

Políticas públicas e a educação linguística no brasilHelenice Joviano Roque de Faria (UNEMAT)¹Keila Núbia de Jesus Barbosa (UNB)²

Resumo: Este trabalho “Políticas públicas e a educação linguística no Brasil” objetiva discutir as propostas governamentais formativas para a educação brasileira, tendo em vista os seguintes questionamentos iniciais: Qual(s) tem sido o(s) impacto(s) das políticas públicas no contexto específico da educação básica? Que saberes docentes (re)significam no espaço dialógico das práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa? Partimos do pressuposto de que a alfabetização, a leitura e a escrita é assunto de grande debate e relevância na América Latina. Observamos pesquisadores de diversos campos teóricos como Freire(1999); Nóvoa(2012); Soares(2004); Street(1993,2014); Rojo(2013); Kleiman(2011); Imbernón(2012); Silva(2013); Bortone(2009) Bortoni-Ricardo(2013), Santos e Ramos(2013) para citar alguns, apontam a fulgente necessidade de dialogar sobre as práticas de formação linguística no âmbito da educação básica. Neste sentido, utilizamo-nos de um instrumento de pesquisa, entrevista, realizada com 3(três) formadores da região centro oeste (F. Inicial e Contínua), para analisar, pelo discurso, de que maneira os fomentos - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(PIBID), Programa de Formação em Letras (PROFLETRAS) e o Centro de Formação Profissional(CEFAPRO/MT), dialogam e contribuem na/para a construção da formação permanente do profissional docente no cenário educacional básico mato-grossense.

Palavras-chave: educação linguística, políticas públicas, formação.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN BRASIL

Resumen: Esta obra "Las políticas públicas y la enseñanza de idiomas en Brasil" tiene como objetivo discutir las propuestas gubernamentales de formación para la educación brasileña, considerando las siguientes preguntas iniciales: ¿Cuál (es) ha (n) sido el (los) impacto (s) de las políticas públicas en el contexto educación básica en particular? ¿Qué conocimientos de los maestros (re) significan el espacio dialógico de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del idioma portugués? Asumimos que la alfabetización, la lectura y la escrita es un asunto de gran debate y relevancia en América Latina. Buscamos investigadores de varios campos teóricos Freire (1999); Nóvoa(2012); Soares (2004); Street(1993,2014); Rojo(2013); Kleiman(2011); Imbernón (2012); Silva(2013); Bortone (2009) Bortoni-Ricardo(2013), Santos e Ramos(2013), por nombrar unos pocos, apuntan a la necesidad de un diálogo refulgente en la formación lingüística práctica en la educación básica. En este sentido, utilizamos un instrumento de encuesta, entrevista, realizada entre tres (3) educadores que forman la región centro-oeste (inicial y continua F.) para analizar por medio del discurso, cómo los estímulos - Programa de Becas Institucionales Introducción a la Enseñanza (PIBID), Programa de Formación en Literatura (PROFLETRAS) y el Centro de formación Profesional (CEFAPRO / MT), dialogan y contribuyen de / para construir la formación permanente del profesional de la enseñanza en el entorno educativo básico de Mato Grosso.

Palabras clave: Educación lingüística, políticas públicas, formación.

¹ Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Docente da UNEMAT (Campus de Sinop/MT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLIA) e Supervisora do PIBID (Língua Portuguesa).

² Doutoranda em Linguística do PPGL da Universidade de Brasília(UnB).

PUBLIC POLICIES AND LINGUISTIC EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: This article named after “Public policies and linguistic education in Brazil” aims at the discussion of the educational governmental proposals regarding brazilian education based upon the following enquiries: As for the basic education, we wonder how impacting have public policies been in such a specific context? Taking for granted the pedagogical practices of portuguese teaching, which are the teachers’ knowledge that provide a meaning to such a dialogic scenario? Our grasp is that literacy, reading and writing has been widely debated across Latin America as observed in theorists as Freire(1999); Nóvoa(2012); Soares(2004); Street(1993,2014); Rojo(2013); Kleiman(2011); Imbernón (2012); Silva(2013); Bortone(2009); Bortoni-Ricardo(2013); Santos e Ramos(2013). Such researchers highlight the need of a dialogue between the linguistic practices in the basic education system. Therefore, three pre-and-in-service teacher trainers from the west region of Brazil were interviewed in order to analyze by their discourse how some programs such as Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(PIBID), Programa de Formação em Letras(PROFLETRAS) e o Centro de Formação Profissional(CEFAPRO/MT), have a voice and contribute to the permanent professional education of the matogrossense’s primary teachers.

Keywords: Linguistic education, public policies, education.

A educação brasileira passa, atualmente, por um momento em que a qualificação docente assumi primazia nas pautas das agendas públicas governamentais. Tal fato visa minimizar e equalizar o problema do analfabetismo, realidade percebida nos índices que apontam 14,1 milhões de analfabetos, o que corresponde a 9,7% da população com mais de 15 anos. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE alfabetizado é a *"pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece"*, mas cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiu todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas.

Mas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), articulador formativo apresenta diversas ações como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) visando um ensino de equidade e capacitador; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em dezembro de 1996, que consolida o papel do Estado em formular políticas públicas educativas nacionais; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que descentraliza financeiramente a educação e requer valorização docente.

Em busca da construção de insumos que respaldem a qualidade de oferta educacional criou-se, em 1937, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outros recursos censitários que, obrigatoriamente aplicado aos alunos, respaldam as frentes implantadas para superar as desigualdades sociais.

Citamos como exemplo, o Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB) em 1990, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em 1998 - opcional ao aluno, mas porta de entrada para muitas Instituições de Ensino Superior do país e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que, desde 1996, constitui um dos componentes para medir o tripé que sustenta as Universidades: ensino, pesquisa e extensão e, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento que afirma a responsabilidade de orientação curricular da educação básica.

Visualiza-se o "comprometimento" do governo em garantir formação inicial (FI), aos futuros educadores e a formação contínua(FC), aos educadores em serviço. A publicação da lei de Nº 12.796 (4 de abril de 2013), altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996(LDB) e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional enfatizado a formação dos futuros profissionais em seu artigo 62 § 5º "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a **formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013 grifos nossos). Rege a Portaria 260 da CAPES (2011) que o objetivo ancora-se em princípios como:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação básica; [...]; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de

educação,[...]; incentivar escolas públicas de educação básica,[...]; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (PORTARIA 260, CAPES, 2011: 3 Grifos nossos).

Na mesma via, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oportuniza a qualificação contínua voltado às práticas sociais de linguagem(s). Com área única de concentração “Linguagens e letramentos” vincula-se a duas linhas de pesquisa sendo “Teorias da linguagem e ensino; Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes” e desempenha o papel de formar, em todo o território nacional, professores da rede pública e que atua em nível fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, preparando o docente para as reais situações de ensino/aprendizagem da LP e Literatura, e fomenta que as práticas de letramentos devem ser compatíveis àquelas que o aluno enfrenta após os nove anos iniciais de aprendizagem.

Objetiva o Programa:

qualificar os mestrandos/docentes[...]; instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas,[...]; indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas[...]; aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; instrumentalizar os docentes de ensino fundamental [...]. (CAPES-Grifos nossos)

Verifica-se a ênfase pela qualificação, instrumentalização e aprofundamento das

questões linguísticas do docente e acena-se para a necessidade da reflexão tanto para o profissional em pré-serviço quanto em serviço e oportuniza-se refletir sobre a diversidade linguística e a heterogeneidade, que é a sala de aula.

Outra política desenvolvida no estado de Mato Grosso é a ação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), órgão que propõe debates e discussões que interfiram diretamente no contexto, construção que se quer coletiva a ponto de interferir no “Chão Formativo”³, pois

Discutir a formação de professores pressupõe caminhar em direções múltiplas e complementares. Uma delas diz respeito ao futuro professor, ainda na condição de aluno de um curso de licenciatura, que vivencia momentos de teoria e prática na universidade e em contexto escolar. A outra direção significa tomar a formação (contínua) do professor em exercício, que se encontra como docente de uma escola, vivenciando momentos de prática e de teoria ao receber estagiários em sua sala de aula. (GREGOLIN, ABREU e SALVADOR, 2013: 253).

Entrelaçar Universidade e Escola enseja desfazer as fronteiras que cercam essas instâncias pelo binômio teórico e o prático. A “chamada dialógica” provoca o educador ao protagonismo, à visão mais ampla do mundo semiótico, ademais, encaminhar ao reconhecimento dos novos letramentos indicados em ROJO (2009) como múltiplos; desenvolver as habilidades do aluno em suas competências leitoras e escritoras,

³Roque-Faria (2014) designa a Escola como Chão Formativo em consonância com as teorias de Freire (2001); Nóvoa (1995) e Imbernón (2012) para quem a escola é *locus* de formação permanente.

defendidos em KLEIMAN (1995); (TFOUNI, 2002); (SOARES, 2003), para que atuem de forma cidadã nos contextos sócio-históricos-ideológico.

Athaíde Júnior (2011:86) mostra quão complexo é formar profissionais e corrobora que [...] não se trata de “transformar” as concepções dos professores a partir da apresentação de argumentos extraídos do discurso científico, mas de conquistar os professores para recompreenderem a si mesmos [...] para que o discurso novo sobre o ensino de língua materna [...]”.

Pensamos ser a Formação Permanente (FP), a maneira de problematizar o “aprender” e o “fazer”, pois a educação que se recebe nos bancos universitários muitas vezes é desconexa do mundo profissionalizado. Nesta via, Santos e Ramos (2013: 5), advogam a ideia de que “[...] tanto a FI, quanto a FC, são componentes nucleares de desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares [...]”, ou seja, quando estes componentes são investigados, abrem-se a possibilidade de equalizar e/ou minimizar os problemas vivenciados pelo docente.

Paulo Freire (2001), educador brasileiro que traz significativas contribuições à educação, focaliza a formação do homem para inscrever-se na história e assumir seu papel de participante social, no constante movimento de fazer e refazer o mundo e mostra-nos que essa “relação consciência-mundo” leva o professor a formar-se, a reinventar-se, de maneira constante. Neste caso, pensar o processo formativo pautados na reflexão e na a dialogicidade é a tentativa de humanizar e

possibilidade de que “o homem chegue a ser sujeito de suas práticas”.

Kleiman (2006) atenta de que nos últimos 30 anos, professores e alfabetizadores têm sido alvo da mídia, do governo e das universidades, pois fracassam na tarefa de democratização escolar e no ensino aos aprendizes, no que se refere às habilidades de Letramento⁴. Para a autora “[...] toda vez que o país é confrontado com os insatisfatórios resultados dos alunos da escola pública nos testes padronizados, nacionais e internacionais, de leitura” [...], busca-se “figuras de exculpação”, e “os professores ocupam lugar central na complexa e elitista rede de relações sociais brasileira” (KLEIMAN, 2006: 410).

Como as aulas de LP influenciam os alunos em sua capacidade leitora e escritora? Como o docente trata a questão do Letramento em contexto escolar? Em que as políticas formativas interferem no espaço escolar? Esses questionamentos instigam-nos a reconhecer a importância dos profissionais estarem em constante formação, pois submetidos aos Multiletramentos, insta ao professor de LP, preparar-se para lidar com as novas linguagens do mundo contemporâneo.

Tfouni (2002), traça os limites entre alfabetização e letramento e institui que a alfabetização é um

⁴Letramento é um termo utilizado por Street (*Literacy*) que propôs o modelo ideológico tendo a leitura e a escrita como práticas sociais que são atravessadas pelas relações de poder e de ideologia. O vocábulo fora traduzido e utilizado inicialmente por Mary Kato (1986), e, na atualidade, compreende outros desdobramentos. Neste trabalho adotamos a posição de conjunto de práticas sociais em que os sujeitos desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita, em determinado contexto, neste caso, a escola.

processo individualizado, *evento de aquisição da escrita* enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da *aquisição de um sistema escrito por uma sociedade*; Kleiman (1995) revela o letramento como *práticas sociais de leitura e escrita* com ênfase no funcionamento dessas práticas e suas consequências, enquanto Rojo (2009:98) visualiza como [...] os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira(...) e Soares (2010:17) reforça que [...] etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera*(letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler escrever.[...].”

Em Roque-Faria (2014), comunga-se a ideia de que as propostas de leitura e escrita devem focalizar abordagens comunicativas de linguagem, contextualizadas e que assentem nos diversos construtos culturais. Isto exige, urgentemente, repensar o ensino vigente, bem como o engendrar de novas estratégias para a compreensão dos diversos fenômenos de linguagem, sejam orais ou escritos. Vale reiterar com Soares (2002:156) que “[...] diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos* e cada vez mais, há novas modalidades de letramentos.

Talvez, por isso, os “holofotes científicos” direcionam-se às pessoas que estão em preparação (pré-serviço), e principalmente sobre os agentes

educacionais (em-serviço). Na maioria dos casos, responsabiliza-se os sujeitos imbuídos de tal tarefa, e o as provas que medem o conhecimento do alunado brasileiro não deixa de considerar o cabedal denominado, fazer docente.

Já vimos que as condições educacionais brasileiras refletem as transformações econômicas, políticas, culturais, sociais e tecnológicas no país e que urge políticas públicas diretas que versem planos acadêmicos de melhoria educacional e contemplem o conhecimento como fortalecimento do humano.

Evidenciamos que as medidas formativas, como os Projetos PIBID, o PROFLETRAS e as ações do CEFAPRO, em contexto de Mato Grosso, respaldam-se na LDB, o que se pode confirmar em seu artigo 61, parágrafo único,⁵ como garantia de formação. Ressaltamos o “Chão Formativo”, o lugar passível para pensar as realidades, os problemas e os conflitos que desafiam o profissional da educação. Veja que o artigo 39 combinado com o artigo 40 da referida lei dispõe sobre a educação profissional integrada às diversidades, ao trabalho, à ciência e à tecnologia em ambientes especializados ou de trabalho, capacitando o docente para o trabalho produtivo.

⁵A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

Silva (2013:24-25) ressalta a necessidade de “pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo” evitando que cheguem “à sala de aula com pouca experiência didático-pedagógica,” desfavorecendo assim, o seu desenvolvimento profissional/intelectual, entrecruzar o teórico e o prático é estabelecer o diálogo entre os conhecimentos adquiridos na Academia e o aqueles experienciados em *locus*, integração que se busca na perspectiva de que seus atores se tornem protagonistas, emancipados e sobretudo reflexivos.

Para visualizar melhor as situações de formação e seus reflexos no Brasil, recortamos três questões dirigidas a três formadoras, sendo uma a coordenadora do PROFLETRAS, a segunda coordenadora do PIBID interdisciplinar e a terceira, uma formadora do CEFAPRO. Perguntamos: a) Como você compreende formação inicial e formação contínua no atual contexto da educação brasileira? b) O PIBID e o PROFLETRAS, como Programa de governo, estabelece relação entre universidade e escola? c) Como os formadores do PIBID, PROFLETRAS e CEFAPRO têm discutido as novas práticas de letramentos? Diante a tais questionamentos atentamos para capturar, inicialmente, as impressões dos formadores/colaboradores quanto à FI e FC.

Em nossa primeira interlocução, a entrevistada enfatiza as lacunas deixadas pelas instâncias formativas e a pertinência por resgatar o espaço de formação, num encontro entre o teórico e o prático. Para a pesquisada, FI e FC são intercambiáveis e se entendida neste prisma pode resultar em maior proveito acadêmico.

E (01) -[...] nós temos aí a formação inicial que[...] deixa algumas lacunas, mas que teoricamente deveria formar metodologicamente e teoricamente. E em caso de Letras, linguisticamente, e aí a gente pode acrescentar culturalmente e outros “mentes” [...] a formação continuada precisa ser entendida também dentro deste continuum [...] um processo... e esse processo, não pode ser entendido como os cursos antigamente eram vistos como “três mais um”, três anos de teoria e mais um de prática, mas sim, um envolvimento entre teoria e prática, em que não há uma que sobressai à outra, mas sim ... um binômio interdependente. (28/06/2014)

Concordamos com Garcez (2013) que reconhece ser um dos mecanismos linguísticos, políticos, sociais e ideológicos que poderiam ser implementados nos cursos de graduação em Letras é a sistematização e inclusão no currículo do curso atividades que contemplem os entornos escolares, como por exemplo, as experiências e vivências desenvolvidas no PIBID, pois cria traços de união entre a formação inicial e a formação continuada, além disso, subsidia a formação linguística do acadêmico e do professor em exercício. Observamos que na fala seguinte, as ações interdisciplinares são apontadas como ligação entre os cursos de graduação e frentes formativas para as práticas multiletradas:

E(02) - [...] a formação dentro desse projeto interdisciplinar [...] nós vamos primeiro entender o que são os multiletramentos, diferenciar... O que é alfabetização? E o que é letramento? O que é o letramento comprática social? O papel da escrita na sociedade contemporânea? E aí mais uma vez retomo a importância da interdisciplinaridade para discutir os letramentos... por que? Porque os alunos da Pedagogia eles veem com conhecimento, já ...é ... bastante amplo do que seria alfabetização, e bastante ainda incipiente do que é Letramento e é algo que tem sido, e você há de concordar comigo, que é

um termo bastante novo ainda, embora já tenha sido discutido, há bom tempo, mas eu posso falar do nosso contexto aqui, né? Temos poucas disciplinas que tratam das questões de letramento especificamente, nos cursos de graduação ademais no curso de Letras, não há nada, específico que trata de Letramento. Então esse casamento entre Pedagogia e Letras tem sido muito salutar nesse sentido, embora não tenha sido trabalhado Letramento mesmo, o termo em si, eles já têm percebido como é que a Pedagogia olha para a linguagem, e como é que Letras olha para a linguagem. E como é importante e possível, esse diálogo, essa soma. Porque eles passam a compreender melhor, o pessoal da Pedagogia, passa entender melhor nesse contato com o olhar de Letras e a recíproca é verdadeira. (28/06/14)

Veja que o olhar da colaboradora centra-se num ponto essencial: problematização, debate e busca de possíveis soluções. Santos (2012: 31) corrobora que “ neste emaranhado de teorias e, conseqüentemente, pluralidade de práticas, que a linguagem e os fazeres docentes precisam ser estudados e compreendidos, culminando em propostas que auxiliem os profissionais a obterem resultados cada vez mais satisfatórios, que possibilitem a expansão da educação linguística.” Isso pode ser comprovado no excerto seguinte:

E (03) - No PROFLETRAS o carro chefe são os multiletramentos. Como é que se processa a leitura e a escrita no contexto escolar apropriando-se das tecnologias digitais [...] O Profletras é visto como a formação continuada [...] O que nós temos percebido é que muitas das coisas que a gente tem discutido dentro do Profletras, como formação continuada, tem nos dados subsídios para revermos nossas práticas e teorias, lá na graduação, que é a formação inicial. E tem também gerado discussões e mudanças lá na educação básica. Então, veja como não dá para dizer aqui, formação inicial / formação continuada, há na verdade uma interrelação entre esses processos, né. E isso a gente está vendo nitidamente nesses trabalhos que estamos desenvolvendo. Por isso que eu

ainda não desisti. Embora seja bastante trabalhoso o PIBID, eu não desisto, porque vejo como um importante momento de captação de ideias de dados para que a gente possa refletir e repensar as nossas práticas, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.(28/06/14)

É interessante reiterar que deve incentivar os professores a assumirem a postura de protagonistas e no caso dos acadêmicos, bolsistas do PIBID (UNEMAT/CAPES), estes são participantes privilegiados que têm a oportunidade de conhecer o funcionamento escolar e o contato, semanalmente, na função de auxiliares dos professores regentes incentiva-os a atuar, aprender e construir conhecimentos.

O próximo recorte aponta o papel e função da Universidade, de suas falhas e equívocos no percurso de FI. Essas falhas muitas vezes são preenchidas com presença do órgão formador em Mato Grosso e no papel de dar continuidade formativa contribui para que o profissional realmente seu conhecimento, suas atividades. Para a entrevistada

E (02.1) A formação inicial [...] em linhas gerais, se olharmos para o Brasil, eu vejo que a nossa universidade que forma dentro da área das licenciaturas na formação inicial, ela não tem correspondido satisfatoriamente com aquilo que a escola, hoje deseja para um graduado que tem a sua formação inicial em 4 anos, outros cursos em três anos, e que saem de um curso de graduação com habilidades, com fundamentação teórica e com uma experiência prática que dê conta de desenvolver atividades na escola, que respondam às necessidades de aprendizagem atuais. [...]Na educação voltada para a continuada, aí eu vejo, um esforço no estado de Mato Grosso que tem recebido um respaldo muito grande por parte dos docentes a questão dos CEFAPROS. Os CEFAPROS voltados,

especificamente, para o trabalho com docente.
(01/07/14)

Mato Grosso, em seu Projeto Sala de Educador, na fala da colaboradora tem como princípio partilhar, discutir e objetiva “fortalecer a escola como espaço formativo, com comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens.” (MATO GROSSO, 2012, p. 180 a). Essa ação política é reconhecida como histórica, da qual nenhum profissional pode abrir mão, o que redesenha a educação mato-grossense, ao equipar profissionais para atender os diversos contextos educacionais.

Quando questionada sobre o programa governamental que se volta aos egressos de Letras percebemos a visão de que é possível alarga-lo na esperança de que os impactos, tanto para professores assistidos como formadores devem ser multiplicados para atender as demandas educacionais:

E (02.2) OProfletras, [...] precisa alargar as suas metas para abarcar um número maior de docentes [...] o programa que vai fazer a diferença na formação continuada[...]. Não há dúvida...Por que? Primeiro, a formação que veio pelo Profletras é toda direcionada ao ensino-aprendizagem. O nosso aluno do Ensino Fundamental é que está no foco, nós não temos mais a preocupação, por exemplo, de um ensino que você se pautar na avaliação, daquilo que ele faz e sim naquilo que ele vai aprender e como ele vai aprender. [...] a proposta do Profletras, é uma proposta que deve ser alargada para outras regiões, para outras instituições, porque a situação atual do ensino brasileiro da educação básica requer programas dessa natureza. Eu acredito assim...se os órgãos governamentais tanto da esfera federal, quanto na esfera estadual pudessem ler os anseios dos docentes que hoje estão em sala de aula, na sua totalidade ou quase totalidade, não há dúvida de que os programas que mais cabem,

que mais respondem a esses anseios são os programas da natureza do Profletras.
(01/07/14)

A perspectiva da pesquisada é de que as vozes dos discentes ouvidas pelos órgãos governamentais, amplie o *continuum* formativo. Todavia é preciso considerar que nem todos são subsidiados para refletir sobre a docência e um dos maiores problemas, a nosso ver, é o número de bolsas extremamente limitada, diante das urgência formativa. Ademais, Imbernóm (2012: 115) lembra-nos de que “a formação deve ser um elemento dinamizador para aprender a questionar o que se vê aquilo em que se acredita e o que se faz. [...] repensar a prática a partir da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo.” Logo, ouvir e refletir sobre as práticas formativas leva-nos à ampliação do lugar de formação, sobretudo de profissionais qualificados para o exercício.

Atento às necessidades de que o ensino de LP versa novas configurações de ensino, o PROFLETRAS, em seu papel instrumentalizador, “coloca em xeque” e desafia o professor assistido à educação linguística permeada pelo uso dos recursos tecnológicos modernos como ferramenta de trabalho. Mas a pesquisada salienta o cuidado que o professor deve ter para não ser enredado pelas armadilhas do modismo educacional:

E 02.3(...) o nosso aluno do Profletras todo foco do uso das novas tecnologias, o smartphone do celular, no moviemaker para editar um filme, os sites da internet que são interativos,(...) tudo isso tem que ser utilizado, então com muita criatividade, com muita orientação e mediação desse professor para não se cair também na ilusão de que também a tecnologia

está ali também apenas para ser utilizada de qualquer maneira. (01/07/14)

Nesse sentido, Silva e Gomes (2013:58), ressaltam que em uma sociedade mediada por múltiplos meios semióticos, em que os avanços tecnológicos e midiáticos ocorrem de forma acelerada, torna-se imperativo pensar o processo de ensino-aprendizagem para além da letra, ou seja, abarcando a construção de sentidos por meio de outros signos que não somente as palavras.

Nossa terceira participante fala do estado de Mato Grosso e mostra que as ações formativas do CEFAPRO endossam os anseios da LDB/96. Esclarece a participante que

E(03.1) Pelos documentos oficiais, assim a gente sente a formação inicial seria graduação, e continua aquela que você faz ao longo do percurso do profissional. [...] Então poderia pensar que ensino fundamental é uma formação inicial também, ensino médio seria os primeiros passos na vida no ensino formal. E a continua seria esse alimento, a partir do que já viu e a partir das necessidades que você tem, no seu espaço de trabalho. (18/06/2014)

Nesta esteira, o Projeto “Sala de Educador” (PSE) de Mato Grosso é dispositivo que versa a transformação social, e “[...] não apenas devem refletir sobre a prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre o seu ensino e o seu fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais.” (MATO GROSSO, 2010, p. 15). Responsabiliza-se o PSE como preparador do profissional, que “lança-se mão” de todos artificios e esforça-se por ampliar o social, o cultural, e o científico, na tentativa de superar o binômio ensino/aprendizado e alcançar a tríade

ensino-aprendizagem-formação cidadã. Isso pode ser encontrado no próximo recorte:

E (03.2) [...] enquanto formadora do CEFAPRO, e eu vejo que é uma proposta boa e inovadora, mas que ela precisa ser incorporada pelos profissionais da educação. Porque o propósito dela é que isso aconteça no espaço na escola a partir desses dados da escola tendo os profissionais das unidades escolares com protagonista de sua formação. (18/06/2014)

Santos e Ramos (2013), ao mapear o trabalho desenvolvido sobre o papel dos CEFAPROS em Mato Grosso, conclui que “a escola nem sempre se alinha às ideias defendidas pela SEDUC, consoante às políticas públicas e orientações curriculares para a educação na rede estadual(...). Ademais, a falta de condições para a realização de um momento produtivo nos moldes por nós defendidos também é impeditiva. (SANTOS e RAMOS, 2013:14). É pertinente salientar que esta afirmação é reforçada nas contribuições da pesquisada:

E (03.3)(...) é uma boa iniciativa de se pensar em uma formação em que os próprios educadores da escolas podem evidenciar o que é necessário para a formação, que não é aquele “pacote pronto”, né.. [...] foram poucas as escolas que abriam esse espaço para os grupos específicos (...) (18/06/2014)

Pautada nas contribuições da Linguística Aplicada mostramos que as ações governamentais formativas, na atualidade, tentam resolver o descompasso entre FI e FC. Ao discutir os desafios educacionais salientamos que para cumprir as garantias educacionais insta intensificar o diálogo entre universidade e escola, bem como o (re) posicionamento social de seus agentes na efetivação das políticas públicas que traduzam os anseios da formação, pois embora significativo, o

impacto tem resolvido paulatinamente, o que requer urgência.

Vimos pelas falas dos participantes que não bastam apenas o discurso propositivo, o foco deve estar voltado às necessidades, entre o ensejado, - formar alunos letrados, preparados para atender as demandas sociais - às ações que respondam as necessidades educacionais -

Reconhecemos que a diversidade, a alteridade em sala de aula evoca debates e pesquisas e os entraves políticos e ideológicos sempre haverá, mas é preciso superar essas fragilidades, instigar e integrar os docentes, em pré-serviço e em serviço a participarem das construções políticas de ensino voltadas às realidades locais.

REFERÊNCIAS

- ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. A Prática da Extensão e a Formação de Docente em Língua Materna: algumas (óbvias?) reflexões. In: HARMUCH, Rosana Apolônia, SALEH, Pascolaina Ballon de Oliveira (Orgs) *Estudos da Linguagem e Formação Docente: desafios contemporâneos*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 6755 de 30 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 30 jan. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.27833, 23 de dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 de outubro de 2013.
- BRASIL. Censo Escolar da educação Básica 2012- Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em www.educasenso.inep.gov.br> Acesso em 01 de novembro de 2013.
- CAPES. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID_011_NomasGerais.pdf>. 2011_NomasGerais.pdf>. 2011. Acesso em: 12 dez. 2013.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.
- GARCEZ, Pedro de Moraes. In: SILVA, Kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: *Política e Políticas Linguísticas*. Nicolaidis, Christine - Silva, Kleber aparecido da. - tilio, rogerio - rocha, Claudia Hilsdorf (orgs.). Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.
- GREGOLIN, Isadora Valencise; ABREU, Ana Silvia Couto de; SALVADOR, Juliane. Escrita de portfólios e reflexões sobre a docência na área de Letras. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes*. Campinas, Sp: pontes Editores, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

- INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC, 2010. INEP. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>
- KLEIMAN, Angela B. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 409-424, 2006.
- KLEIMAN, A.B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC, 2010. INEP. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>
- MATO GROSSO. *Política de Formação dos Profissionais da educação básica*. SEDUC/MT, 2010.
- _____. *Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012*. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2012.
- _____. *Projeto Sala de Educador*. CEJA/MT. Sinop, 2013.
- ROQUE-FARIA, Helenice J R. (DES) *ENCONTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA/PARA A EJA: REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE LETRAS, O PIBID E O PROJETO SALA DE EDUCADOR (Mestrado)* - Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.
- ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política, linguística, política e globalização. In: *Política e Políticas Linguísticas*. Nicolaidis, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tílio, Rogério; Rocha, Claudia Hilsdorf (orgs.). Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.
- ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, Leandra Ines S., RAMOS, Rosinda de 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, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 59-71, jan./mar. 2013.
- SILVA, Kleber Aparecido da. Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: *Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais*. Leandra Ines Santos Seganfredo/Kleber Aparecido da Silva. (Orgs) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SILVA, Kleber Aparecido; GOMES, Dionei Moreira. A (trans) formação de formadores e professores de língua no âmbito do PIBID (Letras) na UnB: perspectivas e desafios. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, Sp: Pontes Editores, 2013.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura*. In: Educ.soc., Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, dez.2002. Disponível em TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo:Cortez, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo:Cortez, 2002.