

Formação de professores para a docência de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental:

desafios, perspectivas e construção de uma práxis transformadora.

Ivo da Costa do Rosário (UFF/CNPq)

Resumo: Este artigo analisa a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco no ensino de Língua Portuguesa, à luz de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Argumenta-se que a docência nessa etapa exige integração de saberes linguísticos, didático-pedagógicos, literários, multissemióticos, curriculares, experienciais, bem como conhecimentos teóricos sobre a infância. Propõe-se que a dicotomia teoria-prática seja superada por meio de metodologias ativas (como a sala invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação), que sejam capazes de promover autonomia, engajamento e letramento crítico alinhados aos campos de atuação e práticas de linguagem da Base Nacional Comum Curricular. A metodologia qualitativa-bibliográfica, via análise de conteúdo, propõe uma práxis transformadora que forme professores-pesquisadores comprometidos com inclusão, antirracismo e transformação social. Conclui-se pela necessidade de políticas de formação inicial e continuada que articulem esses saberes, fortalecendo a identidade docente e a qualidade educacional.

Palavras-chave: Formação de Professores; Anos Iniciais; Língua Portuguesa

Abstract: This article examines teacher education for the Early Years of Elementary Education, with a particular focus on Portuguese language teaching, in light of legal and policy frameworks such as the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9,394/1996) (Brazil, 1996), the National Curriculum Guidelines for Basic Education (DCNEB) (Brazil, 2013), and the National Common Core Curriculum (BNCC) (Brazil, 2018). It is argued that teaching at this educational stage requires the integration of linguistic, didactic-pedagogical, literary, multisemiotic, curricular, and experiential knowledge, as well as theoretical knowledge about childhood. The study proposes that the theory–practice dichotomy be overcome through active learning methodologies, such as the flipped classroom, project-based learning, and gamification, which are capable of fostering autonomy, engagement, and critical literacy in alignment with the fields of action and language practices established by the National Common Core Curriculum. The qualitative bibliographic methodology, based on content analysis, advances a transformative praxis aimed at educating teacher-researchers committed to inclusion, anti-racism, and social transformation. The study concludes by emphasizing the need for initial and continuing teacher education policies that articulate these forms of knowledge, thereby strengthening teacher identity and enhancing educational quality.

Keywords: Teacher Training; Early Years; Portuguese Language

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores constitui-se como um dos eixos centrais para a garantia do direito à educação de qualidade, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Especificamente, a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é uma etapa crucial para a consolidação das bases da escolarização, exige um profissional com um perfil singular, capaz de mediar a construção do conhecimento em diferentes áreas, com especial atenção para a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa.

O ensino da Língua Portuguesa nessa fase não se resume à decodificação do código escrito. Trata-se de um processo complexo que envolve o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, sempre situadas em contextos sociais e culturais significativos (Soares, 2016; Rosário, 2020). Nesse sentido, a formação do professor que atuará nesse campo precisa ser pensada à luz das novas demandas sociais, dos avanços das pesquisas em Linguística e Educação, bem como dos marcos legais e curriculares que orientam a Educação Básica brasileira.

Este artigo tem como objetivo geral analisar a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no ensino da Língua Portuguesa. Busca-se, a partir da análise de documentos oficiais e referenciais teóricos, discutir os fundamentos, desafios e perspectivas dessa formação, defendendo a construção de uma práxis pedagógica reflexiva, crítica e comprometida com a transformação social.

A justificativa para este estudo reside na centralidade da formação docente para a melhoria da qualidade educacional. Problemas como altos índices de analfabetismo funcional e dificuldades de aprendizagem persistentes estão, muitas vezes, relacionados a lacunas na preparação de profissionais que atuam na alfabetização e no ensino da língua materna (Ferreira; Leal, 2019). Portanto, compreender e propor caminhos para uma formação mais consistente é uma contribuição acadêmica e social relevante.

A metodologia empregada neste estudo é de natureza qualitativa e bibliográfica (Gil, 2008). O trabalho toma como objeto de análise conhecimentos já sistematizados especialmente em documentos oficiais. Nesse campo, foram analisados documentos normativos nacionais, em especial a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013). A análise foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Este artigo está organizado em quatro seções, além destas considerações iniciais e das considerações finais. Na seção 2, discute-se o contexto e os marcos legais da formação docente para os Anos Iniciais. A seção 3 aborda os fundamentos teóricos para o ensino da Língua Portuguesa, com base na BNCC. A seção 4 analisa a relação entre teoria e prática na formação, à luz dos materiais formativos. Por fim, a seção 5 propõe reflexões sobre a construção de uma práxis transformadora, integrando os saberes necessários à docência.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS: CONTEXTO E MARCOS LEGAIS

A docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, é historicamente marcada por desafios que perpassam desde a valorização social da profissão até a estruturação dos cursos de formação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) indica o seguinte no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [\(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017\)](#)

Essa determinação representou um avanço, buscando elevar a qualificação dos profissionais que lidam com a fase mais sensível da escolarização. Afinal, a licenciatura plena é uma oportunidade de ampliar a base teórica e pedagógica dos docentes em formação, com

Formação de professores para a docência de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, perspectivas e construção de uma práxis transformadora.

condições ideais para maior domínio dos conteúdos e capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013) reforçam essa perspectiva, definindo princípios e fundamentos que devem orientar a organização curricular em todas as etapas da escolarização. O documento destaca a educação como um direito humano, bem como a gestão democrática, a tolerância e a consideração pela diversidade. Para a formação docente, as DCNEB enfatizam a necessidade de uma base comum nacional, articulada com a realidade local, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O documento explicita que a formação deve garantir “a compreensão do papel social da escola, o domínio dos conhecimentos a serem ensinados, das metodologias de ensino e de avaliação, e o conhecimento sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos” (Brasil, 2013, p. 15).

Esse tripé – conhecimento da realidade escolar, domínio do conteúdo e domínio didático-pedagógico – é fundamental para a atuação nos Anos Iniciais, onde o professor é, muitas vezes, generalista. Essa formação generalista, por sua vez, pode trazer desafios para o ensino, tendo em vista as complexidades inerentes ao ensino de língua materna que, muitas vezes, demandam formação teórica robusta.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, opera como um documento de caráter normativo que define os conhecimentos essenciais, as competências e as habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Para a formação de professores, a BNCC funciona como um referencial crucial, pois explicita o que se espera que os alunos aprendam, exigindo, portanto, que os professores sejam formados para promover tais aprendizagens.

No componente Língua Portuguesa, a BNCC para os Anos Iniciais organiza o trabalho em torno de cinco campos de atuação social (Vida cotidiana; Vida pública; Artístico-literário; Práticas de estudo e pesquisa; e Jornalístico-midiático) e em quatro práticas de linguagem (Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Oralidade). Essa estrutura sinaliza uma mudança de perspectiva: não se ensina gramática descontextualizada, mas a língua em uso, em situações reais de comunicação (Brasil, 2018; Rosário, 2021).

Consequentemente, a formação docente precisa preparar o professor para planejar situações didáticas que integrem essas dimensões, promovendo um letramento crítico e multifacetado.

Deve ficar claro que todo trabalho pedagógico (e isso deve ser iniciado na formação dos professores) deve estar alicerçado em uma mútua interação entre teoria e prática. Uma prática desorientada, baseada no “fazer por fazer”, e uma teoria desconectada da realidade da sala de aula são extremamente ineficazes e até danosas. Essa visão dialética entre teoria e prática, portanto, é essencial para uma formação docente que gere bons resultados.

3. FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) redefine o ensino de Língua Portuguesa ao centrá-lo no desenvolvimento de competências relacionadas às práticas sociais de linguagem. Para os Anos Iniciais, isso implica garantir que os estudantes se tornem usuários proficientes da língua, capazes de interagir em diferentes esferas da vida social.

A organização por campos de atuação exige do professor um planejamento que vá além do livro didático. Por exemplo, no campo artístico-literário, não basta ler uma poesia; é preciso criar situações em que os alunos experimentem a função estética da linguagem, produzam suas próprias criações textuais e reflitam sobre as escolhas linguísticas do autor. Isso exige do professor um repertório literário amplo e conhecimentos sobre metodologias de ensino de literatura para crianças.

No campo da análise linguística, também não basta que o professor apresente listas de conjunções para que os estudantes as memorizem. Mais importante que isso é trabalhar o papel semântico dos conectores e seu real valor na língua em uso. A conexão deve ser abordada sob o viés da coesão textual, voltada para práticas efetivas de leitura e escrita (cf. Rosário e Lopes, 2025). Esses são apenas dois exemplos iniciais de como o trabalho deve ser focalizado na perspectiva dos campos de atuação.

Por sua vez, as práticas de linguagem delineadas pela BNCC também apresentam implicações diretas para a formação docente. Vejamos sinteticamente cada uma delas:

- **Escuta:** A formação deve preparar o professor para ser um mediador de leitura, capaz de selecionar textos diversificados (incluindo multimodais), formular boas perguntas que levem à interpretação e à interação com o texto, bem como criar um ambiente de sala de aula que funcione como um "clube de leitores".
- **Produção de Textos (escrita e multimodal):** É necessário superar a visão da escrita como mera cópia ou transcrição. O professor precisa dominar estratégias de produção textual, como o planejamento, a escrita de rascunhos, a revisão e a reescrita. Além disso, deve saber como ensiná-las de forma processual aos alunos.
- **Oralidade:** A BNCC valoriza a oralidade em diferentes práticas e formas de realização, como conversa espontânea, debate, exposição oral, contação de histórias etc. Além disso, o professor deve saber organizar situações de fala e escuta ativa, ensinar convenções de fala pública e trabalhar a variação linguística de forma não preconceituosa.
- **Análise Linguística/Semiótica:** A reflexão sobre a língua e outras semioses (imagens e gestos, por exemplo) deve estar a serviço das práticas de leitura e produção. O professor formado nessa perspectiva sabe que a gramática não é um fim em si mesmo, mas uma ferramenta para compreender e produzir sentidos com mais autonomia e criticidade.

Com base na discussão travada até este ponto, defendemos que a formação de professores precisa, de forma integrada, considerar:

- **Conhecimentos linguísticos sólidos:** Fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, variação linguística, história da língua.
- **Conhecimentos didático-pedagógicos:** Metodologias de alfabetização, sequências didáticas para produção textual, estratégias de compreensão, uso de tecnologias digitais.
- **Conhecimentos literários e multisemióticos:** Repertório de literatura infantil e juvenil, análise de gêneros textuais, compreensão de textos multimodais.

Uma formação docente sólida em conhecimentos linguísticos capacita o professor a enxergar a língua portuguesa como um sistema dinâmico e multifacetado, transcendendo regras isoladas de gramática normativa (cf. Geraldi, 2013; Antunes, 2007; Marcuschi, 2001; Travaglia, 2016; Rosário, 2022). O domínio de fonologia revela como os sons se articulam em padrões ritmados e contrastivos, essencial para guiar crianças na decodificação inicial da leitura. A morfologia desvela a construção de palavras, enquanto sintaxe, semântica e pragmática explicam a estruturação de frases, construção de significados e adaptação ao contexto comunicativo, fundamentais para análises críticas de discursos cotidianos.

Essa perspectiva também abrange variação linguística e história da língua, promovendo uma visão inclusiva que respeita dialetos regionais, socioletais e etnolinguísticos do Brasil, combatendo o preconceito contra falares não padronizados, muitas vezes acompanhado de atitudes racistas e discriminatórias em geral. Ao compreender evoluções fonéticas, semânticas e sintáticas do português desde suas origens latinas até influências indígenas e africanas, o docente reposiciona a norma-padrão como uma forma de expressão entre outras (cf. Rosário e Lopes, 2021), preparando os estudantes para interações plurais na sociedade diversa.

Assim, esses saberes linguísticos elevam a prática pedagógica a um nível analítico-reflexivo mais elevado, permitindo diagnosticar obstáculos específicos na oralidade, leitura ou escrita (como confusões fonêmicas ou ambiguidades semânticas) e propor sequências de atividades que integrem reflexão metalinguística à comunicação autêntica, resultando em maior autonomia linguística dos estudantes nos anos iniciais.

Na arena dos conhecimentos didático-pedagógicos, a formação de professores prepara o professor para selecionar e hibridizar metodologias de alfabetização baseadas em evidências teóricas, como enfoques fônico-construtivistas ou interacionistas (cf. Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2016), adaptando-as a perfis individuais e contextos locais em vez de aplicá-las rigidamente. Também sequências didáticas para produção textual podem estruturar o processo em ciclos de imersão em gêneros, transformando a escrita de mera tarefa mecânica em um exercício de competência discursiva.

Estratégias de compreensão leitora, por sua vez, envolvem técnicas de predição, inferência, síntese e questionamento crítico, o que permite ao docente mediar textos

Formação de professores para a docência de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, perspectivas e construção de uma práxis transformadora.

desafiadores e monitorar avanços (cf. Rosário, 2016). Já o uso de tecnologias digitais, que vão de aplicativos interativos a plataformas colaborativas, exige discernimento pedagógico para alinhar ferramentas a objetivos claros, evitando distrações e promovendo alfabetização digital integrada à linguagem verbal.

Essa base didática assegura práticas intencionais e avaliativas, permitindo ao professor planejar trajetórias de aprendizagem personalizadas, incorporando *feedback* formativo e respondendo a diversidades, elevando a eficácia do ensino de língua portuguesa e preparando alunos para demandas cidadãs contemporâneas.

Os conhecimentos literários e multissemióticos, por sua vez, enriquecem a formação docente ao fornecer um vasto repertório de obras infantis e juvenis, permitindo seleções que estimulem imaginação, empatia e valores éticos por meio de mediações afetivas e interpretativas profundas.

A análise de gêneros textuais abarca convenções narrativas, poéticas e argumentativas, revelando como estruturas retóricas e estilísticas constroem sentidos, o que habilita o professor a guiar produções e análises comparativas entre oralidade, escrita e hipertextos.

Finalmente, textos multimodais demandam letramento semiótico amplo, o que envolve decifrar interações entre imagem, som e verbal em quadrinhos, bem como vídeos ou infográficos digitais, cultivando nos alunos uma leitura crítica da cultura visual. Essa formação alinha o ensino à realidade atual, fazendo com que sentidos diversos emergjam, tornando a sala de aula um laboratório de cidadania interpretativa e criativa.

4. TEORIA E PRÁXIS NA FORMAÇÃO: SUPERANDO A DICOTOMIA

Um dos maiores desafios nos cursos de formação de professores é uma cisão histórica entre a teoria, frequentemente trabalhada nas universidades, e a prática, vivenciada nos estágios e, posteriormente, na escola. A teoria não deveria ser vista como um tipo de "manual de instruções", mas como um conjunto de ferramentas conceituais para analisar e transformar a realidade. A prática, por sua vez, não é uma mera aplicação de teorias, mas o

espaço onde a teoria é testada, refinada e recriada. Definitivamente não deve haver dicotomia entre ambas, especialmente em um processo de formação docente.

Para a formação específica em Língua Portuguesa, isso significa que as disciplinas teóricas ministradas na formação docente não podem ser oferecidas de formação estanque, nem sob o viés estritamente teórico. Elas devem ser constantemente relacionadas com situações reais ou simuladas de sala de aula. Por exemplo, ao planejar uma aula sobre contos de fada, o professor deve escolher entre uma leitura coletiva, uma audição da história ou uma encenação, considerando sempre o perfil de sua turma: suas experiências prévias com leitura, seu repertório cultural e suas possíveis dificuldades. Assim, integram-se conteúdo, forma e sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse campo, ganham grande relevo o que temos denominado atualmente como *metodologias ativas*, que seriam estratégias para envolver, em maior medida, a participação ativa dos estudantes no processo de construção de conhecimento. Metodologias ativas surgem como alternativas transformadoras às práticas tradicionais expositivas, invertendo o protagonismo: o aluno deixa de ser receptor passivo para se tornar agente ativo na construção do saber (Moran, 2018). Essas abordagens definitivamente fomentam autonomia, colaboração e pensamento crítico, alinhando-se às demandas de uma sociedade digital e inclusiva. Entre as metodologias ativas, citam-se alguns exemplos, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a gamificação.

A BNCC enfatiza a importância de práticas que promovam o uso funcional da língua em contextos reais, e as metodologias ativas atendem a esse propósito ao integrar oralidade, leitura, escrita e análise em situações significativas. Essas metodologias elevam o engajamento e melhoram indicadores de aprendizagem, especialmente em leitura e produção textual, superando desafios como desmotivação e desigualdades (Bacich, Moran e Tanzi Neto, 2015; Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015). Vejamos algumas delas, como mais detalhes.

Na sala de aula invertida (Bergummann; Sams, 2018), o professor disponibiliza vídeos curtos, textos ou *podcasts* sobre temas para estudo prévio dos estudantes em casa ou na escola. O tempo em sala dedica-se a discussões, resoluções colaborativas e produções criativas. Por exemplo, para trabalhar compreensão de fábulas, os alunos assistem a

Formação de professores para a docência de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, perspectivas e construção de uma práxis transformadora.

animações prévias e, em grupo, reescrevem finais alternativos, debatendo a moral da história. Essa inversão reforça a retenção de conteúdos e desenvolve metalinguagem.

A ABP é uma aliada da metodologia anterior ao propor problemas reais: "Como criar um cartaz para alertar sobre preservação ambiental usando rimas e imagens?". Grupos pesquisam, planejam textos persuasivos e apresentam seus trabalhos, integrando escrita, oralidade e multimodalidade. A Aprendizagem Baseada em Projetos também pode ser usada, por exemplo, para criar um jornal mural da escola, em que os alunos, ao produzirem notícias, entrevistas e charges, mobilizam conhecimentos sobre gêneros jornalísticos, escrita objetiva, revisão e edição de texto.

O recurso da gamificação transforma aulas em "missões linguísticas": plataformas como *Kahoot!* ou tabuleiros personalizados para *quizzes* de sílabas são ideias concretas, visando a esse fim. Kapp (2012) destaca que elementos lúdicos aumentam a motivação dos estudantes em até 50%. Logo, esse tipo de metodologia tem o poder de incrementar o ensino de língua, além de desenvolver habilidades socioemocionais, como colaboração.

As metodologias ativas têm o potencial de promover engajamento, melhorar a proficiência em leitura e preparar os estudantes para o século XXI, mas também é preciso frisar que esse trabalho demanda formação docente contínua e infraestrutura adequada. Os desafios para sua implementação incluem resistência inicial e desigualdades digitais, mas a formação docente não deveria jamais desprezar esses importantes recursos. É claro que essas estratégias não substituem conteúdos essenciais, mas os vivificam, tornando o aprendizado de língua portuguesa mais lúdico e significativo.

Deve ficar claro que as metodologias ativas não são "receitas de bolo" nem soluções mágicas. Qualquer recurso dessa natureza demanda do professor um domínio profundo do conteúdo e uma intencionalidade pedagógica clara. Formar professores para usar metodologias ativas no ensino da língua, portanto, não é apenas apresentar uma lista de técnicas, mas desenvolver a capacidade de planejar, executar e avaliar projetos complexos, mantendo o foco nos objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em síntese, a formação docente deve ser focada em um modelo de práxis. Os processos de formação docente precisam criar espaços onde os futuros professores vivam,

como aprendizes, processos de investigação, colaboração e reflexão sobre sua própria aprendizagem, sempre atentos aos conhecimentos teóricos, mas também abertos a diferentes tipos de metodologias de aprendizagem.

5. POR UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA: INTEGRANDO SABERES PARA A DOCÊNCIA

A formação docente para os Anos Iniciais em Língua Portuguesa, à luz das exposições apresentadas, precisa ser concebida como um processo contínuo e multidimensional, focado na construção de uma práxis transformadora. Essa práxis, inspirada em Freire (2013), pode ser entendida como a ação reflexiva do professor, que, fundamentada teoricamente e atenta à sua realidade concreta, intervém no processo de ensino-aprendizagem com intencionalidade política e pedagógica.

Para tanto, propõe-se que a formação integre diferentes saberes docentes (Tardif, 2014), adaptados ao contexto específico da Língua Portuguesa. Para além dos saberes já anteriormente destacados neste artigo (conhecimentos linguísticos, conhecimentos didático-pedagógicos e conhecimentos literários e multissemióticos), podemos apresentar mais alguns, que criam um verdadeiro mosaico na formação docente:

- **Saberes Curriculares:** Compreensão da BNCC, das DCNEB e dos projetos pedagógicos locais. Inclui o conhecimento sobre traduzir as competências e habilidades da BNCC em planejamentos de aula coerentes e progressivos.
- **Saberes da Experiência:** Conhecimento construído na prática, no diálogo com os alunos, no enfrentamento dos imprevistos da sala de aula. A formação deve valorizar e problematizar esses saberes, evitando tanto o academicismo descolado quanto o pragmatismo sem reflexão.
- **Saberes sobre os Estudantes:** Conhecimento das características do desenvolvimento infantil, dos processos de aquisição da linguagem, dos contextos socioculturais das crianças. Isso permite ao professor estabelecer expectativas realistas e criar um ambiente acolhedor e desafiador, avesso a qualquer tipo de racismo ou discriminação.

Os saberes curriculares representam o alicerce normativo que orienta o professor dos anos iniciais a alinhar sua prática ao marco legal e pedagógico da educação brasileira. Conhecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e os projetos pedagógicos locais permite ao docente decodificar competências gerais e específicas em sequências didáticas viáveis.

A despeito do seu valor legal, nem sempre o professor deve aceitar passivamente o que esses documentos preceituam. Sabe-se que muitas legislações educacionais promovem um nivelamento excessivo da dinâmica escolar, com forte homogeneização de processos que são, por natureza, bastante heterogêneos. Contudo, aí também cabe a reflexão e o devido senso crítico do professor que, uma vez bem formado, será capaz de lidar com o devido equilíbrio entre normas legais e ação pedagógica significativa.

A verdade é que essa tradução curricular exige planejamento reflexivo, com o devido mapeamento crítico dos eixos de trabalho, como oralidade, leitura, escrita e análise linguística, em unidades temáticas articuladas, adaptando-as a realidades locais, sem perder de vista os objetos de conhecimento essenciais. Assim, saberes curriculares não se resumem a cumprimento formal de matrizes, mas fomentam uma prática intencional que constrói trajetórias de aprendizagem coerentes, preparando alunos para o uso crítico da língua na vida cotidiana.

Os saberes da experiência emergem do cotidiano da sala de aula como um repertório vivo, construído no diálogo espontâneo com alunos e na adaptação criativa a imprevistos, como redirecionar uma roda de conversa sobre desenhos infantis para análise de narrativas multimodais. A formação docente deve sistematizar esses saberes por meio de reflexões coletivas. Valorizar essa experiência evita o academicismo estéril (que ignora a dinâmica da turma) e o pragmatismo raso (que repete rotinas sem questionamento).

Os saberes sobre os estudantes ancoram-se no entendimento profundo do desenvolvimento infantil, reconhecendo que, nos anos iniciais, a aquisição da linguagem segue estágios. Esse conhecimento permite intervenções personalizadas, já que “cada um é um”.

Conhecer contextos socioculturais diversos (como famílias rurais, migrações urbanas, diversidades étnicas, comunidades urbanas etc) possibilita expectativas realistas e um ambiente acolhedor. A partir daí, o professor passa a ser capaz de validar variedades linguísticas locais antes de introduzir contrastes com a norma-padrão, criando espaços desafiadores que respeitam ritmos individuais e promovem inclusão afetiva e cognitiva.

A integração de todos esses saberes agora sintetizados (linguísticos; didático-pedagógicos; literários e multissemióticos; curriculares; experienciais; sobre a infância) permite ao professor de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais atuar como um mediador cultural (Franco, 2013). Nessa ótica, o docente não é um transmissor de regras gramaticais, mas aquele que abre as portas do mundo letrado para as crianças, apresentando a linguagem como uma ferramenta poderosa para expressar ideias, compreender o mundo, questionar realidades e construir novos sentidos.

Isso exige uma formação inicial robusta, mas também formação continuada de qualidade, dentro da jornada de trabalho, com as devidas condições asseguradas e valorização profissional. Programas de formação em serviço, comunidades de prática, grupos de estudos e a própria pesquisa-ação na escola são caminhos para sustentar uma práxis em constante renovação, garantidora desses direitos aqui elencados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco no ensino da Língua Portuguesa, é uma tarefa complexa e das mais urgentes no cenário educacional brasileiro. Este artigo buscou demonstrar que essa formação não pode se limitar a um treinamento técnico, mas deve se constituir como um processo intelectual e político, capaz de formar profissionais críticos, reflexivos e independentes.

A análise dos documentos oficiais, em especial a BNCC, revela uma concepção de ensino de língua ancorada nas práticas sociais e no desenvolvimento de competências. Isso impõe novas demandas à formação, que deve preparar o professor para ser um promotor de experiências significativas de letramento, e não um mero executor de currículos

Formação de professores para a docência de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, perspectivas e construção de uma práxis transformadora.

pré-definidos. Nesse ponto, destaca-se a importância de superar a dicotomia teoria-prática, entendendo a formação como uma práxis em construção, em que os saberes teóricos e experienciais se interpenetram e se retroalimentam.

A discussão aqui travada nos leva a defender que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada necessitam, com mais vigor: a) articular de forma orgânica os conhecimentos linguísticos, didático-pedagógicos, literários, multissemióticos, curriculares, experienciais, bem como os de ordem teórica sobre a infância; b) empregar o uso das metodologias ativas, de forma crítica, enfatizando sua relação com os objetivos de aprendizagem em língua portuguesa; c) fortalecer a identidade do professor-pesquisador (cf. Bortoni-Ricardo, 2008), capaz de investigar sua própria prática e de contribuir para a produção de conhecimento educacional; d) promover uma visão de linguagem como direito e instrumento de poder, formando professores comprometidos com uma educação linguística transformadora, cidadã, inclusiva e antirracista.

A construção de uma práxis transformadora na docência dos Anos Iniciais em Língua Portuguesa deve ser, em última instância, um projeto coletivo. Depende de políticas públicas consistentes, de investimento na carreira docente, de mudanças na estrutura dos cursos de formação e, sobretudo, do reconhecimento social da importância fundamental desse professor, que tem nas mãos a responsabilidade de iniciar as novas gerações no mundo da palavra, do pensamento e da cidadania plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BACICH, L.; MORAN, J. M.; TANZI NETO, A. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Rio de Janeiro: Rubio, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGUMANN, J.; SAMS, A. **Flip**: aprendendo a ensinar com a aula invertida. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FERREIRA, A. T.; LEAL, T. **Formação de professores alfabetizadores**: reflexões sobre a prática docente. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e199875, 2019.

FERREIRO, E.; TEBERSOSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, M. A. S. **Práxis pedagógica e docência**: um olhar crítico. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.;

MORAN, J. M. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

ROSÁRIO, I. C. Funcionalismo, Sociointeracionismo e ensino de língua portuguesa no século XXI. In: ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. G. (Org.). **Ensino de língua portuguesa no século XXI** - pesquisa, teoria e prática. 1ed.Campinas - SP: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 15-42.

ROSÁRIO, I. C. Fundamentos didático-pedagógicos da língua portuguesa: como ensinar? In:ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. G. (Org.). **Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa**. 1ed.Porto Velho - RO: EDUFRO, 2020, v. 1, p. 37-62.

Formação de professores para a docência de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, perspectivas e construção de uma práxis transformadora.

ROSÁRIO, I. C. Texto e gramática na Educação Básica: como fica o ensino de sintaxe? In: WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Texto e gramática**: novos contextos, novas práticas. 1ed.Campinas - SP: Pontes, 2021, v. 1, p. 77-114.

ROSÁRIO, I. C. Texto e gramática no mundo da leitura: fronteiras e sobreposições. In: DIAS, A.; FERES, B. S.; ROSÁRIO, I. C. (Org.). **Leitura e formação do leitor**: cinco estudos e um relato de experiência. 1ªed.Rio de Janeiro: 7Letras / FAPERJ, 2016, v. 1, p. 43-54.

ROSÁRIO, I. C; LOPES, M. G. . Conexão e argumentação: ensino e pesquisa. In: CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. (Org.). **Funcionalismo Linguístico e Ensino**. 1ed.São Carlos: Pedro e João, 2025, v. 1, p. 173-196.

ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. G. . Por uma reanálise do lugar da gramática normativa e teórica em uma abordagem linguística centrada no eixo uso-reflexão-uso. **Revista Sede de Ler**, v. 9, p. 28-39, 2021.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOBRE O AUTOR

Ivo da Costa do Rosário é graduado em Letras (Português, Inglês e respectivas literaturas) pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e graduado em Pedagogia, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tem especialização em Docência do Ensino Fundamental e Médio (FEITA-Itaboraí), especialização em Língua Portuguesa (FFP-UERJ), especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (LANTE-UFF), especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI) e especialização em Linguística Aplicada e ensino de línguas (UFMS). É mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutor em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Concluiu pós-doutorado em Estudos de Linguagem (UFRN). Atualmente é professor associado de língua portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. É o atual coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF (2022-2026), docente permanente e orientador no mestrado e doutorado. Foi coordenador do GT Descrição do Português, da ANPOLL (Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Letras e Literatura), no biênio 2019-2021. É líder do CCO (Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações) e membro do grupo D G (Grupo de Estudos Discurso e Gramática), ambos na UFF. É avaliador do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), ligado ao INEP. É perito judicial cadastrado no Tribunal de

ROSÁRIO, I. da C. do

Justiça do Estado do Rio de Janeiro, nas áreas de Língua Portuguesa e Educação. Foi Jovem Cientista do Nosso Estado, pela FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (vigência 2019-2024). É coordenador da comissão científica da área de Sintaxe da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 2. Atua principalmente nas seguintes áreas: funcionalismo, construcionalização, mudanças construcionais, morfossintaxe, conexão de cláusulas e conectivos.