

ENTRE O SIM E O NÃO, A PERMANÊNCIA O DISCURSO DO GRADUANDO EM LETRAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA *

Marinalva Vieira BARBOSA

RESUMO *Este artigo apresenta os resultados do estudo das representações que o graduando em Letras apresenta sobre a linguagem e o seu ensino. Teoricamente, está inserido na área de análise do discurso, especificamente nas concepções de M. Bakhtin sobre sujeito, linguagem e história, as quais, aliadas às teorias sobre Representações Sociais, desenvolvidas por Serge Moscovici e Denise Jodelet, compõem a base de sustentação das análises. O estudo desenvolve-se em torno de discurso de alunos que, no momento de realização da pesquisa, estavam no último ano do curso de Letras em quatro instituições de ensino superior localizadas nas regiões Sudeste e Norte.*

ABSTRACT *This research aims to investigate the representations that undergraduate student of Letter presents about language and its teaching. Theoretically, it is inserted in the area of discourse analysis, specifically M. Bakhtin's conceptions of subject, language and history, which ally to theories on Social Representations developed by Serge Moscovici and Denise Jodelet, composing the basis of this analysis. The study is developed with last year student of Letter's discourses from four universities, located on Brazil north and south-east regions.*

1. PONTOS DE PARTIDA

Toda a escrita é marcada pelo movimento de responder, discordar e/ou concordar com os já-ditos sobre o objeto de pesquisa. É um diálogo com diferentes discursos que, ao se fazerem presentes no momento da escrita, vão definindo os rumos do texto, a sua organização, as perguntas que se busca responder. Escrever este trabalho foi um exercício dialógico, em que alunos de graduação em Letras, posicionados em dois momentos

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 26 de fevereiro de 2004, orientada pelo Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

diferentes, compareceram e assumiram a condição de co-construtores do discurso sustentado sobre as representações que o aluno de Letras apresenta sobre a linguagem e o seu ensino.

Um momento presentificado na memória está circunscrito a minha entrada no curso de Letras. Primeiro dia de aula, o professor pergunta aos alunos que estão chegando porque haviam escolhido fazer Letras: a maioria responde que tinha feito tal opção para estudar gramática. O professor, como muitos outros viriam a fazer depois, afirma que esse objetivo não será atendido, pois não se trata de um curso que visa ao estudo da gramática tradicional, mas ao estudo e à compreensão dos funcionamentos da linguagem. Pontos de partidas diferentes foram logo evidenciados.

Em razão dessa diferença, no decorrer do curso, foram muitas as discussões, os embates entre professores e alunos. De um lado, estes afirmavam ser necessário estudar a variedade padrão, pois isso possibilitaria a eles o exercício do magistério com segurança e conhecimento. Do outro, estavam os professores universitários a afirmar que não tinham como objetivo ensinar gramática, mas apresentar e discutir teorias que levassem o graduando a conhecer outras concepções de linguagem. Buscava-se com muita firmeza trilhar caminhos que possibilitassem a constituição de um sujeito/professor crítico e criativo. Diante de tal conflito entre posições, em alguns momentos, professores e alunos vivenciaram verdadeiros diálogos de surdos. Cada um falava, mas nenhum compreendia ou ouvia o outro. O curso terminou e com ele a inquieta impressão de que a proposta da universidade não estava se realizando. Neste momento, no entanto, era só uma inquietação.

Em 2002, quando estava repensando qual seria o *corpus* da dissertação, surge a proposta de analisar o discurso do graduando em Letras. Naquele momento, buscava estudar a imagem do aluno no interior da universidade. Diante dos incertos objetivos, ouvir quem seriam os sujeitos da pesquisa foi o caminho inicial. A elaboração do questionário visou a traçar um roteiro que envolvia discussões sobre o porquê de fazer o curso, a importância, as prioridades a serem estudadas, o que ensinar como professor, os conhecimentos importantes para o professor etc. A expectativa era que os graduandos falassem das dificuldades para transformar as teorias linguísticas em conteúdo para o ensino da língua materna.

Entretanto, na aplicação do questionário-piloto, uma fala se sobressaía às demais: *escolhi o curso para estudar melhor a gramática*. A expressão genérica poderia até ser indicativo de que o aluno esperava compreender a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa, mas, no desenvolvimento da pesquisa, definições mais específicas, tais como *esperava aprender o padrão culto, esperava aprender a escrever melhor*, trouxeram de volta uma velha e nova história e com ela uma pergunta: *O que vou ensinar para o meu aluno?* Essa questão emerge acompanhada de uma espécie de retomada de um referente de trabalho com a língua, ou seja, os problemas apontados, as críticas feitas ao que devia ou não ser estudado vêm ancorados no que o graduando compreende por estudo de gramática.

Nesse novo encontro com graduandos e com as críticas sobre o que estudaram ou não no curso, desponta outra preocupação, além da relacionada ao seu trabalho em sala de aula: trata-se da condição de aluno de Letras e já (ou futuro) professor de língua materna que afirma não saber ler nem escrever. Diante dessa condição, o aprendizado da gramática foi apontado como possível solução. Tais dizeres são polêmicos e incômodos e, para mim, no contexto em que voltaram a ocorrer, surpreendentes. Entretanto, com as entrevistas veio a certeza de que não se tratava de uma fala isolada de alunos temporariamente revoltados com o curso, mas, sim, de um discurso fortemente ancorado em representações sobre a linguagem, sobre o seu ensino e sobre os saberes necessários ao professor.

Mais do que isso, os sujeitos desta pesquisa colocaram em evidência uma espécie de vácuo entre o que se estuda na universidade e o que se faz na escola e mostraram que para o aluno de Letras é difícil estabelecer ligação entre teorias lingüísticas e ensino da língua materna. Trata-se de um discurso que ganhou força e relevância porque diferentes alunos, de diferentes universidades, foram fazendo críticas e cobranças muito semelhantes com relação ao curso. De modo que o caráter relevante dos dados não está baseado somente na quantidade, mas principalmente na complexidade que estes assumem quando se considera quem são os sujeitos que sustentam tal discurso. Os graduandos foram discursivamente apresentando indícios de que o necessário diálogo entre universidade e escola, no que diz respeito ao ensino da língua materna, ainda não está estabelecido de maneira efetiva.

2. A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* é constituído por quatorze entrevistas semi-estruturadas e por questionários respondidos por oitenta e um alunos de duas universidades públicas e duas privadas. São instituições de ensino localizadas nas regiões Norte e Sudeste. Os alunos entrevistados e que responderam ao questionário, no momento da realização da pesquisa, estavam cursando o último ano do curso de Letras¹. Questionário e entrevistas foram utilizados como técnicas complementares.

Para cada turma que respondeu ao questionário, foram gravadas três entrevistas com alunos das universidades Y, W e Z. Com alunos da universidade X, foram gravadas cinco entrevistas. Nelas, o objetivo foi clarear e complementar as questões apontadas no questionário. Este está composto por treze perguntas. A escolha dos entrevistados deu-se de forma aleatória, e cada entrevista tem em média a duração de uma hora,

¹ As universidades são identificadas pelas letras X, Y, W e Z. Os alunos que responderam ao questionário serão identificados pelas seguintes combinações: A1X..., A1Y... A1W ... e A1Z.. (= aluno número 1, 2... da universidade X, Y, W e Z). Os alunos entrevistados têm as mesmas identificações quanto às universidades, que resultaram nas seguintes combinações: EAX1 (= entrevista do aluno 1... da universidade X, Y, W ou Z). O questionário e o roteiro da entrevista estão nos anexos I e II, respectivamente. 29

perfazendo o total de quatorze horas de gravações. Dos 81 alunos que responderam o questionário, 40 são alunos de universidades públicas e 41 são de universidades privadas, as quais estão distribuídas da seguinte maneira: X universidade pública do Sudeste: 18 alunos; Y universidade pública do Norte: 23 alunos; W universidade privada do Sudeste: 26 alunos; Z universidade privada do Sudeste: 14 alunos.

Tanto o questionário quanto as entrevistas foram organizados tendo como referência os seguintes temas: a) questões relativas às razões que levaram à escolha do curso, tais como: importância de ser formado em Letras e expectativas com relação aos conhecimentos a serem adquiridos e ao futuro profissional; b) questões relativas aos conhecimentos necessários ao aluno de Letras e futuro professor de língua materna; c) questões voltadas para a importância do que ensinar e porque ensinar quando do efetivo exercício do graduando como professor de língua materna; e d) questões voltadas para os modos como se deu a relação com o curso de Letras.

3. O PORQUÊ DE FAZER LETRAS

Tendo presentes as respostas do questionário e as entrevistas, pode-se afirmar que a opção pelo curso de Letras é marcada por uma busca bastante generalizada e comum: a maioria dos alunos afirmou que optou pelo curso porque queria estudar língua portuguesa ou literatura. A procura pelos conhecimentos literários baseia-se em um ponto bastante definido. O graduando quer estudar artes e ler os clássicos da literatura brasileira e de outros países. Este é o caminho visto como necessário para tornar-se um leitor competente.

No tocante aos que escolheram o curso pelo interesse em aprender a língua portuguesa, há o desejo de se tornarem falantes, escritores e conhecedores “competentes”. *Não apenas desejam falar sobre a língua, isto é, desenvolver uma atividade de ordem metalingüística, mas exercer essa língua, praticando-a nas modalidades oral e escrita* (Rocha in Azeredo, 2000, p. 257). Esse exercício é apontado como possível mediante o conhecimento de questões específicas, ou de uma variedade específica – a padrão. Os enunciados apresentados a seguir exemplificam a constante referência direta ou indiretamente à gramática que marcou o discurso dos graduandos participantes da pesquisa.

Primeiro porque o estudo da língua portuguesa sempre me fascinou, gostava muito das aulas de gramática e eu gostaria de fazer estudo mais profundo sobre essa disciplina. Gostaria de aprender a leitura e a escrita (A5Y).

Escolher uma profissão é uma tarefa muito difícil, uma vez que é para toda a vida. Depois de muito pensar e passar por outras experiências universitárias, optei pelo curso de letras. A língua portuguesa me fascina. Estudá-la e poder ensiná-la me faz crescer. Acho que é dom. Ter crescido num ambiente onde discussões sobre o uso adequado e o ensino da língua portuguesa sempre estiveram presentes também influenciou na escolha final (A13W).

Sempre gostei dessa área, sempre aprendi muito com meus professores de português. Eles me ensinaram a gostar do português. Esse foi o meu primeiro contato, quando vi que tinha que ir para uma faculdade, optei pelo curso de português porque sou apaixonado (EA3Z).

O motivo pelo qual escolhi o curso de letras foi o meu gosto e interesse pelo aprendizado da gramática. Não sabemos a língua portuguesa, por isso resolvi fazer letras (A4Z).

Se entrelaçarmos os discursos citados, é possível observar que eles se complementam, explicam-se, ou seja, vários motivos diferenciados aparecem, mas a busca pelo conhecimento gramatical está sempre lá. É o *gostar de escrever e de ler* ou então *a necessidade de falar e escrever “corretamente”* que justifica a necessidade de fazer Letras. A literatura, muitas vezes, aparece como um meio de atingir esse objetivo, pois possibilita o contato com autores que, segundo os graduandos, usam a língua de forma adequada.

O gesto de continuar afirmando, mesmo já estando no final do curso, a razão de ingresso e a ela juntando a decepção por não terem seus objetivos atendidos contém o tom de protesto, de indignação. Afirmar que escolheu Letras para estudar gramática, dentro da universidade, em cursos que não poupam críticas aos estudos gramaticais tradicionais, significa enunciar palavras proibidas, manifestar desejos incompatíveis com a ordem discursiva vigente. No dizer de uma aluna, *significa provocar a fúria dos professores dentro da universidade* (EA1X). Diante disso, a pergunta que surgiu foi: como compreender/explicar a presença tão contundente dessa perspectiva no interior dos cursos de Letras?

3.1. Pontos de partida e lugares de chegada do aluno de Letras

Na busca das razões históricas que dão sustentação às representações presentes nos discursos dos graduandos, não constitui novidade falar das responsabilidades da escola no processo de construção da imagem de língua e, principalmente, do que é entendido como ensino de língua. Esta é apontada como responsável pela disseminação e manutenção da concepção de que a variedade padrão é a correta e deve ser falada por todos. Tomando como base a perspectiva do lugar de partida do aluno de Letras, na escola se dá o início formal do processo de construção dessa representação sobre as normas do *bem-falar* e do *bem-escrever*. É esse um dos momentos da vida em que se começa a ter consciência de que existe uma modalidade da língua que precisa ser respeitada sob pena de exclusão de determinados espaços sociais.

Ainda é corrente entre professores e alunos, nessa etapa, o discurso de que é importante saber gramática para ter condições de passar no vestibular e nos concursos que usam o conhecimento normativo como forma de seleção. Ou seja, o processo de valorização e legitimação ocorre nas práticas discursivas externas à vida escolar. Tanto o aluno quanto o professor, que estão inseridos neste espaço, partem do pressuposto de que o domínio da variedade padrão lhe permitirá o acesso, por exemplo, à universidade. Com isso, pode-se dizer que, se na escola ainda se vivencia um tempo de estudo de

regras e realização de exercícios metalingüísticos, isso denuncia que a universidade, no trabalho de formação do professor de língua materna, não tem conseguido romper com a crença de que o conhecimento da língua por meio do estudo da metalinguagem garante ao aluno o efetivo acesso aos bens sociais e culturais.

Para além da importância que tem o domínio da variedade padrão para todo e qualquer indivíduo, no caso do aluno de Letras há o acréscimo de que ele já é ou será professor e, nessa condição, estará num lugar autorizado para *ensinar* a língua. Tem-se uma imagem esperada e um conhecimento valorizado que lhe é cobrado. Não há dúvidas de que é cobrado de qualquer profissional o domínio de conhecimentos relacionados à área de especialização, no entanto, no caso do professor de língua portuguesa, há uma identidade social fortemente construída. Isso faz com que o professor de língua materna *associe a sua auto-imagem a uma visão fechada de educação, a conteúdo de área, de disciplina* (Arroyo, 2002, p. 33).

Ser professor de língua materna significa então projetar, construir uma imagem dessa função e dos adereços indispensáveis à sua ocupação, e, mais do que isso, é concretizar uma determinada cosmovisão que está incorporada ao exercício desse ofício. Essa cosmovisão, muitas vezes, é construída muito mais com base nos rituais do que nos saberes efetivamente necessários. Nesse sentido, o gesto de compor uma representação de si como professores responde não só a uma exigência social, mas também partilha da compreensão dessa *identidade de professoralidade configurada nos/pelos espaços de discursos que se propõem a esse fim*. O discurso do graduando resulta de uma certa combinação de traços acumulados/produzidos no universo das práticas sociais (Oliveira, 2000, p. 15).

3.2. A configuração de uma imagem no entrecruzamento de vozes

Dentre as possibilidades que podem ser arroladas para analisar o processo de constituição do discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna, destaca-se, o tão alardeado desconhecimento da língua padrão pela maioria da população que passou pelos bancos escolares. Em segundo, é a não menos alardeada posição atribuída ao professor de língua portuguesa diante do fracasso da escola. Esse é um problema que tem sido comentado, estudado e explicado, tanto que é tema referenciado pelos alunos das quatro instituições pesquisadas.

A condição proletarizada de professores e alunos é materializada nas suas dificuldades no trato com a variedade culta – no acesso à leitura e à escrita. Na afirmação de A7W, há uma identificação desse interlocutor anônimo e aparentemente sem rosto que também está presente nos demais discursos: *constantemente a televisão fala de alunos que não sabem português e dos professores de português que mal sabem ler e escrever. Não quero que pensem isso de mim*. Neste caso, personifica-se o que quase sempre aparece de forma indeterminada. Os meios de comunicação entram em cena para definir de onde está vindo essa voz categórica. O graduando discursivamente

promove uma mistura de imagens. Professores e alunos estão nas mesmas condições quando se trata do trabalho com a leitura e com a escrita. A dificuldade com a escrita é tomada como uma evidência incontestável.

Entretanto, as imagens que possibilitaram a construção dos enunciados dos graduandos não estão restritas aos meios de comunicação. Silva (2001) afirma que não só no âmbito dos meios de comunicação, mas também no acadêmico, muitos questionam e criticam os saberes e capacidades daqueles que ensinam a ler e a escrever. Na mesma perspectiva, Kleiman (2001) afirma que a imprensa reproduz, no que diz respeito à caracterização do professor, o que a pesquisa acadêmica fala sobre o assunto. Por causa da representação que a imprensa faz da capacidade de ler e escrever dos professores, ela é contundente e enfatiza as falhas relacionadas às práticas cotidianas de leitura e escrita e às práticas especializadas. Falhas que, segundo a visão do aluno de Letras, são apontadas, mas não trabalhadas pelos professores universitários. A imprensa e os estudos produzidos na universidade apontam para um mesmo lugar: os alunos que estão na escola, que chegam à universidade não sabem ler nem escrever. São discursos autorizados, que passam a funcionar como material fértil à sustentação das representações que o graduando produz sobre a língua materna e o seu ensino.

O despreparo dos professores de língua portuguesa tem sido muito discutido tanto no âmbito acadêmico como no sociopolítico. De modo geral, são vistos como mal preparados e incompetentes. Essa condição quase sempre vem à tona acompanhada da discussão sobre o desempenho de alunos em vestibulares, provões e outros sistemas de avaliação nacionais ou internacionais. Muitas vezes, confunde-se o que é de responsabilidade individual e/ou social.

Nos enunciados, há o movimento de um dizer que pensa a formação do professor para outro que pensa não a condição do aluno de graduação em Letras, mas a do professor que vai ensinar a língua materna para alguém. Essa mudança de plano exige um distanciamento dos sujeitos enunciadore, ou melhor, exige a mudança da posição aluno para a posição professor. Entretanto, nas vozes e nas imagens em circulação, as posições ocupadas não são diferenciadas. Ambos, alunos de Letras e professores, estão no lugar de quem não sabe ler, escrever ou falar conforme o esperado. Do encontro de tais representações nasce o discurso do aluno de Letras e, conseqüentemente, a imagem que tem de si e do lugar que ocupa.

4. A PROPÓSITO DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: O ESTUDO DA LINGÜÍSTICA

Neste tópico, procuro analisar, apoiando-me no percurso traçado anteriormente, o significado de estudar Lingüística no curso. Mais especificamente, analiso como vêm sendo re-significados os conhecimentos lingüísticos pelo aluno de Letras e, a partir disso, como se está dando a construção dos modos de pensar o ensino da língua materna. Para tanto, recorro a uma pergunta feita por Neves (2002, p. 255), no livro *A gramática:*

história, teoria e análise, ensino, qual seja: que temos feito nas nossas aulas, então, que tem levado nossos alunos a decidir, assim que assumem suas aulas, que aquilo que estudaram na universidade nada tem a ver com o que devem oferecer a estudo nas escolas de primeiro e segundo graus?

Em decorrência das representações, mesmo após o tempo vivido no curso, sobre o papel da gramática normativa, somadas às dificuldades em saber o que fazer minimamente com as teorias, os professores optam por esquecer que aprenderam a Linguística. Um indício dessa não construção de elos resistentes entre o que se estuda na universidade e o que passa a ser ensinado na escola pode ser encontrado nos enunciados citados a seguir. Ao responder sobre a relação existente entre o ensino de língua feito na universidade e o que foi feito na escola, os graduandos afirmam não haver nenhuma ligação. Há dois tipos de afirmação nos enunciados: uma, em que o aluno não vê relação a partir do que estudou. E outra, em que como professor também não vê e demonstra ter dificuldades de estabelecer a ligação entre esses momentos de estudo e trabalho com a linguagem:

Há um abismo seja do conhecimento acadêmico (atualização) seja de práticas inovadoras que permitam o trânsito dos novos saberes acadêmicos nas escolas. Há também pouco interesse da universidade em sanar esses problemas. Digo isso observando o exemplo daqui: a licenciatura é ruim! Não há conexão entre Letras e Pedagogia (A3X).

(...) Aqui na universidade não se estuda nada daquilo que eu estudava antes (A10Y).

Pelo que pude perceber, nem tudo que os alunos aprendem na universidade é possível colocar em prática quando eles ensinam português.(A7X).

Como resultado dessa ruptura apontada pelos graduandos, a representação de linguagem trazida para a universidade retorna, embora abalada e sem brilho, para os espaços de ensino na escola. O valor dado à variedade padrão não se desfaz no decorrer do curso. Ao contrário, sua permanência sustenta os conflitos com as teorias linguísticas. Entretanto, as dificuldades para ver a Linguística como recurso de transformação dos conteúdos de ensino da língua materna não pode ser justificada somente pelas suas representações. Elas assumem papel importante, mas antes é preciso também perguntar pelas razões de sua resistência e permanência após o curso de Letras.

Não desfazendo as crenças de que a correção linguística leva a um bom desempenho no uso da linguagem, a normatividade passa a representar, ou melhor, continua a ser vista como resposta para as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna. Já a Linguística, no outro pólo, representa a variedade, o campo movediço que não oferece caminhos seguros para serem seguidos. Sabe-se que é próprio da Linguística o caráter plural. Entretanto, para o graduando, a dificuldade aparece no processo de transformação dessa multiplicidade em instrumento que o auxilie. Já a gramática é, por natureza, compacta, com definições aparentemente precisas sobre como

ensinar a língua, sobre o certo e o errado. No contraponto, constrói-se a visão de segurança de uma e insegurança da outra.

Nos enunciados em estudo, um tema foi comum: o graduando busca no curso de Letras aprender a escrever, ler e falar melhor por meio do aprendizado da gramática normativa. Esse posicionamento demonstra que os graduandos não estão *necessariamente convencidos que as gramáticas tradicionais – objetos de vilipêndio dos lingüistas que, desde o nascimento da nova ciência, vêm usando os gramáticos como uma espécie de saco de pancadas – são dispensáveis ao ensino* (Rajagopalan 2003, p. 10). Para o autor, isso é também um indício de que o diálogo proposto nos cursos de Letras não ocorreu efetivamente, uma vez que não conseguiu construir uma visão sólida sobre como o professor de língua materna deve atuar no seu campo de trabalho. Penso que, além da dificuldade de diálogo, isso contribui para um equívoco, pois o graduando tende a desenvolver a idéia de que se nada se ensina sobre as regras normativas, tudo deve ser aceito e nada deverá ser feito, por exemplo, com o texto do seu aluno, pois a Lingüística aceita tudo, como aparece na afirmação seguinte:

Os conhecimentos da língua portuguesa dão caminhos diferentes para a pessoa. Fico pensando: como será que vai ficar o ensino da gramática normativa daqui há uns dez anos se a Lingüística aceita tudo o que a gramática não aceita. Hoje não podemos ensinar a gramática, temos que ensinar Lingüística. Imagino que a gramática normativa não vai existir, ela vai ser reformulada. Hoje a gramática normativa leva em consideração as regras, o português correto. Se isso acontecer, se a gramática normativa deixar de existir, acho que será um caos, porque vai valer *nós foi, nós tá voltando*. Imagino que vai ser um caos, mas vai ser a nossa realidade. Mas a universidade defende isso, né? Não devemos mais ensinar gramática, temos que trabalhar com o texto, com um ensino moderno. Não consigo entender como isso pode ser feito sem a gramática (EA4X).

Como demonstra o enunciado, não ter um entendimento claro do que seja o estudo da Lingüística, seus objetivos e finalidades, como afirma Rajagopalan, deixa os alunos “perplexos”, produzindo efeitos de incompreensão acerca da relação desta com o ensino de língua materna, daí a surpresa diante das posições de professores universitários. Os alunos, na realidade, não conhecem esse objeto (a gramática) que lhes é apresentado mediante noções vagas e abstratas, pois os estudos metalingüísticos feitos na escola não oferecem a base para que, como alunos de Letras, apresentem a mesma familiaridade com a chamada gramática tradicional; o que comumente possui os críticos desta. Com isso, os alunos entram num espaço de conflito com metade das armas exigidas.

Os alunos conhecem as críticas sem, no entanto, conhecerem efetivamente o objeto de crítica. Construir a validade da Lingüística em cima das falhas da gramática coloca esta última no lugar de uma ciência oposta àquela. A oposição entre gramática normativa e Lingüística – sustentada pelo uso daquela como forma de apresentação desta – reforça a compreensão específica que o aluno já traz para a universidade sobre o estudo da Língua. Constrói-se uma compreensão de substituição de uma pela outra, o que leva ao fortalecimento do discurso de senso comum de que a Lingüística aceita tudo. Os

enunciados dos alunos refletem um modo de conhecer a Lingüística, qual seja, na oposição à gramática normativa. Daí as falas que afirmam:

Eu gostaria que curso tivesse mais disciplinas em teoria literária. Achei que o curso dá muita ênfase à Lingüística (A4X).

Esperava estudar mais a Gramática que a literatura. Pensei que a universidade desse mais ênfase ao estudo da gramática e não tanto a Lingüística (A1Y).

Não criei expectativas quanto à literatura, mas com a língua sim. Pensei que sairia com um maior domínio e conhecimento da língua, o que não ocorreu. O curso de Letras deveria ser mais voltado para a área da língua e menos para a Lingüística e literatura (A23Y).

No início não tinha muita noção do que seria estudado. Depois percebi que as preocupações com o estudo da lingüística eram excessivas em detrimento da literatura e de Gramática (A4Y).

Ao conceber a Lingüística como campo homogêneo, o graduando acredita que é preciso conhecer a Lingüística como lhe é cobrado que conheça a gramática. Diante de tal comparação, as teorias passam a ser vistas como impossíveis de serem dominadas, transformadas em saber prático. A impossibilidade de composição de um saber menos disperso leva-o à conclusão de que tais teorias não oferecem condições suficientes para dar conta dos desafios e dificuldades que serão enfrentados no processo de ensino da linguagem. São teorias que tratam de muitas coisas, mas não do que deve ser ensinado na escola.

Para compreender tais falas, deve-se ter como referência o desencontro de objetivos. Ao chegar à universidade, o graduando objetiva adquirir um conjunto de conhecimentos reconhecidamente valorizado e cobrado. No entanto, depara-se com teorias até então desconhecidas, que não apresentam o mesmo valor e, muitas vezes, não é conhecida dentro do contexto social em que está inserido. Tal desconhecimento é natural, mas não pode ser desconsiderado, pois implicaria numa outra forma de apagamento da história que esse sujeito apresenta com relação à linguagem. Passado o tempo do curso, alia-se a essa imagem a compreensão de que tais teorias falam do que não deve ser feito, do que não deve ser ensinado, mas poucas falam do como fazer. Sozinho, o graduando tem demonstrado que não tem condições de juntar tudo o que viu no curso e transformar em instrumento de compreensão e elaboração do que vai ensinar na escola.

A partir dos enunciados manuseados, a diferença das concepções entre o que é feito na escola e o que é vivenciado na universidade acontece de forma tão contundente que a não-relação entre saberes lingüísticos e ensino apontada pelo graduando pode estar funcionando como justificativa para a continuidade do trabalho com o ensino da gramática normativa. *Despejar esses conteúdos – mesmo facilitados – sem prover a sua integração na ação pedagógica é simplesmente sacudir a poeira e jogá-la sobre alguém* (Neves 2002, p. 232). É jogar para o graduando um universo de conhecimento

e esperar que ele estabeleça as pontes necessárias. Algo que não vem acontecendo. Uma visão da Linguística como um todo não se efetiva, isto é, o aluno não consegue compor uma visão teórica menos dispersa, e por isso acaba por juntar sob a denominação *Linguística* um conjunto heteróclito de fenômenos e de teorias, absolutamente descosturados tanto do processo de produção científica quanto das possibilidades abertas de redefinição do ensino.

5. POSSÍVEIS PONTOS DE CHEGADA DESTE TRABALHO

As representações que emergem nos discursos dos alunos de Letras estão sustentadas em sentidos, valores e saberes que assumem *status* estável dentro do contexto em que estão inseridos. Estão relacionadas aos mecanismos de produção e de reprodução de conhecimentos sobre a língua, sobre os seus valores e sobre o seu papel como elemento de inclusão e exclusão social. Daí o caráter estável, repetitivo, pois tem como forte referencial a gramática normativa – vista como principal meio para conseguir escrever, falar e ler bem em nossa sociedade. Essa referência é construída por relações culturais, históricas e ideológicas, o que envolve práticas desenvolvidas em diferentes contextos – escola, família, mercado de trabalho, universidade etc.

O aprendizado sobre os modos de ser professor e sobre os requisitos imprescindíveis a esse dever-ser é construído ao longo da vida escolar e reforçado pelos discursos que valorizam conhecimentos específicos sobre a língua e a literatura, culminando com a passagem pelo curso de Letras. Neste, a convivência com aulas expositivas e críticas sobre o que fazer ou não no ensino da língua materna pouco contribui para a transformação dos modos de pensar o trabalho com a linguagem.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitem afirmar que, na escola, não se ensina gramática de forma direta. Os caminhos agora são outros. O texto, as dinâmicas, as chamadas atividades inovadoras funcionam como máscara para a continuidade de um trabalho ainda muito distante daquele que pode possibilitar ao aluno ter condições de entender e usar os recursos lingüísticos necessários à leitura e à escrita.

Considerando que uma das funções dos cursos de Letras é dar ao aluno condições de atuar de maneira crítica e criativa como professor, a persistência desse discurso aponta para uma não-realização de objetivos. Não se pode perder de vista, é óbvio, a importância que as representações sobre a linguagem assumem nesse processo. Entretanto, o modo como são apresentadas as teorias lingüísticas – na oposição à gramática tradicional –, a opção por uma formação generalista e centrada na exposição de conteúdo, a forma, muitas vezes fragmentada, como se dão os trabalhos com as teorias, a ausência de elo entre os conhecimentos teóricos sobre a linguagem e o trabalho efetivo de ensino da língua materna são algumas das questões que podem estar contribuindo para a sustentação do discurso do graduando sobre a linguagem.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, M.G. (2002). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- GERALDI, J.W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KLEIMAN, Â.B. (Org.). (2001). *A formação do professor*. Campinas: Mercado das Letras.
- NEVES, M.H.M. (2002). *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: editora da UNESP.
- OLIVEIRA, V.F. (Org.). (2000). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: editora da Unijuí.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
- ROCHA, D. (2000). “Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de lingüística”. In: AZEREDO, José Carlos de. *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, S.B.B. (2001). Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.