

INOVAÇÃO, CONHECIMENTO E VIVÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA: FORMAÇÃO INICIAL E SALA DE AULA

INNOVATION, KNOWLEDGE AND EXPERIENCES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE: INITIAL TRAINING AND CLASSROOM

Célia Márcia Gonçalves Nunes Lôbo 1

Geovana Portela de Moura 2

Marcela Dias Pinto 3

Resumo: A partir da necessidade de repensar as práticas docentes, esta pesquisa faz parte de um projeto que mapeou competências de professoras(es) de Linguagens na rede estadual de ensino de Mato Grosso. O corpus foi composto por discursos de cem professoras(es) de Língua Portuguesa sobre sua formação docente. O trabalho amparou-se na perspectiva metodológica qualitativa com característica interpretativista. Dentre os aspectos abordados, destaca-se a necessidade de maiores aprofundamentos sobre os fundamentos de conceitos relevantes e presentes na atuação docente, tal como o de inovação, para que equívocos e inconsistências acerca de suas definições sejam superados. Emerge, por fim, o entendimento de que a formação em serviço é uma estratégia que não pode ser escamoteada nas políticas educacionais e que esta precisa aparecer a partir das necessidades das(os) docentes e não com o objetivo de melhorar nota nas provas externas, como a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso vem priorizando.

Palavras-chave: Formação Docente. Crenças. Práticas Docentes.

Abstract: Given the need to rethink teaching practices, this research is part of a project that mapped skills of Language teachers in the state education network of Mato Grosso. The corpus consisted of narratives from one hundred Portuguese language teachers about their professional training. The study employed a qualitative methodological approach with an interpretive perspective. One key aspect highlighted was the need for further investigation into the foundational concepts in teaching activities, such as innovation. This would help to overcome misunderstandings and inconsistencies in their definitions. Finally, the study emphasizes that in-service training is an essential strategy in educational policies. This training should be based on the needs of teachers rather than solely aiming to improve grades in external tests, which has been the priority of the State Department of Education of Mato Grosso.

Keywords: Teacher Training. Beliefs. Teaching Practices.

- 1 Doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG); mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente no Centro Universitário UniCathedral. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2604409717028606>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8811-814X>. E-mail: celiamarciagn@gmail.com
- 2 Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), especialista em Língua Portuguesa e graduada em Língua Portuguesa e Inglesa pela União das Escolas Superiores de Rondonópolis. Docente da Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1204629614431690>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1539-8512>. E-mail: prof.giportela@gmail.com
- 3 Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), graduada em Letras Português / Francês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente efetiva da área de língua portuguesa na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3513394173415229>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3223-8788>. E-mail: marceladiaspintoperez@gmail.com

Introdução

Este texto integra o projeto de pesquisa denominado “Práticas Docentes e Formação: mapeamento e análise do processo formativo e do fazer docente dos(as) professores(as) da área de linguagens do ensino público estadual das regiões norte e noroeste mato-grossenses” (FORMALIN). O projeto teve como objetivo mapear as competências e habilidades dos professores de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física) na rede estadual de ensino público nas regiões norte e noroeste de Mato Grosso. A pesquisa, realizada entre 2016 e 2017, envolveu 100 professores de Língua Portuguesa em 50 municípios distribuídos nos polos do CEFAPRO em Sinop, Matupá, Alta Floresta e Juara. O estudo surgiu em resposta aos desafios educacionais da região, evidenciados pelos resultados insatisfatórios em Língua Portuguesa e Matemática nas provas externas nos últimos anos.

Dentro do escopo deste texto, realizamos uma análise de três principais temas que, em alguns momentos, se entrelaçaram: inovação, conhecimento e vivências. Para essa análise, baseamo-nos nos pressupostos teóricos da pesquisa aplicada, considerada uma ferramenta relevante na área da Educação, conforme destacado por André (2002). As abordagens teórico-metodológicas adotadas enquadram-se na pesquisa qualitativa interpretativista, pois lidamos com dados subjetivos, crenças, valores e opiniões, conforme proposto por Lüdke e André (1986).

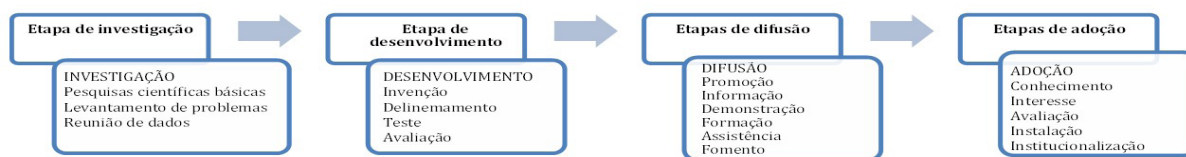
No capítulo “À procura do conceito de Inovação”, exploramos definições do termo “inovação” de autores como Goldberg (1995), Cardoso (1997) e Signori (2007) visando compreender as diversas aplicações do conceito. Na segunda parte, “O percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa”, descrevemos um breve histórico do ensino da língua materna no Brasil, utilizando contribuições de Soares (2002), Fiorin (2009) e Bunzen (2011). No capítulo “Inovações pedagógicas e suas relações com a formação e as práticas docentes”, discutimos as ideias de inovação, conhecimento e vivências dos(as) docentes por meio dos dados obtidos do questionário *online* composto de sete perguntas e com participação de 100 (cem) professoras(es) de LP.

À procura do conceito de Inovação

Definir “inovação” não é uma tarefa tão fácil. Etimologicamente, “inovação” deriva do latim *innovare*, que significa “introduzir novidades em”, “renovar”, “inventar”, “criar” etc. o termo também é utilizado no sentido de mudança, reforma, invenção, entre outros. Cardoso (1997, p. 2) destaca que: i) a inovação é uma mudança intencional e consciente, visando aprimorar a ação educativa; ii) implica uma ruptura temporária e parcial com a situação vigente; (iii) é distinta de reforma, pois não resulta de um decreto externo à escola. Por outro lado, a visão de Richland (1965 *apud* Goldberg, 1995, p. 204) abarca ideias de novidade e originalidade. Já Huberman (1973), defende a “inovação” como um aperfeiçoamento.

Carmo (2016, p. 13) sugere que “inovação” seja vista como um instrumento consciente e deliberado para promover mudanças, guiado por objetivos e intencionalidade. Signori (2007, p. 9) esclarece que a compreensão da inovação não pode ocorrer de maneira abstrata, deve considerar o contexto e os critérios de parametrização ligados a componentes sócio-históricos, político-ideológicos, tanto nos contextos em que a inovação é produzida quanto nos contextos em que é avaliada. Por sua vez, Goldberg (1995, p. 198) conceitua “inovação” como um processo planejado e científico de implementar mudanças no sistema educacional. A autora utiliza “renovação” como sinônimo de inovação, distanciando-as de termos como “mudança”, “mudança inovadora”, “mudança progressiva”, “mudança planejada” e “processo de mudança”. Analisando tais visões, é perceptível as diferentes abordagens acerca da inovação.

Figura 1. Etapas do modelo de Renovação, enquanto processo de mudança



Fonte: Adaptado de Goldberg (1995).

Sendo um processo, então, a “inovação” tem por característica ser contínua e duradoura. Percebemos nessas definições que quando se trata de apresentar algum atributo, as diferenças se amenizam, pois todas elas carregam as ideias de: intencionalidade, racionalidade, novidade, originalidade, efetividade e eficiência.

O percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa

Nesta seção, abordamos a evolução do ensino da língua materna no Brasil, desde sua origem até tornar-se disciplina curricular consolidada. Essa análise histórica é crucial para avaliar as atuais mudanças no ensino, considerando se são inovações intencionais pelos professores de Língua Portuguesa. Destacamos as perspectivas linguísticas associadas a esses profissionais e propomos uma reflexão sobre o processo de ensino, utilizando os estudos de Magda Soares, especialmente seu texto “Português na escola: história de uma disciplina curricular” no qual a autora esclarece que a disciplina de LP foi incluída nos currículos escolares brasileiros nas últimas décadas do século XIX.

Inicialmente, o ensino de Língua Portuguesa seguia os moldes dos jesuítas, dividido em três fundamentos: gramática, retórica e poética, permanecendo assim até o final do século XIX. Com o fim do império, houve uma fusão desses elementos, resultando na inclusão do Português nos currículos. No entanto, segundo Soares (2002), apesar dessa integração, os componentes ainda eram ensinados de maneira autônoma e independente.

Após a independência do Brasil, o ensino da “língua nacional” passou a ter caráter fundamental para a afirmação política e cultural do país; pois se entendermos que a língua “é o lugar por excelência da inscrição do poder” (Fiorin, 2009, p. 151), conclui-se que transformar o Português em disciplina obrigatória, nesse período, foi a tentativa de consolidar o poder; uma vez que, como apregoa Bunzen (2011), difundir a língua da metrópole tinha o objetivo de preservá-la e expandi-la, além, de ser necessária para uma política mercantil e absolutista.

Nessa esteira, Fiorin (2009) destaca que a gramática tradicional, com sua abordagem prescritiva e normativa, sempre buscou desenvolver e fortalecer uma língua padrão. Ele afirma que essa perspectiva “[...] fornece argumentos para se acreditar que existe uma única maneira correta de se usar a língua” (Fiorin, 2009, p. 19). Assim, o processo de gramaticalização, vinculado à ideia de progresso e nacionalidade, desempenhou um papel central na formação de uma disciplina escolar voltada para o vernáculo (Bunzen, 2011, p. 892), resultando em atividades escolares centradas em descrições linguísticas.

Em 1950, com o início do projeto de democratização do ensino, relevantes mudanças no ensino da língua ocorreram, uma vez que a escola passou a receber outro tipo de público com diferenças dialetais bem acentuadas. Nesse sentido, a escola teve como desafio ensinar a língua àqueles que sequer dominavam a variedade culta. A proposta para enfrentar esse problema foi articular o ensino de gramática com o texto. De forma que, segundo Soares (2002), ora elementos da gramática eram utilizados para compreender e interpretar o texto, ora estruturas linguísticas no texto eram abordadas para a aprendizagem da gramática.

Na década de 60, com a LDB n. 4024/61, o ensino de Língua Portuguesa passou por uma mudança significativa, alinhada ao foco no mundo do trabalho e combate ao analfabetismo. Sob o regime militar, Soares (2002) afirma que a língua foi reconhecida como aliada para o desenvolvimento nacional, marcando a transição do currículo humanista para o tecnicista. Isso transformou o ensino da língua materna em um instrumento essencial de comunicação, abrangendo transmissão e

compreensão de ideias, fatos e sentimentos, tanto oralmente quanto por escrito.

Sendo assim, novas nomenclaturas surgiram para a disciplina: “Comunicação e Expressão” (no 1º grau menor) e “Comunicação em Língua Portuguesa” (no 1º grau maior)¹. Essa nova compreensão adveio, principalmente, da concepção de língua como instrumento de comunicação², influência da teoria da informação nos estudos linguísticos. Nesse período, o ensino da gramática pela primeira vez passa a ser questionado, uma vez que seu estudo fugia ao objetivo da disciplina ora implementada; instaura-se, então, a questão: ensinar ou não a gramática nas aulas. Para Pietri (2018), essa polêmica se consolidou como instrumento pedagógico e divulgador das ideias linguísticas.

Em 1980, debates acadêmicos levaram a propostas de mudanças no ensino da língua materna, resultando no retorno do termo “Português” à grade curricular. Agora, a ênfase era em trabalhar leitura, interpretação e análise linguística como procedimentos em sala de aula, evitando a fragmentação da disciplina. Essa reconstrução curricular surgiu do diálogo entre políticas públicas e científicas, embora a participação dos professores da educação básica tenha sido limitada.

Soares (2002) destaca que a presença dos estudos linguísticos nas propostas de mudanças linguísticas deve-se à solidez adquirida por esses estudos no Brasil. No entanto, é importante notar que essa maturidade linguística foi alcançada tardiamente, com a inclusão da linguística no currículo de formação de professoras(es)³ somente em 1960. Esse desenvolvimento impulsionou pesquisas na área, alterando as compreensões sobre o ensino de língua. Durante esse período, influências sociointeracionistas⁴, como a pragmática e a análise do discurso, introduziram uma nova visão de língua, entendendo-a como heterogênea devido à sua constante mudança.

Críticas ao “ensino tradicional” impulsionaram políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Brasil, 1996), visando reestruturar o ensino de Língua Portuguesa (LP) para melhorar a aprendizagem de leitura e escrita (Brasil, 1997, p.19). Esse movimento ocorreu por decreto, de forma não democrática, sem consulta direta aos envolvidos, e não resultou em mudanças imediatas nas abordagens de ensino.

Isto posto, o PCN surgiu para consolidar o conhecimento linguístico acumulado nas últimas décadas em um único documento, orientando o ensino nas instituições educacionais. O documento de LP apresenta a língua como

[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brasil, 1997, p. 22).

Dessa forma, o texto - entendido como evento comunicativo no qual as ações linguísticas, sociais e cognitivas se convergem - passa a ser o ponto de partida para o ensino de língua materna de forma que a ênfase na gramática “pode ser minorada na direção de uma perspectiva mais funcional e sociointerativa no funcionamento da língua” (Marcuschi, 2008, p. 65).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adota a perspectiva sociointeracionista para selecionar livros de Língua Portuguesa (LP) desde os anos 90. Essa abordagem orientou a construção do currículo dessa disciplina na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e nos documentos curriculares estaduais. Em resumo, no Brasil, é amplamente aceito que o ensino de língua materna deve fundamentar-se na perspectiva sociointeracionista.

O histórico do ensino de Língua Portuguesa revela mudanças motivadas por razões sociais, políticas, culturais e pela evolução dos estudos linguísticos. Contudo, inovações propostas frequentemente ocorreram sem a participação dos professores, sendo determinadas por órgãos nacionais e influenciadas por avaliações oficiais (Buin, 2007, p. 48). Esse modelo hierárquico muitas

1 O que equivalem, respectivamente, ao que hoje denominamos de ensino fundamental e médio.

2 Entre os linguistas que aproveitaram o modelo de comunicação alicerçada nas teorias da informação, da comunicação ou da cibernética encontram-se Bertil Malmberg (1969) e Roman Jakobson (1969).

3 A formação inicial de professores se inicia em 1930.

4 Estudo linguístico focado na dimensão social da língua, considerando variação e diversidade. William Labov destaca-se nos estudos variacionistas.

vezes entra em conflito com as práticas habituais dos docentes, impedindo a efetiva inovação na prática do ensino.

Nesse cenário, resumindo o percurso apresentado com as palavras de Goldberg (1995, p. 199): as inovações são introduzidas de maneira esporádica, não contínua; motivadas por pressões externas, não demandas internas; por razões práticas, não resultantes de convicções sólidas ou de planificações deliberadas; de forma dispersa, não por meio de um plano cumulativo e integrado; tardiamente em relação ao desejável, seguindo em vez de liderar; superficialmente, não atingindo níveis básicos e fundamentais; com o propósito de conferir prestígio e favorecer determinados indivíduos, em vez de buscar aprimorar o desempenho educacional.

Inovações pedagógicas e suas relações com a formação e as práticas docentes

Como percebemos, nesta retomada histórica do ensino de LP, cada período pressupõe uma concepção de língua - advindas de novas visões de mundo, de sujeito - o que caracteriza a dinamicidade da língua no contexto social em que essa atua.

A linguagem é o meio pelo qual os sujeitos realizam práticas comunicativas e interacionais, utilizando enunciados que incorporam signos ideológicos e vozes de outros enunciados. Bakhtin/Volochinov (1997) destaca que a língua é um sistema dinâmico que se manifesta na interação verbal e social entre os interlocutores, considerados agentes sociais. Através das relações dialógicas, tais agentes produzem sentidos que se ajustam às estruturas de diferentes situações e contextos sociais.

Sendo assim, com vistas ao questionário que foi respondido por professoras(es) da região norte e noroeste do estado de Mato Grosso, percebemos o movimento dessas mudanças das teorias linguísticas a partir das respostas obtidas na “Questão 11” que tinha o enunciado: “Conte-nos sobre as inovações pedagógicas estudadas e/ou vivenciadas por você no Curso de Letras”. Por essas respostas, conseguimos identificar dois grupos bem distintos: daqueles(as) docentes formados(as) há mais tempo e daqueles(as) com menos tempo de formação.

Salvo raras exceções, os(as) docentes com mais tempo de formação afirmam que tiveram uma formação inicial nos moldes tradicionais “tecnicistas”, sobretudo por focalizar o ensino teórico em detrimento do prático, sem articulação e/ou sem interlocução entre as disciplinas. O estudo linguístico estudado por esses pautou-se na concepção de língua compreendida como comunicação e expressão, na perspectiva de estrutura, com ênfase no trabalho com a gramática e tipologias textuais, o que consideravelmente, segundo eles, limitou a compreensão da língua e posterior inovações no trabalho docente. Os excertos seguintes ilustram a concepção de língua que balizou o percurso formativo em Letras desse grupo:

1 - O meu Curso de Letras não teve nenhum embasamento inovador, ele foi embasado em práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, salvo a disciplina de Literatura que nos proporcionara alguns momentos inovadores como o incentivo à pesquisa principalmente no que diz respeito à Literatura mato-grossense. Quanto a parte de Linguística, era tradicionalíssima; penso que não vimos quase nada que nos impulsionasse a querer mais da disciplina, mais para atender a grade curricular⁵.

2 - Não considero que o meu curso tenha sido inovador, pois aprendi nos moldes ditos tradicionais, mas pude me tornar uma profissional capacitada para buscar as inovações necessárias, pois aprendi os conteúdos para trabalhar a Língua Portuguesa, a ser uma pesquisadora e pôr em prática tudo isso.

5 Não fizemos nenhuma correção nos excertos, eles foram transcritos tal como aparecem no formulário de resposta.

Esses(as) docentes, formados(as) há mais tempo, reconhecem que “muitas tendências vistas hoje” não foram trabalhadas quando frequentavam o curso de Letras, mas que com a participação em ações de formação continuada conseguiram inteirar-se delas. Todavia, aqueles conhecimentos construídos lhes foram de suma importância para o exercício da profissão.

Já nas respostas de docentes com formação mais recente, e um número pequeno de docentes formados(as) há mais tempo, aparece uma perspectiva de formação que tenta integrar a teoria e a prática nas ações formativas e de sala de aula. Muda, também, a perspectiva de língua(gem) para uma visão mais ampla, de uso no social.

Dado o caráter de amplitude do enunciado da “Questão 11”, as respostas abrangeram diversas perspectivas. Além daqueles que vincularam a “inovação” a aspectos linguísticos, houve também participantes que destacaram como inovador o acesso à formação pessoal e profissional:

3- Só pelo fato de estar inserida no mundo acadêmico já foi uma inovação, um sonho almejado... e estar vivenciando as inovações pedagógicas de uma maneira teórico/prática foi uma experiência inovadora.

4- Na época que fiz a faculdade tudo era novo para mim, mas principalmente a linha teórica que me ajudou a passar no concurso e saber fazer a união entre pesquisa teórica com a prática docente, fazendo com que eu entendesse a dificuldade do meu aluno.

Se entendermos a “inovação”, como aponta Messina (2001), como melhoria do estado vigente, de fato somos levados a concordar com essas respostas dos entrevistados, uma vez que alcançar o ensino superior num país como o nosso - que possui 11,5 milhões de brasileiros analfabetos, segundo o IBGE 2017⁶ - é uma grande conquista e é um passo grande na melhoria pessoal e profissional.

Tivemos um outro grupo ao qual as inovações ocorreram no âmbito teórico-metodológico. Para esses(as) entrevistados(as), as diferentes metodologias de ensino possibilitaram melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Eles(as) citaram seminário, teatro, música, dinâmicas, por exemplo.

Alguns participantes associam a ideia de inovação ao uso e domínio de novas tecnologias, conforme evidenciado nas seguintes respostas:

5- Tive uma excelente formação em Letras. Pude vivenciar a prática docente sempre em sintonia com os avanços tecnológicos e, também, com o estudo de uma linguística interativa.

6- Acredito que a maior inovação hoje sejam as ligadas ao uso das tecnologias associada à prática[...].

Teixeira (2010) aponta que, na educação, a palavra “inovação” está impregnada com a ideia tecnológica, uma vez que essa palavra surge nos setores econômicos. Nesse sentido, entendemos o desapontamento dos(as) docentes ao serem questionados sobre inovação, como mostra o excerto seguinte, uma vez que as aparelhagens tecnológicas nas escolas são escassas ou estão desatualizadas:

7- Muita teoria em que na prática é percebido que não funciona bem, tanto pelo lado do interesse do aluno, tanto pelo lado em **que a escola não tem suporte ou preparação para ajudar na questão de inovação pedagógica, como por exemplo: uma escola com sala de informática**, quão conhecimento os alunos poderiam estar adquirindo ao fazer uma atividade de pesquisa? Esta questão ponho a escola que

⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>. Acesso em: 13 abr. 2019.

atuo, onde a biblioteca só tem 1 computador para mais de 900 alunos! [grifo nosso]

No que tange à literatura, os pesquisados apontam como inovadoras as vivências com o mundo literário, com projeto como o da “Biblioteca Comunitária”, como influentes aliados para a aquisição de experiência didática e de compartilhar com a comunidade o mundo acadêmico:

8- A vivência com o mundo literário, e, o Projeto Biblioteca Comunitária, fez com que cada acadêmico pudesse adquirir experiência de compartilhar com a comunidade o mundo das letras.

Apareceram nas respostas, também, “inovação” relacionada à participação em projetos de incentivo à leitura, elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares com ênfase na contextualização histórico-cultural, participação em minicursos que abrangeram conceitos de tendências contemporâneas como multiletramentos, gêneros textuais e sequências didáticas.

9- Algumas disciplinas traziam textos atuais para contextualizar as reflexões linguísticas juntamente com a realidade e como as escolhas lexicais e sintagmáticas contribuíam para a construção do sentido.

Destaca-se, na maioria das respostas, a importância da conexão entre teoria e prática para desenvolvimento de conteúdos de forma envolvente, contextualizada e fundamentada:

10- O curso privilegiou a teoria, embora em menor quantidade houve a prática, no entanto quanto a inovações pedagógicas, ou seja, o que se pede em sala de aula não houve.

Nos excertos 4 e 10 percebe-se que os sujeitos da pesquisa entendem que a articulação entre a teoria e a prática são atitudes inovadoras, contudo o sujeito do excerto 10 aponta que isso não ocorreu em sua graduação, e o sujeito do excerto 4 deixa a entender que a sua graduação também não aliou o ensino teórico com a prática, mas que ele, a partir da aquisição teórica da formação inicial, conseguiu fazer a transposição didática dos conteúdos aprendidos.

A inovação é retratada pelos(as) docentes também na figura do(a) professor(a) como sujeito pesquisador(a), que participa de cursos e que partilha conhecimentos com profissionais que atuam há mais tempo. Apontam o valor da aprendizagem de forma autônoma, com diferentes recursos que os mobilizam a construir o conhecimento a partir da descoberta, bem como, reconhecer posições críticas aos usos sociais, com vistas a considerar a função social dos sistemas de linguagens, informação e comunicação.

11- Durante o curso de Letras, além do currículo básico com todos os conteúdos necessários, também tive oportunidade de apresentar trabalhos orais e publicá-los; participei de projetos de pesquisa e também pude pôr em prática os conhecimentos que estava adquirindo, como monitora. Não considero que o meu curso tenha sido inovador, pois aprendi nos moldes ditos tradicionais, mas pude me tornar uma profissional capacitada para buscar as inovações necessárias, pois aprendi os conteúdos para trabalhar a Língua Portuguesa, a ser uma pesquisadora e pôr em prática tudo isso.

O excerto 12, a seguir, mostra os desafios e a nobreza da profissão. Essa característica aparece nos no reconhecimento do(a) docente de qual é seu papel e da dimensão do “ser professor(a)”. Mostra, também, como o contato com o *lócus* de trabalho, ainda no período da formação inicial, é significativa para a apropriação de conceitos teórico-práticos imprescindíveis para a constituição identitária com a profissão. Dentre os inúmeros desafios que a profissão impõe aos docentes, sem dúvida, um dos maiores, é a busca pelo conhecimento de como melhor atender às necessidades do(a) aluno(a). Abaixo, destaca-se o trabalho com discentes com necessidades educacionais

especiais e a valorização do humano:

12- Quando iniciei a minha formação, no meu último ano, substituí em uma escola com uma turma na Sala de Articulação, consegui fazer com a minha turma uma apresentação natalina belíssima. Por ser uma turma pequena e geralmente era excluída, consegui ver nos olhos dos meus pequenos admiração, alegria e que eram capaz. Assim, me apaixonei e tive certeza da minha paixão.

Esses trechos destacam que a construção da identidade de professor(a) de Língua Portuguesa ocorre ao longo dos eventos e atos de formação docente. Além disso, ressoam com as reflexões de Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), especialmente ao afirmar a existência de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos, capaz de conscientizar os/as educandos(as) sobre as diferenças culturais entre eles e a escola.

Além da “Questão 11”, que versava especificamente sobre inovações pedagógicas estudadas e/ou vivenciadas no curso de Letras, tivemos a incumbência de analisar outras questões da pesquisa, a saber as de números 28 a 34, as quais abordavam assuntos relacionados a conhecimento e às práticas experienciadas pelos(as) pesquisados(as). Como as respostas estão intrinsecamente ligadas, apresentaremos à medida que notarmos ser conveniente à análise.

A “Questão 28” inquiriu aos participantes da pesquisa sobre as competências e habilidades em Letras que eles julgavam possuir, na qual eles tinham que, para cada item apresentado, assinalar uma das seguintes opções: “Ótimo: 5”, “Bom: 4”, “Razoável: 3”, “Insuficiente: 2” ou “Não possui: 1”. Nota-se, no Quadro 1, que a maioria dos entrevistados se avaliaram como “ótimo” e “bom”.

Quadro 1. Competências e habilidades em Letras

QUESTÃO 28					
<i>Ótimo: 5; Bom: 4; Razoável: 3; Insuficiente: 2; Não possui: 1</i>	5	4	3	2	1
Domínio do uso da Língua Portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos	34	63	2	0	1
Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional	24	62	11	2	0
Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação profissional	24	56	18	1	1
Preparação profissional atualizada, em atenção às atuais demandas do mundo do trabalho	26	55	17	2	0
Percepção de diferentes contextos interculturais	31	56	12	1	0
Domínio e uso dos recursos digitais e da informática	20	48	28	3	1
Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem nos ensinos fundamental e médio	49	46	4	0	1
Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino	27	60	11	1	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

A maioria dos entrevistados avaliou positivamente aspectos como “Domínio do uso da Língua Portuguesa” e “Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem”, considerando-os “bons”. Essas avaliações refletem uma adesão a abordagens teórico-metodológicas alinhadas com as diretrizes oficiais, como PCNs e BNCC, que preconizam um ensino contextualizado e significativo.

Tais resultados indicam um foco no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas e na formação de alunos críticos, conscientes e participativos.

A análise das respostas nos leva a constatações interessantes, como, por exemplo: na “Questão 11”, anteriormente analisada, a maioria dos(as) entrevistados(as) se queixaram de não terem acesso a novas visões linguísticas; desta feita, ao analisarmos as respostas à “Questão 31”, que inquiria como e onde eles adquiriram tais repertórios, inferimos que essa lacuna da formação inicial (FI), percebida na “Questão 11”, foi preenchida na formação continuada (FC), na atuação, com a autoformação e com o contato com os pares, como pode ser percebido nos excertos a seguir e a partir da análise do “Quadro 2” adiante:

13- Estudo, formação, práticas de sala de aula e interação entre colegas da profissão e disciplina.

14- Através de estudos em grupos de formação continuada. Troca de experiências com outros profissionais da área.

15- Advindo de toda a minha formação escolar, pelos cursos de formação continuada, pelo amadurecimento de minhas experiências, pelas leituras e pesquisas que faço para aprender mais e está por dentro das últimas tendências pedagógicas.

Quadro 2. Onde e como os pesquisados adquiriram seus conhecimentos

QUESTÃO 31									
Formação Continuada		Na prática		Autoformação		Formação inicial		Interação com o outro	
Formação continuada/formações	26	Prática	23	Reflexões	11	Graduação	16	Troca	3
Cursos	22	Sala de aula	15	Pesquisas	11	Faculdade	14	Grupo	1
Pós-graduação	8	Escola	12	Leituras	9	Universidade	9	Pares	1
CEFAPRO	2	Experiência	6	Estudos	8	Ensino Superior	4	Interação com o outro	1
Especialização	4	“Vida”	4	Planejamento	3	formação acadêmica	3	Convivência	1
Mestrado	4	Atuação	2	Livros	2	Formação inicial	1	Coordenação pedagógica	1
Palestras, seminários, simpósios, congresso, capacitações	5	Teoria com a prática	4	Internet	2	Estágio	1		
		Vivenciando	1	Tecnologias	1				
		Exercício profissional	1	Youtube	1				
				Redes sociais	1				
				Autoformação	1				
Total de ocorrências	71	Total de ocorrências	68	Total de ocorrências	50	Total de ocorrências	48	Total de ocorrências	8

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

A “Questão 31” era do tipo aberta, sendo assim tivemos uma variedade de respostas as quais, pelas ocorrências de palavras e sinônimos, nós filtramos em 5 campos semânticos, elencados anteriormente, da esquerda para a direita, partindo da maior quantidade de ocorrências.

Ao analisar o “Quadro 2”, nota-se a grande ocorrência da palavra “formação continuada”, dessa feita, ressaltamos a importância que possuía o CEFAPRO no estado do Mato Grosso, principalmente, aos/às professores(as) dessa região da pesquisa, uma vez que a oferta de cursos de extensão ou pós-graduação, pelas universidades dessa localidade, é escassa e o acesso às regiões que oferecem mais cursos estão distantes, tornando difícil prosseguir com o aperfeiçoamento profissional caso eles não existissem.

Nota-se que em segundo lugar aparece o campo semântico ligado à prática, o que Tardif (2002) chama de “saberes experienciais”. O autor afirma que esses saberes provêm do próprio exercício da atividade docente, uma vez que “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif, 2002, p. 38). Para o autor, os conhecimentos advindos das relações entre os pares e os(as) alunos(as) também fazem parte desse tipo de saber, contudo, nesse quadro, trouxemos separadamente - pode-se ver que o contato com o outro aparece poucas vezes nas respostas dos(as) entrevistados(as).

O terceiro campo semântico evidente nas respostas dos pesquisados é relacionado à autoformação. Segundo Rajagopalan (1998), o docente torna-se um sujeito real ao ser concebido como ser social, e essa concepção e escolha da profissão ocorrem quando o profissional se emancipa na sociedade. Assim, a prática é vista como o momento em que o docente aciona os conhecimentos adquiridos, explicando por que a formação inicial aparece em quarto lugar na pesquisa, uma vez que, durante a graduação, os profissionais podem não perceber imediatamente a aplicação prática dos conteúdos aprendidos em sua atuação profissional.

Na “Questão 29”, foi solicitado aos(as) entrevistados(as) classificar os requisitos que eles(as) julgam serem necessários para um(a) professor(a) de L.P. ensinar adequadamente. Para todos os itens apresentados os(as) entrevistados(as) tinham que marcar uma das duas opções: “muito importante” e “pouco importante”. Veja o Quadro 3:

Quadro 3. Requisitos necessários para ensinar adequadamente L.P

QUESTÃO 29	Muito importante	Pouco importante
Conhecimento amplo da língua a ser ensinada	100	0
Domínio de sala de aula	98	2
Conhecimento dos fundamentos teórico, conceitual e metodológico da área de linguagem	96	4
Conhecimento metodológico	96	4
Conhecimento sociocultural dos falantes da língua a ser ensinada	95	5
Conhecimento teórico	92	8
Condições estruturais e materiais da escola	87	12

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Tardif (2002) destaca que o saber docente é composto por diversos conhecimentos provenientes de instituições de formação, formação profissional, currículos e prática cotidiana. Ele enfatiza a importância do conhecimento disciplinar, curricular e da experiência do educador. A maioria dos entrevistados concorda que um “Conhecimento amplo da língua a ser ensinada” é crucial para o ensino eficaz de Língua Portuguesa, destacando a supervalorização do saber disciplinar pelos profissionais na prática educacional.

O “Domínio de sala de aula” foi o segundo requisito apontado para se exercer com excelência a profissão; contudo, olhando o Quadro 4 (Questão 30), a seguir, quando perguntados sobre qual aspecto os(as) pesquisados(as) possuem, o que foi mais elencado, por 86 dos(as) pesquisados(as),

foi essa característica; enquanto aquela, apontada pela maioria como grande influenciadora de boas práticas, aparece em quarto lugar entre os requisitos que os(as) pesquisados(as) possuem.

Quadro 4. Requisitos possuídos pelos(as) entrevistados(as)

QUESTÃO 30 ⁷	
Domínio de sala de aula	86
Conhecimento dos fundamentos teórico, conceitual e metodológico da área de linguagem	78
Conhecimento metodológico	77
Conhecimento amplo da língua a ser ensinada	73
Conhecimento sociocultural dos falantes da língua a ser ensinada	73
Conhecimento teórico	71
Não responderam	5

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Os Quadros 3 e 4 contrastam as expectativas dos pesquisados sobre o que é necessário para ser um bom profissional na área com a realidade de como se apresentam. Emerge uma disparidade entre as aspirações e a autopercepção, sugerindo que essa discrepância pode ser atribuída à percepção de fragilidade na formação inicial. Apesar dos esforços individuais ou da formação contínua para aprimorar o conhecimento na língua, a formação inicial ainda é considerada um ponto sensível em suas trajetórias profissionais.

O termo “Domínio de sala de aula” não foi claramente definido na pesquisa, levando-nos a uma investigação sobre seu significado. Segundo um estudo realizado por Almeida, Neves e Santos (2010) sobre as condições de trabalho de professores(as) de escolas públicas, a expressão é associada a habilidades de gestão de atividades pedagógicas. Envolve manter um ambiente propício ao ensino-aprendizagem, exigindo esforço e discernimento específicos das professoras. Nesse contexto, o domínio de sala de aula inclui estratégias para dinamizar as aulas, como o uso da criatividade para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Assim, ao afirmarem que o requisito essencial para o ensino adequado de Língua Portuguesa é o domínio de sala de aula, os profissionais provavelmente se referiam às habilidades necessárias para lidar com a instabilidade e imprevisibilidade desse ambiente. Essa interpretação é reforçada pelas respostas na “Questão 32” (que indagava sobre como costumam ser as aulas de L.P. dos(as) participantes da pesquisa) onde as aulas dos participantes foram descritas como “inovadoras”, “dinâmicas”, “interativas” e “prazerosas”, evidenciando a importância atribuída à capacidade de lidar com a diversidade e complexidade em sala de aula:

- 16- Dinâmica e interativa com a participação dos Estudantes;
- 17- Interativas, com agrupamentos, aulas dialogadas e contextualizadas com o uso das TIC's quando possível;
- 18- Buscando inovar sempre para atrair mais a atenção dos alunos;

Nos excertos, percebe-se que os(as) pesquisados(as) abordaram estratégias para dinamizar as aulas, evidenciando uma visão comportamentalista que destaca a inclusão de tecnologias educacionais, estratégias de ensino e o reforço no relacionamento professor(a)-aluno(a). Essa abordagem, conforme Mizukami (1986), atribui ao professor(a) a responsabilidade de planejar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, buscando maximizar o desempenho do estudante, considerando fatores como economia de tempo, esforço e custos, como observado no excerto re-

⁷ Nessa questão, os pesquisados poderiam marcar quantos pontos considerassem possuir, por isso veremos que a soma das ocorrências será maior que 100.

tirado também da “Questão 32”:

19- Procuo trabalhar de maneira que os alunos entendam os conteúdos ministrados. Procuo modificar a metodologia de trabalho e na medida do possível simplificar os conceitos teóricos dos conteúdos que eles precisam adquirir ao longo do período de estudos.

Diante das respostas, observamos que, para as(os) docentes, o ensino permanece fortemente centrado na ação do(a) professor(a), sendo o sucesso ou insucesso atribuído principalmente a ele(a). As respostas revelam a conexão entre essa abordagem e a concepção de inovação nas aulas de Língua Portuguesa. Ao descreverem suas práticas, as(os) profissionais destacam aspectos positivos, evidenciando um esforço notável em integrar teoria e prática para conferir “sentido” ao aprendizado, uma característica que muitos apontam como ausente em sua formação inicial. Evidencia-se, também, que há uma valorização ao ensino a partir do uso da linguagem contextualizada, favorecendo, assim, o trabalho com os gêneros:

20- [...]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.

Destaca-se, também, em uma boa parte das respostas, a preocupação em oportunizar o aprendizado a partir do conhecimento prévio do(a) aluno(a) sobre o conteúdo a ser trabalhado e a preocupação com o protagonismo estudantil:

21- Costumo levar textos prazerosos e discutir muito sobre o assunto, também partir do conhecimento dos alunos...

22- 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.

Em outras respostas, percebemos a ideia do ensino individualizado valorizando as potencialidades e procurando sanar as fragilidades encontradas.

Nota-se, no excerto 23, exemplo de uma visão atual do ensino de LP, assim como classifica Travaglia (1996), um ensino produtivo que contrapõe o ensino de língua a partir do ensino das regras gramaticais, ou seja, um ensino prescritivo:

23- Eu busco ensinar a Língua Portuguesa fazendo com que os alunos não decorem regras, mas sim saibam o porque 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.

Destacamos como os pesquisados estabelecem a articulação entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Essa visão, como assinalamos no tópico sobre a retomada histórica do ensino de LP, foi um marco para o ensino dessa disciplina, pois essas competências não são mais vistas de forma fragmentada:

24- Procuo trabalhar os 4 eixos da língua portuguesa: 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, ...).

25- São pautadas em desenvolver habilidades na leitura, escrita e interpretação textual de gêneros diversificados.

Ao perceber isso, fica evidente o empenho dos(as) profissionais em ensinar conforme as novas perspectivas linguísticas e os documentos oficiais.

Em relação à “Questão 33” sobre a prioridade de aspectos da Língua Portuguesa, 90 dos participantes optaram por não assinalar nenhum nível de prioridade para o tópico “Ensino de normas gramaticais isoladas”. A ausência de resposta levanta a indagação sobre a razão para não responderem, especialmente se poderiam indicar “nunca” caso não considerassem esse aspecto uma prioridade ou não o utilizassem em suas aulas.

Para tal reflexão, foi oportuno apoiarmo-nos na Análise do Discurso e reportamo-nos a Pêcheux (1997) o qual afirma que a formação discursiva compreende o lugar de construção dos sentidos, determinando o que “pode” e “deve” ser dito a partir de uma posição, numa dada circunstância. A ausência de resposta pode ser atribuída ao próprio propósito da pesquisa, que visava mapear as competências e habilidades dos professores da área de Linguagens. Esse objetivo pode ter sido percebido pelos participantes como inibidor, especialmente considerando o discurso predominante nos estudos linguísticos, que desfavorece o ensino isolado da gramática no contexto moderno. Assim, a “não resposta” pode ter sido uma escolha dos participantes para evitar possíveis equívocos.

Nessa questão objetiva, que é possível maior controle na resposta, vê-se de forma explícita que os(as) professores(as) buscam não tocar neste assunto tão caro para o ensino de LP. Contudo, quando solicitados, na “Questão 32”, que eles(as) descrevessem como são suas aulas, 7 pesquisados(as) disseram trabalhar gramática. Nesse sentido, na resposta representada pelo excerto 26, há alguns aspectos interessantes a serem considerados:

26- 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.

A entrevistada revela uma abordagem ambígua em seu ensino de língua. Apesar de indicar o trabalho com “conceitos gramaticais” de maneira tradicional, ela expressa uma visão contemporânea ao abordar temas como comparativos entre termos coloquiais e formais, evidenciando uma filiação à sociolinguística. A análise de sua resposta revela um dilema entre a perspectiva tradicional da Gramática e uma abordagem mais atual da Linguística. Para entendermos a confusão dessa profissional, retomamos as suas respostas anteriores. Na “Questão 9” que perguntava sobre o currículo da formação inicial, é respondido que a sua “formação deu ênfase à prática em detrimento do teórico”, percebe-se uma visão bem tecnicista; na “Questão 10”, que inquiria sobre a concepção de linguagem que sustentou a sua FI, sua resposta é “Linguagem como instrumento de comunicação”, percebemos que ela se formou num período não muito atual, mas que o ensino da gramática isoladamente já não era muito aceito.

Tal professora, ao relatar suas experiências (“Questão 14”), destaca as dificuldades iniciais na carreira devido à desconexão entre teoria e prática. Inicialmente, classifica seu conhecimento

em Língua Portuguesa como “insuficiente” ao concluir a graduação (“Questão 24”), atribuindo essa lacuna à ênfase dada em literatura durante a graduação e à pouca teoria sobre língua portuguesa (“Questão 26”). No entanto, ela menciona um desenvolvimento subsequente, elevando seu nível para 3, mais próximo de “ótimo”, após estudos independentes. Nota-se que embora a sua formação inicial tenha tido foco no ensino de LP pelo viés das pesquisas linguísticas, ela não conseguiu compreender como isso poderia dar-se na prática, até porque, como ficou explícito, sua formação na graduação deixou obscura a aplicabilidade dos fundamentos linguísticos aprendidos. Para enfrentar o desafio de lecionar, ela recorre aos métodos que aprendeu e considera eficazes, apesar de não aderir a dinâmicas e brincadeiras, pois não aprendeu com essas abordagens. Tal fato encontra respaldo nas palavras de Tardif (2002, p. 48) quando destaca que é a partir dos saberes experienciais que “[...] os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro da sua profissão”; em outras palavras, é a partir das experiências como aluno que o docente se legitima.

Prosseguindo com a análise das respostas à “Questão 33”, evidencia-se que “Produção de textos escritos”, “Linguagem em uso no cotidiano (gêneros textuais/discursivos)” e “Leitura de textos escritos” foram elencados com alta prioridade no ensino de LP, evidenciando o ensino da disciplina a partir do “texto”, ou seja, adequado ao que é apregoado nos documentos oficiais que enfatizam a importância de o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita serem a partir do uso genuíno da língua(gem) que possibilita ao aluno adquirir novas habilidades.

Outro ponto muito interessante, também apregoado nos documentos oficiais de referência para o ensino de LP, é o trabalho com “Linguagem em uso em espaços midiáticos (TV, computadores, celulares etc.)” que, dentre as(os) pesquisadas(os), 52 afirmaram usar. Analisando as respostas, percebemos que mesmo com a dificuldade que eles(as) têm em ter acesso às novas ferramentas tecnológicas, - visto que apenas 32 propõem “pesquisa e leitura de textos digitais on-line” e que se trata de uma queixa recorrente a falta de ferramentas e condições de trabalho, tal como já abordamos anteriormente - os(as) professore(as) não deixam de trabalhar a linguagem das esferas midiáticas. Percebe-se, nesse sentido, o imenso esforço que eles(as) têm para inovar nas aulas, pois proporcionam aos(às) alunos(as) o acesso aos textos que circulam nas mais diferentes esferas comunicativas. Nesse aspecto, a inovação é entendida como a ruptura com a antiga forma de ensino, na qual os textos canônicos e literários eram os únicos instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de LP.

Ainda sobre visões que consideramos inovadoras, apresentamos este último quadro que surge da “Questão 34”, na qual as(os) entrevistadas(os) foram questionadas(os) sobre a frequência com que os tópicos relacionados são utilizados nas suas aulas. Para cada um dos aspectos apresentados, os(as) profissionais deveriam marcar uma das frequências, a saber: “às vezes”, “sempre”, “geralmente”, “raramente” e “nunca”.

Quadro 5. Frequência de uso das ferramentas pedagógicas

QUESTÃO 34	Às vezes	Sempre	Geralmente	Raramente	Nunca	Não responderam
Livro didático	52	37	3	7	0	1
Livro paradidático	59	17	1	16	3	4
Caderno do aluno	13	81	2	1	2	1
Cópias de textos e listas de atividades	45	34	2	11	5	3
Dicionário Aplicativos de celular	52	39	1	6	0	2
Projektor multimídia	40	8	0	26	23	3
Computador/laboratório de informática	51	22	2	4	0	1
Jogos e brincadeiras	46	8	1	26	16	3

Quadro e giz/marcador de quadro branco	46	12	1	31	7	3
Cartazes, figuras, jornais, flash cards	26	65	0	7	1	1
Músicas, vídeos, filmes e outros materiais digitais	58	28	0	12	1	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Observando o “Quadro 5” fica evidente o que apontamos acima, ou seja, apesar de todas as dificuldades de estrutura e de acesso às tecnologias que os(as) profissionais apontaram, constata-se que eles(as) se utilizam de outros meios para ensinar a disciplina; ou seja, eles(as) não se acomodam perante os desafios, muito pelo contrário, se mostram bastante empenhados(as) em oferecer aulas que estejam mais adequadas às novas formas de ser, pensar e agir na sociedade deste século.

Algumas considerações

Retomando um dos objetivos deste trabalho que consistia em discutir inovação, conhecimento e vivências, destacamos a complexidade da palavra “inovação”, cujos significados podem abranger introdução de novidades, renovação, invenção e mudança. Na educação, não há consenso entre os pesquisadores sobre a definição precisa de “inovação”. No entanto, algumas características comuns nas definições incluem intencionalidade, racionalidade, novidade, originalidade, efetividade e eficiência.

Considerando os apontamentos apresentados sobre o termo inovação, após a realização dessa pesquisa concluímos que inovar na educação requer mudanças de paradigmas, uma vez que se faz necessário buscar novos caminhos para ensinar além do ensino tecnicista; entretanto, na prática, isso também implica na necessidade de que os(as) professores(as), agentes educacionais, estejam envolvidos(as) no processo de inovar.

Constatamos que as mudanças ocorridas no ensino de LP decorreram por algumas razões: (i) de natureza social, política, cultural; e (ii) em decorrência da própria evolução dos estudos linguísticos. Essas propostas consideradas inovadoras na concepção do ensino dessa disciplina ocorreram sem a negociação entre professores(as); ou seja, o/a docente ainda não tem participação efetiva no processo de produção científica para dar suporte aos documentos oficiais que preconizam o ensino de LP; todavia, temos que ressaltar que, atualmente, essa participação já é percebida, a partir das consultas públicas, mas ainda acontece de forma bem tímida ou pouco inclusiva.

As inovações pedagógicas estudadas pelas(os) pesquisadas(os) revelam duas categorias distintas de respostas, divididas entre aquelas(es) com mais tempo de formação e os mais recentemente formados. O primeiro grupo mencionou uma formação inicial baseada no viés tecnicista, destacando um ensino descontextualizado da Gramática. O segundo grupo relatou uma formação que abraça a perspectiva de língua(gem) com foco no uso social, evidenciando uma integração entre teoria e prática.

Entendendo “inovação” como uma ruptura do *status quo* e que ela deve ser compreendida no contexto, perceberemos que os(as) pesquisados(as) procuram romper com o tradicional em suas aulas; tanto que o ensino isolado da gramática, como constatamos, é visto como um tabu, uma vez que existem muitas críticas ao ensino descritivo e prescritivo desta que muitas vezes não é bem compreendido pelos docentes.

Ao mapear competências de professores de Linguagens na rede estadual das regiões norte e noroeste de Mato Grosso, observamos que a maioria possui conhecimento teórico-metodológico alinhado aos documentos oficiais, como os PCNs e BNCC, buscando integrar teoria e prática no ensino de LP. No entanto, há uma discrepância entre as expectativas dos professores sobre um bom professor de LP e como eles se apresentam, possivelmente devido à percepção de fragilidade em sua formação inicial.

Dessa forma, mesmo que eles(as) tenham buscado, por conta própria ou na formação

continuada, melhorar seus conhecimentos sobre os conhecimentos linguísticos, ainda, para eles(as), é um ponto sensível em suas formações. Sendo assim, acreditamos que a formação em serviço é uma estratégia que não pode ser escamoteada nas políticas educacionais e que esta precisa aparecer a partir das necessidades dos(as) docentes e não com o objetivo de melhorar nota nas provas externas como a secretaria do estado de educação de Mato Grosso vem priorizando.

Destacamos como a maioria que respondeu ao questionário entende que a “inovação” consiste na aplicação de tecnologias educacionais e estratégias de ensino para fortalecer o relacionamento professor-aluno, refletindo uma abordagem behaviorista. Consideram inovadoras as aulas que estimulam os alunos, apresentam propostas diferenciadas e são dinâmicas.

Apesar de diferentes interpretações sobre “inovação”, os professores pesquisados demonstram uma postura autônoma, crítica e reflexiva, reconhecendo-se como agentes de mudança. Mesmo aqueles que afirmaram não ter contato com inovações em sua formação inicial revelam uma atitude ativa diante da realidade escolar e das salas de aula. Observa-se um notável esforço desses professores para introduzir inovações nas aulas, proporcionando aos alunos o acesso a textos de diversas esferas comunicativas, mesmo diante de limitações tecnológicas ou estruturais nas escolas.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ALMEIDA, Mary Yale; NEVES, Mônica Rafaela de; SANTOS, Francecirly Alexandre dos. As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 35-50, fev. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2019.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BORTONI-RICADO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: 1997.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CARDOSO, Ana Paula. Educação e inovação. **Millenium**, n. 6, mar. 1997. Disponível em: www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm. Acesso em fev. 2019.

CARMO, Marilândia Ferreira Colaço do. **Inovação pedagógica nas práticas de formação de professores**. 2016. 117p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências

- Sociais, Universidade de Madeira, Funchal, 2016.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. Inovação educacional: a saga de sua definição. *In*: GARCIA, Walter E. *et. al.* **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995, p. 60- 64.
- HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/2001.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 61-105.
- PIETRI, Emerson de. A constituição dos discursos sobre ensino de Língua Portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.57, v.1, p. 523-550, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0523.pdf>. Acesso em: 11/04/2019.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-46.
- SIGNORINI, Inês. **Significados da Inovação do Ensino de Língua Portuguesa e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2002.
- TEIXEIRA, Claudia Maria Francisca. **Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas proinfo, enlances e educar**. 2010. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/tede/2519>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º Graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido em 21 de setembro de 2023.
Aceito em 25 de outubro de 2023.