

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A NOVA CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: A UTILIZAÇÃO DO MEGAINSTRUMENTO DA LINGUAGEM

Felipe Silva Gomes

Graduando em Letras da Universidade de Brasília - UnB

Resumo: A definição de competência comunicativa ainda é obscura para boa parte dos docentes de língua portuguesa. As ideias correntes em várias áreas do estudo da linguagem – Análise do Discurso, Sociolinguística, Psicolinguística – chocam-se com a postura adotada pelo ensino tradicional da língua nacional. As inovações, contudo, alcançaram a gestão governamental e, por meio do levantamento bibliográfico e da revisão de literatura, busca-se mostrar os Parâmetros Curriculares Nacionais como pioneiros na normatização e direcionamento do novo paradigma de competência comunicativa.

Palavras-chave: competência, comunicação, cidadania, linguagem, texto, gênero.

Abstract: The definition of communicative competence is still obscure to a considerable number of Portuguese professors. The current ideas in several areas of language study - Discourse Analysis, Sociolinguistics, Psycholinguistics – clash with the position adopted by the national language traditional teaching. However, innovations have reached governmental management and, through bibliographic research and literature review, this article aims at demonstrating the National Curriculum Parameters as pioneers in the regulation and positioning of the new communicative competence paradigm.

Keywords: competence, communication, citizenship, language, text, gender.

Introdução

O presente trabalho tem a intenção de (re)analisar a concepção de competência comunicativa à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a fim de que se possa elucidar, de certa maneira, algumas propostas de ensino/aprendizagem que, porventura, possam estar obscuras, e mais, apresentar o trabalho com *gêneros textuais* como instrumento adequado para obtenção de bons resultados, no que se afigura como uma nova abordagem da língua materna brasileira na escola.

Muito mais do que o domínio da gramática normativa, o estudo das tipologias textuais ou o conhecimento da literatura canônica, a proposta de ensino de língua portuguesa dos PCN's busca abarcar a língua em sua amplitude e, sobretudo, observá-la como produto e ferramenta social. Se o mundo globalizado, marcado pela competição atroz, exige que o sujeito letrado desempenhe seu papel social ativamente, cabe à escola transcender as habilidades linguísticas específicas e desconexas – oriundas de práticas de ensino e currículos engessados – e alçar voos maiores na formação do cidadão no sentido etimológico do termo.

A proposta de análise aqui disposta não é, nem de longe inovadora, ao contrário, apresenta-se como mais uma tentativa de problematizar a necessidade de superação do modelo arcaico de ensino da língua materna no Brasil.

Abre-se, pois, na área da educação e dos demais setores das relações sociais, um imenso campo de trabalho para a linguística nacional. Cabe a ela estudar a variação da língua nos espaços geográfico e social, propor soluções para o impasse do anacronismo da gramática normativa, combater o estigma atribuído às variedades denominadas “incultas”, levantar as atitudes dos falantes em relação à língua, determinar as etapas evolutivas dos traços em processo de mudança e, principalmente, apontar caminhos e estratégias para a educação no Brasil. (BORTONI-RICARDO, 2006.p.38).

O trecho supracitado mostra a preocupação com as novas demandas do ensino de língua, quase todas criadas pelas novas abordagens da linguística moderna. Observa-se a necessidade e a convocação à implementação de um novo paradigma para a prática docente brasileira. Em se tratando de língua portuguesa, a concretização do novo conceito será viabilizada a partir da difusão das novas ideias, da apropriação e aperfeiçoamento destas e aplicação em sala de aula. Tudo isso sempre à luz dos objetivos a que se almeja, ou seja, a concepção de usuário competente da língua e os procedimentos a serem adotados para seu desenvolvimento devem estar claros para todos os envolvidos na prática docente, ativa ou passivamente.

A difusão dos novos paradigmas por meio de documentos oficiais é importantíssima. A elaboração de leis voltadas somente para a educação é uma vitória para a área. No entanto, a discriminação dos assuntos e as propostas de atuação, podem não ser suficientemente claras para professores forjados na visão tradicional ou, até mesmo, não se adequarem a todos os contextos das práticas escolares do país. Desta maneira, propõe-se a incorporação e ratificação das noções de adequação e inadequação, de situação comunicativa, de gêneros textuais, de fala e escrita condizentes com contextos determinados como forma de integração gradual dessas ideias à práxis escolar e superação ou amenização do modelo antigo de ensino, imbricado no seio da sociedade e que, ainda hoje, encontra entusiastas em todos os estratos da sociedade.

O processo de formação do usuário competente da língua é dialógico e muito importante socialmente, pois é por meio da interação que se estabelecem as trocas e a movimentação da sociedade. Logo, o desenvolvimento desse sujeito, propiciado pelo uso adequado da linguagem nas variadas situações experimentadas cotidianamente, apresenta reflexos na (con)vivência em meio aberto e deve receber toda a atenção. Contudo, a falta de clareza da nova proposta ou mesmo a resistência de alguns docentes afiguram-se como grandes empecilhos ao alcance dos objetivos traçados. Além disso, a própria formação dos novos profissionais não lhes oferece insumos para pôr em prática as teorias que tanto estudam ao longo da vida acadêmica.

A presente pesquisa, de natureza qualitativo-bibliográfica e construída sob o método de revisão e análise de literatura, busca explorar ainda mais o conceito de competência comunicativa e o processo de formação do usuário competente da língua, tão trabalhados nas linhas dos PCN's. Ademais, busca-se apontar um instrumento eficaz para a tarefa formadora – o gênero textual – para, desta forma, fornecer ainda que em grau singelo, alternativas para a construção de um novo ensino de língua materna na escola brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa¹

“§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. (LDBEN, 1971. Art. 4º). O parágrafo retirado da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional², elaborada e promulgada durante o regime militar, representa bem a visão que se tinha do ensino da língua portuguesa naqueles tempos. Percebe-se a importância atribuída ao conhecimento da língua nacional quando se normatiza “especial relevo” para a disciplina. Contudo, é mister avaliar os porquês da língua nacional merecer destaque entre as disciplinas.

A língua materna serve para comunicação do indivíduo na sociedade e para propagação da cultura nacional. Embora esteja claro na lei 5692/1971 que o ensino de 1º e 2º graus tem como um dos objetivos gerais “o exercício consciente da cidadania” (LDBEN, 1971. Art. 1º), vê-se que a formação cidadã não é diretamente correlacionada na lei, ao ensino da língua. Há disparidade entre comunicação e interação, esta pressupõe uma ação que necessariamente, provoca uma reação no outro, aquela não carrega a obrigatoriedade de resposta imediata, deste modo, pode-se dizer que a comunicação de fato realiza-se através da interação. A partir daí, tem-se que a lei supracitada não menciona ou, até mesmo, ignora o ensino linguístico como ferramenta de interação social, de maneira que a linguagem não faria parte dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, mas como instrumento de entendimento, apenas.

Vale ressaltar a evolução entre a primeira e a segunda LDBEN's. Os estudos da Linguística Moderna, com destaque para a Sociolinguística, cumpriram o papel de mostrar ao ente estatal o anacronismo de certas práticas de ensino de língua portuguesa. “A apropriação por parte do Estado de uma renovadora compreensão sobre a linguagem, bem como sua implementação em políticas públicas de destaque deu-se com a consolidação da democracia brasileira na virada dos anos 80 para os 90 do século XX” (JOSETTI, 2009.p. 98). É latente a agregação de valores ao ensino da linguagem manifestado pela LDBEN/1996.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

¹ Para fins de concisão, doravante o documento será referido pela sigla PCN's.

² Para fins de concisão, doravante o documento será referido pela sigla LDBEN.

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (LDBEN, 1996.p. Art. 36).

Neste ponto, respeita-se o viés social da linguagem e sua real importância para a formação cidadã dos estudantes/aprendizes. Ademais, verifica-se um importante pré-requisito a ser demonstrado pelos estudantes ao cabo do ensino médio.

Art. 36 [...]

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

Estudos apontando para mudanças no ensino, convocação ao estudo de novos textos, redefinição dos paradigmas de avaliação qualitativa da linguagem e aproximação desta das situações reais de uso: é neste contexto que surgem os PCN's.

O nome do documento é bem metalinguístico, de fato, os parâmetros tentam desempenhar o papel de referência para a prática docente nas escolas brasileiras e compartilhar o “esforço diário” (PCN's, 1997) dos professores para fazer com que os estudantes sejam satisfatoriamente preparados para a convivência no mundo contemporâneo, marcado pela competitividade, avanços técnico-científicos e requerente de cada vez mais autonomia, senso crítico e consciência cidadã por parte dos sujeitos.

Para tanto, os PCN's operam “com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (PCN's, 1997). No trabalho com língua portuguesa, tal intenção é viabilizada pelas propostas inovadoras de reanálise do usuário competente da língua, da estipulação de objetivos, critérios de avaliação e propostas de trabalho.

Por tudo isso, pode-se dizer que os documentos são resultado de esforços despendidos, inicialmente, pelos cientistas da linguagem, que lograram êxito na disseminação de ideias novas acerca da educação e, conseqüentemente, do ensino de língua materna. A partir do momento que o Estado abraçou as novas visões, foi possível a elaboração de leis de diretrizes gerais e, posteriormente, de uma matriz curricular mais palatável, rica em exemplos e propostas e que, se bem trabalhada, pode ser ferramenta crucial para uma transição positiva no ensino brasileiro.

A construção do novo paradigma de competência comunicativa

Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente (PCN's, 2000).

A responsabilidade de elaboração de uma nova ordem para o ensino de língua portuguesa é grande. A escola, sem dúvida, é o espaço mais propício a uma intervenção monitorada do processo de aprimoramento linguístico. No momento em que os métodos anteriores tornam-se obsoletos e não mais satisfazem à demanda da vida contemporânea, é preciso despender esforços para organização de uma nova proposta que dê conta das novas exigências. Parece oportuno partir do panorama antigo para pensar um novo cenário.

Seja porque a demanda já estava praticamente satisfeita – e isso abria espaço para a questão da qualidade da educação –, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante. Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares (PCN's, 1997).

A tomada de consciência é relevante como início de um novo projeto, todavia, não seria suficiente reconhecer o modelo que se tem sem propor mudanças. Os PCN's (2002) possuem a dinamicidade ausente nas práticas anteriores e não propõem novas diretrizes para o ensino da língua materna brasileira. Até que se chegue à tentativa de definição do que realmente é ou seria o usuário competente da língua à luz dos documentos, é imprescindível trazer à baila estruturas e elementos inovadores escolhidos para a construção da nova proposta e, conseqüentemente, de novos aprendizes.

Os PCN's foram eficientes na desconstrução de alguns mitos envolvidos no estudo da linguagem. Esses discursos, fortemente arraigados no ideário educacional brasileiro, sustentam práticas que remontam a séculos antes de Cristo, sobretudo no que se refere ao estudo gramatical. Essas práticas mais que medievais sustentaram e ainda sustentam práticas tradicionais de ensino. Já que estamos em fase de implantação das novas perspectivas, é salutar problematizar tais crenças a fim de que possam ser desconstruídas:

Ninguém fala como escreve ou escreve como fala. Mesmo em contextos mais ou menos monitorados, de maior ou menor formalidade, fala e escrita guardam mecanismos de

estruturação próprios e diferenciados. As escolhas feitas no discurso oral são simultâneas à construção do texto e perceptíveis aos olhos do interlocutor imediatamente, inclusive nos momentos de falha, já a escrita viabiliza um maior engenho na construção do discurso, haja vista o tempo para reavaliação da mensagem emitida. Vale ressaltar, ambas servem a um mesmo fim: a comunicação por meio da linguagem verbal.

A sociedade letrada³ brasileira tende a *estender o arquétipo aceitável da escrita, segundo a gramática normativa*⁴, como fator de “correção” para as demais formas linguísticas. Tal visão remonta há milênios e, de maneira nenhuma, é algo genuinamente brasileiro. Já na Grécia Antiga prezava-se por essa ideia e os grandes filósofos e sofistas, senhores da retórica, “deveriam” enquadrar seus discursos de acordo com o padrão de qualidade esperado. O que comprometia o entendimento de grande parte dos que os ouviam. À semelhança do que acontecia na Antiguidade Clássica, as manifestações aquém da modalidade escrita “padrão”, correm o risco de não serem compreendidas pelos interlocutores, pois cada uma guarda particularidades e funções diversas e logo, para alcançarem seu objetivo, a comunicação, devem ser estruturadas em conformidade com suas próprias regras, definidas pela situação e pelo gênero em que se organizam.

Não há um padrão de correção de fala ou escrita que sirva para todas as situações de comunicação. Por muito tempo acreditou-se que as prescrições dispostas na GT seriam supereficazes e, desta maneira, adaptar-se-iam a todos os contextos de realização linguística. Contudo, a Sociolinguística, grande mentora do pensamento dos PCN’s, mostrou que há inúmeros fatores que influenciam os diversos usos da língua.

O uso de uma ou de outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN’s, 1998).

A fala não é sinônima de informalidade e a escrita não é sinônima de formalidade. Essas associações são comuns entre usuários da língua que não se ocupam de estudos mais aprofundados da disciplina. O problema é que essa ideia também está presente nas práticas

³ Letramento: é entendido como da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (PCN’s, 1997. p. 21).

⁴ Para fins de concisão, doravante este tipo de gramática será referido por meio da sigla GT.

tradicionais de ensino da língua portuguesa e isso reflete pontualmente na elaboração de currículos e atividades. A modalidade oral da linguagem, muitas vezes, é desprestigiada na escola e, quando é trabalhada, volta-se a contextos informais e expressões formais que nem sempre fazem parte da vida prática dos alunos.

Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua-padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso (ANTUNES, 2003.p.100).

Além de todos esses equívocos, temos ainda: *a fala de determinado estado da federação é melhor do que outra, o brasileiro não sabe falar o português, a língua portuguesa é muito difícil e é preciso consertar a fala do estudante para que não escreva errado*. Todas as afirmações citadas não encontram respaldo na literatura científica e reforçam preconceitos existentes com relação ao estudo linguístico.

A unidade de ensino da língua portuguesa

“Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (PCN’s, 1997.p.23).

A estipulação do texto como célula básica do ensino de língua portuguesa é um dos maiores avanços propostos pelas novas leis que regem a educação. Um dos principais desafios didático-pedagógicos da prática docente em língua materna tem sido aproximar os alunos dos conhecimentos que são ministrados na disciplina.

A alfabetização, iniciação dos incipientes aprendizes ao estudo da língua, parte dos gramemas⁵ para depois alcançar o texto. A postura parece um tanto inocente e menospreza a capacidade das crianças de se comunicarem. É público e notório que as crianças em idade escolar adentram a instituição com relevante conhecimento acerca da linguagem (estruturas sintáticas, morfológicas, lexicais e, até mesmo, alguma malícia para utilização da língua em situações específicas). A título de exemplo, quem nunca viu o carinho na voz de uma criança que pede um brinquedo.

⁵ Gramemas são elementos desprovidos de carga semântica.

Essa é a “língua-em-função, a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto – mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero. Assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória (centrada no reconhecimento das unidades e de suas nomenclaturas), com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente se tem ocupado (e com os quais ninguém pode interessar-se pela leitura, pela escrita ou por qualquer outra questão que diga respeito ao uso da linguagem). (ANTUNES, 2003.p.109).

A partir daí, verifica-se a necessidade de trabalhar a linguagem de uma maneira mais elaborada e próxima do uso dos estudantes. “É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem”(PCN’s, 1997). Embora o texto não seja a única manifestação da linguagem, é com ele que se operará na maior parte da formação linguística dos aprendizes. Assim, é coerente partir de um instrumento já reconhecido pelo corpo docente para introdução aos estudos linguísticos. A alfabetização não deve estar dissociada da realidade do uso, ou seja, é mais produtivo alfabetizar em contextos significativos e inteligíveis.

O trabalho com a língua em uso, com a comunicação de fato, permite ao professor diagnosticar os níveis de aquisição da língua por parte do alunado nos aspectos mais relevantes: leitura, escuta, produção oral e escrita. O modo como o aluno lida com a interação social, fim do ensino de língua portuguesa, fornece as pistas necessárias para o levantamento das dificuldades e potencialidades, as quais serão parâmetros para elaboração de uma proposta pedagógica voltada para reforço destas e superação daquelas.

As mudanças nas práticas dos professores, de acordo com essa perspectiva, estariam relacionadas ao processo de transposição didática⁶ que resulta em novas definições do saber a ensinar e de modo a, como afirmou Chevalard (1985, p.26), “restabelecer a compatibilidade entre o sistema de ensino e seu ambiente, entre a sociedade e a escola”. Esse processo de transposição seria desenvolvido, inicialmente, por um grupo de especialistas que se encontrariam em um campo específico – a noosfera – intermediário entre o sistema de ensino (a sala de aula onde se encontram os saberes ensinados) e a sociedade, que corresponde à esfera de produção e circulação do saber sábio (ALBUQUERQUE, 2006).

⁶ Os teóricos da transposição didática propõem uma distinção entre o saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado. O saber sábio corresponderia ao saber científico-cultural, produzido pelos especialistas num determinado contexto histórico-social. Esse saber sofre um processo de transposição didática ao passar de seu ambiente de origem para o espaço institucional de ensino. Transforma-se, então, em saber a ser ensinado, como os que aparecem nas propostas curriculares. O saber efetivamente ensinado pode corresponder àquele proposto a se ensinar, ou não. (ALBUQUERQUE, 2006. p. 12).

A Competência

Retomando o que já foi falado sobre o contexto de formação do usuário competente da língua, observa-se que na era da tecnologia e da globalização as interações são maximizadas. Cabe à escola, como formadora de cidadãos que é, fornecer subsídios aos estudantes para que possam interagir satisfatoriamente em todas as situações sociais com as quais irão se deparar ao longo da vida, o que seria um modo ideal de exercício da cidadania (PCN's, 2002). Para tanto, o reconhecimento das características do contexto de interação, a tal situação comunicativa, e o conhecimento e domínio de recursos linguísticos, estilísticos, discursivos, interacionais desempenharão papéis de suma importância para o sucesso ou fracasso do projeto de construção do usuário da língua.

O apoio do contexto situacional em que se encaixa a comunicação é, sem dúvida, um dos recursos mais poderosos à disposição do falante. Mas não se deve entender contexto como um construto estático, referente ao ambiente físico. Como ensinam Duranti e Goodwin (1992), o contexto é essencialmente dinâmico e vai se constituindo à medida que se processa a comunicação. É constituído pela ação dos interagentes. Em última instância, os contextos sociais consistem das definições mutuamente partilhadas e ratificadas das situações e dos papéis sociais que os participantes assumem em função dessas definições (Erickson e Schultz, 1977). (BORTONI-RICARDO, 2006.p.63-64).

Já que a comunicação obedece aos contratos impostos pela situação, e as cláusulas desses contratos vão sendo escritas à medida que se dá a comunicação, é necessário treinar o aprendiz para reconhecer os fatores internos e externos atuantes na seara da interação pela linguagem. A “análise detalhada do ‘como’ da interação, em contraste à ênfase sobre o seu ‘o quê’, também é apropriada quando alguém quer mudar uma prática educacional existente” (JOSETTI, 2009.p. 92).

Os parâmetros, grosso modo, tentam expor alguns elementos que interferem no processo de interlocução, contudo, é mister observar que a situação comunicativa se dá em um processo dialógico e dinâmico, em que todas as partes envolvidas podem ser fator de modificação da intenção interativa inicial. Ademais, fatores externos não regrados por locutor e/ou interlocutor, pertencentes a dimensões psicológicas, sociais, físicas etc, não necessariamente ligadas à estrutura simbólica da linguagem, podem viabilizar ou atrapalhar a interação das pessoas.

O documento analisado neste trabalho não se omite em relação a essas importantes considerações, ao contrário, a discretização⁷ dos aspectos envolvidos na situação de interação social, o uso de fato da linguagem, é o ponto de partida para a construção do usuário competente da língua. Os PCN's do ensino fundamental, terceiro e quarto ciclos (1998) apresentam importante reflexão acerca de alguns aspectos envolvidos no processo comunicativo.

“Quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que possuem. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e seleção de recursos linguísticos” (PCN's, 1998.p. 21).

Josetti (2009) traz à baila outras “sutilezas” que conferem significado aos discursos. “As características previamente referidas como paralinguísticas, tais como entonação, acentuação tônica, ritmo e turnos contrastantes de valores fonéticos são, assim, maneiras de comunicar sentido que se adicionam antes ou depois da significância de escolhas semânticas” (JOSETTI, 2009. p. 96). Mesmo comportamentos como não olhar para o interlocutor no momento da comunicação ou, até mesmo, balançar a perna durante a conversa, podem significar, para muitos falantes, desinteresse para com o que está sendo dito e impaciência, respectivamente.

Por todo o exposto, observa-se que o uso da linguagem está longe de ser homogêneo. Em contrapartida, como instrumento de interação social deve permitir a mínima regularidade para que possa servir a essa finalidade. Neste ponto, fica o questionamento acerca do que de fato é preparar o falante para as situações comunicativas pelas quais passará ao longo da vida? O que é a competência comunicativa?

Dell Hymes (1972) apresenta uma importante consideração sobre o ponto de partida para a competência comunicativa. Para ele, o pesquisador que “analisa a linguagem de uma comunidade como se ela devesse ser homogênea, sua diversidade o empurra para fora dos limites. Se ele começa por uma análise da diversidade, consegue isolar a homogeneidade que ela realmente encerra” (HYMES, 1972, p. 276). Tal consideração, indubitavelmente, goza de boa aceitação por parte dos PCN's.

⁷ Discretização: reconhecimento e análise dos diversos aspectos envolvidos ao longo de uma atividade de linguagem; abordagem holística dos conteúdos a serem ministrados. “Possibilita maior a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise linguística” (PCN's, 1998. p. 48).

A heterogeneidade linguística deve ser levada em conta em todas as propostas didáticas do ensino da língua nacional. A capacitação do corpo docente e a aplicação prática de noções como a de variação linguística podem dar frutos positivos para a reflexão sobre a língua. Se a escola é instituição promotora de igualdade, é, no mínimo, paradoxal que reforce preconceitos e ideias defasadas sobre a língua. É preciso propagar novos pensamentos entre os aprendizes, visto serem eles os usuários a tirarem as novidades do mundo meramente teórico.

Os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais formas de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão, outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. (BORTONI-RICARDO, 2006.p.15).

As mudanças propostas pelos parâmetros: superação do currículo desagregador, a eleição do texto como unidade básica de ensino e a observação atenta das influências internas e externas atuantes no fenômeno da interação, nada mais são do que tentativas de aproximar o estudo de língua portuguesa do contexto real de uso da linguagem. Ou seja, neste ponto, há a tentativa de superação de projetos e propostas pensadas para contextos sócio-históricos não condizentes com a realidade atual. Há a tentativa de palatalização das práticas de ensino, de maneira que o estudo da língua materna passe a fazer mais sentido aos alunos egressos das instituições de Educação Básica. Já que a escola do século XXI resolveu abraçar a ideia de que a linguagem é, de fato, um instrumento de poder e dominação, respeitando o viés social desta para a formação cidadã dos alunos, é preciso transcender conhecimentos e práticas que estejam aquém da nova compreensão do estudo de língua portuguesa.

À luz das novidades documentadas pelos parâmetros curriculares, chega-se ao novo paradigma de competência dos usuários da língua nacional brasileira:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referenciado valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (PCN's, 2000. p. 11).

Além das diretrizes propostas para alcance da competência acima referida, os parâmetros fornecem, ainda, alternativas para descentralização em frentes de estudo as quais seriam responsáveis por um processo de desconcentração de um todo complexo, o qual

devido ao grande número de aspectos envolvidos poderia não ser abordado de maneira satisfatória. A formação do aprendiz hábil com a linguagem requer o desenvolvimento de várias habilidades de expressão linguístico-comunicativa, todas elas demandam esforços específicos para aprendizagem eficaz. Vale frisar, que não se trata de separar blocos independentes e autônomos como a prática tradicional de ensino faz, mas de elaborar propostas de ensino-aprendizagem que abordem satisfatoriamente os conhecimentos *in loco* e apresentem correlação às demais frentes para, desta maneira, produzir efeitos positivos nas outras e corroborar o desenvolvimento do objetivo maior: a competência comunicativa.

Os PCN's do Ensino Médio (2000) são bem claros na definição das três frentes de estudo, ou competências a serem trabalhadas: competência interacional, competência textual e competência gramatical. Em uma primeira observação, percebe-se a tentativa de abranger com essas três competências aspectos importantes já discutidos anteriormente: a interativa está diretamente relacionada à comunicação e identificação das características da situação comunicativa; a textual, por seu turno, dá conta da unidade básica de ensino da linguagem, trabalha o instrumento de ensino da língua portuguesa e suas implicações; e a gramatical aborda um importante mecanismo de dominação e poder, o “dialeto-padrão”, que não necessariamente reflete o padrão da língua, diga-se de passagem, contudo tem sido utilizado como pré-requisito de sucesso ou fracasso em muitas práticas sociais. Traçado o panorama geral, pode-se enfim fazer a tentativa de conceituação das competências.

No que diz respeito à competência interativa, é preciso cultivar a ideia – tanto em professores quanto em alunos – de que a língua materna é um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem saber dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência. Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução (PNC's, 2000. p. 74).

Não se deve perder de vista que na interação se estabelece uma relação dialógica e dinâmica. Logo, o diálogo é o construto básico dessa competência. Nas palavras dos parâmetros do Ensino Médio (2000. p. 57) “o diálogo é o lugar de falar e ouvir, de concordar e discordar, de opinar e respeitar, de elaborar argumentos”.

Algumas ações importantes para o desenvolvimento da competência do diálogo são: mostrar aos alunos, de maneira clara e objetiva, as forças que atuam dentro da interação;

desenvolvimento de atividades que propiciem diferentes graus de distanciamento e formalidade; reforço de que a organização dos discursos podem ser fatores de aceitação ou reprovação de acordo com as situações; desmistificação de alguns arquétipos equivocados de escrita e fala, leitura e escuta; abordar as gramáticas além da normativa para estabelecimento de comparações e definição de papéis.

A tentativa de definição da competência textual passa, obrigatoriamente, pelo conceito de texto. Neste ponto, Koch e Travaglia (1997) citados pelos PCN's (2000, p. 77) contribuem bastante para o esclarecimento dessa importante competência.

[...] o texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte e leitor) em situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Verifica-se, a partir daí, que a competência textual desempenha a função de materializar a linguagem por meio do uso. O trabalho qualitativo com textos tem o papel de aproximar os aprendizes da realidade linguística. Tal aproximação representa a possibilidade de trabalho com variados textos, organizados sob os diversos gêneros e, portanto, viabiliza a apreensão crescente de recursos temáticos, composicionais e estilísticos, os quais contribuíram para maior proficiência nas interações.

Algumas ações importantes para o desenvolvimento dessa competência são: execução de atividades de compreensão, interpretação e valorização dos aspectos envolvidos no texto; estímulo à prática da discretização viabilizadora de leituras globais; percepção de que o texto deve ser pensado segundo as intenções do locutor; trabalho com os recursos linguísticos a serem utilizados nas comunicações; observação da existência de gêneros textuais mais adequados a determinados fins.

Por fim, a competência gramatical desponta como uma espécie de alforria ou passaporte de entrada para as fronteiras extramuros, aquelas dominadas por atores não necessariamente integrantes dos grupos familiares ou escolares. O reflexo da prática tradicional de ensino da linguagem ainda é muito forte dentro da sociedade brasileira. Muitos são os defensores da gramática normativa como berço da competência discursiva. Essa relação em certa medida é verdadeira, mas não se constitui apenas na modalidade normativa da gramática e, nem mesmo, acontece de modo unilateral, já que as competências se interpenetram e completam na construção da competência comunicativa.

“O ensino da gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (PNC’s, 2000, p. 81). Além de ter consciência da integração das competências, há de haver clareza, para professores e alunos, da existência de outras gramáticas além da normativa, também denominada prescritiva. Os parâmetros (2000, p. 81) são muito felizes na simplificação do conceito das gramáticas, um avanço importante para o real entendimento do corpo docente. A gramática é vista como “um conjunto de regras a partir das quais uma língua se corporifica” (2000, p. 81). Essas regras são distribuídas segundo o critério de aplicabilidade. Assim, existem as regras “que são seguidas” (gramática internalizada), as que “podem ser seguidas” (gramática descritiva) e as que “devem ser seguidas” (gramática normativa ou prescritiva).

A par do conceito de competência comunicativa e das frentes de estudo, faz-se necessária a definição de um instrumento que respeite as especificidades da linguagem, coadune as competências constituintes⁸ e esteja intimamente ligado à unidade básica de ensino da língua – texto. Só por meio deste instrumento supereficaz, chegar-se-á a tão esperada competência comunicativa.

O megainstrumento da linguagem⁹

Bakhtin (2000, p. 279) define o gênero¹⁰ textual como “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro. [...] Um enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística”. Para Bronkard (2003, p. 75) é “toda unidade de produção da linguagem situada, acabada e autossuficiente”. Observa-se certa proximidade entre as noções de gênero e texto. Isso diz respeito a uma correlação importante para a

⁸ Competências constituintes são aqui utilizadas em relação de sinonímia com frentes de estudo e se referem às competências interativa, textual e gramatical acima referidas.

⁹ “Poderíamos aqui construir uma metáfora: considerar o gênero como um ‘megainstrumento’, com uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 28).

¹⁰ “A origem [do termo] remonta ao indo-europeu significando ‘gerar’, ‘produzir’. No latim, *gêneris* ‘nascimento, descendência, origem; raça tronco’. No grego, *gênos, eos*; em português e em espanhol, de acordo com o dicionário Houaiss, terá como étimo o pl. *genèra*. [...] No Brasil, a propagação do termo ocorre com a divulgação dos PCN’s de Língua Portuguesa, a partir de 1996 (GONÇALVES, 2011, p. 26)

existência de ambos: todo texto estrutura-se dentro da proposta ou “arquétipo” de um gênero, o que será denominado gênero textual.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCN’s, 1998. p. 23)

Entendendo as características epistemológicas do gênero pode-se refletir mais sobre sua importância para a comunicação. O tema é o assunto sobre o qual o discurso é construído, a mensagem que se deseja passar. As intenções do locutor com a mensagem podem ser viabilizadas ou dificultadas conforme a maneira de estruturação do texto. Se a intenção é persuadir o ouvinte, por exemplo, é necessário lançar mão de uma composição propícia à discriminação de argumentos para convencê-lo de que a verdade está sendo posta. Ademais, o modo de escrever, o estilo adotado, também desempenha papel relevante na concretização das interações discursivas, já que também podem ser fator de maior ou menor aceitação e compreensão do discurso.

Importante notar, que as características temáticas, composicionais e estilísticas do gênero são relativamente estáveis ao longo da história, contudo, isso não significa independência em relação aos usos da linguagem, pautados nas escolhas do usuário. “Outra característica dos gêneros é a sua modificação ao longo de sua existência histórico-social” (GONÇALVES, 2011. p. 30). Esse modelo mais ou menos constante, apresenta características propriamente moldadas para determinadas situações de comunicação. Bakhtin (2000) fixa ainda mais a importância dos gêneros textuais quando faz a analogia de que eles determinam nossa fala e escrita, tal qual a gramática o faz com as formas. Merece ressalva, a divisão proposta pelo autor de *Estética da Criação Verbal* em gêneros primários – mais ordinários e simples –, e gêneros secundários – estruturados segundo parâmetros de comunicação mais complexa e que se utilizam dos primários como forma de transmutação e evolução.

Na superação das práticas arcaicas e evolução no estudo de língua portuguesa é imprescindível o estabelecimento de uma distinção conceitual: a diferença entre gênero e tipologia textuais. Considerando-se a “definição” de gênero supracitada, é oportuna a definição de tipologia textual. Nesta tarefa, Orlandi (1999, p. 72) fornece instruções adequadas ao entendimento e conseqüente separação entre esses dois conceitos. Para a autora, a maior influência para constituição de uma tipologia discursiva são os reflexos particulares das instituições e suas normas. Assim, pode-se falar em discursos político, literário,

pedagógico, jornalístico, etc. No entanto, é relevante mencionar que os discursos apresentam ramificações e não há tipologias puras, o que existe são predominâncias de um tipo dentro dos textos.

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin ([1953] 1979) em seu célebre ensaio sobre os gêneros do discurso. Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Pensando no papel moderno da escola, a habilidade de atuação cotidiana com os variados gêneros discursivos é fator preponderante para a construção do cidadão e mais, é mecanismo de luta para superação das mazelas e desigualdades sociais, visto que é através da ação, tendo sempre como de fundo a construção de um discurso, que se consegue intervir na sociedade. “A linguagem é o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1995, p.43) Há uma relação lógica que perpassa toda esta pesquisa, se é papel primordial da escola viabilizar a construção cidadã de seus alunos, para desempenharem ativamente seus respectivos papéis sociais e promover a igualdade, é necessário fornecer, em condições igualitárias, o instrumento adequado para realização do projeto. Essa ferramenta, no que concerne à parcela de aquisição/desenvolvimento da linguagem, conforme descrito por Marcuschi, é o gênero textual.

Por tudo isso, verifica-se que o trabalho com os gêneros textuais vai ao encontro das propostas do PCN's de trabalho com a língua em uso, pois caracteriza o momento sócio-histórico da linguagem e as demandas comunicativas impostas aos aprendizes. Então, é por meio do trabalho qualitativo com o megainstrumento da linguagem, o texto contemporâneo e em uso preconizado pela LDBE (1996), Art. 36, §1º, II, que serão alcançadas a proficiência construtiva de interação de diversas situações de comunicação e a tão sonhada competência comunicativa.

A clareza da real essência da linguagem, a ventilação dessa ideia em todas as comunidades escolares do país, a aceitação do corpo docente e da instituição escolar e o uso adequado do instrumento de ensino da língua – o texto – afiguram-se como alternativas plausíveis para desenvolvimento de um novo paradigma de ensino da língua nacional brasileira, o qual tem grande probabilidade de dar certo, se conduzido de maneira adequada.

Finalmente, já que se falou em maneira adequada de trabalho, é oportuno trazer à baila as considerações de SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p.80/81) sobre o que seria o uso adequado dos gêneros textuais na escola.

- a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.;
- b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação. Que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Atividades¹¹

A atividade é o momento-diagnóstico do ensino de língua portuguesa, pois é por meio dela que se detectam as dificuldades e potencialidades do alunado e, a partir daí, pode-se desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem. Além disso, é novamente nas atividades que se dá a avaliação do trabalho proposto e dos procedimentos adotados. Verifica-se desse

¹¹ O desenvolvimento de propostas de atividade não é o ponto principal desta pesquisa. Já que, como preconizam todos os PCN's, as atividades devem ser pensadas em um todo global e articuladas entre os ciclos, de maneira que cabe às instituições escolares pensarem a disposição e execução dos conteúdos. Assim, a elaboração das atividades a seguir serve apenas como modelo o qual poderá, em uma situação real, servir de orientação para o docente. Na verdade, o desenvolvimento de uma sequência didática que atendesse, de fato, às exigências de uma série ou ciclo, demandaria uma outra pesquisa.

modo, a responsabilidade e relevância legada a este momento, concretização dos eixos “USO-REFLEXÃO-USO”¹² tão caros aos parâmetros.

A escolha dos gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries justifica-se pela ideia de que a aprendizagem não é consequência do desenvolvimento, mas, ao contrário, uma condição para ele. O desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciado precocemente, graduado no tempo de acordo com os objetivos limitados e realizados em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar progresso (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 124).

Por todo o exposto, as atividades a seguir partirão dos “conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos” (PCN’s, 2000. p. 59) com a finalidade de abraçar alguns dos elementos descritos pelos parâmetros como pré-requisitos para avaliação positiva do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Representação Social

Conceitos:

- ✓ Linguagens: verbal, não-verbal e digital;
- ✓ Signo e símbolo;
- ✓ Denotação e conotação;
- ✓ Gramática;
- ✓ Texto;
- ✓ Interlocução, significação, dialogismo;
- ✓ Protagonismo;

Competências e Habilidades:

- ✓ Utilizar linguagem nos três níveis de competência: interativa, textual e gramatical;
- ✓ Ler e interpretar;
- ✓ Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos;
- ✓ Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes;

Investigação e Compreensão

Conceitos:

¹² Esses eixos nada mais são do que a ratificação de que o aprendizado da língua dá-se no uso. E a mediação dos professores deve estar sempre atenta às realizações manifestadas pelos alunos ao longo do ensino.

- ✓ Correlação;
- ✓ Análise e síntese;
- ✓ Identidade;
- ✓ Integração;
- ✓ Classificação;
- ✓ Informação *versus* redundância;
- ✓ Hipertexto;

Competências e Habilidades:

- ✓ Analisar e interpretar no contexto de interlocução;
- ✓ Reconhecer recursos expressivos da linguagem;
- ✓ Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e ruptura;
- ✓ Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais;
- ✓ Identifica-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria;
- ✓ Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens;

Contextualização Sociocultural

Conceitos:

- ✓ Cultura;
- ✓ Globalização *versus* localização;
- ✓ Arbitrariedade *versus* motivação dos signos e símbolos. Negociação de sentidos;
- ✓ Significado e visão de mundo;
- ✓ Desfrute (fruição);
- ✓ Ética;
- ✓ Cidadania;
- ✓ Conhecimento: Construção coletiva e dinâmica;
- ✓ Imaginário coletivo;

Competências e Habilidades:

- ✓ Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competência;
- ✓ Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais;
- ✓ Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica;

- ✓ Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional;
- ✓ Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas;
- ✓ Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação;

1ª Atividade: O blog.

O nome do gênero é uma redução do termo do inglês *weblog* (*web* – *teia* + *log* – *diário de bordo*). É uma ferramenta virtual de autoexpressão na internet que não requer grandes conhecimentos em computação para ser editada. Inúmeros temas de repercussão internacional são tratados em *blogs*, e já há quem utilize a ferramenta como instrumento de trabalho: os *bloggers*. Desta maneira, constitui-se como importante suporte para a comunicação mundial.

Objetivos: i) trabalhar os conceitos de linguagem digital, integração, hipertexto e globalização *versus* localização; ii) aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes, reconhecer recursos expressivos da linguagem e analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.

i) A abordagem do conceito de linguagem virtual surge naturalmente ao longo do trabalho com o *blog*, já que o gênero é uma ferramenta social de internet e, obviamente, dá-se conforme os padrões da comunicação virtual. Os conceitos de integração e globalização *versus* localização podem ser expostos a partir da caracterização do *blog* como instrumento de interação mundial, em que estar conectado à rede é critério suficiente para participar. Além disso, o gênero contribui para a divulgação e problematização de importantes aspectos econômico, sociais, políticos etc. do mundo. Quanto ao conceito de hipertexto, a própria construção interativa do gênero textual viabiliza a leitura não-linear e, assim, manifesta a concretude do hipertexto.

ii) A depender da escolha do *blog* a ser observado, pode-se mostrar ao alunado discussões relevantes que estão ocorrendo no momento e demonstrar a importância factual do gênero para interação em situações relevantes. Ademais, em um nível mais voltado para a constituição do texto, o gênero pode servir como exemplo para a identificação de elementos característicos da linguagem virtual. Por fim, é mister o trabalho da linguagem metalinguística virtual, a internet como mecanismo de superação de barreiras terrestres e aproximação dos homens.

Critérios de Avaliação: para avaliação do entendimento sobre o gênero textual analisado e os conceitos e competências abordados, propõe-se a formação de grupos de discussão, a eleição de um tema em voga na sociedade e elaboração de um *blog* coletivo da turma.

2ª Atividade: O seminário

O seminário, grosso modo, é um gênero textual oral de divulgação científica. Nele há exposição de conhecimentos técnicos e/ou científicos de uma área específica do saber.

Objetivos: i) abordar dos conceitos de interlocução, protagonismo e informação *versus* redundância; ii) utilizar linguagem nos três níveis de competência: interativa, textual e gramatical, analisar e interpretar no contexto de interlocução e usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competência.

i) Para o trabalho satisfatório com esse gênero textual é necessário que o professor demonstre aos alunos as forças envolvidas no ato de interlocução, sobretudo, da comunicação verbal na modalidade oral. É imprescindível mostrar aos alunos a responsabilidade exigida pelo gênero na condução do discurso, pois serão os aprendizes os mediadores da fala na exposição e o sucesso ou fracasso da transmissão da mensagem/conteúdo depende da organização dada ao discurso. Assim, *a priori*, é interessante a análise do protagonismo das partes na construção e validação dos discursos. Além disso, ainda visando à boa expressão oral dos alunos, é mister estabelecer a diferença entre informação e redundância, a fim de que se atinja a objetividade tão cara à ciência.

ii) O seminário, embora seja um gênero oral associado ao conhecimento científico, não deixa de ser uma interação ocorrida em um situação específica de comunicação. Uma exposição para uma banca examinadora de doutorado é diferente de uma exposição para colegas de turma do ensino médio, isto é, precisa-se interpretar o contexto interlocutivo a fim de atingir os objetivos comunicativos. Esse “reconhecimento do gramado” contribui para a reflexão acerca das representações simbólicas – expressão, comunicação e informação – envolvidas na exposição e, mais, contribui para as três competências preconizadas pelos PCN’s (interativa, textual e gramatical) na medida em que o locutor deverá ser hábil no estabelecimento da interação, no reconhecimento de seu público-alvo, deverá estruturar qualitativamente seu texto, para tanto, utilizará o conhecimento gramatical como aliado.

Critérios de Avaliação: execução de seminários pelos estudantes com diferentes públicos-alvo, em contextos mais ou menos formais, com maior ou menor diferença de idade, com variação de tempo para exposição, de modo que se supere a ideia improdutiva de que o seminário deve ser sempre igual.

3ª Atividade: O poema

É uma obra literária, geralmente escrita em verso, que pode ser vista como tentativa do homem de concretizar em palavras, em texto, a poesia abstrata que o cerca ou que lhe é sensível. Vale ressaltar, que as escolhas estilísticas do eu-poético desempenham papel fulcral para esse gênero textual.

Objetivos: i) analisar os conceitos de signo e símbolo, denotação e conotação, arbitrariedade *versus* motivação dos signos e símbolos, negociação de sentidos e desfrute; ii) ler e interpretar, reconhecer recursos expressivos da linguagem, emitir juízos críticos sobre manifestações culturais e usufruir do patrimônio cultural nacional.

i) O poema como tentativa, ora de representação, ora de transfiguração da sensibilidade do homem, trabalha demais com os aspectos significativos e simbólicos da linguagem. Na esteira desse gênero, joga-se muito com os usos denotativos e, sobretudo, conotativos da língua, com a finalidade de construção da arte por meio do uso da linguagem. Desta maneira, é oportuna a reflexão sobre a arbitrariedade e motivação dos signos e símbolos, pois considerando esses aspectos na leitura do poema, pode-se contribuir para maior fruição no texto.

ii) A construção do gênero centrado no engenho estilístico é um bom exemplar para observação de recursos expressivos da linguagem. Os implícitos e transcendências do poema requerem leituras atentas e interpretações menos acessíveis. O trabalho com os aspectos mencionados contribui para o firmamento de postura crítica na observação das manifestações culturais, sobretudo, na literatura, além proporcionar aos estudantes a fruição cultural.

Critérios de Avaliação: propõe-se a seleção de alguns poemas para serem trabalhados pelos alunos segundo o gosto particular, grupal ou individualmente, com a finalidade de identificar os símbolos presentes no gênero, as significações não ordinárias, as interpretações variadas e os recursos linguísticos fornecidos pelo texto para comprovação destas, o posicionamento crítico frente ao texto e a construção/negociação de uma interpretação coletiva, caso possível.

Conclusão

Durante a revisão e análise de literatura, mormente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN's), para fundamentação teórica desta pesquisa, observou-se que a educação brasileira está em franco processo de transição. Muitos pilares das antigas práticas tradicionais de ensino da língua começaram a ser substituídos por novidades oriundas de importantes pesquisas iniciadas a partir do florescimento da ciência da linguagem, no início do século XX. Os parâmetros têm papel importante na divulgação e normatização dos pensamentos novos, formulados e desenvolvidos, muitas vezes, visando à superação de práticas obsoletas de ensino de língua.

Verificou-se que a linguagem em uso, factualmente, é o termômetro adequado para reflexão sobre a qualidade do discurso e, conseqüentemente, da comunicação dos aprendizes. A língua é uma construção sócio-histórica e representa a cor-local de seu tempo e espaço. Desse modo, pautar o estudo da língua segundo tradições que remontam há séculos antes de Cristo, além de não respeitar as particularidades de cada idioma e sociedade, aceita, por exemplo, que o português falado no século XXI é o mesmo do século XVIII.

Não se deve subestimar os aprendizes de língua materna durante o ensino, já que possuem grande conhecimento da língua mesmo antes de adentrarem os muros da instituição escolar. Isso justifica a escolha de uma unidade básica de ensino um pouco mais complexa, que possibilite a observação das “linhas que dão forma ao tecido” textual.

A partir daí, mais do que se ater a conhecimentos específicos e desconexos da língua, é necessário tentar entendê-la de maneira holística e integrada. A sociedade interligada pela globalização exige sujeitos cada vez mais capacitados para lidarem com as diversas situações do mundo, tal habilidade passa pela competência em se comunicar satisfatoriamente e interagir qualitativamente com o mundo que nos cerca.

Finalmente, espera-se que o processo de transição da educação, especificamente, do estudo da linguagem, que atingira os especialistas e teóricos e meados do século XX, alcançou o Estado na transição para o século XXI, alcance as escolas e os professores. A fim de que a instituição escolar desempenhe sua real função de formar cidadão.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 176 p.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. Série Aula 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. 2. ed. Língua[gem] 11. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 263 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB - Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971.

_____ Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.

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

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)** - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRONKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. 272 p.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. Sociolinguistics. England: Penguin Books, 1972. 381 p.

JOSETTI, C. C. **O arcaico e o moderno na escola brasileira: um enfoque da sociolinguística educacional**. 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Educação linguística 2. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MELLO, Dulcina E. W. de. *et al* **Gêneros textuais: ensino e produção**. Org. Dulcina Edith Winter de Mello. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 88 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

SCHNEUWLY, B. *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Coleção as faces da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 278 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

