

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS VOZES DOS CALOUROS/91 DO CURSO DE LETRAS/CCHS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL¹

Maria Emília Borges DANIEL

RESUMO *Este estudo focaliza conceitos e pressupostos de alunos calouros do curso de Letras sobre questões referentes à área de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Os dados da pesquisa, de caráter qualitativo, foram coletados através de questionários analisados com o objetivo de: 1) a partir de seis "focos" - motivação, aulas, leitura, redação, gramática e melhores professores - construir uma "memória coletiva" (Kenski, 1994) dos vinte e nove informantes do corpus sobre o processo-história de "ser aluno" de língua portuguesa no 1º e 2º graus, considerando a concepção social de memória (Halbwachs, apud Bosi, 1987:17); 2). comparar, com base na perspectiva sócio-interacionista, os dados referentes às experiências relatadas em (1) com os conceitos e pressupostos atuais dos informantes sobre "o que é aprender língua portuguesa", "o que é ler bem" e "o que é escrever bem". Os resultados mostraram, por um lado, como os informantes compreendem, no presente, alguns aspectos do seu próprio processo-história de "ser aluno". Por outro lado, apontaram algumas implicações entre as representações dos fatos ligados a "o que foi aprender língua portuguesa" e os conceitos e pressupostos correspondentes a "o que é aprender língua portuguesa".*

ABSTRACT *This study concentrates on the concepts and presuppositions of Bachelor of Arts freshman students about matters concerning activities of teaching and learning Portuguese. The data of the research are qualitative and were collected using questionnaires, which were analyzed with the following objectives: 1) build a "collective memory" (Kenski, 1994) of the 29 informants about the historical process of "being a student" of Portuguese in elementary and high school considering the social concept of memory (Halbwachs, abud Basi, 1987:17); 2) based on the social interactions, compare the data concerning the experiences reported in (1) with concepts and current presuppositions of the informants on what it is like "to learn Portuguese", "to read well" and "to write well". The results show , on the one hand, how the students understand, at present, some aspects of their own historical process of "being a student", and on the other hand, some of the implications within the representations of*

¹ Texto resultante de dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, no dia 04 de abril de 1995, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Salek Fiad.

the facts concerning “what it was like to learn Portuguese” and the concepts and presuppositions corresponding to “what to learn Portuguese is”.

A decisão de centralizar este estudo nas representações que alunos ingressantes, em 1991, no curso de Letras/CCHS/UFMS fazem de conceitos e pressupostos referentes à área de ensino-aprendizagem de língua portuguesa surgiu do meu interesse, como professora dessa matéria no referido curso, de repensar a formação de professores de língua portuguesa.

Desde 1990, venho acompanhando de perto a situação da maioria dos alunos: a chegada, vindos do 2º grau, configura-se por uma situação de direito: foram considerados aptos, via vestibular, a fazer o curso. Mas a permanência caracteriza-se por uma situação de fato: seu precário desempenho na prática de leitura e de produção de textos causa-lhes sérias dificuldades nos estudos, além de outras, decorrentes de problemas encontrados no próprio curso. Nessas condições, impõe-se um questionamento quanto à saída: como estamos formando os alunos que saem professores de língua portuguesa para o 1º e 2º graus?

Em razão da complexidade desse quadro, decidi fazer um recorte e caracterizar, neste primeiro trabalho, apenas a chegada dos alunos ao curso, com o objetivo de verificar possíveis implicações entre os conceitos e pressupostos que eles têm sobre questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa e o processo-história de “ser aluno” dessa matéria, no 1º e 2º graus.

Assim, optei pela construção de uma “memória coletiva” (Kenski, 1994) sobre tal processo, a partir dos depoimentos obtidos através de um questionário de pesquisa respondido pelos vinte e nove informantes do corpus, que viveram experiências distintas e diferenciadas, na maioria dos casos durante onze anos, num contexto histórico, cultural e institucional, tendo em vista que:

Vygotsky aponta a possibilidade de se considerar o desenvolvimento mental como um processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação - incluindo artefatos culturais (instrumentos técnicos) e formas de ação e signos (instrumental psicológico). Nesse processo de internalização (transformação de um processo intermental em um processo intramental), ele ressalta o caráter e a função de mediação do signo, especialmente da palavra, indicando relações entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento. Para Vygotsky, a palavra é um poderoso amálgama: parte signo, parte instrumento, ela é o evento humanizador mais significativo. (Emerson, 1983 - apud Smolka, 1991 (a): 54).

A construção do conhecimento em situações e relações de ensino, que por sua vez também são constitutivas do ato de aprendizagem, caracteriza-se como uma prática ao

mesmo tempo discursiva - enquanto mediação pela palavra - e pedagógica - enquanto mediação pelo outro. Na mediação pela palavra:

O discurso se constitui por sua multiplicidade de vozes (polifonia) e pela presença do OUTRO (alteridade). Assim, sua constituição é intrinsecamente heterogênea, e não pode ser concebida fora do entrelaçamento com outros discursos. (Neder, M.A -1995:93).

Na interpretação dos depoimentos relacionados às experiências que os alunos disseram ter vivenciado no 1º e 2º graus levei em conta que existem inúmeras possibilidades de se construir, a partir do presente, uma “versão” do passado, dependendo da pessoa com quem se está falando e do objetivo da narrativa. No momento em que, através de um relato oral ou escrito, o sujeito apresenta uma “versão” do passado, “as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem história” (Kenski, 1994: 48). Não história como uma visão fixa, estática, linear e cristalizada dos acontecimentos ocorridos no passado, mas, conforme Neder, M.A. (1995:2), como:

um processo dialético de continuidades, repetições, rupturas e contradições, que constitui um recorte da vivência de determinadas formações discursivas e formações ideológicas, a partir de determinado foco.

Além disso, considerei que, por serem filtrados pela memória, os fatos representados pelos calouros, no momento em que deram os depoimentos, configuram-se como diferentes daqueles realmente vividos por eles, pois

o simples fato de lembrar o passado no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe sua diferença em termos de ponto de vista (Halbwachs, apud Bosi, 1987.17):

Nessa perspectiva, os calouros relatam/representam ocorrências passadas, das quais foram contemporâneos aqueles alunos de língua portuguesa que eles foram no 1º e 2º graus, conhecendo-lhes o futuro. Portanto, reconstróem o passado em função desse futuro, que é hoje o momento presente deles, e do estágio em que agora estão. A seleção de fatos e idéias do passado foi feita em função dos seus efeitos no presente. A crítica que apresentam é sempre do ponto de vista do presente, considerando o distanciamento temporal e psicológico da situação real vivida.

Para aquele que recorda, uma pergunta sobre o seu passado desencadeia o relato e o faz pensar a própria história e reavaliar as ações que praticou ao se relacionar com outras pessoas. O que ele recorda abrange fatos que ocorreram também com professores, colegas, pais, irmãos. Assim, naquilo que recorda e no como recorda vai compreendendo não apenas o passado, mas, principalmente, o presente, tal como observaram alguns informantes:

(...) consegui aprender mais sobre mim mesma (...) porque nem sempre estamos dispostos a pensar e neste momento foi indispensável (1/A).

(...) analisamos as nossas experiências com o Português e tivemos a oportunidade de avaliar os nossos objetivos em cursar Letras (7/A).

(...) nos fez parar e analisar o que foi aprendido e como foi aprendido (17/A).

Coloquei-me então no papel de leitora-interlocutora dos depoimentos dos calouros-informantes, assumindo com Chauí (apud Bosi, 1987: XXI) que:

Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão.

Assim, analisei os depoimentos do corpus enquanto discursos, entendendo discurso como

a atividade lingüística através da qual o sujeito produz significado, instaura-se enquanto sujeito e se revê nesta prática. E, como discurso, o momento da produção não pode ser observado fora do circuito produção-circulação-consumo. Ou seja, o fenômeno da leitura se confunde e, de certa forma, abarca em si a produção, sendo que o mesmo ocorre na direção inversa. À análise do texto enquanto discurso, não cabe a busca da totalidade e da precisão articuladas à noção de produto.

(Abrahão, 1992:117)

Meu ponto de partida foram os fatos relatados pelos informantes sobre a história de “ser aluno” de língua portuguesa, no 1º e 2º graus. Depois, à luz desse quadro de referências, verifiquei os conceitos e pressupostos relativos a “o que é aprender língua portuguesa”, “o que é ler bem” e “o que é escrever bem”. Finalmente, examinei algumas implicações entre “o que É” e “o que FOI” aprender língua portuguesa para esses alunos.

I. A representação da história de “ser aluno” de Língua Portuguesa a partir do presente.

Resumo, a seguir, os resultados da análise, correspondentes aos seis temas em torno dos quais organizei os relatos das experiências que os informantes disseram ter vivenciado, como alunos de língua portuguesa, na escola de 1º e 2º graus.

1) MOTIVAÇÃO. Foram relativamente poucos (17%) os calouros que se representaram como alunos motivados em relação à aprendizagem da língua portuguesa, explicitando informações bem mais pessoais, e até uma visão poética (6/A) da questão:

Sempre gostei da Língua Portuguesa, porém meu interesse começou na 6ª série. (...) embora no 2º grau eu não tenha tido bons professores, sempre desejei aprender bem a nossa língua. (1/A).

(...) fui descobrindo o mundo encantado das palavras. (6/A - 1º grau).

Ainda que eu fosse uma aluna meio medíocre, interessava-me em falar bem e escrevia muitas cartas. (...) Sempre me interessei em utilizar o que aprendia tanto oralmente quanto através da escrita. (7/A).

Alguns revelam uma intenção deliberada de aprender e um envolvimento maior com o estudo da língua materna, encarando-o como uma espécie de desafio, apesar das dificuldades enfrentadas:

(...) embora não houvesse incentivo com relação à leitura (...) gostava de ler e escrever, e o que aprendi me ajudou. (3/A - 1º grau).

(...) tinha o vestibular e as expectativas não eram muito boas. A responsabilidade era maior e eu me vi na obrigação de ir aprender o que ainda não sabia. (5/A).

2) AULAS. Houve mais referências a aspectos criticados como negativos nas aulas de língua portuguesa, sobretudo no 2º grau: número excessivo de alunos por turma, conteúdos repetitivos, muita teoria gramatical e pouca prática de leitura e redação, quase nenhuma prática de expressão e compreensão oral. Eis alguns pontos de vista dos alunos:

As escolas, pelo grande número de alunos por sala, não proporcionam o ler e o escrever bem. O professor não consegue acompanhar os problemas próprios dos alunos. (1/A - 1º Grau).

(...) as aulas eram dadas de forma bem descontraída e prendiam a atenção dos alunos. (4/A - 1º grau).

Sempre achei muito repetitivo. Todo ano iniciávamos quase sempre o mesmo assunto e nunca chegávamos ao final do livro. (5/A - 1º grau).

(...) achava as aulas banais, excessivamente teóricas. (7/A - 1º grau).

(...) fazíamos muita redação e interpretação de texto. O que sempre me fascinou! (7/A - 2º grau).

(...) eram muito vagas. Talvez por ser escola pública ou porque o professor não fazia questão de exercitar mais o aluno. Não havia exigência nem do professor nem do próprio aluno. (8/A - 2º grau).

Tudo era detalhado, existiam tarefas e discussão no outro dia de tudo o que havíamos visto. (9/A - 1º grau).

Havia mais exercícios e mais leitura. (10/A - 1º grau).

Faltaram técnicas de redação e treino, incentivo na parte escrita. (13/B - 2º grau).

Eram aulas muito boas. A gente lia muito. Fazia seminários e até olimpíadas de Português. Fazíamos muita dramatização também. Toda aula a professora cobrava tarefa. Em sala fazíamos muitos exercícios de gramática. Na 4ª série tinha prêmios para quem tirasse 10. Lembro-me também dos murais bonitos e interessantes da turma. (17/A - 1º grau).

Era a mesma enrolação de hoje. (22/B - 2º grau).

Era um ensino muito relaxado, sem cobrança e desestimulante. Aulas “capengas” sem ou quase sem redações para fazer. Não se exigia muito dos alunos e não se passava muito a matéria; muita conversa e pouca matéria. Mas entendo a situação do salário do magistério. (29/B - 2º grau).

Acho que deveriam ter dado maior ênfase na leitura e na redação e mais ainda na compreensão e expressão oral, para uma maior desenvoltura e enriquecimento do vocabulário. (20/A - 2º grau).

3) LEITURA. No 1º grau, as atividades de leitura eram realizadas “muitas vezes” (24,1%) e a interpretação de textos “muitas vezes” (24,1%); no 2º, as primeiras ocorriam “raramente” (37,9%) e a segunda, “as vezes” (34,5%). No 1º grau, os livros para leitura eram quase sempre escolhidos apenas pelo professor e constituíam tarefa obrigatória, passível de verificação através de fichas, resumos, provas, trabalhos. No 2º grau, havia menos leitura, mas os objetivos continuaram os mesmos: elaborar resumos, preencher fichas, fazer provas.

Os livros que nos mandavam ler seriam cobrados em prova, por isso eram indicados pelos professores. (1/A - 1º grau).

As professoras achavam que sabiam qual era o livro melhor para nós. (13/B - 1º grau).

Só na 8ª série que, pela primeira vez, a professora nos mandou ler uns livros. E eram os livros que ela desejava. (24/A - 1º grau).

Existia um programa a ser seguido e, dentro dele, os livros que deveríamos ler. (26/A - 1º grau).

Os relatos de experiências nas quais os alunos também escolhiam o que desejavam ler restringiram-se aos seguintes casos, referentes a ocorrências relativas ao 1º grau:

Podíamos escolher um livro dentre os vários apresentados pela professora, também havia a possibilidade de lermos em casa o que desejássemos. (6/A).

(...) nos últimos anos do ginásio em que a professora apresentava vários livros e o aluno escolhia o seu, emprestando-o e repetindo a operação semanalmente, o que possibilitava a leitura completa do livro. Era ótimo! (7/A).

A professora (8ª série) reservava uma hora toda semana para a leitura daqueles livros (Ciranda da Leitura). Desde Érico Veríssimo até aquela coleção “Para Gostar de Ler”. (12/B).

(...) nós podíamos escolher dentre 3 (três) livros, o nosso preferido. (13/B).

Na escola havia a Ciranda de Livros, e os alunos podiam escolher as suas preferências. (23/A).

Alguns informantes argumentam mais sobre o fato de a escolha das leituras ser feita sempre pelo professor. Nos exemplos a seguir, 17/A sugere procedimentos alternativos para tal situação, enquanto 29/B mostra o que pode acontecer com o aluno que é sempre obrigado a ler o que não escolheu:

A professora sempre já tinha em mente o livro que ela ia dar, ou melhor, que ela ia indicar. Não acho isso ruim, desde que sejam livros que atendam às necessidades do aluno futuramente. No entanto, para despertar o gosto pela leitura, acho que no 1º semestre o professor deve escolher o livro e no 2º, deixar o aluno escolher ou vice-versa. Talvez os professores pensassem que estavam fazendo o melhor. Mas volto a dizer que nem sempre a imposição é válida. Escolher pode despertar o gosto pela leitura. (17/A).

(...) eu não concordo com essa atividade. Conheço alunos, pessoas, que detestavam ler por terem sido obrigados a ler na escola leituras que não vieram da sua busca de adquirir conhecimento, de se distrair com os livros e textos. (29/B).

Os discursos seguintes refletem condições impróprias para os alunos e até mesmo para os professores desenvolverem uma prática efetiva de leitura.

Os professores se restringiam à gramática, davam pouco incentivo à leitura, e muitos não me transmitiram a idéia de que tinham o hábito de ler e escrever algo. (5/A - 1º grau).

Nós não íamos porque os professores não nos passavam nada. (9/A - 2º grau).

Não li nenhum livro, apenas excertos em apostilas. (11/A - 2º grau).

Infelizmente, não li muitos livros. Como fiz Magistério, era imprescindível que tivesse uma boa leitura. (23/A - 2º grau).

Pelo que me lembro, li apenas um livro no 2º grau. (25/A).

Por outro lado, três informantes revelam aspectos interessantes de sua história de leitores, que gostavam de ler e liam também **fora da escola**, aliás, foram as únicas referências a esse lado da questão:

(...) fora da escola eu lia o que mais me agradasse. (2/A).

Porque eu lia por livre e espontânea vontade (...) os livros que eu lia até então eram diferentes dos que foram pedidos. (5/A).

A escola nunca recomendou nenhum tipo de leitura, por isso eu pude escolher livremente os livros da minha preferência. (28/A).

Apenas um informante referiu-se à dificuldade de acesso aos livros, resultante, além da dificuldade financeira, da **falta de biblioteca**:

Não havia biblioteca pública junto à escola e para adquirir os livros noutra forma não havia poder aquisitivo satisfatório. (14/B).

4) **REDAÇÃO**. No 1º e 2º graus, os temas para redação ou eram propostos apenas pelo professor ou eram “livres”. Havia maior preocupação com dois elementos do processo de produção de textos escritos: “o que escrever?” e “como escrever?”. A imagem do professor exercia muita influência no “para quem escrever?”. Valorizava-se o produto (texto) e não o processo da escrita. As atividades de redação eram realizadas “raramente”, no 1º grau (34,5%) e “muitas vezes”, no 2º (31%).

Os discursos seguintes refletem algumas características do processo de ensino-aprendizagem da produção escrita vivenciado nesse contexto:

Embora no 2º grau já recebamos noções de redação, ainda não se sai de lá escrevendo e lendo bem. Dependemos muito do nosso interesse em casa. (1/A). Aprendemos apenas o que professor determinava; só que ele quase não fazia exercícios na sala de aula. Fora da escola eu escrevia para mim. (4/A - 2º grau).

Eu já tinha mais vontade de aprender, de não errar mais. (12/B - 2º grau).

(...) sinto uma dificuldade imensa para expressar-me. É claro que o erro pode não ser somente das aulas, um pouco vem da natureza de cada um. Sinto que deixo muito a desejar quando tenho que desenvolver algum tema. (16/A).

(...) eu não sei fazer um bom desenvolvimento na escrita. (24/A).

O que aprendi com relação a ler e escrever foi por conta própria, através dos livros que li, fora do currículo escolar. Nunca ninguém me ensinou como escrever, sempre mandaram que eu escrevesse. Essa matéria estou tendo agora no 1º semestre de Letras. (28/A)

5) **GRAMÁTICA**. I) Com referência ao 1º grau, foram três os **conteúdos** citados pela maioria dos informantes como os mais estudados, nas aulas de gramática, em ordem decrescente de indicação: análise sintática (44,8%), ortografia (27,5%) e verbos (13,7%).

Quanto ao 2º grau, os assuntos mais estudados ou foram tratados de forma muito genérica:

Estudamos toda a gramática (6/A). (...) há uma grande diversidade de assuntos e é impossível tratá-los minuciosamente. (7/A) Abrangia mais assuntos de gramática. (10/A).

Estudávamos os pontos que não tínhamos aprendido bem no 1º grau. (25/A).

ou foram mencionados em função do curso feito pelo informante, por exemplo, “7.044/82” (antigo Científico): 4/A e 8/A; Técnico em Contabilidade: 18/A e Magistério: 28/A.

O ensino visava mais o vestibular (4/A).

O vestibular exigia mais a ortografia e a redação. (8/A).

Tive poucas aulas de português. (...) o curso que escolhi não me ajudou para melhorar o meu conhecimento em relação à Língua Portuguesa. (18/A).

O Magistério nos ensina como ensinar a aplicar as regras. (28/A).

II) Segundo alguns dos poucos informantes que explicitaram a questão, foram citados como **objetivos** do estudo da gramática tanto no 1º quanto no 2º grau, desde razões como:

Era preciso decorar os verbos, as conjunções, pois havia arguição. Havia exercícios referentes a cada matéria (25/A); saber falar e escrever (1/A); maior compreensão de textos e frases (7/A); melhor escrever (11/A); errar menos, falar mais certo (12/B); melhor compreensão e correção (14/B).

Até interesses bem mais imediatos como:

Só estudava para fazer as provas (17/A); Para aprender a fazer as provas (20/A); Na época eu estudava apenas para fazer as provas. (25/A) Para fazer as provas (28/A).

III) Dentre os argumentos utilizados como **justificativas** para o estudo dos conteúdos gramaticais, cito alguns:

Análise sintática e ortografia eram mais cobradas, devido à minha dificuldade para escrever. (5/A) No 2º grau adquirir, melhor dizer, foi-me ensinado mais conteúdo gramatical, que é o suporte de toda estrutura escrita. (11/A). Porque a professora sempre dizia que era fundamental saber a estrutura da língua (17/A). Porque era isso (“regras de gramática”) que se exigia (classifique, complete). (28/A).

IV) As explicações relativas ao **como** os conteúdos eram estudados deixam entrever características de um ensino-aprendizagem mecânico, com um fim em si mesmo:

Estudava decorando em voz alta e escrevendo repetidas vezes (1/A). Através de chamadas orais (3/A). Através de exercícios (15/A). Treinando (20/A). Era preciso decorar os verbos, as conjunções, pois havia arguição. Havia exercícios referentes a cada matéria (25/A).

Alguns depoimentos refletem, a meu ver, um certo tom de frustração:

Era apostilado, tudo no seu tempo era dado, mas nada aprendi (9/A - 2º grau). Estudava pelos livros da escola. Poucas vezes consultei a gramática e o dicionário (5/A - 1º grau). Era tudo apostilado e resumido. Aí sim é que eu nem peguei a gramática (5/A - 2º grau)

V) Sobre a **freqüência** com que as atividades de gramática eram realizadas, nas aulas de língua portuguesa, no 1º grau, 44,8% dos informantes responderam “muitas vezes” (= em quase todas as aulas) e 27,6 %, “sempre” (= em todas as aulas); no 2º grau, 37,9% responderam “sempre” e 20,7%, “muitas vezes”.

6) OS MELHORES PROFESSORES. Agrupei as características mais atribuídas pelos informantes aos seus “melhores professores”, nos dois conjuntos a seguir:

I. a) conhecimento da matéria; b) forma de ser e de agir; c) habilidade para organizar as aulas, escolher formas adequadas de apresentar os conteúdos e estabelecer um clima positivo na sala de aula:

Contava-nos trechos dos livros para interessar-nos pelas obras (3/A - 2º Grau). Simpático com os alunos, demonstrava conhecimentos, era calmo e seguro (5/A - 1º grau). Aproveitava todos os segundos das aulas, demonstrava muitos conhecimentos, era seguro e incentivava a leitura (5/A - 2º grau).

Ela havia feito apenas o Magistério e inovava as aulas com debates, conversação, leitura em sala de aula e tinha a atenção voltada aos alunos, sem divagações inúteis às aulas. (7/A - 1º grau). Tive vários professores inteligentes e competentes no 2º grau, mas como a Eliane, nunca. Ela começava a aula e aproveitava até o último minuto. Sempre se interessava pelas dúvidas dos alunos, participava das discussões e era imparcial na hora das notas (7/A - 2º grau).

Era muito comunicativa e dominava muito bem a matéria (10/A - 2º grau).

Ensinava bem, trazia muitos exercícios extras e indicava vários livros (11/A - 1º grau).

Enérgica, dinâmica, atualizada, interessada, atenta, comunicativa (17/A - 1º grau).

Um professor que ensinava com humor e conseguia se fazer entender (19/A - 2º grau).

Sabia o conteúdo e sabia repassá-lo aos alunos (23/A - 1º grau).

II. a) exigência com relação ao desempenho e à participação do aluno; b) “cobrança” dos conteúdos lecionados:

(...) era muito exigente, só passava o aluno que realmente soubesse (1/A - 1º grau). (...) também era muito exigente, fazia chamada oral toda aula (1/A - 2º grau).

(...) costumava fazer-nos decorar todas as conjunções; fazia-nos conjugar os verbos em todos os tempos; indicava leituras de acordo com a matéria estudada (3/A - 1º grau).

Meu professor era divertido, porém muito exigente; mas explicava muito bem e cobrava os exercícios, ele também tinha uma maneira própria de ensinar. (11/A - 2º grau).

Era supersevera e exigia do aluno a matéria dada (13/B).

Alguns informantes apontaram também características que consideraram negativas nos seus ex-professores, por exemplo:

O resultado (da pesquisa) deve mostrar o grande buraco que existe na maneira de ensinar: o professor mal preparado (sic) e sem interesse.(...) o professor de 2º grau tem pressa e dá tudo muito rápido (...) são geralmente alunos universitários e muito impacientes (9/A).

Os professores estavam mais preocupados em nos ensinar macetes para o vestibular do que realmente nos ensinar a matéria (13/B).

Mesmo rapidamente delineados, os seis “focos” que serviram de pontos de referência para organizar o relato dos informantes deixam entrever alguns elementos das condições de ensino-aprendizagem, nas quais eles vivenciaram a construção do conhecimento relativo à matéria língua portuguesa, na escola de 1º e 2º graus. O discurso que usaram para construir uma visão do passado a partir do presente importa pouco como História, entendida tradicionalmente como uma visão de fatos realmente vividos no passado. Mas interessa muito como memória para ser analisado e refletido, porque vai dizer muito das pessoas que referenciam, deles mesmos, do passado e também do presente. (Kenski, 1994), como pode ser observado nos exemplos abaixo, nos quais alguns informantes expressam “o que foi aprender língua portuguesa”:

Foi gratificante, porque no 1º grau os professores tiveram mais paciência em ensinar e tirar as dúvidas. Havia mais exercícios subjetivos e mais leitura. O 2º grau foi mais objetivo pois era preparatório para o vestibular. (...) a literatura começou a ser ensinada com mais profundidade pois estávamos em formação para o vestibular (10/A).

Foi uma espécie de primeiro contato com uma matéria complexa. Sair do português do primário e entrar no português ginasial foi difícil. Tudo o que eu vi no 2º grau era uma espécie de revisão bem esmiuçada do que já tinha visto (12/B).

Estudei o 1º Colegial no Estado e foi muito fraco na parte do português. O 2º e o 3º Colegial foi em colégio particular, mas aconteceu o mesmo (17/A).

Infelizmente, hoje percebo que durante todos esses anos o estudo de Língua Portuguesa foi um tanto quanto superficial. Estudava para obter nota e passar de ano (23/A).

Não foi uma experiência muito boa, pois apesar da minha facilidade em redação, não foi trabalhado em mim (sic) regras básicas que me embasaria (sic) para o 2º grau (28/A).

Foi a oportunidade de aprender muito sobre a língua portuguesa num país cada vez mais analfabeto, pois a escola onde estudei era muito boa (29/B).

O processo-história de “ser aluno” de língua portuguesa no 1º e 2º graus que emerge da maioria dos depoimentos, constantes nos seis temas considerados, corresponde, em linhas gerais, ao chamado “ensino tradicional”, que pressupõe a educação como transmissão de conhecimentos prontos a serem reproduzidos, fundamenta-se na concepção de linguagem como expressão do pensamento e centra-se na gramática normativa.

II. As representações do “O que é aprender Língua Portuguesa”.

Partindo do pressuposto de que qualquer prática de ensino-aprendizagem de língua fundamenta-se numa concepção de linguagem e de educação, verifiquei que os discursos dos informantes sobre “o que é aprender língua portuguesa” refletiram, principalmente, duas tendências: a) a linguagem como expressão do pensamento; b) a linguagem como instrumento de comunicação.

a) A linguagem como expressão do pensamento.

Tal concepção implica fundamentalmente três pressupostos:

1. a função da língua é expressar (espelhar) o pensamento do homem e o seu conhecimento de mundo;

2. alcançar a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, implica aprender algumas regras para falar e escrever “bem”, prescritas pela gramática normativa, e correspondentes à variedade padrão da língua, a única considerada “correta”;

3. o objetivo do ensino de língua portuguesa - o chamado ensino tradicional - é induzir o estudante a substituir a variedade “errada” que ele fala pela variedade padrão “correta”.

Os depoimentos seguintes, sobre “o que é aprender língua portuguesa, configuram não apenas uma prática de ensino-aprendizagem fundamentada nesses princípios, mas também os preconceitos e as frustrações referentes à língua materna, decorrentes dessa prática:

(...) aprender a maneira correta de usar (falando ou escrevendo) a língua oficial do nosso país, que é a língua portuguesa. Consiste em aprender sua estrutura, seu vocabulário, etc. (25/A).

Aprender normativamente a língua que falamos desde que nascemos (26/A).

Tenho frequentado há anos os bancos escolares e não tenho conseguido ir além de um certo estágio, é como se o meu cérebro só conseguisse capitar um x de

informações, além disso o conhecimento é efêmero e dilui-se com o tempo (11/A).

É uma espécie de obrigação patriótica, pois é a língua que falamos e devemos fazer o melhor. Eu gosto de línguas estrangeiras (quero aprender várias), porém se nem o português eu sei falar direito, como poderei dar maiores passos? (12/B).

Muito importante porque, sendo ela a nossa língua materna, nós a aprendemos de forma natural sem observar a forma correta, ou seja, da maneira usada em nossa comunidade (20/A).

b) A linguagem como instrumento de comunicação.

Nessa perspectiva, os pressupostos básicos são:

1. a língua é um código cuja principal função é transmitir informações;
2. a gramática é um conjunto de regras utilizadas pelos falantes na construção das frases da língua (abordagem descritiva); tanto a gramática estrutural como a gerativo-transformacional enquadram-se nessa tendência e, embora com enfoques diferentes, têm em comum o fato de abstraírem a linguagem do seu contexto histórico-social e proporem uma homogeneidade do sistema lingüístico (Neder, M.L.C. , 1993:83);
3. o ensino - chamado descritivo (Halliday, apud Neder, M.L.C. 1993:87) - consiste em fazer com que o aluno, usando a língua, adquira conhecimentos sobre o modo como ela funciona.

A metodologia fundamentada em tais princípios objetiva especialmente o “saber fazer”, valendo-se de exercícios através dos quais o aluno automatiza as estruturas da língua, sobretudo as da variedade padrão, o que pode ser observado na maioria dos livros didáticos ligados a essa tendência.

A visão da linguagem como instrumento de comunicação, nos exemplos a seguir, pode ser explicada pelo fato de a maioria dos informantes ter cursado o 1º e o 2º graus na década de oitenta, em plena vigência da Lei 5692/71, que instituiu o ensino-aprendizagem da língua portuguesa fundamentado nessa concepção.

Melhorar as minhas condições de me comunicar com os outros (5/A).

Nos dias de hoje, todos precisam manter contato e passar ou enviar mensagens, seja falada ou escrita (sic), por isso entendo que se precisa ter o domínio da língua padrão para maior alcançarmos nossos objetivos (13/B).

Acho que saber a língua materna é fundamental. E depois uma língua funciona como um processo (sic) de comunicação indispensável ao ser humano (17/A).

Considerando que a aprendizagem da língua portuguesa concebida pelos informantes fundamenta-se nessas duas concepções de linguagem, vejamos o que significa para eles “ler bem” e “escrever bem”.

Para a maioria (68,9%), “ler bem” significa “compreender o texto”, “captar sua mensagem”, “entender o que o autor te passa”, “assimilação do que se leu”, “reproduzir o texto lido”. Entretanto, os elementos que mais usaram para caracterizar a “boa leitura”

referem-se apenas à oralização do texto, isto é, à leitura em voz alta: “respeitar a pontuação”, “ler com entonação”, “ler pausadamente”, “boa articulação das palavras”, “boa pronúncia”, “em voz alta”, “voz em tom médio, nem muito alto nem muito baixo”, “não gaguejar”, “a leitura bem feita é inquestionavelmente uma questão de fluência, de boa articulação das palavras e boa entonação”. Portanto, o “ler bem” que caracterizaram corresponde à atividade de “ler bem em voz alta”, para que os ouvintes entendam o que está sendo dito.

Os conceitos de “escrever bem” mais indicados foram: “expor as idéias com clareza” (51,7%), “saber gramática” (20,6%), “alguém dizer algo para alguém”,

III. As implicações entre o “O que é” e o “O que foi” aprender Língua Portuguesa.

Nesta terceira parte, analisei os discursos dos informantes sobre “o que é aprender língua portuguesa”, “o que é ler bem” e “o que é escrever bem”, à luz do processo-história de “ser aluno” de língua portuguesa no 1º e 2º graus, delineado na “memória coletiva” organizada na primeira parte, pois considereei que o conhecimento sobre tais questões foi construído socialmente, num contexto histórico, cultural e institucional. Primeiro, intermentalmente - em indivíduos - e, depois, intramentalmente - no indivíduo (Vygotsky - apud Smolka, 1991 [a]: 54).

Na transformação de um processo intermental em um processo intramental, Vygotsky enfatiza o caráter e a função mediadora do signo - a palavra em especial - que serve de elo entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento. A elaboração do conhecimento em situações e relações de ensino-aprendizagem é mediada pela palavra - prática discursiva - e, ao mesmo tempo, pelo outro - prática pedagógica.

Assim, passo a enumerar alguns pontos de implicação entre os conceitos e pressupostos dos calouros/91 sobre “aprender língua portuguesa”, “ler bem” e “escrever bem” e as experiências que disseram ter vivenciado durante o processo-história de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, especialmente nas áreas de leitura e de redação.

(1). em linhas gerais, as concepções de linguagem e os preconceitos relativos às variedades lingüísticas desprestigiadas, presentes nos discursos dos informantes sobre “o que é aprender português”, também estão presentes nas descrições que fizeram das suas aulas no 1º e 2º graus; centradas no estudo da gramática normativa, de uma forma isolada, isto é, como um fim em si mesmo;

(2). a caracterização do “ler bem” como decodificação mecânica do texto lido em voz alta e do “escrever bem” como uma atividade na qual o “como dizer algo” não é considerado em relação aos demais elementos do processo de produção de textos, ou seja, as “estratégias para dizer algo” não são selecionadas conforme “o que se tem a dizer”, “quem se assume como locutor”, “para quem dizer”, “para que dizer”, “por que dizer”.

Tais ocorrências refletem um ensino de língua em que ocorre pouca ou quase nenhuma prática efetiva de leitura e produção de textos, como o descrito na primeira parte (item I) no qual as leituras tinham uma frequência média, mas eram quase sempre indicadas apenas pelo professor e constituíam tarefa obrigatória, passível de ser “verificada”, através de provas, resumos e fichas; no 2º grau, a frequência e a quantidade de leituras diminuíram; os textos escritos, sobre temas livres ou propostos pelo professor, eram centrados no “como dizer algo” desligado dos demais elementos do quadro de condições necessárias à produção de um texto.

Outro ponto de interseção entre o processo escolar vivenciado e o posicionamento atual dos informantes também merece ser destacado: quem demonstrou ser motivado com relação ao estudo da língua portuguesa, no 1º e 2º graus, pretende aprofundá-lo, no curso de Letras:

Sempre tive grande interesse em aprender a falar bem a língua portuguesa e agora que estou cursando Letras, tenho conseguido entender muitos detalhes que têm me ajudado a aumentar o meu interesse e a minha adoração pela referida língua (7/A).

(Aprender língua portuguesa) Uma maneira de conhecer mais a minha língua materna e relacionar-me com as pessoas, estudá-la mais a fundo e talvez até fazer alguma tese. (29/B).

Quem disse ter tido problemas, quer agora recuperar o que não aprendeu:

(Aprender língua portuguesa) Fator primordial, já que venho do 2º grau com falhas (9/A).

Algumas das conseqüências mais lamentáveis do tipo de processo-história de “ser aluno” de língua portuguesa relatado pelos informantes são as lacunas e os silêncios na formação dos alunos, principalmente na sua história de leitura e escrita.

A discussão das questões resultantes de estudos como este pode contribuir para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem, sobretudo em cursos de formação de professores, nos quais as “memórias coletivas” podem oferecer subsídios para a reflexão individual e/ou coletiva sobre influências marcantes de experiências do passado nos conceitos e nas práticas de alunos e professores.

Pretendo dar continuidade a este estudo, retomando os resultados aqui apresentados num outro trabalho, com os mesmos informantes, já na condição de professores formados em 1994, sobre o processo-história de “ser aluno” de língua portuguesa no curso de Letras.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, Virgínia B. B. “A Produção do Sentido: Leitura e Redação”. In: *Teses. Catálogos 1954/1994 - Resumos 1992*. Belo Horizonte, UFMG, 1994 p. 117-134.

- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade. Lembranças de velhos.** 2ª ed., São Paulo, T.A. Queiroz: EDUSP, 1987.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP, Papirus, 1989.
- FIAD, Raquel Salek. "Ensino da língua materna: gramática x leitura e redação? In: **Leitura: teoria e prática.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 5 (7): 21-24, 1986.
- GERALDI, J.Wanderley. "Concepções de linguagem e ensino de português". In: **O texto na sala de aula.** 8ª ed., Cascavel, PR, Assoeste, 1984, p.41-48.
- _____. **Portos de passagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- KENSKI, Vani Moreira. "Memória e ensino". In: **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, Cortez, nº 90, agosto/94, p.45-51.
- KOCH, Ingedore G.V. **A interação pela linguagem.** São Paulo, Contexto, 1992, 116 p.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Tradução: Freda Indursky. Campinas, SP, Pontes: Editora da UNICAMP, 1989.
- NEDER, Marco Antônio V. **Memória do múltiplo e do descontínuo nos discursos de construção de um curso de formação de professores: IEL/UNICAMP.** Campinas, SP, DLA/IEL/UNICAMP, março/95 (dissertação de Mestrado).
- NEDER, Maria Lúcia C. "Concepções de linguagem e o ensino de português". In: **Polifonia.** Cuiabá, MT, Editora da UFMT, nº 00, 1993, p. 71-79.
- SMOLKA, Ana Luíza B. "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica". In: **Cadernos CEDES.** 2ª ed., Campinas, SP, Papirus, julho/1991 (a), nº 24, p. 51-65
- SOARES, Magda. **Metamemória - memórias. Travessia de uma educadora.** São Paulo, Cortez, 1991, 124 p.