

(Des)Articulação entre atividades de leitura, escrita e gramática no ensino de português em turmas com “defasagem” no aprendizado

Wagner Rodrigues Silva

Departamento de Letras – Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Campus Araguaína
Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Departamento de Lingüística Aplicada

wagnerrodriguesilva@yahoo.com

Abstract. *This paper analyses the (mis)articulation between reading, writing and grammar activities proposed to students identified as slow learners. These (mis)articulation are investigated through the evidences of mobilization of school knowledge, responsible by the misarticulation, and academic knowledge, responsible by the articulation, in the activities proposed by the teacher to the students mentioned.*

Keywords. *Applied Linguistics; genre; text; literacy.*

Resumo. *Este artigo analisa as (des)articulações estabelecidas entre as atividades de leitura, de produção textual e de gramática propostas para alunos identificados como defasados na aprendizagem. Essas (des)articulações são investigadas através de evidências de mobilização de saberes escolares, responsáveis pelas desarticulações, e de saberes acadêmicos, responsáveis pelas articulações, nos exercícios propostos pelos professores para os alunos mencionados.*

Palavras-chave. *Lingüística aplicada; gênero, texto, letramento.*

INTRODUÇÃO

Segundo as diretrizes curriculares brasileiras (PCN, 1998:23), as noções teóricas de texto e de gênero textual são as categorias organizadoras das práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística em aulas de língua materna.¹ Essas noções teóricas são respectivamente concebidas como unidade de análise e objeto de ensino, permitindo a configuração das práticas de linguagem propostas em *eventos de letramento* de referência para os usos sociais da escrita em domínios não-escolares. Os eventos de letramento, aqui compreendidos como atividades regulares do cotidiano em que a escrita exerce uma função, são realizados via gêneros textuais. Esses eventos estão inseridos em *práticas de letramento*, as quais são concebidas como modos culturais de utilização da escrita pelas pessoas na sociedade (BARTON, 1994:36-37).

Em aulas de língua materna, as práticas de linguagem são realizadas através da proposição de atividades de leitura, de produção textual e de análise lingüística, as quais podem ser implementadas de forma articulada ou não. Neste trabalho, investigamos as

(des)articulações estabelecidas entre essas atividades, propostas para aulas de Língua Portuguesa em duas turmas formadas por alunos identificados como defasados na aprendizagem. As atividades aqui investigadas foram registradas em dois cadernos volantes utilizados para documentar as aulas ministradas em todas as disciplinas curriculares durante o ano letivo de 2003. Nas aulas ministradas, os próprios alunos registravam nos cadernos volantes as atividades trabalhadas².

Os cadernos volantes aqui examinados pertencem as 5^{as}. séries D e E de uma escola estadual, localizada no subúrbio da cidade de Campinas, Estado de São Paulo. Essas turmas estavam inseridas no *Projeto ABC*, idealizado para recuperar a defasagem no aprendizado atribuída aos alunos. A coordenação da escola recebia orientações de assessoras técnico-pedagógicas – as “ATP” – para serem repassadas aos professores que lecionavam nas turmas de projeto. Essas orientações eram informadas pelos referenciais teórico-metodológicos propostos nos PCN (1998), pois o *Projeto ABC* fora idealizado para inserir os alunos em práticas de letramento de domínios escolares e não-escolares.

Quanto à organização deste texto, na seção a seguir, discutimos as noções de saberes escolares e de saberes acadêmicos, os quais são mobilizados pelos professores para informar as atividades registradas nos cadernos volantes já mencionados. Esses saberes são aqui concebidos como os principais elementos responsáveis pelo estabelecimento de articulações e também de desarticulações entre as atividades analisadas neste trabalho. Na última seção, analisamos e confrontamos o planejamento de curso elaborado para orientar as aulas ministradas e algumas atividades representativas dos registros nos cadernos volantes.

ARTICULANDO SABERES ACADÊMICOS

As orientações teórico-metodológicas para o ensino de língua materna, propostas nos PCN (1998), são resultantes de inúmeros estudos desenvolvidos no âmbito acadêmico no intuito de minimizar os resultados negativos provocados pelo ensino de Língua Portuguesa, orientado pelos saberes da gramática normativa ou tradicional (cf. NEVES, 1999; BATISTA, 1997). Esses conhecimentos, construídos pela tradição do ensino de língua materna e que orientam o trabalho do professor, são aqui denominados de *saberes escolares*, ao passo que os mais recentes conhecimentos elaborados em ambiente de pesquisa universitária, divulgados via curso de formação continuada de professor ou propostas curriculares, são denominados de *saberes acadêmicos*, conforme as terminologias utilizadas por Signorini (2000) para caracterizar as duas grandes “linhas de força” presentes na formação continuada de professores.

Em aulas de língua materna, as práticas escolares, caracterizadas pela presença de textos reduzida a alguns gêneros literários em atividades de leitura, pelo trabalho limitado a algumas tipologias textuais (descrição, dissertação e narração) em atividades de produção textual e pela proposição de exercícios metalingüísticos no nível da palavra ou da frase em atividades gramaticais, são criticadas há algumas décadas por pesquisas acadêmicas, pois estão limitadas ao desenvolvimento do *letramento de identificação* dos alunos, conforme a terminologia utilizada por Hasan (1996:387). Essencialmente informadas por saberes escolares, essas práticas dificilmente servem como referência para os eventos de letramento característicos de domínios não-escolares.

Visando justamente essas competências, as noções de texto e de gênero textual são propostas nas atuais orientações curriculares para o Ensino Fundamental,

respectivamente, como unidade de análise e objeto de ensino em aulas de língua materna. Essas mesmas noções são vistas como orientadoras da articulação entre as atividades de leitura, de produção textual e de análise lingüística (PCN, 1998). Informadas essencialmente por saberes acadêmicos, essas orientações propostas visam desenvolver o *letramento de ação* e o *letramento reflexivo* dos alunos, conforme, mais uma vez, as terminologias utilizadas por Hasan (1996:397 e 408).

O letramento de ação compreende a habilidade possuída pelo usuário da língua para utilizar diferentes gêneros textuais de acordo com as exigências das situações de interação social, envolvendo as modalidades oral ou escrita da língua. O letramento reflexivo corresponde à consciência metalingüística do usuário da língua em relação ao funcionamento do sistema lingüístico em diferentes situações de interação social. A proposição articulada de atividades de leitura, de produção textual e de análise lingüística possibilita o desenvolvimento desses tipos de letramento. Assim como destaca Hasan (1996:417), salientamos que as habilidades subjacentes às noções de letramento de ação e de letramento reflexivo não excluem as habilidades subjacentes à concepção de letramento de identificação. O ensino de língua materna torna-se ineficaz quando desenvolvido exclusivamente em função do letramento de identificação do aluno.

Assumindo a abordagem textual dos gêneros (HALLIDAY & HASAN, 1985; EGGINS, 1994)³, esses são aqui concebidos como formas ou modelos semióticos construídos na interação social. Configuram-se em partes textuais que compõem, no termo emprestado de Halliday & Hasan (1985:63), a *estrutura genérica*, funcionando como um elemento responsável pela identificação do gênero. Por serem construídos na interação social, os gêneros textuais sofrem transformações constantes, todas provocadas por contingências contextuais, as quais, por sua vez, são marcadas na materialidade textual, daí o caráter semiótico atribuído aos gêneros. Em outros termos, a estrutura genérica indexa formas ou modelos interacionais representativos de um dado momento sócio-histórico.

Além da estrutura genérica, a *função* e o *suporte* também são aqui concebidas como categorias caracterizadoras dos gêneros. A função corresponde ao propósito para o qual o gênero é utilizado, o suporte compreende as formas que, por veicularem textos, permitem a leitura, a visão e a audição dos mesmos, participando profundamente da construção do significado textual (CHARTIER, 2002:62). Essas categorias estão intrinsecamente relacionadas, pois uma mudança de suporte pode desencadear alterações na estrutura genérica ou na função desempenhada pelo gênero.

Responsáveis pela materialização dos gêneros, os textos são aqui enfocados através do que denominamos de *marcas gramaticais*, conforme as orientações apresentadas nos PCN (1998:48) para discretização de elementos lingüísticos recorrentes na materialidade textual dos gêneros. As marcas gramaticais são definidas como “regularidades de uso de formas ou elementos lingüísticos semióticos na tipologia textual característica de gêneros de textos” (SILVA, 2003:97). Essas marcas também identificam as partes textuais que compõem a estrutura genérica. Por auxiliarem no reconhecimento do gênero textual, as marcas gramaticais são elementos *metagenéricos*. Em síntese, as marcas gramaticais são “cristalizações de processos sócio-históricos envolvidos na elaboração de textos, funcionam como pistas para a construção de sentido produzida a partir de textos” (SILVA, 2003:97).

É o domínio da diversidade de formas ou modelos interacionais, gêneros textuais, que corrobora a formação de alunos letrados, capazes de participar de diferentes práticas sociais e discursos, envolvendo as modalidades falada e escrita da língua (GREEN, 2001:12). Nas aulas de língua materna, os gêneros textuais funcionam como *megainstrumentos*, conforme a metáfora empregada por Schneuwly (2004:28), pois servem como modelos de referência para as práticas de letramento do cotidiano, sinalizam e contextualizam os conteúdos lingüísticos a serem trabalhados em aula.

Intrinsecamente relacionadas à abordagem textual aqui assumida, as noções de texto e de gênero textual possuem a propriedade de articulação das atividades de leitura, de produção textual e de gramática em aulas de Língua Portuguesa. Ao estabelecer tal articulação, a atividade de gramática recebe a denominação de prática de análise lingüística, devendo ser desenvolvida juntamente com as práticas de leitura e de produção textual, pois as dificuldades demonstradas pelos alunos, advindas da realização dessas últimas práticas, indicam os conteúdos das práticas de análise lingüística a serem trabalhados em aula.

TRABALHO DOCENTE E (DES)ARTICULAÇÃO DE SABERES

Para operacionalizar as orientações das diretrizes curriculares e, conseqüentemente, propiciar o desenvolvimento do letramento de ação e do letramento reflexivo dos alunos do *Projeto ABC*, um planejamento bimestral foi elaborado pelas assistentes técnico-pedagógicas baseado nas sugestões apresentadas pelos professores das turmas num encontro de capacitação. À coordenadora da escola, era atribuída a função de auxiliar os professores na implementação do planejamento durante as aulas. Discriminados no planejamento, os temas transversais, os objetivos das aulas, as habilidades a serem desenvolvidas e os conteúdos disciplinares compõem as orientações iniciais facilitadoras das articulações entre as atividades aqui investigadas. Reproduzimos adiante a primeira parte do planejamento com as orientações iniciais para a disciplina Língua Portuguesa:

TEMAS TRANSVERSAIS	OBJETIVO	HABILIDADES
ÉTICA MEIO AMBIENTE PLURALIDADE CULTURAL	Conscientizar o aluno sobre a sua responsabilidade e participação como agente transformador do meio ambiente	Ler, interpretar variados suportes de texto Expressar-se oralmente de forma clara Expressar-se adequadamente por escrito, Comparar, Pesquisar, Estabelecer relações Solucionar situações problemas
DISCIPLINAS	ASSUNTOS	
PORTUGUÊS	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes suportes de texto • Leitura e Produção de textos 	

Exemplo 1: 1ª parte – Planejamento Bimestral

Os temas transversais, o objetivo e as habilidades discriminadas no planejamento são comuns a todas as disciplinas curriculares. Três temas transversais são elencados para serem trabalhados juntamente com os conteúdos disciplinares selecionados, estando o objetivo proposto para as aulas diretamente relacionado aos temas transversais escolhidos. As habilidades a serem desenvolvidas objetivam capacitar os alunos a participarem de diferentes práticas de letramento, envolvendo as

modalidades falada e escrita da língua. No tocante aos conteúdos propostos para as aulas de língua materna, as práticas de leitura e de produção de textos são mencionadas juntamente com o enfoque de diferentes suportes de textos. A proposição desses conteúdos evidencia as noções de texto e de gênero subjacentes às orientações para o trabalho docente, estando ainda mais evidente na segunda parte do planejamento reproduzida adiante. Nenhuma menção é realizada à prática de análise lingüística, o que, talvez, possa ser explicado pelo fato de os alunos pertencentes ao *Projeto ABC* serem vistos como incapazes de realizar reflexões mais precisas sobre os usos lingüísticos.

Reproduzimos abaixo a segunda parte do planejamento, contendo os recursos materiais, as estratégias, as sugestões de atividades, os registros e a avaliação passíveis de utilização durante as aulas do bimestre letivo planejado:

RECURSOS	ESTRATÉGIAS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
Retroprojektor Vídeo/CDs Internet Livros paradidáticos Livros didáticos (ocasion.) Jornais e revistas Propagandas Imagens/Fotos Embalagens/Cartazes Lousa/giz Papéis em geral	Trabalho em grupo Passeio: estudo do meio Reescrita Pesquisa Entrevistas	Leitura e Interpretação de diversos tipos de textos Produção de textos Coletivos Relatórios Confecção de cartazes / Montagem de Painel Criação de campanhas publicitárias de conscientização e preservação Propagandas e slogans Conversas com o veterinário de um bosque ou zoológico Trabalho com a música “Wonderful World” (...) Trabalhar com gráficos, tabelas e legendas Leitura de mapas Resolução de problemas
REGISTRO		AVALIAÇÃO
Fotos Toda produção escrita dos alunos Portfólio Painel informativo Jornal mural		Observação constante Participação do alunos Avaliação escrita: em grupo com consulta com participação do professor Avaliação oral Trabalhos de pesquisas em geral

Exemplo 2: 2ª parte – Planejamento Bimestral

No planejamento, a mobilização das noções de texto e de gênero pode ser evidenciada nos recursos elencados para serem utilizados em aula. A *internet*, os *livros paradidáticos*, os *jornais e revistas*, as *embalagens/cartazes*, por exemplo, servem como veículos para textos diversos, possibilitando o trabalho do conteúdo programado visando ao desenvolvimento do que denominamos de letramento de ação. Dentre os recursos, destacamos a informação posta entre parênteses ao lado do item *livro didático*, pois ela opõe o planejamento realizado à prática da tradição do ensino de língua materna, caracterizada pelo uso quase exclusivo desse material como recurso didático.

Por serem bastante genéricas, as estratégias apresentadas para a realização das atividades sugeridas não facilitam a articulação aqui investigada entre as atividades componentes das práticas de linguagem. Propostas como estratégias, a *Pesquisa* e as

Entrevistas, por exemplo, parecem ser mais uma atividade, assim como as *Conversas com o veterinário de um bosque ou zoológico*, mencionada como sugestão de atividades. A diversidade de gêneros textuais para as atividades de leitura e de produção textual, conforme o conteúdo disciplinar programado, é evidenciada na *sugestão de atividades* apresentada, como *Confecção de cartazes/Montagem de Painel, Criação de campanhas publicitárias de conscientização e preservação, Propagandas e slogans*.

Essas atividades parecem não ser propostas com um fim nelas mesmas, mas, conforme os *registros* apresentados no planejamento, são responsáveis pela produção de materiais para compor *Portfólio, Painel informativo e Jornal*. No item *avaliação* do planejamento, não há evidência de articulações entre as atividades componentes das práticas de linguagem, apenas são mencionados critérios genéricos que não retomam os conteúdos disciplinares propostos, podendo ser justificados pelas diferentes disciplinas a que o planejamento se destina. No planejamento reproduzido, algumas orientações teórico-metodológicas propostas nos PCN (1998) são mobilizadas, porém as articulações entre as atividades aqui investigadas não estão claras. O resultado da generalidade do planejamento pode ser evidenciado na desarticulação completa de atividades implementadas nas aulas de língua materna via saberes escolares, como passamos a mostrar nos parágrafos seguintes.

A investigação dos cadernos volantes mostrou que as atividades propostas não seguem o planejamento realizado, pois os conteúdos trabalhados na disciplina não se restringiam a atividades de leitura e de produção textual, enfocando diferentes suportes responsáveis pela veiculação de textos. Os suportes não foram tematizados em nenhum momento, uma vez que as atividades de leitura e de produção textual estavam restritas a um número reduzido de gêneros, conforme a tradição do ensino de língua materna. As atividades de análise lingüística, não previstas no planejamento, foram reduzidas a tradicionais exercícios ortográficos e gramaticais, os quais, juntamente com as atividades de leitura, foram privilegiados em relação às atividades de produção textual. Os exercícios registrados caracterizam os tipos de atividades responsáveis exclusivamente pelo desenvolvimento do letramento de identificação dos alunos.

A título de ilustração dos exercícios registrados nos cadernos volantes, selecionamos aqueles em que foi realizada alguma articulação entre as atividades de leitura, de produção textual e de gramática, ainda que as articulações tenham sido informadas essencialmente por saberes escolares. As atividades aqui exemplificadas foram propostas a partir de uma reportagem, intitulada *Anta do Bosque morre após engolir plástico*, publicada no jornal local denominado *Correio Popular* (14/05/2002). Na reportagem, utilizada como texto gerador de atividades didáticas, são noticiados os freqüentes incidentes ocorridos com os animais no bosque da cidade de Campinas devido à ingestão de destroços jogados pelos visitantes nas jaulas dos animais.

A elaboração dessas atividades também justifica a escolha dos exercícios aqui exemplificados, pois a análise dos mesmos mostra os tipos de saberes mobilizados e articulados pelas professoras, sem copiar atividades já produzidas em manuais e em apostilas escolares, ainda que os exercícios neles propostos sirvam como modelos para os elaborados pelas professoras. Diversas atividades registradas nos cadernos são cópias de exercícios de livros didáticos, mesmo havendo uma ressalva quanto ao uso desse material didático no planejamento. Nos primeiros exercícios exemplificados a seguir, são propostas atividades de leitura de texto escrito e de produção de texto oral e escrito.

<p>Nome: [redacted] 23-05/03 Aula de Português Texto: A Anta do Bosque morre após engolir plástico</p> <p>Leitura silenciosa e oral, Recontando oralmente a leitura.</p> <p>A apresentar a idéia central de cada parágrafo alternado (ímpares/pares)</p>	<p>Nome: Xxxx Xxxx Xxxx 23-05/03 Aula de Português Texto: A Anta do Bosque morre após engolir plástico</p> <p>Leitura Silenciosa e oral, Recontando oralmente a Leitura.</p> <p>Apresentar a idéia central de cada parágrafo alternado. (ímpares/pares)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Exemplo 3: leitura e produção textual

Reproduzindo a prática da tradição do ensino de língua materna, no primeiro enunciado do Exemplo 3, as práticas de leitura silenciosa e oralizada são propostas como atividades de leitura, desdobrando-se na narração oral dos fatos noticiados pelos alunos, o que, por sua vez, é caracterizada como uma atividade de produção de texto oral. Atividades desse tipo não asseguram a compreensão textual dos alunos, podendo resultar na mera repetição de informações lidas. Essa repetição é evidenciada, por exemplo, nas respostas apresentadas pelos alunos para o segundo enunciado do exercício, o qual solicita aos alunos apenas a apresentação da idéia central de cada parágrafo. Como mostrara a análise dos cadernos, esse tipo de atividade de produção textual tende a resultar na cópia de fragmentos do texto gerador. Salientamos aqui a falta de clareza do último enunciado, pois, nas respostas apresentadas pelos alunos, foi explicitada a idéia central de cada parágrafo sem alternância entre os ímpares e os pares, como solicitado nos parênteses do enunciado.

Nos exercícios exemplificados abaixo, são propostas atividades de leitura e de produção de texto escrito e de gramática. Os exercícios do exemplo anterior e os aqui apresentados foram propostos para uma mesma turma. Seguem os exercícios:

<p><u>Perguntas</u></p> <p>1- Grife as palavras desconhecida e procure-as no dicionário. Penalizados: Causar pena ou desgosto a. 2. Infligir pena a. P. 3 sentir pena, desgosto [Conjug.: 1[penaliz] ar]</p> <p>2- Escreva com suas palavras a idéia central deste trecho. R: Com a morte de Kel, a anta macho ficou "Viúvo". Dai transferio para outro zoológico do país. (de acordo com dados da direção do bosque). pelo ato irracional de uma pessoa.</p> <p>3 Localizar 3 palavras de cada:</p> <p>1 monossilaba - /os/, /de/, /kel/.</p> <p>2 dissilaba = /anta/, /vida/, /muito/.</p> <p>3 trissilaba = /nanico/, /recebeu/, /acordo/.</p> <p>4 polissilaba = /visitantes/, /material/, /genético/.</p> <p>4. Separe em sílaba as palavras acima:</p> <p>1. (os) - (de) - (Kel)</p> <p>2. (An - ta) (vi - da) - (mui - to)</p> <p>3. (na - ni - co) - (re - ce - beu) - (a - cor - do)</p> <p>4. (vi - si - tan - tes) - (ma - te - ri - al) - (ge - né - ti - co)</p>	<p>Perguntas</p> <p>1- Grife as palavras desconhecida e procure-as no dicionário. R: Penalizados: Causar pena ou desgosto a. 2. Infligir pena a. P. 3 sentir pena, desgosto [Conjug.: 1[penaliz] ar]</p> <p>2- Escreva com suas palavras a idéia sentral deste trecho. R: Com a morte de Kel, a anta macho ficou "Viúvo". Dai tranferio para outro zoológico do país. (de acordo com dados da direção do bosque). pelo ato irracional de uma pessoa.</p> <p>3 Localizar 3 palavras de cada:</p> <p>1 monossilaba - /os/, /de/, /kel/.</p> <p>2 dissilaba = /anta/, /vida/, /muito/.</p> <p>3 trissilaba = /nanico/, /recebeu/, /acordo/.</p> <p>4 polissilaba = /visitantes/, /material/, /genético/.</p> <p>4. Separe em sílaba as palavras acima:</p> <p>1. (os) - (de) - (Kel)</p> <p>2. (An - ta) (vi - da) - (mui - to)</p> <p>3. (na - ni - co) - (re - ce - beu) - (a - cor - do)</p> <p>4. (vi - si - tan - tes) - (ma - te - ri - al) - (ge - né - ti - co)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Exemplo 4: leitura, produção textual e gramática

As duas primeiras questões do Exemplo 4 ilustram, mais uma vez, o tipo de atividade proposta que desencadeia a cópia de passagens textuais, não exigindo maior esforço de compreensão e de elaboração textual pelo aluno. A resposta apresentada para a questão número um ilustra a cópia motivada pelo enunciado, pois o aluno simplesmente copiou o verbete apresentado num dicionário, incluindo até a identificação da conjugação verbal a que pertence a palavra. No texto gerador, é utilizada a forma nominal do particípio, o que, por não ser apresentada como verbete em dicionário, poderia contribuir para alguma elaboração do aluno. Essa questão se diferencia de outras envolvendo o uso do dicionário por solicitar que as palavras desconhecidas pelo aluno sejam grifadas e procuradas no dicionário. Em outras questões dos cadernos volantes, várias palavras do texto gerador são elencadas para serem procuradas no dicionário, mesmo que sejam palavras já conhecidas pelos alunos.

Na questão número dois, a resposta apresentada como idéia central de um parágrafo selecionado corresponde a fragmentos copiados de forma desconexa, não havendo produção alguma pelo aluno. Até mesmo uma passagem utilizada entre parênteses no texto gerador foi copiada isoladamente também entre parênteses como idéia central do parágrafo. Talvez, esse tipo de resposta apresentada pelos alunos seja a justificativa para os comentários dos professores referentes à incapacidade de os alunos produzirem textos. No enunciado registrado do caderno, não está claro a que trecho do texto é feita referência; porém, pela resposta apresentada, podemos concluir que é ao segundo parágrafo da primeira parte da reportagem.

As duas últimas questões propostas enfocam conteúdos gramaticais; todavia, a classificação das palavras quanto ao número de sílabas e a separação silábica não são tópicos gramaticais passíveis de articulação com o gênero reportagem selecionado. Mais uma vez, estamos diante de um exercício informado essencialmente por saberes escolares, pois o texto é utilizado como pretexto para a abordagem dos conteúdos gramaticais, conforme a tradição do ensino de língua materna. É possível que, a diagramação do texto, organizado em colunas na página do jornal, permitisse o enfoque do tópico gramatical selecionado, pois, ao ser tematizada a separação das palavras no início da margem direita, o número de sílabas das palavras poderia ser trabalhado estabelecendo algum tipo de articulação entre diferentes práticas de linguagem.

Além dos exercícios exemplificados, outras atividades informadas pelos saberes escolares, exigindo pouco esforço de compreensão, produção ou reflexão dos alunos são propostas nos cadernos volantes analisados. Alguns exemplos de atividades desse tipo a partir do texto gerador são palavras cruzadas, jogo da forca, identificação e classificação de palavras acentuadas ou classes gramaticais, e preenchimento de lacunas em sentenças copiadas. No tocante às atividades de produção textual propostas nos cadernos, destacamos que, afora os exercícios de síntese de *idéias centrais*, a narração escolar é o único texto produzido pelos alunos. Essas práticas escolares parecem ineficazes para o desenvolvimento do letramento de ação e do letramento reflexivo, conforme propõe Hasan (1996:397 e 408).

Para que as atividades com os conteúdos disciplinares propostos, leitura e produção textual, enfocando os suportes de textos, fossem articuladas, servindo como modelos para as práticas de letramento em diferentes domínios sociais, diversas necessidades de leitura e de produção textual deveriam ser criadas no intuito de implementar as atividades sugeridas no próprio planejamento. No intuito de desenvolver

o letramento de ação dos alunos, as estratégias de implementação das atividades precisariam ser revistas, os alunos deveriam ser conscientizados de que estariam participando de uma campanha em defesa do meio ambiente, por exemplo, pois tal consciência daria funcionalidade às leituras que lhes aprofundariam o conhecimento sobre o assunto e às produções de diferentes gêneros que circulariam em suportes distintos e encontrariam interlocutores interessados pelas informações veiculadas.

Para desenvolver o letramento reflexivo dos alunos, as atividades de análise lingüística deveriam contribuir com as práticas de leitura e de produção textual e não ser reduzidas a exercícios metalingüísticos cuja finalidade limita-se à assimilação de conceitos e de nomenclaturas gramaticais. No caso da reportagem geradora das atividades aqui analisadas, por exemplo, os efeitos de sentido provocados pelas inserções de depoimentos de especialista nas formas de discurso direto e de discurso indireto poderiam ser enfocados. Além dessas inserções, as formas verbais de elocução anunciadoras dos discursos, bem como as determinações temporais utilizadas para situar os fatos relatados, são outras marcas gramaticais que, ao serem trabalhadas articuladamente em aulas de língua materna, poderiam contribuir com as práticas de leitura e de produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação das (des)articulações das atividades de práticas de linguagem no planejamento de curso e nos exercícios registrados nos cadernos volantes permite-nos concluir que há um interesse dos professores, incluindo coordenadora e assistentes técnico-pedagógicas, em renovar o ensino de língua materna com as atuais orientações curriculares visando ao desenvolvimento do letramento do aluno. Porém esse interesse manifesto não é suficiente para o estabelecimento das articulações necessárias entre as atividades de práticas de linguagem via saberes acadêmicos, restando aos professores a proposição de atividades fortemente marcadas por saberes da tradição do ensino de língua materna.

Prova de que há um interesse manifesto é a reprodução das atuais orientações curriculares no planejamento aqui analisado. Isso, porém, não garante as articulações necessárias das atividades de práticas de linguagem que poderiam contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos do projeto, conforme tentamos mostrar. Esse desempenho, considerado insatisfatório, pode inclusive ser o resultado sintomático de atividades como as registradas nos cadernos volantes e aqui analisadas. A própria função do planejamento de curso precisaria ser revista, pois as orientações produzidas para o trabalho docente precisam ser mais específicas, compreendendo inclusive a elaboração de atividades didáticas com estratégias de implementação.

Finalizando, destacamos a necessidade de realização de trabalhos modelares de articulação de atividades de práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística no campo aplicado dos estudos da linguagem, bem como o desenvolvimento de pesquisas participativas com professores em serviço e de cursos de formação continuada visando à elaboração de atividades e de materiais didáticos.

¹ Este trabalho contribui com as investigações do projeto integrado “Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino” (CNPq n.º. 520427/2002-5).

² O caderno volante é uma brochura em que todas as atividades desenvolvidas em aula são registradas preferencialmente pelos alunos, assim como o fazem nos próprios cadernos escolares. A partir desse

caderno, a coordenação tem um maior controle do trabalho desenvolvido em aula, o que pode ser realizado de forma bem mais restrita através do diário de classe do professor.

³ A abordagem textual aqui assumida não se contrapõe às orientações propostas nos PCN (1998), pois, ainda que diversos conceitos bakhtinianos estejam subjacentes às orientações teórico-metodológicas das diretrizes, a interpretação dos estudos bakhtinianos, no texto do documento, é fortemente marcada pelos estudos da Lingüística Textual realizados no Brasil (Silva, 2005; Brait, 2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.
- BATISTA, A. A. G. *Aulas de português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROXANE, Rojo (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 13-23.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter Publishers, 1994.
- GREE, P. Critical literacy revisited. In: Green, Pam; Fehring, Heather. (ed.) *Critical literacy*. Norwood: Australian Literacy Educators' Association, 2001. p. 7-14.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1999.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HASAN, R.. Literacy, everyday talk and society. In: Hasan, Ruqaiya; Williams, Geoff. (orgs.) *Literacy in society*. London/New York: Longman, 1996. p.377-424.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
- SIGNORINI, I. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares. In: KLEIMAN, Ângela; SIGNORINI, Inês. (org.) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 244-261.
- SILVA, W. R. Tentando articular as noções de gênero, texto e gramática na sala de aula. 2005/2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada. Área de Concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (em andamento).
- _____. Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN. 2003. 173 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada. Área de Concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.