

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: CRENÇAS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

*Paula Tuany Silva Café**
*Flávia Girardo Botelho Borges***
*Ana Cecília Fonseca Matos****

RESUMO

Este artigo situa-se na contemporaneidade das ações de internacionalização da educação nacional, tendo como foco a formação de professores para atuarem em aulas de português como língua adicional, em uma universidade pública brasileira. Para tanto, o texto apresenta a cartografia da formação pedagógica, alicerçada aos princípios norteadores da Linguística Aplicada Crítica, de dois sujeitos, professores em formação. A metodologia contou com a aplicação de um questionário, que investigou o processo de formação pedagógica baseado nas crenças, dificuldades e possibilidades, e a análise dos dados referenciou autores da Linguística e da Formação de Professores, como NÓVOA (1997) e BARCELOS (2006), entre outros. Em síntese, foi possível perceber que há o envolvimento das crenças, pautadas na formação e experiências docentes anteriores ao PLA, para a construção da formação atual. Em termos de dificuldades, os sujeitos revelaram que as semelhanças entre o espanhol e o português podem ser um obstáculo para o melhor desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, aprendizagem dos estudantes. Como possibilidades, os sujeitos evidenciaram a necessidade de oferta de disciplinas na graduação e pós-graduação que contemplassem essa formação adicional.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Formação de Professores; Crenças.

ABSTRACT

This article is situated in the contemporaneity of the actions of internationalization of national education focused on the development of teachers to act in Portuguese classes as an additional language in a Brazilian public university. Therefore, it presents the cartography of pedagogical development based on the guiding principles of Applied Critical Linguistics, of two subjects, teachers in development. The methodology involved in the process of pedagogical development based on beliefs, difficulties, and possibilities, and data analysis of the authors of Linguistics and Teachers Development like NÓVOA (1997) and BARCELOS (2006), among others. In summary, it was possible to perceive that there is involvement of the beliefs, based on the education and teaching experiences before the PLA, for the construction of the current education. In terms of difficulties, the subjects revealed that the similarities between Spanish and Portuguese might be an obstacle to the better development of classes and, consequently, student learning. As possibilities, the subjects highlighted the need to offer undergraduate and postgraduate courses that contemplated this additional development.

Keywords: Portuguese as Additional Language; Teachers Development; Beliefs.

* Mestranda em Linguística, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagens, UFMT.

** Doutora em Linguística (UFPE), professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagens, UFMT.

*** Mestranda em Linguística, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagens, UFMT.

INTRODUÇÃO

Os cursos de português como língua adicional (PLA) vem ganhando espaço dentro das universidades brasileiras. Esse fato se deve a ações como a incorporação do português ao programa Idiomas sem Fronteiras (MEC) e a crescente internacionalização das universidades brasileiras, dados os vários acordos de cooperação entre universidades de países vizinhos, no caso de nosso contexto local.

O Programa Idiomas sem Fronteiras (ISF) existe desde 2012, porém foi em 2017 que a inserção e oferta de cursos de português como língua adicional tornou-se uma exigência para o credenciamento das universidades brasileiras. Assim, fez-se obrigatório ofertar cursos de PLA nas universidades participantes do programa, no entanto, nem sempre houve formação para os professores atuarem como professores de português como língua não-materna.

Este é o cenário local em que nos situamos, por sermos uma das universidades que ofertam PLA. A Universidade Federal de Mato Grosso, inserida dentro do Programa do Idiomas sem Fronteiras, desde 2012, faz parte de um contexto que responde a uma crescente cartografia das migrações e multilinguismo nas universidades públicas brasileiras, motivadas por acordos como o PAEC (Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação). Inicialmente, em 2017, ofertamos quatro cursos de PLA, que abordaram desde a produção oral e escrita em português até a preparação para exames de proficiência. Também realizamos duas práticas interculturais envolvendo internacionalização de mão dupla. As ações do grupo foram pensadas para atender à demanda de 25 estudantes estrangeiros, em sua maioria latina.

Por conseguinte, no ano de 2018, o desenho se modificou em dois sentidos, primeiramente porque recebemos um número muito maior de estudantes estrangeiros, matriculados na universidade em diferentes níveis (graduação e pós-graduação) e, em segundo, porque anteriormente nossos aprendizes eram latinos, falantes de espanhol, e agora, há estudantes latinos, americanos e haitianos, ou seja, há diversidade linguística.

A configuração dos cursos, dado o novo público, demandou alteração tanto da formação quanto do quadro de professores. O aumento de estudantes foi assinalado como um aspecto positivo da internacionalização da universidade e do amadurecimento dos cursos de PLA. No entanto, como na maioria das universidades públicas, a UFMT sofre, hoje, com o corte de verbas e, assim, com o corte de bolsas para diversos programas, o que podemos considerar como um aspecto negativo para a oferta dos cursos na universidade.

O cenário apresentado, a princípio, gerou algumas questões, como de que forma, devido à demanda urgente, poderíamos oferecer o início de uma formação para os graduandos atuarem como professores de PLA nos cursos do ISF. No entanto, por mais motivador e desafiador que seja esse cenário, ele revela uma questão grave: não temos em nossa grade curricular atual da graduação/pós-graduação uma disciplina de formação de professores para esse contexto.

No intuito de responder a essa questão, os estudos e pesquisas do GP LEIA¹ passaram a focalizar a formação de professores de línguas adicionais, em especial o português. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar a cartografia desenhada na construção de uma formação pedagógica crítica, alicerçada aos princípios norteadores da Linguística Aplicada Crítica, que representasse o cenário universitário multilíngue e multicultural ao qual estávamos vinculadas. Para tanto, este artigo está dividido em quatro partes, sendo a primeira esta introdução, na qual se apresenta o problema e objeto do estudo, a segunda, onde discorremos sobre a formação de professores de PLA, a terceira, na qual analisamos as crenças, dificuldades e possibilidades apresentadas pelos atores envolvidos no processo de formação pedagógica, e a última na qual tecemos considerações sobre o estudo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PLA

A formação de professores de PLA deu-se, a princípio, pela demanda emergente de cursos de PLA que atendessem ao público de imigrantes, refugiados e intercambistas presentes na cidade de Cuiabá e na UFMT. Os estudos dirigidos compuseram a pauta das reuniões do GP LEIA e focaram-se na construção da concepção de linguagem, língua adicional, aprendiz e professor, além do próprio objeto que é a língua portuguesa. Em termos teóricos, a concepção de linguagem adotada é a sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007), entendendo as práticas de linguagem situadas sócio-historicamente, como produto cultural e artefato intelectual humano. Ao adotar essa visão de linguagem, subjaz o entendimento de língua como interação (BAKHTIN, 2004), pautada no processo verbal e dialógico de encontro com o outro e de dinamicidade de construção dos sentidos pelo contexto.

O conceito de língua adicional compreende a aprendizagem de línguas além da língua materna. Schlatter e Garcez (2009) introduziram o termo “língua adicional” em 2009, ao invés de língua estrangeira. Para a dupla de autores, o conceito língua estrangeira não era mais suficiente, e justificava a escolha de um novo termo,

por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. (SCHLATTER, M; GARCEZ, 2009, p. 127)

Leffa e Irala (2014, p. 35) complementam dizendo que Língua adicional não é apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve também propostas práticas, valorização do trabalho em equipe, baseado na realidade social do aluno, pressupondo, um o sujeito em seu processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser o depositário de um saber que recebe passivamente do outro e passa a construir ativamente um conhecimento compartilhado, que inclui a colaboração, a afetividade e a interação com o outro, tornando-se cada vez mais autônomo.

1 Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Ensino, Interação e Aprendizagem, cadastrado no DGP - Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Em consonância, Vieira-Abrahão (2010, p. 2) fundamenta que por trás da concepção de que o indivíduo é como uma tábula rasa, ou seja, sem conhecimentos prévios, apenas condicionado a determinado contexto de aprendizagem, nada mais é que uma perspectiva behaviorista que compreende a aprendizagem como aquisição de um novo hábito, conseqüentemente, o ensino, como a formação de um novo uso/costume/prática. Vale ressaltar que para Schumann (1978 apud ELLIS, 1997, p.40), a aquisição de uma segunda (entende-se também como língua adicional) é um aspecto de aculturação e o grau ao qual um aprendiz se acultura ao grupo da língua em estudo controlará o grau ao qual ele adquire a segunda língua.

Posterior aos estudos sobre estes conceitos, passou-se a focar no professor de PLA pertencente ao contexto investigativo em que estamos inseridos. Dentre os vários assuntos que envolvem a formação de professores de Língua Adicionais, a proficiência na língua ensinada é um dos mais abordados em relação ao professor. Ante a noção de ensino de LE, Almeida Filho (1992, p. 77-85) afirma que, de uma forma geral, “o professor que se formou numa licenciatura dupla em Português e em LE nem sempre apresenta capacidades e teórico-pedagógicas para o ensino, assim, o que esse professor faz é estudar um ponto e ‘passa-o’ em suas aulas”. Os estudos que se preocupam em abordar as áreas do ensino de línguas são muitos, principalmente, em relação à língua inglesa (MOITA LOPES, 2001; COOK, 2003; BURNS, A.; RICHARDS, 2009), e embora a área de ensino de português como língua adicional está crescendo significativamente, ainda há muito que se fazer. Inclusive, Leurquin e Souza (2016) afirmam que nessa área há três fatores que carecem de reflexão: o espaço da língua portuguesa como língua adicional (PLA), a formação inicial de professores para atuar em sala de aula de PLA e, conseqüentemente, a produção/uso de material didático adequado às aulas línguas. A exemplo disso, desafios semelhantes foram encontrados para a formação de professores de PLA, em nosso contexto.

Por assim dizer, o primeiro ponto que se faz necessário tratar, ainda que brevemente, é sobre o ensino de Português como língua adicional no Brasil. Flannery (2016, p. 161) relata que há especulações que comprovam que o aumento do interesse no Português como língua adicional na última década foi e tem sido, em larga medida, paralelo ao desenvolvimento econômico do Brasil, inclusive a autora aponta também que um estudo publicado em 2010 mostrava que o português aparecia entre as recentes línguas adicional de interesse. Para Ferreira e Azevedo (2016, p. 478) o ensino de português como língua adicional não pode ser concebido como novidade na atualidade, pois desde a década de 60 há estudos direcionados à elaboração de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de português. Já Almeida Filho (2012, p. 723) afirma, que “o ensino de Português como língua não materna existe como prática no Brasil desde o seu início colonial, porém a consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos.

Ao direcionar a fala para a formação do professor é importante tocar nos pontos referentes a identidade docente, crenças, aquisição de segunda língua, visão de língua e linguagem, entre outros aspectos, uma vez que tais pontos parecem fazer parte do que compõe o docente de Língua Estrangeira.

Ao escrever sobre formação do professor de LE, Leffa (2008, p. 11) afirma que esse docente deve ser um profissional em formação contínua, pois “precisa estar sempre se atualizando, com a finalidade de acompanhar o mundo e ser capaz de provocar mudanças”, o que de alguma forma concorda com Celani (2008, p. 24), quando diz que

“(…) o professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico”.

As práticas reflexivas, segundo Celani (2008), estão sob a perspectiva sócio interacional, que ao ser enraizada na forma com que o professor concebe a língua e conseqüentemente seu objeto de ensino, garante um ensino da língua imbricado às práticas sociais de uso, compreendendo as interações como principais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. O que Celani denominou habilidades, Almeida filho denomina Competências (2005, p. 13), competências linguístico-comunicativas, profissional, sub competência teórica, aplicada e implícita, que vão sendo construídas ao longo da formação docente.

As construções em torno da identidade do professor perpassam por crenças e história de vida (CONNELY; CLANDININ, 1990), que embasam sua experiência. Beijaard, Meijer e Verloop (2011, p. 3) afirmam que “a identidade não é algo que alguém tem, mas algo que se desenvolve durante toda a vida de uma pessoa”, logo a compreendemos, sob o olhar de Connelly e Clandinin (1994, p. 4 apud ASSIS-PETERSON E SILVA, 2010) em que a identidade profissional do professor é definida como “histórias nas quais ele se baseia para fazer sentido de suas experiências (...), é uma construção de histórias moldadas por experiências passadas de presentes, contadas e recontadas que ressoam sobre escolhas e ações”. Para Nóvoa (1992, p.10) ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, assim, “a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais” (NÓVOA, 1997, p. 33).

A respeito de crenças vários são os estudos as têm como foco, quando se trata do ensino de línguas (Félix, 1999; Gimenez, 1994; Silva, 2000; Silva, 2001), inclusive Barcelos (2004), pautada em Ellis (1994), aponta que crenças sobre aprendizagem, apresenta-se como uma das diferenças individuais passíveis de influenciar todo o processo de aprendizagem. Desta maneira, crença é definida como:

“uma forma de pensamento, como construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co - construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação, sendo sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p. 2).

De acordo com Breen (1985, p. 136), “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”, uníssono a isso, Barcelos (2010) explica que as crenças influenciam nossos comportamentos e nossas emoções.

Ao longo deste tópico foram apresentados e discutidos, ainda que brevemente, questões essenciais que tocam o ensino de LE, mais precisamente a formação do professor. Tais aspectos se caracterizam como primordiais, pois o professor exerce um papel determinante no processo educacional, e a efetividade de suas aulas, bem como planejamento, execução e reflexão, nada mais são que uma imagem projetada da maneira como suas vivências foram construídas ao longo de sua trajetória, dessa forma, seu desenvolvimento ocorre em um campo intersubjetivo e pode ser melhor caracterizado como um processo em andamento (BEIJAARD, MEIJER E VERLOOP, 2011, p. 3). Finalmente, o ofício docente demanda uma contínua negociação da identidade, que abarca o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores e o conhecimento sobre o que se está a ensinar (ASSIS-PETERSON E SILVA, 2010, p. 147).

2. OLHANDO PARA OS PROFESSORES DE PLA

Em termos metodológicos, este artigo está dividido em três períodos: exploratório, descritivo e explicativo (GIL, 1998). Tendo como objeto um grupo focal de dois sujeitos, em trajetórias profissionais diferentes, sendo um mais experiente e o outro iniciante, ambos, graduandos pertencentes ao segundo ano de Letras que se propuseram a aprender e assumir turmas de PLA num contingente emergencial. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado investigativo, com seis perguntas abertas.

Na primeira etapa, denominada exploratória, foi elaborado o instrumento de coleta de dados. As perguntas tinham como objetivo propor ao participante uma reflexão/explanação a respeito de sua própria percepções sobre o ensino de PLA e apresentar, ainda que limitadamente, sua trajetória docente, para então, elencar as crenças, dificuldades e possibilidades sobre as aulas de PLA. A seguir as questões:

1. *Por que você escolheu ser professor de Português para estrangeiro?*
2. *Quais são suas dificuldades para dar aula de Português como língua estrangeira?*
3. *Como vocês planejam suas aulas de PLE? Ao planejar você sente alguma dificuldade? Se sim, quais são elas?*
4. *Você já teve aula de línguas? Se sim, você costuma utilizá-la como modelo?*
5. *Como você achou que seria dar aula de PLE? Como realmente é?*
6. *Em sua opinião, seria necessário ter uma disciplina que abordasse o ensino e aprendizagem de Português como língua estrangeira? Justifique sua resposta.*

O questionário foi enviado via e-mail aos participantes, que concordaram em respondê-lo e contribuir para o estudo.

A segunda etapa, descritiva, tem como base a caracterização das variáveis comuns e incomuns entre os sujeitos, e por fim, a terceira etapa - explicativa - em que os dados são analisados, interpretados e apresentados.

2.1. Sobre os sujeitos

Os professores serão aqui identificados como PS1- Professor sujeito 1, e PS2 - Professor sujeito 2. Sendo este iniciante na área docente, ainda em formação, e aquele sendo mais experiente graduado em outras áreas.

O PS1, como dito anteriormente, já possui formação em outras áreas, e mesmo que esteja em seu segundo ano como graduando em Letras, habilitação em língua espanhola, é professor de espanhol há algum tempo. Nos recortes de suas falas, por exemplo, é possível evidenciar sua metodologia de ensino e a forma como ele enxerga as relações ensino/aprendizagem e professor/aluno. Este professor fala fluentemente a língua espanhola e inglesa, o que facilita a interação com seus alunos.

Já o PS2 é inexperiente, pertencente ao segundo ano de Letras, possui bastante experiência profissional em outras áreas de atendimento ao público – não à docência, mas está se adaptando aos “ofícios docentes”. Suas falas revelam a forma como ele compreende o ensino de línguas, o modelo no qual segue o planejamento de suas aulas, bem como a forma com que ele lida com os desafios que emergem no dia-a-dia. Vale ressaltar que ambos, PS1 e PS2, têm suas aulas planejadas e efetivadas sob orientação da coordenadora/orientadora pedagógica do PLA e socializadas em reuniões semanais de feedback.

2.2. As crenças, dificuldades e possibilidades

Refletir sobre a formação do professor tem sido alvo de vários estudos, pois olhar para a formação docente é compreender suas ações *pré*-aula, em aula e *pós*-aula; apontando também, sua identidade como docente, levando em conta que essa formação se dá em estágios diferentes, mesmo que os sujeitos estejam inseridos num mesmo contexto. Leva-se em consideração as diferenças que particularizam os sujeitos, sendo, quem são e de onde eles falam, bem como, suas respectivas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias.

Vale ressaltar que não há respostas incorretas, nem o cotejar de dados a fim de içar um em detrimento do outro, apenas uma análise levando em consideração que a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica (...), pois eles mesmos constroem a sua identidade não somente por referência a saberes, mas também, por adesão de um conjunto de valores (NÓVOA, 1995). Isso posto, todas as perguntas pertencentes ao questionário serão abordadas, contudo, para analisá-las, ora será utilizado excertos pertencentes à PS1, ora PS2.

1. ***Por que você escolheu ser professor de Português para estrangeiro?*** A resposta para essa pergunta aponta a motivação de cada um dos sujeitos sobre lecionar PLA, assim tem-se:

“Escolhi ser professor de Português para estrangeiro por imaginar o desafio que seria lecionar o meu idioma nativo a não nativos e também pelo enriquecimento pessoal enquanto profissional da área de ensino. Por já ter feito intercâmbio em países de fala hispânica e estudar o idioma espanhol desde pequeno, ensinar o idioma espanhol para brasileiros é algo muito natural para mim, por outro lado, ensinar o idioma português, o meu idioma nativo, para não nativos me faria ver o

ensino de uma perspectiva ainda não vista, ou seja, trabalhar a minha cultura, meus costumes, minhas tradições para pessoas que não são familiarizadas e não tem ou tem bem poucos referenciais relacionados à língua portuguesa e ao português do Brasil.”(Professor Sujeito - 1 - Excerto 1)

Pode-se inferir que para o PS1 suas experiências como aprendiz e docente de uma língua adicional, no caso, a língua espanhola, o desafiou a ensinar a sua própria língua como língua adicional - essa nova experiência, proporcionou a oportunidade de um enriquecimento pessoal e profissional na área, comprovando o dito anteriormente que “(...) a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais” (NÓVOA, 1997, p. 33).

2. *Quais são suas dificuldades para ministrar aulas de Português como língua estrangeira?*

Essa pergunta fora bastante importante, uma vez que nela emergiram algumas crenças e dificuldades sobre o ensino de PLA, vejamos a seguir:

“Em suma, acredito que sejam as falsas semelhanças entre o Português e o Espanhol que, na minha turma, faz os alunos ficarem confusos.” (Professor Sujeito - 2 - Excerto 2)

Para PS2 a crença de que a língua portuguesa é semelhante à língua espanhola torna-se um obstáculo, pois instantaneamente resulta em confusão na compreensão por parte do aluno. O próximo excerto, ainda no intuito de responder à pergunta 2, tem-se:

“Minha maior dificuldade foi o planejamento inicial do material e das primeiras aulas. Eu não sabia por onde começar e como ensinar a não nativos adultos um novo idioma e que não fosse do princípio, ou seja, começar do abecedário, de artigos, como trazer esse aprendizado de textos e questões pontuais do macro para o micro sem parecer cansativo e ao mesmo tempo sem ser muito superficial. Logo após as primeiras duas aulas eu consegui mensurar quais caminhos eu deveria percorrer e quais caminhos seriam exaustivos para apenas quatro horas semanais. O fato de dar aula para uma turma onde quase todos são hispânicos e um é americano e eu dominar os dois idiomas é uma facilidade e não uma dificuldade, pois assim consigo sanar as dúvidas deles quando em português eles não conseguem compreender algum tema que seja um pouco mais complexo. Torna-se mais fácil para que eu entenda a dúvida pois tenho algum conhecimento considerável da gramática de ambos os idiomas.” (Professor Sujeito - 1 - Excerto 3)

Percebe-se que há uma preocupação com um obstáculo relacionado à metodologia do ensino de PLA e isso devido a diferença percebida pelo PS1 de que lecionar Português como língua adicional não é a mesma tarefa que ensinar Português para falantes de Português como língua materna. Provavelmente esse apontamento tem a ver com a trajetória que esse professor, um pouco mais experiente, possui e suas percepções/reflexões a respeito de sua sala de aula e o fato dele conhecer a gramática das línguas pertencentes à seus alunos, contribui incisivamente para um ensino mais efetivo do PLA.

3. ***Como você planeja suas aulas de PLE? Ao planejar você sente alguma dificuldade? Se sim, quais são elas?*** Os obstáculos elicitados no item anterior eram referentes a uma percepção em geral sobre a execução das aulas de PLA, contudo aqui, para PS1 e PS2, era necessário relembrar percalços, passo a passo, refletidamente sobre o planejar de aulas de PLA. Assim, para PS2:

“Com a turma que estou trabalhando no momento e considerando o objetivo que ela propõe, sempre planejo a próxima aula com base na aula anterior, observando as dificuldades apresentadas pelos estrangeiros e imaginando qual próximo passo deve ser dado para que possam escrever bem e com coerência dentro do que lhes for exigido. Em geral, não tenho muita dificuldade.” (Professor Sujeito - 2 - Excerto 4)

Sucintamente, o PS2 explica que seu planejamento obedece ao objetivo que a turma tem, vale ressaltar que se trata de um curso com carga horária de 4h semanais, focado em trabalhar gêneros acadêmicos, e que tem como público alvo alunos que já conhecem alguns aspectos comunicativos da língua portuguesa, pois estão no Brasil há mais tempo, logo toda a aula é voltada para a apreensão de categorias gramaticais para a escrita acadêmica.

É importante notar que o sujeito PS2 foca, durante o planejamento e experiência com PLA, no conteúdo gramatical ou conteúdo do cronograma de aula. Não há um foco, a princípio, no processo de aprendizagem do estudante. PS2 clarifica que sempre planeja uma aula observando a aula anterior e os fatos mais desafiadores. em contrapartida, PS1 responde:

“Quando vou planejar as aulas, primeiro com o planejamento geral em mãos, saio à procura do material na internet, notícias, vídeos, poemas, poesias, canções, conteúdos que tornem o aprendizado menos cansativo e mais contextualizado. Depois procuro referências de aulas de PLE para tomar como embasamento teórico e se já foi testado algo semelhante com alunos estrangeiros. Sinto grande dificuldade em procurar referencial prático, é bem difícil achar material que não faça parecer que o aluno estrangeiro de nada sabe, desprezando sua cultura e seu conhecimento prévio em relação a tudo, e outros materiais que vão ao caminho da aula de idiomas, aquela aula de idiomas que nem sempre surte o efeito desejado, aquela coisa de estudar inglês e aprender somente o verbo “to be” por anos, por exemplo (...)”. (Professor Sujeito - 2 - Excerto 5)

O PS1 apresenta um ‘mini roteiro’ de como planeja suas aulas, ele recorre ao plano de estudo - denominado por ele de plano geral e em seguida, realiza uma busca por elementos significativos que constituirão sua aula mais real. Em sua busca, recorrer às referências de trabalhos já executados oferece a ele um embasamento válido de eficácia. A partir disso um obstáculo é reconhecido, a falta de material que não mostre o aluno como uma tábula rasa, sem percepções, conhecimento e vivências.

4. ***Você já teve aula de línguas? Se sim, você costuma utilizá-la como modelo?*** Ambos, PS1 e PS2 já foram alunos de línguas adicionais, e também, até determinado momento, tomam essas experiências como base.

“Já tive aula de línguas. Utilizo até o ponto em que percebo que aquilo faça sentido. Uma coisa muito recorrente em aula de línguas até um tempo atrás era o de ensinar gramática normativa, fala e auditiva, mas deixando de lado o contexto sociocultural envolvido no ensino e na aprendizagem de outro idioma. Então quando busco materiais mais recentes tenho percebido que isso já não ocorre mais, é tudo muito contextualizado, tudo muito envolto em questões sociais, a cultura não está mais dissociada da língua, e quando percebo isso eu utilizo como modelo o material.” (Professor Sujeito -1 Excerto 6)

“Sim, já tive aulas de inglês em uma instituição privada por dois anos. Acredito que minha “base” para lecionar vem de ser aluna, então, enquanto aula de idioma, estas exercem bastante influência. Porém, não posso tê-las sempre como modelo, pois as necessidades em uma classe que convive com o português o tempo todo fora da sala são diferentes.” (Professor Sujeito -2 Excerto 7)

Ambos, PS1 e PS2, acionam suas vivências (CONNELLY E CLANDININ 1994, p. 4 apud ASSIS-PETERSON E SILVA, 2010) a fim de contribuir para suas aulas práticas, até que elas deixem de fazer sentido para o contexto atual em que estão inseridos, eles refletem que esse quadro em que estão apresenta necessidades específicas, pois se trata do ensino de PLA para alunos que estão imersos no país em que a língua é falada.

Ao observar o excerto 6 deduz-se que há também um apontamento sobre um ensino de línguas que considere o cenário sociocultural em que esse aluno está exposto, não limitada somente ao ensino da gramática com práticas comunicativas descontextualizadas.

5. Como você achou que seria dar aula de PLE? Como realmente é? Ao responder essa pergunta algumas crenças emergiram, tais como: Ensinar PLA é o mesmo que ensinar a gramática normativa, porém voltada para estrangeiros, conforme excertos 8 e 9, logo mais apresentado:

“Achei que seria o ensino de gramática e normativa da língua, só que ao invés de brasileiros como alunos, teriam apenas estrangeiros. Na prática a aula é uma aula contextualizada, uma aula que normalmente enfoca a gramática, porém através de textos e exemplos do dia-a-dia, sempre procurando trazer exemplos que sejam úteis em sua vivência pelo país e também que culturalmente agreguem em suas vidas algo de novo. A participação deles é considerável, trazendo muitos exemplos diários de situações vividas, muitos contextualizados no assunto da aula, outros nem tanto, mas sempre com participação maciça de grande parte, o que faz com que a aula seja bem interativa e enriquecedora. Por esse motivo nem sempre conseguimos avançar no conteúdo na velocidade esperada e como estava planejado no meu plano de aula.” (Professor Sujeito -1 Excerto 8)

“A princípio, eu não via muita diferença entre aulas de português e aulas de português para estrangeiros, hoje vejo que uma sala com alunos que não conhecem a cultura da língua que estão estudando precisam de informações que vão além de informações gramaticais e que mesmo quando o tema da aula é gramatical, sempre haverá troca cultural.” (Professor Sujeito -2 Excerto 9)

Verifica-se que realização das aulas possibilita a validação, ou não, da crença. Outra vez é reportado a importância de considerar o aspecto cultural da língua, pois estando o público alvo imerso no país da língua alvo, questões sobre a língua na oralidade e na escrita relacionadas ao dia-a-dia emergem e os respectivos sujeitos precisam estar aptos lidar com tais situações.

6. *Em sua opinião, seria necessário ter uma disciplina que abordasse o ensino e aprendizagem de Português como língua estrangeira? Justifique sua resposta.*

“Sim, totalmente. Português como Língua Estrangeira é uma possibilidade que existe para um profissional da área de Letras assim como todas as outras possibilidades. É um caminho que exige preparo profissional tanto quanto os outros caminhos, sendo assim, o correto seria haver preparo para ensinar Português como Língua Estrangeira, assim como há necessidade de preparo para ensinar Português para nativos. A Língua Portuguesa vem se tornando cada vez mais influente no mundo, é preciso que tenhamos pessoas preparadas para passá-la ao mundo.” (Professor Sujeito -2 Excerto 10)

“Não tenho dúvida quanto a essa resposta. Seria mais que necessário o ensino de uma disciplina de ensino e aprendizagem de PLE na graduação. Em um mundo globalizado, em um contexto social onde o mundo procura por diferenciais linguísticos no mercado de trabalho, em uma realidade como a que vivemos de intercâmbio de alunos de graduação e de pesquisadores, é essencial que essa seja uma disciplina, até para que os alunos de cursos de licenciatura percebam que existe todo um nicho de mercado inexplorado, e inexplorado muitas vezes por desconhecimento da área, e outras por falta de conhecimento específico sobre a abordagem de como trabalhar com esses alunos não nativos.” (Professor Sujeito -1 Excerto 11)

Diante dos dois recortes, pode-se perceber que os sujeitos enxergam a necessidade de se trabalhar conceitos específicos dispostos em uma disciplina voltada para o ensino de PLA, tendo em vista não só as aulas em si, mas possíveis oportunidades na área que cada vez mais tem sido ampliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar a cartografia desenhada na construção de uma formação pedagógica de professores de PLA, em termos de crenças, dificuldades e possibilidades. Pelos depoimentos extraídos do questionário, enviado aos sujeitos participantes do estudo, foi possível perceber dois perfis distintos de formação em processo. Dada a historicidade de cada sujeito, suas experiências anteriores, saberes e formação prévios, têm contribuído diretamente na formação como professor de PLA, para um dos sujeitos, cuja experiência e formação anteriores à Letras, têm sido fundamentais para seu desenvolvimento como docente.

Em termos de crenças, os sujeitos apresentaram visões de linguagem e língua que embasaram suas respostas. Duas crenças nos chamaram a atenção: de que a aula de língua seria apenas voltada à aprendizagem da estrutura da língua, gramática e de que ensinar PLA obedeceria aos mesmos

princípios de ensinar português a nativos. Estas crenças são confrontadas quando ambos percebem que ensinar a língua envolve muito mais que conteúdos gramaticais, envolve a cultura e seus choques culturais, os saberes anteriores, trazidos e aportados pela língua materna do estudante estrangeiros e da própria dinâmica que é a aula, como um evento sociodiscursivo, cujo desenvolvimento nem sempre ocorre conforme o prescrito no planejamento.

Sobre as dificuldades, em termos pedagógicos, foi apontado o planejamento inicial das aulas e atividades, visto ser um território não mapeado, que precisaria de exploração e demarcação. Como boa parte dos estudantes é de origem hispânica, houve também dificuldade em relação às falsas semelhanças entre o espanhol e o português, em termos de explicações sobre fenômenos linguísticas e, dada a crença dos estudantes hispânicos de já saberem português, por conta das semelhanças.

A ausência de mais tempo de formação não foi apontada como uma dificuldade, por mais óbvio que isso possa parecer. Dada a motivação dos sujeitos, ambos se declaram muito envolvidos com as aulas de PLA, não houve menção dessa necessidade.

Em consonância a isso, como possibilidades, ficou claro, após a análise dos excertos, que a área de atuação como professor de PLA é uma oportunidade de mercado de trabalho e que ambos sujeitos enxergam a necessidade de uma formação mais voltada ao ensino e aprendizagem do português como língua adicional, evidenciando a emergência da mudança dos currículos das graduações e inserção nos cursos de pós-graduação desta demanda.

Em síntese, a cartografia da formação inicial de professores de PLA, em nosso contexto e análise, tem sido rascunhada a partir da exploração e mapeamento posterior, à medida em que surgem as demandas e situações-problema, geram-se soluções e se aprende com elas. Em termos motivacionais, há bastante envolvimento emocional dos professores de PLA para continuar o trabalho pedagógico e investir nele, ambos participam das reuniões de estudo, do grupo de pesquisa e preparam aulas e materiais didáticos paralelamente à sua formação em Letras e vêm construindo seu caminho na docência a partir destas ricas experiências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8.

_____. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. São Paulo: Pontes Editores, 2005

_____; LOMBELLO, L. C. (orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). **Formação Crítica de Professores de Línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 145-174.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARCELOS, A. M. F. **Unveiling the relationship between emotions, beliefs and identities**. Relatório de Pós-doutorado. Universidade de Carleton/Ottawa, Canadá. 2010.

_____. Cognição de professores e alunos. Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. *In*: REIS, S.; VAN, VEEN, K.; GIMENIEZ., T. (Org.). **Identidade de professores de línguas**. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr., Simone Reis e Lincoln P. Feernandes. Londrina: Eduel, 2011, p. 1 - 45

BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 182-189

BREEN, M. P. **The social context for language learning – a neglected situation? Studies in Second Language Acquisition**. v. 7, p. 135-158, 1985.

CELANI M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (Orgs.). **O Professor de Línguas Estrangeiras**. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995, p. 15-59.

COOK, G. **Applied Linguistics**. New York: Oxford, 2003

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. *In*: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.), **Línguas Estrangeiras: Para Além do Método**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores/Cuiabá, MT/EdUFMT, 2008, p. 19-54.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FLANNERY, M. R. S. Português como língua estrangeira: exigências necessidades e modelos. *In*: SÁ, R. L. de; (Org.). **Português para falantes de outras línguas Materiais didáticos, formação de Professores e ensino de gramática**. Campinas, SP: Pontes 2016. p. 161 – 175

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. *In* J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.), **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 93-110, 1999

FERREIRA, M. S.; AZEVEDO, I. C. M. Formação de professores de português como língua estrangeira: necessidades e desafios. *In: 9º Encontro Internacional de Formação de Professores / 10 FOPIE, 2016*, Aracaju. **Anais 2016 do 9º Encontro Internacional de Formação de Professores e 10º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional? ?Ciência, Trabalho, Educação e Interculturalidade?**. Aracaju: Grupo Tiradentes, 2016. v. 9. p. 477 - 1-477 - 14.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese de doutorado, Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

LEFFA, V. J. **O Professor de Línguas Estrangeiras**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEURQUIN, E. V. L. F, SOUZA, K. A. M. de; Formação de professores em português para falantes de outras línguas: rotas e (novas) perspectivas. *In: SÁ, R. L. de; GUEDES, S. R. (Org.). Português para falantes de outras línguas Materiais didáticos, formação de Professores e ensino de gramática*. Campinas, SP: Pontes 2016.

MOITA LOPES, L. P. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. *In: COX, M. I. P.; ASSISPETERSON, A. A. (Org.). Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 161-179.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Em: NÓVOA António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote / IIE, 1997.

_____. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. *In: SILVA, K. A. (Org.) Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *In: Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. 2009

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso**. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

SILVA, L.O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo**. Dissertação de mestrado, UFMG, 2001.