

**SOCIEDADE CULTURAL EDUCACIONAL DE ITAPEVA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS**

**Ariane Stefani Ferreira Vieira**

Itapeva – São Paulo – Brasil  
2014

**SOCIEDADE CULTURAL EDUCACIONAL DE ITAPEVA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA**

## **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS**

**Ariane Stefani Ferreira Vieira**  
**Orientadora Prof.<sup>a</sup> Ms. Delcy Lacerda de Oliveira**

“Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva como parte das obrigações para obtenção da Licenciatura em Pedagogia”.

Dezembro/2014  
Itapeva – SP

Dedico esta monografia a todos que contribuíram de alguma maneira para a realização deste trabalho e desta conquista: meus pais, meu esposo, amigos e aos excelentes professores dessa instituição.

“Conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão de todo brasileiro que preza sua nacionalidade. É erro de consequências imprevisíveis acreditarem que só os escritores profissionais têm a obrigação de saber escrever. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos”.

Napoleão Mendes de Almeida

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades e permitiu que tudo isso acontecesse, não somente nestes anos como universitária, mas em todos os momentos da minha vida. Ele é o maior mestre que alguém pode conhecer.

Ao meu esposo Mateus, por ter acreditado que eu era capaz, pelo apoio e incentivo nas horas mais difíceis, de desânimo e cansaço.

Aos meus pais, Admilson e Luciane, pelo amor incondicional. Pois, apesar de todas as dificuldades, eles fortaleceram-me para que eu não desistisse, assim, eles foram muito importantes para mim. Minha eterna gratidão vai muito além dessas palavras, porque para eles foi cumprido o dom divino, o dom de ser Pai e o dom de ser Mãe.

Agradeço a todos os professores que me proporcionaram o conhecimento e que se dedicaram a mim, não apenas por me ensinar, mas também por me fazer aprender.

Agradeço as amigas Ana Paula, Rejane, Polyane, Elizandra, Elisandre, Adriana, entre outras, que foram companheiras de trabalho e amizade, fazendo parte da minha formação e que continuarão presentes em minha vida, com toda certeza.

Agradeço a minha orientadora Delcy Lacerda de Oliveira, sem ela eu não teria concluído esse trabalho.

Agradeço aos membros dessa banca examinadora, que dedicaram seu tempo e me concederam sua preciosa atenção.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	9
2. HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL .....	10
2.1. Formação Docente para o Ensino de Língua Portuguesa .....	15
2.2. A Oralidade e o Ensino da Língua Portuguesa .....	19
2.3. As Práticas de Leitura e Escrita como Auxiliares no Ensino da Língua Portuguesa .....	23
2.4. Os Objetivos a Serem Atingidos Durante o Ensino de Língua Portuguesa .....	25
3. MATERIAIS E MÉTODOS.....	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	33
6. REFERÊNCIAS.....	34

## O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

**RESUMO:** Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica que objetivou conhecer a maneira como acontece o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica. A princípio realizou-se um estudo sobre a historicidade do ensino da língua nas escolas brasileiras. Pretendia-se compreender quais os conceitos primordiais que deram origem ao ensino da Língua Portuguesa na rede regular. Para vislumbrar os acontecimentos que se sucederam até a prática docente voltada para o ensino da língua materna, realizou-se estudo para conhecer quais acontecimentos marcaram o surgimento dos cursos de formação docente voltados para a licenciatura e prática do ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, a oralidade passa ser o alvo da pesquisa porque através dela o processo de ensino da língua percebe uma afluência de diferenciação. Leitura e escrita são elementos essenciais no ensino da língua materna, assim desenvolveu-se uma análise dos processos mais adequados para utilização e melhoria dessas competências. Finaliza-se o presente trabalho apontando quais as habilidades devem ser atingidas pelos alunos no processo de ensino da Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Ensino, Escrita, Formação, Leitura, Língua Portuguesa, Oralidade

## THE TEACHING OF PORTUGUESE IN THE EARLY YEARS

**ABSTRACT:** This is documentary and bibliographic research aimed to know the way how the teaching of Portuguese in the early years of basic education does. At first there was a study on the historicity of language education in Brazilian schools. The aim was to understand what the overarching concepts that gave rise to the teaching of Portuguese in the regular network. To envision the events that followed until facing the teaching of mother tongue teaching practice, a study was conducted to know which events marked the emergence of teacher education courses geared for licensure and practice of teaching Portuguese. Thus, orality passes be the target of research because it allows the process of language teaching perceives a touched upon differentiation. Reading and writing are essential elements in the teaching of mother tongue and developed an analysis of the most appropriate for use and improvement of these skills processes. Ends up pointing the present work which skills must be achieved by students in the teaching of the Portuguese language.

**Keywords:** Teaching, Writing, Education, Reading, Portuguese, Orality



## 1. INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil se apresenta sob diferentes características desde que passou a ser considerada a língua materna, a língua que representa a nação brasileira.

A análise e o estudo das práticas de ensino da língua foram os objetivos que impulsionaram o presente trabalho. Para que tornasse possível a compreensão das formas de ensino que capazes de desenvolver nos alunos a prática leitora e escritora, buscou-se conhecer como aconteceu e acontece a prática e a formação dos professores que lecionam Língua Portuguesa e também os objetivos que devem ser alcançados pelos alunos no transcorrer da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, realizou-se o estudo referente às produções científicas que buscaram conhecer a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. O segundo capítulo procura demonstra como acontece a formação docente dos profissionais que atuaram na prática do ensino da língua materna nas escolas.

O terceiro capítulo visa o conhecimento das práticas que auxiliam o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, a primeira observação considera a oralidade como maneira relevante de se alcançar o domínio da linguagem, a segunda observação volta-se para a prática da leitura e do desenvolvimento da capacidade leitora, que é fundamental no processo de ensino da língua, a terceira observação foca-se na produção de textos orais e escritos que estejam destinados a um leitor.

O quarto capítulo busca conhecer os objetivos que devem nortear o ensino da língua e assim, possibilitar que a capacidade leitora e escritora sejam desenvolvidas pelos alunos em sala de aula.

Todos os textos estudados e analisados procuram acrescentar informações para a melhoria das práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa em sala de aula e em outros ambientes de interação social.

## 2. HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O Brasil é um país heterogêneo que possui diferentes línguas que prevalecem em seu território, dessa maneira deve-se considerar que não existem normas cultas e vernáculas devido a essa heterogênea composição da comunidade brasileira. Nessa reflexão deve-se considerar que todas as línguas utilizadas em comunicações sociais próprias possuem sua funcionalidade específica (VAREJÃO, 2009).

No entanto, mesmo em face de dissociação entre os diferentes tipos de línguas existentes no Brasil, há aqueles que consideram mais relevante a diferenciação que existe entre a norma padrão lusitanizante e a fala da grande massa popular brasileira que faz uso de fenômenos que permitem a alteração da escrita sem alterar a compreensão da comunicação produzida entre locutor e interlocutor (VAREJÃO, 2009).

A influência das línguas africanas na formação do português brasileiro deve ser considerada sobre pelo menos dois aspectos diferentes, ou seja, as línguas africanas influenciariam a formação do português através da sincretização de palavras, também pela dificuldade dos africanos em pronunciar o português. Essa miscelânea de formas de falar o português proporcionou o nascimento de uma língua considerada português brasileiro (VAREJÃO, 2009).

O trajeto percorrido pelo conhecimento dos saberes sobre a língua portuguesa passou da teoria para a comprovação científica, assim, as reflexões sobre o português apenas enquanto dialeto inicial da formação brasileira ganha aspectos de língua oficial da nação que estava se formando naquele momento. Dessa forma, na segunda metade do século XIX, surgem os primeiros estudos gramaticais, artigos e listas de vocabulário e debates acerca da legitimidade da Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil (VAREJÃO, 2009).

Nas décadas de 1930 a 1960, iniciam-se as discussões em prol da unidade linguística entre Brasil e Portugal, fundamentados nos ideais da Ciência Linguística que se iniciavam nas faculdades de Letras brasileiras. Após os anos de 1960, surgem os estudos realizados por pós-graduandos da área de educação, que

pretendiam confirmar padrões e conceitos linguísticos existentes no Brasil (VAREJÃO, 2009).

O século XXI tornou-se o marco histórico para as concepções linguísticas do português. A aceleração da comunicação através de redes sociais provocou o aparecimento de um idioma virtual que pouco se assemelha aos padrões oficiais linguísticos considerados como válidos para a norma culta brasileira. (SILVA e CYRANKA, 2009).

Para Silva e Cyranka (2009) a controvérsia entre o ensino de Língua Portuguesa e o uso da língua para comunicação costumeira entre as pessoas acontece de acordo com a maneira em que se percebe a variação linguística, porque no Brasil, esse uso informal das estruturas linguísticas é considerado como equivocado, demonstrando que a concepção dos padrões linguísticos está voltada para normas da língua que são utilizadas em outras nações que utilizam o português como idioma principal.

Salienta-se que a estrutura da Língua Portuguesa enquanto disciplina de ensino iniciou-se por volta dos anos de 1750, pelo Marquês de Pombal. Tal organização disciplinar da Língua Portuguesa esteve válida até os anos de 1940, alcançando os anos de 1950 e 1960, durante a expansão das escolas públicas. O ensino da Língua Portuguesa estagnada nos ditames tradicionais do ensino da língua prevalecia. No entanto, a partir dos anos de 1970 houve a desconstituição e reexames da língua, passando a ser considerada como língua viva, que necessitava ser estudada através da interação dos sujeitos que fazem uso desse vernáculo para comunicação (SILVA e CYRANKA, 2009).

Conforme preceituam Silva e Cyranka (2009), antes do século XXVIII não havia uma língua definida para uso em território brasileiro. O português não era a língua dominante, ela competia com a língua indígena, ou seja, o tupi, e a língua que era ministrada nos ensinamentos jesuíticos, que era o latim. Essa variedade linguística brasileira demonstra que a Língua Portuguesa inicia-se através de grande diversidade.

Sendo considerada como língua secundária que era ensinada nas escolas de alfabetização, a Língua Portuguesa não pertencia ao currículo oficial das escolas existentes nesse período. Logo após o término dos estudos nas escolas de alfabetização, passava para o estudo do latim, conforme o que determinava o programa educacional dos jesuítas. Isso se devia ao fato de que quem estudava nas

colônias pretendiam seguir o programa educacional vigente na época, sendo que a Língua Portuguesa apenas era idioma utilizado para comunicação na colônia, não interessando aos que pretendiam estudar em terras estrangeiras (SILVA e CYRANKA, 2009).

Cavalcante (2014) leciona que a partir dos anos de 1970, com o aparecimento dos ideários de que ao governo era obrigatório gerenciar a educação para que esta assumisse a posição de auxiliadora do desenvolvimento nacional, é sancionada a lei 5.692 de 1971, em que altera a nomenclatura da disciplina Português para Comunicação e Expressão para séries iniciais e Comunicação em Língua Portuguesa nas últimas séries,

A redefinição do ensino de Língua Portuguesa acontecida no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 sobrevieram devido à criação do curso de Letras no Brasil, embasado na contrariedade do ensino da língua apenas como meio de comunicação e em princípios gramaticais, esse programa buscava o ensino da língua em princípios de textualidade tanto para leitura quanto para produção de texto. Embora sob a aparência de nova forma de ensino, esse contexto ficou distante das salas de aula (CAVALCANTE, 2014).

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa voltou-se para os aspectos documentais da língua, em que prevaleceram os conceitos de interação da linguagem verbal enquanto atividade e não apenas como instrumento de comunicação. Assim, o texto assume papel de destaque no ensino da Língua Portuguesa, tanto pelos aspectos da leitura e da escrita (CAVALCANTE, 2014).

Sob essa visão do ensino da Língua Portuguesa, a gramática recebe características secundárias. Contudo, diante desses debates, o ensino da língua em sala de aula permaneceu estancado nas mesmas estruturas que se estabeleceram à disciplina desde o seu surgimento (CAVALCANTE, 2014).

Nesse tempo criam-se, então, os cursos e as capacitações voltadas para os professores que ministram aulas de Língua Portuguesa, pois assim, acreditava-se que o objetivo da textualização da língua pudesse ser alcançado. Pretendiam-se a diversificação dos processos de leitura e de escrita, e que prevalecessem situações autênticas desses processos em ambientes escolares (CAVALCANTE, 2014).

O grande desafio do ensino de Língua Portuguesa era, sem dúvidas, o uso da língua em funções sociais que ultrapassassem os muros da escola, sendo que o contato do aluno com os diferentes tipos textuais lhe proporcionaria condições

necessárias de utilização e compreensão dos diferentes contextos linguísticos existentes (CAVALCANTE, 2014).

Visioli (2004) afirma que a reforma instituída pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, de número 5.692, estabeleceram prescrições, normas, regras para o ensino de Língua Portuguesa como língua nacional e como expressão da cultura brasileira. Nesse momento histórico surgem duas concepções de linguagem que visavam o ensino teórico da Língua Portuguesa, ou seja, o normativíssimo, que considera a língua como expressão da cultura brasileira, e o estruturalismo, que concebe a língua com instrumento de comunicação.

No Brasil Colônia, o ensino da língua estava focado no normativíssimo, ou tradicionalismo linguístico e na alfabetização e gramática da Língua Latina, aos que se aprofundavam nos estudos, além do ensino da retórica e da poética. Essa caracterização estrutural do ensino da Língua Portuguesa foi instituída pelo Marquês de Pombal, que tinha por base a língua utilizada por escritores da época e preceitos de Filologia. Surgem então as concepções da língua enquanto identidade nacional, originado a expressão da cultura brasileira (VISIOLI, 2004).

No entanto, a língua é tida como constituinte da identidade nacional também por aspectos jurídicos, porque o código linguístico utilizado pelos grupos de maior influência e poder se estabelecesse enquanto vernáculo que representa a identidade de uma nação. Entretanto, a representação da identidade nacional brasileira através da Língua Portuguesa é requisito específico da nação do Brasil, porque em outros países que compartilham da mesma característica linguística não se apresenta a língua como representação única da identidade nacional (VISIOLI, 2004).

Ressalta-se que os padrões normativos ainda predominam no ensino de Língua Portuguesa, porque existem concepções conservadoras que afirmam que a única maneira de se ensinar a língua é através da língua padrão. Esses pensamentos provocam o errôneo entendimento de que tudo o que não está inserido na variedade eleita como padrão deve ser taxado como erro no uso da língua, que por inúmeras vezes, conotam as pessoas que utilizam vocabulário singular como pessoas não alfabetizadas (VISIOLI, 2004).

Com fundamentos na filosofia linguística da escola do Romantismo, essa precipitação do entendimento da língua como ato de expressão do pensamento individual, pressupõem que o uso da língua de forma padrão está intimamente relacionado a processos neurológicos da produção da linguagem e que dessa

maneira, quem não atinge a norma padrão possui algum transtorno de aprendizagem (VISIOLI, 2004).

Para Venturi e Décio Júnior (2004) o currículo que se estabelece para o trabalho em sala de aula é sempre elaborado através do ponto de vista de alguém, sendo que esse alguém fundamenta seus pensamentos em informações e conhecimentos que adquiriu durante suas vivências socioculturais. Dessa maneira, a disciplina Língua Portuguesa sofre alterações constantes ao longo da trajetória histórica brasileira.

Assim, depreende-se que o contexto histórico educacional possui caráter significativo na formação da estrutura do ensino de Língua Portuguesa que se apresenta na atualidade. Os primeiros registros da palavra disciplina para referir-se a uma área do conhecimento que é ensinada nos ambientes escolares datam-se do século XIX, porque anterior a esse período a palavra em destaque era a expressão que dimensionava a ordem e boa conduta humana (VENTURI e DÉCIO JÚNIOR, 2004).

Desde que recebeu a denotação referente a métodos de escolarização, a palavra disciplina acompanha as intenções educacionais que permeiam a elaboração das políticas públicas que norteiam o ensino brasileiro. A Língua Portuguesa, ao ser introduzida nos currículos escolares, esteve focada em preceitos linguísticos que pertenciam a classes sociais mais abastadas que utilizavam-se da estrutura linguística própria da literatura lusitana (VENTURI e DÉCIO JÚNIOR, 2004).

Embora acontecesse a criação do ensino do Português em meados do século XIX, a prática do ensino da Língua Portuguesa esteve direcionada ao estudo da gramática e da leitura, permanecendo assim até a década de 1940. E por volta dos anos de 1950, os alunos que frequentavam as escolas eram oriundos de camadas mais privilegiadas, sendo que esse fator determinava o ensino da norma padrão e culta da língua. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, o ensino da Língua Portuguesa sofre transformações que levar-nos-iam às formas de ensino que favorecem a textualização da língua em detrimento das formas normativas (VENTURI e DÉCIO JÚNIOR, 2004).

## 2.1. Formação Docente para o Ensino de Língua Portuguesa

Rodrigues e Cecílio (2013, p. 2) levantam dois questionamentos a cerca da maneira de como se ensinar Língua Portuguesa nas escolas: “a) por que é difícil superar o ensino da gramática normativa? b) como é possível superá-lo?” Através dessa reflexão passa-se a analisar os princípios que devem dimensionar a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa.

A dificuldade mais acentuada para o ensino de Língua Portuguesa, vem sendo os modelos que estabelecem as práticas docentes em atividades que se limitam a análise e classificação das unidades gramaticais. O ensino da língua carece ser pautado em atividades que promovam a Língua Portuguesa utilizada nos círculos sociais e nas comunidades em geral (RODRIGUES e CECILIO, 2013).

Desde a chegada da Linguística no curso de Letras na década de 1960, a formação docente na área de Língua Portuguesa percebeu inúmeros estudos relacionados ao currículo que deveria ser implantado para que o futuro professor pudesse desenvolver seu trabalho de maneira que alcançasse o objetivo almejado para a disciplina de Língua Portuguesa (RODRIGUES e CECILIO, 2013).

Essa introdução da disciplina Linguística no curso de Letras proporcionou aos pretensos profissionais do ensino da língua, as características que direcionariam a prática docente sendo norteados pelos preceitos linguísticos de fundamentos em Filologia e Filosofia, predominantes no Ocidente (RODRIGUES e CECILIO, 2013).

Salienta-se que nos cursos de formação docente para o ensino de Língua Portuguesa deve-se considerar que mesmo a concepção tradicional do ensino da língua deve ser refletida; deve ser oportunizado aos alunos o confronto científico entre a linguagem descritiva com a linguagem normativa; deve oferecer o acesso a perspectivas teóricas que pretendam o domínio da linguística entendendo a heterogeneidade e variação própria da língua; deve ser ofertada aos estudantes a oportunidade para que percebam que a língua possui características de diversidade e variação, sendo, portando, constituída da gramática “flexível, plástica e emergente”, originária da relação de comunicação das organizações sociais a que pertence (RODRIGUES e CECILIO, 2013).

Para Aguiar (2012) a formação docente gera a discussão em torno da capacidade de domínio e compreensão da natureza dos fenômenos próprios da

linguagem, porque o domínio necessário para que essa complexidade linguística seja adquirida pelos alunos através do ensino do professor, é relevante e fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça.

A falta de preparo com que os futuros professores encontram-se ao terminar o curso de graduação para o ensino de Língua Portuguesa é extremamente preocupante, porque as incertezas inerentes da atual realidade do magistério reforçam as dúvidas e inseguranças dos estudantes nos cursos de graduação. A política educacional em seus diversos níveis e a organização social e familiar contemporânea acrescenta a negação relacionada ao desejo de profissionalizar no magistério, acumulando-se à baixa remuneração salarial (AGUIAR, 2012).

Neste diapasão, a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa ainda enfrenta a má organização política dos padrões que gerenciam os cursos de formação, permitindo que aconteça o confronto entre a formação para o ensino e a formação para atuação junto a alunos oriundos da nova organização social (AGUIAR, 2012).

Qualificação e desqualificação do professor são as duas vertentes que imperam as estruturas políticas educacionais, devido à variação de cursos de formação, sem a necessária cautela para que os requisitos mínimos sejam atingidos. Nesse plano, a formação docente inicial passa a ser desenvolvida por cursos à distância, enquanto a capacitação em serviço vincula-se a prática realizada em sala de aula (AGUIAR, 2012).

Tais mecanismos de formação docente provocam a diminuição da qualidade dessa formação. Cuida-se, nessa análise, para que a teoria reflexiva sobre as concepções da aprendizagem percam-se em relação à formação estritamente prática, o que acarretaria maior desestruturação nas maneiras de se promover o ensino de Língua Portuguesa (AGUIAR, 2012).

O distanciamento entre a aprendizagem da Língua Portuguesa nos cursos de formação e a realidade prática do ensino a alunos em uma sociedade cujas informações circulam aceleradamente, provoca a impressão de que o professor de Língua Portuguesa é o responsável pela preservação do idioma oficial falado no Brasil. Assim, os cursos de licenciatura ainda persistem em formar/treinar professores corretores da língua escrita e falada pelos alunos que frequentam as escolas (AGUIAR, 2012).



Segundo Lima (2012), a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa requer uma gama de transformações nas formas de se compreender a atividade docente e a profissão de professor. Essas transformações fazem com que os formandos em licenciaturas possam ressignificar os conhecimentos e práticas relativos à docência.

O processo de formação docente em Língua Portuguesa atravessa diferentes fases que se iniciam no ingresso do curso de licenciatura, na permanência e na finalização do curso. Todas essas fases permitem que o graduando reconheça as principais características que circundam a profissão de professor (LIMA, 2012).

A linguagem como foco primordial da utilização da língua, faz com que a formação docente também esteja voltada para os processos que envolvem a linguagem e o pensamento. Deve ser oferecida ao estudante dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, a oportunidade de conhecer as maneiras em que acontece o desenvolvimento da linguagem e do pensamento (LIMA, 2012).

Os gêneros do discurso que emergiriam do entendimento dos processos de utilização social da linguagem permitiriam ao futuro professor a aquisição do conhecimento necessário para compreensão dos sistemas linguísticos em que estão envolvidos os usuários deste sistema. Assim, o entendimento da riqueza estrutural da utilização da língua, decorrente do uso variado dos padrões linguísticos, tornaria a prática docente amplamente acessível à aprendizagem dos alunos (LIMA, 2012).

Para se tornar compreensível pelo futuro professor, as estruturas textuais devem ser estudadas como uma representação imediata do pensamento e da emoção, porque o texto tem de ser o objeto de estudo. Bem além de ser considerados enquanto demonstração coerente do uso de signos, aos estudantes cabe se ensinar que as palavras pronunciadas em um texto refletem a comunicação pretendida por quem produz esse texto (LIMA, 2012).

Cunha (2008) afirma que os primeiros cursos de formação de licenciatura fundamentavam-se em preceitos de Filosofia. Por volta do ano de 1939 surgem as primícias dos cursos que estivessem voltados para profissionalização em línguas e literaturas. No entanto, o sistema de organização política prevalecente no Brasil de conformidade com os interesses sociais da época, realizou a contratação de professores europeus, que influenciaram longos períodos históricos de formação docente com sua prática pedagógica e didática.

No ano de 1962, “a linguística torna-se um conhecimento científico obrigatório nos cursos de formação em Letras” (Cunha, 2008, p. 72). Ressalta-se que diferentes aspectos linguísticos já recebiam atenção de algumas faculdades como a Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro.

Esses são os primeiros registros do aspecto científico que a língua recebe no Brasil. No entanto, ressalta-se que apenas nos anos de 1970 surgem as indagações e questionamentos sobre maneiras de se sintonizar a formação acadêmica, a formação em serviço e o ensino da língua em sala de aula. A reflexão sobre o fato da escola não ser considerada como única detentora do conhecimento e do saber científico, recebe maior atenção dos programas dos cursos de formação a partir desse momento (CUNHA, 2008).

O currículo acadêmico começa a ser refigurado para que se formassem professores aptos a desenvolver seu ministério atendendo as necessidades institucionais, educacionais e tecnológicas da sociedade. A controvérsia se estabelecia entre a formação docente e a formação técnico profissional, porque as mudanças no estudo sobre a Língua Portuguesa oferecida na formação docente diferenciavam-se, fortemente, da oferecida nos cursos profissionalizantes em nível médio e superior (CUNHA, 2008).

Embora as mudanças curriculares dos cursos de formação docente proporcionaram alterações significativas no processo de ensino da Língua Portuguesa, a continuidade de modificações dos programas nos cursos de formação docente direcionou o currículo do curso de Letras para que o estudante conseguisse ser capaz de “adquirir e desenvolver as competências e habilidades necessárias para operar competentemente com e sobre o seu objeto de estudo/trabalho” (CUNHA, 2008, p. 73).

Com isso, “a interação linguística no e pelo processo de produção e recepção de textos verbais, orais e/ou escritos” (Cunha, 2008, p. 73) passa a ser conhecida e compreendida pelo estudante da licenciatura de Língua Portuguesa. Outras habilidades também são pretendidas ao aluno desse curso, como utilizar-se de estratégias adequadas às diversificadas práticas de leitura e produção de texto; conhecer o processo de ensino e aprendizagem da produção e recepção de texto; construir uma autonomia intelectual para trabalhar amplamente com a produção e recepção de textos, nas variantes da língua.

Kleiman (2008) aponta que existe uma instabilidade presente nas reflexões dos professores que desenvolvem seu trabalho com a língua materna, porque a relação entre o ensino acontecido nas faculdades se encontra distanciado da prática de sala de aula. Com isso, a fragilidade que emerge dessa relação repercute na forma de ensinar do professor da disciplina de Língua Portuguesa.

Os estudos realizados por pesquisadores relatam que o ensino da língua em sala de aula acontece de forma desestruturada, porém, cabe mencionar que tais estudos não refazem o trajeto de devolução dessa apreciação realizada para os professores atuantes em sala de aula, ou mesmo se quer, são alvos de estudos nos cursos de licenciatura de Língua Portuguesa (KLEIMAN, 2008).

A multiplicidade da utilização da língua em diversas organizações sociais e comunidades não permitem que o processo de formação docente esteja direcionado para padrões cultos da língua, porque esta não existe de maneira estanque, parada, como se o tempo não circulasse ao seu redor. Mas, destaca-se que a padronização linguística embasada nos vocabulários dos grupos dominantes ainda gerencia o programa curricular da formação docente para o ensino de Língua Portuguesa (KLEIMAN, 2008).

## 2.2. A Oralidade e o Ensino da Língua Portuguesa

A natureza social apresentada pela linguagem como inerente ao processo de desenvolvimento e também como intermediária nos processos de interação sociocultural deve receber importância considerável, assim, desse processo de interacionismo entre o indivíduo e o mundo em que vive acontece o processo de aquisição e domínio da língua predominante em seu ambiente.

Para Gomes (2008) a variação das maneiras de se falar podem ser sistematizadas na língua que não é um sistema homogêneo e nem estanque. Nessa reflexão, o falante real surge como sendo o alvo de estudos para compreensão das variações existentes na língua falada e escrita. Faz-se necessário, devido ao desejo crescente de compreensão dos processos de variação da língua usada pela população, o conhecimento a cerca da aptidão linguística para o emprego das flexões e regras variáveis durante o uso da língua no contexto social.

Dessa forma para que a oralidade seja contribuinte no processo do ensino da Língua Portuguesa, deve-se realizar um estudo sistematizado das formas faladas da língua em que seus usuários estejam sem restrições durante suas falas. A descoberta do funcionamento da variação linguística presente na fala dos usuários em suas comunidades é fator primordial para que a oralidade seja analisada e utilizada enquanto ferramenta para o ensino da língua (GOMES, 2008).

Padrões de alternância durante a fala da língua de acordo com as normas culturais estabelecidas em determinadas organizações sociais podem permitir que se compreenda a influência da oralidade durante o ensino de Língua Portuguesa. “Identificar os conhecimentos linguísticos e socioculturais que são necessariamente compartilhados na instauração e manutenção de uma interação conversacional” (GOMES, 2008, p. 39) é o principal objetivo de quem pretende encontrar informações sobre as estratégias discursivas e diante desse fenômeno, promover o ensino da língua materna.

A oralidade e, por conseguinte, a variação linguística são aspectos relevantes para o ensino da língua em situações discursivas reais, porquanto, o falante possui os recursos necessários para estabelecer a comunicação entre seus pares, sendo relevante que seja proporcionado a este, durante o processo de ensino da língua vernácula, o conhecimento suficiente para que entenda que a comunicação acontece desde os primórdios do uso da sua oralidade (GOMES, 2008).

No entanto e apesar de um longo período em que a gramática normativa predominou sobre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, na atualidade tem-se considerado a existência do aluno falante no ensino da língua. A interação linguística que acontece entre os falantes de uma comunidade e até mesmo de uma sala de aula permite a reflexão e análise da variedade da oralidade como meio de expressão da língua (CYRANKA e MAGALHÃES, 2012).

A substituição da base normativa de ensino da língua para a base discursiva alcançaria reflexões sobre o uso da língua e não apenas o estudo das normas linguísticas. Durante a utilização dos preceitos discursivos seria possível que o conhecimento das funções, variações e significados das palavras no percurso de seu uso textualizado, pudesse ser demonstrado através da utilização comunicativa da língua, tanto de forma escrita quanto falada (CYRANKA e MAGALHÃES, 2012).

Sendo o objeto de ensino pretendido para a Língua Portuguesa o uso falado da língua, ou seja, a oralidade, ressalta-se que para ser eficiente o uso da oralidade

como principal elemento para o ensino da língua, torna-se relevante a análise das diferentes formas comunicativas que o aluno mantém constantemente. Seria importante considerar-se a possibilidade da introdução de atividades que permitissem a ampliação da proficiência oral do aluno no currículo previsto para o ensino de Língua Portuguesa (CYRANKA e MAGALHÃES, 2012).

Cyranka e Magalhães (2012) afirmam que conceber a oralidade como língua falada significa a utilização de gêneros textuais orais, em que se contempla a prática discursiva de maneira ampla e significativa. “Em se tratando de propostas pedagógicas, o ensino sistematizado da oralidade envolve a interação com textos por meio de escuta, produção oral e análise linguística” (op. cit. p. 61).

Tais proposições a cerca da utilização da oralidade em interação textual promovem a construção de conhecimentos e conceitos sobre a linguagem e sobre a própria língua falada, através dos processos de interação em que são usadas as relações de fala. Outro elemento essencial para o ensino da língua através da oralidade seria a produção de texto. Essa produção textual estaria fundamentada nas concepções faladas da língua e deveria acontecer através da análise prévia sobre a situação de comunicação, sobre a recepção do texto e quais as possibilidades de interlocução, além de estar direcionada para o uso da oralidade em situações textuais reais (CYRANKA e MAGALHÃES, 2012).

Para Ferreira et. al. (2004), o desafio do professor contemporâneo é desenvolver a competência linguística de seus alunos, que se compreende em dois: a fala e a escrita. Um equívoco costumeiro, no princípio da alfabetização, prioriza-se a forma escrita da língua, deixando em caráter secundário a oralidade. Salienta-se que antes da escrita, acontece a fala.

Sendo a linguagem herança cultural pela qual, sociedades que não fazem uso da escrita, transmitem suas informações socioculturais para as demais gerações, a oralidade deve perceber atenção especial na elaboração das atividades que serão desenvolvidas no âmbito da sala de aula (FERREIRA et. al., 2004).

A forma coloquial e a forma padrão da língua merecem destaque devido as seus aspectos diferenciais, no entanto, o primeiro contato do aluno egresso na educação regular com a língua promove certa estranheza, porque a oralidade até então utilizada pela criança estava focalizada em padrões próprios da língua da instituição familiar (FERREIRA et. al., 2004).

Esse confronto entre a oralidade desenvolvida em ambientes sociais não escolares e a oralidade exigida para a escola desenvolve na criança alteração da percepção da língua. Cabe ao professor proporcionar situações em que o ensino da língua, por intermédio da oralidade, aconteça de forma espontânea, porque a criança está sendo inserida em um novo molde do uso da Língua Portuguesa (FERREIRA et. al., 2004).

O ensino da língua através da oralidade deve começa desde as séries iniciais, pois nesse momento da educação, a criança possui maior desenvoltura para expressar-se verbalmente. Ferreira et. al. (2004) explica que a escrita não subsiste sem a oralidade, mesmo porque o uso da palavra falada acontece até durante a escrita de textos.

Não deve ser uma relação de predominância entre o oral e o escrito, no entanto, ao ensinar a Língua Portuguesa o professor precisa compreender que mesmo o pensamento está relacionado a sons. Assim, o ensino da língua através da oralidade deve preceder à escrita, devido à importância que a língua falada possui por ser a primeira forma de linguagem comunicativa do ser humano (FERREIRA et. al., 2004).

Segundo Serafim (2011), a língua escrita ganhou destaque nas pesquisas ao longo dos anos. Essa característica do estudo da Língua Portuguesa, dentre outras línguas, fez com que a oralidade ficasse em segundo plano. Esse pensamento ofereceu a língua falada aspectos de erros e de incoerência.

Torna-se necessário que não se dissocie a língua escrita da língua falada, porque ambas estão intrinsecamente relacionadas. Tal dicotomização da língua acarretou análises equivocadas durante o entendimento textual, pois gerou indagações sobre a possibilidade da existência de textos formais em língua falada e textos formais em língua escrita (SERAFIM, 2011).

Bem além da relação entre oral e escrito, a língua ensinada em sala de aula deve voltar-se para a interação existente no processo de utilização falada e escrita dessa língua. A dificuldade do ensino da língua através da oralidade fundamenta-se na concepção de que a oralidade por ser modalidade falada da Língua Portuguesa não merece ser alvo do trabalho desenvolvido pelo professor (SERAFIM, 2011).

A competência comunicativa e interativa própria do uso da oralidade é de difícil alcance para grande parte dos alunos, porque as atividades que envolvam exclusivamente o uso da oralidade são consideradas a gêneros informais da língua.

Inúmeras às vezes as atividades para uso da oralidade enquanto elemento textual é considerado como mero bate papo e troca de ideias. Nesse ponto, o ensino da língua através da oralidade poderia atingir seu objetivo principal, que seria a percepção dos padrões utilizáveis para específicas funções de comunicação (SERAFIM, 2011).

### 2.3 As Práticas de Leitura e Escrita como Auxiliares no Ensino da Língua Portuguesa

“Todo esforço que a escola tradicional pede à criança é o de aprender a escrever para demonstrar que sabe escrever” (Kaufman e Rodriguez, 1995, p. 51). Essa reflexão apresentada pelas autoras permite o questionamento a respeito das produções escritas realizadas em sala de aula: Para que aprender a escrever se ninguém irá fazer a leitura desse texto?

A indagação referente à escrita de sala de aula surge devido ao fato de que a escrita de textos fora do ambiente escolar sempre possui um destinatário, que pode ser outra pessoa ou a própria pessoa que escreveu esse texto, ao passo que dentro dos muros da escola, a escrita nem sempre objetiva a leitura do texto por outra pessoa. Mesmo assim, não se pode afirmar que a função da escola seja produzir escritores, contudo, deve-se entender a escola como sendo o local em que privilegia a prática da escrita (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995).

O mesmo pensamento precisa ser considerado em relação à prática da leitura em sala de aula. Kaufman e Rodríguez (1995) afirmam que os materiais utilizados em sala de aula para o ensino da leitura são generalizados e não consideraram as diversidades que existem dentro dessas salas. Ressalta-se que estes materiais produzem a prática leitora decodificada e pouco instiga a leitura e compreensão textual. Carvalho e Mendonça (2006) preceituam que os processos de leitura e de escrita nos ambientes escolares necessitam ser considerados sob diferentes aspectos, especialmente sob a ótica da dialogicidade e da dinamicidade, porque ambos os processos envolvem interação social.

Como marco inicial do processo de aprendizagem, a leitura e a escrita promovem a descoberta de sentidos e ações que não estão voltadas exclusivamente

para o ambiente escolar. Para que o conhecimento aconteça nas escolas, a leitura e a escrita devem consistir na busca da formação leitora e na prática da produção de textos com função social (CARVALHO e MENDONÇA 2006).

A condenação que se apresenta à população brasileira devido à falta de habilidade para o uso da Língua Portuguesa tem resquícios na própria história da formação da sociedade brasileira. Afirma-se que há pouco mais de meio século a população teve acesso à escola e assim, ao ensino da Língua Portuguesa. Esse contexto histórico precisa ser analisado sempre que se pensa no processo de ensino da língua no ambiente escolar (CARVALHO e MENDONÇA, 2006).

Durante os mais de quatrocentos e cinquenta anos em que não esteve na escola, o povo brasileiro teve de aprender a falar Português, falando Português com quem não sabia falar o Português castiço das elites lusitanas (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p. 159).

Nesse diapasão, Carvalho e Mendonça (2006) afirmam que ensinar a ler e ensinar a prática leitora, a princípio, consiste em decodificar a escrita, em um ato de treinamento dos olhos para enxergar bem além do que uma letra, para perceber que letras juntas se misturam e formam palavras. Essas palavras são construídas por intermédio de processos que consideram sua origem e durante a leitura, faz-se necessário a observação das incorreções ortográficas, dos significados que caracterizam cada expressão formada.

Outras observações também devem ser consideradas durante o processo de aquisição da leitura, como a percepção das práticas de escrita, que se fundamentam na utilização adequada da regência verbo-nominal, na utilização concordante das palavras, no uso dos sinais de pontuação, na disposição das palavras alinhadas com as margens das linhas do parágrafo, porque dessa maneira o mundo da escrita passa a ser conhecido durante o processo de aprendizagem da língua (CARVALHO e MENDONÇA, 2006).

A familiarização com a língua escrita durante a aquisição da leitura através de textos diferenciados e diversificados desperta o interesse e o gosto pela leitura. O domínio do código escrito se materializa durante o processo de aprendizagem da leitura e essa interligação entre leitura e escrita deve ser analisada no processo de



aquisição da escrita. Carvalho e Mendonça (2006) apontam a aquisição da escrita como sendo o momento em que se descobre a capacidade de escrever a respeito de assuntos cotidianos.

Carvalho e Mendonça (2006) também lecionam que é relevante a substituição da ideia da capacidade de escrita pelo entendimento de que todo brasileiro é capaz de escrever aquilo que se propôs a escrever e Segundo Lima e Ferreira (2010), a prática da escrita em sala de aula não atende o que é necessário, ou seja, não forma bons escritores no âmbito escolar por causa do estigma da incapacidade de escrita considerado padrão.

No entanto, ainda conforme ensinamento de Lima e Ferreira (2010), o ensino de Língua Portuguesa realizado pelos professores dessa área do conhecimento, busca a melhoria da prática da escrita pelos alunos em sala de aula. Como direito de todos os estudantes, a prática da escrita deve ser viabilizada pela escola, objetivando a utilização da escrita em seus diversos aspectos, inclusive o aspecto de formação de cidadãos conscientes e capazes de se expressar através da Língua Portuguesa escrita.

#### 2.4. Os Objetivos a Serem Atingidos Durante o Ensino de Língua Portuguesa

As competências a ser desenvolvida durante o ensino de Língua Portuguesa são de responsabilidade de toda a escola (São Paulo, 2006). O domínio da língua oral e escrita é a competência fundamental para participação social, pois através desta competência o ser humano se comunica, acessa as informações, produz conhecimento sobre o mundo que o cerca (BRASIL, 2001).

O ensino da leitura de contos, poemas, propagandas, entre outros, varia de acordo com os objetivos a serem desenvolvidos durante o ensino da língua. Assim, existem inúmeros documentos que esclarecem quais as metas que precisam ser alcançadas nesse processo. Dentre esses documentos encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, de Língua Portuguesa, que trazem destacados seus objetivos.

Nesses objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental pode-se encontrar nove princípios que requerem atenção no processo de ensino da

Língua Portuguesa. O primeiro objetivo geral presume a necessidade de expansão do uso da linguagem em ambientes públicos e privados, através da palavra e da produção de textos orais e escritos, devendo prevalecer a coerência e a coesão, em um processo de adequação do texto aos destinatários a quem se propõem escrever (BRASIL, 2001).

O segundo objetivo geral requer a utilização de registros, por meio da linguagem cotidiana e também da linguagem específica relacionada a públicos diferenciados, continuamente, o terceiro objetivo geral requer o conhecimento e o respeito a variedades da língua falada (BRASIL, 2001).

O quarto objetivo geral volta-se para a compreensão de textos orais e escritos nas diferentes participações sociais, conseguindo inferir as intenções de que produziu tais textos. O quinto objetivo geral afirma a valorização da leitura como fonte de informação, que pode promover o acesso às criações produzidas pelas obras literárias, sabendo pesquisas nestas literaturas quando necessário (BRASIL, 2001).

O sexto objetivo apresenta a utilização da linguagem como instrumento de aprendizagem, porque através desta pode-se ter acesso e compreender as informações contidas nos diferentes tipos de textos, como: “identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.” (BRASIL, 2001, p. 42).

O sétimo objetivo geral afirma a necessidade de valer-se da linguagem oral para melhoria da qualidade das relações sociais, expressando sentimentos, opiniões e ideias, aprendendo a acolher, interpretar e considerar as expressões de outras pessoas (BRASIL, 2001).

O oitavo objetivo enfatiza o uso dos conhecimentos adquiridos através da prática reflexiva da Língua Portuguesa, lançando mão da criticidade sobre a análise durante o uso da língua. O nono objetivo preceitua o conhecimento e análise crítica da língua enquanto veículo de manutenção de valores que merecem atenção devido aos aspectos preconceituosos que podem inserir no ambiente em que se vive (BRASIL, 2001).

Brasil (2014) traz objetivos que almejam o desenvolvimento das competências necessárias a serem atingidas durante o ensino de Língua Portuguesa. O primeiro

objetivo versa sobre a valorização e apreciação da Língua Portuguesa como língua materna e como língua de acolhimento.

O segundo objetivo preceitua o uso da língua de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, partindo da construção pessoal do conhecimento. O terceiro objetivo pressupõe o uso da língua respeitando às regras de seu funcionamento (BRASIL, 2014).

O quarto objetivo enuncia a promoção pelo gosto do uso correto da Língua Portuguesa, assim, o quinto objetivo requer auto avaliação e correção dos desempenhos linguísticos, visando o aperfeiçoamento (BRASIL, 2014).

Referente ao ensino da Língua Portuguesa, Brasil (1998) apresenta uma gama de objetivos que devem ser alcançados pelos alunos durante as aulas da língua materna em que se faz uso da escuta de textos orais. O aluno deve: ampliar o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais, para melhoria na construção do texto; reconhecer a contribuição dos elementos não verbais, como gestos, expressões faciais e corporais na explanação do texto; utilizar a linguagem escrita quando necessário a fim de registrar e documentar informações; ampliar a capacidade de reconhecimento das intenções do enunciador, tornando-se capaz de escolher suas posições ideológicas.

Para a leitura de textos escritos o aluno deve: selecionar textos segundo seus interesses e necessidades; ler autonomamente, textos com os quais possua familiaridade através da seleção de procedimentos de leitura que se adéquem aos seus objetivos e interesses bem como ao suporte e gênero textual, bem como desenvolva a capacidade de construir expectativas que darão suporte às interpretações fundamentadas em seus conhecimentos textuais prévios, podendo confirmar as inferências anteriores ao texto por intermédio dos pré-requisitos textuais que possui, bem como, descobrir fontes de informações que complementem os elementos textuais que permaneceu sem entendimento (BRASIL, 1998).

Para Carvalho e Mendonça (2006) compreender textos é o principal objetivo no ensino da leitura em Língua Portuguesa. Além da compreensão, as autoras mencionam outros objetivos a serem atingidos pelos alunos no processo de ensino da língua: desenvolver a capacidade de inferir, subentender, associar elementos diversos dos textos com outros de prévio conhecimento.

Na produção escrita o objetivo geral é “proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos,

adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação” (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p. 22).

O desenvolvimento de habilidades motoras, perceptivas e cognitivas também compreende o rol dos objetivos a serem alcançados pelos alunos no processo de ensino da língua. Carvalho e Mendonça (2006) apresentam outros objetivos urgentes e que necessitam da devida atenção para que os alunos possam atingi-los.

Um dos objetivos mencionados por Carvalho e Mendonça (2006) é dominar o sistema ortográfico para atingir a função social da escrita, outro objetivo que o aluno deve atingir é planejar a escrita considerando o tema central para torná-lo sensato a quem realizar a leitura desse texto. Ressalta-se que planejar a coerência textual e usar a variedade linguística de forma adequada também são objetivos que devem ser atingidos pelos alunos durante o processo de ensino de Língua Portuguesa.

Brasil (2014) estabelece as metas curriculares a serem alcançadas pelos alunos durante o ensino básico. Assim, o aluno deve atingir o desenvolvimento que lhe permita: a compreensão e produção de discursos orais e públicos; a interação verbal de formas apropriadas em situações formais e institucionais; a capacidade de se realizar leituras fluentes e críticas; o uso multifuncional da escrita com correção linguística e domínio das técnicas de composição dos diferentes tipos textuais; a explicitação dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas, bem como, o investimento na mobilização apropriada para compreensão oral e escrita e na monitorização das expressões orais e escritas.

### 3. MATERIAIS E MÉTODOS

Nesta pesquisa, foi utilizada como artifícios metodológicos a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental está relacionada ao manuseio de documentos cientificamente autênticos permitindo sua comparação e descrição dos fatos e tendências. Ambas as pesquisas se assemelham, sendo que o fator que diferencia estas duas pesquisas corresponde ao tipo da fonte utilizada para análise. Cabe considerar que na pesquisa documental são analisados materiais que não receberam análise científica.

Dentre eles pode se mencionar os diários, cartas, portfólios, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes disponíveis encontram-se organizadas nos acervos das universidades e em revista do gênero.

A pesquisa bibliográfica exige que o pesquisador esteja em contato com a literatura produzida sobre o tema que legitima sua pesquisa, sendo que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Outras fontes documentais primárias ou secundárias também podem ser utilizadas.

Para fontes primárias consideram-se aquelas extraídas dos documentos originais e livros redigidos por autores e para as fontes secundárias são alguns documentos que contém dados estatísticos, reflexões sobre o pensamento de um autor.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino de Língua Portuguesa está orientado por diversas metas que devem ser atingidas durante toda a Educação Básica. Sendo de responsabilidade de toda a escola, (SÃO PAULO, 2006), as competências linguísticas que precisam ser atingidas nos anos iniciais são norteadas por inúmeros objetivos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa apresentam nove objetivos que fundamentam o ensino da língua materna. Através desses objetivos, intenta-se que o desenvolvimento das competências linguísticas pelos alunos permita que este seja capaz de usar a linguagem em ambientes públicos e privados, mediante a expansão do uso de palavras na produção escrita e oral de textos.

Requer-se do aluno o registro de informações mediante o uso da linguagem cotidiana bem como da linguagem específica de acordo com o público a quem será destinada a mensagem, respeitando a variedade das formas linguísticas faladas e escritas. Faz-se necessário também que o aluno compreenda textos orais e escritos para a efetivação de variadas formas de participação social.

A compreensão das informações implícitas nos textos deve acontecer a partir do incentivo a leitura, variando as fontes que contem as informações, bem como analisando as obras literárias e realizando pesquisas que permitam encontrar a necessária informação.

Como instrumento de aprendizagem a linguagem é relevante, sendo possível através dela o acesso às informações presentes nos diferentes tipos textuais, dessa maneira, o aluno deve ser capaz de identificar aspectos importantes dos textos lidos ou ouvidos; organizando notas, roteiros, compondo textos coerentes a partir das informações recebidas.

A melhoria das relações sociais mediante aprimoração da linguagem oral permite que o aluno consiga demonstrar seus sentimentos, opiniões, ideias, acolhendo e interpretando as opiniões alheias, mediante a reflexão e criticidade da prática linguística, porque através da linguagem valores e conceitos são perpetuados ou modificados.

Para que o ensino de Língua Portuguesa alcance as metas previstas, outros objetivos também devem ser almejados, no entanto Brasil (2014), afirma que a valorização e apreciação da língua materna, sendo relevante a adequação das outras áreas do saber aos padrões linguísticos para que o conhecimento do aluno possa ser produzido sempre buscando o respeito ao funcionamento da norma linguística.

A busca pela autocorreção no uso da língua mediante o gosto pela adequação e apropriação dos padrões pertencentes ao funcionamento da Língua Portuguesa deve ser instigada nos alunos durante o processo de ensino. Ressalta-se que a oralidade apresenta-se tão importante quanto à escrita de textos.

Produzir textos escritos de gêneros diversos, mediante a utilização das regras de funcionamento da língua de acordo com o público leitor é um objetivo a ser atingido nas aulas de Língua Portuguesa, mas para tanto, o aluno deve estar em constante contato com conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais, através da constante leitura e escuta de textos diversos.

Para que esses objetivos sejam alcançados, existe a necessidade da prática docente voltada para a utilização da leitura e da escrita em suas funções sociais e não apenas enquanto maneira de alfabetização. Kaufman e Rodríguez (1995) afirmam que as produções escritas em salas de aulas acabam, por inúmeras vezes, sendo esquecidas e não lidas por ninguém.

A falta de destinatário para as produções escritas em sala de aula promove a desvalorização da escrita e também a baixa autoestima durante o processo de ensino da língua escrita. Nessa mesma reflexão, a leitura realizada nos ambientes escolares acaba acontecendo de maneira mecanizada, através de materiais didáticos que pouco valorizam a individualidade do aluno.

Ensinar o aluno a ler e ensinar o aluno a praticar a leitura são processos distintos que devem ser analisados de acordo com as características de aprendizagem de cada um. Não obstante, acontece em sala de aula o incentivo insistente na decodificação da língua. Esse equívoco no ensino da Língua Portuguesa possui contexto histórico, pois a linguagem oral e escrita da população foi aprendida de geração a geração de pessoas que não falavam a língua de maneira lusitana.

Para desfazer o constante uso da decodificação mecânica da língua, o professor de Língua Portuguesa precisa incentivar o aluno a compreender que as

palavras se formam de um conjunto de letras que se agrupam ordenadamente, e que essas palavras são organizadas de maneira que expressem ideias e pensamentos. É preciso que se ofereça ao aluno a oportunidade de conhecer as regras de formação textual, mas também é necessário que se promova o contato do aluno com a variedade linguística que existe na língua materna brasileira.

Ressalta-se que apenas o uso das regras de escrita não são capazes de fazer com que o aluno aprenda a ler e escrever. Faz-se relevante que conheça a desvantagem do ensino da Língua Portuguesa de forma normativa. Para que isso aconteça, deve ocorrer a mudança considerável na formação do professor que atuará no ensino da língua tanto nos anos iniciais quanto nos anos em que a língua é ensinada de maneira específica.

Rodrigues e Cecílio (2013) afirmam que desde os primeiros cursos de formação docente para atuação no ensino de Língua Portuguesa, na década de 1960, em que prevaleceu o currículo que especificava a prática do ensino gramatical da língua.

O confrontamento das práticas de ensino focadas nas normas gramaticais com as práticas usuais da língua deve acontecer de maneira reflexiva e crítica, fazendo com que o futuro professor consiga realizar sua prática valorizando a utilização da linguagem cotidiana e apresentando o conhecimento científico da Língua Portuguesa.

Acrescenta-se o ensinamento de Aguiar (2012) que afirma que a formação do professor que atuará na área de Língua Portuguesa perceba formação teórica voltada aos processos de aprendizagem e de formação da linguagem e do pensamento humano, para que possa confrontar esse conhecimento com as práticas diárias de sala de aula.

O texto oral e escrito, formado por imagens ou códigos linguísticos precisa ser amplamente estudado nos cursos de formação, porque sendo conhecer das normas que regem a produção textual e entendendo o texto como elemento de comunicação, o futuro professor poderá proporcionar a seus alunos atividades que auxiliarão o desenvolvimento de sua linguagem e de seu pensamento.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Portuguesa sofre constantes mudanças porque é um idioma falado em diferentes países, sendo que no Brasil é considerada a língua materna, a língua oficial do povo brasileiro.

Para que o uso da língua materna perceba um princípio comum a todos brasileiros, instituem-se parâmetros norteadores do ensino da Língua Portuguesa. Embora não se possa afirmar a existência de uma língua padrão que rebaixe as demais línguas faladas no Brasil ao segundo plano.

Muito além de ser ensinada em sua função normativa, a língua materna deve ser ensinada mediante a intertextualidade. Assim, o presente trabalho procurou analisar os princípios em que aconteceram e que acontece o ensino da Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica.

Espera-se que os apontamentos presentes nesse texto contribuam para a reflexão da prática docente durante o ensino da língua, espera-se também, que outros estudos complementem esse trabalho com a finalidade de melhoria no ensino de Língua Portuguesa oferecido nas escolas de ensino fundamental.

## 6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. Brasil A. **Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem.** In:\_\_\_\_REVISTA QUERUBIM – Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas Áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 08 – setembro/2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria da Educação Fundamental. 3ª Edição. Brasília: A Secretaria. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais.** Disponível em: [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf) – Acesso em: 09 set 2014.

CARVALHO, M.A.F. MENDONÇA, R.H. (org.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAVALCANTE, M.C.B. **Estágio supervisionado de ensino: linguística aplicada à Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.** Disponível em <....> Acesso em: 09 nov. 2014.

CUNHA, C.C. **A questão da norma culta e o ensino de língua padrão no curso de Letras – um estudo de caso.** In:\_\_\_\_ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. PosLin – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Mestrado em Educação. Belo Horizonte (MG). 2008.

CYRANKA, L.F.M., MAGALHÃES, T.G. **O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa.** In:\_\_\_\_ LINGUÍSTICA APLICADA DAS PROFISSÕES. Veredas On-Line – Temática – 1/2012, P. 59-74. PPG Linguística/UFJF. Juiz De Fora. VOLUME 16, nº 1. 2012.

FERREIRA, A.F.I. Et. al. **Oralidade no ensino.** In:\_\_\_\_FALE / UFMG. Sugestões de Atividades. Belo Horizonte. 2004.

GOMES, A.M. **A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal.** In:\_\_\_\_ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de Letras. Mestrado em Linguagem. Brasília. 2008.

KAUFMAN, A.M. RODRÍGUEZ, M.E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed. 1995. Reimpressão: 2007.

KLEIMAN, A.B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. In:\_\_\_\_\_LINGUAGEM EM (DIS) CURSO – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LIMA, D.F., FERREIRA, L.G. **Leitura e escrita na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores e escritores**. In:\_\_\_\_\_REVELA – PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA FALS. Ano IV - Nº VII- Jan/Abr 2010.

LIMA, W.S. **O interacionismo social e a formação de professores: contribuições ao ensino de Língua Portuguesa**. In:\_\_\_\_\_INLETRAS. XII Seminário Internacional de Letras. Junho. 2012.

RODRIGUES, B.A. CECILIO, L.A. **A formação do professor de português: desafios para a prática**. In:\_\_\_\_\_LINGUAGEM EDUCAÇÃO E MEMÓRIA. Edição nº. 05. Outubro. 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa/ Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME / DOT, 2006.

SERAFIM, M.S. **Da teoria à prática: um olhar sobre a oralidade na sala de aula**. In:\_\_\_\_\_REVISTA INTERNACIONAL D'HUMANITATS. Barcelona, 2011.

SILVA, V.S. CYRANKA, L.F.M. **A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje**. In:\_\_\_\_\_LINHAS CRÍTICAS. Brasília, v. 14, n. 27, p. 271-287, julho/dezembro. 2009.

VAREJÃO, F.O.A. **O português do Brasil: revisando a história**. In:\_\_\_\_\_Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa, nº. 39, p. 119-137. 2009.

VENTURI, I.V.G. DÉCIO JÚNIOR, G. **A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil**. In:\_\_\_\_\_Cadernos de História da Educação - nº. 3 - jan./dez. 2004.

VISIOLI, A.C.C. **Política de ensino de Língua Portuguesa e prática docente**. In:\_\_\_\_\_UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Mestrado em Educação. Maringá. 2004.