

ANDRADE-STANZANI, Luciana. Reflexão e pesquisa na formação de professores de Português como Língua Adicional na Colômbia: um estudo de narrativas. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

REFLEXÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA COLÔMBIA: UM ESTUDO DE NARRATIVAS

Reflection and research in the teacher's education of Portuguese as an Additional Language in Colombia: a study of narratives

Luciana Andrade-Stanzani¹

l.andrade1067@uniandes.edu.co

RESUMO: A premissa de que os conhecimentos teóricos devem manter um diálogo colaborativo com a prática pedagógica no processo de formação docente é cada vez mais recorrente. Perspectivas que propõem a reflexão (SCHÖN, 1987), a pesquisa (ELLIOT, 1991, 1994; STENHOUSE, 1996; 2010) e os relatos (ALLIAUD, 2011; SUÁREZ, 2011; GARCEZ; SCHLATTER, 2017) das práticas pedagógicas são algumas propostas que têm como paradigma o professor como sujeito central de sua formação. A presente pesquisa teve como objetivo compreender o papel que essas práticas de reflexão e pesquisa tiveram em um grupo de professores de Português como Língua Adicional (PLA) cuja formação se dá predominantemente no contexto de suas aulas na Colômbia. Por meio de uma pesquisa qualitativa a partir da perspectiva da teoria fundamentada (GLASER; STRAUSS, 1967; CHARMAZ, 2009), realizamos entrevistas narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2015) com 25 professores de PLA em seis cidades colombianas. Como resultado, encontramos que esse grupo docente constrói um conjunto de saberes de natureza linguística, metodológica e sociocultural que promove reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de PLA na Colômbia. Como conclusão, identificamos que a reflexão é inerente à prática pedagógica e que seu exercício sistemático e coletivo por meio de pesquisas promove a construção de estratégias que orientam tanto a formação de professores quanto a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; reflexão; pesquisa-ação; prática pedagógica; Português como Língua Adicional (PLA).

ABSTRACT: The premise that theoretical knowledge must maintain a collaborative dialogue with pedagogical practice in the process of teacher education is increasingly recurrent. Perspectives that propose reflection (SCHÖN, 1987), research (ELLIOT, 1991, 1994; STENHOUSE, 1996, 2010) and narratives (ALLIAUD, 2011; SUÁREZ, 2011; GARCEZ and SCHLATTER, 2017) of pedagogical practices are some of the proposals whose paradigm is the teacher as the central subject of their education. This research aimed to understand the role that these practices of reflection and research had in a group of teachers of Portuguese as an Additional Language (PLA) whose training takes place mostly in the context of their classes in Colombia. Through qualitative research from the perspective of grounded theory (GLASER and STRAUSS, 1967; CHARMAZ, 2009) we conducted narrative interviews (CLANDININ and CONNELLY, 2015) to 25 PLA teachers in 6 Colombian cities. As a result, we found that this teaching group builds a set of knowledge of a linguistic, methodological and sociocultural nature that promotes reflections on teaching and learning PLA in Colombia. As a conclusion, we identified that reflection is inherent in pedagogical practice and that its systematic and

¹ Doutora em Educação; Universidad de los Andes, Colômbia.

collective exercise through research promotes the construction of strategies that guide both the teacher's education and the improvement of teaching and learning processes.

KEYWORDS: teacher education; reflection; action research; pedagogical practice; Portuguese as an Additional Language (PLA).

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre a formação de professores têm reconhecido tanto a figura do sujeito professor quanto sua prática pedagógica como partes fundamentais nesse processo. A perspectiva tradicional do docente como receptor e reproduzidor de conteúdos educativos produzidos por terceiros se demonstrou insuficiente para formar professores que construam práticas pedagógicas direcionadas às necessidades dos estudantes (CONTRERAS, 1999). Além disso, tal perspectiva acaba por promover a instrumentalização da educação assim como a subordinação da pedagogia e da própria prática dos professores ao não escutar suas vozes (ZULUAGA, 1999).

Por essa razão, faz-se necessária a criação de cenários de formação que (re)conheçam e validem as próprias práticas e saberes dos professores, e dialoguem com estas (TARDIF, 2014). Dessa forma, o professor passa a ser sujeito central no próprio processo de formação por meio da reflexão e pesquisa de suas experiências pedagógicas (RODRIGUES, 2006). Nesse contexto, é significativo perguntarmos como ocorre a construção da formação na realidade prática dos professores.

Com o objetivo de compreender essa questão, realizamos uma pesquisa qualitativa com um grupo de professores de Português como Língua Adicional (PLA) na Colômbia. Nesse contexto, encontramos uma única graduação que forma profissionais nessa área, a licenciatura em línguas estrangeiras inglês-português da *Fundación Universitaria Juan N. Corpas*², em Bogotá (ANDRADE-STANZANI, 2019). Além de ser a única opção, trata-se de um programa implementado recentemente, em 2018, e que ainda não conta com estudantes graduados. Tal condição faz com que boa parte dos profissionais dessa área se construa como professor quase exclusivamente pelo exercício de suas práticas de aula.

² <https://www.juanncorpas.edu.co/oferta-academica/pregrado/licenciatura-en-lenguas-extranjeras-ingles-portugues/>

Assim, esta pesquisa busca (re)conhecer o processo formativo que ocorre no contexto das práticas pedagógicas de PLA na Colômbia. Pretendemos compreender especificamente o papel da reflexão e da pesquisa nesse contexto prático de formação. Entender esses aspectos é relevante para identificar necessidades e orientar futuras iniciativas de formação docente em PLA nesse país.

1 A REFLEXÃO COMO PEDRA ANGULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Encontramos na reflexão — entendida como oportunidade de revisitar os eventos da prática e pensá-la — o primeiro pilar para a concepção do professor como protagonista em seu contínuo processo de formação. Revisitar o propósito de ensinar, perguntar-se sobre a identidade do profissional da educação e a relação entre teoria e prática no âmbito das ações dos professores são atividades essenciais para a construção da formação docente. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a ação pedagógica é fundamental para questionar as hipóteses de conhecimento prévio e reestruturar as ações inerentes a esse conhecimento.

Essa reflexão sobre a ação não só deve atender a um componente contextual que orienta as ações imediatas do professor em sua prática, mas também pode orientar futuras experiências consideradas semelhantes (SCHÖN, 1987). Por sua vez, tal reflexão, que é em si uma prática, também deve alcançar uma metarreflexão, ou seja, é preciso refletir sobre as ações tomadas. Por consequência, temos dois níveis de reflexão que têm como função guiar o profissional na construção de sua maneira de entender o que acontece na prática. Nesse sentido, Schön (1987) argumenta que a formação para a prática reflexiva está configurada a partir de um conhecimento na ação, uma reflexão sobre essa ação e uma reflexão sobre essa metarreflexão.

Portanto, a reflexão é imprescindível para a formação porque permite que os professores pensem sobre suas ações por meio de um processo que tem como objetivo aperfeiçoar suas formas de ensinar. Além disso, essa dimensão reflexiva admite que os professores sejam concebidos como sujeitos da ação pedagógica, o que contribui para entendê-los globalmente em sua constituição técnica, pessoal e profissional (CUNHA, 2013).

Para Zeichner e Liston (1996), a reflexão permite que os professores critiquem e/ou desenvolvam as próprias teorias sobre as práticas, seja de maneira individual, seja coletiva. Os autores afirmam que as estratégias utilizadas pelos professores

fazem parte de teorias práticas sobre a educação: “a prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria”³ (ZEICHNER; LISTON 1996: 6). O processo de construção de explicações teóricas ocorre a partir das ações na prática pedagógica, considerando todos os aspectos contextuais dessas experiências.

Essa perspectiva que considera a reflexão como pedra angular nos processos de formação de professores reconhece que a docência é complexa, que está condicionada pelo contexto e que o professor é um sujeito capaz de produzir conhecimentos. No entanto, entender essa perspectiva como pragmática pode relegar a teoria a um papel de subordinação. Portanto, é necessário conciliar a reflexão com a teoria como possibilidade de formação de maneira não hierárquica. A partir dessa premissa, é concedida ao professor a possibilidade de assumir o papel de pesquisador das próprias práticas ao construir reflexões sobre si mesmo e sobre a teoria em contexto.

2 O PROFESSOR COMO PESQUISADOR DE SI EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para Elliott (1991), a formação de professores focada apenas na reflexão solipsista leva a um exercício individual em que cada docente, embora descubra algum conhecimento isoladamente, não conhece um panorama global rico em outras experiências de reflexão intersubjetiva para contextos semelhantes. Uma maneira de conhecer, reconhecer e se apropriar dessas experiências, como apoio à prática individual, é pelo acesso a um corpus histórico e sistematizado sobre o tema disponível para os professores.

De acordo com Elliott (1994:17), “o conhecimento científico e cultural acumulado na história em geral e da profissão em particular é um instrumento essencial para apoiar a reflexão dos professores, não para substituí-la”. Por sua vez, Stenhouse (1996:28) afirma que a pesquisa (como processo de reflexão intersubjetiva) também é “uma indagação sistemática e autocrítica” e que o professor tem inúmeras oportunidades de fazê-la por meio do estudo de sua prática. Conforme Stenhouse (2010: 197):

³ Todas as citações, como essa, foram traduzidas livremente para o português pela autora.

as características mais destacadas do profissional “amplo”⁴ são: capacidade de autodesenvolvimento profissional autônomo mediante autoanálise sistemática, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação de ideias mediante procedimentos de pesquisa em sala de aula.

No entanto, de acordo com o mesmo autor, a pesquisa promove mudanças e/ou melhorias na educação se for realizada com base em dois princípios: 1. fornecer hipóteses que são postas à prova pelo professor e 2. descrever detalhadamente os casos para compará-los e julgá-los de acordo com o contexto (STENHOUSE, 1996). Em consonância com isso, Elliott (1991) entende que está implícito que a pesquisa deve ser realizada pelos próprios professores responsáveis pela atividade de ensino e não por terceiros. Nesse sentido, tanto Elliott (1991) quanto Stenhouse (1996) reivindicam a autonomia dos professores e reconhecem a pesquisa como um exercício democrático.

A pesquisa entendida dessa forma é a resposta crítica a um eco da formação tradicional, segundo o qual o pesquisador⁵ que teoriza sobre o trabalho do educador em sala de aula pode produzir conhecimento sem a experiência desse contexto. Um conhecimento legitimado e validado pelo modelo tradicional, que é imposto hierarquicamente ao conhecimento do educador que enfrenta diariamente a praticidade do ensino. Observa-se que Elliott (1991) e Stenhouse (1996) apresentam uma proposta de desenvolvimento profissional em que os professores participam de um (seu) processo de pesquisa, o qual lhes permite refletir crítica, intersubjetiva e sistematicamente sobre suas práticas. Como resultado, podem reconhecer, compreender e potencializar seu exercício pedagógico em benefício de uma educação de qualidade. Trata-se de buscar uma transformação permanente da prática pedagógica; sobre isso, Restrepo *et al.* (2011: 20) afirmam que:

Não se trata também de que cada professor produza conhecimento ou teoria pedagógica de caráter universal, mas sim que submeta sua prática de maneira rigorosa a uma contínua revisão reflexiva e à subsequente transformação, para ser assim mais efetivo em sua ação profissional e no acompanhamento do acesso dos estudantes ao conhecimento e à apropriação social deste.

⁴ Como um profissional amplo, Stenhouse (2010) entende, em termos gerais, alguém que, em seu trabalho, está ciente da necessidade de comprometer a teoria com a prática. Além disso, considera sua prática em um contexto mais amplo como parte de uma comunidade e sociedade.

⁵ Para Stenhouse (1996), o pesquisador profissional externo não tem tanto peso para esse exercício devido a seu distanciamento da prática e sua falta de responsabilidade para com esta. Por sua vez, o professor tem um lugar privilegiado em que pode realizar as pesquisas sobre seu contexto de prática.

Desse modo, a pesquisa é entendida como prática *sobre e na* ação (pesquisa-ação⁶). Segundo Elliott (1991:67), “o principal objetivo da pesquisa-ação é melhorar a prática em vez de gerar conhecimento. A produção e o uso do conhecimento estão subordinados e condicionados por esse objetivo fundamental”. O autor associa a ideia de pesquisa-ação ao conceito de prática reflexiva de Schön (1991), porque ambos têm o objetivo de “melhorar a concretização dos valores do processo” (ELLIOTT, 1991:69).

Nessa ordem de ideias, a pesquisa-ação assume um papel formador com o objetivo de promover a reflexão mediante questões que emergem do contexto prático. Assim, a reflexão é entendida como o exercício no curso da ação em determinadas circunstâncias, capaz de desenvolver uma prudência prática que, segundo Elliott (1991: 71), é “a capacidade de discernir o curso correto da ação ao enfrentar situações concretas, complexas e problemáticas”. Nesse processo formativo, para Pérez Gómez (2008), a pesquisa-ação:

1. baseia-se no contexto e propõe reflexões *em e/ou sobre* a ação;
2. é um processo de reflexão sem término preestabelecido, é infinito;
3. tem suas práticas, participantes e a própria situação transformadas;
4. é de natureza colaborativa, promovendo contraste, diálogo e debate;
5. rejeita a divisão hierárquica do trabalho do pesquisador e do professor proposta pela racionalidade técnica.

Elliott (1991) explica que o conceito pesquisa-ação cunhado pelo psicólogo social Kurt Lewin propõe um modelo em espiral composto por quatro ciclos.

1. No primeiro, a situação problemática é reconhecida na prática.
2. No segundo, são identificadas estratégias para solucionar o problema.
3. No terceiro, as estratégias são implementadas e avaliadas.
4. No quarto, a situação posterior à problemática é diagnosticada, criando um ciclo de reflexão e ação.

⁶ Para Elliott (1991), a pesquisa-ação tem como objetivo melhorar a qualidade de determinada ação. Nesse sentido, se diferencia da metodologia da pesquisa-ação consolidada em âmbitos acadêmicos, que tem como objetivo gerar conhecimento.

Nessa lógica, o exercício da pesquisa-ação como ato formador pretende aprimorar a qualidade do ensino por meio da compreensão da prática. Nesse contexto, o processo investigativo é sugerido como guia para a ação que propõe ser reflexiva. Contudo, as reflexões podem ser limitadas pelos contextos práticos quando promovem perguntas procedimentais de *como* em vez de *por que* ensinar. Por essa razão, alguns autores (SMYTH, 1987; GIROUX, 1997; KEMMIS, 1987) chamam a atenção de que é importante os professores orientarem suas reflexões para que possam responder às questões sobre o que ensinam, para que ensinam e por que ensinam.

3 AS VOZES DOS PROFESSORES EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

A linguagem permeia o processo de formação de professores, dado que a experiência deve se transformar necessariamente em narração para que exista a formação. Isto é, a formação é um processo que também se dá por meio da linguagem, pelo ato de falar sobre a própria ação formativa (FABRE, 2011). Alliaud (2011) argumenta que as narrativas das experiências pedagógicas estão associadas a um indivíduo e sua realidade vivida. Contar essas histórias nos permite elaborar ideias e ouvir reflexões, transmitir conselhos e indicações mediante o que aconteceu em determinados contextos e situações na perspectiva de outros.

Trata-se, então, de promover o conhecimento vinculado à experiência na formação docente interpretado a partir da situação individual. De acordo com Alliaud (2011:90), esse conhecimento experiencial derivado das vivências pode ser definido como:

Um conhecimento que tem a ver com o que fazemos e o que somos, que recupera a existência e a transforma em conteúdo do que está por vir. Um conhecimento que abre possibilidades, que promove produções, criações; que rompe com a lógica da prescrição e previsão. Um conhecimento do que acontece conosco que nos une uns aos outros. Um conhecimento que atrai, provoca, convoca e que, portanto, forma e transforma.

Com base nisso, Suárez (2011) afirma que a documentação dos relatos de experiências pedagógicas dos professores constitui uma forma de pesquisa-ação-formação. Essa formação propõe “reconstruir, tornar público e interpretar os sentidos e significados que os professores produzem e colocam em jogo quando

escrevem, leem, refletem e conversam entre colegas sobre suas próprias práticas educacionais” (SUÁREZ, 2011: 131).

A narração das histórias, bem como das experiências dos professores no processo de formação, tem como objetivo descrever o mundo das práticas, os sujeitos que as vivem e os que as realizam. Além disso, busca interpretar os entendimentos que os professores elaboram e (re)criam sobre essas experiências. A proposta está baseada na construção de um território de saberes: um campo de conhecimento sobre si mesmo como sujeito professor das relações que ocorrem em seu processo de formação e nas aprendizagens construídas ao longo da vida (SOUZA, 2007).

Esse território do conhecimento não é um campo alheio ao sujeito professor; pelo contrário, é um processo em que a formação é interpretada como desenvolvimento profissional que implica o reconhecimento das trajetórias de vida dos professores em seus contextos socioculturais. Benner (1998: 100) afirma que:

Embora o elemento comum das teorias modernas de formação esteja na distinção constitutiva entre uma forma de existência como pessoa e outra como cidadão, suas diferenças advêm principalmente da maneira de interpretar e resolver os problemas colocados pela interconexão entre as duas.⁷

Nóvoa (2013: 17), por sua vez, afirma que é “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” e que uma das razões para a crise de identidade dos professores reside na tentativa de separação. As narrativas possibilitam o estudo do sujeito a fim de colocá-lo no centro dos debates sobre educação e seus problemas de pesquisa (Nóvoa, 2013). Fazendo isso observamos o professor de maneira integral, como pessoa, como cidadão, como profissional que concilia teoria e prática na pesquisa. Dessa forma, entendemos a narrativa no campo da pesquisa e prática de formação como a possibilidade de manifestar, de acordo com Bragança (2012: 84):

A voz dos/das professores/as, sua linguagem e suas práticas socialmente construídas no ensino. O/a professor/a deixa de ser objeto para ser sujeito de pesquisa e se posiciona como autor que ressignifica sua trajetória ao longo do processo de investigação.

⁷ Honoré (1980: 25) acrescenta que: “a prática da formação oferece, de fato, momentos privilegiados para expressar a ‘falta de vida’ como preocupação mais profunda, como interesse, como o motor da experiência de formação, mesmo quando esta se encontra provocada por uma questão técnica e profissional. Essa falha na existência manifesta-se de duas maneiras. A profunda necessidade de encontro, a busca de uma solução para a solidão. A profunda necessidade de dizer, expressar, fazer algo pessoal, algo que faz parte do eixo de um projeto”.

Mais especificamente sobre a formação de profissionais de educação linguística, Garcez e Schlatter (2017) sugerem a figura do professor-autor-formador. O professor autor escreve seus relatos de experiências pedagógicas a fim de construir o próprio processo formativo. Mas, à medida que esses relatos são divulgados e lidos por seus pares, passam também a contribuir com a formação de uma comunidade de práticas. Dessa forma, o professor autor passa a ter um papel de formador (professor-autor-formador), contribuindo para um circuito de formação. Nesse cenário, Garcez e Schlatter (2017) apoiam tanto a escrita quanto a divulgação e leitura dos registros das práticas dos professores para promover a reflexão de suas possíveis relações em contextos similares.

É relevante notar a relação entre teoria e prática de ensino nessa perspectiva de formação. De acordo com Garcez e Schlatter (2017), os conhecimentos teóricos devem ser aplicados em uma dimensão prática para que exista uma articulação coerente capaz de orientá-la com o objetivo de melhorar as experiências educativas. Reconhecemos, assim, o território das práticas pedagógicas como cenário de formação de professores.

Nesse sentido, Costa (2013) propõe o conceito de eventos de formação como esses momentos e espaços propícios para aprender a ensinar. Para o autor, os professores se organizam em eventos de formação ao saber que certos espaços são favoráveis para seu desenvolvimento. Adicionalmente, Costa (2018) reconhece a dimensão dos conceitos de professor-autor-formador de Garcez e Schlatter (2017) ao afirmar que os eventos de formação são empreendimentos autorais, locais, colaborativos e resultado de encontros dialogados entre professores no exercício de suas práticas pedagógicas.

Em síntese, vimos que as perspectivas de formação docente que pretendem superar a racionalidade técnica (SCHÖN, 1987) consideram o professor um sujeito em sua dimensão global, capaz de refletir e questionar de maneira crítica suas ações e que, mediante o desenvolvimento da atividade de pesquisa, faz uso da reflexão para (re)orientar sua prática a fim de melhorá-la. Além disso, que se reconhece como profissional em seu exercício pedagógico e dá voz a suas experiências para colocá-las à disposição de seus pares e ao diálogo com eles.

4 METODOLOGIA

Como esta pesquisa tem o objetivo de compreender as experiências de formação de um grupo de professores de PLA na Colômbia, optamos por um paradigma qualitativo. Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa propõe a construção de uma narrativa que busca abranger as múltiplas dimensões e complexidades do problema investigado. Nosso interesse é entender especificamente o papel da reflexão e da pesquisa no processo formativo dos professores de PLA no contexto colombiano.

Assim, apoiados nesse paradigma qualitativo, optamos pelo uso da metodologia da teoria fundamentada (GLASER; STRAUSS, 1967; CHARMAZ, 2009; BIRKS; MILLS, 2015; URQUHART, 2013; MERTENS, 2015). Essa metodologia tem como epicentro o contexto e sua interpretação a partir da comparação, reflexão e formulação de hipóteses sobre o que os dados emergem.

Como processo, a teoria fundamentada propõe uma metodologia investigativa que parte da coleta de dados relevantes, codificação (inicial, focalizada e teórica) e análise dos dados, da escrita de memorandos e do procedimento final de amostragem, saturação e classificação teórica (CHARMAZ, 2009; BIRKS; MILLS, 2015).

De acordo com Charmaz (2009), a coleta de dados relevantes é essencial para a construção de uma análise consistente e significativa. Para a autora, a entrevista intensiva, na qual o entrevistador elabora um roteiro de perguntas abertas que não direcionem as respostas dos participantes, propicia uma margem de liberdade aos pesquisadores para explorar as experiências dos entrevistados. Essas entrevistas oferecem a possibilidade de uma indagação irrestrita e detalhada sobre um aspecto da vida que o entrevistado compreende como experiência substancial.

Preferimos fazer uso de entrevistas intensivas como propõe Charmaz (2009), mas com um enfoque narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2015). De acordo com Sandín Esteban (2003), a narrativa biográfica que visa indagar sobre a formação dos professores é útil à medida que gera conhecimento sobre os eventos que servem como lentes interpretativas para a compreensão dessa experiência.

Assim, procedemos com a realização de 25 entrevistas com professores de PLA em seis cidades colombianas: Bogotá, Cali, Cartagena, Ibagué, Medellín e Pereira. Cada entrevista durou aproximadamente uma hora e, em seu transcurso,

consideramos e aplicamos alguns critérios éticos exigidos para uma pesquisa com essas características. Todos os professores que aceitaram participar voluntariamente da investigação receberam uma folha com a descrição de seus propósitos juntamente com um termo de consentimento livre e esclarecido. Além disso, os participantes reconheceram verbalmente a compreensão dos protocolos éticos como a confidencialidade, a participação voluntária e a possibilidade de interromper a entrevista e desistir da pesquisa a qualquer momento.

Depois da transcrição integral das entrevistas e dos processos metodológicos da teoria fundamentada, chegamos à construção de uma categoria que denominamos “Autoestudo: reflexão e pesquisa para a formação”, composta por três subcategorias⁸ que explicam como esse grupo de professores constrói suas ações e o que estas significam em suas experiências de formação. A seguir, apresentaremos todas as dimensões resultantes dessa investigação.

5 AUTOESTUDO: REFLEXÃO E PESQUISA PARA A FORMAÇÃO

Os professores entrevistados afirmam que constroem uma série de *estratégias de compensação para uma formação teórica* ao longo de sua trajetória profissional como professores de PLA na Colômbia. Esse exercício autônomo de busca e apropriação dos conhecimentos necessários para sua prática de ensino permite a esse grupo construir um conjunto de saberes de dois tipos: 1. imediato (como eu ensino A) e 2. profundo (por que ensino A). O primeiro propõe soluções imediatas para os problemas da prática pedagógica. O segundo sugere respostas em longo prazo para os problemas globais do exercício pedagógico. A construção e apropriação desse repertório de saberes possibilita que os professores reflitam *sobre o ensino e a aprendizagem de PLA na Colômbia*. Além disso, os entrevistados manifestam suas *reflexões sobre o processo de formação docente*.

5.1 ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO TEÓRICA

Recordamos que, no contexto colombiano, encontramos somente uma proposta de formação de professores de PLA no âmbito universitário e que, nesse

⁸ As três subcategorias são: 1. estratégias de compensação para uma formação teórica; 2. reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de PLA na Colômbia e 3. reflexões sobre o processo de formação docente. Todas são explicadas em detalhe na apresentação dos resultados deste trabalho.

contexto, a maioria dos professores conta com formação em outras áreas. Nessa conjuntura, esse grupo docente se responsabiliza por uma dívida de formação teórica específica para a prática de ensino de PLA no país:

Até que você preencha todas essas lacunas demora muito e acho que ainda existem muitas lacunas que são realmente por conta da não formação específica (professora 4⁹).

Por essa razão, os professores entrevistados se comprometem a resolver a situação com o desenvolvimento de estratégias de compensação:

Tentei compensar, fazer cursos, estudar por conta própria, perguntando, averiguando, lendo todos os livros de linguística que nos recomendaram no instituto, todos os textos que nos compartilharam, eu li todos, eu gostei muito. Especialmente porque tratam do português direcionado aos falantes de espanhol que têm características diferentes. Então, tudo isso me abriu a visão e me ajudou muito (professora 1).

Dessa maneira, o grupo de estudo constrói autonomamente um repertório de conhecimentos de três tipos: 1. linguístico, 2. metodológico e 3. sociocultural. O primeiro está relacionado com a necessidade de reconhecer a língua portuguesa em sua versão como língua adicional (PLA). O segundo faz referência às questões de ensino de PLA para falantes de espanhol. O terceiro reconhece a necessidade de abordar temas socioculturais a fim de elucidar alguns aspectos pragmáticos da língua portuguesa na sociedade brasileira.

Como esperado, os entrevistados afirmam que é peremptória uma compreensão linguística do português para a construção e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na Colômbia. No entanto, reconhecem que esse entendimento deve ser específico acerca do PLA:

No Brasil eu não era consciente sobre o que era um verbo, o que era o pretérito perfeito. Sabia usar na minha comunicação como um nativo comum. Mas, pensar para ensinar não, a Colômbia foi fundamental nisso (professor 7).

A gente se sente sempre mais confortável na língua da gente. Por exemplo, meu inglês é C1, é bom; mas, às vezes aparece alguma dúvida e como moro com um galês, eu pergunto coisas pra ele. Porque em português, eu tenho menos dúvidas. Às vezes aparece uma

⁹ Os professores são identificados por números que representam a ordem em que foram entrevistados.

dúvida, mas muito menos. Às vezes em português não é um tema sobre como se escreve; mas, como explicar (professora 21).

Para resolver essas questões expostas, os professores consultam de maneira frequente algumas gramáticas da língua portuguesa:

Eu tenho vários livros de gramática e neles busco e pesquiso as minhas dúvidas (professor 2).

Cada vez que vou pro Brasil compro gramáticas, eu li toda a gramática do Bechara, por exemplo (professora 4).

A consulta sistemática de gramáticas apoia o desenvolvimento de um saber linguístico necessário para as aulas de PLA na Colômbia, mas esse é de nível imediato para a solução dos problemas contingentes da prática. Além da consulta, o próprio estudo da língua portuguesa passa a ser importante para a compreensão e construção das ações desse grupo:

Nunca ensinei um tema que me sentisse insegura, que não tivesse buscado, sempre procurei estudar e buscar essas falências por meio da gramática ou alguém que soubesse mais do que eu. Não me arrependo de ter passado tanto tempo estudando gramática, tanto tempo pesquisando, fazendo coisas, para a minha formação, eu acho que valeu muito a pena (professora 4).

Estou aprendendo também a pesquisar um pouco mais porque eu gosto de explicar, mas não somente a gramática, mas sinto que o motivo da gramática é importante também. Então, eu começo a teorizar sobre isso e eu gosto (professor 20).

Os professores também reconhecem a contribuição de outras línguas adicionais no ensino de PLA:

Sempre fiz uma correlação com o inglês, com o espanhol para explicar alguma coisa em português. Por exemplo, essa questão de *tudo* e *todo* eu comparo com *everything* e *all* do inglês (professor 5).

Na universidade, quando os estudantes chegam para aprender português, eles já sabem inglês e/ou alguma outra língua como francês ou italiano. Então, eu faço comparações com outras línguas. Inclusive porque o português tem influências de outras línguas. Na pronúncia, por exemplo, que às vezes parece com o italiano, o francês. Então, eu faço esse tipo de comparações (professor 7).

O estudo da língua portuguesa para além da gramática, as reflexões e os diálogos com outras realidades linguísticas fazem parte de um conjunto de saberes profundos necessários para a aprendizagem de uma língua.

Além do saber linguístico, o grupo identifica a necessidade de um entendimento metodológico acerca do ensino e da aprendizagem de uma língua adicional. Com relação a essa dimensão metodológica, os professores também constroem saberes imediatos e profundos. De forma imediata, os professores entram em contato com materiais didáticos de PLA adotados em seus contextos institucionais, porém manifestam que não se limitam ao uso exclusivo destes:

Então, temos materiais didáticos, mas eu não me limito somente ao uso desses materiais (professor 16).

Adotávamos o material didático que é um pouco caro e difícil de encontrar na Colômbia. Então, os estudantes não compravam. Assim que com outro professor de português a gente usa muitos materiais que são nossos. Criamos muitos *slides* no *power point* que são nossos exercícios. Então, pensamos em reunir isso em um material próprio. Então, começamos a fazer, mas ainda estamos começando (professor 7).

Nesse sentido, os professores consideram que os materiais didáticos utilizados em seus contextos de trabalho não são suficientes para a construção de suas práticas e, por conta disso, começam a desenvolver os próprios recursos pedagógicos:

Vou nutrindo o material com a realidade. Então, eu entro muito no YouTube, vejo vários youtubers. Vejo também o que está acontecendo hoje em dia no Brasil. Porque os materiais de português, os institutos não têm dinheiro para atualizar os materiais a cada semestre; mas, a vida muda muito rápido. Hoje mais do que nunca com a internet. Então, tento nutrir com o que está acontecendo, e tento escutar muito os meus estudantes, tento saber o que eles gostariam de aprender (professora 15).

Fui armando as aulas de acordo com o que tenho em mente e do que considero uma estrutura adequada. Eu fiz com materiais da internet e usei outro livro; mas, não gostei muito. Então, tive que trabalhar nisso para poder melhorar (professora 23).

Entendemos, assim, que esse grupo reconhece um corpus de materiais didáticos disponíveis para sua prática pedagógica, mas, ao reconhecê-los como insuficientes, passam a pesquisar outras estratégias e a compilar um material

próprio, autoral. Nesse processo, terminam por reconhecer também um campo teórico-prático nutrido com pesquisas acadêmicas na área de PLA:

Me marcou muito o encontro que tivemos no instituto com o professor Almeida Filho e com o professor Nelson Viana, me marcou muito porque isso profissionaliza um professor. Ou seja, eu acho que muitos de nós saímos desse curso dizendo que existe toda uma corrente de português como língua estrangeira e todo um profissionalismo nisso (professor 3).

Tenho uma tia formada em Letras que é coordenadora de português na rede Objetivo. Me aproximei muito dela e ela me indicou alguns autores. Me mostrou como trabalhar a partir de gêneros textuais e aí fui conhecendo. Ah! Inclusive ela me indicou um livro que mudou a minha vida: *Língua e liberdade* do Celso Luft. É um livro curto que me deu um norte sobre o uso social da língua. Tenho contato com alguns autores, não tantos como se eu fosse graduada na área de Letras, mas tentei me aproximar de alguns. Um que sigo muito, por exemplo, é o Bagno. Estou de acordo com ele em algumas coisas, mas em outras nem tanto porque eu acho muito radical, mas daí eu vou me encontrando com esses autores e vou lendo, me aproximando por curiosidade (professora 19).

A partir da identificação dessa dimensão científica da área de conhecimento que participam, alguns professores decidem fazer uma pós-graduação:

Também durante esse tempo, o que aconteceu foi que eu me interessei tanto pelo trabalho, que em 2015 comecei um mestrado na área de educação com ênfase na pedagogia universitária. No final de 2016, em novembro, terminei as matérias e agora estou elaborando a minha monografia sobre aspectos da pronúncia do português por falantes de espanhol em Bogotá (professor 2).

Assim, os professores constroem seus saberes metodológicos profundos ao dialogarem com essa dimensão teórica e científica de seu campo de ação. Embora os saberes socioculturais sejam mencionados com menor frequência em relação aos linguísticos e metodológicos, os professores também os identificam como relevantes:

História, arte e literatura não são o foco central do curso, mas indiretamente como parte cultural você tem que falar disso (professora 1).

É muito importante que o professor conheça essa parte cultural sobre o Brasil (professor 2).

Nesse caso específico, muitos professores recorrem a suas diversas experiências no Brasil e trazem suas histórias de vida para o contexto da sala de aula:

Eu fui professora de história e eu consigo colocar dentro do conteúdo que eu tenho que passar um significado mais associado como realmente funciona a sociedade brasileira. E eu acho que isso faz com que os alunos se sintam realmente mais próximos do que eles vão encontrar quando chegarem lá. A maioria dos alunos que fazem português aqui é porque vão pra lá. Até porque tem temáticas de conteúdo que são históricas, daí eu aproveito para contribuir com as minhas experiências (professora 19).

Por último, esse grupo docente reconhece que a construção desse repertório de saberes necessários para o exercício de sua prática pedagógica é de caráter permanente. Por isso, é importante cultivar a capacidade de perguntar, estudar e descobrir durante toda sua trajetória profissional:

Como eu me sinto profissionalmente? Não completo, acho que ser professor implica uma sensação eterna de incapacidade, você precisa aprender isso, precisa aprender aquilo, precisa fazer isso, eu me sinto assim sempre. Comprei agora muitos livros pensando nessa questão da formação; então, um professor tem consciência de que tem que estudar e não só estar na academia, mas estudar por conta própria, aprender, ter curiosidade, é isso que é ser professor (professor 18).

Em síntese, os professores estabelecem um repertório de estratégias de compensação para uma formação teórica baseada em suas realidades pedagógicas. Nesse processo, apropriam-se de saberes de ordem linguística, metodológica e sociocultural que são de tipo imediato (prático) e profundo (teórico).

5.2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE PLA NA COLÔMBIA

Todo o processo de construção de saberes apresentado anteriormente está mediado pela reflexão. São construídas reflexões sobre conteúdos linguísticos e sua relação com o ensino, que tem como resultado a elaboração de materiais didáticos de autoria dos professores que auxiliam na construção de suas aulas e no processo de aprendizagem de seus estudantes. Contudo, esses materiais são complementares aos livros didáticos selecionados no seu contexto de atuação. Embora considerem que esses livros não sejam os mais adequados para a situação de ensino, é difícil propor mudanças nesse cenário:

Para mudar o material didático em uma universidade é muito burocrático. Então, por exemplo, eu não gosto do material didático que eu trabalho hoje na universidade, aqui no instituto eu também não gosto do material didático que eles usam, mas mudar o livro é muito difícil porque você tem os alunos que já estão nos níveis mais avançados e não vão poder trocar esse livro. Você tem que pedir autorização para infinitas pessoas, mas as pessoas sabem que aquilo não está funcionando. Sabem que deveriam trocar aquilo para ajudar o aluno no processo de aprendizagem dele e o professor no processo de ensino, mas não vão fazer isso porque eles não querem se envolver com o processo burocrático que pode exigir muito trabalho (professor 18).

Assim, os professores refletem sobre um paradoxo didático que experimentam em suas práticas de ensino. Para entendê-lo, partimos da definição de PLA feita por esse entrevistado:

É um português pragmático para resultados imediatos, o português para se comunicar e entender o que dizem, que não está atado a questões muito minuciosas, mas se baseia no uso cotidiano, no dia a dia dos brasileiros. Então, é um português com objetivos muito concretos (professor 3).

O paradoxo didático consiste no fato de que a própria definição de PLA leva a uma visão global e pragmática da linguagem; no entanto, o contexto de ensino dos professores promove uma visão diferente, caracterizada por uma tradição técnico-instrumental imposta por alguns livros didáticos:

São bastante limitados os recursos que temos em materiais e estudos mais reais sobre o ensino da língua portuguesa para estrangeiros. Faz falta não ser tão técnico e ter a visão global de como ensinar uma pessoa a ter a capacidade de dizer que pode pensar em português e viver experiências em português (professor 5).

De repente você se vê em uma atividade que é o seguinte: você ensina pronomes pessoais oblíquos, ensina o futuro do subjuntivo, desenvolve umas técnicas para que os estudantes possam aprovar o Celpe-Bras, aí a gente tem essa sensação que você se vê reduzido (professor 3).

É importante reconhecer que essa realidade técnica-instrumental se refere ao que os professores podem acessar a partir de seus contextos de ensino e aprendizagem de PLA. Essa perspectiva de ensino que parte de um determinado conteúdo gramatical contribui para uma construção coletiva do imaginário do professor de português como profissional especialista em gramática.

Nesse sentido, esse grupo assume que deve partir das regras da norma culta da língua portuguesa para a construção de sua prática de ensino de PLA. No entanto, esses professores identificam que uma perspectiva de ensino exclusivamente gramatical não é ideal para a construção e o desenvolvimento de suas ações nesse contexto. Identificamos, assim, o paradoxo didático entre o ponto de vista do que a norma linguística (gramática) prediz e a evidência da língua portuguesa em uso que são as referências dos professores.

O paradoxo didático evidencia que uma perspectiva que privilegia o ensino de estruturas da língua faz com que os professores busquem respostas didáticas em livros de gramática, consultando a norma culta da língua portuguesa. Contudo, a proposta de ensino de PLA nesse contexto tem como intenção o uso da língua. É como se, em algumas circunstâncias, os professores tivessem que ensinar estruturas linguísticas que divergem do ponto de vista da norma culta e de seu uso.

Para ilustrar essa situação, tomaremos como exemplo o que prediz a norma culta e o que percebemos do uso dos pronomes pessoais do caso oblíquo. Esse tema, segundo os entrevistados, é um dos mais complexos de ensinar:

Ela me ensinou os pronomes oblíquos porque eu não sabia como ensinar esses pronomes. Ela me ensinava e eu pensava vou ter que simplificar isso em outras palavras (professora 14).

Eu precisava fazer alguma coisa para deixar o tema x, como pronome oblíquo, um pouco mais dinâmico, porque como é que eu vou colocar isso no quadro? Só gramática, eu gosto muito de dar atividades dinâmicas, eu gosto de fazer com que eles aprendam de uma forma agradável (professora 23).

Esse assunto é complexo e difícil de ensinar porque a norma culta da língua portuguesa contrasta com sua realidade de uso. A gramática normativa estabelece regras para os pronomes pessoais de caso oblíquo que não são refletidas no uso cotidiano do brasileiro:

Por exemplo, os pronomes oblíquos é uma coisa que no Brasil a gente, pelo menos os brasileiros no comum, não fala (professor 7).

Nós brasileiros falamos muito diferente em relação ao que escrevemos, falamos muito diferente. Na nossa língua coloquial quase não utilizamos os pronomes oblíquos. “Eu o vi”, por exemplo, quem vai falar “eu o vi”? Aqui, a galera fala porque eles já estão acostumados que em espanhol se aplica. Então, quando a gente

ensina eles aprendem porque eles transferem, mas esse é um tema, por exemplo, complicadinho de ensinar (professora 17).

Esse cenário se configura como uma representação do paradoxo didático refletido e experimentado por esse grupo de professores no exercício de suas práticas pedagógicas. Tal situação implica certas barreiras no ensino de determinados temas; como consequência, os professores requerem propostas pedagógicas para o ensino de PLA no contexto colombiano, que tem como meta a comunicação.

5.3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os professores afirmam que o exercício narrativo, construído durante as entrevistas, permite organizar suas trajetórias em retrospectiva e diacronicamente, relendo e reinterpretando seu processo de formação:

Ter essa conversa contigo de certa forma me fez pensar algumas coisas que talvez sabemos que estão aí, mas a gente não tem tão interiorizadas, sistematizadas. É interessante ver isso, ver essas coisas, acho que sempre é bom reavaliar para talvez mudar (professora 1).

Os professores estabelecem relações de sentido durante a releitura e a narrativa de seu processo formativo:

Outra coisa que também eu acho que agora falando, eu nunca tinha pensado, era que a educação especial pudesse ter me ajudado de alguma forma na aula de português. Isso pra mim foi uma relação que não tinha pensado antes (professora 4).

Essas narrativas acerca das ações de formação promove uma organização da trajetória profissional que permite sua ressignificação. Então, reconstruir a trajetória profissional mediante a narrativa significa legitimar o processo de formação docente:

Eu realmente nunca tinha pensado na minha trajetória, a gente pensa, mas não para falar. Só se pensa a gente com a gente mesmo, na hora de verbalizar, faz falta uma organização, eu nunca tinha organizado isso dessa forma (professor 3).

Tal organização da trajetória de formação permite que os professores identifiquem algumas mudanças entre o início e a realidade atual de suas práticas

pedagógicas. Nesse sentido, os professores reconhecem, em retrospecto, a construção e a apropriação de seu processo de formação:

Acho que nesses 15 anos, graças à experiência e a todos os cursos que fiz, acho que minha visão é bem diferente (professora 1).

Esse ano completo 8 anos trabalhando como professor e me dei conta de que mudei muito, principalmente como pessoa. Além disso, acho que aprendo muito mais do que ensino, aprendi muito. Principalmente como me relacionar com os estudantes (professor 2).

Além disso, os entrevistados afirmam que o ato de narrar suas trajetórias promoveu reflexões não só sobre o que aconteceu em suas vidas, mas também sobre o que ainda está por vir:

Voltar um pouco para entender onde estou e onde quero estar, acho que olhar um pouco atrás foi algo interessante que me fez pensar no futuro também (professor 5).

Da mesma forma, a análise do processo formativo faz com que os professores reconheçam suas necessidades. Para esse grupo é necessário, por exemplo, criar espaços e oportunidades de formação para os professores de PLA na Colômbia ao longo de toda sua trajetória profissional:

Às vezes me pergunto o que é se formar, é algo que não acaba. Se a prática como uma ação pensada, reflexionada etc., te põe em um ritmo de melhorar cada vez mais tua ação, é uma coisa contínua. Eu acho que o ideal da formação é que ela nunca acabe. É nunca concluir, isso é, o ato da formação é nunca estar, é sempre estar inacabado; mas, então, qual é a diferença entre uma pessoa que está começando agora e uma pessoa que está lá adiante? A diferença talvez seja o cultivo dessa sensibilidade para essa dimensão da formação mesma. É saber que está sempre a caminho, que tem muito que aprender e que não tem nada fechado (professor 3).

Portanto, como resultado de sua natureza prática, o ensino exige um processo contínuo de formação de professores. Nesse sentido, a formação deve envolver-se constantemente em diálogos com a prática pedagógica contextualizada:

Pode ser que, embora uma pessoa tenha feito a licenciatura, tenha que continuar estudando, uma coisa é quando você aprendeu lá na universidade outra coisa é quando você começa a dar aulas de português (professora 4).

Então, o carácter permanente da formação de professores requer uma revisão sistemática da prática pedagógica. Este entrevistado menciona, por exemplo, sua constante necessidade de se atualizar:

Digamos que sempre estamos em constante processo de aprendizagem, eu estou constantemente me atualizando sobre as coisas que estão acontecendo no Brasil e dentro do mundo do ensino (professor 5).

Além disso, a formação deve responder às constantes mudanças linguísticas, socioculturais e políticas que as realidades das práticas pedagógicas implicam:

A formação não pode ser um curso de três meses e pronto, o professor está formado. Não, esta formação tem que ser contínua, não é porque fiz um curso, tive aulas, observei professores e trabalho faz sete anos que estou formado como professor. Esta formação tem que ser contínua, tem que ser no dia a dia porque a língua é viva, a língua muda e o mundo também muda (professor 2).

Outro aspecto essencial para a formação docente, de acordo com os entrevistados, é a constituição de espaços de interação e troca de experiências entre os professores de PLA que trabalham no contexto colombiano:

Na minha opinião o que faz falta seria que nós como professores de português, independentemente da instituição, deveríamos nos reunir, deveríamos ter esses momentos em que nos encontrássemos e discutíssemos ideias, projetos e planos. Acho que o que faz falta é isso porque entramos na sala de aula, saímos e casa. No outro dia, sala de aula novamente e casa. Então, acho que a gente ganharia muito, a aula, a gente como pessoas se pudessemos nos reunir (professor 2).

O exposto é considerado fundamental para a promoção e realização de um processo permanente, coletivo e contextualizado de formação de professores. Esse grupo também considera que existem necessidades específicas de formação como esta professora que indica, por exemplo, sua vontade de aprender a usar mais ferramentas tecnológicas em suas aulas:

Acho que precisaríamos aprender a usar mais o computador no trabalho. Tem um monte de coisas na internet e eu não faço esse trabalho. Eu gravo muitas coisas em minha USB e uso entrevistas, muitas coisas extras que não estão no material; mas, poder usar mais esta ajuda tecnológica para tornar a aula mais interessante, isso eu

acho que seria talvez um próximo passo para sair dessa aula mais tradicional (professora 1).

Além disso, outro aspecto mencionado pelo grupo é a necessidade de dialogar mais com os estudantes, com as teorias e pesquisas sobre ensino de línguas adicionais, em particular de PLA:

Nas minhas dúvidas sobre a prática, eu buscava ajuda da teoria ou de pessoas com mais experiência, o entendimento só vem com a união de duas coisas. Três coisas realmente, porque o estudante também faz parte porque, quando você encontra um estudante que está motivado em aprender, isso também te motiva. Então, são três coisas: a teoria, a prática e um bom grupo ou um bom estudante (professora 4).

Eu vejo assim, por mais que você tenha um plano de aula, de curso, ser professor é construir empatia com o estudante que daqui a uns meses vai embora. Então, eu acho que é fundamental participar do processo com eles e acho que a gente é efetivo quando a gente vive a língua com os estudantes. Às vezes quando eu tô com eles, eu falo: agora a língua é de vocês também, façam com ela o que vocês quiserem (professor 11).

Em resumo, ao narrar suas trajetórias, os professores se conscientizam de sua formação e fazem reflexões acerca desse processo. De acordo com esse grupo, a formação de professores deve manter um diálogo com a prática pedagógica. Portanto, tal prática precisa ser sistematicamente revisada e responder a constantes mudanças de sua conjuntura. Isso implica afirmar que a formação deve ser um processo contínuo que acompanha o professor ao longo de sua trajetória profissional. No caso colombiano, essa formação contínua deveria ser apoiada mediante a promoção de espaços de interação e troca de experiências entre os professores de PLA.

6 DISCUSSÃO

Identificamos que os professores refletem sobre inúmeros temas associados a suas práticas pedagógicas. Foi possível identificar reflexões sobre: o conteúdo curricular e a metodologia de ensino relacionados com as necessidades de seus estudantes; o papel do professor e a importância da formação contínua desse profissional; a teoria posta em contexto prático de ensino, entre outros assuntos.

É relevante notar que as reflexões surgem nesse contexto prático mediado pelas ações dos professores. Vimos com Schön (1987) que a formação como prática reflexiva acontece por meio de um conhecimento na ação, a reflexão sobre essa ação e

uma metarreflexão. Percebemos, no processo formativo desse grupo, que a reflexão é inerente à ação prática do professor. A reflexão acontece quando o professor pensa ou repensa sobre sua ação. Dessa forma, no contexto de formação, a reflexão é um exercício que emerge antes, durante e depois da ação do professor. Assim, a prática dos professores também é reflexão e, portanto, é fundamental que a formação docente seja construída com componentes dessa realidade.

Também, é interessante perceber que, embora tenhamos identificado alguns contextos educativos que concebem seus professores como objetos e não sujeitos de sua ação pedagógica, como apreciamos em Cunha (2013), a reflexão permanece. Ainda assim, a reflexão tem lugar porque a prática é um território de construção coletiva entre professores e estudantes. Essa realidade não está dada e concebida de maneira definitiva, pois a prática se desenvolve antes, durante e depois da ação desses dois atores em diálogo.

Além disso, identificamos que os professores entrevistados refletem sobre os processos de ensino e aprendizagem de PLA para seu público, composto em grande parte por falantes de espanhol. Observamos que esse grupo reconhece algumas dificuldades na construção de suas práticas pedagógicas devido ao material didático utilizado em seus contextos educativos. A partir desse reconhecimento, os professores constroem saberes de tipo linguístico, metodológico e sociocultural sobre a língua e cultura brasileira mediante pesquisa, consulta a especialistas e/ou inserção no meio acadêmico investigativo.

Essa pesquisa realizada pelos professores e mediada pela reflexão na ação promove um circuito de indagação, análise, estratégias e autoavaliação constantes. Conforme vimos, Stenhouse (1996) define essas atividades como pesquisa, e Elliott (1991) complementa que o papel dela é orientar a ação do professor para uma melhoria na educação. É possível ver essa situação materializada na construção das ferramentas pedagógicas de autoria desse grupo de professores.

Então, reconhecemos que esses professores identificam problemas que emergem de sua prática, pesquisam de maneira autônoma e criam estratégias para possíveis soluções. Não obstante, esse conjunto de ferramentas pedagógicas desenvolvidas pelos professores deve coexistir de maneira complementar a materiais didáticos que são considerados insuficientes para o ensino de PLA nesse contexto. Nesse sentido, a atividade de pesquisa-ação realizada por esse grupo que tem como objetivo melhorar a qualidade de suas práticas pedagógicas é limitada pelo ambiente

de atuação. Ao não ter suas ações investigativas validadas, esse grupo não tem a oportunidade de orientar suas análises para uma visão ampla e global sobre o ensino de línguas adicionais.

Por último, notamos que os professores se reconhecem como sujeitos de seu processo formativo por meio da linguagem, conforme afirma Fabre (2011), mas sentem a necessidade de expandir e potencializar suas práticas e não se limitar apenas a procedimentos de ensino. Por causa disso, esse grupo propõe a construção de um território de saberes coletivos com o objetivo de potencializar seus processos de autoria e formação, assim como propõem Suárez (2011), Garcez e Schlatter (2017) e Costa (2013; 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos permitiu compreender que a reflexão é um exercício inerente à prática pedagógica e que tem como objetivo o entendimento das ações dos professores e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes. Da mesma forma, percebemos que os contextos educativos podem potencializar ou limitar a construção desse conjunto de reflexão por parte de seus professores.

Essa situação nos leva a ponderar a necessidade de promover a formação contínua de professores nos seus contextos de atuação assim como a inclusão de suas diretivas nessas propostas. Dessa forma, seria possível concretizar os resultados dos estudos e reflexões dos professores em propostas materializadas para a melhoria das práticas pedagógicas.

Também, identificamos que essas iniciativas devem ser de caráter coletivo para contribuir com a construção de sujeitos professores que situam seus processos de formação a partir da validação de suas práticas relatadas, divulgadas e dialogadas com seus pares. A construção coletiva de saberes docentes é imprescindível para uma formação na qual o conhecimento dos professores se reflita nos discursos práticos e teóricos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Embora esta investigação tenha permitido uma compreensão global sobre o papel da pesquisa mediada pela reflexão e sua divulgação na prática formativa de um grupo de professores de PLA na Colômbia, identificamos a necessidade de compreender a contribuição dos estudantes nesse processo. Isso porque, no território prático, os professores não constroem suas ações nem refletem sobre elas de maneira

isolada, pois sua prática está permeada pela interlocução com seus estudantes. Afinal, estes também desempenham um papel como sujeitos na construção da formação do professor. Uma maior compreensão sobre as realidades práticas de ensino, seus atores e suas relações podem orientar uma formação de professores situada a fim de trazer avanços qualitativos nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALLIAUD, Andrea. Narraciones, experiencia y formación docente. In ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel H. *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO Coediciones, 2011.
- ANDRADE-STANZANI, Luciana. Diálogos interculturais na formação de professores de português na fronteira colombo-brasileira: uma necessidade. In PEÑA, Beatriz; TEJADA-SANCHÉZ, Isabel; TRUSCOTT DE MEJÍA, Anne-Marie. *Interculturalidad y formación de profesores: perspectivas pedagógicas y multilingües*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2019.
- BENNER, Dietrich. *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.
- BIRKS, Melanie; MILLS, Jane. *Grounded theory: A practical guide*. Los Angeles: Sage, 2015.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012.
- CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.
- CONTRERAS, José. El sentido educativo de la investigación. In PÉREZ GÓMEZ, Ángel I; BARQUÍN RUIZ, Javier; ANGULO RASCO, José Félix. *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999.
- COSTA, Everton. *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*. Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173602>
- COSTA, Everton. *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72754/000881045.pdf?sequen>

[ce=1](#)

CRESWELL, John. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications e Thousand Oaks, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, V. 39, n. 3, 2013.

ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

FABRE, Michel. Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, V. 23, n. 59, 2011.

GARCEZ, Pedro; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In MATEUS, Eliane; TONELLI, Juliana. *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. Londrina: VI CLAFPL. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/9788580392708-01> 2017.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory*. New York e London: Routledge, 1967.

HONORÉ, Bernard. *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea Madrid: 1980.

KEMMIS, S. Critical reflection. In WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. *Staff development for school improvement: a focus on the teacher*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

MERTENS, Donna. M. *Mixed methods and wicked problems*. Los Angeles: Sage, 2015.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. In SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

RESTREPO, Bernardo; PUERTA DE DUQUE, M.; VALENCIA DE JARAMILLO, A.; PERDOMO DE VERA, E.; MORENO, L. I. M.; HINCAPIÉ, Z. G.; MÉNDES, A. N. G. *Investigación-acción pedagógica. Tras la hipótesis del maestro investigador. Sistematización de una experiencia de trece años de construcción de saber*

pedagógico en Colombia. Medellín: Corporación Educación Solidaria, 2011.

RODRIGUES, Maria. Ângela. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Graw and Hill Interamericana de España, 2003.

SCHÖN, Donald Alan. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1987.

SCHÖN, Donald Alan. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londres: Ashgate, 1991.

SMYTH, J. Teachers as intellectuals in a critical pedagogy of schooling. *Education and Society*, V. 5 n. 1, 1987.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Memória e formação de professores*. Salvador: Editora universitária EDUFBA, 2007.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

SUÁREZ, Daniel. H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. In ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel H. *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO Coediciones, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014.

URQUHART, Cathy. *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. Los Angeles: Sage, 2013.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. *Reflective Teaching: An Introduction*. New York: Routledge, 1996.

ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1999.

Recebido em 1º de julho de 2020.

Aceito em 18 de agosto de 2020.