organização da nossa Jornada de Estudos. Para isso, de acordo com os seus conhecimentos sobre os gêneros textuais que seguem, preencha o quadro, informando quais deles você leu e quais você produziu.

Biografia - biodata - perfil - carta de apresentação formal - carta de apresentação informal - autobiografia - diário íntimo - artigo de opinião - carta do leitor

Leu	Produziu

2. A escrita é uma atividade situada, de acordo com as diferentes práticas sociais. Essas práticas influenciam as escolhas do autor do texto. Nelas, o papel social do produtor e do destinatário, o suporte, os conhecimentos linguístico-discursivos mobilizados são importantes. Considerando a resposta anterior, complete o quadro que segue:

Situação de produção	Biodata	Biografia	Autobiografia	Perfil
Papel social do produtor				
Papel social do leitor				
Objetivo do autor				
Suporte do texto				
Momento de produção				
Esfera social de circulação				

3. Para participar da organização Jornada de Estudos, a coordenação do evento solicita que sejam enviados ao e-mail do evento uma biodata, como critério de seleção. Você já produziu uma biodata? Quais informações são relevantes? Tenha em mente que o contexto é acadêmico e todos os elementos analisados na questão anterior precisam ser considerados. Produza sua biodata e envie ao e-mail disponibilizado durante a

Fonte: acervo GEPLA

A etapa final do processo de produção do material, a avaliação do trabalho, realizada pelo grupo, é representada pelo excerto a seguir.

Professora-formadora: E o material?

*Professora 1: É importante. Essa questão do material, de planejar, de ver, a progressão como a senhora fala. **Eu acho extremamente importante.** A questão da progressão.*

Professora-formadora: e com relação à metodologia que estamos trabalhando?

*Professora 2: **Partindo do texto, né?** E assim, por exemplo, eu falando da minha realidade, né! Do que eu vivi. **Eu sentia, eu conseguia, eu acho que eu conseguia a interação com os alunos. Isso pra mim é muito importante.** (Grifos nossos)*

Na etapa de avaliação do material utilizado, observamos o foco dado pela professora 1 à questão da contribuição da formação para seu desenvolvimento profissional. Ela ressalta o fato de ter sido orientada e de ter planejado o seu trabalho docente, demonstrando a ampliação de seus saberes para o ensino. Pontua o planejamento do seu trabalho e a progressão dos saberes a ensinar como um elemento importante na sua prática docente e obviamente no seu repertório. A professora 2 faz sobressair a importância de o texto ser a centralidade do seu trabalho em sala de aula e também a interação estabelecida com os alunos. Com isso, ela aponta os saberes para o ensino fundamental em sua experiência de formação e de sala de aula. Ela conclui sua fala mostrando uma avaliação, mesmo que breve, de sua formação, ao revelar o alcance de seu objetivo com base na aula ministrada a partir do material produzido, construindo sua reflexão a partir dos saberes a ensinar e dos saberes para o ensino constituídas na formação. A reação desta professora em formação nos permite acreditar em uma mudança de perspectiva positiva quanto ao ensino de português língua estrangeira que propomos.

O item que segue apresenta desafios e perspectivas constatados por nós a partir desta experiência de formação.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE PLE NO BRASIL EM FORMA DE CONCLUSÃO DE UMA DISCUSSÃO

Ao longo deste artigo, percebemos que a formação de professores para atuar na sala de aula de português língua estrangeira é necessária e produtiva.

Mas, há desafios a enfrentar no percurso. Elencamos alguns deles como uma forma de mostrar pontos frágeis que precisamos discutir, quando é preciso tratar da oferta de PLE em nossas universidades.

No plano mais global da problemática da formação de professores de PLE: é preciso investir na formação de professores de português do Brasil, considerando os diversos contextos; a linguística isoladamente não dá conta desta formação (são necessários conhecimentos didático-pedagógicos e culturais para a efetivação desta formação); é preciso entender a situação da internacionalização da língua portuguesa do Brasil, articulando-a à problemática política, econômica e política.

No plano específico da formação do professor para desenvolver capacidades que permitam-no analisar, produzir e avaliar material didático: é preponderante compreender o papel do material didático na sala de aula, considerando os objetivos traçados por professores e alunos; é necessária a compreensão de que o material didático também possui uma proposta de ensino e aprendizagem apresentada pelo autor que pode (ou não) ser coerente com o posicionamento do professor, é importante compreender que optar por preparar todo o material a ser utilizado em sala de aula exige muito de uma equipe e demanda de tempo o que pode inviabilizar a ação por parte de um único docente.

Somadas aos pontos anteriores, apresentamos algumas reflexões como ponto de partida para posteriores ações: ao termos acesso ao discurso semiotizado no texto do professor, é possível redimensionar as atividades e revisar o material didático produzido. Que efeito isso pode ter para a instrumentalização da prática em sala de aula quanto à aprendizagem? É necessário investimento na formação do professor que contemple saberes a ensinar e saberes para o ensino, efetivamente como isso pode ser implementado em um projeto de internacionalização?

Considerando os desafios encontrados, bem como estas reflexões que podem servir como pontos de partida, elencamos, a seguir, perspectivas que nos permitem defender a prática de formação desenvolvida.

Ao dar voz para o professor em formação, temos acesso a lacunas quanto aos saberes necessários para a realização de sua prática, bem como a conflitos, intenções e impedimentos e, assim, podemos instruí-lo por um percurso que o leva a tomada de consciência profissional;

O desenvolvimento profissional se dá de maneira ampla a partir da consideração do contexto de aprendizagem do *métier* do professor e este desenvolvimento é possível por meio das interações entre professor-formador e professores em formação;

Os saberes a ensinar e os saberes para o ensino constituem o repertório dos professores e este contribui para um saber-agir. Dessa forma, as formações precisam considerar estes dois tipos de saberes para que as práticas docentes sejam coerentes com as teorias que estes professores assumem, diminuindo a distância frequentemente observada entre o que os professores acreditam (e acreditam fazer) e o que realmente fazem.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento.** Mercado de Letras, 2006. p.121-160.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC. 2012. 353 p.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2008. 207 p.

BRONCKART, Jean-Paul. Um retorno necessário à questão do agir. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio.** 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2013. p. 85- 107.

BULEA-BRONCKART Ecaterina. **Didactique de la grammaire: un introduction illustrée.** Genève: Université de Genève, FPSE, (Carnets des sciences de l'éducation), 2015. 92 p.

CICUREL, Francine. **Lecture interactives en langue étrangère.** Paris, Hachette, 1991. 155 p.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe.** Didier, 2011. 288 p.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?** Nonada: Letras em Revista, vol. 1, núm. 28, mayo, 2017, p. 156-173.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de letras, 250 240 p.

GONDIM, Ana Angélica Lima. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira.** Fortaleza/CE. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2012. 177 p.

HOFSTETTER Rita e SCHNEUWLY Bernard. **Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation.** Bruxelles: De Boeck, 2009. 316 p.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia-ISSN: 1982-6850, v. 1. n. 14, 2014. p. 167-186.**

MACHADO, Anna Raquel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL. 2004. 325 p.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984. 195 p.

Recebido em 28 de maio de 2020

Aprovado em 05 de setembro de 2020