

O Ensino da Língua Materna na Contemporaneidade: os multiletramentos e as conquistas do PIBID Letras UFGD

TEACHING OF MOTHER TONGUE IN CONTEMPORARY: MULTILITERACIES AND ACHIEVEMENTS OF PIBID LETRAS UFGD

Edilaine **Buin***

Alexandra Santos **Pinheiro****

Resumo: O presente artigo aborda o tema do ensino da língua materna na contemporaneidade por duas perspectivas: a teórica e a prática. Em um primeiro momento, revisitamos o conceito de língua como interação, como ação comunicativa em constante mudança. Além disso, destacamos as opções metodológicas de ensino a partir do respeito à variante linguística do sujeito e aos múltiplos letramentos que ele precisa acionar para atuar nas diversas comunidades que o cercam. Em seguida, destacamos a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação Inicial e Continuada do profissional licenciado em Letras, resumindo algumas de suas ações. Vale lembrar que os resultados aqui apresentados nasceram da prática docente que acompanhamos (e vivenciamos) nas escolas parceiras do PIBID-Letras-UFGD, em Dourados, Mato Grosso do Sul. Para a reflexão, dialogamos com o referencial teórico voltado ao ensino da língua materna, aos multiletramentos e à formação inicial e continuada dos docentes.

Palavras-chave: Ensino da Língua Materna. Formação de professores. PIBID.

* Pós-doutora em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Contato: edilainebuin@gmail.com.

** Pós-doutora em Teoria Literária pela Universidad de Jaen-Espanha. Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Contato: alexandrapinheiro@ufgd.edu.br.

Abstract: This paper addresses the issue of language teaching in contemporary times by two perspectives: the theoretical and the practical. At first, we revisit the concept of language as communicative action and in constant change and highlight the methodological options education based on respect for linguistic variant of the subject and multiple literacies that he needs to drive to work in the various communities that surround it. Then we highlight the relevance of the Institutional Program Initiation Grant to Teaching-PIBID for Initial and Continuing Training of licensed professional in Letters. It is worth to remember that the results presented here were born of teaching practice that we follow (and experience) in the partner schools PIBID-Letters-UFGD in Dourados, Mato Grosso do Sul. For reflection, we dialogue with the theoretical framework oriented to language teaching maternal, to multiliteracies and initial and continuing training of teachers.

Keywords: Teaching of Mother Tongue. Training of teachers. PIBID.

Palavras Iniciais

O objetivo deste artigo é promover uma reflexão em torno do ensino de língua materna na contemporaneidade. Somos movidas (nós, as autoras) por experiências como professoras da Educação Básica e do Ensino Superior e, sobretudo, por nossa atuação mais recente como coordenadoras do subprojeto “Leitura, oralidade, escrita e reescrita de gêneros discursivos: caminhos para o letramento”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na Faculdade de Comunicação, Letras e Artes (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Apresentamos, na parte teórica, a concepção de linguagem que mobiliza nossas ações: algo dinâmico em constante processo de elaboração na interação. Ainda nessa parte, reunimos, na interface dos estudos linguísticos e da literatura, as várias faces da necessidade do ensino de língua materna: apropriação das novas tecnologias da informação e da comunicação, leitura, expressão oral e escrita, com vistas aos multiletramentos.

Na intenção de buscar a lógica das escolhas que movem as atuações docentes no ensino básico, apresentamos algumas incompatibilidades dos documentos oficiais que regularizam o ensino público do Estado do Mato

Grosso do Sul, os quais vêm ao (des)encontro de nossas perspectivas teóricas. Na sequência, voltamos o olhar para a atuação prática, relatando duas das várias ações às quais o PIBID-Letas-UFGD tem se dedicado, no intuito de contribuir para a construção de um ensino de mais qualidade: as viagens culturais e as formações continuadas. Somando algumas das várias facetas da realidade do ensino, com a qual convivemos na atuação nas escolas vinculadas ao projeto, com algumas ações promovidas pelo PIBID, acabamos por evidenciar um quadro complexo, marcado pela mixagem de diferentes saberes, histórias e perspectivas, representativo da dinâmica que envolve a aprendizagem (ou não aprendizagem) de língua materna na contemporaneidade.

Por um Ensino da Língua Materna Voltado à Interação

É inegável que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental necessitam ser revisitados e organizados a partir das necessidades atuais do ensino da Língua Materna. Entretanto, há nele um direcionamento que é valorado pelas autoras deste artigo: trata-se do compromisso da escola em promover os letramentos e, a partir deles, assegurar um ensino que capacite o aluno a exercer a sua cidadania como leitor e como produtor de ideias (de texto oral ou escrito):

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramentos das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 16).

No fragmento citado, há duas ponderações que merecem ser vistas mais detidamente. A primeira é de ordem técnica, não são mais oito anos, agora são nove, que somados à Educação Infantil e ao Ensino Médio chegam a uns 12 ou 13 anos de Educação Básica. A segunda observação é consequência da primeira: apesar do período em que o sujeito permanece na escola, os

exames nacionais apontam, a cada ano, o fracasso da instituição pública¹ em garantir a formação de um cidadão com condições de “produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. Em 2013, por exemplo, a meta do IDEB (Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro) era atingir seis pontos, mas não passou dos cinco, em nível nacional².

O que os métodos de avaliação nacional revelam é sentido nos cursos de licenciaturas das universidades brasileiras, sejam elas dos grandes centros ou de regiões mais afastadas. Como professoras de um curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e em Literaturas de Língua Portuguesa, sentimos, juntamente com nossos colegas de trabalho, a dificuldade em preparar aulas para graduandos que, a cada ano, apresentam-se com pouco repertório de leitura literária, pouco críticos da realidade social, política e econômica que os cercam e com lacunas que não lhes permitem elaborar um texto (oral e escrito) de maneira coerente. O que falta para que os pressupostos dos PCN de 1997 se faça realidade na prática do ensino de Língua Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa? A partir das ações do subprojeto de Letras, vinculado ao PIBID-Letras-UFGD, buscamos encontrar as respostas para um ensino da língua materna que efetivamente contribua para a formação de cidadãos autônomos, críticos e capazes de se expressar em diferentes situações.

Não é mais possível trabalhar na perspectiva de encontrar culpados; é preciso buscar respostas para alcançar um ensino de qualidade. Cientes de que as possíveis respostas não estão em pesquisas realizadas do lado de fora do sistema, as ações propostas pelo subprojeto preveem a presença da universidade na escola de Ensino Básico para que a vivência da prática ressignifique as teorias e encontrem, por fim, um caminho. As escolas parceiras³ e as professoras que as representam como supervisoras do

¹ Centramos na realidade da escola pública porque é dela que coletamos os dados para este artigo, mas temos ciência de que muitas escolas particulares carecem de um conceito claro de Língua e de formação de leitores que sustentem o seu processo ensino-aprendizagem.

² Cf. Brasil: Ideb 2013. Disponível em: <<http://bit.do/cgKvd>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

³ O Pibid-Letras-UFGD conta com trinta graduandos, tem parceria com cinco escolas públicas de Dourados e, conseqüentemente, trabalha diretamente com cinco professoras da Educação Básica.

PIBID-Letras-UFGD foram essenciais para que chegássemos às conclusões apresentadas neste texto. São elas que nos impelem a acreditar que o ensino contemporâneo da Língua Materna e de sua literatura necessita de docentes que tenham clareza do conceito de língua e de leitura para formar leitores e escritores de gêneros diversos. Iniciemos, portanto, uma revisão do conceito de língua e de leitores que direciona nossas ações e que nos impele a propor aos alunos da graduação e aos professores um ensino de língua pautado menos no purismo gramatical e mais na sua dinamicidade.

Embora situado na década de 90 do século XX, a obra de Geraldi, em diálogo com os pressupostos dos PCN, considera indispensável a integração entre língua, sujeito e interações para o ensino de um idioma. Os três pilares apontados pelo autor direcionam (ou deveriam direcionar) o ensino da Língua Materna para uma perspectiva que valoriza a interação do sujeito com o seu meio e, ao mesmo tempo, a maneira como este meio sustenta a linguagem de qualquer falante, uma vez que a linguagem é resultado do “trabalho social e histórico seu e dos outros” (GERALDI, 1991, p. 6). Por esta perspectiva, a *língua* não estaria “pronta”, mas reconstruída a cada nova situação comunicativa. O *sujeito* é aquele que se constitui na medida em que estabelece *interações*, que, por sua vez, fazem parte de “um contexto social e histórico”.

A alternativa proposta na década de 90 pelo professor Geraldi – a integração entre língua, sujeito e situações comunicativas – contribui para que o ensino da língua, hoje, possa responder aos anseios de uma geração marcada pelos avanços tecnológicos. Entre o professor, o ensino da língua e da literatura e o aluno estão os *tablets*, os celulares e os computadores. Estas novas situações exigem um redimensionamento para o ensino da língua materna, algo que integre as novas possibilidades comunicativas trazidas pelo sujeito em processo de formação. Se é atual a ideia de que o ensino da língua não deve estar dissociado das interações do sujeito, também deveríamos ter como princípio a consciência de que

Não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema [...] (GERALDI, 1991, p. 17).

Geraldi, ao longo de sua pesquisa, não desconsidera o ensino da gramática. Seu questionamento recai sobre a importância que muitos docentes dão a ela. Apesar dos pressupostos dos PCN direcionarem para o ensino da língua em contextos comunicativos reais e voltados a desenvolver a visão crítica dos alunos, ainda há aulas de Língua Portuguesa centradas em exercícios de fixação de regras gramaticais e nas interpretações puramente estruturais dos textos literários. Da realidade reconhecida por Geraldi na década de 90 vem a afirmação de que “apropriar-se” de regras gramaticais não equivale a “apropriar-se” efetivamente de um idioma. Othon Garcia, no mesmo período, também defendeu a ideia de que o ensino da língua materna deveria estar atrelado ao objetivo de ensinar a pensar e, para isto, deveria ser evitado o “purismo gramatical”. Colocando-se na condição de professor, Garcia indaga e sugere uma resposta:

Em face, pois, desse aspecto da linguagem, é justo que nós professores nos preocupemos apenas com a língua, que cuidemos apenas da gramática, que nos interessemos tanto pela colocação dos pronomes átonos, pelo emprego da crase, pelo acento diferencial, pela regência do verbo assistir? Já é tempo de zelarmos com mais assiduidade não só pelo polimento da frase, mas também, e principalmente, pela sua carga semântica, procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poderem expressar-se com eficácia. (GARCIA, 1996, p. X).

“Aprender a escrever é aprender a pensar” é a conclusão a que Garcia, na condição de um professor que investigou teoricamente as suas inquietações, chega ao final de sua obra. No contexto de sua pesquisa, o autor centrou a sua atenção no texto escrito, ainda assim, dialoga com a ideia de que a língua materna deveria ser ensinada no sentido de respeitar as vivências do sujeito, levando-o a aprofundar as ideias em relação ao seu meio e a conhecer novas realidades. Gonçalves, ao abordar a questão dos gêneros, também destaca a importância da vivência do sujeito no momento de sua enunciação. As vivências sociais dos alunos devem, na visão do autor, serem o ponto de partida do ensino, uma vez que é “na verdade, o sustentáculo, o órgão responsável pelo que é enunciado numa produção escrita” (GONÇALVES, 2011, p. 76).

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e as pesquisas de Geraldí, Garcia e Gonçalves, citados até o momento, têm em comum o diálogo com os pressupostos de Bakhtin, que, na década de 20 do século passado, envolto às perseguições da política de Stalin, defendeu o estudo da língua a partir de seu aspecto interacionista entre sujeito e meio:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos ‘a cidade e o mundo’ através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (BAKHTIN, 2002, p. 112).

As ideias inspiradoras de Bakhtin contribuem para pensar o ensino da língua materna a partir de situações discursivas experimentadas pelos alunos. No fragmento em destaque, compreendemos que somos resultados e coconstrutores das ideologias das comunidades que nos formaram. Assim, insistir em um ensino de língua que valoriza a estrutura gramatical em detrimento das ideias religiosas, morais, sociais, políticas e econômicas que circundam um idioma não implica, definitivamente, em ensinar a pensar a si, ao texto e a realidade que cerca o sujeito em formação. Bakhtin é contemporâneo porque responde a inquietações atuais. Ao tomar consciência de que a língua não se encerra em um conjunto de regras gramaticais, mas nas situações comunicativas que a gera, a prática dos docentes de língua materna poderia ser direcionada para a formação de cidadãos capazes de se expressar nas mais distintas situações. A capacidade de se expressar, vale lembrar, não deve estar dissociada das competências necessárias para ler os textos escritos, orais ou midiáticos que compõem o cotidiano dos estudantes da Educação Básica. E, por leitura, em diálogo com Silva, compreendemos que o “processo

de ler apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural” (SILVA, 1985, p. 22).

Portanto, diante da opção por um conceito de língua mais voltado ao dialogismo do que ao purismo gramatical, como efetivamente contribuir para que o ensino de língua materna se redimensione? Como contribuir para que a leitura e a escrita ajudem o sujeito em formação a desenvolver a capacidade de compreensão do mundo (cf. BRANDÃO; MICHELETTI, 2002)? A possibilidade de atuar duplamente na formação inicial e na continuada de docentes, situados no mesmo espaço de formação, o PIBID-Letras, tem nos dado a possibilidade de provocar professores formados e graduandos a abandonarem os exercícios gramaticais dos livros didáticos, substituindo-os por atividades voltadas à valoração de diferentes discursos, literários e não literários, significativos mais por seu conteúdo semântico do que por sua estrutura. É nos multiletramentos que encontramos a possibilidade de pensar um ensino que integre diferentes situações comunicativas e que transforme o estudante da língua materna no cidadão destacado nos parâmetros que orientam as práticas docentes de todo Brasil.

Multiletramentos e o Ensino da Língua Materna

Partimos do pressuposto que, para contribuir na formação do estudante de língua materna, visando à formação do cidadão crítico, idealizado nos parâmetros curriculares e, sem dúvida, pelas pessoas comprometidas com a educação, é imprescindível voltar o olhar para as práticas sociais. Os gêneros discursivos, tomados na concepção bakhtiniana e deslocados para as situações de ensino, funcionam como instrumentos que podem trazer para o ambiente educacional tais práticas; por isso, consideramos sua importância: podem viabilizar a vivência, de forma real ou fictícia, com situações da vida. Por outro lado, não serão importantes se tratados como um texto qualquer, isolados da situação da qual emergiu, utilizados para exercícios da tradição gramatical ou apenas de análise da coesão, por exemplo. Ou serão menos importantes (insignificantes para o aprendizado da língua) se usados para reafirmações de valores morais (cf. LORENZETTI NETO, 2007), a serviço de um objetivo

distante do de alcançar o desenvolvimento da expressão oral ou escrita dos estudantes. Dessa maneira, ao diálogo com os pressupostos bakhtinianos, tal como os autores citados na seção anterior, são acrescentadas as práticas sociais que guiam nossas ações e reflexões.

Considerar e respeitar as vivências dos sujeitos é um passo importantíssimo para o sucesso da formação, mas não suficiente, pois não garante deslocamentos importantes. É preciso, como dissemos, ampliar o repertório cultural e, conseqüentemente, linguístico dos estudantes da Educação Básica e, em algumas realidades brasileiras, os do Ensino Superior também. Desse modo, projetos pedagógicos, possivelmente, só terão sucesso se vierem agregados a ações anteriores (ou concomitantes), que garantam aos professores em serviço e em formação passarem por experiências que envolvam *multiletramentos*.

Este termo foi criado em meados dos anos 1990, por um grupo de estudiosos, o *New London Group*, o qual buscava enfatizar a importância de considerar, no contexto de ensino e aprendizagem da língua materna, as práticas de letramento contemporâneas que envolvem aspectos diversos que se somam à cultura grafocêntrica (exclusivamente valorizada na tradição escolar): os textos multimodais contemporâneos, que envolvem semioses e diferentes mídias. Além disso, pretendia trazer à tona a relevância da diversidade cultural e linguística e seu impacto na construção das significações. Assim, o termo *multiletramentos* surgiu como alternativa para as novas necessidades, que extrapolam o campo de abrangência da palavra *letramento*, que pode referenciar apenas as práticas escolares.

Isso vem ao encontro do *modelo ideológico de letramento* (STREET, 2006), que considera as diversas práticas sociais. Aderir a essa concepção, em detrimento do *modelo autônomo*, que prevê no letramento as habilidades valorizadas apenas na escola, significa, por um lado, buscar ampliar o leque cultural voltado para as práticas da cultura grafocêntrica, e, por outro lado, direcionar o foco para outras práticas surgidas com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Como exemplo, podemos citar: a organização tecnológica dos ambientes de trabalho, a influência dessas novas tecnologias nos modos multimodais de construção de sentidos, as diferentes formas de socialização nas redes sociais.

Conforme Santaella (2007), lógicas culturais, historicamente sequenciais e distintas, mesclam-se e se interconectam de modo indissolúvel. Não há rupturas, pois o novo sistema não desloca o que veio antes, mas agrega uma nova camada. Ou seja, as novas tecnologias digitais não rompem com o modo tradicional de ler/escrever, mas apresentam modos de ler/escrever diferentes daqueles realizados na cultura grafocêntrica. O texto permanece na cultura computacional, ocupando tanto o lugar da produção quanto da memória. O relacionamento com ele, no entanto, se altera: a internet traz a necessidade de associar escrita a imagens, vídeos e gráficos; ela também força a habilidade de leitura não mais em ordem sequencial, mas na forma de hipertextos, em um vai e volta não previsto nos materiais escolares.

Além disso, a internet, ao abrir o mundo de possibilidades, requisita dos sujeitos construir o próprio caminho de leitura e de busca de informações, o que envolve desenvolver o olhar crítico para aderir ou não a diferentes posicionamentos ideológicos, ao invés de aceitar passivamente o que a tela apresenta. As novas demandas requisitam uma educação linguística que, como dissemos, transforme o estudante em cidadão crítico – e só o será se experimentar na escola situações relevantes para as práticas sociais que acontecem fora dela.

A sala de aula contemporânea caracteriza-se pelo encontro da força que mantém os exercícios da tradição escolar (cópias, transcrição mecânica de trechos de textos para responder questionários, trabalho com frases isoladas na análise sintática de orações descontextualizadas, preenchimento de lacunas e tabelas, etc), com a força das práticas de letramento extraescolares que envolvem o uso de celulares, *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e que invadem esse espaço, mesmo que não bem recebidas por alguns educadores.

Para essa realidade desestabilizadora dos modos tradicionais de trabalho, caracterizada pela mixagem de diferentes práticas (BUIN-BARBOSA, 2013), o senso comum busca ilusoriamente organizar o caos, seccionando os sujeitos em dois grupos: de um lado, os nativos digitais (que nasceram no mundo da internet); de outro, parte considerável dos professores que não domina as habilidades da nova cultura. E está armada a fronteira, que em nada ajuda na busca de solução para os problemas surgidos. Nesse sentido, Signorini (2010, 2013) ajuda-nos ao propor o termo *bordas* (e não *fronteiras*) para falar do campo existente entre o letramento de base grafolingüística e os multiletramentos

de base multimodal e hipermediática. No ensino contemporâneo de Língua Portuguesa, seus agentes ocupam essas bordas, metáfora espacial que substitui a ideia de *fronteira*, linha nítida de demarcação entre domínios para a ideia de um espaço comum e fluido entre eles.

O Referencial do Mato Grosso do Sul: *esquizofrenia*?

Mais complexo ainda parece ser esse espaço quando se faz dele objeto de reflexão nos encontros semanais propiciados pelo PIBID, ponto de contato entre Universidade e Educação Básica, emaranhado de diferentes e divergentes modos de conceber a linguagem e de modos de encarar o ensino de língua materna. Em um encontro para realizarmos com professoras-supervisoras e bolsistas o planejamento semestral, tivemos acesso ao Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul, elaborado e divulgado em 2012, o qual professores da rede pública têm como obrigação seguir.

O Referencial (2012) toma por base teórica, além dos PCN, linguistas como Geraldí (por nós evidenciado), Koch, Fiorin, Antunes; gramáticos tradicionais, como Douglas Tufano e a educadora Magda Soares. No caso do volume correspondente ao ensino básico, ressalta, na parte geral, em relação ao ensino de gramática:

... a questão da gramática deve ser encaminhada, não de forma tradicional, voltada, quase que exclusivamente, à classificação gramatical (morfológica e sintática) e sim *redimensionar* tal trabalho com uma *série de outras atividades com a língua*, que levam à aquisição de *noções de maior relevância, tais como enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, papel da situação de produção na construção de sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica e variações de registro* (graus de formalidade e pessoalidade). (p. 60, grifos nossos).

O que isso significa? A desorientação causada pelo que deveria orientar é evidente: como “redimensionar” o trabalho de gramática tradicional? Como vimos, focalizar a linguagem como interação significa fazer outra opção: aliar o ensino da língua às práticas sociais de letramento. O que se entende por “uma série de atividades” que levem à aquisição de noções de maior relevância

(que vem como uma lista exaustiva de “áreas” da ciência linguística)? E o que é mais grave: como almejar a formação de um aluno que domine a leitura e a escrita, se as próprias orientações oficiais dirigidas ao professor não formam uma unidade coerente em relação ao que é possível se efetuar na prática?

Na parte específica de Língua Portuguesa, são colocados na mesma lista “conteúdos” para cada bimestre de cada série, o que se repete ao longo dos anos. As listas são divididas nos seguintes grupos: “Oralidade”, “Prática de Leitura”, “Produção de Texto” e “Análise e Reflexão sobre a língua”, somando o total de 27 itens a serem “milagrosamente” trabalhados ao longo de dois meses. No caso do 6º ano, por exemplo, nesse último grupo temos:

- Fonética e fonologia
- Estrutura e formação de palavras (introdução)
- Parônimos e homônimos
- Estruturas relativas ao gênero e ao tipo de texto trabalhado em produção escrita
- Gramática no contexto morfológico, sintático e semântico-discursivo
- Níveis de linguagem (coloquial, culta, regionalista e gíria)
- Formas que distinguem o texto oral do escrito
- Elementos linguísticos significativos no texto

O gênero, conforme as orientações dos PCN, deve funcionar como *megainstrumentos* do trabalho em sala de aula: os conteúdos vistos de acordo com as necessidades de leitura e de escrita vinculadas às práticas sociais, das quais o gênero em foco emergiu. Na lista exemplificada, a palavra *gênero* aparece como parte de um tópico: “Estruturas relativas ao gênero e ao tipo de texto trabalhado em produção escrita”, confundido com a noção de “tipo de texto”, que não abarca as questões ideológicas e sociais dos textos. Os tópicos anteriores e posteriores a este remetem à tradição gramatical, em uma sequência similar às encontradas nos manuais didáticos: “fonética e fonologia”, morfologia – “estrutura e formação de palavras”, níveis de linguagem, oralidade e escrita aparecem em posições dicotômicas – “formas que distinguem o texto oral do texto escrito”. Por último, “elementos linguísticos significativos para o texto” – o que seria isso? Qualquer coisa, em geral, é nada.

Trabalhar o texto ou gênero, como detalhe de uma lista de conteúdos a seguir, é fechar as portas para as construções significativas que a língua demanda. Trabalhar o texto como eixo principal, pertencente a um gênero discursivo, é abrir portas para o mundo entrar na sala de aula, como nos termos de Geraldi (2010, p. 124):

... o texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula.

Dadas as listas, entretanto, é melhor deixar os gêneros discursivos, materializados em textos, como coadjuvante na sala de aula, uma vez que “podem roubar o tempo de ensino do conteúdo previsto” (GERALDI, p. 171). Um dos modos de os professores “sobreviverem” às listas é se posicionando como tarefeiros: “temos uma lista de conteúdos a cumprir”; “não é possível fazer tudo, mas vamos preenchendo o planejamento com o que dá”. No clima de “coisas a cumprir” e em confronto com concepções de linguagem que se iludem na possibilidade de “apropriação” da linguagem (algo separado do sujeito), nosso projeto de formação de docentes tem tentado sensibilizar os envolvidos para práticas que envolvam a linguagem de forma significativa. Ou seja, de uso da língua (não apropriação), de construção e, “em usando, apreendê-la” (GERALDI, 2010, p. 152). É com o foco nessa realidade e na ideia dos *multiletramentos* que o PIBID-Letras-UFGD tem priorizado, em suas ações, formações continuadas, viagens culturais e atividades rotineiras que colocam o gênero discursivo como elemento fundamental de uma aula, a partir do qual se inserem as diversas atividades relacionadas à reflexão sobre a língua.

Por um Ensino Menos *Esquizofrênico*: as práticas discursivas e sociais da Formação Inicial e Continuada do PIBID-Letras-UFGD

É com as palavras de Geraldi (1991) que iniciamos a discussão do presente tópico. No primeiro, ele nos guiou por um viés de ensino de língua pautado nas interações do sujeito falante. É no mesmo autor que encontramos

uma possível resposta (e, por sorte, estas respostas são sempre possíveis e não definitivas) para a questão da formação do professor de língua materna. Na realidade, poderíamos inserir, nesta reflexão, docentes de todas as demais áreas do saber, mas nos concentraremos apenas nos licenciados em Letras. Na década de 90, do século XX, Geraldi acusou os cursos de Formação Continuada de trabalharem para suprir a “desqualificação do professor”, oferecendo a ele respostas prontas para sanar as suas angústias. Há, nesta abordagem, duas complicações: formar profissionais que o sistema “dera por habilitado” e negar condições para que o professor estudasse as respostas. O resultado seria a perpetuação da “ideologia da incompetência”: “Para o sistema escolar é mais importante que seus próprios agentes [...] se tenham por incompetentes para melhor cumprirem o papel de inculcação da ideologia da incompetência” (GERALDI, 1991, p. XXI).

Na tentativa de alcançarmos bons frutos na formação inicial e continuada, temos incluído os professores, supervisores do PIBID, como parceiros na construção de saberes, procurando sempre respeitar e valorizar suas ações. No entanto, ainda que se busque um clima amistoso, há sempre olhares e gestos, em nossas reuniões⁴, indicadores da resistência aos diversos pronunciamentos, muitas vezes, pautados em pesquisas recentes na interface entre a Educação, a Linguística e a Literatura. A Universidade, de um lado, com suas pesquisas efervescentes; a escola, de outro, nas práticas moldadas pela rotina institucional. Como dito em Marques e Buin (2015, p. 57), “há muita pesquisa que não chega à escola. Há muito conhecimento produzido na escola que não chega à academia. Por mais paradoxal que possa parecer ambos estão intrinsecamente interligados, desde que haja contato”. Conviver com as professoras das escolas parceiras (e, de forma mais indireta, com seus alunos) faz-nos experimentar de maneira mais consciente o lugar das *bordas*, o contato permanente e não, por isso, menos conflituoso.

Dado o ponto de contato, a faixa ou borda que dele se forma pela convivência contínua caracteriza-se pelo enfrentamento: encontro de fazeres e pensares provenientes de diferentes concepções de linguagem, regadas pelas experiências singulares. Dessa zona de “confrontos”, surgem projetos

⁴ O Pibid-Letras-UFGD se reúne todas as terças-feiras, das 13 às 17 horas, para momentos de estudo do ensino da Língua Materna.

de pesquisas de mestrandos e graduandos bolsistas que, movidos pelos problemas da escola, formularam questões investigativas, tanto na área do ensino de literatura quanto no campo aplicado dos estudos linguísticos. Nesse sentido, temos também a parceria de alguns mestrandos na formação continuada, devolvendo para a escola o que ela possibilitou refletir⁵. A teoria aprendida na universidade alia-se à prática experimentada na escola, gerando produtos que buscam encontrar caminhos para amenizar os problemas apontados pela prática e a redimensionar os olhares teóricos.

Marques e Buin (2015), inspiradas em Delueze e Guatari (2004), explicam que a relação entre o conhecimento acadêmico e o ambiente escolar pode ser pensada como um movimento de fissura, de contágio entre conjuntos rígidos, instituídos, molares. Só “o contato pode provocar o embaralhamento que leva às transformações moleculares, de afetar e ser afetado”. Por constituir-se em um ponto de contato contínuo entre conhecimentos produzidos pela ciência e as situações de ensino de língua materna (e também de outras disciplinas), consideramos o PIBID um dos mais importantes projetos educacionais idealizados pelo Governo Federal.

⁵ A pesquisa da mestranda Janiely Salgueiro, “Uma biblioteca para a escola Maria da Glória: uma questão de política pública”, movimentou a Escola Estadual Maria da Glória a abrir um espaço para os livros. A mestranda Patrícia Almeida, diante dos problemas de coerência dos textos dos alunos da escola onde atua, realiza um estudo comparativo entre os textos produzidos pelos mesmos alunos em situações de teste e em situação cuja proposta é elaborada prevê a ficcionalização da prática social de onde emergiu o gênero discursivo em foco. Paulo César Gonçalves busca mostrar, através de uma experiência piloto, as contribuições que as novas tecnologias da informação e da comunicação podem ofertar ao ensino de língua materna. Jonas Pereira Araújo, atento à multimodalidade, investiga a relação imagem/texto verbal no processo de aquisição da escrita. Elisângela Pereira da Silva e Vanessa Franco Magalhães investigam como ocorre a busca de informação na internet por professores em formação inicial, realizando um mapeamento que possibilite entender os modos de leitura e oferecer recursos para o aprimoramento. Algumas bolsistas do PIBID estão envolvidas na iniciação científica voluntária, sendo que alguns projetos nascem dos problemas das escolas, como é o caso da Bianca Estefani, que estuda o processo de recontextualização de tiras (histórias em quadrinhos) no contexto de ensino-aprendizagem de um 6º ano do Ensino Fundamental II.

Torna-se importante a qualidade desse contato, apesar e em face dos conflitos. Assim, temos insistido na realização de ações que possibilitem que o professor e o graduando aprendam a partir dos discursos e das vivências sociais, pedagógicas e culturais. Duas das ações são viagens culturais e o curso de Formação Continuada. A primeira permite, fora do ambiente institucional, a ampliação do leque cultural dos envolvidos. A segunda, por sua vez, possibilita o diálogo entre teoria e os problemas que envolvem a prática.

As concepções de linguagem não são, como poderia se pensar, escolhidas pelos sujeitos – fazem parte de sua constituição, são moldadas pelas experiências. É possível perceber que as escolas públicas de Dourados, interior do Mato Grosso do Sul, recebem alunos de classe média e de classes socioeconomicamente desprivilegiadas, além de alunos de comunidades indígenas. Do mesmo modo, a licenciatura em Letras da UFGD tem um quadro discente socioeconomicamente carente. Em geral, os docentes das escolas públicas, alguns formados pela UFGD, são produtos da mesma educação que a instituição para a qual trabalham oferta aos seus alunos. Muitos da comunidade nunca tiveram a oportunidade de sair do estado do Mato Grosso do Sul, ou mesmo da cidade de Dourados.

Parte considerável da comunidade que se integra ao PIBID-Letras-UFGD – professores da Educação Básica pública e graduandos da licenciatura em Letras – é economicamente carente e teve pouco acesso a diferentes culturas. Como sugerir ações que possibilitem o letramento digital para o aluno do Ensino Básico para um educador que raramente tem contato com o computador? Como pensar em ações para a ampliação do repertório de leitura, se a maioria dos professores sequer lê um livro por ano?

Apostamos na experimentação e na sensibilização. Por três anos consecutivos temos levado todos os bolsistas e professoras-supervisoras para vivências culturais e, nos últimos dois anos (2014 e 2015), o destino foi a Festa Literária Internacional, que ocorre em Paraty-RJ. A volta para casa é marcada pela escrita e reescrita do relato daquilo que foi vivido, momento integrado à formação continuada e ao estudo da correção interativa. As subjetividades que marcam as memórias de cada pibidiano e supervisora fazem perceber que o sujeito, antes geográfica e culturalmente limitado ao seu estado de origem, ampliou o seu olhar:

... sentia que a minha bagagem aumentara, não só de roupas ou lembrancinhas, mas de experiências, aprendizagens e um desejo maior de adquirir mais e mais conhecimentos que, eu sei, duram uma vida. (Tailane)

... não me lembro de tudo o que passei em Paraty (foi muita coisa além do que narrei, muita coisa mesmo), mas posso dizer [...] que foi um aprendizado e uma experiência que vou levar para vida toda. (Rafael)

Minhas descobertas foram iniciadas muito antes de chegarmos em Paraty. Com a movimentação do ônibus foram surgindo diferentes paisagens. Tudo era novo para mim: os campos e suas planícies, a cidade de São Paulo, o rio Tietê tão poluído cortando a cidade de ponta a ponta enquanto, apressados, os carros se espremem seguindo o fluxo e finalmente o mar, as serras e o pouco que sobrou da mata atlântica. (Aline)

Tudo o que era novo agora se transforma em repertório para a escrita. O sujeito que ampliou seu conhecimento de lugares vê-se impelido a novos voos: retornar e apresentar tudo aos filhos que ficaram; tornar-se leitor “de verdade” de literatura; oportunizar o mesmo a seus alunos. Em geral, a vivência cultural ocorre para encerrar o primeiro semestre, quando, em alguns momentos, a formação semanal não parecia fazer tanto sentido para os graduandos e recebia a resistência de algumas professoras formadas. A possibilidade de experimentar outras culturas, dialetos, paisagem e olhares também ressignifica este momento de estudo, agora encarado com um propósito: “quero dar o mesmo aos meus alunos”.

Na formação continuada, é importante lembrar, procuramos agregar diversos professores (não só os envolvidos diretamente com o PIBID) para fazer com que os futuros professores (e os atuais) vivenciem as práticas de leitura, de escrita e de análise linguística de modo significativo. A última formação (120 horas de carga horária) ocorreu em três etapas: (i) letramento digital; (ii) letramento literário; e (iii) aspectos da aquisição da escrita. Todos os encontros buscaram atingir os participantes mais pela vivência, tomando os postulados teóricos como pano de fundo. Na parte do letramento digital,

o objetivo foi munir os participantes de recursos das novas tecnologias, oportunizando vivências que pudessem ajudá-los, em um futuro próximo, a se posicionarem não apenas como consumidores passivos desses materiais, mas como produtores. Infelizmente,

A questão dos letramentos multi-hipermidiáticos tem permanecido submersa, ou pelo menos invisível, no curso de formação em Letras. Dessa forma, fica mais evidente a necessidade de uma inserção mais efetiva e esclarecida dos formadores e formandos em Letras nos debates sobre os novos letramentos que invadiram o cotidiano, mas que ainda não são objetos de reflexão e ensino. Acreditamos que tal inserção poderá contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais que enfrentarão (ou já estão enfrentando) o desafio de levar seus alunos a se apropriarem desses letramentos enquanto cidadãos – ou seja, enquanto indivíduos e grupos capazes de fazer ligações mais profícuas entre linguagem, saber e poder –, e não apenas enquanto consumidores de produtos tecnológicos. (SIGNORINI, 2012, p. 282).

A formação pode contribuir com isso à medida que oportunizou para professores em serviço e futuros professores visualizarem modelos de trabalhos com recursos digitais e de produzirem materiais. Nesse intuito é que os participantes: (a) leem e produzem o gênero discursivo infográfico, composto de escrita e imagens – ambas no mesmo grau de importância; (b) exercitaram a busca de informação na internet e observaram diferentes modos e possibilidades de busca; (c) entraram em contato com ferramentas de produção de histórias em quadrinhos, apresentações audiovisuais.

Do letramento digital, discutimos o letramento literário e provocamos, dentre outros aspectos, que as informações do primeiro módulo estabeleçam relação com o segundo. Afinal, somos uma sociedade tecnológica, marcada por muitas realidades, em que é mais fácil ter-se acesso ao celular ou *tablet* do que a um livro impresso. Apostamos na leitura de fruição, na declamação e na discussão oral do texto literário. Provocamos a pensar que deve haver um esforço de professores-leitores de não ficarem presos apenas ao livro didático, pois estes ainda valorizam o ensino literário voltado para a reflexão, já que, normalmente, percebe-se uma recusa natural em se trabalhar com a literatura. Com essa recusa em ler textos literários, segundo Cosson (2006, p. 22):

... a Literatura passa a ser os filmes, as novelas, entre outros produtos culturais, com a justificativa de que como a imagem e a voz estão tão evidentes nos dias atuais, a leitura e a escrita perdem sua razão de existirem.

Em decorrência dessa recusa, Cosson (2006, p. 20) ainda afirma que a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular. Em outras palavras, o professor que prepara atividades descontextualizadas da realidade do aluno reforça os questionamentos de que o Ensino de Literatura esteja presente em sala, apenas para cumprir exigências dos parâmetros curriculares e não por suas diferentes funcionais, como a humanizadora, proposta por Candido (1972, p. 804):

... humanização é o processo que confirma que no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Apesar de a carga horária destinada à literatura ser insuficiente para a formação de leitores críticos, o professor deve aproveitar esse espaço para inserir e envolver na vida de seus alunos um ensino eficaz, para incentivar a leitura de obras literárias. Porém, para que isso se concretize, a escola deve dispor de uma biblioteca rica em acervos literários, com bibliotecários que conheçam e promovam o livro literário, com professores leitores que possuam embasamento teórico e, principalmente, programas que incentivem a leitura literária na escola e também em casa.

Por último, na parte da reflexão sobre aspectos da aquisição da escrita e da análise linguística, procuramos colocar os participantes em contato com cenas do processo de aquisição da modalidade escrita da linguagem, evidenciando, aquilo que poderia ser considerado “erro” ou “problema”, com base em uma concepção normativista, como traços do trabalho do sujeito

na construção de sua escrita. Em relação à reflexão linguística, trabalhamos algumas análises de uso de artigos, conjunções e de pronomes possessivos de modo diverso da maneira em que apareceram abordados originalmente nos livros didáticos. Simulamos aulas para o ensino básico que priorizaram aspectos discursivos e semânticos do uso desses elementos e, depois, contrapomos essa abordagem àquelas realizadas pelos livros didáticos para os mesmos elementos, o que propiciou o impacto entre diferentes concepções de linguagem.

Considerações Finais

Como procuramos demonstrar ao longo deste texto, o ensino da língua materna na contemporaneidade precisa estar atrelado à consciência de que é urgente a parceria entre teoria e prática para encontrarmos caminhos que contribuam para minimizar os problemas voltados à aquisição da escrita e à formação de leitores. O compartilhamento de diferentes saberes, em nosso caso, foi conquistado a partir da parceria com as professoras da educação básica e com os graduandos em Letras que estão inseridos no projeto. Eles nos trazem a prática e, a partir de suas vivências, buscamos a teoria, numa relação dialógica entre as práticas pedagógicas e a reflexão teórica.

Do envolvimento entre teoria e prática, buscamos um consenso para as concepções de linguagem que marcam os discursos dos sujeitos envolvidos no projeto. Muitas profissionais demonstram a abertura para promoverem um ensino da língua materna mais voltado para as práticas sociais dos alunos. No entanto, entre a teoria e a prática, elas precisam vencer o que aprenderam na universidade e as suas próprias limitações no manejo da linguagem formal. Outra dificuldade confessada está em saber como atender à esquizofrênica orientação curricular do estado de Mato Grosso do Sul, conforme discutimos anteriormente. O desejo de promover uma prática dialógica e pautada nos discursos sociais é barrado pelas exigências da Secretaria da Educação do Estado. Da relação entre o desejo e o dever advêm as contradições que marcam o ensino da língua materna.

O PIBID-Letras-UFGD, ao promover a união entre os saberes da escola e da universidade, visualiza algumas conquistas. Fomentamos um trabalho interdisciplinar para debater e atuar a partir dos multiletramentos.

Aliamos as duas grandes áreas das Letras – Literatura e Linguística – para defender uma concepção de língua que seja pautada nos discursos sociais que envolvem os graduandos do curso de Letras, os professores da Educação Básica envolvidos no projeto e a nós, autoras deste artigo. Enfim, essas pequenas conquistas funcionam como *flashes* de luz que iluminam momentaneamente a complexidade que nos chega com a aparência de caos. A busca por caminhos não pode estar marcada apenas por erros e acertos, mas pelo desejo de encontrar ações que dialoguem com o jovem contemporâneo. Este sujeito que é conhecedor das múltiplas linguagens, que tem acesso rápido aos diferentes saberes e que, ainda assim, necessita de um mediador para ajudá-lo a organizar os conhecimentos da língua e da vida.

Referências

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: *Coletânea de textos didáticos*. Componente curricular LEITURA e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUIN-BARBOSA, E. Mixagem de práticas de escrita na escola. In: GONÇALVES, A.; BAZARIM, M. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p.169-196.

CANDIDO, A. A literatura do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

COSSON, R. *Letramento literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar*. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagens*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

LORENZETTI NETO, H. Leitura, gênero e juízo: linguagem e “deve ser” em seqüências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.143-173.

MARQUES, D.; BUIN, E. Linguagem, experimentação e formação docente: borboletas na paisagem. In: LEAL, R. M. A.; PINHEIRO, A. S. *Abordagem de ensino de línguas e formação de professores na América Latina*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital, 2015. p. 49-70.

NEW LONDON GROUP. Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spr. 1996. Disponível em: <<http://bit.do/ciYvn>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado da Educação do Mato Grosso do Sul. *Referencial Curricular do Ensino Básico do Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: SED-MS, 2012.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 282-299.

SINGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermediáticas. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 197-209.

SILVA, E. T. da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p.465-488, 2006.

Recebido em: 30/08/2015

Aceito: 25/01/2016