

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LETRAS**

**CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NOS PCN'S DO ENSINO FUNDAMENTAL II
E SUA UTILIZAÇÃO NA SALA DE AULA**

Talyane Mayara Pinheiro de Lavor

Picos – PI, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LETRAS

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NOS PCN'S DO ENSINO FUNDAMENTAL II
E SUA UTILIZAÇÃO NA SALA DE AULA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Piauí como parte dos requisitos necessários para a obtenção de Graduação em Letras Português. Sob a orientação do Prof. Dr. Thiago Manchini de Campos.

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

L414c Lavor, Talyane Mayara Pinheiro de
Concepção de linguagem nos PCN's do ensino fundamental II e
sua utilização na sala de aula / Talyane Mayara Pinheiro de Lavor.
– 2016.

CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (44f.)

Monografia (Licenciatura Plena em Letras) – Universidade
Federal do Piauí, Picos, 2016.

Orientador(A): Prof. Dr. Thiago Manchini de Campos

1. Linguagem-Concepções. 2. Linguagem
Estruturalista-Cognitivista. 3. Linguagem Sociointeracionista. I.
Título.

CDD 419



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
Rua Cícero Duarte N° 905. Bairro Junco CEP 64600-000 - Picos- Piauí
Fone: (89) 3422 2032

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO

Às 15:20 horas do dia 08 de março do ano de dois mil e dezesseis, na sala 024, do Curso de Letras, na Universidade Federal do Piauí, no *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, cidade de Picos - PI, sob a presidência do Prof. Chay cop, reuniu-se a banca examinadora de defesa de monografia de autoria do aluno telxane mayra kintiro de lover, do curso de Letras desta Universidade com o título, Concepções de linguagem nos textos de ensino fundamental II e sua análise. A Banca Examinadora ficou assim constituída: Prof. Chay cop (orientador -presidente), Prof. Luizy Eitor (1° examinador) e Prof. Lauriana Maria de Aquino (2° examinador). Foram registradas as seguintes ocorrências: após a apresentação do aluno pelo Presidente da banca, ocorreu a apresentação da monografia, seguido de questionamentos pelos membros da banca; finalizando, foram sugeridas algumas modificações e correções. Concluída a defesa, procedeu-se o julgamento pelos membros da banca examinadora, em reunião fechada, tendo o aluno obtido às seguintes notas: 8,0 (EXTENSO); 9,5 (EXTENSO) e 9,5 (EXTENSO). Apuradas as notas verificou-se que o aluno foi aprovado com média geral 9,0 (EXTENSO). E para constar, eu, Chay cop, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada pelos membros da banca examinadora, será assinada por todos. Picos, 08 de março de 2016.

Assinatura dos membros da Banca Examinadora.

Chay cop
Presidente

Luizy Eitor
1° examinador

Lauriana Maria de Aquino
2° examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram no decorrer desta jornada, em especialmente:

Ao orientador Prof. Dr. Thiago Manchini de Campos que teve papel fundamental na elaboração deste trabalho.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta monografia.

Agradeço também ao meu esposo, Ramon, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades.

À minha filha, Manuela, que embora não tivesse conhecimento disto, iluminou de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

E não deixando de agradecer de forma grata e grandiosa meus pais, Wânia Pinheiro e José Neuton a quem eu rogo todas as noites a minha existência, e à minha querida irmã, Aléxia, por todo o carinho.

A Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada..

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de linguagem dos PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e a concepção utilizada pelos professores na sala de aula, de forma a verificar se os dois caminham juntos para que os alunos tenham um ensino de qualidade e saiam do ensino fundamental II com as mais diversas habilidades linguísticas propostas pelos PCN's.

Acreditamos que contribuiria para a pesquisa acompanhar o percurso histórico da Língua Portuguesa, quando ela começou a fazer parte do currículo escolar, a ascensão da gramática e o surgimento das diferentes concepções de linguagem. Com base nesses dados chegamos à conclusão de que a base do ensino continua a mesma, evoluindo em poucos aspectos, mas mantendo a gramática como prioridade no ensino de línguas.

De acordo com a análise de uma avaliação aplicada no 7º ano podemos verificar que os objetivos propostos pelos PCN's não se manifestam na prática pedagógica dos professores, comprovando a hipótese de que o ensino de Língua Portuguesa se mantém distante da realidade dos alunos, causando assim problemas irreversíveis nas suas formações.

ABSTRACT

This work aims to analyze the conception of language of the Portuguese Language Elementary School II PCN's and the conception used by teachers in the classroom, in order to verify if the two go together so that students have a quality education in and out elementary school II with diverse language skills proposed by the NCP's.

We believe that it would contribute to the research to follow the historic route of the Portuguese language, when it became part of the school curriculum, the rise of grammar and the emergence of different conceptions of language. Based on these data we conclude that the basis of education remains the same, evolving in a few aspects, but keeping the grammar as a priority in language teaching.

According to the analysis of an evaluation conducted on the 7th grade we can see that the objectives proposed by the NCP's do not manifest themselves in the pedagogical practice of teachers, proving the hypothesis that the teaching of Portuguese language remains far from the reality of students, thus causing irreversible problems in their formation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 A chegada da Língua Portuguesa	13
2.2 O surgimento de novas teorias	18
2.3 Concepções de linguagem: estruturalista, cognitivista e sociointeracionista.....	23
3. ANÁLISE	27
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
5. BIBLIOGRAFIA	39
6. ANEXO I	41

INTRODUÇÃO

Há algum tempo críticos e até mesmo professores vêm afirmando que está havendo certa dificuldade em encontrar uma metodologia eficaz para o ensino de língua materna nas escolas. A linguagem trabalhada nas aulas não condiz com a realidade em que os alunos vivem, não fazendo parte do meio social em que eles estão inseridos e assim, tornando cada vez mais temida a tal da Língua Portuguesa, onde as aulas são utilizadas para ensinar regras, fazendo com que os alunos relacionem automaticamente a aula de português à Gramática Tradicional. Mas, de onde vem esta dificuldade que os professores têm de transmitir o real objetivo das aulas de Língua Portuguesa?

Almeida (2001, apud BRASIL, 2007) afirma que “diante do atual contexto escolar brasileiro, os educadores necessitam de alternativas pedagógicas que auxiliem o processo de ensino/aprendizagem de forma mais eficiente”. Assim, corrobora-se a carência de uma nova metodologia de ensino, onde os conteúdos estejam ligados à vida dos alunos e assim, possam ser compreendidos de forma mais proveitosa e utilizados por eles fora da escola.

A Gramática é ensinada como prioridade para os alunos, como se ela, sozinha, fosse capaz de ensiná-los a ler e escrever de forma correta e assim fazê-los parte de uma sociedade considerada “superior intelectualmente”, o que é um pensamento extremamente equivocado. Uchôa (1991, p.36) nos alerta sobre essa metodologia:

De pouco adiantará tal gramática, esperada por tantos como redentora com vistas à renovação do ensino, se o professor persistir em falar ou em defender uma “boa linguagem” em termos absolutos, continuando a orientar o seu ensino na base da rigidez normativa e de atitudes sem fundamento – sem saber colocar-se, digamos, ante uma ocorrência como a gíria, recriminando-a simplesmente como linguagem pobre, vulgar, ao invés de procurar caracterizá-la e mostrar a sua expressividade e adequação a certos contextos.

Com este estudo que faremos sobre as concepções de Linguagem nos PCN's e o atual ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, pretendemos verificar se estas se manifestam na prática pedagógica dos professores, identificando assim sua ocorrência em sala de aula.

Temos como objetivos:

- a) Analisar os objetivos do ensino da língua materna presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- b) Analisar as concepções de linguagem presentes nas aulas de Língua Portuguesa na atualidade, de acordo com a análise de uma prova aplicada no 7º ano do Ensino Fundamental II.

São muitos os temas que podemos abordar em relação à nossa língua materna, optei por analisar o seu ensino e suas concepções de diferentes visões, incluindo a dos PCN's e a do ensino atual de Língua Portuguesa. Muito me interessa saber de onde vem essa falha no ensino de Língua Portuguesa, se há ou não ligação entre os objetivos que constituem os PCN's e o ensino dos professores na sala de aula.

Atualmente, muito se tem questionado sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica e como a mesma é cobrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Observa-se também a grande dificuldade de aprendizagem que os alunos têm, pelo fato do ensino de Língua Portuguesa ter como base a abordagem gramatical, utilizando uma concepção de língua que não faz parte da cultura e realidade dos alunos.

O ensino de Gramática nas aulas de Língua Portuguesa é necessário, mas não deve ser utilizado como prioridade, pois sabemos que ela não ultrapassa os muros da escola, deixando em segundo plano o conhecimento de mundo, a cidadania e a criticidade dos alunos. Antunes (2007) enfatiza a importância do ensino de Gramática, encarregando à escola o papel de buscar integrar esse ensino ao cotidiano do aluno, fazendo com que o mesmo adquira competência para usá-la de acordo com a situação vivenciada.

Também é de extrema importância que o professor valorize a modalidade da língua falada pelos seus alunos, levando em conta as variações linguísticas inerentes à língua, desmitificando a gramática como verdade absoluta, para que assim não haja frustrações na hora da aprendizagem e consiga alcançar o educando da atualidade.

Parte das críticas feitas ao ensino de português é baseada na metodologia tradicional, pautada em uma visão estática da língua, na qual somente a norma culta, concebida na abordagem gramatical, é priorizada, excluindo assim a importância de

discutir novos dados, ao que se refere à variação linguística. Bagno (2000, p.87) opina que:

A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa.

Por meio desse conceito, Bagno (2000) afirma que a concepção tradicional de Língua Portuguesa não é o único meio de ensino nas escolas e que essa metodologia utilizada precisa ser revista. O professor deve apresentar a língua aos seus alunos de forma dinâmica, realizando atividades mais contextualizadas e interdisciplinares, em que os alunos reflitam e tenham outra visão da língua, tendo acesso às suas variedades e construindo seu próprio conhecimento linguístico.

Concluimos, assim, que existe a necessidade de adotar novos métodos de ensino, pois os alunos fazem parte de diferentes culturas e devem ser atendidos de acordo com suas necessidades. Com essa percepção, devemos levar em consideração uma concepção ampla de linguagem, de modo a trabalhar uma visão mais crítica dos fenômenos linguísticos fazendo com que ele tenha a capacidade de produzir textos mais ricos não só em forma, mas também em conteúdo.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve estar de acordo com a realidade do educando, não servindo apenas para lhe ensinar a falar “certo” ou “errado”, mas servindo para ampliar o seu conhecimento acerca das muitas formas que existem de utilizar a língua. Todo falante possui uma competência linguística, sendo o papel da escola, cultivar diferentes modos de se relacionar e utilizar a língua, e não ensiná-la a um nativo da mesma.

O que podemos perceber no ensino de Língua Portuguesa nas escolas é a relevância à Gramática Tradicional, pelo fato dela ser vista como um meio do indivíduo conseguir se inserir na sociedade como sujeito intelectual que fala e escreve corretamente. De acordo com Antunes (2007), surgem assim os equívocos em relação ao ensino de Língua Portuguesa, tratando-a como uma norma a ser seguida pela sociedade, a qual sabemos, é bastante desigual e tem necessidades divergentes. A autora entende que a aula de Língua Portuguesa deve ser prazerosa para o aluno, já que o nosso cotidiano está inteiramente conectado à linguagem.

Com base nessas críticas construtivas a respeito do ensino de Língua Portuguesa na escola, pretendemos, com esta pesquisa, verificar se as práticas dos professores são condizentes aos objetivos dos PCN's e também à realidade dos alunos.

Para tal iremos buscar entender os objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, de modo a verificar qual a concepção de língua que os sustenta e se esta é relevante para o ensino atual de língua materna na educação básica.

A nossa hipótese básica é de que a metodologia de ensino e o conceito de Língua Portuguesa na educação básica precisa ser revista pelos professores e alinhada de acordo com as pesquisas e documentos político-educacionais mais recentes, para que assim haja mais interesse por parte do alunado.

Desse modo pressupomos que, os objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, apesar de serem funcionais para o ensino de língua materna na educação básica, não são utilizados pelos professores, já que estes são filiados a uma concepção estrutural de língua.

A metodologia utilizada será de análise discursiva e iniciaremos analisando os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa, para identificarmos sua eficácia ou não no ensino de língua portuguesa na educação básica, tendo em vista o seu papel de mediador entre o professor e a sala de aula.

Em seguida, faremos uma breve discussão sobre as concepções de linguagem estruturalista, cognitivista e sociointeracionista, para com base na análise de uma prova do 7º ano, descobrir qual concepção é de fato utilizada pelo professor nas suas aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, depois de toda a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, das concepções de linguagem e da visão linguística dos professores, apresentaremos algumas perguntas pertinentes sobre as falhas encontradas no ensino de língua materna, para que possamos numa outra oportunidade tentarmos encontrar respostas e assim dar continuidade à este trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A chegada da Língua Portuguesa

O primeiro contato que os brasileiros tiveram com a língua portuguesa foi com o português trazido pelos colonizadores de Portugal. No século XVIII, nós ainda não tínhamos uma língua definida, pois além do português utilizávamos outras línguas, como o tupi e o latim, sendo que a segunda determinava os sujeitos que pertenciam à elite daquela época. De acordo com Orlandi (2001), as línguas indígenas ainda eram as predominantes, conhecidas como “língua geral”, pois era falada pela maioria da população.

O português além de não ser a língua dominante, também não fazia parte do currículo escolar. Soares (2002) afirma que isto ocorria pelo fato desta língua não ter valor social, as poucas pessoas que se escolarizavam na Colônia eram membros da elite e queriam continuar a aprendizagem com o Latim, que era uma língua vista como superior, ao contrário do português que não era uma língua de intercâmbio social.

Na década de 1750, os jesuítas eram responsáveis pelo ensino, que tinha como principal objetivo transmitir a fé católica. Enviados por Portugal com a missão de disseminar a religião católica, os jesuítas eram padres que faziam parte da Companhia de Jesus, ordem religiosa criada no ano de 1534 por Inácio de Loyola.

O ensino se apresentava como meio de livrar as almas dos pecados, formar bons cristãos e treinar as pessoas para que pudessem viver uma vida puritana, agindo de acordo com o plano divino. A fé cristã era responsável pelo comportamento da sociedade, com base nela eram conhecidos os valores, costumes, a política e a ordem social de um povo.

Com o intuito de impedir que os protestantes conseguissem catequizar os índios, os jesuítas apoderaram-se desta missão. Para obterem êxito na catequização, os índios tinham que aprender a língua portuguesa para que pudessem ler a bíblia e conseguirem assim aprender a prática religiosa. Dentre os jesuítas, os nomes mais conhecidos foram os de Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, pelo fato de serem “credores de uma ação mais educadora, de base catequética, do que conversora” (CLARE, 2003, p.7)

Entretanto, em 1759, alegando conspiração contra o reino português, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil e fez com que a língua portuguesa ganhasse espaço e, no processo, excluísse as demais. Assim, inseriu o português no currículo escolar e proibiu o uso de outras línguas, tornando-a reconhecida no currículo nacional, ao lado da gramática latina e da retórica. Assim sendo, em um só movimento dá-se início a um processo que iria tornar a língua portuguesa tanto língua de Estado como de cultura nas diferentes instituições que futuramente iriam compor a República Brasileira.

Quando o marquês de Pombal assume a função de ministro de D. José I, ocorre o processo de expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias portuguesas. Paralelamente, o Marquês promove uma reforma pedagógica em Portugal, tornando obrigatório o ensino da língua portuguesa no lugar da latina. No que se refere ao Brasil, o diretório de 3 de maio de 1757 (cf., em anexo, recorte LP9), confirmado pelo rei português D. José I em 17 de agosto de 1758, torna oficialmente obrigatórios o ensino e o uso do português. A diretriz de Pombal é normatizadora e unificadora. Tem como objetivo inibir usos linguísticos que não sejam portugueses. (ORLANDI, 2001, p.111)

De acordo com Maxwell (1996), Mendonça Furtado, um dos onze irmãos de Pombal, destacou-se por criar um sistema diretivo, que tinha como objetivo acabar com a antiga administração dos jesuítas. Assim, o lugar dos missionários foi ocupado pelos diretores e novas escolas foram criadas nas aldeias indígenas, uma só para meninas e outra para os meninos. Nelas os meninos aprendiam a ler, escrever e contar e as meninas eram preparadas para executar tarefas ‘apropriadas para esse sexo’, como cuidar da casa, costurar e cozinhar.

De acordo com esse breve histórico da chegada da língua portuguesa, da sua valorização e da sua inclusão no currículo escolar, podemos perceber a presença da tradição gramatical e retórica, que pertencia a uma pequena parte de seus usuários, os “elitizados”, que eram os que tinham direito à escolarização.

Posteriormente, essa tradição gramatical foi mantida e utilizada para determinar os sujeitos que sabiam ler e escrever de forma adequada como classe dominante, essas pessoas desejavam uma educação de acordo com a tradição europeia, ou seja, quem fazia “bom uso” da língua seria superior aos que não a dominavam, assim afirma Orlandi (2001, p. 145):

Esse pressuposto inicial, o de forjar uma natureza humana pela linguagem, com a linguagem e na linguagem, será determinante na

construção de uma posição de sujeito sempre-já-dividida e de sentidos, que vão se sedimentando e cristalizando, afetando a formação das elites brasileiras - escolarizadas – e a exclusão de sua contraparte – o povo não escolarizado. Uma posição que permitiu, inicialmente, determinar – marcar – dividir dois mundos distintos e, posteriormente, atravessar a sociedade, separando brasileiro de brasileiro.

No século XVIII ocorreram diversas mudanças que foram ocasionadas pela Revolução Francesa (1789) e pela Revolução Industrial, onde passaram a possibilitar a expansão do capitalismo a outros países. Com isso, Portugal perdeu poder político e econômico, e o Brasil passou a ter autonomia em ambas as partes. Diante desses acontecimentos, em 1822, o Brasil consegue sua independência, firmada por acordos políticos da classe dominante, composta pela elite brasileira, com o capitalismo europeu. Mais adiante, em 15 de outubro de 1827, foi validado o Decreto Imperial que determinava que “todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras” (BRASIL, 1878, p.71), onde em seu **Art.6º determinou-se que:**

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica de língua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião cathólica e apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1878, p.72, grifo meu).

De acordo com Orlandi (2001, p.23), quatro anos depois da Independência do Brasil, “um deputado propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em *linguagem brasileira*”. No ano seguinte uma lei entra em vigor, estabelecendo aos professores o papel de ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da *língua nacional*. Desde então o Brasil ganhou autonomia linguística, e acabou desvinculando-se de Portugal, passando a ter seus próprios instrumentos linguísticos de gramatização

Segundo Auroux (1992, p.65) “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. Nossos atuais professores, não se desligaram desses pilares e continuam utilizando uma metodologia de ensino pautada na estruturação da língua, esquecendo o valor social que ela representa na sociedade. Orlandi (1996) comenta sobre esse assunto ao afirmar que:

(...) ver a gramática como parte da nossa relação com a sociedade e com a história transforma esse objeto – um instrumento linguístico (S. Auroux, 1992) – e um objeto (vivo), parte de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e como parte da construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana.

Ainda de acordo com Orlandi (1996), a gramática deve ser construída na relação da língua com o sujeito e com a sociedade na história, para que assim, atinja “o modo de constituição (do saber e da língua) e não apenas a aplicação de uma coisa sobre a outra.” Ou seja, os aspectos “extralinguísticos”, como o sujeito localizado em um determinado tempo e espaço, devem ser levados em consideração na construção do saber através da linguagem,

As gramáticas e os dicionários não nos ensinam a usar a língua, nem a utilizá-la para coisas mais relevantes, como construções de críticas e posicionamento sobre quaisquer assuntos que sejam de domínio público e de responsabilidade do sujeito, já que sua função principal é a de a descrever. O papel do professor é mais do que descrever a língua aos seus próprios usuários, eles devem instruir seus alunos a utilizá-la de forma original, crítica e responsável. Talvez por isso, ainda haja falha no ensino de Língua Portuguesa, a base do ensino ainda não foi atualizada o bastante para que possa haver melhorias e assim, maior interesse dos alunos.

Segundo Auroux (1992), a gramática é utilizada pelas escolas como uma técnica de ensino para as crianças que não tenham domínio total da sua própria língua ou que aprendem uma língua estrangeira. De acordo com o autor, isto ocorre não só pelo desenvolvimento do sistema escolar, mas também pelo da gramática. Ele ainda ressalta que, nem em tempos passados, nunca se pensou em criar a gramática para aprender a falar, então porque utilizá-la com essa intenção nas escolas? Conforme destacam Guimarães e Orlandi (2001, p.25), um fato decisivo neste processo de gramatização brasileira do português é o “Programa de Português para os Exames Preparatórios” organizado em 1887 por Fausto Barreto, professor do Colégio Pedro II, por solicitação do Diretor Geral da Instituição Pública, Emídio Vitório. Uma série de gramáticas aparecem como resposta à esta solicitação. Elas respeitam as instruções do programa e dizem querer romper com a tradição portuguesa da gramática filosófica.

Com as escolas brasileiras mantendo a mesma clientela, sendo ela a classe dominante, o paradigma do “bem escrever” ainda prevalecia. Isso fazia com que os alunos seguissem imitando os clássicos portugueses dos séculos XVI e XVII. De acordo com Nícia de Andrade isso ocorria porque “predominavam na Linguística as teorias histórico-evolutivas, segundo as quais o presente lingüístico se explicava pelo passado e a fase atual do idioma representava uma corrupção da fase passada”. (CLARE, 2003, p. 9)

Foi, ainda, essa preocupação historicista que norteou a reforma do ensino de línguas, especialmente da materna, no programa elaborado por Fausto Barreto, em 1887, de onde se originaram as primeiras gramáticas escritas por brasileiros: as de João Ribeiro (*Gramática portuguesa*, 21a ed., 1921), Pacheco da Silva Jr. e Lameira de Andrade (*Gramática da língua portuguesa*, 1887), Maximino Maciel (*Gramática descritiva*, 1910), Alfredo Gomes (*Gramática portuguesa*, 2a ed., 1930) e Ernesto Carneiro Ribeiro (*Serões gramaticais*, 106a ed., 1957). (CLARE, 2003, p.9)

Para Júlio Ribeiro e Maximino Maciel, gramáticos da época, o programa organizado pelo professor Fausto Barreto contribuiu para a formulação de novas doutrinas. Maximino Maciel (1984) diz que, “muitos professores que seguiam os filólogos estrangeiros dedicaram-se a difundir as novas doutrinas seja no ensino privado seja em diversas publicações”, o que fez com que eles abrissem novos caminhos para o estudo da língua (Orlandi, 2001, p. 26).

Com uma forte ligação à gramática filosófica, Júlio Ribeiro, professor do Colégio Culto à Ciência de Campinas, considerava que a “gramática é a exposição metódica dos fatos da linguagem” (Orlandi, 2001, p. 29). Ele acreditava que ela não tinha como objetivo formular leis e regras, mas “expor seus fatos ordenados de maneira a que possam ser mais facilmente aprendidos”, seguindo assim o pensamento da gramática naturalista.

Seguindo pelo pensamento de gramática histórica, o gramático João Ribeiro a definia como “a coordenação e a exposição das regras da linguagem” (Op. Cit.). Apesar de privilegiar a noção de regra no seu conceito, ele acrescenta que “é necessário, no entanto compreender que não há, propriamente falando, leis como queriam os neogramáticos (...). As leis representam sobretudo as tendências em um grupo étnico e lingüístico dado. (Op. Cit.)

João Ribeiro explicita diretamente sua filiação à gramática histórica: “a gramática geral ou filosófica, de valor antigo, já caiu no esquecimento. No entanto ela não é estéril quando se funda nos conceitos de história e de comparação hoje indispensáveis ao estudo superior das línguas”. Além disso, ele considera como inseparáveis Gramática e Dicionário: para além dos fatos gerais mencionados nas gramáticas há fatos isolados que “só a prática da linguagem ou o dicionário poderiam ensinar”. (Op. Cit., p. 30)

2.2 O surgimento de novas teorias

Os primeiros passos dados, rumo à mudança, foram no início do século XX, onde surgiram novas teorias linguísticas. Ainda assim, o ensino de Língua Portuguesa priorizava a tradição gramatical, desprezando as variações linguísticas e mantendo a homogeneidade padronizada, tendo como concepção de língua a de sistema único. Ensinar português era orientar seus alunos a reconhecer o sistema linguístico, aprendendo assim as regras prescritas pela gramática normativa. Para satisfazer a classe dominante, a escola tinha como papel transmitir e fixar a variedade culta da língua.

Até a década de 1960, a língua e o seu ensino, tinham como base a concepção estruturalista de Saussure, que tinha a ideia de língua enquanto sistema fechado, desconsiderando o contexto histórico-social dos seus falantes. O ensino se preocupava em descrever a língua e suas funções de modo sistemático, pouco se preocupando com questões de uso real e contextualizado.

Subsidiada por uma concepção de língua saussureana – exterior ao indivíduo – uma concepção adequada ao modelo de ensino dirigido à alunos das camadas privilegiadas, cujo objetivo era “conhecer/reconhecer o sistema linguístico (Soares, 1998, p.55)

Em meados dos anos 70, uma nova concepção de linguagem foi adotada. Após mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), a língua passou a ser concebida como instrumento para comunicação, muito por influência dos trabalhos do círculo de Praga e de Roman Jakobson:

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da **língua nacional**, como **instrumento de comunicação** e como **expressão da cultura brasileira**. (BRASIL, 1971)

De acordo com Campos (2009, p.103), o papel da língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira foi de extrema relevância, passando a aproximá-la dos seus usuários. Com essa aproximação a visão de língua sistemática e de regras foi perdendo espaço, e o que passamos a ver foi uma concepção de língua ligada à cultura e à ideologia de um povo.

Roman Jakobson criou a teoria das funções de linguagem, que tinha como objetivo esclarecer os passos que constituíam uma enunciação e utilizar a língua como instrumento de comunicação. Os livros didáticos aderiram a essa teoria e passaram a ensinar um esquema, “explicando” como essa comunicação se dava. Faziam parte do esquema “emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código”, possibilitando a interação entre os interlocutores, mas evitando assim a transformação de indivíduos em sujeitos que agem de acordo com sua posição em relação ao cotidiano em que vivem, pelo fato de desconsiderarem que o sentido ocorre face a processos históricos e sociais.

A Sociolinguística veio para desmistificar a concepção de língua homogênea e descontextualizada, deixando a escola a par das variações existentes que são externas ao sistema, mostrando que a língua é heterogênea e que é utilizada pelo sujeito de acordo com suas necessidades, seu tempo, seu espaço, sua cultura e suas crenças.

Ao assumir, de fato e de direito, o princípio da heterogeneidade inerente à linguagem, a Linguística moderna, especialmente a Sociolinguística, eliminou preconceitos ao afirmar, axiomáticamente, que todas as línguas e variedades de uma língua são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam; e que nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas na percepção e na produção de enunciados. (CAMACHO, 2007, p.68).

Além da Sociolinguística, a teoria da Análise do Discurso também contribuiu para a mudança da concepção de linguagem. Os elementos externos à língua foram colocados em evidência e ganharam reconhecimento para a construção da identidade dos sujeitos e suas práticas sociais. De acordo com Brandão (2004, p.38)

[...] a linguagem é uma atividade trabalhosa, pois exige esforço, o desenvolvimento de um conhecimento lingüístico e de conhecimentos extra lingüísticos. Isto é, não basta saber a gramática da língua, mas tenho de saber também quem é a pessoa com quem falo ou a quem escrevo, tenho de ajustar a minha linguagem à situação em que estou falando, ao contexto em que o discurso está sendo produzido.

Brandão (2004) ressalta a importância de levar em consideração o tempo e o espaço em que estão localizados os falantes/ouvintes e escritores/leitores, assim como suas crenças, valores sociais e culturais e suas ideologias.

Com o fim da ditadura, o Brasil sofreu mudanças na política e conseqüentemente na educação. Em 1982, entra em vigor a lei 7044, causando mudanças na LDB71 e no currículo escolar, relevando a formação geral do aluno e tirando das escolas a responsabilidade da profissionalização.

No âmbito político, todos os partidos, inclusive os comunistas, foram legalizados. Enquanto isso, na educação o Programa MOBREAL que era controlado pelo governo, foi substituído pelo projeto educar. De acordo com CAMPOS (2009, p.106):

Com a abertura política, a discussão sobre as questões educacionais passam a assumir declaradamente um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas que, impedidos de atuarem em suas funções durante o regime militar, passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si mesma.

Com as taxas de analfabetismo em alta, a educação do Brasil entra em colapso total. Mas, em 1996, foi aprovado um novo projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro. Muitos projetos educacionais foram implantados, entre eles estão o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Com o princípio do “direito universal à educação para todos”, o primeiro artigo da LDB96 afirma que (BRASIL, 1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Esse primeiro artigo da LDB96, tem como objetivo incluir o cotidiano, a cultura e o ser social do aluno nas práticas escolares. Assim, foram iniciados estudos linguísticos

sobre uma nova concepção de linguagem que pudesse orientar a prática pedagógica dos professores, para que eles pudessem agir como mediadores entre o mundo, o aluno e linguagem.

A partir desses estudos o ensino de Língua Portuguesa ganha novos objetivos com a ajuda da pragmática, a teoria da enunciação e análise do discurso, mudando o foco da língua utilizada como comunicação, para a língua utilizada como interação. Assim, a língua escrita continuou com sua relevância, mas passou a dar espaço à língua falada, assim como às possibilidades de construção de sentido, especialmente no trabalho com a matéria textual.

Atualmente, muito se tem questionado sobre os motivos que causam tamanha dificuldade no aprendizado dos alunos. A gramática ainda comanda as aulas de língua materna, causando desinteresse por parte do alunado. Eles acham as aulas irrelevantes, pelo fato de serem obrigados a decorar conceitos e regras que estão cada vez mais distantes da realidade em que vivem.

Um ano após a LDB96, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), tendo como objetivo auxiliar os professores nas práticas docentes, dando sugestões de atividades, materiais, projetos e planejamento de aulas. Os objetos estão colocados de forma clara, escritos em linguagem simples, tornando o documento acessível também ao leitor comum.

Os PCN'S deixam claro que cada escola deve ter o seu Projeto Político Pedagógico, adaptando essas sugestões à realidade social da sua clientela. De acordo com o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, “os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. (MEC/SEF, 1998)

Encontramos no documento uma espécie de apresentação da área de Língua Portuguesa, onde eles corroboram a questão do ensino falho e ultrapassado, citando as críticas mais frequentes ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, dentre elas destacavam-se (MEC/SEF, 1998 p. 18):

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Um conjunto de teses que visavam resolver esses problemas foi admitido por instâncias públicas oficiais, mas o que podemos perceber é que foram incorporadas somente na teoria, temos conhecimento de que na prática essas soluções não ocorreram. As críticas que ainda perduram, continuam afastando os alunos dessa disciplina considerada fundamental para a formação social dos mesmos. Ao refletir sobre o ensino de língua materna, devemos levar em consideração a transição dos alunos para a adolescência, onde acontecem diversas transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal. Os PCN's enfatizam o papel do professor, afirmando que ele além de ensinar o conteúdo programado, também deve intervir na vida do aluno e contribuir para a sua formação social.

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo. intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições. articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos. (BRASIL, 1998, p. 48)

Atuando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno dominar não só a

expressão oral, mas também a escrita, levando em conta a condição social do locutor e o material do texto na sua produção. Também é de muita importância que a escola releve a finalidade ou a intenção do autor em relação aos destinatários, o tempo e o espaço no momento em que o texto for produzido.

2.3 Concepções de linguagem: estruturalista, cognitivista e sociointeracionista

Para que possamos apontar quais as concepções de linguagem presentes nos PCN's e nas aulas de Língua Portuguesa, iremos descrever de forma breve e clara as concepções que mais são conhecidas e utilizadas, que são: estruturalista, cognitivista e sociointeracionista. Concepções de linguagem que se materializam e se manifestam como concepções de leitura e nos fará entender melhor qual o objetivo dos textos inseridos na prova que logo mais iremos analisar.

Antes de iniciarmos a descrever determinadas concepções, é de extrema relevância ressaltar um comentário feito pela Regina Célia de Carvalho, mestre em Linguística pela Universidade de Paris, sobre as concepções ela diz que “as teorias se misturam, principalmente quando passam do nível de pesquisa para a prática pedagógica, não havendo uma demarcação nítida entre elas”. (PASCHOAL LIMA, 2006, p. 97)

Essa mistura de teorias seria responsável pela confusão de metodologias aplicadas pelos professores, mostrando assim o despreparo deles em relação às suas práticas em sala de aula, e também a insuficiência dos livros didáticos, que desde 1970 ainda é a principal ferramenta de trabalho utilizada nas escolas. Sendo que, mesmo sendo praticamente a única ferramenta de ensino, ela continua sendo utilizada de forma inadequada. Os textos presentes nos livros didáticos são utilizados como objetos para o ensino de gramática, ou no caso da literatura para identificar figuras de linguagem e escolas literárias, nunca para apreciar a estética do texto.

A concepção estruturalista sem sombra de dúvidas é a que mais prevalece no ensino escolar atual, ela transforma a leitura em uma simples decodificação de sentido que se encontra presente em um texto.

Para essa concepção, o sentido está exclusivamente no texto, ou seja, o texto é visto como depositário singular de sentido, sentido esse que seria sempre único, não importando quem esteja lendo, em qual situação, com qual objetivo etc. etc. Espera-se que todos os leitores interpretem da mesma forma, que cheguem às mesmas conclusões a respeito do que o “texto diz”, que reajam do mesmo modo às propostas do autor. (PASCHOAL LIMA, 2006, p. 98)

Sendo derivada do estruturalismo saussureano, tal concepção deixa de lado a fala e conseqüentemente o sujeito, sendo ele apenas o decodificador da mensagem que foi codificada pelo autor do texto. De acordo com essa concepção temos o bom ou mau leitor, depende se ele conseguir ou não captar o sentido do texto, que na maioria das vezes está “escondido nas entrelinhas”.Então, o estruturalismo define a língua como meio de comunicação:

Só para recordar: em toda situação de comunicação há um emissor que codifica uma mensagem (o canal pode ser qualquer tipo de linguagem, sendo que aqui, pelo fato de ser leitura, estarei falando especificamente da linguagem verbal escrita), mensagem essa que cabe a um receptor decodificar. Os termos –chave são, então, codificação-mensagem-decodificação, nessa ordem. Não importa absolutamente o contexto extralinguístico em que a comunicação ocorre, nem a historicidade do sujeito e dos sentidos. (PASCHOAL LIMA, 2006, p.99)

O ensino é centrado na figura do professor, o único que contém as respostas corretas, pois elas já vêm redigidas no manual do seu livro didático. Os alunos não têm espaço para refletir e criar suas próprias respostas de acordo com seu conhecimento, sendo assim excluídos o raciocínio inferencial e o trabalho intertextual que tanto se fala nos PCN's.

O sentido do texto encontra-se congelado, às vezes utilizam textos antigos que não fazem parte da realidade dos alunos, fazendo com que suas interpretações sejam silenciadas. Mas o pior de tudo é a questão das atividades de leitura servirem apenas de pretexto para ensinar a Gramática Tradicional.

Diferentemente da concepção estruturalista, que vê o aluno como sujeito passivo, a concepção cognitiva enxerga o sujeito como dono da sua aprendizagem. Passa a ser aceito no ensino intervenções voluntárias, externas ao indivíduo e que o faz aprender através das suas próprias ações. Essa importância dada ao aluno causa uma

diminuição do papel do professor, já que ele passa a ser apenas o mediador do aprendizado.

Em outras palavras, antes dependentes quase exclusivamente do professor, as ações, que levam à assimilação, diferenciação, integração de novos conceitos aos já existentes na estrutura cognitiva, são agora vistas como de responsabilidade do próprio aprendiz. Assim sendo, o ensino se coloca a serviço da aprendizagem, o que desvia uma pedagogia, que objetivava exclusivamente a aquisição de um saber institucionalizado, para uma pedagogia centrada no aluno: tanto em seu desenvolvimento psico-biológico como em seus interesses e necessidades. (PASCHOAL LIMA, 2006, p. 103)

Trazendo de volta o que o estruturalismo havia deixado de lado, ou seja, o indivíduo e o contexto, o cognitivismo passou a se preocupar com o leitor, em como ele iria processar as informações presentes no texto. Nessa concepção o bom leitor não é só aquele que consegue decifrar as pistas linguísticas deixadas pelo autor, mas aquele que consegue descobrir sua intenção, faz inferências textuais e tem a capacidade de parafrasear o texto com propriedade.

Mas, concordo com Paschoal Lima (2006, p. 107) quando ela diz que a Cognição acaba seguindo a mesma linha do Estruturalismo, a partir do momento “em que vê a língua como meio de comunicação, controlável, transparente, coeso.” A língua não é apenas utilizada para a comunicação dos falantes, mas também para a interação deles, sendo ela heterogênea, atemporal, densa e repleta dos mais diversos sentidos.

Dando espaço para os aspectos socioculturais da linguagem, o sociointeracionismo acredita que os sentidos de um texto são construídos na troca de informações com outros textos, fazendo com que eles dialoguem entre si. O Sociointeracionismo adota uma concepção dialógica da língua,

na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (Koch, 2002, p. 17)

Presente nos PCNs de Língua Portuguesa em diferentes níveis de ensino, essa concepção tem um conceito de ensino interativo, onde os alunos deixam de copiar e passam a produzir sentidos. A leitura deixa de ser um ato individual, isolado e passa a

ser um ato socialmente construído. A língua passa a ser vista como cultura e como um meio de socialização para os seus falantes.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (MEC/SEF, 1998 p. 19)

Os documentos apontam a importância do desligamento da Gramática Tradicional no processo de ensino-aprendizagem, onde a linguagem é utilizada nas aulas de Língua Portuguesa na sua forma mais ampla, transformando os alunos em pessoas não só alfabetizadas, mas também em pessoas letradas e críticas, capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir discursos eficazes nas mais variadas situações.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões lingüísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno lingüístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (MEC/SEF, 1998 p. 47)

Para os PCN's, a partir das aulas de Língua Portuguesa, onde a linguagem será trabalhada na sua maneira mais ampla, o aluno deverá construir valores, tornar-se um ser reflexivo, construir sua identidade e afirmar a sua autonomia. Conseguir não só decodificar os mais variados gêneros textuais, mas também refletir sobre seus sentidos, e ter a habilidade de criar seu próprio discurso acerca desses sentidos.

Essas são as propostas governamentais para a educação, os professores como mediadores devem promover a interação dos alunos com os textos trabalhados, para que eles possam dialogar e dar sentido a eles, sendo levados em consideração os aspectos culturais, históricos e sociais dos discentes. Tudo isso está pautado nos PCNs e em todo discurso pedagógico. Mas, e nas práticas diárias? Essa concepção sociointeracionista cobrada nos documentos está mesmo presente nas aulas de Língua Portuguesa?

ANÁLISE

Para que possamos esclarecer e discutir as diferenças existentes entre a concepção de linguagem presente nos PCN's e a concepção utilizada pelos professores de Língua Portuguesa, analisamos uma prova elaborada e aplicada pela professora do 7º ano da Unidade Escolar Ozildo Albano.

Essa escola teve grande importância no meu processo de formação, participei do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) durante quase todo o curso e nessa escola fiquei durante um ano, dando aulas de reforço de Gramática. Mas, foi com a disciplina Estágio Obrigatório III que eu tive mais contato com a realidade da escola e dos alunos, ao estagiar em duas turmas de 7º ano.

Logo no início da prova nos deparamos com um texto de título “Tatuagem”, que foi retirado do jornal *Folha de São Paulo*. O texto é completamente descontextualizado da realidade dos alunos, é uma crônica que foi escrita a partir de uma notícia retirada da internet. Ele conta a história de uma secretária que não via mais graça na vida e vai até a um tatuador pedir para que o mesmo a tatue com a seguinte frase “Em caso de que eu tenha uma parada cardíaca, favor não proceder à ressuscitação”.

O que se passa no texto é incoerente aos demais conteúdos trabalhados no livro, e o que mais me chamou atenção foi que a prova é completamente copiada da internet, até as questões são as mesmas, não mudando nem a ordem das alternativas, o que acaba transformando a prova em uma forma equivocada de avaliar o desempenho de seus alunos, já que ela não condiz com a realidade deles e não foi elaborada de acordo com o nível da turma.

Nestas questões os alunos devem buscar informações no texto para respondê-las e apenas uma alternativa é considerada correta. Mas não foi o que vimos, podemos perceber que mais de uma alternativa pode ser considerada correta, dependendo assim do conhecimento de cada aluno. Iniciaremos com uma breve abordagem a essas questões. As duas primeiras questões que analisaremos fazem parte da primeira parte da prova, onde são baseadas no texto:

1ª) O trecho da crônica que mostra que o cronista inspirou-se em um fato real é

- (A) A notícia, retirada da internet, que introduz a crônica.
- (B) As manobras de ressuscitação praticadas pelo médico.
- (C) A reprodução da conversa entre a secretária e o tatuador.
- (D) A história de amor entre a secretária e o tatuador.

A resposta correta está em destaque logo no primeiro parágrafo e escrita em itálico. *”Enfermeira inglesa de 78 anos manda tatuar mensagem no peito pedindo para não proceder a manobras de ressuscitação em caso de parada cardíaca. (Mundo Online, 4, fev., 2003)”*, o que significa que a resposta é a letra A, a notícia retirada da internet é que introduz a crônica. Para encontrá-la o aluno precisa apenas saber reconhecer informações explícitas no texto e utilizar o conceito de crônica que deve ter sido trabalhado em sala de aula.

2ª) O fato gerador do conflito que constrói a crônica é a secretária

- (A) Ser mais jovem que a enfermeira da notícia.
- (B) Concluir que a vida não vale a pena.
- (C) Achar romântica a história da enfermeira.
- (D) Ter se envolvido com o tatuador.

A resposta da segunda questão também encontra-se explícita no texto, o que mostra mais uma vez que não há necessidade do aluno entrar no texto, explorar seus sentidos, dialogar com o pensamento do autor. As respostas estão sempre prontas, e sem muito esforço podem ser encontradas. A opinião, o conhecimento e o senso crítico dos alunos são esquecidos e simplesmente trocados por respostas óbvias e objetivas.

A quinta questão é sobre uma tirinha humorística, onde a professora pede para que os alunos respondam de onde decorre o humor da mesma. Podemos observar que ela contempla mais de uma resposta correta, como foi dito antes, a escolha da resposta de cada aluno vai ser de acordo com o seu conhecimento prévio. E como o aluno vai se sentir se a sua resposta escolhida for considerada “errada” por seu professor? Acredito que questões assim, que não levam em consideração a opinião do aluno, acaba o desmotivando. O aluno acaba achando que não sabe de nada e que o seu pensamento e conhecimento são inúteis para esses conteúdos e terminam por não se interessar pela disciplina.



5ª) O humor da tirinha decorre

- Do conteúdo educativo do programa que Mafalda assiste na televisão.
- De seu entendimento equivocado a respeito da mensagem da televisão.
- Dos conselhos indesejáveis ditos pela apresentadora do programa da TV.
- Da tristeza de Mafalda por ter se esquecido de que era dia dos pais.
- Da compreensão exata que Mafalda teve da mensagem do programa.

A resposta correta de acordo com a professora é a letra b, corroborando a ideia de que os alunos não têm outras possibilidades de interpretação, não tendo liberdade para interagir com o texto, nem construir sentidos, já que o único trabalho que eles têm é localizar as respostas no texto e responder as questões que são fechadas, que acaba por atrapalhar o amadurecimento intelectual e discursivo desses alunos.

De acordo com Fiorelli e Cano (2006), os PCN's organizam um ensino de língua que tem como base a linguagem em nível discursivo, que tem o intuito de desenvolver a competência textual no aluno. O que se espera no final dos ciclos é que os alunos sejam capazes de interagir nas mais diversas práticas sociais existentes. Portanto, eles contam com uma concepção que entenda a língua como um espaço de interação em que os sujeitos não só reconstruam, mas também constroem o mundo. Fiorelli e Cano (2006) ainda afirmam que

Os parâmetros vieram corroborar essa nova concepção de língua, passando a propor, como já afirmamos, um ensino tendo como unidade linguística o texto e não mais a frase. Assim, ao considerar o texto como unidade de significado a ser priorizada, nas suas diversas manifestações, assume-se a noção de gêneros textuais, apoiada numa perspectiva enunciativa, que leva em conta as condições de produção em que se manifesta linguisticamente o texto. (p. 120)

Já a concepção de linguagem encontrada na avaliação é de linguagem enquanto instrumento de comunicação, as questões obrigam os alunos a buscar as respostas “certas” no texto, não dando oportunidade para que haja uma interação entre texto e aluno e para que ele expresse sua opinião sobre o determinado assunto. Segundo Geraldi (2004), “quando se anula o sujeito, nasce o aluno-função, aquele que repete a linguagem da escola, que repete o seu discurso, que diz o que ela quer ouvir, mas não tem direito à palavra”.

Até aqui apresentamos o primeiro momento da análise, onde falou-se das atividades de interpretação textual, buscando mostrar que elas são embasadas em uma concepção de língua enquanto instrumento de comunicação. Ficou evidente que o aluno deve somente localizar no texto as respostas, e que as respostas são fechadas, só havendo uma possibilidade de interpretação, não permitindo ao aluno interagir com o texto e construir sentidos.

A segunda parte da prova contém sete questões, todas embasadas na concepção estruturalista da língua, onde são cobrados os conhecimentos gramaticais dos alunos. Essa avaliação nos mostra a realidade das aulas de Língua Portuguesa, o aluno que vai à escola para decorar a própria língua, que não tem espaço para ir além das aulas

monótonas de Gramática e textos com respostas óbvias, que não necessitam de esforço algum para respondê-las. Vamos analisar algumas dessas questões:

6ª) Observe os verbos das frases a seguir. Qual das frases se encontra no modo subjuntivo?

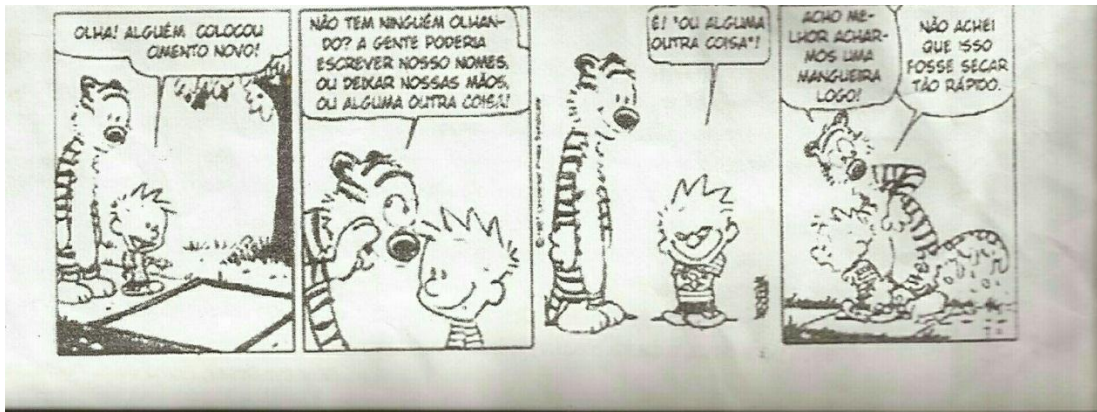
- a) Mariana **foi** aprovada no exame final.
- b) Se Mariana **estudar**, será aprovada.
- c) **Estude**, Mariana!
- d) Mariana **vai estudar** cedo hoje.

Qual a contribuição dessa questão, totalmente descontextualizada, para o desenvolvimento social dos adolescentes, sendo que é um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa presentes nos PCN's? Mais uma vez corroboramos a hipótese de que as aulas de língua materna são de total prioridade da Gramática Normativa, onde as regras e nomenclaturas são decoradas para no fim serem utilizadas pelos alunos em busca de boas notas na disciplina.

Na sétima questão a professora utiliza uma tirinha humorística para trabalhar os tempos verbais, desvalorizando o sentido e a pluralidade de discursos presentes no texto. É o texto usado como pretexto para o ensino da forma linguística de modo isolado. De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais de LP:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo - intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições . articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos. (MEC/SEF, 1998 p. 48)

7ª) Observe a tirinha “Calvin e Haroldo”, de Bill Watterson, e julgue as alternativas abaixo:



- I- O verbo “colocou”, no primeiro quadrinho, está no pretérito perfeito.
- II- A forma verbal “olhando”, no segundo quadrinho, está no modo indicativo.
- III- A forma verbal “poderia”, no segundo quadrinho, está n futuro do pretérito do modo subjuntivo.
- IV- A forma verbal “acharmos”, no quarto quadrinho, está no futuro do subjuntivo.
- V- A forma verbal “fosse”, no quarto quadrinho, está no pretérito imperfeito do modo indicativo.

Estão corretas: OBS: (MARQUE SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

- a) I e IV
- b) II, III e V
- c) I, IV e V
- d) III e V

A tirinha trabalhada foi criada por um autor que provavelmente os alunos nunca tenham se quer ouvido falar, não sabem quando ele escreveu, porque ele escreveu e para quem ele escreveu esse texto. Percebemos assim que a realidade do ensino de língua destoa completamente dos objetivos presentes nos parâmetros de LP, onde pude notar que em nenhum momento se fala do uso de textos para abordagem de assuntos gramaticais. Para os PCN's no processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno (MEC/SEF, 1998 p. 50 e 51):

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

- *selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
- *desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais . recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
- *confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- *articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;
 - d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;

* delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;

- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões . o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

O que percebemos na prova analisada é que os textos presentes nela são apenas pretextos para abordar aspectos gramaticais, que são repassados aos alunos de forma exaustiva e bastante mecânica. Nas aulas eles são colocados diante de conceitos de frase, sujeito, predicado, verbos e como conjugá-los, enfim, nada que contribua para que eles possam concluir o Ensino Fundamental com todas essas habilidades e competências cobradas nos PCN's.

A última questão da prova também deve ser respondida de acordo com uma tirinha, onde o aluno deve observá-la e responder o que se pede. O que se cobra

novamente do aluno é o seu conhecimento gramatical, descartando assim o sentido que constrói o texto presente na tirinha:

12ª) Observe a tirinha abaixo e responda ao que se pede.



- Retire do texto um verbo regular e outro irregular.
- Agora justifique por que esses verbos são chamados de regular e irregular.

Além de serem usados como pretextos para o estudo de aspectos gramaticais, os textos ainda são bem distantes da realidade dos alunos. Os textos abordados no livro didático falavam sobre internet, eram mais atuais e tratavam de um assunto que os alunos tinham bastante interesse, que são as redes sociais. Então porque não buscar textos relacionados a esse assunto e elaborar as questões de forma original de acordo com o nível da turma? Porque não dar espaço para que esses alunos expressem suas opiniões e até mesmo contem suas histórias e experiências com o meio virtual? Falta de tempo, falta de preparação, falta de estímulo, o que falta na vida profissional desses educadores?

O professor tem como dever organizar de forma responsável os conteúdos que devem ser trabalhados e discutidos em sala de aula, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas.

Considerando que o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. Por exemplo, o conteúdo selecionado pode ter recebido tratamento didático inadequado e, desse modo, os efeitos pretendidos podem não ter sido atingidos; a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos . ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz ., de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas. (MEC/SEF, 1998 p. 65 e 66)

O professor, além de ter a oportunidade de escolher os conteúdos e a forma de trabalhá-los, ainda é tido como referência pelos alunos. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si. Então, cabe a ele mostrar a dimensão da linguagem, mostrar o seu real sentido e a importância que ela tem na construção da identidade dos seus alunos enquanto cidadãos.

Durante o meu estágio pude perceber a carência desses alunos em relação às atividades que os instigassem a pensar, criar, opinar. Durante algumas aulas eu conversei com eles sobre alguns assuntos polêmicos, como política e sexualidade, e poucos alunos tinham suas opiniões formadas sobre determinados assuntos. Eles relataram que não havia espaço nas aulas para conversar sobre certos conteúdos, que as aulas eram chatas e muito repetitivas.

É muito importante dar esse espaço para conteúdos que fazem parte do dia-a-dia desses adolescentes, criar debates e escutar as suas opiniões. Dessa forma o professor pode orientá-los e assim se preocupar não somente com os conteúdos do currículo escolar, mas também com a vida social dos seus alunos, agindo de forma responsável para formar cidadãos que contribuirão para o bem da sociedade.

Os PCN's adotam a linguagem enquanto interação, pregando um tipo de ensino em que é dado espaço para a heterogeneidade linguística, valorizando assim o sujeito do discurso. Mas, nós temos conhecimento de que essa concepção não é utilizada nas aulas de Língua Portuguesa. Para que essa concepção fosse de fato colocada em prática, o

ensino precisaria sofrer mudanças radicais, transformando as aulas num ambiente de interação entre o professor, o aluno, o texto e o mundo. Dessa forma, a concepção de linguagem que fundamenta o ensino na escola, em nossas aulas de Língua Portuguesa, deve se “expôr às rupturas” para que deixe de ser “reconhecimento e produção, passando a um ensino de conhecimento e produção” (OSAKABE, 2004, p.28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho era analisar a concepção de linguagem presente nos PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e mostrar que a concepção utilizada na sala de aula não corresponde às expectativas dos documentos. Relatamos os objetivos e percebemos que os conteúdos e o método em que eles são ensinados não são eficazes para que os alunos adquiram as habilidades propostas pelos PCN's.

Chegamos a essa conclusão a partir da análise de uma prova aplicada pela professora do 7º ano, e depois de explorá-la minuciosamente vimos que além de ter sido completamente copiada da internet, está completamente distante da realidade e da necessidade dos alunos. Encontramos na prova a linguagem enquanto comunicação, onde o aluno não pode dialogar com o texto, muito menos construir sentidos em cima da intenção do autor. Também encontramos a concepção estruturalista presente nas questões que preenchem grande parte da prova, nessas questões o importante não é compreender o texto e o seu discurso, mas sim colocar em prática suas habilidades gramaticais.

Corroborando a hipótese de que a linguagem e os métodos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, destoam da linguagem e dos objetivos dos PCN's, surgiram assim outras problemáticas a serem repensadas e analisadas, e quem sabe até virem hipóteses para serem discutidas numa possível continuação deste trabalho. Afinal, de onde vem a falha no ensino? Os documentos estão adequados à realidade da região de cada aluno? Os professores estão sendo bem preparados durante o seu processo de formação? As escolas dão liberdade aos professores para ensinarem o que acharem melhor para seus alunos? Os livros didáticos correspondem às expectativas dos PCN's? Eles devem ser iguais para todas as regiões do país?

Durante os meus estágios e os anos que participei do Pibid passei por diferentes escolas, e pude perceber que a culpa não é somente do professor, ou da escola, ou do livro didático, ou do aluno que não se interessa pelo conteúdo, mas sim de um conjunto de fatores, que acabam minimizando a importância de estudar a linguagem na sua forma mais ampla e por fim afastando os alunos da sua própria língua materna.

Ao analisar a prova aplicada aos alunos do 7º ano, podemos enxergar os erros mais comuns cometidos pelos professores. A falta de interesse ou a falta de tempo de elaborar uma prova que esteja de acordo com as necessidades e com o nível de cada turma, pois essa prova além de ter sido copiada da internet, ainda foi aplicada igualmente para as turmas “a” e “b”. A supervalorização da Gramática Tradicional, os textos escolhidos aleatoriamente sem nenhuma proximidade com os alunos, ainda por cima utilizados simplesmente como uma tela onde serão reconhecidos os aspectos gramaticais. Enfim, com o método escolhido para a análise ficou mais do que provado que a concepção de linguagem utilizada pelo professor difere completamente da concepção dos PCN’s.

A bibliografia utilizada nos ajudou bastante, pois todos os autores que tivemos contatos defendem o mesmo pensamento e ainda tratam do assunto com muita clareza. Mas, não encontramos respostas para todos esses problemas, apenas relatos sobre eles. São muitos os fatores responsáveis pelo fracasso no ensino de Língua Portuguesa, talvez seja difícil apontar algo ou alguém como culpado para poder buscar soluções.

É praticamente impossível desenraizar a gramática da nossa linguagem, pois ela foi a base do ensino, e podemos ver que ainda hoje é. Mas os professores como mediadores, como transmissores de conhecimento, devem procurar se apegar àquilo tudo estudado exaustivamente por eles na sua formação. É claro que eles não devem trabalhar as teorias gerativistas ou behavioristas com seus alunos do 7º ano, mas devem mostrar a a linguagem por outro viés, mostrar a sua verdadeira face , o seu verdadeiro sentido, no ato, no uso, e não transformar seus alunos em decoradores de regras e conceitos, e conseqüentemente em sujeitos nada críticos, que não saberão opinar sobre os mais diversos assuntos, pois não foram ensinados a pensar.

Tudo escrito nos documentos é muito bonito, já pensaram se todos os alunos concluíssem o ensino fundamental como todas aquelas habilidades propostas nos PCN’s? Sim, seria maravilhoso! Mas, todos aqueles objetivos ficaram nos documentos, na prática não funciona assim. E assim seguem os alunos, reféns das aulas chatas e monótonas de português e redação, decorando os conteúdos para obter notas na média e passar de ano. Um desperdício em massa, uma perda lastimável de sujeitos pensantes, criativos, críticos e de grande utilidade para a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização.** Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa.** São Paulo, Ed. Loyola, 2000.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do discurso.** Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2a. ed. rev. 2004.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil -** Decisões do Governo do Império do Brasil – 1822 (1887). Disponível em <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Páginas%20de%20Legimp-F_45.pdf>. Acesso em 05 mai 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico.** Brasília: MEC, 2007. 154 p.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMPOS, Thiago Manchini de. **Brasil, um país de todos: língua, liberdade e cidadania (por uma análise dos discursos e políticas públicas educacionais) /** Thiago Manchini de Campos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma visão histórica.** In: **Revista Idioma**, número 23, UERJ:2003.

FIORELLI, Jaqueline de Moraes, CANO, Márcio Rogério de Oliveira. Revista Humanidades – nº 8 – Série Letras – nº 4 – São João da Boa Vista UNIFEOP – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAXWELL, Kenneth. Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ORLANDI, E. P. **Língua Nacional e saber metalingüístico: Um projeto singular**. Campinas. 1996.

ORLANDI, E. P. **História das Ideias Linguísticas**, Campinas, Pontes, 2001.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda. *Literatura*. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/SEB/DPPM, 2004.

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

PASCHOAL-LIMA, R. O que é leitura? In: **Revista Humanidades** – nº 8 – Série Letras – nº 4 – São João da Boa Vista UNIFEOP – Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996 (Coleção Leituras no Brasil).

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa, perspectiva, ensino**. PUC/SP, 1998. p.53 – 60.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus. In: Cadernos pedagógicos e culturais, vol.2, 2/3. Niterói: Centro Educacional de Niterói, mai/dez, 1993, p. 307-16.

ANEXO I

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: ROSILENE

ALUNO (A) _____

Nº _____

7º ANO _____

DATA ___/05/2015.

Nota: _____

LEIA COM ATENÇÃO:

1. Esta prova contém 12 (DOZE) questões. Algumas questões podem apresentar valores (escores) específicos;
2. Antes de começar a resolvê-la, confira o número de questões, pois reclamações posteriores não serão aceitas;
3. Preencha o cabeçalho;
4. Responda a sua prova de caneta azul ou preta. Provas respondidas a lápis não terão direito a reclamações;
5. Não é permitido o uso de corretor bem como quaisquer instrumentos auxiliares;
6. Durante a aplicação da prova não será permitido empréstimo de material. (lápis, apontador, borracha, régua, canetas etc.). Não será permitido consulta durante a prova;
7. Questões rasuradas não serão consideradas;
8. A leitura e a interpretação das questões fazem parte da resolução da prova. Portanto é vedado ao professor prestar ajuda no que se refere aos aspectos citados;
9. Revise toda a prova antes de entregar ao professor;

OBSERVAÇÃO:

- A verificação da aprendizagem será assim distribuída: 8,0 pontos (prova), 2,0 pontos (participação nas aulas, assiduidade com as atividades propostas, obediência aos critérios de disciplina, dentre outros.)

Tatuagem

Enfermeira inglesa de 78 anos manda tatuar mensagem no peito pedindo para não proceder a manobras de ressuscitação em caso de parada cardíaca.

(Mundo Online, 4, fev., 2003)

Ela não era enfermeira (era secretária), não era inglesa (era brasileira) e não tinha 78 anos, mas sim 42; bela mulher, muito conservada. Mesmo assim, decidiu fazer a mesma coisa. Foi procurar um tatuador, com o recorte da notícia. O homem não comentou: perguntou apenas o que era para ser tatuado.

– É bom você anotar – disse ela – porque não será uma mensagem tão curta como essa da inglesa.

Ele apanhou um caderno e um lápis e dispôs-se a anotar.

– “Em caso de que eu tenha uma parada cardíaca” – ditou ela –, “favor não proceder à ressuscitação”.

Uma pausa, e ela continuou:

– “E não procedam à ressuscitação, porque não vale a pena. A vida é cruel, o mundo está cheio de ingratos.”

Ele continuou escrevendo, sem dizer nada. Era pago para tatuar, e quanto mais tatuasse, mais ganharia.

Ela continuou falando (...). Àquela altura o tatuador, homem vivido, já tinha adivinhado como terminaria a história (...). E antes que ela contasse a sua tragédia resolveu interrompê-la.

– Desculpe, disse, mas para eu tatuar tudo o que a senhora me contou, eu precisaria de mais três ou quatro mulheres.

Ela começou a chorar. Ele consolou-a como pôde. Depois, convidou-a para tomar alguma coisa num bar ali perto.

Estão vivendo juntos há algum tempo. E se dão bem. (...). Ele fez uma tatuagem especialmente para ela, no seu próprio peito. Nada de muito artístico (...). Mas cada vez que ela vê essa tatuagem, ela se sente reconfortada. Como se tivesse sido ressuscitada, e como se tivesse vivendo uma nova, e muito melhor, existência.

(Moacyr Scliar, *Folha de S. Paulo*, 10/03/2003.)

1ª) O trecho da crônica que mostra que o cronista inspirou-se em um fato real é

- (A) a notícia, retirada da Internet, que introduz a crônica.
- (B) as manobras de ressuscitação praticadas pelos médicos.
- (C) a reprodução da conversa entre a secretária e o tatuador.
- (D) a história de amor entre a secretária e o tatuador.

2ª) O fato gerador do conflito que constrói a crônica é a secretária

- (A) ser mais jovem que a enfermeira da notícia. (B) concluir que a vida não vale a pena.
(C) achar romântica a história da enfermeira (D) ter se envolvido com o tatuador.

3ª) Um trecho do texto que expressa uma opinião é

- (A) "Mesmo assim, decidi fazer a mesma coisa."
(B) "O homem não comentou; perguntou apenas o que era para ser tatuado."
(C) "A vida é cruel, o mundo está cheio de ingratos."
(D) "Ela começou a chorar. Ele consolou-a como pôde."

4ª) O trecho do texto que retrata a consequência após o encontro da secretária com o tatuador é

- (A) "Foi procurar um tatuador, com o recorte da notícia".
(B) "Ele apanhou um caderno e um lápis e dispôs-se a anotar".
(C) "E antes que ela contasse a sua tragédia resolveu interrompê-la".
(D) "Estão vivendo juntos há algum tempo. E se dão bem".

Leia a tirinha.



5ª) O humor da tirinha decorre

- a) do conteúdo educativo do programa a que Mafalda assiste na televisão.
b) de seu entendimento equivocado a respeito da mensagem da televisão.
c) dos conselhos indesejáveis ditos pela apresentadora do programa da TV.
d) da tristeza de Mafalda por ter se esquecido de que era dia dos pais.
e) da compreensão exata que Mafalda teve da mensagem do programa.

6ª) Observe os verbos das frases a seguir. Qual das frases se encontra no modo subjuntivo?

- a) Mariana **foi** aprovada no exame final.
b) Se Mariana **estudar**, será aprovada.
c) **Estude**, Mariana!
d) Mariana **vai estudar** cedo hoje.

7ª) Observe a tirinha "Calvin e Haroldo", de Bill Watterson, e julgue as alternativas abaixo:



- I – O verbo "colorou", no primeiro quadrinho, está no pretérito perfeito;
 II – A forma verbal "olhando", no segundo quadrinho, está no modo indicativo;
 III – A forma verbal "poderia", no segundo quadrinho, está no futuro do pretérito do modo subjuntivo;
 IV – A forma verbal "acharmos", no quarto quadrinho, está no futuro do subjuntivo;
 V – A forma verbal "fosse", no quarto quadrinho, está no pretérito imperfeito do modo indicativo.

Estão corretas : OBS: (MARQUE SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

- a) I e IV.
 b) II, III e V.
 c) I, IV e V.
 d) III e V.

8ª) Veja as seguintes frases e coloque (1) para aquelas que utilizam o verbo no modo indicativo, (2) para aquelas que utilizam o verbo no modo subjuntivo e (3) para aquelas que utilizam o verbo no modo imperativo.

- () Saia agora da sala. () Se saísse da sala agora perderia a aula.
 () Choveu naquele dia. () Quando nós falarmos.
 () Sente naquela cadeira () A loja abrirá no domingo
 () Que eu corra essa noite () Não dormi ontem.

9ª) Leia o quadrinho.

O melhor de Calvin Bill Watterson



(O Estado de S.Paulo, 22 de set. de 2013)

De acordo com a norma-padrão da língua portuguesa, as lacunas do texto devem ser preenchidas, respectivamente, com

- a) conseguisse ... poderia ... a
 b) conseguisse ... posso ... à
 c) conseguir ... poderia ... à
 d) conseguia ... podia ... à
 e) conseguia ... posso ... a

10ª) Explícite o conhecimento de que dispõe acerca dos tempos e modos verbais. Para tanto, procure preencher as lacunas fazendo uso do presente do subjuntivo do verbo expresso entre parênteses:

- a) O diretor espera que todos os professores _____ os seus projetos.
 (apresentar)

d) Ainda que eles não _____ ao meu aniversário, convide-os, por favor.

(comparecer)

e) Acredito que eles _____ a opinião acerca das decisões tomadas no conselho de classe. (conhecer)

11ª) Leia a tirinha abaixo e responda ao que se pede.



a) Transcreva dos dois primeiros quadrinhos as duas formas verbais do subjuntivo.

b) Essas formas verbais do subjuntivo estão em que tempo?

() presente () pretérito imperfeito () futuro

12ª) Observe a tira abaixo e responda ao que se pede.



(Dik Browne. Folha de S. Paulo, 18/4/2003.)

a) Retire do texto um verbo regular e outro irregular.

b) Agora justifique por que esses verbos são chamados de regular e irregular.

BOM DESEMPENHO!



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, Eulyane Mayara Pinheiro de Azevedo,
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação
Concepção de linguagem nos PCN's do Ensino Fundamental
II e sua utilização na sala de aula
de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 20 de julho de 2017

Eulyane Mayara Pinheiro de Azevedo
Assinatura

Eulyane Mayara Pinheiro de Azevedo
Assinatura