

**Artigo****Do real ao desejável: formação e práticas de docentes de língua portuguesa****From the real to desirable: Portuguese Language teachers' practices and training****Leandra Ines Seganfredo Santos<sup>1</sup>**

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop-MT, Brasil

**Resumo**

Diante das transformações sociais mais amplas, a educação e os profissionais docentes de Língua Portuguesa são afetados, com isso surgem necessidades de reformas do ensino que traduzam mudanças no currículo, nas práticas docentes e também na formação de novos perfis de leitores e escritores, sobretudo diante dos insatisfatórios resultados que os estudantes têm apresentado nas avaliações externas. O objetivo desta pesquisa consiste em descrever e discutir como docentes de Língua Portuguesa compreendem seus percursos de formação inicial e contínuo e como tais percursos se efetivam em suas práticas mobilizadas cotidianamente em sala de aula, em uma perspectiva inter-transdisciplinar, crítica e multicultural. O estudo filia-se, pois, aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativo-interpretativista. O *corpus* de análise constituiu-se de excertos de informações geradas por respostas a um questionário *online* composto por perguntas objetivas e subjetivas. Os resultados apontam que se faz imprescindível a reinvenção dos currículos de Letras, a fim de fomentar, no processo de formação de professores, eventos e novas práticas de letramentos como possibilidade de potencializar uma formação para o reconhecimento da diversidade linguístico-discursiva e o desenvolvimento de práticas inovadoras que problematizem a complexidade do mundo, da escola e da sala de aula, sobretudo por meio de políticas públicas significativas.

**Abstract**

In the face of the broader social transformations, education and teachers of Portuguese Language are affected. Thus it appears demands of reforms of teaching that reflect changes in the curriculum, in the teaching practices and also in the formation of new profiles of readers and writers. It occurs due to the unsatisfactory results students have presented in the external evaluations. This research aims at describing and discussing how Portuguese Language teachers understand initial and continuous training courses and how they are effective in teaching practices mobilized daily in the classroom, in an inter-transdisciplinary, critical and multicultural perspective. It is a qualitative-interpretative research and data were collected with the use of an online questionnaire with objective and subjective questions. The corpus of analysis consisted of excerpts of information generated in the questionnaire. The results point out it is essential to reinvent the Letters curricula. It is necessary in order to foster in the process of teacher

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta na Universidade do Estado de Mato Grosso. Líder do GEPLIAS/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (UNEMAT). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0388-0106> E-mail: leandraines@unemat.br

training events and new practices of literacy as a potential to enhance training for the recognition of linguistic-discursive diversity and the development of practices that problematize the world, the school and the classroom complexity, especially through significant public policies.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Ensino de língua portuguesa, Políticas educacionais.

**Keywords:** Teacher training, Portuguese language teaching, Educational policies.

## Introdução

Mediante a necessidade de reformas educacionais motivadas pelas aceleradas transformações decorrentes do processo de globalização, os currículos de formação docente são amplamente impulsionados, por meio de políticas públicas, a privilegiar nos processos de reformulação das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de Letras, discussões em prol da defesa da necessidade de o licenciando se apropriar de um repertório de conhecimentos, competências e habilidades específicas em consonância às atuais demandas da profissão docente no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2002; 2013; 2015), visto que a educação, em sua singularidade, é profundamente afetada pelas mudanças oriundas dos desafios emergentes do processo de globalização. Por isso, a educação, especialmente, a ofertada pelas Instituições de Educação Superior sofre influências da política, da economia e da cultura próprias de cada tempo histórico.

Os currículos e as propostas de formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa (doravante LP) convergem para privilegiar práticas formativas que se constituam referências para que os professores em pré-serviço, futuros profissionais docentes, consigam engendrar inovações nos processos ensino-aprendizagem de línguas no contexto da Educação Básica, como bem apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

**O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. [...]. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. [grifos no original] (BRASIL, 2013, p. 16).**

A educação é um direito inalienável a todo ser humano. Dada esta compreensão, ela se caracteriza como um mecanismo que possibilita aos

cidadãos a vivência plena e crítica com as manifestações da cultura, com a ciência, com as múltiplas linguagens e tecnologias e com as práticas sociais. Faz-se necessário pensar as propostas de formação inicial de professores de línguas baseadas em práticas formativas que favoreçam a constituição de um perfil docente reflexivo e crítico frente às atuais demandas no que concerne, sobretudo, ao ensino concebido como prática reflexiva, conforme preconiza Pimenta:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada a pesquisa. (PIMENTA, 2002, p. 22).

Os argumentos da autora reafirmam que as preocupações em torno do ensino como prática reflexiva constitui-se, ainda, a principal pauta de muitos debates, discussões e estudos. Na mesma direção estão as premissas defendidas por Bortoni-Ricardo, para quem o docente contemporâneo é desafiado a assumir a postura de professor pesquisador de suas próprias inquietudes oriundas do fazer docente:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

É evidente que as questões ligadas ao ensino exercem implicações aos percursos formativos, as práticas docentes e as metodologias, visto que refletir sobre o ensino de línguas, sobretudo, a LP não descarta a possibilidade de discussão da necessidade em aliá-lo ao contexto das inovações tecnológicas e, ao mesmo tempo, discutir sobre os efeitos que a língua/linguagem exercem sobre as dinâmicas de usos das tecnologias digitais nas diferentes relações sociais e, por conseguinte, nas mais variadas práticas comunicativas. Nesse cenário de constantes mudanças, conforme asseguram Barton e Lee (2015, p. 11-12), “Agora é mais aceito o fato de que todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, são transformados pelas tecnologias digitais. [...]”. Sobre essa assertiva, Bauman (2010, p. 60) instiga refletir que “Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite. Nunca antes nos deparamos com situação semelhante. A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida”.

Essa nova ordem oriunda do processo de globalização, do nível de desenvolvimento da industrialização e do excesso de volume de informações produzido, desde o final do século passado, tem impulsionado as políticas

públicas a centrar na formação dos profissionais docentes que vão formar esse novo cidadão para inserção no mundo em constante transformação, como bem argumenta Rojo (2008).

Atento a tamanhos desafios impostos, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS/CNPq) tem desenvolvido um projeto de pesquisa intitulado “Práticas Docentes e Formação: mapeamento e análise do processo formativo e do fazer docente dos professores da área de linguagens do ensino público estadual das regiões norte e noroeste mato-grossenses”<sup>2</sup>. O objetivo do projeto traduz-se no mapeamento das competências e habilidades dos professores da Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física) que atuam na rede estadual de ensino público das regiões Norte e Noroeste do estado de Mato Grosso, Brasil, com vistas à compreensão do desenvolvimento de conteúdos e metodologias de ensino mobilizadas em suas respectivas disciplinas, como também à identificação de possíveis lacunas da formação manifestadas nas práticas docentes de sala de aula.

Caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista nos moldes descritos por Bortoni-Ricardo (2008). A área de abrangência da pesquisa compreende trinta e três (33) municípios do Norte e Noroeste do Mato Grosso com cento e vinte e duas (122) escolas<sup>3</sup>.

O *corpus* de análise para este texto compõe-se das respostas dos docentes de LP a um questionário *online* com perguntas objetivas e subjetivas, enviado para seus endereços eletrônicos. Os 100 (cem) docentes que o responderam representam vinte e seis (26) municípios da área de abrangência do projeto e sessenta e duas (62) escolas. Para cada município recebemos de uma (01) a trinta e cinco (35) respostas ao questionário.

Para o processo de organização e sistematização dos dados (qualitativos e quantitativos), selecionamos 07 (sete) questões do questionário *online* que nos permitem algumas importantes análises constituídas nas seguintes categorias analíticas: a) conhecimentos inerentes ao ensino de LP constituídos tanto no percurso de formação inicial quanto no atual contexto da profissão; b) níveis de ensino com qualificação específica para atuação; c) mudanças oriundas do processo de constituição de novos conhecimentos profissionais; d) inovações pedagógicas estudadas e/ou vivenciadas no Curso de Letras; e) descrição das práticas pedagógicas viabilizadas no contexto das salas de aula; e, f) políticas públicas educacionais mobilizadoras do processo de aprimoramento da atuação docente em LP.

O objetivo, neste texto, consiste em descrever e discutir como os docentes compreendem seus percursos de formação inicial e contínuo e como tais percursos se efetivam em suas práticas mobilizadas cotidianamente em sala de aula. Assim, a composição textual encontra-se organizada da seguinte maneira: na seção intitulada “Práticas docentes de professores de Língua Portuguesa na contemporaneidade” discorreremos acerca de pressupostos teóricos que sustentam reflexões inerentes aos múltiplos desafios que tangenciam os percursos de formação inicial e continuada de docentes de LP

---

<sup>2</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT sob o parecer circunstanciado nº 1.899.777.

<sup>3</sup> Neste número não registramos 5 (cinco) escolas indígenas por não fazerem parte do corpus de análise.

no que diz respeito, sobretudo, às fortes pressões oriundas das céleres transformações científicas e tecnológicas que afetam o currículo, o ensino e, por conseguinte, o fazer docente dos professores de LP. Diante desta realidade, estes docentes são motivados a engendrar a reforma do ensino, na perspectiva das inovações pedagógicas.

Na seção intitulada “Entre quatro paredes: a sala de aula de Língua Portuguesa e suas múltiplas facetas” apresentamos e discutimos os dados qualitativos produzidos durante a pesquisa. Para o alcance do objetivo proposto, discorreremos, inicialmente, acerca dos conhecimentos que os docentes julgavam ter quando concluíram a graduação e atualmente, sinalizando possíveis mudanças no percurso formativo. Em seguida, pontuamos para quais níveis de ensino melhor sentem-se preparados linguisticamente para atuarem. A trajetória descritiva culmina na descrição das aulas de LP que ministram, como um retrato das itinerâncias formativas. Finalmente, concedemos vozes aos docentes, para descreverem as políticas públicas/educacionais que desejam para aprimorar a atuação como docente da disciplina.

## **2. Práticas de docentes de Língua Portuguesa na contemporaneidade**

Esta seção propõe refletir sobre as práticas docentes dos professores de LP concebidas em interface com as trajetórias de formação que tiveram ao longo da vida e formação. Com isso queremos dizer que as práticas docentes comportam um conjunto de conhecimentos, múltiplas experiências formadoras, concepções sobre ensino e aprendizagem, metodologias e técnicas de ensino, bem como as mudanças provenientes das inúmeras reformas curriculares oriundas das políticas públicas educacionais que, ao longo dos tempos, têm desencadeado significativas implicações às práticas docentes e, por conseguinte, à constituição da identidade do profissional de LP frente aos complexos desafios concernentes aos insatisfatórios “resultados do ensino de língua materna, no Brasil, [...]” (ROJO, 2008, p. 90). Sob essa perspectiva, as práticas docentes são eventos marcados por uma historicidade produzida pelas vertiginosas

[...] mudanças de conjuntura sociopolítica do final do século passado, por causa das novas tecnologias da informação e da comunicação e do processo de globalização, deram-se de maneira muito mais rápida. Em apenas um quarto de século (1970-1995), mudam novamente as necessidades educacionais. (ROJO, 2008, p. 90).

A complexidade dos diferentes eventos-atos pedagógicos e da heterogeneidade linguístico-cultural presentes em sala de aula, mobiliza-nos a refletir sobre as práticas docentes engendradas nesse espaço concebido como “universo” de múltiplas experiências produzidas pelos docentes e estudantes em suas diversas vivências culturais e conhecimentos constituídos via interconexão de práticas locais com as globais (glocais, nas palavras de KUMARAVADIVELU, 2006, e CELANI, 2016).

Face à heterogeneidade das identidades sociais constitutiva do contexto da sala de aula, o docente de LP é impulsionado a refletir sobre a questão da educação linguística, bem como sua função no processo de apropriação dos

novos letramentos necessários na formação linguístico-discursiva dos estudantes.

No espaço da sala de aula, esse docente mobiliza um repertório de conhecimentos advindos de diferentes Ciências, principalmente os da área da Educação e da Linguística Aplicada. Isso significa dizer que as práticas docentes traduzem um acervo de conhecimentos inter-transdisciplinares produzidos por esses profissionais ao longo da vida, razão pela qual apresentam diferentes nuances e significados plurais, visto que os percursos formativos acontecem em contextos de vivências e práticas sociais situadas em um determinado espaço/tempo sociopolítico.

Abordar a prática docente, nos dizeres de Arroyo (2000), implica pensar em sujeitos que exercem um ofício, a arte de como e para que ensinar a LP, por isso lançam mãos de conhecimentos próprios ao seu ofício nas inúmeras frentes de trabalho que realizam no cotidiano da escola e da sala de aula.

A profissão docente, consoante Cruz (2007), para além da necessidade de apropriação de um repertório de conhecimentos técnicos, pressupõe, também, reflexão, análise de realidades e posicionamentos acerca de práticas de mediação pedagógica que melhor atendam as especificidades dos conhecimentos gerais e disciplinares que os envolvidos no ensino necessitam se apropriar para ampliar suas experiências de aprendizagem. Nos dizeres da autora:

O ofício do professor implica no manejo de técnicas, mas não só isso. Trata-se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito. Diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição. As técnicas, sejam elas de que tipo for, serão sempre meios para o professor articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos. Falamos, portanto, de um trabalho de mediação em que o professor, mais do que um técnico, representa um tradutor e um difusor do conhecimento. Nesse processo de mediação, se revelam as nuances de seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino. (CRUZ, 2007, p. 197).

A sala de aula, conforme Silva (2014), constitui-se um espaço que agrega múltiplas identidades, práticas e experiências produzidas por uma coletividade humana. É essa realidade que determina a complexidade da prática docente e, ao mesmo tempo, afeta a pessoa e a figura do professor que, ao atuar nesse aparente “micro” espaço, necessita mobilizar um amplo repertório de conhecimentos gerais e disciplinares nos percursos e práticas pedagógicas engendradas em sala de aula.

Sob essa perspectiva, a sala de aula não é um espaço neutro, mas se caracteriza um universo de alta complexidade, visto que comporta múltiplas interações humanas, crenças, contradições, bem como retrata um panorama dos percursos formativos (inicial e continuado) como sustentáculo das práticas

docentes materializadas no processo ensino e aprendizagem da língua materna.

Diante da complexidade da docência em sala de aula, é importante considerar, ao tecer análises do percurso de atuação profissional, os inúmeros fatores imbricados no exercício da profissão, dentre esses destacamos: fatores motivadores do ingresso no curso de Letras, a instituição formadora, o contexto macro e micro das políticas públicas que orientou a elaboração da proposta pedagógica e curricular do curso, a concepção de língua/linguagem que deram sustentação nos percursos formativos, dentre outros aspectos. Com isso, queremos dizer que não é possível “analisar” as práticas docentes descoladas da realidade sociopolítica que determina as propostas de formação e, por conseguinte, os modelos epistemológicos e pedagógicos da docência em LP.

### **3. Entre quatro paredes: a sala de aula de Língua Portuguesa e suas múltiplas facetas**

Neste tópico compartilhamos análises e reflexões de como as itinerâncias de aprendizagem e (auto)formação em âmbito da FI e FC (AUTORA e SILVA, 2019, no prelo) são recontextualizadas nas práticas docentes viabilizadas, cotidianamente, na sala de aula de professores de LP em contexto mato-grossense.

Como já informado, o corpus é composto pelas respostas de 100 (cem) docentes. O vínculo empregatício desses docentes referente ao ano da coleta de dados (2017) mostra que cinquenta e sete (57) eram efetivos e quarenta e três (43) eram contratados temporários. Este dado é bastante preocupante, pois denuncia uma fragilidade nas políticas públicas estaduais em garantir a estabilidade dos docentes na rede de ensino. Todos possuem formação em Letras, em sua maioria com dupla habilitação (LP e LI e respectivas literaturas, na maior parte; LP e LE em um número mais reduzido; apenas um docente possui habilitação em LP e Francês). A idade dos docentes varia entre vinte e três (23) a sessenta e dois (62) anos, entretanto, percebe-se que a maioria dos docentes está na faixa etária entre trinta e seis (36) e cinquenta (50) anos, o que mostra que são profissionais que apresentam longo percurso de experiência com a profissão docente.

O tempo de titulação na graduação varia entre cinco (05) e trinta e um (31) anos. Mais da metade deles formou-se entre seis (06) e quinze (15) anos. Dentre eles, dezoito (18) declararam não possuir formação em nível *lato sensu*, o que consideramos um número bastante elevado, ao observarmos que a maioria se formou na média indicada acima, tempo suficiente para buscar uma especialização neste nível. Entretanto, evidenciamos que dezenove (19) deles encontram-se com 0 a 05 anos de titulação, o que pode, consideravelmente, afetar o quantitativo descrito, visto que não tiveram tempo hábil ou até mesmo oportunidade de oferta de qualificação, sobretudo pelas instituições públicas de ensino, onde a procura é maior.

Setenta e um (71) docentes lecionam somente aulas de LP, quinze (15) ministram LP e Línguas Inglesa, cinco (05) atuam com LP e Língua Espanhola, cinco (05) com LP, Língua Inglesa e Arte, três (03) com LP e Arte e, por fim, um (01) com LP, Línguas Inglesa e Espanhola.

### 3.1 Recontextualização de itinerâncias de aprendizagem e (auto)formação de docentes

Santos e Silva (2020, no prelo) descreveram como esses docentes percebem o *continuum* formativo que os caracterizam pessoal e profissionalmente. As referidas autoras pontuaram relatos dos docentes de que a formação em Letras possibilitou-lhes, principalmente, o desenvolvimento de competências teóricas, pedagógicas e profissionais específicas da área e um número bem menor (20%) afirmou que as competências foram definidas mais pelo cunho linguístico-comunicativo, outros (10%) por teóricas, pedagógicas e profissionais generalizadas, e outros (9%), ainda, por competências apenas teóricas. Santos e Silva demonstraram, também, a preocupação quando observaram que a maioria dos docentes considerou como regular o conhecimento em LP quando da conclusão da licenciatura em Letras. Para elas:

Os dados retratam que parte dos docentes não se apropriou de um repertório de conhecimentos linguísticos necessários aos processos de ressignificações e reinvenções do fazer pedagógico. Essa lacuna formativa põe em evidência os aspectos falhos do currículo de formação docente, visto que esse persiste, ainda, na manutenção da dicotomia entre teoria e prática. Essa concepção de formação docente aponta a necessidade de ruptura do modelo de racionalidade técnica, com vistas à superação das ações de cariz aplicacionistas e prescritivas no percurso de formação de professores. (SANTOS; SILVA, 2020, no prelo).

Na tentativa de compreender como a formação se materializa nas práticas, consoante o olhar do próprio professor, dentre os questionamentos, nos importa pois, primeiramente, retomarmos Autora e Silva, como o fizemos anteriormente, uma vez que na sequência eles discorrem sobre o conhecimento em LP que, atualmente, consideram ter apropriado no percurso formativo. Os dados mostram que 52% o caracterizam como ótimo e 44% como bom. Apenas três deles consideram o conhecimento que possuem regular e um considera insuficiente. Comparando com as respostas dadas ao questionamento acerca do conhecimento quando concluíram a graduação, é possível notar significativa mudança, uma vez que a classificação ficava mais nos índices insuficiente (9%), regular (38%) e bom (37%). Apenas 16% consideravam ótimo o conhecimento que possuíam no ato da conclusão da formação inicial.

Esses dados permitem inferir que as práticas docentes mobilizadas cotidianamente corporificam-se como espaço de autoformação e construção de conhecimentos. Ademais, tal conhecimento lhes é suficiente para atuação docente no universo da Educação Básica, sobretudo, com turmas de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em quantidade menor, apontam, também que se sentem com formação adequada para atuarem em outros níveis, como na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Superior e cursos preparatórios. Para eles, diversos fatores contribuíram para mudanças na classificação. Destacam-se



dois grandes eixos: a experiência de sala de aula e o efetivo envolvimento em processos formativos contínuos.

A maioria dos docentes registrou, em suas respostas, o desejo pela oportunidade de prosseguirem os estudos, quer seja no chão da escola (NÓVOA, 2012), por meio da formação continuada instituída como política pública da rede de ensino estadual (ver SANTOS; SILVA; RAMOS, 2012), quer seja por meio da participação em cursos, eventos, dentre outros destinados à formação.

Entretanto, chama-nos a atenção o fato de asseverarem que o aprimoramento dos conhecimentos se constitui, sobretudo, da necessidade imposta pelos desafios que aparecem no cotidiano de sala de aula. Em outras palavras, as múltiplas experiências possibilitadas pelo exercício da docência têm-lhes possibilitado melhor compreensão dos pressupostos teóricos estudados, assim como recontextualizá-los ao fazer docente viabilizado, diariamente, em sala de aula. Para eles “a prática aprimora o conhecimento” e os impelem para formações contínuas ao longo do tempo e busca por novas e melhores formas de ensinar e entender o desenvolvimento dos alunos, por meio de estudo, leituras, pesquisa e motivação pessoal para se tornarem professores melhores, ou seja, ter “ímpeto para aprender cada vez mais”. Este movimento se concretiza no que os docentes denominaram de “maturidade profissional”.

(01) Ocorreram mudanças pelo fato de que, quando saímos da faculdade, saímos com mais teoria do que prática... tudo é novo e achamos que vamos "revolucionar". Por conseguinte, no decorrer dos anos letivos e das experiências adquiridas e compartilhadas, adquirimos uma flexibilidade maior quanto ao agir, à postura em sala e fora dela, cuja troca de experiências, com nossos alunos e corpo docente e formadores, nos possibilitam um crescimento didático/profissional e pessoal mais rico.

Esse excerto denota que a “maturidade profissional” é uma conquista decorrente das múltiplas aprendizagens constituídas durante a trajetória da carreira docente, que, por sua vez, comporta um conjunto de conhecimentos provenientes não apenas do processo de formação inicial, mas advém de outros inúmeros eventos formativos pelos quais os docentes de LP vivenciam nos múltiplos espaços de experiências do cotidiano do mundo da vida. A própria experiência constituída no exercício da docência, em sala de aula, possibilita processos (auto)formativos nas dimensões pessoais e profissionais.

Os dados possibilitam inferir, ainda, que esses futuros docentes, ao adentrarem na universidade, esperariam encontrar uma “receita” de como bem ensinar e agir em sala de aula. Todavia, vale enfatizar que a função social, sobretudo dos cursos que formam professores, incide em criar mecanismos e situações formativas em que esses futuros profissionais da Educação Básica, se apropriem de um acervo de conhecimentos teórico, conceitual e metodológico inerentes ao ensino de LP que lhes possibilitem a assunção de posicionamentos críticos, reflexivos e de acolhimento e compreensão dos possíveis desafios e dilemas próprios da complexidade da profissão docente.

### 3.2 Vozes de docentes de Língua Portuguesa acerca de suas práticas

Realizamos uma sistematização das cem (100) diegeses de como as aulas de LP são planejadas e viabilizadas nos fazeres docentes, as quais se organizam por meio de *objetivos, conteúdos, recursos, metodologia e avaliação*, que se denominam como: dimensão educativa do processo ensino e aprendizagem de língua/linguagem, sob a perspectiva de uma educação linguística situada e crítica. Embora todas sejam igualmente interessantes, para ilustrar essa categoria analítica, selecionamos 25 delas, por serem, a nosso ver, representativas do conteúdo explicitado no número total.

No que diz respeito aos *objetivos*, os excertos apontam que os docentes esmeram-se em incentivar a leitura, produção e interpretação textual, bem como o trabalho com a gramática, na perspectiva contextualizada, sempre que possível, em atenção às necessidades dos discentes.

(02) São interativas, com objetivos bem definidos e organizada de modo a atender às necessidades individuais dos alunos.

(03) Gosto de trazer a realidade dos alunos durante a explicação, fazendo com que desta forma o mesmo identifique-se com as situações e desta forma possibilite compreensão do assunto trabalhado em sala, fazendo o aluno vivenciar a linguagem, produzindo interação com a mesma.

(04) Pautadas no planejamento e no diagnóstico das turmas, trabalhando conceitos próprios da área (conteúdos) integrados com a realidade (vivência dos alunos) na tentativa de estabelecer um diálogo entre os objetivos básicos e o conhecimento que os alunos já possuem (tanto de conteúdo, como do contexto).

(05) Eu busco ensinar a LP fazendo com que os alunos não decorem regras, mas sim saibam porquê certos recursos da língua são importantes, que ele entenda o processo de comunicação, sua variação e necessidade. Também busco o prazer pela leitura que é uma forte aliada no processo de aprendizagem da língua.

Essa dimensão educativa do processo ensino e aprendizagem relaciona-se aos objetivos do ensino, em uma perspectiva do uso da língua/linguagem crítica. É por meio desse processo que os estudantes são motivados a se apropriar de conhecimentos inerentes aos diferentes usos da língua/linguagem, com vistas à uma formação crítica, por implicar diretamente nos objetivos sócio-políticos e pedagógicos. Os conteúdos, métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto do uso da língua concebida em sua em suas amplas relações sociais vigentes da prática social.

Nesse sentido, professor e pessoa são um só, de acordo com Nóvoa (2007, p. 15), “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, sendo, assim, impossível desvincular um do outro. Todas as influências sociais, históricas e culturais vivenciadas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional manifestam-se em seu fazer docente e caracterizam sua

identidade profissional. De forma análoga, Goodson (2007) menciona, também, a importância de olhar o professor não só como profissional, mas também como pessoa, é o ponto inicial para o seu desenvolvimento. Assim, ao se considerar que se almeja um ensino qualificado, entende-se que todas as pessoas envolvidas no processo educacional têm de ser consideradas.

Já as abordagens teórico-conceituais que apareceram nas narrativas são evidenciadas por meio de ensino de conteúdos/gramática – de acordo com o currículo delineado pela escola – de análise linguística, de temas, de gêneros textuais, de habilidades/eixos/objetivos de aprendizagem. Sobressai-se a ideia de construção de conhecimentos no coletivo em detrimento da ideia de transmissão de conhecimento por parte do professor.

(06) Baseadas no desenvolvimento das quatro macro **habilidades** do ensino de qualquer língua, na escrita, fala, audição e leitura, utilizando atividades variadas e sócio interativas que levam ao aluno a construir seu próprio conhecimento.

(07) Sigo os **objetivos de aprendizagem** e procuro fazer sempre uma abordagem construtivista.

(08) Procuro trabalhar os 4 **eixos** da LP: leitura (tanto a interpretativa, quanto a de deleite), produção de textos (procurando dar visibilidade aos textos produzidos, para que o aluno se entenda como autor daquele gênero trabalhado, tendo um destinatário, um suporte, uma linguagem e um objetivo específico), oralidade (enfatizando a criticidade e a formação de opinião, além do respeito a variedade linguística presente) e **análise linguística** (ênfase em levar os alunos a reflexão de seus dizeres, com a identificação reflexiva das (in)adequações linguísticas, a observação quanto ao **gênero**, ao **tema**, à formalidade ou não, ao público alvo, ao suporte...).

(09) Através dos **gêneros textuais** ou sequência didáticas, estabelecemos atividade prévia diagnóstica e, a partir de então trabalhamos o que é importante, sempre colocando o texto como unidade básica do ensino.

(10) Com leitura coletiva, interação com a linguagem, interpretação e compreensão de texto, produção de texto e foco nas **habilidades** e necessidades do público alvo.

(11) Minhas aulas costumam ser bem abertas, dialógicas com meus alunos, procuro abordar fatos do cotidiano, da realidade em vivem inseridos aos conteúdos programáticos/**gramaticais**.

(12) Partir sempre de um **gênero textual** para trabalhar ortografia e gramática, depois de trabalhar bem um tema os alunos produzem redações nas quais fazemos a reestruturação de textos.

Vale a pena explicitar que os documentos oficiais da rede estadual de ensino mato-grossense orientam que o planejamento e ações docentes devem

ser regidos por objetivos de aprendizagem e eixos de aprendizagem. O documento (MATO GROSSO, 2018) que define os objetivos de aprendizagem está disponível no sistema digital da Secretaria de Educação e disponíveis nos Diários Eletrônicos dos quais os docentes têm acesso. Tais objetivos foram redigidos com a participação de diversos professores por área de conhecimento, que se reuniram para pesquisas e discussões, com base em consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, Base Nacional Curricular Comum e amostra representativa de diários eletrônicos de anos anteriores. De igual modo, quando os docentes mencionam eixos de aprendizagem, estão se referindo a documentos oficiais, como é o caso das Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Área de Linguagens. Em uma análise realizada por Santos, Ramos e Pereira (2013) a este documento, asseveram que:

o trabalho por área de conhecimento da linguagem, em uma perspectiva inter/transdisciplinar, leva em consideração a não dicotomia entre linguagem e seus usos sociais, e que esse trabalho deve partir da articulação dos eixos estruturantes determinados nas OCEB [Orientações Curriculares para a Educação Básica], em conformidade com os eixos articuladores da área. [...] o desenvolvimento dos referidos eixos visam possibilitar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais. (SANTOS; RAMOS; PEREIRA, 2013, p. 70).

Ainda acerca das capacidades, as autoras asseveram que essas são “construídas pelos aprendizes através das relações que estabelecem entre si, com o outro, com o conhecimento e com o contexto sociocultural” (p. 65). E continuam:

Desta forma, tais capacidades serão desenvolvidas durante toda a EB, sendo que ganharão abrangência e aprofundamento de acordo com o desenvolvimento cognitivo, com o processo de aprendizagem e autonomia de cada estudante. Isso será observado através do que as OCL denominam de “descritores”; ou seja, são eles que evidenciarão a construção e o desenvolvimento das capacidades, [...] bem como são subsídios para os educadores planejarem e intervirem quanto às necessidades dos estudantes. (SANTOS; RAMOS; PEREIRA, 2013, p. 65).

Quanto à ampla abordagem da perspectiva de ensino amparada por gêneros textuais, as vozes docentes apontam para uma construção de conhecimento, sob a ótica de uma concepção de ensino de LP inacabada, ou seja, uma acepção que remete à condição provisória do conhecimento, por isso pressupõe permanente reconstrução e, por conseguinte, construção do conceito de um ensino pautado em uma epistemologia e conceito de conhecimento que se ressignifica em detrimento de uma concepção acabada decorrente de modelos teóricos tradicionais de ensino, que privilegiam um conhecimento imediato e permanente, conforme preconizam os PCN da área de LP (BRASIL, 1997).

Segundo as diretrizes preconizadas nos PCN, a concepção de construção do conhecimento relaciona-se com os conteúdos escolares, os quais se caracterizam fundamentais na formação crítica dos estudantes. Outro aspecto abordado diz respeito à abordagem dos conteúdos (reprodução versus atribuição de sentidos aos conteúdos). Os PCN asseguram uma dimensão inovadora ao ensino dos conteúdos, uma vez que preconiza a atribuição de sentidos e a construção de significados em face dos conteúdos. Essa vertente epistemológica, pedagógica e metodológica contrapõe à perspectiva tradicional de ensino, pelas quais os processos ensino e aprendizagem se baseavam na aceção puramente técnica/mecânica dos conteúdos, na memorização e, sobretudo, na reprodução.

Embora tendências contemporâneas apontem para um trabalho de exclusividade ao ensino de gramática, com enfoque ao trabalho de análise linguística, os dizeres dos docentes reportam, ainda, para uma práxis mais de ênfase no primeiro do que no segundo. Entretanto, essas narrativas sinalizam um interessante movimento de apropriação das discussões acerca das novas tendências. É importante destacarmos que mudanças de paradigmas não acontecem em curtos espaços de tempo. É preciso um tempo para incorporação, entendimento, apropriação para, efetivamente, se concretizar nas ações cotidianas.

Quanto à seleção e uso de materiais didáticos, além do livro didático, amplamente disponibilizado na rede estadual de ensino público, os docentes destacam o uso do quadro branco, vídeos/filmes, revistas, músicas, mídias diversas, obras literárias, atividades fotocopiadas, dentre outros. Entretanto, registram que nem sempre as tecnologias digitais estão disponíveis para uso nas aulas.

(13) Costumam se apoiar no livro didático, já que este é o material que temos com maior disponibilidade, porém problematizando as atividades apresentadas, complementando-as com outros materiais e propondo projetos com temáticas de interesse dos alunos

Com referência aos recursos e procedimentos metodológicos, a maioria dos docentes representa suas aulas pelas seguintes palavras-chave: diferenciadas, diversificadas, dinâmicas, expositivas, interventivas, interativas, participativas e contextualizadas. O termo inovadoras aparece em apenas uma das repostas. Tais atributos se materializam por meio de aulas expositivo-dialogadas com uso de tecnologias digitais, debates, seminários, pesquisas na internet individuais e em grupo com responsabilidades partilhadas, produções e reestruturação textuais, atividades de reflexão, dramatizações, apresentações com cartazes, rodas de conversas, leitura, interpretação, uso do dicionário, produções extra classe, laboratório de informática, biblioteca, projetos de apresentações culturais, sequência didática, sequência básica e expandida etc.

(14) Procuo não fazer nada que deixe meu aluno com "sono" ou "preguiça". Acredito que se não tenho um motivo para ação, nunca haverá aprendizado. Trabalho muita leitura, interpretações diversas, produções a partir de outros gêneros como jornais, revistas, redes sociais, entre outros. Outra forma são as paródias que despertam o gosto musical associado ao

conteúdo. Trabalho pensando nos multiletramentos, nessa multiculturalidade que nos cerca, na perspectiva das multilinguagens.

(15) É importante que o aluno consiga se expressar de todas as formas que a língua possa apresentar: através da oralidade, da escrita, da manifestação artística cultural. Sendo assim, as metodologias devem contemplar todas essas formas de manifestação da linguagem para que você consiga extrair ao máximo o protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem. Outro ponto importante, é utilizar-se de vários suportes: livro didático, internet, livros literários, conhecimento popular, músicas etc, haja vista que o aluno precisa compreender que a língua é viva, e não está distante de sua realidade.

Os dados da pesquisa evidenciam que uma pluralidade de metodologias é mencionada e mobilizada pelos professores em seus fazeres docentes, desde aquelas que se alinham mais ao paradigma tradicional do ensino de língua a aquelas que se filiam ao modelo paradigmático contemporâneo situado à formação plena de cidadãos (ROJO, 2008; BRASIL, 2013).

Há também, embora em menor número, aqueles que as caracterizam como aulas planejadas sob a acepção de uso mecânico da língua/linguagem, conforme segue:

(16) Leituras e conceitos gramaticais, comparativos dos termos coloquiais e formais, inter-relação da linguagem do aluno com a linguagem da norma padrão. Acredito que o ensino tradicional ainda seja a melhor maneira dos alunos aprenderem. Não sou adepta a dinâmicas, brincadeiras, pois nunca aprendi com isso.

(17) Infelizmente, tradicionais, pois não há materiais, nem tecnologia a serviço da preparação de aulas.

Os excertos diferem-se no sentido de que um dos docentes justifica sua forma de atuação pelo próprio processo formativo a que foi submetido; o outro, por sua vez, deixa transparecer que gostaria de mudar suas práticas, mas que não o faz por falta de materiais diferenciados.

No que tange à avaliação, percebemos que menos dez (10) docentes mencionaram/refletiram sobre essa ação formadora. Nada obstante, quando mencionada, tomamos por base duas instâncias, a do ensino e a da aprendizagem. Quanto ao ensino, a maior parte dos docentes classificou como boas suas aulas. Não apareceu nenhuma narrativa cujo docente questionava ou classificava como ruim sua ação em sala.

(18) [Avalio] Sempre no processo de não haver a punição nem a exclusão, mas um processo de melhoria.

As narrativas que seguem dão-nos mostra do percurso que alguns docentes costumam realizar em suas aulas de LP:

(19) Normalmente, embora varie em alguns momentos: texto (vídeo, impresso ou outros formatos) para exposição de posicionamentos no formato oral; conceitos (marcações no material de pontos importantes ou elaboração de esquemas ou exposição oral, com apoio de exemplos em slides e vídeos), exercícios (materiais impressos, games - grupais e individuais, questionários avaliativos online compartilhados no Google Drive), entre outros.

(20) Costumo incentivar sempre a leitura, coletiva e individualmente, em voz alta ou baixa, fazendo com que o aluno perceba a importância da leitura no cotidiano na sala de aula. O mesmo acontece com a escrita, no convívio com diferentes gêneros e propostas diretivas do professor. O propósito maior é fazer com que o aluno perceba a linguagem como uma interação, procuro desenvolver debates com troca de ideias e opiniões dos alunos e intervenções por mim. Faço questão de avaliá-los a cada aula, e fazer correções das atividades juntamente com eles na lousa ou oralmente, percebo a satisfação e o interesse, tornando assim as aulas mais gradativas e satisfatórias.

(21) A maioria das minhas aulas parte da leitura e interpretação de textos. Antes de ler o texto, inicio a exposição do tema e soubo o conhecimento e opinião dos alunos. Se necessário, levo slides sobre o tema. Depois partimos para a leitura em si e a interpretação com questões que englobem os diversos descritores. Faço ganchos com a parte gramatical quando possível, pois acredito que é necessário que nossos alunos tenham conhecimento da norma padrão para que possam utilizá-la em situações específicas. Semanalmente, fazemos uma produção de texto dos gêneros estudados. Nunca peço uma produção sem antes ter mostrado para meus alunos um exemplar do gênero e suas características.

Esses excertos nos movem a refletir que é mais do que justificável, na atualidade, um ensino de LP que privilegie eventos e práticas de leitura e escrita com vistas à formação de leitores e produtores de textos que assumam posturas autônomas, críticas e proficientes em diferentes situações de uso da língua/linguagem. Os dados apontam que engendrar novos contextos de aprendizagem favoráveis à apropriação das capacidades de leitura e escrita constitui-se um dos complexos desafios dos professores e das instituições de ensino do país, dadas as fortes pressões, sobretudo das políticas públicas educacionais, oriundas dos expressivos efeitos produzidos pelo processo de globalização, como também das interferências dos mecanismos internacionais sobre a educação em âmbito nacional.

### **3.3 Políticas públicas/educacionais: ações necessárias para consolidação de mudanças**

Nesta seção ecoamos as vozes dos professores acerca das políticas públicas/educacionais e ações que julgam necessárias para aprimoramento da atuação como professores de LP. O que sobressai nas 100 respostas obtidas

evidencia que, dentre as ações necessárias, há um desejo ardente dos docentes para que a FC na escola se consolide, efetivamente, como um espaço de (co)formação. Entretanto, para eles, as formações precisam ser mais consistentes ao que diz respeito ao rigor teórico em amplo diálogo com a prática, ou seja, conforme uma das respostas: “fortalecimento das políticas existentes com olhar na prática docente”. Para isso, reiteram a necessidade de formação específica na área de conhecimento e atuação. O excerto de um dos docentes que segue é emblemático:

(22) Políticas que subsidiassem as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, com apoio de instituições de ensino superior para instrumentalizar o professor no levantamento eficaz de dados, com os instrumentos adequados, planejamento em consonância com os conteúdos relevantes, articulados às teorias de referência, avaliação do processo e organização de resultados dessas aprendizagens para devolutivas condizentes às realidades dos alunos.

Ainda referente a formação, os docentes reivindicam um assessoramento pedagógico efetivo na escola. Para além da formação específica na escola, clamam por mais oportunidade de acesso e permanência em cursos de nível *stricto sensu*, sobretudo com incentivo para afastamento com garantia de remuneração. Nesta questão a situação dos docentes contratados é periclitante, pois somente bem recentemente obtiveram garantias do governo estadual para participarem da FC desenvolvida na escola durante a hora atividade com remuneração, conforme já acontecia com os docentes efetivos. Todavia, se para estes últimos, alguns casos têm se concretizado em afastamentos remunerados para qualificação *stricto sensu*, no caso dos primeiros, a possibilidade é inexistente, dado o caráter instável da contratação. Esta questão é bastante preocupante, considerando-se o grande número de docentes contratados na rede estadual de ensino público. Para alguns deles, o tempo destinado para a hora atividade (10 horas) é pequeno para realizar as atividades de planejamento e de FC além desta não ter tido uma consolidação o longo dos anos (ver SANTOS; SILVA; RAMOS, 2012), fator que, em alguns casos, acaba tornando-se tempo não muito produtivo e de leituras/estudos desinteressantes e que não suprem as reais necessidades dos docentes. A falta de incentivo aos profissionais de educação, de maneira geral, também aparece nas respostas deles, por parte do governo e da própria sociedade, em termos de remuneração, de oferta de concursos públicos, de incentivos a dedicação exclusiva, de capacitações e de valorização da profissão docente. Isso se reflete, de acordo com eles, também na postura dos pais que pouco ou nada participam da vida escolar.

Para além das questões já mencionadas, apontam para a necessidade de o trabalho docente realizar-se a partir de um diagnóstico preciso e de adoção de metodologias diferenciadas para alcançar diferentes alunos, inclusive o grande número de discentes que apresentam deficiências físicas e intelectuais, que, conseqüentemente, requerem uma formação adequada dos docentes para uma atuação mais inclusiva e eficaz. Atrelado a isso, apontam para a melhoria na estruturação do espaço físico da escola, aplicação de cursos de formação diretamente ligados a prática docente e na aquisição de



materiais didáticos relevantes e em quantidade suficiente para trabalhar com todos os alunos.

As respostas mostram, ainda, como extrema necessidade, a conscientização da importância de o docente “dominar” a LP, seu objeto de ensino, para seu uso diário, na comunicação e no âmbito profissional.

Melhores condições de trabalho viabilizariam também, de acordo com os docentes, trabalhar melhor a questão da indisciplina e a falta de interesse dos alunos. Sobre este assunto, sugerem migrar do atual sistema ciclado/sem reprovação para o seriado/com reprovação e da implantação de escola em regime integral e mais avaliações externas. Assim desabafa um dos docentes:

(23) Fomentar o uso das tecnologias de forma mais ampla no ambiente escolar, intensificar e atualizar os laboratórios de informática, investir em aplicativos interessantes aos alunos do ponto de vista de recursos para o uso das linguagens midiáticas, ampliar o tempo de estudos destinados à formação contínua; fomentar e financiar eventos nas áreas de atuação aos professores como estímulo e valorização profissional, assim como cobrar as produções científicas dos mesmos, proporcionar licenças estudos aos professores em qualquer tempo de sua carreira, sendo direito irrefutável e garantido.

Outras respostas tendem, ainda, para aspectos sociais, econômicos e culturais. Apontam a necessidade de mudança de visão que algumas pessoas têm sobre o ato de estudar, assinalando-o como um problema cultural. Tecem comentários sobre a busca pelo respeito das pluralidades culturais e pelo planejamento familiar e uma melhor distribuição de renda. Denunciam que um grande problema é a falta de condições que muitas famílias encontram para manter os filhos nas escolas.

#### **4. Considerações finais**

As vozes dos protagonistas desta pesquisa reafirmam a necessidade de uma nova concepção de formação de professores de Letras dadas as correntes mutações nas práticas comunicativas e sociais mais amplas, o que implica, sobretudo, a reformulação do currículo de formação de professores de Letras em consonância às atuais expectativas de aprendizagem dos estudantes que se encontram imersos às múltiplas linguagens em ampla circulação social.

Esse desafio impulsiona os cursos de formação de professores de Letras a engendrar inovações pedagógicas no âmbito das práticas formadoras de modo que os docentes em formação e/ou em processo de formação contínua tenham a possibilidade de se apropriar de um repertório de conhecimentos conceitual, teórico e metodológico da área de linguagem.

Fomentar, no processo de formação de professores de Letras, eventos e novas práticas de letramentos, constitui-se uma possibilidade de potencializar a formação para o reconhecimento da diversidade linguístico-discursiva, na perspectiva do letramento crítico e multicultural (ROJO, 2009).

Face a complexidade do ato de ensinar LP na atualidade, torna-se imprescindível que as políticas públicas legitimem os direitos de aprendizagem e formação tanto dos docentes em processos de se constituir professores

quanto dos estudantes que, na contemporaneidade, têm o direito de se apropriar do uso da língua/linguagem numa perspectiva plural, crítica, por isso contextualizada/situada com as práticas sociais mais amplas.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais.** São Paulo: Parábola, 2015.

BAUMAN, Zigmund. **Capitalismo parasitário.** Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras.** Resolução CNE/CES n. 18, de 13 de março de 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial e Continuada.** Resolução n. 02, 1 de julho de 2015.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **D.E.L.T.A.** n. 32, v. 2, 2016, p. 543-555.

CRUZ, Giseli Barreto. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Revista Educar,** Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

MATO GROSSO. **Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental urbanas.** Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica, 2018.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Pinhais: Editora Melo, 2012.

NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, L. I. S. *Do real ao desejável: formação e práticas de docentes de língua portuguesa*.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Ines. (org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RAMOS, Rosinda Castro Guerra; PEREIRA, Sara Cristina Gomes. Educação Básica no estado de Mato Grosso, Brasil: a construção e divulgação das orientações curriculares da área de linguagens. **Fórum Linguístico**, v. 10, p. 59-71, 2013.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Lucineide; RAMOS, Rosinda Castro Guerra. Formação continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador. **Acta Semiótica**. v. 17, n. 1, p. 80-105, 2012.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Albina Pereira de Pinho. Mapeamento do percurso formativo de professores de língua portuguesa de um contexto amazônico brasileiro situado. PHILIPPSEN, Neusa Inês; STEFFEN, Joachim. (org.). **Novas perspectivas da diversidade e variação linguística no Mato Grosso**. Casa Editora da Universidade de Augsburg, Alemanha, 2020 no prelo.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. **Formação continuada de professores para o projeto UCA**: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados. 2014, 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

### **Agradecimentos**

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa em Mato Grosso (FAPEMAT) pelo fomento direcionado a este estudo por meio do Edital Induzido/Educação. Agradecemos também aos docentes participantes do estudo. Gratidão pela leitura cuidadosa deste texto realizada pela profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva.

Enviado em: 07/setembro/2019 | Aprovado em: 30/março/2020