

EMBATE ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PRÉVIAS E REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS EM CURSOS DE LETRAS ¹

Maria Isabel de MOURA

RESUMO *Este trabalho toma como corpus textos produzidos por alunos dos cursos de Letras da Universidade Federal de Rondônia que explicitam as expectativas e as críticas em relação ao seu curso. A análise dos enunciados revela a coexistência conflituosa de dois projetos; as expectativas atendem ao projeto dos alunos e as críticas, ao projeto dos professores. Aquele responde à ideologia de mundo letrado a qual construiu a noção de “língua correta”, que resultou em uma tradição escolar construtora de uma representação social sobre a história do estudo de língua - aprender gramática para ensinar gramática; este visa, através de uma outra relação com a linguagem, a formação do professor e do intelectual não vinculado ao poder e engajado em um movimento de mudanças sociais. A análise dos dois projetos, face à ideologia da integração nacional que atravessa o projeto de ocupação e fixação da população na região e que inclui a oferta de ensino superior, tanto no que concerne ao atendimento de formação dos recursos humanos para compor a máquina administrativa, quanto como um instrumento de ascensão social, revela que, em termos de língua, ambos os projetos reproduzem e atualizam a ideologia da integração da Amazônia. Para os alunos ter uma linguagem correta é uma forma de estar integrado culturalmente permanecendo na região; para os professores abandonar a dicotomia certo/errado é uma forma de se integrar aos meios acadêmicos do país, permanecendo na região.*

No presente, encontram-se em funcionamento na Universidade Federal de Rondônia nove cursos de Letras. Destes, cinco são regulares e oferecidos em cinco dos seis *campi* da UNIR. Os demais, denominados Parcelados, devido as aulas estarem concentradas nos períodos de recesso escolar, estão em execução em quatro municípios do Estado onde não há *campi* da Universidade.

Ainda que não se levasse em conta que a UNIR é uma instituição em formação, carente de recursos humanos e físicos, mesmo assim, a multiplicação dos cursos de

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 20 de outubro de 1997, sob a orientação do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

Letras, equivalente a um novo curso a cada 18 meses, é surpreendente; além disso, nenhum outro curso apresenta a mesma expansão.

A necessidade social de escolas, resultado do povoamento da região, e a ínfima habilitação dos professores de 1º e 2º graus justificam a crescente demanda por ensino superior no Estado. A expansão de Letras, por sua vez, decorre da existência de condições bem especiais tais como: o Departamento, em termos de docentes em regime de trabalho de dedicação exclusiva, é o mais numeroso, não apenas em seu *campus* central, em Porto Velho, capital do Estado, como de toda a Instituição; a essa acrescenta-se o oferecimento de um curso, exceto em Porto Velho, com habilitação apenas em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, visando a facilitação de sua execução e, por conseguinte, o aparecimento do curso em outras localidades da região, que vindo a ser a única oferta nestes lugares, gera a demanda de candidatos.

No que se refere aos cursos Parcelados, seguramente, os professores leigos constituem o alunado de Letras, além destes, há um outro contingente de alunos, especialmente nos cursos regulares, formado por funcionários públicos que fazem o curso superior com o fim de obterem valorização salarial em suas respectivas carreiras.

Independente da função profissional de cada um, funcionários e professores leigos ingressam no curso de Letras compartilhando uma mesma concepção de linguagem baseada numa imagem de “língua correta”, a qual esperam dominar a partir do curso, para melhorarem seu desempenho no uso da língua e usufruírem de seu prestígio, e/ou para transmitirem seu conhecimento em forma de conteúdo de ensino.

Esta noção de correção de língua revela que tanto o preconceito lingüístico, característico da cultura brasileira, como a tradição escolar sobre o ensino/aprendizagem da língua, estão presentes na construção das expectativas dos alunos; por sua vez, estas expectativas implicitamente revelam uma imagem sobre o que seja estudar Letras. Na verdade, mostram o senso comum sobre a área, corrente não apenas em Rondônia mas em todo o país.

Os alunos encontram, porém, no interior dos cursos de Letras de Rondônia, um projeto do corpo docente que visa uma outra relação com a linguagem e a formação do profissional engajado num movimento de mudanças das concepções de “certo” e “errado”, em termos de língua.

Grande parte do quadro de professores, era principiante no magistério superior e sem titulação acadêmica. Este fato exigiu que buscassem melhorar sua formação docente, o que acabou gerando a aproximação do grupo dos novos discursos, postos em circulação nos centros universitários do país, sobre os então recentes estudos da linguagem, que passam a ser incorporados na proposta dos professores.

Os alunos, ao perceberem que o projeto do curso frustra suas expectativas, recusam e opõem-se a proposta. Os docentes, determinados a acompanhar as novas idéias, resistem às pressões. Instala-se, então, o confronto.

É o embate resultante destas distintas maneiras de conceber o estudo de Letras, que este trabalho procura elucidar. Parto do pressuposto de que ele está determinado pelas representações sociais de linguagem e de língua, contidas em cada concepção.

Para obter um *corpus* de acesso a essas representações tomei como modelo o trabalho de Mollo (1978), que trata das representações da escola pela criança. Em sua

pesquisa, recuperou as representações via discurso da criança em redações redigidas na escola com a presença do professor, cujo tema proposto foi “Um dia na escola”. Na análise, mostrou que tanto o conteúdo do discurso como sua forma de estruturação estão ligados às condições particulares da interação - a distância entre o locutor e o destinatário; estas, por sua vez, estão ligadas ao campo das interações psicossociais, a partir das quais o discurso é emitido.

Utilizei em meu trabalho a mesma metodologia de coleta de dados e de análise propostas por Mollo. Entre dezembro de 1994 e abril de 1995, realizei a coleta de dados nos *campi* de Vilhena, Rolim de Moura, Guajará-Mirim e Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia, onde são oferecidos um curso regular de Letras com habilitação em Inglês e Literaturas e quatro cursos regulares com habilitação em Português e suas Literaturas. Os dados referem-se a 60 redações de alunos concluintes. Julgou-se desnecessário estender a coleta aos cursos parcelados, uma vez que a análise não levaria em conta a forma de execução dos mesmos. Como tema da redação foi proposto “*O meu curso de Letras*”, acreditando que os alunos retomariam a história de sua própria formação. A minha presença no momento da coleta se deve aos interesses da própria pesquisa. Sendo eu professora da Instituição, portanto representante do corpo discente, apontava para a possibilidade de os alunos associarem a minha imagem com o projeto dos professores, de modo a fazer configurar o “embate”. Na mesma ocasião, os alunos responderam um questionário visando suas expectativas em relação ao curso freqüentado, e forneceram informações pessoais. Reuni também um conjunto de informações secundárias, obtidas em entrevistas com professores dos Cursos, que foram manuseadas, tanto para reconstruir a história dos cursos quanto para compreender algumas das expectativas e críticas dos alunos.

A análise dos textos produzidos pelos alunos não se reduziu aos enunciados ditos, pois se entende que a linguagem não é transparente e que o dito em cada texto sofre as influências de suas condições de produção. Assim, foi essencial para a análise, colocar o discurso acontecido no contexto amplo e social que tornou possível “*os sujeitos que dizem o que dizem*”, por se considerar que os enunciados por si só são insuficientes para a constituição dos sentidos e dos efeitos de sentido.

Para apresentar o contexto discursivo dos alunos dos cursos de Letras da UNIR foram desenvolvidos cinco capítulos seguindo um movimento que vai do amplo para o particular.

Princípio recuperando parte da história da Amazônia, a partir de leituras de Souza, Ianni, Perdigão, Amaral e Becker principalmente, enfatizando o período marcado pela extração da borracha, não apenas porque foi a matriz de incorporação de exploração do espaço à economia de mercado e deu início ao processo de migração massiva para a região, mas também porque a falência da economia da borracha deixou a Amazônia num estado de pobreza e abandono que exigiu a interferência do Estado brasileiro, cuja resposta foi a criação de um plano de desenvolvimento para a Amazônia visando sua integração ao projeto de expansão capitalista do país. Tal ação resultou na implantação de projetos de exploração mineral e madeireiro por grupos econômicos multinacionais, os quais mantiveram a região na posição de reserva de recursos naturais. Com a implantação do regime autoritário, em 1964, os militares, seguindo a lógica de

argumentos geopolíticos, decidem ocupar e integrar a Amazônia e livrá-la da dependência extrativista, freqüentemente apontada como a origem do “vazio demográfico” e do “vazio econômico”. A fim de levar em frente o projeto de ocupação e dotar a região de capital social básico, montaram uma estratégia para dinamizar a economia amazonense nos setores agrícola, pecuário, industrial e mineral. Desenvolveram o sistema de crédito público e privado para atrair empreendimentos capitalistas; promoveram o acesso à terra e ampliaram a administração pública federal na região. Na década de 70 o governo passa a atuar diretamente em Rondônia, dirigindo e executando uma estratégia de rápida ocupação do Território através da implantação de projetos de colonização e ampla campanha de atração demográfica. O extraordinário efeito do modelo de colonização atraiu para a região um grande número de colonos e pequenos proprietários expropriados dos estados do Sul e Centro-Oeste pela política de modernização da agricultura, principalmente, erradicação do café e mecanização do cultivo da soja, pela expansão da pecuária em áreas agrícolas e pela construção de gigantescas barragens para produção de energia hidrelétrica. Lá chegando, os colonos se assentam com seus próprios recursos, pois o investimento do Estado foi apenas inicial e disperso, à espera de ter sua situação regularizada. Nos anos seguintes, o afluxo populacional excede a capacidade de controle do Estado, ocasionando a invasão de terras públicas e particulares com fortes conflitos causados pela ausência de medidas de proteção às terras indígenas e ao meio ambiente e pela apropriação de terras por grandes proprietários protegidos pelo governo. A saída da população foi ocupar as reservas urbanas periféricas e os Núcleos de Apoio Rural - os NUAR, enquanto aguardava seu lote rural. Passam a trabalhar nas cidades, ou como agregados ou meeiros de colonos estabelecidos, ou são temporariamente recrutados pelas empresas agrícolas, ocupadas com a criação de gado, produção de cacau e café. O crescimento urbano foi intenso, e a rápida construção de um conjunto de cidades ao longo da BR que articula Rondônia ao Centro-Sul do país é um dos mais impressionantes resultados deste processo de povoamento. As cidades, criadas pelos migrantes, ficaram intimamente ligadas à vida agrícola, são também núcleos de circulação da força de trabalho e sede do poder local. Ao mesmo tempo, também são local de “(re)socialização” da população que passa a exigir outros meios de sobrevivência como educação, saúde e novas oportunidades e a impulsionar um fluxo migratório de outros centros urbanos.

Uma vez definida esta moldura mais ampla da ocupação da Amazônia e da colonização de Rondônia em particular, volto minha atenção para a educação. No contexto da ideologia desenvolvimentista a educação é tratada pelo Estado brasileiro como uma forma de compensar os resultados insuficientes deixados pelo desenvolvimento econômico. No Brasil, desde a década de 30, a educação passou a ser apresentada como o instrumento capaz de corrigir as iniquidades sociais e produzir a equalização de oportunidades para todos; desde então a ideologia oficial se livra de críticas a ordem social econômica, que produz e reproduz cotidianamente as desigualdades sociais, atraindo para a escola os setores descontentes da sociedade que passam a vislumbrar na educação o instrumento de superação das condições materiais injustas. Difunde-se amplamente a crença de que a educação é um meio eficaz para que as pessoas possam melhorar sua posição social.

É no conjunto destas condições sociais que se dá a criação da Universidade Federal de Rondônia. A fim de atender interesses com base no projeto de integração da região Amazônica, face à ideologia de desenvolvimento e segurança nacionais, o governo federal, não só transformou o antigo Território de Rondônia em Estado da Federação, como criou sua Universidade Federal, e atribuiu-lhe a função de assessorar o desenvolvimento do Estado, promovendo a formação rápida dos recursos humanos para ocuparem a máquina administrativa e os setores de serviços públicos, como educação e saúde. Sua origem de subordinação a um programa governamental, que visa responder um projeto político e ideológico, transformou a UNIR num instrumento de poder para atender as necessidades decorrentes do processo de povoamento do Estado. Problemas estruturais como, por exemplo, o baixo nível de qualificação docente, a quase ausência de produção científica, precárias condições físicas, o isolamento dos centros de cultura e da comunidade acadêmica, entre outros, com frequência ficam sem resposta e não demandam urgência na sua solução. Por atender prioritariamente o projeto de colonização, a UNIR se especializou na formação de professores, e disseminou pelo Estado os cursos de Licenciaturas, que contribuem com a política de ocupação e fixação no espaço regional, por outro lado, com a ampliação das vagas concretiza o ideal que postula a equalização de oportunidades e permite que as camadas médias realizem suas aspirações de ascensão social via ensino superior. Na verdade, ao atender as políticas do Estado, sem definir sua própria política de expansão e sem a efetiva vinculação com o espaço e suas necessidades legítimas, acaba por realizar concretamente o projeto de “*integração nacional*”, o que vale dizer, a inserção do espaço físico e social ao capitalismo global, conforme estava definido em sua origem.

O quadro acima desenhado aponta a demanda dos serviços educacionais como geradora dos cursos de Letras e os professores leigos como seu alunado. Há ainda presente um outro contingente de alunos que não tem interesse pelo magistério mas que está nos cursos em busca da ascensão social proporcionada pelo diploma e pela promoção nos quadros do serviço público. A conciliação entre os interesses dos alunos se deve principalmente à dupla finalidade com a qual os cursos de Letras surgiram no Brasil, ou seja, preparar para as atividades culturais de ordem desinteressada e preparar para o exercício do magistério, decorrentes de objetivos conjunturais que presidiram a criação dos cursos de Letras

Nos anos 30, quando da criação de Letras, a sociedade brasileira entrava em sua fase de modernização social e industrial que exigia, por sua vez, mão-de-obra melhor qualificada; a educação deixava de ser um privilégio e passa a ter como função a preparação dos trabalhadores; o Estado passa a promover a expansão da escola pública, e, por conseguinte, amplia o mercado de trabalho para o magistério.

Os cursos de Letras tanto pretendiam responder a necessidade social de formação de professores, desencadeada pela “*democratização*” do acesso a escola, como responder à tradição cultural, herdada do modelo europeu de universidade que exigia o estudo teórico, desinteressado, como eixo da formação da personalidade, do caráter e visão de mundo.

Enquanto uma finalidade aponta para a um mercado de trabalho em função do qual o curso foi criado, a outra revela a perspectiva de mundo letrado presente na sociedade

brasileira constituída a partir de um modelo de universidade que tem suas raízes nas atividades de erudição. Por sua vez, esta ideologia produziu um modelo de intelectual que se distingue pelo saber erudito e pela fala correta.

É com esta representação de letrado, e com as expectativas produzidas por ela, que os candidatos ingressam no curso. Mas os alunos de Rondônia vão encontrar no interior dos cursos de Letras um projeto divergente do seu que aponta para uma mudança da representação de letrado. Esta contradição, aparece claramente nas redações dos alunos.

A primeira aproximação dos textos chamou atenção para a forma de organização do discurso presente nas redações. Tomando-se as redações dos alunos, é possível perceber uma estrutura composta por três partes, ou três enunciados básicos, que nomeiei de X, Y, Z: o primeiro - X, determinado pelas expectativas, criadas previamente; o segundo - Y, pelas críticas ao curso que freqüentaram, e o terceiro grupo - Z, de consolação, que ora remete a um propósito ou objetivo a alcançar depois de concluído o curso, ora afirma que apesar de tudo “valeu a pena”.

Articulados entre si, estes enunciados apresentam-se, na maioria das vezes, sucessivamente na mesma redação. A ligação entre as partes da estrutura se faz pelos conectivos MAS ou APESAR, explícitos ou não. A seqüência X, Y, Z é a mais adotada, embora possa haver quebra desta seqüência.

Para exemplificar, tomo duas redações:

Exemplo 1:

Meu Curso de Letras

Prestei vestibular por gostar de Literatura. Pensei também que iria aprender toda a gramática. Ledo engano.

MAS FOI BOM, VIMOS A GRAMÁTICA MAS NÃO TIVEMOS QUE DECORÁ-LA.

Agora no final bate aquele desespero que no transcórre do curso a gente esquece: e agora? Batalhar por um emprego melhor? Terminei. Será que isso acrescentou algo a minha vida? Claro que sim, MAS CONCLUI TAMBÉM QUE O CURSO DE LETRAS É MAIS UMA REALIZAÇÃO PESSOAL OU TRAMPOLIM PARA O CURSO DE DIREITO.

Gostei do Curso e da prova de fogo (vir ao Campus...).

Só não me sinto completa acho que preciso de estudo... perdemos muito tempo com coisas repetitivas quando deveríamos ter sido melhor preparados para ser o que a Universidade se propõe a formar: professores! (PVH - 1)

Exemplo 2

O Meu Curso de Letras

Quando ingressei na UNIR minhas expectativas em relação ao curso estavam acima daquilo que ele podia me oferecer. Sempre imaginei que num Curso de Letras as pessoas aprendiam gramática, seja ela normativa ou gerativa, mas o que aconteceu não foi nada disso, tínhamos no início, trabalhos e trabalhos que não condiziam com o que eu pretendia, depois as aulas tornaram-se passivas, vagas, e ainda para completar com professores inaptos. Estamos no nono semestre e cheios de dúvidas

de como usar as colocações pronominais, conjugações verbais e concordância verbal e nominal.

Estamos concluindo, posso dizer, que com um pouco de conhecimento, mas não posso dizer que os que ingressaram agora dirão o mesmo. A cada dia, como era de se esperar a situação do ensino brasileiro reflete-se não só nas redes estadual e municipal de I e II graus, como também na UNIR, vemos pessoas interessadas não em conhecimento, mas em canudo. Sinto sair deste curso com pouca bagagem, sei que se eu mesma não me ajudar, procurar livros, ler muito, pesquisar, não serei uma profissional competente. Sairei daqui com um pouquinho mais de conhecimento do que entrei, MAS TENHO CERTEZA DE QUE CRESCI NO SENTIDO DE QUE TODOS DEVEM DIZER O QUE GOSTAM OU NÃO. SEI OPINAR, OPTAR, E CRITICAR NAS HORAS EM QUE ACHO QUE ESTOU CERTA. (RLM - 8)

Os exemplos mostram o esquema X. Y, Z; no primeiro caso já na introdução, repetindo-se no decorrer do texto, redefinidos os conteúdos das proposições; no segundo exemplo, as partes são bem marcadas; cada enunciado de base sendo desenvolvidos por um conjunto de informações que trazem argumentos a favor do enunciado básico de cada parte do texto. No que concerne ao conteúdo dos enunciados, a coincidência nas duas redações é visível.

A comparação entre estes dois textos revela que há uma íntima relação entre a forma do discurso e seu conteúdo, e estas são determinadas pelas condições da enunciação e sobretudo pela questão das imagens propostas por Pêcheux e esquematizadas por Ozakabe. Por outro lado, as diferentes formações imaginárias presentes nas redações 1 e 2 produziram a diferença formal entre elas, e colocaram em evidência os protagonistas dos discursos. Dizendo de outra forma, o mesmo esquema X, Y, Z foi utilizado por um e por outro de acordo com as formações imaginárias constituídas para um e para outro, especialmente para o autor da redação 1, que conhecia o sujeito que ocupava o lugar de interlocutor e atribui a esse interlocutor parte da responsabilidade das frustrações e das expectativas, enquanto que o autor da redação 2 via na interlocutora, uma professora da sede da Universidade, alguém que, ouvindo suas razões, poderia intervir para que melhorasse o curso do interior, o que significaria responder às suas expectativas.

Retomando as falas dos alunos, verifica-se que X e Y especificam dois projetos: X responde ao projeto dos alunos e Y ao dos professores e da instituição. Enquanto X, explicitamente, expõe expectativas, implicitamente revela uma representação de sujeito letrado e de ensino de língua construída ao longo do processo escolar e presente nos discursos sociais sobre o português. Y, ao explicitar um conjunto de críticas ao curso e à história recente de estudos do aluno, des-vela que uma outra concepção de linguagem passa a circular ao longo dos quatro anos de estudos, revelando que professores e alunos não compartilham, em todos os momentos, as mesmas concepções e as mesmas expectativas.

Para exemplificar, retiro de algumas redações alguns enunciados básicos, contidos nas estruturas X, que constituem o projeto dos alunos:

PROJETO DOS ALUNOS

Entrei na Universidade pensando em aprender, talvez regras de português... (PVH-2)

Ao entrar para a Universidade achava que sairia dela “expert” em gramática... (PVH-3)

[...] o meu maior sonho, desde adolescente, era ter um profundo conhecimento de nossa língua e um relativo domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras. (VLH-8)

[...] optei em cursar “Letras” com o intuito de aprender a tão almejada e complexa língua portuguesa. (VLH-10)

Esperava que, afinal, eu poderia competir com meus professores de Português ... (RLM-2)

Sempre imaginei que num curso de Letras as pessoas aprendiam gramática ... (RLM-8)

[...] eu acho que antes do vestibular, criamos uma imagem do curso, baseada nas experiências do ensino secundarista, em que ele é a salvação para todos os problemas com gramática e redação. (VLH-11)

Iniciei com mil sonhos e grandes expectativas, achando que adquiriria um vasto conhecimento teórico, para que quando fosse colocar na prática não levasse tanta dúvida, e sim poderia sanar as inúmeras que encontrasse entre as pessoas as quais me fossem confiadas a responsabilidade de “ensinar”. (RLM-3)

[...] o curso de Letras era um dos meus planos para aperfeiçoamento profissional, sou professora de língua portuguesa. (RLM-12)

[...] gosto de ler, escrever, conversar e sempre tido medo de encarar a nossa língua portuguesa ... (GJM-7)

[...] eu me atualizaria ... aumentaria meus conhecimentos e me ajudaria na instrução **educacional dos filhos.** (GJM-14)

Para contrastar, apresento, também, alguns enunciados contidos nas estruturas Y, que des-velam o projeto dos professores:

PROJETO DOS PROFESSORES

[...] vou sair com a mesma bagagem que entrei, mas com outra visão do ensino da gramática. (PVH-2)

Aprendemos que existe uma tal de Gramática Internalizada e descobrimos a Lingüística. (PVH-3)

[...] o Curso de Letras é uma frustração... Fala-se muito em Gramática Tradicional e Gramática Internalizada; que a segunda é mais “importante” que a primeira, por ser aquela que o falante já traz consigo desde que adquire a linguagem; que a GT é apenas um suporte do Poder. E por fim, nenhuma nem outra é aplicada, ensinada ou desenvolvida. (PVH-9)

[...] o que vou sair sabendo da Universidade é analisar, analisar e analisar. O quê ? Poesias, poemas, contos, romances ... [...] Meu querido português foi esquecido ... (VLH-2)

Quanto ao curso em si [...] se baseia muito em história da formação da língua, estudos de características, [...] quase não apresenta nenhuma aplicação na prática, [...] e mesmo da literatura, onde as análises vinculadas à problemas sociais, econômicos ou políticos não são bem aceitos. (VLH-5)

[...] para eu fazer um bom trabalho em minha área de serviço precisarei estudar muito mais, e sozinha. Sabendo da carência de profissionais habilitados em nosso Estado, para os que existem a cobrança é muito grande. (RLM-11)

O curso em si foi interessante, abrangente quanto ao uso da língua [...] mas não me senti desafiada (salvo as aulas de Fonética e Latim) [...] É horrível você passar nove semestres num curso e “concluí-lo” sem profundidade em nenhuma área (principalmente gramática normativa ou gerativa). (RLM-13)

Como se pode ver no quadro o *projeto dos alunos* é o contraponto do *projeto dos professores*. O aluno traz para o Curso uma expectativa herdada, constituída de uma representação social sobre o estudo de língua. Há uma imagem prévia sobre o que seja estudar português, que foi incorporada, durante a passagem pelo I e II graus, através de pressão interna exercida pelos professores de língua portuguesa, por sua vez depositários de uma tradição legada por uma outra geração de professores.

Desta experiência escolar o aluno retira:

- a) uma forma de conceber a linguagem que tem a ver com uma imagem de língua que prescreve uma certa forma como sendo a forma mais correta e adequada da língua;
- b) que não saber falar como o prescrito é não saber a língua;
- c) que o domínio efetivo das formas prescritas ocorre através do estudo da gramática;
- d) que saber uma língua é saber sua gramática;
- e) que o conteúdo de ensino nas aulas de língua portuguesa é a gramática;
- f) que o professor é que deve ensiná-la, explicitando suas regras, e o aluno vai aprender, repetindo os modelos.

Quando se trata, porém, do uso real da linguagem, em situações nas quais é importante saber usar as formas “*corretas e adequadas*” e o aluno fracassa, é de senso comum apontar como causas desse insucesso a complexidade da língua, a incompetência do professor, ou a ignorância do aluno. Dificilmente se irá “*admitir que o ensino da gramática pode não ter nada a ver com o ensino da língua*” (Possenti, 1996:61)

A ideologia de mundo “*letrado*” onde se construiu a noção de “*língua correta*”, que por sua vez produziu uma tradição escolar, impõe uma maneira de interpretar e pensar o estudo de língua e seu ensino que passa a ser parte integrante da nossa cultura. Converte-se num conhecimento de sentido comum que cristaliza a visão que fazemos a respeito. Sem nos desprendermos dessa “*representação*” não há como verificar

[...] que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. [...] que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada ‘sobre’ ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito ‘sobre’ uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. (Possenti, 1996: 54)

O ensino tradicional não reconhece estes pressupostos que para o projeto dos professores dos cursos de Letras da UNIR são ponto de partida para o processo de ensino/aprendizagem da língua, que, por sua vez, demandam uma mudança radical na formação do professor.

O evidente desencontro entre os dois projetos, dos alunos e dos professores, coloca os alunos diante de duas possibilidades:

a) manter as mesmas expectativas e, por isso, resistir ao projeto dos professores;

Por este caminho, o aluno mantém resguardada sua visão de mundo, seus valores, seu sonho de ascensão social via inserção num mundo letrado. Ele não pode admitir que investiu quatro ou cinco anos de sua vida para concluir o curso e, após, permanecer no mesmo lugar social, afinal o curso superior vai lhe possibilitar apenas uma pequena subida na escala profissional, já corroída pela situação de arrocho salarial por que passa o funcionário público. Na falta de coragem para negar o sistema que ele defende, um dos caminhos que se apresenta, no sentido de se proteger da frustração da não-realização das expectativas e manter suas representações sociais, é considerar o curso de Letras como uma passagem para a realização de novas expectativas, ou canalizar para a atuação das pessoas e da instituição:

Exemplificando:

Apesar de tudo, pretendo fazer um curso de pós-graduação, mas não na Unir. (RLM-13)
Meu curso de Letras pode até não ter sido um dos melhores, mas eu o valorizei muito. (GJM-6)

[...] concluí também que o Curso de Letras é mais uma realização pessoal ou trampolim para o Curso de Direito. (PVH-1)

Como consolação o aluno apresenta ganhos pessoais, conforme exemplos:

[...] hoje tenho uma bagagem literária razoável, escrevo e leio com um pouco mais de facilidade, meus limites, portanto, foram ampliados. Porém, com certeza, não o suficiente (PVH-8).

Enfim, apesar de achar que deve ser remanejado, o curso é bom e me realiza como pessoa (VLH-5).

Pode não ser lá grande coisa, mas vai me dar um diploma de nível superior (VLH-9).

b) A outra alternativa do aluno é reconhecer que chegou no curso com uma expectativa diferente, mas aceita o projeto dos professores.

Exemplificando:

[...] eu acho que antes do vestibular criamos uma imagem do curso, baseada nas experiências do ensino secundarista... (VLH-11)

Esta aceitação demanda duas atitudes:

- primeiro, o aluno compreende, mas não vai ser professor. Esse é o caminho percorrido por aqueles que não estão na sala de aula e não mudarão de profissão. Assim, eles aceitam a proposta dos docentes, pois não precisarão trabalhá-la na sala de aula algum dia, e se consolam no campo pessoal, visto que não haverá cobrança no campo profissional. Nesse caso, o reconhecimento e aceitação do projeto dos docentes lhes acrescenta ao cotidiano o brilho próprio do saber, e lhes propicia uma inserção mais politizada na sociedade, vendo a realidade com mais transparência e comprometimento.

Para estes, a consolação não traz consigo uma carga pura de frustração, mas aponta para outros caminhos.

Exemplificando:

[...] mas pensando no futuro sei que tudo visto será muito interessante e importante não só para a minha vida profissional, como também na minha vida particular (PVH-7).

- A outra atitude é: o aluno compreende, acha que ainda não está preparado para trabalhar com a nova concepção de linguagem e ensino, mas continua professor, caso já leccione, ou vai para a sala de aula ser professor;

Exemplificando:

Agora vou sair da UNIR e não estou preparada para enfrentar um sala de aula como manda o sistema, mas com muita coragem para enfrentar o sistema à minha maneira, com os meus próprios pensamentos, esperando com isso alcançar, ou pelo menos tentar, alguma coisa ou resultado (PVH-2).

Tal opção, mesmo rara, principalmente a que exige troca de profissão, revela que também esta compreensão é possível, e que o projeto dos professores vai encontrando eco, pequeno é verdade, na ação dos alunos que se formam no Curso de Letras. São

estes que aceitam destruir de fato suas representações anteriores e as expectativas criadas a partir delas, e não se negam a reconstruir novas razões, produzindo por sua vez novas representações, que vão definir novos lugares sociais e que vão alimentar novas expectativas. Esses se constituirão em novos companheiros do corpo docente, e reforçarão a construção de uma outra relação com a linguagem e seu ensino, no seu local de trabalho.

Esta proposta não está e jamais estará pronta, não é e jamais será uniforme, e sua construção é extremamente difícil. Mas com certeza este é um dos primeiros passos a serem dados na direção de sua concretização: aceitar que não se está pronto, mas que se está em caminhada, e que é necessário estudar muito, olhar muito à sua volta, aprender bastante. Se o trabalho do corpo docente dos cursos de Letras da UNIR já produziu tal compreensão em alguns de seus alunos, é sinal de um grande passo dado, e ainda bem que controvertido.

Para os alunos, ter uma linguagem correta é uma forma de se integrar permanecendo na região; para os professores, o movimento existente no sul do país que visava e visa construir outra forma de relação com a linguagem e seu ensino, abandonando a dicotomia certo/errado, e a ideologia de unidade em benefício de diversidade, é também uma forma de se integrar à academia brasileira e às idéias que nela circulam, permanecendo na região.

Para finalizar, gostaria de explicitar que o que possibilitou este trabalho, bem como o de vários outros colegas, foi a atitude pioneira, generosa e cheia de coragem do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, e de alguns de seus professores em aceitar a execução do Curso de Mestrado na longínqua e amazônica Universidade Federal de Rondônia. Por este gesto, que garante à Universidade Estadual de Campinas ser uma Instituição comprometida com a mudança, o meu muito obrigado.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, José Januário de Oliveira. **Terra virgem, terra prostituta (o processo de colonização agrícola em Rondônia)**. Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3.ed., São Paulo, Hucitec, 1986.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios**. Tese de doutorado. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1996.
- BECKER, Bertha K. **Geopolítica da Amazônia - a nova fronteira de recursos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- CEDAE. **Depoimento de Soares Amora**. In: Projeto "Memória dos Cursos de Letras". CEDAE/IEL/UNICAMP.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8.ed., São Paulo, Francisco Alves, s/d.
- _____. "O milagre brasileiro" e a política educacional. In: **ARGUMENTO**. nº 2, ano 1, nov., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.

- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Plano Institucional da Universidade de Rondônia**. Belo Horizonte, 1983.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Relatório Geral - 1983**. Porto Velho, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, SP, Mercado de Letras/ALB, 1996.
- _____. (org.). **O texto na sala de aula - leitura & produção**. 3.ed., Cascavel, ASSOESTE, 1985.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- _____. & CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo, Cortez, 1997.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. **Psicología social, II**. Barcelona, Paroles, 1986 (original de 1984).
- LEITE NETO, Clementino. **Fatores políticos condicionantes da criação e desenvolvimento de universidades brasileiras: o caso da Universidade Federal de Rondônia**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1993.
- MOLLO, Suzanne. **Os mudos falam aos surdos: o discurso da criança sobre a escola**. Lisboa, Editorial Estampa, 1978.
- PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP., ABL/Mercado de Letras, 1996.
- RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.