



A formação docente e o ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental

The teacher qualification and the maternal language teaching in the second stage of the elementary school

La formación docente y la enseñanza de lengua materna en los años finales de la enseñanza fundamental

*Maria Cristina Mesquita da Silva¹
Edney Gomes Raminho²
Renato de Oliveira Brito³*

Citação: SILVA, M. C. M. da; RAMINHO, E. G.; BRITO, R. DE O. A formação docente e o ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, e81155. Outubro de 2021.



<http://10.5380/jpe.v15i0.81155>

Resumo: Analisa-se, neste artigo, a partir de uma pesquisa documental qualitativa, os contextos atuais da formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna no Brasil, investigando especialmente os resultados de uma política brasileira de avaliação externa da Educação Básica (Saeb, 2019) e de mensuração da formação de professores, pelo Indicador de Formação de Professores (AFD, 2020). Do diálogo entre pensadores das Ciências da Educação e das Ciências da Linguagem e suas ressonâncias pelas análises dos dados, constata-se que são necessárias políticas oficiais cujas normativas determinem injuntivos à formação inicial do professor de Língua Portuguesa em consonância com a língua materna. Emana destes diálogos a necessidade de uma abordagem dos princípios dos multiletramentos e da multimodalidade

¹ Mestre em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB, 2020); especialista em Políticas Públicas de Educação com Ênfase em Monitoramento e Avaliação (ENAP, 2007). Analista em Ciência e Tecnologia na CAPES/MEC, ocupando a função de Assessora Técnica na Diretoria de Educação a Distância. Professora efetiva da educação básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2158-0924> E-mail: cristina.mesquitas@gmail.com

² Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB- ; pós-graduada em Língua Portuguesa e licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF-. Brasília, DF. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9615-1142>. E-mail: edygomesraminho@gmail.com

³ Doutor, Mestre em Educação e Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília. Docente/Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Titulação/área. Brasília, DF. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9345-2529> E-mail: renatoorios@gmail.com



Volume 15

e81155

14 de outubro de 2021

linguística, constitutivos das multiculturas étnico-culturais nacionais e das inovações culturais na formação de professores nos cursos de Letras no Brasil.

Palavras-chave: Formação docente; Língua Portuguesa; Ensino Fundamental.

Abstract: This article analyzes, from a qualitative documentary research, the current contexts of the qualification of Portuguese language teachers as a mother tongue in Brazil, investigating especially the results of a Brazilian policy for the external evaluation of Basic Education (Saeb, 2019) and measuring teacher training, using the Teacher Qualification Indicator (AFD, 2020). From the dialogue between thinkers in education sciences and language sciences and their resonance through data analysis, it appears that determinative normative policies are necessary to the initial qualification of the Portuguese language teacher in line with the mother tongue. Flowing from these dialogues is the need for an approach to the principles of multiliteracies and the linguistic multimodality, both constituting national ethnic multicultural and cultural innovations in undergraduate courses of Portuguese in Brazil.

Keywords: Teacher training; Portuguese Language; Fundamental Learning.

Resumen: En este artículo se analizan, por medio de una investigación cualitativa, los actuales contextos de la formación de profesores de Lengua Portuguesa com lengua materna en Brasil, investigando especialmente los resultados de una política brasileña de evaluación externa de la enseñanza fundamental (Saeb, 2019) y de medición de la formación de profesores, por el Indicador de Formación de Profesores (AFD, 2020). Del diálogo entre los pensadores de las ciencias de la educación e de las ciencias del lenguaje y sus resonancias por el análisis de los datos se concluye que son necesarias políticas oficiales cuyos normativos determinen orientaciones claras para la formación inicial del profesor de la Lengua Portuguesa en consonancia con la lengua materna. Emanan de esos diálogos la necesidad de un abordaje de los principios de los alfabetismos múltiples y de la multimodalidad del lenguaje, ambos constitutivos de las multiculturas étnico-culturales nacionales y de las innovaciones culturales en los cursos superiores de Lengua Portuguesa en Brasil.

Palabras-clave: Formación docente; Lengua Portuguesa; Multimodalidad. Enseñanza Fundamental.

Considerações Iniciais

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil como língua materna requer do professor que se forme um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos a partir dos quais e com os quais o ensino e a aprendizagem se materializam. Nesse sentido, a dinâmica da formação de professores para a língua materna aponta para a necessidade de se entender como se encontra atualmente regulamentada a formação do professor de Língua Portuguesa, os cenários dessa formação no país e sua relação com o processo de aprendizagem estudantil, aferida nacionalmente a partir de instrumentos de avaliação externa, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996, Art. 62), para atuação até o 5º ano do Ensino Fundamental é requerida a



formação de docentes em nível superior, em curso de licenciatura plena (Pedagogia), admitida a oferecida em Nível Médio (Curso Normal). Desse modo, os professores da Educação Básica com formação superior em componentes curriculares específicos, com a Língua Portuguesa, têm atuação requerida a partir da segunda do Ensino Fundamental, ou seja, a partir do 6º ano até o 3º ano do Ensino Médio. Assim, esta pesquisa debruça-se sobre a etapa em que os estudantes têm o primeiro contato com o professor de Língua Portuguesa, os anos finais do Ensino Fundamental.

Distintos são os aspectos constituintes da realidade dos professores atuantes nessa etapa. Vale considerar, por exemplo, os impactos introduzidos ao desenvolvimento de aprendizagens, por fatores como a mudança de proposta organizativa, a compartimentalização de disciplinas e horários, e, o consequente aumento do quantitativo de professores atuantes em cada série /ano, em relação à primeira etapa do Ensino Fundamental e a complexidade das novas relações estabelecidas.

Às mudanças organizativas próprias dessa fase da escolarização acrescem-se fatores outros, como: as mudanças orgânicas da puberdade, e, por sua vez, o consequente conjunto de reações psicofisiológicas que repercutem no processo de aprender, aspectos observados por teóricos cognitivistas como Jean Piaget (FERRARI, 2008) e da psicanálise, como Sigmund Freud (1905; 1914). Somam-se à complexidade do desenvolvimento, as multiplicidades de cenários socioculturais e as desigualdades socioeconômicas do país.

Os resultados do desempenho dos estudantes, refletidos pelas avaliações externas nacionais, como o Saeb, possivelmente envolvem os efeitos de tais complexidades e, ainda que não diretamente, reforçam o papel assumido pelo ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Isso porque trata-se de um dos componentes curriculares cujo papel normativamente designado é o de entrelaçar e articular os conhecimentos nas demais áreas, de maneira que a aprendizagem seja dialógica e constituinte de significados para as relações de vidas dentro e fora da escola.

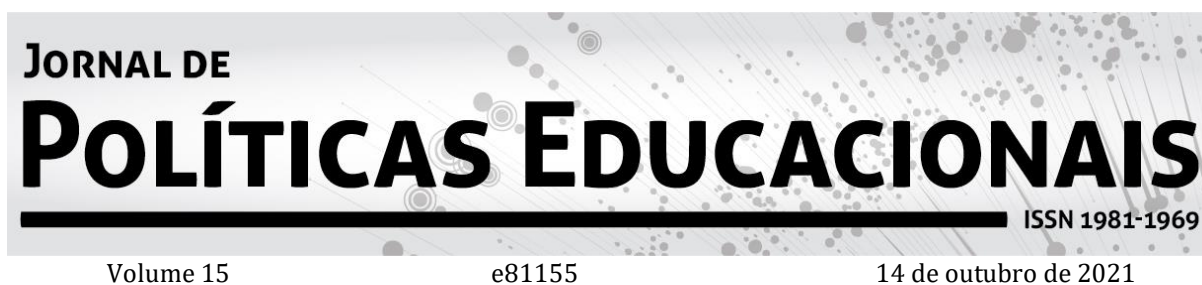


Desse modo, buscamos neste trabalho, verificar dados relativos aos cenários de formação do professor de Língua Portuguesa para língua materna na escola, categorizados por meio do Indicador de Formação Docente (AFD) (INEP, 2020), cotejando-o com alguns resultados do Censo da Educação Básica (INEP, 2020) e relacionando-os ao desempenho estudantil nos anos finais do Ensino Fundamental, aferidos no Saeb 2019 em Língua Portuguesa (INEP, 2021). Os dados em comento podem ser assumidos como indícios para embasar a discussão sobre possíveis causas e implicações da formação docente em Língua Portuguesa para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

A fim de se refletir sobre a formação docente em Língua Portuguesa como língua materna para os anos finais do Ensino Fundamental, os normativos, dados e indicadores, aqui tomados como objetos do estudo, aportam a análise em consonância com teóricos da educação sobre a formação de professores (GATTI, 2020; SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2012) e em ciências da linguagem concernentes à formação do professor de língua materna (RIBEIRO, 2020; KLEIMAN, 2008).

Metodologicamente, trata-se de estudo qualitativo documental realizado a partir de análise descritiva e correlacionada entre alguns dos resultados de uma avaliação externa nacional (Saeb 2019) (INEP, 2021a) e do Indicador de adequação da formação dos docentes – AFD 2020 (INEP, 2021a). Contou-se, para tanto, com as contribuições de Ludke e André (1986) quanto aos procedimentos de análise documental. Conforme as autoras, os documentos são fontes importantes por meio das quais podem ser obtidas evidências contextualizadas “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p 39). Assim, este estudo debruça-se à verificação de possíveis reflexos da formação/ atuação/ nos rendimentos em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

1. Da formação inicial docente em Língua Portuguesa para os rendimentos nos anos finais do Ensino Fundamental

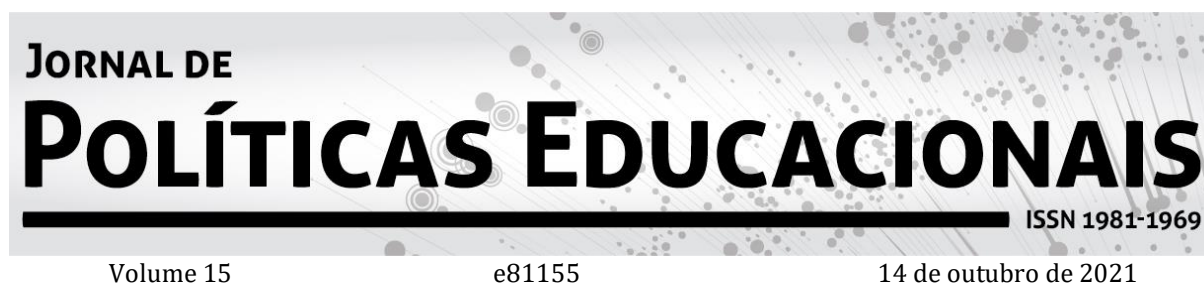


Ao redirecionar o olhar para a formação de professores de língua materna, entende-se relevante considerar os dados censitários nacionais, com o fulcro de compreender os cenários, no que se refere à formação dos professores de Língua Portuguesa, e supostos reflexos de sua atuação docente, aferidos por avaliações externas nacionais. Esta necessária compreensão vai ao encontro das concepções de Gatti (2019, p. 19) ao refletir que,

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI, 2019, p. 19).

Compreendendo a docência da Língua Portuguesa e a formação requerida para a atuação nesse componente curricular com a sistematicidade e complexidade que aponta Gatti (2019), parte-se da determinação legal e do pressuposto já consolidado de que há a necessidade da formação mínima adequada dos profissionais deste campo em nível superior, a qual se dá no curso de Letras. Nesse sentido, indaga-se: será que todos os professores de Língua Portuguesa, no Brasil, têm a formação mínima requerida?

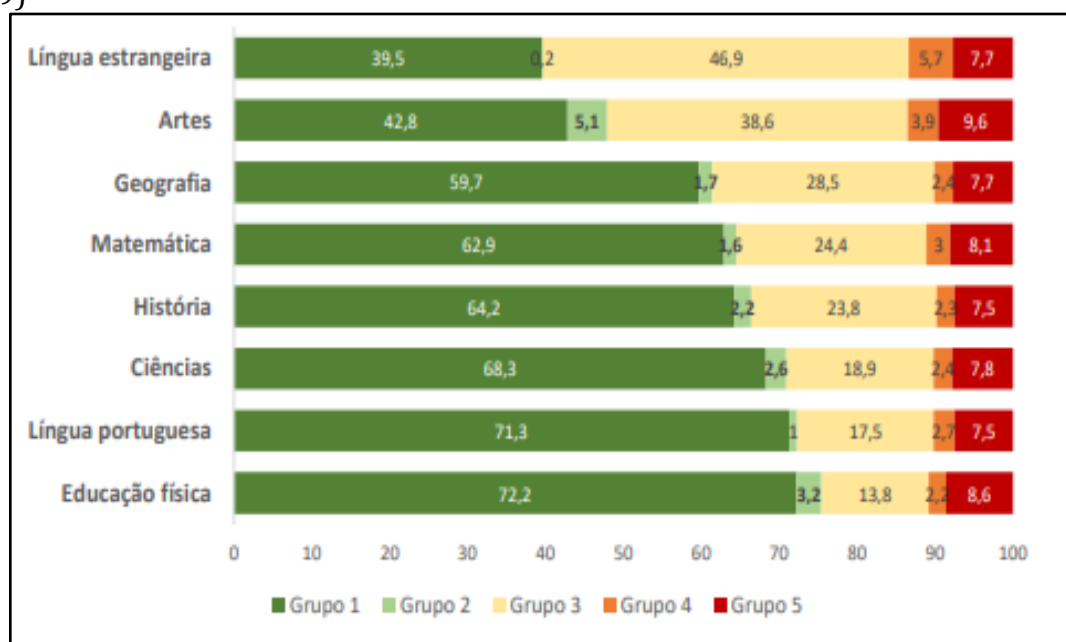
A formação inicial dos docentes atuantes em cada componente curricular foi classificada no Brasil, por intermédio do AFD (INEP, 2021a). A partir da categorização do AFD, 5 grupos em que se enquadram as formações dos professores foram criados. Sendo assim, o Grupo 1 refere-se ao conjunto de docentes com licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Os demais grupos de 2 a 5 se referem aos professores com outros



tipos de formação, os quais, de acordo com os normativos nacionais vigentes, não são adequados à atuação nos respectivos componentes curriculares de atuação. Este trabalho se atém somente aos números relativos ao Grupo 1, especificamente por serem aqueles que refletem os dados dos professores com a formação adequada.

Nessa direção, por meio do Gráfico 1, abaixo, com base no AFD (INEP, 2021a) apontam-se os percentuais de turmas por disciplinas com atuação de professores com formação adequada nos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 1: Adequação da Formação Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2019)



Fonte: Censo Escolar 2020 - Divulgação dos Resultados (INEP, 2021a).

Nota-se, a partir da análise do Gráfico 1, que a despeito de a disciplina de Língua Portuguesa ser aquela que, dentre as aqui apresentadas, conta com segundo maior percentual de docentes com a formação adequada (71,3%) nos anos finais do Ensino Fundamental, há, ainda, um alto índice deles atuando sem a formação inicial mínima requerida (28,7%). Este dado é pormenorizado pelo Censo da Educação Básica (INEP,



2020a), e, no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica afirma-se: “De forma geral, as regiões Norte e Nordeste e parte da região Centro-Oeste possuem um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada” (INEP, 2021b).

O cenário desvelado gera preocupação com relação à sistematicidade e à intencionalidade do ensino ministrado por esse alto índice de professores sem formação adequada e pelas implicações deste fato para o desempenho dos estudantes. Vale considerar, nesse sentido, a desafiante realidade de ensino na Educação Básica, por sua vez, sedenta da ação de um especialista estudioso sobre os fenômenos caros às línguas maternas no Brasil, a saber, nesse sentido, sobre a diversidade sócio-cultural constitutiva da sociedade brasileira. Conhecimento alicerçado no seio das vivências visadas pela formação específica calcada em princípios teóricos sólidos e condizentes com as necessidades histórico-culturais emergentes da sala de aula (BAGNO e RANGEL, 2005).

Sob este espectro, o ensino efetivo da Língua Portuguesa com língua materna requer uma formação mínima qualificada, alicerçada em fundamentos linguísticos, sociais e pedagógicos somados ao conhecimento da norma do padrão formal culta. Vale ainda a ressalva, para Kleiman (2008), de que os cursos de graduação em Letras precisam considerar os avanços em estudos sobre os fenômenos da linguagem convocados para o ensino. Ela já enfatizava que as normativas têm um imperativo importante no sentido de pontuar determinações para uma formação inicial comum preocupada com a diversidade plural da linguagem no país e as emergências do desenvolvimento humano que comparecem nos anos finais do Ensino Fundamental.

Provam-se urgentes, nessa perspectiva, ações governamentais no sentido de prover a formação mínima adequada aos professores de Língua Portuguesa, considerando-se também as emergências que se somatizam nos anos finais e a importância desta etapa da formação, dados os elos que nela estão implicados com a continuidade da escolarização, iniciada nos anos iniciais e para a conclusão da Educação básica, no Ensino Médio.



Os Gráficos 2, 3 e 4, referentes aos resultados do Saeb 2019 (INEP, 2021b) e do Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021a), tratados adiante, se propõem à discussão. Cabe, contudo, preliminarmente esclarecer que o Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, com o propósito de diagnosticar a Educação Básica nacional (INEP, 2021b). Em Língua Portuguesa, os exames são baseados em escalas de proficiência, subdivididos em níveis de 0 a 9, cujas pontuações variam entre menor que 125 a maior ou igual a 350, para o 5º ano, e maior ou igual a 200 a maior ou igual a 375, para o 9º ano. De acordo com o Inep (2021b),

Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. [...]

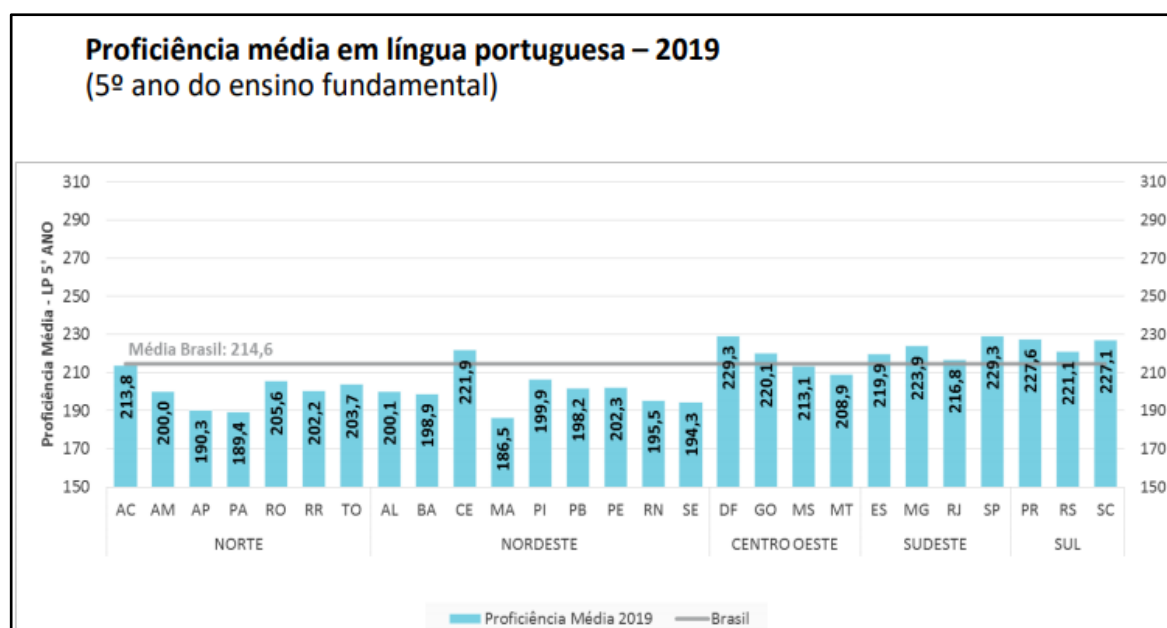
As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A partir do ano de 2019, o Saeb sofreu reformulações, passando a embasar-se nas competências e habilidades prescritas na BNCC (CNE, 2018). Naquele ano, “A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral” (INEP, 2021b).

Em 2019, o Saeb foi aplicado em todas as escolas públicas urbanas e rurais, com dez ou mais estudantes matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª e 4ª série do ensino médio. Os exames também foram aplicados amostralmente em escolas privadas, escolas com estudantes no 2º ano do Ensino Fundamental e com turmas de creche e pré-escola (INEP, 2021b).

Nos Gráficos 2 e 3 apresentam-se dados sobre a proficiência em Língua Portuguesa, aferidos pela prova do SAEB aplicada em 2019 aos ingressos nos anos finais (5º ano) e na conclusão dessa etapa do Ensino Fundamental (9º ano).

Gráfico 2 Educação Básica, resultados do SAEB 2019 em Língua Portuguesa, 5º ano.

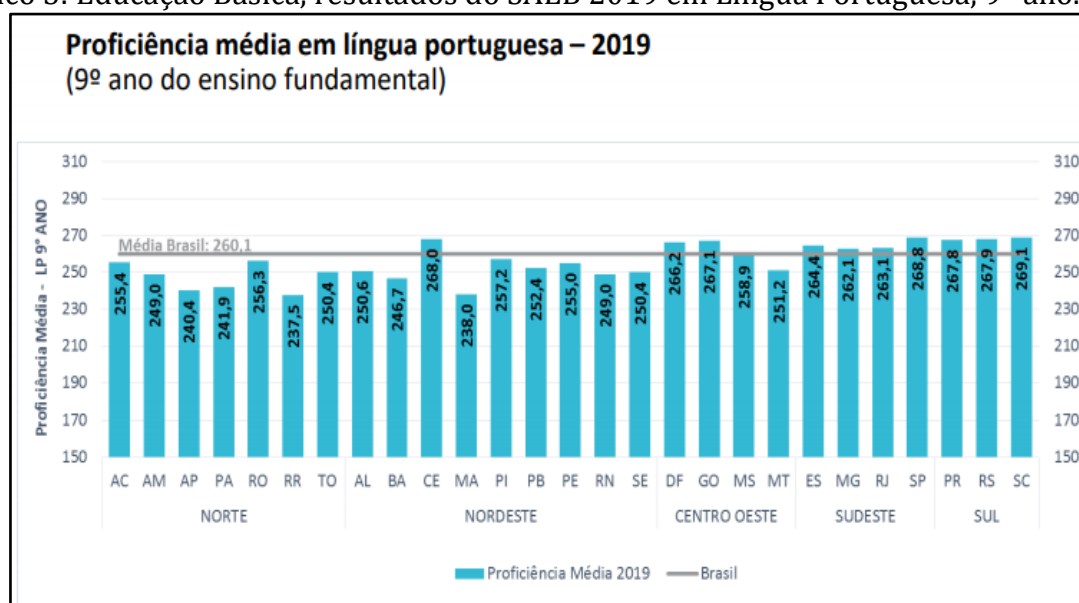


Fonte: Resultados do SAEB 2019, INEP 2021b (2021).

O Gráfico 2 aponta que, das 27 unidades da federação brasileira, apenas 9 estados e o Distrito Federal superaram a proficiência média nacional em Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental em 2019 no país: Distrito Federal (229,3), São Paulo (229,3), Paraná (227,6), Santa Catarina (227,1), Minas Gerais (223,9), Ceará (221,9), Rio Grande do Sul (221,1), Goiás (220,1), Espírito Santo (219,9) e Rio de Janeiro (216,8). O período aferido marca a transição dos anos iniciais para os finais e traça vestígios importantes para

se entender o reflexo desses resultados na conclusão dos anos finais em Língua Portuguesa no 9º ano.

Gráfico 3: Educação Básica, resultados do SAEB 2019 em Língua Portuguesa, 9º ano.



Fonte: Resultados do SAEB 2019, INEP 2021b (2021).

Pelo Gráfico 3, os mesmos estados e o Distrito Federal superaram a média nacional de proficiência em Língua Portuguesa no 9º ano: Santa Catarina (269,1), São Paulo (268,8), Ceará (268,0), Rio Grande do Sul (267,9), Paraná (267,8), Goiás (267,1), Distrito Federal (266,2), Espírito Santo (264,4), Rio de Janeiro (263,1) e Minas Gerais (262,1). Nota-se que, em pelo menos 5 destes estados, houve um avanço considerável em comparação aos demais quanto aos indicativos revelados no 6º e no 9º anos, respectivamente: Santa Catarina, Ceará, Rio Grande do Sul, Goiás e Espírito Santo. Os demais estados ou se mantiveram na mesma posição como ocorreu com Rio de Janeiro e São Paulo; ou ficaram



em posição abaixo daquela destacada no sexto ano, a exemplo de Minas Gerais e do Distrito Federal.

Apesar desta diferença decorrida nos resultados de Minas Gerais e do Distrito Federal, mais se identificam avanços ou manutenção das posições dos estados quanto aos rendimentos em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, quando comparam-se os resultados do 9º ano para o 6º ano, do que o contrário. Com esta constatação, abre-se a cogitar que, pelo fato de, a partir do 5º ano, os estudantes iniciarem suas experiências de aprendizagem em Língua Portuguesa com um especialista ou um profissional demandado especificamente para este componente curricular, isso tenha, em certa medida, reflexo nos resultados. À luz de Kleiman (2008), defende-se que a vivência alimentada pelos saberes de um especialista configura-se um fator importante para a garantia de acesso a conhecimentos específicos, portanto, um preparo para se desenvolver ainda mais a aprendizagem sobre a Língua Portuguesa, neste caso em específico, nos anos finais.

Outra observação remissiva aos gráficos 2 e 3 é que os estados do Norte e do Nordeste, à exceção do Ceará, estão entre aqueles que não atingiram a média esperada para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais. Uma notação convidativa para se discutir sobre a formação étnico-cultural predominante nestes estados e a relação deste apontamento com o ensino de Língua Portuguesa como língua materna ou ainda o que, na perspectiva dos multiletramentos, é tratado como relações de interculturalidade (Rojo, 2012). A saber, inclusive, que a BNCC (CNE, 2018) de Língua Portuguesa já preconiza o ensino baseando-se no princípio dos multiletramentos. Considera-se essa uma representação de avanço do normativo frente aos demais normativos e leis da educação brasileira quanto à educação linguística na escola.

Os estudos sobre multiletramentos à esteira do manifesto da pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) podem contribuir com avanços ainda mais expressivos; vez que, pensar o ensino da língua na escola a um povo requer considerar



a constituição deste povo pela sua língua (gem), da constituição histórico-cultural com as culturas emergentes das necessidades de contato e apropriação da inovação como o é, por exemplo, a tecnologia digital que tem convencido cada vez mais espaço na vida humana no século XXI. À proficiência nesta modalidade, não se pode, porém, negar a história do sujeito com sua língua materna.

A saber, por exemplo, que em comunidades indígenas em geral, a língua materna é a língua das tribos étnicas, como preconizam o artigo 32 da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em seu inciso 4º, § 3º. Fato interessante a esse respeito, encontra-se na legislação que regulamenta a operacionalização do Saeb. De acordo com o Art. 10º da Portaria MEC nº 458/2020 (MEC, 2020), o Saeb tem como público-alvo todo os alunos de escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados na Educação Básica, em todos os anos e séries. O Parágrafo Único, desse mesmo Art. 10 (MEC, 2020) dispõe que “O Inep poderá editar regulamento para tratar das excepcionalidades da população-alvo”. Nesse sentido, como estariam sendo consideradas as distintas conformações (em especial as de multilinguagens) das comunidades características de excepcionalidade?

No ano de 2019, a Portaria nº 336/2019 (INEP, 2019) determinou em seu artigo 6º, inciso VII, que “não serão consideradas população de referência do Saeb 2019 - as escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua” (INEP, 2019). A determinação do Art 6º parece um caso concreto de regramento sobre comunidade de excepcionalidade, aldeias indígenas onde não é ministrado o ensino de Língua Portuguesa.

Nessa esteira, há que se considerar que além das comunidades indígenas, o cenário linguístico brasileiro é constituído por um plurilinguismo comum em matrizes culturais linguísticas variadas. Como bem alertam Bagno e Rangel (2005), não há no Brasil uma língua única e esta realidade, embora deva ser considerada pela escola, ainda não ressoa com o mesmo eco no processo educativo linguístico em escolas brasileiras. Kleiman (2008, p. 491) defende que:



ao levar em conta as situações sociais em que os textos são lidos e produzidos, assim como os valores e as representações a eles atribuídos, acaba destacando os aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso da língua escrita e mostrando a necessidade de estudá-las a partir da reconstrução da história e das culturas locais

Cogita-se que se tenha, nesse caso, atrelado a níveis insatisfatórios de desempenho em Língua Portuguesa nos anos finais, uma possível lacuna na consideração de contextos multilinguísticos nacionais, seja no ensino, seja no tratamento dado às avaliações internas e externas, como o caso do aqui tratado Saeb. A hipótese convida a investigações futuras, para, com a precisão requerida, descortinar os contextos locais e suas especificidades linguísticas e educacionais.

A isso, soma-se que em estados do Norte e Nordeste se encontram os maiores índices de professores atuando como professores de Língua Portuguesa sem a formação inicial adequada, licenciados em Letras (INEP, 2020). Importante destacar que este mapa da formação docente se assemelha em resultados com o do desempenho dos estudantes no Saeb (INEP, 2021b) em Língua Portuguesa. Quais as relações entre ambos os indicadores?

As reflexões quanto aos cenários expostos remetem ao que as pesquisas em estudos da linguagem, e os ensinamentos e estudos em educação têm apontado: que a cultura de linguagem e a realidade do aprendiz são os pontos de partida para o processo de aprendizagem escolar (KLEIMAN, 2008), e que as políticas de educação e os instrumentos de verificação de aprendizagem precisam dialogar com a realidade educativa na escola (SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2012; GATTI, 2019; 2020).

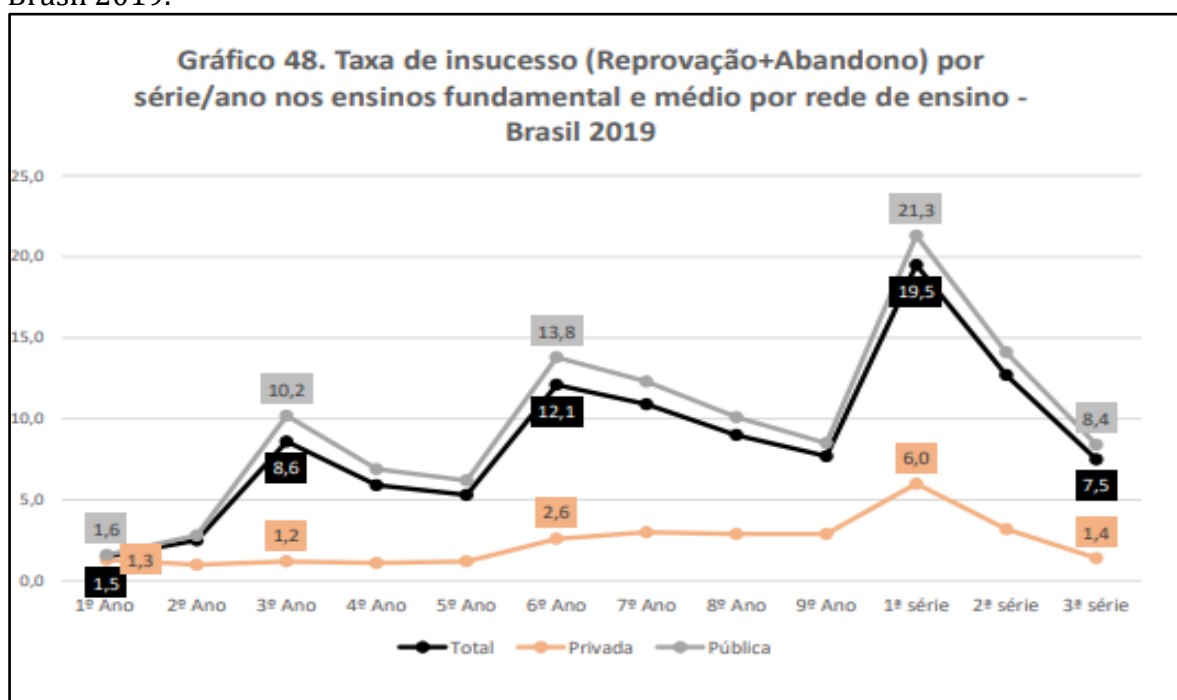
Tratar o ensino e, por assim dizer, também a formação inicial do professor de Língua Portuguesa como professor de língua materna implica em considerá-la como prática de multiletramentos (Rojo, 2012) e multimodal por excelência (Kress, 2003; Ribeiro, 2020; Costa, 2018). Uma prática de vivência dialógica do professor com os estudantes e, por sua vez, para a elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem requer considerar os princípios formativos específicos e as especificidades das relações de interculturalidade

implicadas às diferentes culturas étnicas brasileiras e às culturas individuais dos aprendizes.

Assim, caberia entender, além de fatores quanto à relação do ensino da Língua Portuguesa como língua materna com as realidades interculturais regionais brasileiras, que outras implicações estariam relacionadas aos resultados apresentados nas diversas avaliações, e às taxas de aprovação e persistência estudantil, promovendo-se um efetivo incremento no desempenho estudantil.

Acerca das temáticas da aprovação e persistência, importante mencionar que a partir dos resultados do Censo da Educação Básica (INEP, 2021a), é possível verificar que em momentos pontuais da Educação Básica (3º ano e 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) há uma significativa elevação das taxas de reprovação e abandono, em especial entre os estudantes da rede pública. É o que apresenta o Gráfico 4, adiante.

Gráfico 4: Taxa de Insucesso (reprovação + abandono) por série/ano na Educação Básica - Brasil 2019.





Fonte: Censo Escolar 2020 - Divulgação dos Resultados (INEP, 2021a).

Sob a ótica do fluxo previsto para a Educação Básica no país, as séries em que se constatarem índices elevados da taxa de insucesso são exatamente aquelas que marcam transições cruciais para o pleno desenvolvimento estudantil, a saber, o 3º ano do Ensino Fundamental, momento que, em tese, se relaciona ao estágio final da alfabetização; o 6º ano, que marca a entrada nas séries finais do Ensino Fundamental (e é assinalado de todas as características já aqui percorridas que essa fase de transição embarca) e, por fim, o 1º ano do Ensino Médio, ano de entrada na fase final da escolarização.

Infere-se do percurso representado nessa trajetória da Educação Básica, uma vez mais, o aspecto da centralidade dos anos finais, centralidade aqui tomada em sentido mais profundo que a mera posição deste intervalo na reta numérica. Constata-se que os pontos de maior atenção (mais altas taxas de insucesso) se concentram justamente na fase de aquisição de compreensão leitora e escrita (3º ano), e na entrada e após a conclusão dos anos finais. Essa conformação, reunida aos demais resultados verificados, apontam para um ensino calcado nas necessidades de representação de sentido que os estudantes constroem em cada etapa do processo de aprendizagem.

Assim considerando, vale retomar os apontamentos de Bagno e Rangel (2005) sobre a necessidade de pensar o ensino à luz do entendimento de uma língua materna no Brasil. A remissão é corroborativa de um plurilinguismo percebido por meio da sensibilidade do trato à cultura subjetiva dos estudantes, de modo a se envolverem de maneira dialógica no ensino. O que requer considerar apropriar-se de uma compreensão do que venham ser, à luz de Rojo (2012), os multiletramentos na escola e como a eles está implicada a linguagem multimodal tão cara aos estudos da semiótica social (KRESS, 2003). Como bem destaca Freire (2011), a formação leitora é uma ato de formação cidadã, de formação crítica de um ser político, consciente de sua tomada de decisão no mundo.



2. Pressupostos da Atuação e Formação do professor de Língua Materna

O ponto de partida para o fazer docente, de como o professor precisa pensar e agir na educação linguística depende do que o aprendiz revela e contribui de sua história no processo de escolarização. Convite à escuta sensível e ao compromisso com a transformação da realidade pela educação (FREIRE, 2011). A formação docente, neste sentido, é uma construção diária, dependente da subjetividade, da interatividade entre professor e a vivência do aprendiz.

Libâneo (2012) e Saviani (2011), por sua vez, acreditam que a formação do professor deva considerar uma articulação entre a legislação de educação, os conhecimentos teóricos e realidade social, as diretrizes curriculares e sua consolidação em políticas públicas de educação, com vistas ao desenvolvimento social. Nóvoa (2019) defende que a escola a educação precisa se apropriar das mudanças históricas no processo de ensinar e aprender. Para o autor, elas estão no mundo, mas não foram adotadas na educação.

À luz dos autores, tais apropriações precisam acontecer já na Educação Básica, refletindo na valorização da docência, de modo a se desdobrar na consciência crítica do professor em formação, a começar nos períodos iniciais das licenciaturas. Esta vivência, por sua vez, precisa desafiar o professor a refletir, reconhecer e a atuar nos diferentes contextos sócio-culturais brasileiros a fim de, à medida que se constitui profissionalmente, revista-se, portanto, da transformação da vida aprendiz no e para o fazer docente.

Nessa perspectiva, o conhecimento teórico para o fazer educativo na escola nasce no seio das relações sociais e nela se consubstancia. Daqui se espera o preparo técnico do profissional docente para atuar nas mais diversas situações históricas e sociais, motivo pelo qual a relação dialógica entre professor e aprendiz justifica sua participação em todas as instâncias da educação - da formação do professor à sua ação na escola.

À esteira de Rojo (2012) e Ribeiro (2020), reflete-se que a formação e atuação do professor de Língua Portuguesa como língua materna no Brasil deve propiciar vivências da



diversidade linguístico-cultural e das inovações emergentes da contemporaneidade. As duas autoras enfatizam a importância de oferecer o ensino de língua (gem) como fenômeno multimodal e de representação dos multiletramentos constitutivos das multiculturas etnicoculturais, por sua vez, propiciador de reflexão sobre as interculturalidades partícipes da realidade histórico-cultural brasileira, por exemplo. À efeito deste entendimento, torna-se mister à formação do docente em pauta uma vivência condizente com as necessidades do ensino da língua da vida para a escola. Este seria um caminho para um ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa significativos e de respeito à individualidade plural dos aprendizes.

Isso posto, no contexto específico dos anos finais do Ensino Fundamental, não se pode desconsiderar que o público estudantil é constituído, em grande parte, de ingressantes na adolescência, meninos e meninas a partir dos 11 anos de idade, que têm a necessidade de se definirem e demarcarem seus espaços tanto na relação consigo próprio, como com os outros. Trata-se de uma etapa naturalmente conflituosa, posto que,

A puberdade promove as mudanças hormonais, e o púbere vai ter de se reapropriar do seu corpo transformado à sua revelia. Há a emergência do novo e conseqüentemente, um estranhamento. As fantasias, o que o sujeito acreditava saber sobre si, falham. As palavras não mais correspondem ao que lhe acontece e a imagem corporal, o ponto de onde se vê e se é visto terá que ser reformulada de forma que o sujeito terá que atribuir-lhe uma nova configuração e um novo significado (OLÍMPIO E MARCOS, 2015, P. 503).

Em um momento de tantas transformações, incertezas e descobertas, ao professor atuante nos anos finais do Ensino Fundamental, convém definir com clareza nas relações práticas de aprendizagem os papéis que ele assume e os de seus alunos. Para o professor em formação, essa é uma aprendizagem que se torna de certa forma abstrata quanto tomada apenas em reflexões e teorias. A vivência, a troca e a negociação de papéis se dão na interação entre os pares.



Neste sentido, as ciências da linguagem, à esteira da semiótica social (KRESS, 2003), têm muito a contribuir com a formação para a atuação do docente de Língua Portuguesa. Ao passo que, na formação, o docente de língua materna se apropriar do entendimento e da aplicabilidade da compreensão que a linguagem como fenômeno de delimitação e abertura de sentidos e significados para os papéis sociais têm na vida em sociedade, este mesmo saber pode ser também desdobrado em sua prática de delimitação de papéis em sala de aula. Dali surge uma possibilidade de aprendizagem das multifacetadas que a linguagem assume.

Considerações Finais

A formação do professor de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, requer um olhar sensível e sistemático das ciências da educação e das ciências da linguagem. Pois, como se nota, a realidade linguística que aguarda este profissional na escola é multifacetada em reflexo das culturas linguísticas dos sujeitos aprendizes.

Os anos finais são o ponto de reflexão para a qualidade da educação cujos reflexos se transladam por toda a formação educativa, porque é uma etapa situada no transcurso dos anos iniciais e na passagem para o Ensino Médio. Eles se situam como de aprimoramento dos resultados dos anos iniciais, refletindo no preparo adequado para o Ensino Médio. Para o funcionamento efetivo desta engrenagem, depende-se, portanto, da adequada formação inicial oferecida ao professor e seus prospectos em formação continuada.

Nesse sentido, entende-se como imprescindível a inserção de especificidades formativas no componente linguagens à formação inicial do professor de Língua Portuguesa, de modo a atender às especificidades educacionais dos anos finais e a importância de se considerar a língua materna no processo educativo tanto do professor quanto por ele na Educação Básica. Havendo uma formação do professor de Língua



Portuguesa considerando-se de fato a multiplicidade de linguagens que a ele compete o ensino, vislumbra-se também uma atuação ecoante nesse sentido.

Da análise dos resultados aos rendimentos em Língua Portuguesa nos anos finais emergem urgências. Estados do Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste estão entre aqueles que não alcançaram a média nacional no 9º ano, no Saeb 2019 (INEP, 2021a). Padronizando-se instrumento único de avaliação de larga escala, baseado nos princípios da norma formal culta da língua, em detrimento dos fenômenos multimodais e de multiletramentos constitutivos das culturas étnicas brasileiras, arrisca-se a um resultado possivelmente dissonante da factualidade do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna no Brasil.

Soma-se a este apontamento a consideração de que, nos anos finais, embora a boa maioria dos professores de Língua tenha formação específica em Letras, há ainda um índice significativo de professores - 28,3%- atuando como professores de Língua Portuguesa atuando sem a formação inicial mínima. Sabendo-se haver conhecimentos em linguagem e suas multimodalidades competentes à formação específica, cuja discussão se dá no bojo das ciências da linguagem, restaria prejudicada a atuação desses profissionais.

Nota-se, portanto, que a questão da formação e atuação docente para os anos finais para o componente Língua Portuguesa como língua materna no Brasil, neste cenário, arrola fatores complexos, interligados e interdependentes. Desse espectro, vê-se o ensino de língua materna nos anos finais, e, por assim dizer, a formação do professor de Língua Portuguesa, como uma teia fundamental da educação, ao passo que é paradoxalmente sensível e vulnerável em uma tessitura vital para o desenvolvimento social: a Educação Básica.

Sabe-se que há um longo caminho pela frente. Por isso este trabalho é um ponto de partida. Abre-se aqui um importante convite para pensar o diálogo efetivo entre a formação inicial de professores para Língua Portuguesa e os resultados de sua atuação no ensino;



diálogo da avaliação da Educação Básica nos anos finais com o que preconiza a legislação de educação e as perspectivas teóricas sobre o ensino da língua materna.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 06 maio 2021.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Letras. Recuperado de: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4533678/mod_label/intro/BAGNO_RANGEL_TarefasDaEducacaoLinguisticaNoBrasil.pdf>. Acesso em 19 mai. 2021.

CNE, Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 30 abril 2021.

FERRARI, M. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. Nova Escola. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>> Acesso em: 20 maio 2021.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. In J. Salomão (Trad.), *Obras completas*. (Vol. 7, pp. 123-252). Rio de Janeiro: Imago, 1987. (Publicado originalmente em 1905).

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In J. Salomão (Trad.), *Obras completas*. (Vol. 13, pp. 281-288). Rio de Janeiro: Imago, 1987. (Publicado originalmente em 1914).

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO. 351 p. 2019. ISBN: 978-85-7652-239-3.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 336, de 29 de abril de 2019. (2019). Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) no ano de 2019 Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>>. Acesso em: 12 maio. 2021.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020) *Adequação da Formação Docente*. Brasília, DF. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf> Acesso em: 12 maio. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021a) *Censo da Educação Básica 2020. Divulgação dos Resultados*. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf> Acesso em: 12 maio 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021b). *Educação Básica- Saeb 2019*. Brasília, DF. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf> Acesso em: 04 maio 2021.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322008000300005> Acesso em: 07 maio 2021.

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1936_int.pdf> Acesso em: 08 maio 2021.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEC. Ministério da Educação. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>> Acesso em: 28 abril 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em: 24 abril 2021.

OLIMPIO, E.; MARCOS, C. M. A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da psicanálise. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 498-512, set. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2021.



RIBEIRO, A. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *Revista Triângulo*. V. 13, n. 3, 2020. Disponível em:

<<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>> Acesso em: 06 maio 2021.

ROJO, R. H. R. Multiletramentos na escola. Roxane Rojo, Eduardo Moura (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica* - Vol.9, nº.1 pp.07-19. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>> Acesso em: 04 maio 2021.

SOUZA, G. M. *A constituição de uma professora de Língua Portuguesa: amor, ética e complexidade*. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B.; MENDES, P. C. (Orgs.). *Ética, docência transdisciplinar e Histórias de Vida: Relatos e reflexões em valores éticos*. Brasília: Liber Livros. 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

Recebido em Maio de 2021
Aprovado em Julho de 2021
Publicado em Outubro de 2021



Volume 15

e81155

14 de outubro de 2021



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

INDEXAÇÃO:

BASE DE DADOS

Sumário.Org
Google Scholar
BASE
Dimensions
Miar

DIRETÓRIOS

Diadorim
DOAJ
Erih Plus
Latindex
EZB
ROAD
Journal 4-free

ÍNDICES

Index Copernicus
Cite Factor

PORTAIS

LiVre
Capes
Science Open
World Wide Science

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 15, e81155 – Outubro de 2021

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR



Volume 15

e81155

14 de outubro de 2021

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil), Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR-Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Angelo Ricardo de Souza (UFPR-Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR-Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR-Brasil), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires – UBA - Argentina), Isaac Paxé (Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED- Luanda, Angola), Gabriela Schneider (UFPR-Brasil), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (Universidad de Talca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM – Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR-Brasil), Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilméia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA, USA), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ, México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Avenida Sete de Setembro, 2645
2º andar, Sala 213
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil
Tel.: 41-3535-6264
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>