

A formação inicial de professores e o ensino de língua materna: Contextos Contemporâneos

The initial teacher qualification and the maternal language teaching:
Contemporary contexts

La formation initiale d'enseignants et l'enseignement de la langue
maternelle: Contextes contemporains

Edney Gomes Raminho, Maria Cristina Mesquita da Silva*
& Renato de Oliveira Brito

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Brasil.

Resumo: Este artigo analisa o contexto normativo atual da formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna no Brasil, investigando especialmente a abordagem dada à multimodalidade, aos multiletramentos e à língua materna nos recentes regramentos nacionais da formação inicial de professores e da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental cujos procedimentos calcaram-se em análise categorial temática e transversal de resultados a partir dos achados do estudo e teoria embasadora. À luz do diálogo teórico, constata-se que, no tratamento da Língua Portuguesa como língua materna, se mostra oportuno a ampliação do diálogo entre os normativos recentes, consoante a legislação basilar de educação brasileira, de modo que seja possível às licenciaturas em Letras aprimorarem a formação dos professores de Língua Portuguesa no Brasil, preparando-os na sua atuação para a apropriação da multimodalidade linguística e dos multiletramentos no processo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: formação docente, língua portuguesa, multimodalidade, multiletramentos

Abstract: This article analyses the current normative context of the Portuguese teachers' qualification as the native language in Brazil, investigating the approach given to multimodality, to multiliteracies, and to native language in recent national regulations for initial teacher training and basic education.

* **Correspondência:** cristina.mesquitas@gmail.com

It is a qualitative documentary research based on thematic categorical and cross-sectional analysis of results. From the dialogue between thinkers in education and language sciences, it appears that the treatment of Portuguese as a native language presupposes that teaching must be corroborated by the sense that this conception brings together. For this, it is necessary to expand the dialogue between the normatives to improve the qualification of Portuguese teachers, its teaching performance, the appropriation of linguistic multimodality and the multiliteracies constituting national multicultures and cultural innovations in the teaching and learning processes.

Keywords: teacher qualification, Portuguese language, multimodality, multiliteracies

Résumé: Cet article analyse le contexte normatif actuel de la formation d'enseignants de langue portugaise en tant que langue maternelle au Brésil, enquêtant en particulier l'abordage donné à la multimodalité, aux multilittératies et à la langue comme langue maternelle dans les dernières règles nationales de la formation initiale d'enseignants et de l'éducation de base. On constate que le traitement de la langue portugaise comme langue maternelle suppose que l'enseignement doit être corroboré par le sens que cette conception compile de la formation socioculturelle brésilienne. Pour ce faire, il était opportun d'élargir le dialogue de la Base Nationale de Formation d'Enseignant, de manière à ce qu'il soit possible aux cours de formation d'améliorer la formation d'enseignants de langue portugaise pour l'éducation de base au Brésil, en renforçant leur activité d'enseignant.

Mots-clés: formation d'enseignants, langue portugaise, multimodalité, multilittératies

Considerações iniciais

Assumir a língua portuguesa no Brasil como língua materna pressupõe considerá-la como um fenômeno social e historicamente construído nas relações concretas de vida nas multiculturas constitutivas do país. Nesse sentido, o/a professor/a que se forma para ensinar a língua materna na educação básica precisa se revestir de um conjunto de competências das quais e com as quais o ensino e a aprendizagem se materializem de modo significativo, próspero das criatividades e autonomia.

Do aprendizado efetivo da língua materna são dependentes as articulações fundamentais à ressignificação da aprendizagem dos e entre os componentes curriculares da educação. A saber, por exemplo, dos pré-requisitos para o desenvolvimento cognitivo construídos no processo leitor em língua portuguesa, dependem a escrita, a proficiência para cálculos, a apropriação das aprendizagens em ciências naturais, geografia, história, artes e língua estrangeira e nos demais componentes curriculares. Apropriar-se das relações de sentido responsáveis pelas articulações dos conhecimentos na escola à luz do que acontece na vida exige a construção de competên-

cias para um conjunto de estratégias de leitura próprias de cada gênero discursivo e situação de produção e circulação destes na vida.

A formação do/a professor/a de Língua Portuguesa como professor/a de língua materna, nesse cenário, em um país de dimensões multiculturais como o Brasil, é uma questão que traz consigo um conjunto de situações: fatores subjetivos, culturais, sociais e políticos muito peculiares. Sendo ignorado, desconhecido um ou outro fio desta teia, arrebatase a não compreender a questão em sua totalidade, abalando-se a análise, bem como os ensejos para tratá-la sistematicamente da sua gênese aos matizes a ela e dela implicados.

A dinâmica emergente da formação de professores de língua materna contemplando a multimodalidade aponta para a necessidade de se entender como se encontra regulamentada a formação do/a professor/a de Língua Portuguesa nas diretrizes brasileiras e se esse entendimento sobre a linguagem está nela contemplado.

Desse modo, busca-se neste trabalho verificar, a partir da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação; Conselho Nacional de Educação [CNE], 2019) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Ministério da Educação [ME], 2018), se a premissa de compreensão e vivência da língua materna como partida para o ensino de Língua Portuguesa na escola, da multimodalidade e dos multiletramentos, está contemplada nas mais recentes regulamentações nacionais voltadas, respectivamente, à formação de professores e ao norteamto do ensino na educação básica no Brasil.

À legislação selecionada como objeto para estudo documental é estabelecido diálogo com estudos em educação sobre a formação de professores (Freire, 2011; Libâneo, 2012; Nóvoa, 2019; Saviani, 2011) e em ciências da linguagem concernentes ao ensino da língua na escola e os reflexos deste na formação do professor de Língua Portuguesa como língua materna (Kleiman, 2008; Ribeiro, 2020; Rojo & Moura, 2012).

Oportunamente, fez-se necessário ao traçado da pesquisa um estudo bibliográfico das contribuições teóricas e documental qualitativo dos normativos. Especificamente, para o tratamento dos temas delineados: língua materna, multimodalidade e multiletramentos aplicou-se uma análise categorial temática por uma busca nos dois documentos cotejados: BNCC e BNC-Formação. Contou-se, para tanto, com as contribuições de Gil (2017) sobre a elaboração de estudo documental e de Bardin (2016) quanto aos procedimentos de análise categorial temática e seu desdobramento em análise transversal junto à teoria.

Além das considerações iniciais e finais, este estudo está organizado pelo percurso metodológico do seu traçado, em um diálogo da BNCC (ME, 2018) com a BNC-Formação (CNE, 2019) acerca das disposições relativas ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Em seguida, discutem-se tais normatizações à luz de reflexões teóricas e dos imperativos normativos, de modo a se considerar os desdobramentos no bojo discursivo de teóricos da Língua Portuguesa

e das Ciências da Educação. Por fim, abrem-se prospectos para diálogos futuros com relação à formação inicial do professor de Língua Portuguesa no Brasil.

Metodologias e percursos traçados

De acordo com Gil (2017, p. 29), “a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos elaborados com finalidades diversas”. O autor destaca que os documentos institucionais como leis e normativos, por exemplo, são parte dos mais recorridos pelas pesquisas documentais. Caso específico das peças normativas aqui estudadas.

Nesse sentido, selecionaram-se, para esta pesquisa, normativos sobre a temática formação de professores.

Fez-se necessário ao estudo recuperar as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei n.º 9.394/1996) concernentes à formação docente, o diálogo que dela ecoa na BNCC (ME, 2018) e na BNC-Formação (CNE, 2019). Três documentos dos quais se emergem os princípios para a formação docente no Brasil, respectivamente. Selecionou-se da BNCC exclusivamente a seção voltada para o ensino de Língua Portuguesa em respeito à abordagem temática da pesquisa.

Partindo-se dessa abordagem, vale considerar que a formação de professores de Língua Portuguesa deva passar pela compreensão da língua materna em diálogo com a realidade histórico-cultural do/a estudante e, dessa forma, pela multimodalidade da linguagem e pelos multiletramentos. Por isso, adota-se a técnica de análise por categorias temáticas que são palavras-chave – palavras ou locuções – diretamente relacionadas a um tema (Bardin, 2016).

Como se nota, ao tema “formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna no Brasil” estão implicados diretamente pelo menos três eixos temáticos: língua materna, multiletramentos e multimodalidade. Eles são assumidos aqui, nesse sentido, como as categorias a serem cotejadas nas três prerrogativas sobre formação para a atuação do/a docente de Língua Portuguesa no Brasil. A eleição desta técnica de análise por meio de formação de categorias temáticas aqui se valida porque “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia)” (Bardin, 2016, p. 147). Sendo assim, quanto mais uma palavra ou termo representativo de um tema incidir em um documento, mais se aproxima de evidências sobre o quanto aquele tema é ali considerado.

Nessa perspectiva, eleitas as três categorias, buscou-se evidenciar se elas compareciam nos documentos e quantas vezes, para discutir, em análise transversal, em que medida elas foram ou não contempladas na abordagem de cada normativo à luz do que os estudos em Educação

e Ciências da Linguagem têm apontado como possibilidades para o ensino e formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna no Brasil. Isso porque a análise transversal permite colocar os dados encontrados e a teoria, neste caso, em diálogo. O que, por sua vez, favorece apontar se o que as pesquisas científicas em Educação e Ciências da Linguagem vêm demonstrando sobre o que deve ser levado em consideração tem efetivamente integrado a instituição normativa para a formação docente no Brasil.

Como se verá, por ser a categoria “linguagem multimodal” uma terminologia estritamente técnica, durante a captura de suas incidências nos documentos foram, para ela, consideradas as seguintes variações terminológicas: multimodais, multimodalidade, multissemióticos e multissemioses. Isso porque em Rojo e Moura (2012) e em Kress (2003) estas terminologias de certa forma corroboram para o entendimento de linguagem multimodal.

O cotejamento categorial na BNCC (ME, 2018) e na BNC-Formação (CNE, 2019) foi realizado, capturando-se o quantitativo de evidências de cada categoria de modo a identificar as incidências das palavras ou termos no texto. Evidenciando-se o item cotejado, cogita-se ou apura-se a abordagem temática no documento investigado. Por meio dos achados identificados graças a este percurso metodológico, mostrou-se viável discutirem-se possibilidades quanto à formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil para o ensino de língua materna.

Enfoques da linguagem nos normativos em análise

A respeito dos fundamentos dos cursos de formação docente e sua convergência ao desenvolvimento de competências relacionadas à língua, a BNC-Formação (CNE, 2019, Art.º 8.º) dispõe que “Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: I – o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta.”. O dispositivo coaduna-se com a determinação de que a proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, considerando o domínio da norma culta, deve ser incluída entre as 1.600 horas comuns aos cursos de licenciatura (CNE, 2019, Art.º n.º 13, § 1.º, inciso D). A temática da Língua Portuguesa, a partir de então, vem a ser tratada na BNC-Formação somente no Anexo I das “Competências Gerais Docentes” (CNE, 2019).

O enfoque da normativa se volta para a Língua Portuguesa e a norma padrão formal culta. A abordagem da língua materna se mostra silente no documento. Convite para se propor o desafio de ampliar o escopo de delimitações normativas aqui em estudo com vistas a contemplar o que Rojo, Moura (2012) e Freire (2011) vêm despertando sobre a importância de considerar a

vivência de mundo, portanto, o seio da língua na qual o/a estudante é gestado/a e para o qual ele/a se prepara enquanto profissional da educação linguística, respeitando-se a diversidade cultural de linguagens no Brasil.

A exemplo da BNCC (ME, 2018), a BNC-Formação (CNE, 2019) erige-se sobre 10 competências gerais docentes e três dimensões gerais da competência profissional do/a professor/a: conhecimento, prática e engajamento profissional, as quais se subdividem em competências e habilidades específicas para cada dimensão.

Buscando-se estabelecer relações entre a competência geral docente relacionada ao componente curricular Língua Portuguesa na BNC-Formação (CNE, 2019) e na BNCC (ME, 2018), procede-se ao cotejamento entre os normativos. Preliminarmente, a conceituação do termo “competência”, conforme apresentado na BNCC (ME, 2018, p. 13),

é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (ME, 2018, p. 13)

Nessa ótica, o papel esperado da escola é o de preparar e integrar o/a aprendiz nas relações de vida, oportunamente, do trabalho. Para tanto, como entendido por Freire (2011), este/a aprendiz precisa ser considerado como o foco do processo de aprendizagem. Fazê-lo efetivamente implica que a forma como ele/a entende o mundo circunscreva o ponto de partida no processo educativo. E se abram outras possibilidades, outras culturas de aprendizagem pelas quais ele/a se sinta fortalecido/a, aprendendo novas competências, desenvolvendo novas habilidades a atuando criticamente nas mudanças que a ele/a são demandadas. A vida para todo esse processo é a linguagem na perspectiva de multiletramentos.

Como destacam Rojo e Moura (2012), este conceito está implicado a pelo menos duas formas de manifestação presentes na sociedade, refletindo na formação educativa da linguagem dos/as estudantes: “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 13), mostrando-se um princípio fundamental para as práticas de ensino da linguagem calcadas na construção de competências, habilidades e atitudes à luz das diretrizes em estudo.

Nesse sentido, tanto na BNCC (ME, 2018) quanto na BNC-Formação (CNE, 2019), as competências diretamente relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa são as competências número 4. Adiante, apresenta-se no Quadro 1 os textos encontrados, para compreensão.

QUADRO 1

Competências gerais do/a estudante e de formação docente (BNCC e BNC-Formação)

| Competências | Gerais do Estudante (BNCC) | Gerais Docentes (BNC-Formação) |
|----------------|---|--|
| 4. Comunicação | <p>“Utilizar conhecimentos de linguagem verbal, corporal, multimodal, artística e outras para expressar e partilhar informações, experiências e ideias. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (ME, 2018, p. 9)</p> | <p>Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o/a estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. (CNE, 2019)</p> |

Fontes: CNE, 2019; ME, 2018.

Como se nota, assim como determinado na LDB (Lei n.º 9.394/1996), há um parentesco muito próximo entre as duas normativas. Por consentâneo, a normativa base da educação básica nacional não pode deixar de convergir com a normatização basilar da formação docente. Tal convergência se confirma no que se refere à aplicação das multimodalidades, porém com uma tímida remissão na BNC-Formação (CNE, 2019) pela terminologia com diferentes linguagens.

Identifica-se que na BNCC (ME, 2018) há uma abordagem específica para outras linguagens, como a “linguagem (...) multimodal (...), a artística, matemática, visual, motora, sonora, digital e corporal”. Desperta a atenção o fato de o texto da competência 4, na BNC-Formação (CNE, 2019), ser silente quanto às linguagens de acessibilidade à educação especial, que também são parte das multimodalidades linguísticas de inclusão social partícipes da realidade educativa.

A esse respeito, mostra-se oportuno considerar alguns avanços normativos alcançados no país no que se refere à afirmação das multilinguagens no contexto de suas comunidades linguísticas, como por exemplo o reconhecimento da Linguagem Brasileira de Sinais – Libras, como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (Lei n.º 10.436, 2002, Art.º 1.º, parágrafo único).

Assim, não se pode desconsiderar tal relevância histórica, de modo tratar os contextos multilingüísticos com a profundidade requerida, sobre a formação inicial de professores pensada para cada uma das modalidades integrantes da Educação Básica e cada um dos componentes

curriculares, aproximando-se da profundidade conceitual proposta na BNCC (ME, 2018), ao incorporar entendimentos mais abrangentes para o tratamento da linguagem no fazer docente, a rigor da própria BNC-Formação (CNE, 2019), a efeito da LDB (Lei n.º 9.394, 1996).

No tocante à diversidade linguística, a própria BNCC (ME, 2018) afirma que, no que se refere à diversidade cultural, estima-se que “mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (ME, 2018, p. 70). Nesse sentido, como destacado nas análises anteriores, considerando-se um escopo limítrofe de formação educativa nas licenciaturas para a língua padrão formal culta, pode ser um risco concorrente desconsiderar esta diversidade cultural linguística, bem como as demais variedades da linguagem constitutivas do Português no Brasil.

Parte-se do princípio de que o ensino da língua em diálogo com a formação cidadã de um sujeito em seu país considere “fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral” (Bagno & Rangel, 2005, p. 63). Realidade em competências e habilidades sobre a cultura que, em sendo ausentes nos processos de formação de professores, incorrem em reflexos desta na atuação docente na educação básica.

A intento de refletir sobre e contribuir com a discussão, apresentam-se as categorias temáticas de cotejamento comum tanto na BNCC (ME, 2018) e na BNC-Formação (CNE, 2019) com as recorrências na LDB (Lei n.º 9.394, 1996). A condução da tríade temática constitutiva do escopo deste estudo decorre de mais um instrumento de análise por meio do qual se emparelham apontamentos para o diálogo quanto à medida em que tais temas, aqui tratados pelos teóricos como importantes para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e sua atuação docente na escola, estão contemplados nos normativos.

Na primeira coluna estão identificados os normativos. Da segunda à quarta colunas, identificam-se as categorias selecionadas: língua materna, multimodalidade e multiletramentos. Quanto à categoria temática “multimodalidade”, foram considerados à luz do entendimento de semiótica social tratado em Kress (2003) e dos comentários sobre o tema em Rojo e Moura (2012) os seguintes termos de aproximação de sentido: multimodais, multimodalidade, multissemióticos e/ou multissemioses, respeitando-se que “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 2016, p. 150). Quando constatado tanto um quanto os demais termos, considerou-se cada uma das constatações. Em cada categoria estão identificados os quantitativos de incidências nos respectivos normativos. A incidência é representada pelo número cardinal a ela correspondente. A ausência da categoria é representada no espaço a ela destinado por uma linha.

QUADRO 2

Categorias temáticas na BNCC e BNC-Formação.

| Normativos | Categorias temáticas | | |
|--|----------------------|--|------------------|
| | Língua Materna | multimodalidade, multissemióticos e multissemioses | Multiletramentos |
| BNCC de Língua Portuguesa – (ME, 2018) | — | multimodalidade – 2 multissemiose – 7 multissemióticos – 44 multissemióticas – 11 | 10 |
| BNC-Formação (CNE, 2019) | — | — | — |

Fonte: Autoria própria.

Nota-se que a BNCC (ME, 2018), em Língua Portuguesa, contempla os termos multimodalidade e os demais a ele associados: multissemioses (duas incidências); multissemióticos (44 incidências) e multissemióticas (11 incidências). A categoria “multiletramentos” incide por 10 vezes no mesmo normativo.

Como já evidenciado na competência 4 da BNCC e da BNC-Formação, respectivamente, nesta busca à base das categorias temáticas, a abordagem da multimodalidade, bem como seus termos alusivos, se reiteram ausentes na diretriz de formação inicial de professores no Brasil – BNC-Formação (CNE, 2019). Vale nesse sentido lembrar que, à luz de Bardin (2016), as evidências trazidas pela análise categorial temática apontam possibilidades “na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente” (p. 149). Constata-se, assim, a reafirmação do que determina a própria BNC-Formação (CNE, 2019) em seu artigo 29.º, disposições finais:

As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revistas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.

A considerarem-se tais evidências, torna-se curiosa a ausência da categoria “língua materna” nos documentos analisados. Esta curiosidade ensejou buscar na legislação basilar de educação brasileira (Lei n.º 9.394, 1996) determinações ao imperativo da consideração da língua materna.

Na referida legislação, a expressão “língua materna” está registrada apenas no artigo 78.º, § 2.º: “I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena”. E, desse modo, parece ressoar que o entendimento de língua materna é ali tratado estritamente às culturas indígenas. As demais variantes linguísticas além da norma padrão formal culta, mesmo sendo as línguas de origem, acabam não sendo tratadas como língua materna.

O hiato constatado abre espaço para um debate sobre os reflexos deste vestígio na formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil. Vez que, como tratado por Bagno e Rangel (2005), a realidade linguística brasileira não é uma realidade monolíngue. Constitui-a uma riqueza plural de variedades linguísticas nativas das quais decorrem fenômenos importantes de serem considerados no processo de ensinar e aprender na escola, uma vez que o aprendizado da norma padrão formal de maneira eficiente depende de como essas demais variantes plurais são sistematizadas, seja na formação e na atuação docente, em reflexo.

Acrescenta-se, à luz de Kleiman (2008), que a formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil é carente de conhecimentos teóricos, o que, segundo a autora, decorre também de normativas de educação também urgentes de um diálogo com os estudos dos fenômenos educativos na cultura brasileira. Nessa mesma perspectiva apontam Rojo, Moura (2012) e Ribeiro (2020), despertando ao debate de quão necessária é a abordagem dos multiletramentos e da linguagem multimodal nas diretrizes de formação do/a docente de Língua Portuguesa no Brasil e da abordagem da multiculturalidade linguística como expressão da especificidade do povo brasileiro.

A BNC-Formação (CNE, 2019) assenta-se em uma posição imperativa importante para as determinações ao exercício formativo nas licenciaturas. Dos ecos dos seus imperativos é que se galga a esperança de apropriação de seus normativos nas proposições dos cursos de licenciatura em Letras para vislumbrar docentes de Língua Portuguesa sensíveis, comprometidos/as e preparados/as à diversidade dos multiletramentos e da multimodalidade no ensino da Língua Portuguesa na escola a partir da língua materna.

Resultados das análises à luz das contribuições teóricas

Saviani (2011) e Libâneo (2012) apontam que a formação inicial de professores no Brasil carece de articulação com os conhecimentos atualizados no fazer docente na escola. Para os autores, mesmo com os avanços e resistências da escola do século XIX à atualidade, urge às políticas públicas de educação um diálogo com a realidade educativa para que a educação básica cumpra com o seu papel alicerçante de uma formação transformadora de realidades para o futuro.

À esteira dos autores, trata-se de normativas, por sua vez, carregadas de sentidos históricos e de contribuições para o fazer educativo, e, em outros pontos, convidativos de diálogos com a vida na escola. Obsta que incorporá-las ao cotidiano da escola implica na ruptura de uma série de paradigmas e de adaptações com o cenário da comunidade e das culturas que compõem a comunidade escolar. Assim, a despeito de sua relevância e seus contributos para a formação e a atuação docente, é necessário haver uma associação do que eles determinam com as especificidades históricas e as relações culturais na escola pelas quais o fazer docente deve ser fundamentado.

Essa forma de entender a educação abre caminhos para romper com a sensação de inércia que pode dar à escola uma nova forma de se instaurar como fazedora de bens públicos, para o agir em sociedade com os outros, entendimento constatado em Nóvoa (2019). Em consonância com o autor, a escola precisa ser uma “cidade educadora”, construtora de vivências pelas quais toda a diversidade de fenômenos da vida seja conjugada para o bem coletivo. Uma educação pública comprometida com uma formação para o bem comum, formadora de pessoas capazes de construir e transformar a sua realidade e dos seus pares com consciência de coletividade gestada nas relações de aprendizagem dentro e fora da escola.

O autor defende que, embora as escolas neste século XXI tenham sido imersas em uma transformação metamórfica, elas ainda não se encontraram dentro dessa transformação. O futuro já começou para as relações entre as pessoas, mas a educação ainda não conseguiu assumir a sua posição na tomada de decisões na prática educativa nesse cenário. O que muito se nota é o que o autor batiza por “aprendixorbitância”, denominação dada ao insistente e exagerado discurso sobre aprendizagens em detrimento de práticas escolares concretas associadas às mudanças e inovações do século XXI.

Em diálogo com o autor sobre, de certo, o processo de estagnação da escola frente à apropriação dos multiletramentos emergentes da inventividade do mundo contemporâneo, nota-se em Rojo e Moura (2012) que a questão dos multiletramentos na escola não é limitada pela vivência dos/as estudantes com as multiculturas de linguagem das tecnologias e das diversas outras possibilidades. Mas sim pela limitação da própria escola de se adaptar, adequar-se e acompanhar com as propostas educativas as expertises que os/as estudantes trazem das relações com os multiletramentos da cultura que eles/as mesmos/as constroem com seus grupos fora da escola.

À esteira desses entendimentos, a formação de docentes para a atuação na educação básica circunscreve-se à necessária oferta de uma boa formação teórica e cultural prática dos multiletramentos, associada à formação para o trabalho educacional no processo de aprendizagem escolar, como uma das etapas de reflexo da vida, “o qual faz parte do desenvolvimento dos alunos como pessoas e cidadãos, papel fundante da educação básica” (Gatti et al., 2020, p. 17). Consonante ao entendimento, no que se refere à formação do/a usuário/a crítico/a da língua, Rojo e Moura (2012, p. 29) acreditam que requerira

formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas / textos / práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas / linguagens. (...))

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos em significações.

Uma demanda educativa, por sua vez, cara ao ensino e à formação inicial de professores. Ao passo que o/a professor/a, aquele/a que dá forma às iniciativas institucionais no fazer docente, tem o adequado preparo e a vivência para lidar com a diversidade característica da linguagem, ele/a entende e ensina a linguagem dialogando com a realidade em que ele/a atua de maneira crítica e transformadora. Como bem destaca Gadotti em diálogo com Freire (Gadotti et al., 2015, p. 44), “é impossível dissociar da tarefa pedagógica o político”. Ou seja, o/a professor/a cuja formação é consciente de seu compromisso com a qualidade de vida das pessoas, para viver como ato de formação para a vida coletiva, para o bem comum em sociedade, reveste-se do papel de mediador/a de conhecimentos e coloca seu/sua aprendiz no centro do processo educativo.

E no que se refere especificamente ao/à professor/a de Língua Portuguesa, como tratado/a por Ribeiro (2020) e Rojo e Moura (2012), para que ele/a seja formado/a refletindo e vivenciando o ensino da língua como fenômeno multimodal, nutrido/a pelos multiletramentos, implica-se que lhe seja oferecida esta vivência sobre a linguagem na formação inicial, especificamente nos cursos de Letras, os quais, no Brasil, são os que se destinam à formação de docentes de Língua Portuguesa. Desta formação esperam-se do/a professor/a competências, habilidades e atitudes reveladoras de que a leitura do mundo social e histórico do/a aprendiz são conduções para com ele/a avançar a tantas culturas da linguagem em suas multimodalidades.

Como bem ensina Freire (2011, p. 19), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Para o autor, educar perpassa e transcende as experiências com o mundo, as histórias da infância e criação de espaços de debate e de espaços e instrumentos físicos para fomentar a educação que faça sentido. Nota-se aqui um diálogo com Kress (2003), especificamente no que o autor define como “paisagem comunicacional”, ou seja, as expressões do mundo externo à escrita e à escola são caras para a formação leitora e escrita. Ao/À estudioso/a (Kress, 2003), a linguagem e os desdobramentos por ela recriados são multimodais, ou seja, são recriados por uma multiplicidade de modalidades de linguagem.

Nesse sentido, inclusive os textos apenas escritos são também multimodais porque, da interação com eles, os sujeitos podem construir circuitos de interpretação além dos limites da escrita: podem criar, sobre o mundo do outro, interpretações acerca dos processos de produção e recepção do texto, pelos recursos de diagramação, estilos das letras, sequência lógica das informações, das seleções sintático-semânticas, enfim. A materialidade escrita se torna assim uma expressão multimodal e, por assim, ser reveladora de uma leitura de mundo cada vez mais sofisticada, cara à formação do/a professor/a e de como ele/a assim o semeará aos/às seus/suas aprendizes.

À luz destes desdobramentos teóricos em consonância com os achados da pesquisa, aponta-se que as normativas de formação e atuação docente no Brasil precisam manter um diálogo com as pesquisas que versam sobre o tema. Como traçado aqui, são possibilidades para que as

determinações normativas se mantenham atualizadas aos contextos histórico-culturais do país e assim norteiem os processos formativos educacionais, de maneira ainda mais efetiva e dialógica com a cultura e as diversidades plurais brasileiras, respeitando-se os percursos históricos da linguagem e dos sujeitos, podendo assim agregar para uma educação de emancipação das individualidades de cada sujeito na escola.

Por isso, no curso deste tecido de resultados, abre-se aqui para achados que assim também dialoguem teoria e determinação normativa em consonância com a realidade histórico-cultural brasileira. E desta com as exigências demandadas pelos multiletramentos, para uma educação que se mostre de fato imersa e crítica do novo modelo educativo emergente das multiculturas de letramentos digitais e tantas outras modalidades de culturas do século XXI.

Prospectos para novos diálogos

A formação inicial de professores de Língua Portuguesa no Brasil requer um olhar sensível, sistêmico e um diálogo das ciências da educação com as ciências da linguagem. A diversidade linguística do país é constatada tanto por teóricos da linguagem quanto pela própria BNCC (ME, 2018). Outrossim, o contexto normativo nacional traz avanços, embora ainda tímidos, nessa direção, como por exemplo com o reconhecimento das línguas indígenas pela LDB (Lei n.º 9.394, 1996) e o reconhecimento da Libras (Lei n.º 10.436, 2002).

Nesse sentido, torna-se apropriado à determinação da BNC-Formação (CNE, 2019) considerar as múltiplas especificidades formativas no componente linguagens à formação inicial de professores de Língua Portuguesa para o trabalho docente, de modo a aproximar ainda mais o diálogo desta normativa com a BNCC (ME, 2018) no trabalho com língua materna na escola, à luz do que determina a LDB para a formação docente no país (Lei n.º 9.394, 1996).

Havendo uma formação de professores de Língua Portuguesa a considerar a multiplicidade de linguagens que a eles compete o ensino, vislumbra-se também uma atuação neste sentido, correspondente. Disso depende o processo formativo como educação para a vida, educação para um futuro que já começou e que compete aos processos formativos escolarizados – da educação básica à superior – acompanhar este tempo por meio de suas propostas educativas. Assim se oferece uma educação em que de fato o/a aprendiz é o centro da aprendizagem.

Nota-se que a BNCC (ME, 2018), no campo da Língua Portuguesa, quando comparada à BNC-Formação (CNE, 2019), apresenta avanços quanto à abordagem do trabalho docente com os recursos multimodais e multissemióticos da linguagem, multissemioses e multimodalidades, e com os multiletramentos. A abordagem pouco recorrente também foi observada, a partir deste estudo, na LDB (Lei n.º 9.394, 1996). Diferentes hipóteses podem ser aventadas para a com-

preensão das lacunas observadas nos instrumentos normativos, como, possivelmente, o caráter necessariamente mais generalizado característico da LDB; a BNCC (ME, 2018) ter sido elaborada por um conjunto de multiprofissionais da educação, enquanto a BNC-Formação (CNE, 2019), pela sua natureza normativa geral, não adstrita às diretrizes específicas de cada componente curricular, não necessariamente. Neste ponto, abre-se a possibilidade para um estudo que venha discutir mais especificamente e clarificar as hipóteses.

Urge que à formação inicial de professores de língua materna e ao ensino sejam instituídas normativas e políticas públicas que abordem, com o aprofundamento necessário, a multimodalidade e os multiletramentos da linguagem no Brasil. Uma abordagem da qual emergem caminhos para pensar a formação inicial de professores com vistas à formação de bons/as formadores/as de leitores/as proficientes na educação linguística.

Referências bibliográficas

- Bagno, Marcos, & Rangel, Egon O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1). <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>
- Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Freire, Paulo (2011). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se complementam* (51.^a ed.). Cortez.
- Gadotti, Moacir, Freire, Paulo, & Guimarães, Sérgio (2015). *Pedagogia: Diálogo e conflito* (9.^a ed.). Cortez.
- Gatti, Bernadete A., Barreto, Elba S., André, Marli E., & Almeida, Patrícia C. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. UNESCO.
- Gil, António C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6.^a ed.). Atlas.
- Kleiman, Angela B. (2008) Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, 8(3), 487-517. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Libâneo, José Carlos (2012). *A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: Problemas e perspectivas*. ANPED. http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1936_int.pdf
- Nóvoa, António (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), e84910. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Ribeiro, Ana E. (2020). Textos multimodais na sala de aula: Exercícios. *Revista Triângulo*, 13(3). <https://doi.org/10.18554/rt.v13i3.5005>
- Saviani, Dermeval (2011). Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, 9(1), 7-19. <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>
- Rojo, Roxane, & Moura, Eduardo (Orgs.). (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial.

Legislação brasileira

- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf