

MARINALVA VIEIRA BARBOSA

ENTRE O SIM E O NÃO, A PERMANÊNCIA
- o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna -

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
Campinas
2004

MARINALVA VIEIRA BARBOSA

ENTRE O SIM E O NÃO, A PERMANÊNCIA
- o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna -

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
Campinas
2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL - UNICAMP

B234e	<p>Barbosa, Marinalva Vieira.</p> <p>Entre o sim e o não, a permanência : o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna / Marinalva Vieira Barbosa. - Campinas, SP : [s.n.], 2004.</p> <p>Orientador : João Wanderley Geraldi.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Representações sociais. 2. Análise do discurso. 3. Língua materna - Estudo e ensino. 4. Curso de Letras - Graduandos. I. Geraldi, João Wanderley. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi – Orientador

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – USP

Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis – Unicamp

Prof^a Dr^a Maria Isabel de Moura – suplente/UFSCar

Para Milena, Karla, Walisson e Angiel,
pela singularidade da nossa amizade,
pela explosão de vida,
pelo jeito silencioso de confiar,
pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, pela orientação segura e democrática, o que me permite chamá-lo de companheiro de viagem.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, pela leitura a contrapelo que fez no momento do exame de qualificação. Também por ser um grande interlocutor e incentivador quando este trabalho ainda era, às margens do Rio Madeira, idéias difíceis de serem enunciadas.

Ao Prof. Dr. Vilmar D' Angelis, pela leitura objetiva que fez no exame de qualificação.

A Milena, pelas leituras e sugestões importantes ao longo da elaboração do trabalho e pela revisão criteriosa.

Ao Clécio e a Edvania, valiosos leitores dos primeiros esboços deste texto.

Aos Professores Binho, Marina e Jocyare, por terem possibilitado o meu encontro com os alunos de graduação em Letras das universidades pesquisadas.

Aos alunos de Letras, por terem topado a proposta de se transformarem em sujeitos desta pesquisa.

A CAPES, pelo financiamento que possibilitou a realização do mestrado.

Constante diálogo

Há muitos diálogos

o diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário

o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado
o diálogo contigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as idéias
o sonho
o passado
o futuro

escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio

mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

(Carlos Drummond de Andrade)

SUMÁRIO

PONTOS DE PARTIDA	19
CAPÍTULO I - CAMINHOS E DESCAMINHOS METODOLÓGICOS	
1.1. Dilemas de pesquisador	27
1.2. A propósito da opção pelo paradigma indiciário	28
1.3. A construção do <i>corpus</i> da pesquisa	33
1.4. O que dizem os dados (ou o que estou lendo neles)	38

CAPÍTULO II - LUGARES TEÓRICOS DE ANCORAGEM

2.1. As representações sociais	49
2.2. Representações sociais, discurso e sujeito	54
2.3. O jogo de imagens na produção do discurso do aluno de Letras	62

CAPÍTULO III – O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MEDIATO

3.1. O porquê de fazer Letras: imagem e concepção inicial e o seus possíveis lugares de sustentação	75
3.2. A escola como ponto de partida do aluno de Letras e como lugar de chegada do professor de língua materna	85
3.3. No percurso entre a escola e a universidade: a construção das RS sobre os saberes do professor de língua materna	92

CAPÍTULO IV - O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO IMEDIATO

4.1. A constituição pela falta.....	102
4.2. A configuração de uma imagem no entrecruzamento de vozes	116

CAPÍTULO V - REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DA LINGUAGEM NOS CURSOS DE LETRAS

5.1. A propósito da concepção de linguagem: o estudo da Lingüística	129
5.2. Índícios de algumas dicotomias	142
5.3. Sobre a aprendizagem da Escrita	151
5.4. A teoria na perspectiva da prática: a autoria não reconhecida	157
5.5. Quando <i>eu</i> sou o professor e o <i>outro</i> é o aluno	164

POSSÍVEIS PONTOS DE CHEGADA	175
-----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	181
--------------------	-----

ANEXO I	189
ANEXO II	191

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar as 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.

A articulação entre as abordagens teóricas mencionadas permite-nos explicar como as representações sobre a linguagem e o seu ensino e sobre os saberes considerados

necessários ao professor de língua materna - construídos em discursos que circulam tanto nos contextos escolar e universitário quanto fora deles, no meio social mais amplo - são importantes na elaboração do discurso do graduando. Este, ao construir o seu dizer com base em uma multiplicidade de dizeres sobre a linguagem, permite verificar que a sua produção discursiva é submetida às coerções e regras sociais e, principalmente, como estas são definidoras das leituras e das interpretações que o sujeito/aluno faz do lugar que deve ocupar como professor de língua materna.

PALAVRAS-CHAVES: discurso; representações sociais; graduando em Letras; ensino de língua materna.

ABSTRACT

This research aims to investigate the representations that the undergraduate student of Languages makes about language and its teaching. Theoretically, it is situated in the area of discourse analysis, specifically M. Bakhtin's conceptions of subject, language and history, allied to theories on Social Representations developed by Serge Moscovici and Denise Jodelet, composing the basis of this analysis. The study is based on the discourse of last year students of Languages, in four universities located on North and South-East Brazil.

The articulation between the theoretical approaches mentioned above allows us to explain how the representations on language and its teaching, and on certain knowledge considered necessary to the mother tongue teacher (built on discourses uttered not only at school and the university but also out of them, in a wider social context) are important in the elaboration of the undergraduate student's discourse. As far as such student builds his saying based on a variety of sayings about language, it is noticed that his/her discursive production is submitted to constraints and social rules, and mainly, that these factors

define the readings and interpretations that the subject/student makes of the place that he/she must take as a mother tongue teacher.

KEY WORDS: discourse; social representations; undergraduate student of Languages; mother tongue teaching.

PONTOS DE PARTIDA

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem, na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas portas.

João Cabral de Melo Neto

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 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 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 lingüísticas 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.

São esses dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, iguais que definiram a construção desta dissertação – desenvolvida em torno de uma fala banal e cotidiana no interior dos cursos de Letras. As afirmações que trago no decorrer do texto não são estranhas ou incomuns àqueles que estão envolvidos com ensino da linguagem na universidade, por isso a trajetória desenhada tem muito mais o caráter de reflexão, de uma tentativa de compreender o porquê da persistência do dizer dos graduandos, daí a pergunta norteadora: quais os contextos de produção que sustentam os discursos do aluno de Letras sobre a linguagem?

Ecoando em diferentes momentos desta discussão, a afirmação do graduando não significa apenas um recorte ou um dado selecionado para ser analisado com o objetivo de produzir uma dissertação, mas também reflete a necessidade pessoal/profissional de compreender, a partir do dizer desse outro/graduando, a nossa própria história, a história que constitui a profissão professor. Portanto, este trabalho não será considerado como ponto de chegada, mas como um ponto de partida para a busca de respostas para questões que me inquietam com relação ao ensino da língua materna.

Por tomar a linguagem como central na constituição dos sujeitos, busquei demonstrar os vários processos, os diferentes momentos, a historicidade dos discursos constitutivos do dizer sustentado pelo aluno. Nas concepções bakhtinianas de sujeito, linguagem e história, foram construídas as leituras e análises. Para Bakhtin (1995), o sujeito é dialógico porque nasce de interações múltiplas. Isto é, nascido dos e nos universos de discursos, tem o seu dizer

construído por meio de um mosaico de vozes que transforma a sua palavra em uma arena de contradições e lutas sociais.

Caracterizado por ocupar um lugar, num contexto específico, marcado por diferentes discursos sociais, o sujeito, nos processos de interação, faz uso das palavras para interpretar e expressar a sua compreensão do espaço em que está inserido. Disso resulta que as palavras não são inventadas conforme a vontade individual de cada falante. Segundo Miotello (2001), elas são retiradas dos espaços de interação. São dadas pelo outro. Ao serem tomadas, recebidas do outro, vêm carregadas de sentidos, de entonações e valores, o que faz a construção do discurso ocorrer por meio de um trabalho com palavras piores de historicidade.

Geraldi (2002, p. 5) afirma que *por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, carrega cada expressão a história de sua construção e de seus usos*. Na linguagem, é possível encontrar as marcas das concepções, dos valores e visões que sustentam a produção de um determinado discurso. Nesse ponto, as teorias sobre Representações Sociais (RS), desenvolvidas por Serge Moscovici e Denise Jodelet, passaram a constituir a outra ponta teórica importante para o desenvolvimento das análises. Para esses autores, as RS nascem das leituras, das interpretações que os sujeitos fazem do outro, do contexto em que estão inseridos, ou seja, a transformação das representações em conhecimento cotidiano é fundamentada em saberes socialmente construídos e partilhados.

As RS não são, portanto, uma atividade individual, e sim uma prática dialógica constituída e constitutiva dos discursos. Elas fornecem “crivos de leitura” do mundo, como afirma Jodelet (1984). Por nascerem das práticas sociais, penso que o discurso é o principal lugar de emergência das RS, uma vez que os elementos históricos, culturais e ideológicos que marcam singularmente cada sujeito se fazem presentes na materialidade de suas enunciações, que

resultam nos seus enunciados. Das enunciações nascem as palavras, que trazem as marcas dos movimentos que os sujeitos fazem em cada situação de discurso.

Com base nessa concepção dialógica, o ponto principal da discussão foi demonstrar que as repetições, as estabilidades que se mantêm nos discursos do graduando sobre a linguagem estão ligadas às crenças, aos valores e aos saberes sustentados por diferentes espaços sociais, tais como: escola, universidade e um contexto mais amplo que envolve família, tradições culturais e espaços de trabalho. Ao analisar as suas representações sobre a linguagem e o seu ensino, busco então identificar os pontos de ancoragem e interlocução que sustentam as leituras que fazem do que seja estudar a língua portuguesa e do que seja o seu ensino.

Por serem as representações sociais constitutivas das visões que sujeitos têm do lugar social que devem ocupar e do dizer que devem sustentar dentro de determinado contexto, tomei como hipótese a idéia de que a universidade, mesmo se propondo a preparar o graduando em Letras, futuro ou já professor de língua materna, para ser um sujeito construtor de seu próprio conhecimento e preparado para compreender a complexidade e a heterogeneidade das questões ligadas ao ensino da linguagem, não consegue transformar o referencial de língua e as razões para o seu estudo.

Na composição deste trabalho, não foi prioridade separar rigorosamente questões teóricas das questões analíticas. Entretanto, como a pesquisa foi organizada mediante questionário e entrevista semi-estruturada, considerei necessário, no primeiro capítulo, discutir as concepções metodológicas norteadoras da coleta de dados e, principalmente, o papel que a concepção de paradigma indiciário assumiu não só na organização e desenvolvimento da pesquisa, mas também no percurso de seleção e análise dos discursos. A outra questão que mereceu explicação foi a construção da base teórica. Por ser composta por concepções vindas de campos de conhecimentos distintos – teorias

do discurso e representações sociais –, no segundo capítulo faço uma rápida apresentação visando a explicar como tais teorias foram entrelaçadas.

Na perspectiva discursiva, o recorte dos dados e os enfoques, a priorização de um certo discurso e não de outro já são parte do processo de análise. A maneira como os graduandos foram respondendo, justificando as suas críticas e concepções com relação à linguagem foram importantes no processo de escrita do texto, ou seja, falas indiciais foram juntadas, relacionadas de modo que possibilitassem a montagem do tecido discursivo apresentado. A partir das respostas sobre o porquê da opção pelo curso de Letras organizei o terceiro capítulo. Neste, o objetivo é delinear o contexto mais distante que dá sustentação à produção dos discursos, o que implicou trazer para a discussão o papel que assumem a escola, as tradições culturais e históricas na construção do discurso sobre a língua e sobre os saberes considerados necessários ao professor de língua materna.

A partir da compreensão de que as representações presentes nos discursos do graduando resultam também da imagem atualmente atribuída aos professores de língua materna, o quarto capítulo enfoca as faltas, as reiteradas referências ao dito por um contexto social mais amplo para justificar a necessidade de estudar gramática no decorrer do curso. Além disso, com base em alguns discursos sobre os problemas relacionados ao ensino da língua portuguesa, foram delineados possíveis lugares que nos permitem considerar que o discurso do graduando é uma contrapalavra, uma busca de resposta à palavra de interlocutores posicionados em diversos espaços sociais. Essa contrapalavra não é reduzida a um gesto de assujeitamento ao que lhe é cobrado socialmente, mas é vista como um modo efetivo de buscar os conhecimentos que permitam o exercício de um poder cobrado, legitimado e reconhecido. É também um meio de modificar a imagem de não-saber presente no seu discurso acerca do aprendizado da leitura e da escrita.

No quinto e último capítulo, enfocando os dizeres sobre o estudo e aprendizado das teorias lingüísticas, as discussões voltam-se para alguns indícios sobre o papel que a universidade assume no processo de manutenção do discurso do graduando. Trata-se de um capítulo que objetiva, considerando toda a discussão desenvolvida anteriormente, analisar o significado de estudar Lingüística no curso de Letras. Mais precisamente, busco analisar como estão sendo re-significados os conhecimentos lingüísticos pelo aluno de Letras e, a partir disso, como se dá a construção dos modos de pensar o ensino da língua materna.

Diante do objetivo traçado, foram analisados discursos de alunos que estavam no último período de Letras de quatro instituições de ensino superior das regiões Sudeste e Norte – sendo duas públicas e duas privadas. O *corpus* foi constituído por respostas a questionário e entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram feitas com 14 alunos. O questionário foi respondido por 81 alunos, sendo 41 das universidades privadas e 40 das públicas. Para concluir, é importante afirmar que, neste trabalho, assumiu lugar importante a discussão sobre o que, segundo Neves (2002), é o verdadeiro monstro para aqueles que trabalham com o ensino da língua materna: a gramática normativa. A partir do percurso traçado, penso que a sobrevivência desse monstro não se explica somente pelo que se faz na escola, mas também pelos modos como tem sido trabalhado o ensino da linguagem na universidade.

1. CAMINHOS E DESCAMINHOS METODOLÓGICOS

... só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes [de memória] e trajetos [sociais nos quais irrompe].

Michel Pécheux, 1997.

1.1. Dilemas de pesquisador

Os estudos voltados para a linguagem em situação de uso oferecem um vasto campo de trabalho e múltiplas possibilidades metodológicas. Essa liberdade vem acompanhada do desafio e da responsabilidade de construir seu caminho considerando os objetivos a serem atingidos. O pesquisador precisa ter ao alcance recursos metodológicos condizentes com seus propósitos, o que implica um gesto constante de construção e reconstrução de caminhos e perspectivas.

O pesquisador de temas sociais, ao deixar de lado o mito da objetividade, caro às ciências galileanas, desenvolve outro tipo de relação com o seu objeto de estudo. Trata-se de uma relação pautada não só na necessidade de conhecer – as descrições das estabilidades –, mas também de entender as razões das interpretações feitas pelos sujeitos.

Isso coloca a necessidade de construir caminhos, uma vez que não existe um caminho feito ou um método único, possível de ser usado em toda e qualquer circunstância de pesquisa. Entretanto, tal liberdade não significa a ausência de cuidados. Por lidar com valores e saberes em processo, torna-se necessário atentar para que práticas sociais específicas não se transformem em verdades sagradas, ou então, seguindo um caminho contrário, sejam

transformadas em objetos exóticos, sendo, a partir disso, olhadas com desconfiança e preconceito.

Quando se trata de uma pesquisa voltada às questões da linguagem, tal estudo envolve a compreensão dos fenômenos sociais que sustentam a sua produção, daí a impossibilidade de pautar-se por parâmetros rígidos, pois a linguagem está em constante movimento. É um terreno movediço onde os sujeitos, por meio dos usos que fazem da língua, atuam no interior da sociedade, tendo como parâmetros valores históricos, sociais e culturais. Isso provoca uma constante re-elaboração dos conhecimentos e saberes tendo em vista as práticas sociais desenvolvidas.

Essa mobilidade implica a elaboração de um caminho metodológico que possibilite considerar as *diferenças, sempre sutis e quase invisíveis* [...] que permitem *recuperar no movimento discursivo a historicidade do humano* (Geraldi 1996, p. 8). Para isso, tomo como percurso possível a concepção de paradigma indiciário, desenvolvida pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1999), por entender que, considerando o objetivo do presente trabalho, ela permitirá trilhar um caminho metodológico não centrado na necessidade e importância da quantidade de dados, mas na qualidade singular que eles podem assumir dentro do *corpus* analisado.

Neste sentido, os dados não oferecem um cenário visível. Cada enunciado assumirá, dentro do conjunto de dizeres que compõe o *corpus* deste trabalho, o papel de um fio que, juntados a vários outros fios, possibilitará a composição do tecido discursivo que sustentará ou refutará as hipóteses formuladas no desenvolvimento da pesquisa.

1.2. A propósito da opção pelo paradigma indiciário

No final do século XIX, segundo Ginzburg, surgiu no campo das ciências humanas um modelo epistemológico sustentado num tipo de investigação cujas

raízes remetem à história de algumas práticas humanas – a caça e a adivinhação. A partir de tais práticas, durante milênios, o homem foi desenvolvendo a sua capacidade de *farejar, registrar, interpretar, classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas*. Ginzburg vai buscar nessas atividades longínquas as ocorrências primeiras para explicitar o surgimento silencioso do paradigma indiciário (Ginzburg, 1999, p. 151).

Tanto o caçador que, para localizar a sua presa, lê as pistas, interpreta as marcas deixadas na lama, os gravetos quebrados, as folhas pisadas, como o indivíduo que busca nos elementos da natureza pistas para desvelar o futuro trabalham com um tipo de conhecimento singular que envolve a interpretação de elementos exteriores. Amparado em atividades localizadas num espaço de tempo longuíssimo – interpretação de pegadas de um animal ou leitura de acontecimentos da natureza –, o homem desenvolveu a capacidade de fazer abstrações e de relacionar fatos aparentemente sem nenhuma relação. Daí surge a compreensão de que as chamadas pistas infinitesimais podem comprovar a existência de uma realidade mais profunda. Elas são sintomas, indícios, signos que, se relacionados ao contexto que os produziu, podem colocar em evidência uma realidade que não está dada *a priori*. *O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente* (idem, p. 152).

Para Ginzburg, algumas áreas da ciência – medicina, psicanálise e a crítica de arte – exercem-se com um modelo de investigação que pode ser visto como indiciário. Para exemplificar a utilização de tal paradigma, Ginzburg faz referência ao trabalho do historiador de arte e médico Giovanni Morelli na identificação da autoria de uma obra. Esse especialista, por meio de uma análise minuciosa de detalhes como o formato da orelha, a iluminação presente numa tonalidade de uma obra, identificava o seu verdadeiro autor.

Outro exemplo citado por Ginzburg é o modo de investigação desenvolvido por Freud – visto como possível leitor dos trabalhos de Morelli –, que buscava penetrar em coisas ocultas e complexas a partir da análise de elementos aparentemente insignificantes. A investigação policial é outro campo de atividades que se desenrola com base em indícios e sinais, aos quais uma interpretação confere sentido, uma orientação. Nos procedimentos investigativos, os mesmos pressupostos são compartilhados por Morelli e pelo detetive Sherlock Holmes, criação literária de Conan Doyle, não por acaso também ele um médico.

A medicina hipocrática foi tomada por Ginzburg como um modelo de ciência indiciária. O médico, a partir da leitura dos sintomas visíveis no paciente, identifica a doença. Nesse caso, o elemento visível não é a doença propriamente dita, mas os sintomas, as pistas que podem indicar o problema. A medicina estaria ancorada então numa leitura semiótica que, embasada em pistas e dados insignificantes para os olhos do leigo, pode levar à construção do histórico do mal que afeta o corpo.

As ciências tidas como indiciárias são qualitativas, pois os seus objetos não são quantificados. *Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade.* São disciplinas que não estão voltadas para a repetibilidade e a quantificação, mas para a relevância que os dados negligenciáveis, indiciais, podem assumir em face do objetivo que se busca atingir (Ginzburg, p. 156).

Por serem procedimentos não causais, mas casuais; por suas descobertas que não resultam de implicações que permitiriam passar de uma realidade a outra, mas da conjunção de indícios cujos sentidos se confirmam pelo conjunto referido a uma hipótese, pode-se perguntar pelo caráter científico do paradigma indiciário. Aliás, o próprio Ginzburg (p.154) faz a pergunta: *mas pode um*

paradigma indiciário ser rigoroso? Para responder a sua pergunta, apresenta uma série de argumentos que demonstra que o rigor do paradigma indiciário está fundado em outra concepção de fazer ciência. Como as chamadas disciplinas qualitativas não trabalham com a quantidade, a seleção de dados pertinentes torna-se uma preocupação necessária no desenvolvimento de uma pesquisa. Quanto mais os traços individuais são considerados pertinentes, tanto mais se esvairia a possibilidade de um conhecimento de caráter científico rigoroso. Quanto maior o enfoque para os elementos singulares, maior seria o afastamento do campo científico que trabalha dados visíveis, repetíveis e comprováveis.

Esse afastamento, segundo Ginzburg, abre duas vias: *ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização [...] ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual* (p. 163). Essas duas vias, sem dúvida, colocam as pesquisas sustentadas em dados indiciários numa encruzilhada, uma vez que assumir um estatuto científico *fraco* pode ser um problema se for colocado como parâmetro o estatuto científico das ciências exatas.

Para o historiador, a ancoragem no qualitativo instaura outro modo de fazer ciência. Há a descentralização da quantidade para a qualidade. O importante são os resultados atingidos. Seguindo tal perspectiva, no campo da linguagem, o pesquisador não trabalha um quadro definido ou com dados exatos, mas precisa interpretar, atribuir relações que possibilitem a composição do cenário discursivo.

A concepção de rigor científico fica redefinida, tendo em vista essa nova perspectiva, isto é, o rigor passa a ser construído não mais por comprovações de caráter estatístico ou matemático, mas pela relevância dos dados analisados e dos resultados atingidos. Diante disso, pode-se dizer que Ginzburg responde a sua própria pergunta – referente ao caráter rigoroso do paradigma indiciário – afirmando que o rigor das ciências naturais, além de inatingível, é indesejável

para as formas de saber ligadas ao cotidiano, que tomam o individual, o singular como elemento importante para a investigação. Em situações como essa

... o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (idem, p. 179).

O autor defende a adoção de um paradigma indiciário, de cunho qualitativo, como mais produtivo para a investigação dos acontecimentos ligados ao sujeito e à linguagem. A partir de dados negligenciáveis, é possível reconstruir e compreender uma realidade complexa, não experimentável de forma direta. *O que se identifica, portanto, como sendo um dado singular é aquele dado que permite o estabelecimento de reflexões sobre os fenômenos da linguagem, no caso a lingüística, e que revelam algo mais sobre o que se busca compreender, ou seja, é uma singularidade que revela* (Aburre et al., 1997, p. 14).

Portanto, busco, nas particularidades dos textos manuseados, as marcas que desvelam as representações que marcam o discurso dos graduandos sobre a linguagem. A adoção desse modelo se deve ao fato de minha preocupação não estar voltada para a quantidade de dados a serem analisados, mas, sim, para a relevância que estes podem assumir, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Não busco dados que apresentem número considerável de repetição, e sim o que falas singulares, às vezes isoladas, podem dizer ou podem apontar para a presença de um tecido discursivo mais denso.

Ao localizar este trabalho no campo indiciário, ressalto que o rigor exigido por uma pesquisa qualitativa é diferente daquele exigido pelas ciências naturais. No interior desse rigor flexível, são considerados elementos como o contexto de produção dos discursos analisados, o lugar social que cada sujeito

ocupa dentro desse espaço e, principalmente, o conjunto de regras, os valores culturais e históricos que podem marcar e definir a emergência de um sentido, de um dizer, e não de outro.

1.3. A construção do *corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa 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 são técnicas complementares. Isto é, como instrumento de pesquisa, o questionário pode ser enriquecido pela inclusão de um pequeno número de entrevistas.

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 5 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, 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 distribuídos da seguinte maneira:

- X universidade pública do Sudeste: 18 alunos;
- Y universidade pública do Norte: 23 alunos;

¹ As universidades, no decorrer deste trabalho, serão 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 terão as mesmas identificações quanto às universidades, que resultarão 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.

- W universidade privada do Sudeste: 26 alunos;
- Z universidade privada do Sudeste: 14 alunos.

O questionário funcionou como roteiro-piloto, ou seja, a abordagem dada nas entrevistas tinha como objetivo verificar se as questões presentes no questionário também eram mantidas. Ao optar pela entrevista parcialmente estruturada, procurou-se abrir margem para o aparecimento de temas que não estavam diretamente relacionados ao roteiro prévio. Não houve uma ordem rígida de colocação das questões. Em alguns casos, as entrevistas seguiram a ordem dada pelos entrevistados. Os temas previamente elaborados foram sendo adequados aos assuntos abordados. O roteiro da entrevista, além de ter no horizonte as questões presentes no questionário, obedeceu a um esquema comum, constituído pelos temas que deveriam ser melhor abordados.

Tanto o questionário quanto as entrevistas foram organizados tendo como referência nos 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.

Segundo Thiollent (1982), o problema maior das pesquisas com questionário é o fato de este colocar o entrevistado diante de uma estruturação de problemas que não é a sua. Não discordo do caráter diretivo do questionário – tanto que foi adotada a entrevista semi-estruturada como forma de complementar e clarear os discursos presentes nas respostas dadas. Entretanto, ao tratar de um assunto que diz respeito a sua realidade, os sujeitos de uma pesquisa não ficam impassíveis diante de perguntas que os levam a falar de algo relacionado a seu cotidiano. A idéia de imposição de problema incomoda porque

coloca o entrevistado como sujeito passivo, que se deixa ser guiado pelas questões levantadas pelo pesquisador.

O gesto de responder a uma pesquisa é marcado por um processo de conquista e sedução do outro, o que envolve um jogo de linguagem e representações de ambas as partes. Trata-se de um jogo interlocutivo em que o pesquisador quer saber algo e propõe ao sujeito pesquisado, segundo Silveira (2002), uma espécie de exercício que vai preenchendo as lacunas. Nesse processo, os pesquisados jogam com as imagens que fazem de si, do interlocutor e do tema em discussão. Recriam a si mesmos com base nas experiências culturais e históricas que constituem o seu discurso.

Em alguns momentos, o pesquisador depara-se com os silêncios, as recusas ou então com retornos evasivos. Isso demonstra que o simples fato de perguntar não instaura a obrigação do pesquisado responder, isto é, não se trata de uma participação marcada por gestos angelicais. Ao contrário, qualquer que seja a modalidade de pesquisa – entrevista, questionário – no campo da linguagem, é um evento discursivo complexo, forjado não só pela dupla pesquisador/pesquisado, *mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise* (Silveira in Costa, 2001, p. 120).

Além disso, tendo em vista que o objetivo não era obter dados quantitativos, as perguntas presentes no questionário não têm um caráter fechado. Elas não encaixotaram os alunos em respostas do tipo sim ou não, pois tinham como objetivo levá-los a fazer uma reflexão sobre sua trajetória no curso de Letras. Visavam a possibilitar que cada aluno, ao respondê-las, desse a sua opinião sobre o curso que estava fazendo.

Tal modalidade de pergunta cria a dificuldade de sistematização dos dados, uma vez que não oferece possibilidade de organização a partir da identidade entre respostas. No entanto, como estão sendo priorizadas pistas

indiciais, a variedade de respostas não é um problema para a análise dos dados. A preocupação maior, nesse caso, foi estabelecer relações entre falas que, aparentemente, podem não ter nenhuma ligação, mas, quando examinadas de forma mais atenta, podem-se revelar como um fio importante na composição do tecido discursivo.

A entrevista, conforme Lüdke & André (1986), representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da perspectiva de pesquisa desenvolvida. Geralmente a problemática apontada nessa modalidade de coleta de dados é a relação tensa que se estabelece entre entrevistador e entrevistado. Teóricos como Bourdieu (1983) entendem que, no processo de interação face a face, gerado pela situação de entrevista, os informantes podem dar respostas que acreditam ser valorizadas e esperadas pelo entrevistador, e não as que realmente gostariam de responder. Haveria, nesse caso, a produção de um discurso artificial, preparado para satisfazer exigências reais ou imaginárias.

Bourgain (1990) afirma que a concepção de discurso *natural* ou *autêntico* é contestável, uma vez que nenhum discurso é artificial, pois resulta sempre da interação entre interlocutores socialmente constituídos. Não existe um discurso destituído do jogo de representações que os interlocutores têm de si mesmos e do outro. Considerando as especificidades que lhe são características, a entrevista não é uma situação de interlocução menos natural do que outra qualquer. O autor não vê problema no uso da entrevista desde que os parâmetros que a orientem sejam devidamente explicitados, tomando-se cuidado com a generalização dos resultados.

Para Bakhtin (1995), qualquer que seja a enunciação, ela estará sempre demarcada pelas condições que lhe dão sustentação. Não existe uma situação de linguagem isolada da *situação social mais imediata* que possibilitou o seu aparecimento. Toda *palavra é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém... é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na*

outra apóia-se sobre o meu interlocutor (p. 113). Assim, o centro organizador de toda expressão discursiva está localizado no jogo que se estabelece entre interlocutores. Na construção do discurso, entram em ação imagens e sentidos arregimentados pelos interlocutores a partir da leitura que fazem do lugar em que estão inseridos e das razões pelas quais estão enunciando.

A entrevista, por ser uma modalidade discursiva, não pode estar isenta das implicações relacionadas à sua produção, pois todo e qualquer enunciado traz as marcas da existência (concreta, em presença, viva, pressuposta, virtual) de um interlocutor. Nessa concepção, a entrevista não é resultado de entendimento cordial ou de uma comunhão de idéias entre interlocutores. Ao contrário, trata-se de um evento discursivo complexo cuja produção envolve as imagens, representações e expectativas – de entrevistador e entrevistado – no momento de produção desta (Silveira *in* Costa, 2002). Arfuch (1995) a qualifica como um encontro dialógico porque:

...em primeiro lugar a situação comunicativa, regida pelo intercâmbio dialógico, seus participantes, sua vizinhança com a conversa cotidiana, os usos da linguagem, suas infrações, o que de previsível e de imprevisível tem esse jogo intersubjetivo da verdade (do coloquial ao formal, do chiste, do mal-entendido, da ironia ou da agressão) (*apud* Silveira 2002, p. 122).

Postulo, pois, a impossibilidade da produção de um discurso neutro ou natural, marcado somente pela objetividade, assumindo a não-neutralidade do pesquisador, interlocutor imediato da situação discursiva gerada pela entrevista. O pesquisador não é um sujeito neutro. Seu olhar sobre os dados, o recorte de um e não de outro elemento, a formulação de hipóteses explicativas – baseadas no caráter iluminador desses dados singulares, tal como propõe o paradigma indiciário – são também um lugar escolhido para falar sobre o tema da pesquisa, bem como para falar sobre as formas de constituição do conhecimento em processo de produção.

A maneira como os alunos organizaram as respostas está determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. Qualquer que seja o discurso, ele é permeado pelas imagens do interlocutor atual e/ou virtual. Isso coloca a impossibilidade de se produzir um discurso atemporal, e esta é sua objetividade.

É importante ressaltar que, ao assumir que os discursos nascem de relações intersubjetivas, não se está desconsiderando a necessidade de pautar o desenvolvimento da pesquisa dentro de parâmetros rigorosos. Só que tal rigor é flexível como quer Ginzburg (1999). Defender a impossibilidade de uma total neutralidade científica não implica postular a ausência de rigor na organização e coleta dos dados, mas reconhecer que os discursos – objeto de estudo neste trabalho – são marcados por modos específicos de produção e organização que, mesmo com todos os cuidados metodológicos que embasam uma pesquisa, se fazem presentes na análise e na produção discursiva, seja esta resultado de uma entrevista, seja de outra forma qualquer de relação interlocutiva.

1.4. O que dizem os dados (ou o que estou lendo neles)

A opção por trabalhar com a concepção de paradigma indiciário não se restringe ao desenvolvimento da pesquisa e à seleção do material para análise, mas também fundamenta os procedimentos adotados para organizar e interpretar os discursos manuseados. Nos momentos em que recorri à voz dos alunos para construir uma leitura sobre as representações que estes apresentam sobre a linguagem, tomei os seus discursos como fios/sinais/indícios que possibilitam a composição de um tecido. Entretanto, é importante ressaltar desde já que não são fios idênticos. O tecido discursivo apresentado é multicolorido.

Com isso, não apresento uma gama de palavras ou afirmações iguais, mas relaciono, infiro sentidos, interpreto com base no conjunto total do material analisado. Em muitos casos, trabalhei com a combinação e identidades de cores

entre os fios, mas em outros as tonalidades que possibilitam as aproximações são aparentemente tênues. Fios fortes, contundentes, fios frágeis, juntos foram possibilitando a composição do todo discursivo que sustenta o desenvolvimento deste trabalho. Recorro à metáfora do tecido formado por fios aparentemente não idênticos para afirmar que o dizer do graduando em Letras não é homogêneo, nem sempre apresenta repetições que funcionam como garantia de que estão fazendo afirmações precisas sobre o ensino da língua materna. São dizeres enunciados por diferentes sujeitos que, nas análises e interpretação feitas, foram relacionados em função do contexto que sustentou a sua produção.

Assim, falas específicas ganharam sentido quando relacionadas ao conjunto de afirmações apresentado ao longo do texto. Essa relação, em muitos casos, não ocorreu por meio de uma marca lexical explícita, por exemplo, mas pelo sentido que pode ser dado a um determinado enunciado se relacionado a outras afirmações feitas pelos graduandos não só sobre a linguagem, mas também sobre os conhecimentos necessários ao professor de língua materna, sobre o que destacam como importante para ensinar na escola ou sobre as críticas que fazem ao curso por não responder às suas expectativas. No percurso de análise, muitos indícios foram explicados pelo conjunto total de dados. O processo inverso também aconteceu, em que o conjunto dos dados fez sentido pela consideração de falas específicas.

Antes, é necessário também salientar que muitos dos pressupostos que estão embasando as análises, como dito na introdução, se constituíram ao longo de minha vivência como aluna de graduação e como pesquisadora. Por isso, a idéia de tecido multicolorido não é só pelo que construí entrelaçando as vozes dos graduandos, mas também pelo que fui construindo por meio do entrelaçamento de minha história, às histórias e às vozes que fundamentam a escrita desta dissertação. Assim, a tentativa de entender os discursos dos alunos está ancorada tanto em minha leitura de mundo quanto no que foi dito pelos sujeitos desta pesquisa.

Isso não fecha caminhos. Ao contrário, abre um leque de outras possibilidades de conclusões, outras leituras do material analisado, como bem aponta Miotello ao afirmar que:

Trabalhar com o paradigma indiciário ... nas ciências da linguagem, obtém-se indícios que abrem compreensões discursivas, com novos sentidos, e não fecham para uma única compreensão; afinal não se está trabalhando com um objeto fechado, pronto, mas com alternativas de leitura; nunca há uma resposta só, mas um feixe de respostas e outras respostas possíveis para as mesmas perguntas, de modo que um mesmo conjunto de indícios/pistas favorece mais do que uma hipótese. A escolha de uma delas deriva, portanto, também da coerência interna com concepções e princípios da solução adotada em outros conjuntos de indícios (2001, p. 165).

Busco sustentar, no decorrer do trabalho, que as representações sobre a linguagem e o seu ensino têm como principal referente o estudo da gramática normativa. Principalmente, no tocante ao ensino e aprendizado da leitura e da escrita. Os dados apresentados no decorrer deste texto resultam da reunião de uma série de indícios, cujo eixo condutor se organizou em torno da afirmação de que no curso de Letras *esperava estudar gramática*. Tal expectativa foi construída pelos alunos a partir da compreensão dos estudos de língua vivenciados na escola e efetivados como importante por meio de diversas práticas sociais ocorridas fora da escola. Para a sustentação da crença no papel dos estudos gramaticais, aliam-se discursos e práticas produzidos no interior da universidade.

Quando afirmo que o graduando escolhe o curso com a expectativa de estudar a variedade padrão, não o faço somente a partir de afirmações explícitas como a seguinte: *Durante o 1º e 2º grau me relacionava “bem” com as regras da gramática, isto é, tirava boas notas. Assim fiquei simpatizando com a disciplina, resolvi ampliar os conhecimentos (AIX)*. Existem enunciados que são mais sutis, isto é, o aluno diz que escolheu o curso para conhecer melhor a *língua que fala, a nossa língua*, para *estudar a literatura* ou então porque é apaixonado pela língua portuguesa. Tais expressões não remetem diretamente ao

universo da gramática. A especificação do que se compreende por língua portuguesa aparece quando critica o curso, por exemplo, por não dar relevância à necessidade de o professor de língua materna ter domínio da variedade padrão. Assim, no confronto do conjunto de respostas, a representação sobre a língua vai se sustentando.

Para explicitar melhor a leitura feita do *corpus* que compõem este trabalho, apresento as respostas de dois alunos – um da universidade X e outro da Y, respectivamente **a** e **b** – para algumas perguntas do questionário, em que a questão de gramática aparece de uma forma bastante discreta. Não há um posicionamento contundente dos alunos com relação ao que buscaram estudar no curso. São pequenas definições que permitem construir a representação sobre o estudo da linguagem, ou seja, olhando mais de perto, torna-se possível perceber as concepções e imagens que permeiam os seus discursos.

1) Quais os motivos (pessoais e/ou profissionais) que levaram você a escolher o curso de Letras?

a - Escolhi o curso porque gosto de trabalhar com educação. É muito importante o trabalho dos professores, mas muitos lecionam sem ter recebido uma formação adequada e sem conhecer a língua portuguesa e a literatura. Decidi fazer Letras porque quero desempenhar bem meu trabalho. Para isso preciso ter um bom domínio da língua.

b - Na época, eu já era professora de magistério e sempre gostei de português, de gramática e também de literatura, por isso resolvi fazer letras.

2) Na sua opinião, qual a importância de ser formado em Letras?

a - Saber lidar com a Língua portuguesa e Literatura, ter conhecimento da língua padrão. Isso se o curso realmente trabalhasse a gramática.

b - Conhecer melhor a história da nossa língua.

3) Você leciona? Se a resposta for não, quais são as suas expectativas com relação ao seu futuro profissional?

a -Eu não leciono.

b - Sim.

4) Considerando que o curso de Letras tem uma grade curricular dividida entre estudos literários e estudos de língua, o que você esperava estudar nessas duas áreas? Como você imaginava que fossem as abordagens feitas pela universidade?

a - Entrei na universidade acreditando que aprenderia o padrão culto.

b - No campo da literatura tivemos a oportunidade de conhecer os autores prestigiados de nossa história das Letras. Já no campo da língua ficou um pouco a desejar, mas nada que não podemos pesquisar mais profundamente, como a gramática, por exemplo, que é fonte de pesquisa constante.

5) Entre os estudos de língua portuguesa que você fez antes da universidade e os estudos que são feitos na universidade você estabeleceria uma relação de ruptura, de crítica, de continuidade, de aprofundamento?

a - Deveria ser trabalhado mais a gramática, mesmo tendo que apontar o domínio da lingüística. Os professores trabalham a lingüística, mas cobram as regras da gramática quando trata de avaliar o texto da gente. É contraditório.

b - Contradição, pois durante o tempo que estudei antes de entrar na universidade (fiz colegial e magistério) sempre colocaram a gramática acima de qualquer coisa e aqui o assunto principal é a lingüística.

6) Se a resposta apontar para uma relação de ruptura ou de crítica, na condição de professor como você trabalharia esse problema?

a - Não sei explicar o que eu faria.

b - Não estou pronto para responder essa questão no momento.

Os alunos relacionados não responderam a pergunta número sete.

8) Na sua opinião, o que faltou e o que deveria ser estudado durante o curso?

a - Discute-se muito sobre uma realidade que está fora do que se estuda e se aprende nas escolas. Seria necessário a universidade atentar sobre estas questões. Sendo um curso de Letras, o que faltou foi estudar português.

b - Que estudássemos um pouco mais de gramática, pois de certa forma é o que mais somos cobrados.

9) O que você destaca como importante para o ensino de língua materna?

a - No ensino da língua materna, é importante que o professor saiba que o seu aluno já sabe português.

b - O professor de língua materna precisa conhecer a variedade falada pelos aprendizes. Entender que existem duas normas da língua: a não-padrão e a padrão,

mas, no entanto, ele precisa principalmente dominar a norma padrão da língua portuguesa.

10) Na sua opinião, que competências/conhecimentos são necessários a um professor(a) de língua materna?

a - O domínio da língua e literatura. O professor deve ter domínio da gramática e de literatura.

b - Saber fazer uma diferenciação entre fala e escrita. A compreensão do papel da norma culta e o cuidado para que os alunos, embora incentivados a falar e escrever de acordo com a norma culta, não discrimine as variedades menos valorizadas.

11) O que o seu curso destacou como importante para o ensino da língua materna? Que comentários e/ou sugestão você teria a fazer sobre os pontos destacados pelo seu curso?

a - O meu curso destacou a importância do professor entrar na sala de aula sabendo respeitar as variantes da língua falada pelas pessoas que estão na escola.

b - A distância que existe entre gramática normativa e lingüística.

12) Você acha que está saindo deste curso preparado(a) para ensinar língua e literatura?

a - Na área de literatura estou confiante e me sinto preparada, porém não estudei muita coisa na área de gramática normativa; isso faz-me acreditar que não estou preparada. No curso falta muito sobre a prática em sala de aula.

b - Não consigo afirmar com certeza. Às vezes me parece que o que ficou falho durante o curso pode ser sanado com as experiências. Mas penso que com as teorias que aprendi aqui, e mais o que terei que estudar na área de literatura e língua, conseguirei dar conta do recado.

Nos enunciados transcritos, o termo *gramática* aparece em algumas respostas isolado; se não somadas as referências que o aluno aponta para explicar as opções e críticas relacionadas ao curso, a palavra gramática pode até ser interpretada como o estudo dos funcionamentos da linguagem. Em **1a**, a expressão *ter um bom domínio da língua* aparece como indício que pode ser remetido, com base em **2a** e **4a**, ao universo da variedade padrão. Nas respostas dadas às perguntas **2a** *Saber lidar com a Língua portuguesa e Literatura, ter conhecimento da língua padrão. Isso se o curso realmente trabalhasse a*

gramática - e **4a** - *Entrei na universidade acreditando que aprenderia gramática, o padrão culto* –, a definição do que é compreendido por gramática ocorre por meio das expressões *padrão culto* e *língua culta*. Expressões como essas são tomadas como chaves para a interpretação do que o graduando define como gramática nas demais respostas.

Em **1b** e **5b**, gramática é definida tendo em vista o que foi estudado/vivenciado na escola como aluno e como professor de magistério. Em **8b**, a expressão *que estudássemos um pouco mais de gramática, pois de certa forma é o que mais somos cobrados* traz uma explicação a partir da idéia do que será cobrado dele – aluno de Letras - como professor. Em **9b**, o graduando faz referência as duas variedades da língua, no entanto aponta a importância do domínio da variedade padrão pelo professor. O lugar onde se forjam as primeiras concepções que conduzem a opção pelo curso é na escola e nas representações mais amplas sobre o papel da língua em nossa sociedade. Neves (1990, 2002), numa pesquisa que discutiu o que vem sendo ensinado nas chamadas *aulas de gramática*, diz que *100% dos professores entrevistados afirmam ensinar gramática*. Ao especificar o que significa esse gesto de ensinar gramática, a autora traz a seguinte explicação:

Quanto a essa preocupação normativa, cabe observar aqui que, embora 100% dos professores pesquisados, tenham formação universitária plena, e embora a finalidade principal apontada para ensino da gramática não seja a normatividade, como aqui se apresentou, a pergunta sobre a ‘teoria subjacente ao ensino de gramática empreendido teve como resposta quase geral ‘gramática tradicional’. Merece reflexão esse resultado, já que, à parte o baralhamento da concepção do que seja ‘base teórica’, sabe-se que uma preocupação da universidade, especialmente nos últimos anos, tem sido questionar a gramática tradicional, em particular pelo seu caráter considerado normativo. Como se apontou na parte I, a absoluta maioria dos exercícios propostos pelos professores se refere às classes de palavras e às funções sintáticas (p. 43).

Considerando o que ainda é feito nas escolas quando se trata do ensino de língua materna e o fato de o graduando definir gramática a partir do que estudou nessa etapa de ensino, é possível concluir que as referências elencadas têm como significado a gramática normativa. A ausência dos adjetivos *normativo* ou

tradicional reflete mais uma compreensão de senso comum e não uma compreensão abrangente ou científica do estudo da gramática da língua portuguesa². No todo dos enunciados analisados, há uma imbricada relação entre a vontade de conhecer, ter um domínio da *língua que falamos* e as regras da gramática normativa. A expressão língua portuguesa também tem ligação com os estudos feitos na escola, como pode ser observado na afirmação: *desde o colegial tinha maior afeto pela matéria de língua portuguesa* (EA1X).

Nos enunciados **c**, **d** e **h**, apresentados a seguir, acontece uma certa gradação em que o aluno diz que busca estudar a língua que fala, e na seqüência vem o sinônimo, uma espécie de tradução de qual língua ele está fazendo referência. A opção pelo curso de Letras é justificada pelo *gosto pela literatura e a consciência da importância do estudo da nossa língua, da norma padrão*, pelo fato de que *ele* [o curso de Letras] *me possibilitará um maior domínio da língua portuguesa* ou então porque *é muito importante que o professor tenha condições de falar a nossa língua corretamente*. As expressões *norma padrão*, *maior domínio* e *corretamente* criam o campo semântico necessário para definir qual variedade da língua o graduando procura aprender:

a) Escolhi o curso de letras por ter afinidade com o estudo da gramática. Acho também que o curso oferece uma boa oportunidade para termos domínio da nossa língua e conhecer os autores importantes da nossa literatura e que nos ajudam a falar melhor a língua portuguesa (A9Z).

b) O gosto pela literatura e a consciência da importância do estudo da nossa língua, da norma padrão. Sou professora, por isso acho importante aprender como trabalhar com a leitura e com a escrita, como fazer isso dentro das regras. É importante termos conhecimento dos autores literários que usam bem a língua portuguesa (A11Z).

c) Gosto muito de ler, de estudar, de perceber o que está escrito nas entrelinhas de um texto. Por isso escolhi o curso de letras, ele me possibilitará um maior domínio da língua portuguesa (A1W).

² Numa conversa de natureza informal com professores que participavam de um curso de formação continuada, oferecido pelo governo do Estado de São Paulo, perguntei o que eles entendiam por gramática. Num universo de aproximadamente 50 professores, a maioria definiu gramática como o conjunto de regras sobre como se deve falar e escrever.

d) Os conhecimentos gerais que permeiam os estudos literários também dão subsídios para a formação de argumentos inteligentes em um debate e para um bom domínio da língua. Portanto, tenho identificação com o campo de estudo (A16X).

e) Sempre gostei muito de ler e, principalmente, de escrever. Sou apaixonada pela literatura, mas nem sempre sabemos como ler ou interpretar bem um texto desses (A3Y).

f) Escolhi esse curso para conhecer o português e saber usá-lo e ter condições de ensiná-lo numa sala de aula. É muito importante que o professor tenha condições de falar a nossa língua corretamente. Fazer um curso de Letras é importante porque o contato com a literatura ajuda a conhecer melhor a língua que falamos (A7W).

g) O motivo pelo qual escolhi o curso de letras foi o meu grande interesse pela literatura e pela gramática. São conhecimentos que andam juntos. Ter contato com a boa literatura nos leva a conhecer melhor a língua que falamos. Pretendo lecionar na área, pois considero que a língua portuguesa é muito rica e importantíssima para todos (A3W).

Ao longo das entrevistas e das respostas dadas ao questionário, a forma gradativa como são relacionadas as expressões *língua que falo*, *língua portuguesa*, *língua culta* e o uso do advérbio *corretamente* e da forma composta *falar bem*, *melhorar a escrita*, *saber ler* permitem afirmar que, mesmo quando não fazem referência explícita à variedade padrão ou à gramática normativa, tais expressões fazem remissão ao universo da correção lingüística. Ainda a partir do que diz Neves (1990), pode ser construída uma interpretação para o discurso do graduando. Segundo a autora, a maioria dos professores de língua materna afirma que ensina gramática para que os alunos possam ter *melhor expressão*, *melhor desempenho lingüístico*, este definido como *falar e escrever melhor* (p.11).

No caso da literatura, a afirmação vem seguida da referência aos autores que desejavam ler, o que aponta para a busca de uma literatura clássica, tão valorizada e intimamente ligada aos conhecimentos vistos como necessários ao “cidadão letrado”. As concepções sobre o que deve ser estudado no campo da literatura e da linguagem fazem parte dos conhecimentos necessários para que o professor/aluno de Letras faça jus à imagem social que tem de si mesmo e que também imagina que se tem dele. Esta pode parecer uma afirmação solapante e

até mesmo perigosa. Entretanto, a busca do graduando parece estar ligada a um certo consenso de que o professor de língua portuguesa deve apresentar um conhecimento sólido do binômio gramática/literatura. Segundo Possenti & Ilari (1987, p. 9), *esse consenso é mais aparente do que real, pois remete muito mais para uma busca de domínios de particularidades pouco ou nada importantes para o efetivo aprendizado da leitura e da escrita.*

O ponto que merece atenção nos enunciados anteriormente citados é a relação entre literatura e a língua padrão ou a idéia de que o conhecimento daquela ajuda no domínio desta. Há respostas em que essa ligação se estabelece de forma explícita. Nas representações que o graduando apresenta sobre a linguagem – não por acaso, visto que a maioria das gramáticas normativas usa como exemplos de língua padrão fragmentos de textos literários –, o conhecimento literário está ligado aos requisitos imprescindíveis à composição do saber necessário ao professor de língua materna. Junta-se a isso o fato de na escola – a universidade também apresenta resquícios dessa prática – predominar a uniformização de textos e de modos de ler. É muito comum encontrarmos nas aulas de língua portuguesa a utilização de textos selecionados com o objetivo de apresentar ao aluno aquilo que então se denomina de *boa literatura*. A junção de boa literatura mais linguagem correta é apenas consequência.

Além disso, considerando que, muitas vezes, não é bem vista dentro dos cursos de Letras a afirmação de que se quer estudar gramática, a recorrência à literatura funciona como um desvio menos comprometedor. Os alunos começam afirmando que escolheram o curso porque esperavam estudar literatura, mas quando se trata de responder sobre os saberes necessários ao professor de língua materna e sobre o que vê como importante para ser ensinado na escola, é a gramática que entra em evidência. É importante ressaltar que não se trata da imposição de uma leitura que toma toda a busca pelo conhecimento literário como sinônimo camuflado de uma busca pelo conhecimento normativo.

Salienta-se que as representações sobre a linguagem que embasam essas buscas são próximas.

Diante da variedade de afirmações, mas que, de algum modo, faz referência a uma mesma temática – a gramática tradicional –, não se priorizou a repetição de respostas dadas a uma mesma pergunta. Se não foram apresentadas muitas respostas, cada bloco que fundamentou a escrita dos tópicos remete a alunos e a perguntas diferentes. A maioria das vozes dos oitenta e um alunos que respondeu ao questionário e às entrevistas está presente no decorrer dos capítulos desta dissertação.

Ao final deste tópico e também do capítulo, volto à idéia de tecido discursivo para enfatizar que as falas dos alunos foram consideradas como uma espécie de jogo interlocutivo marcado por lacunas, por espaços que foram preenchidos a partir da reunião de vozes, fios, sinais e indícios que permitiram a composição da leitura das representações que sustentam os seus discursos. Nesse sentido, um fio isolado pode parecer frágil, mas, quando posto no corpo do tecido do qual faz parte, ganha consistência. Concluo as observações metodológicas prévias. As análises tornarão mais claro o que o conjunto de dados diz ou então o que estou lendo neles.

2. LUGARES TEÓRICOS DE ANCORAGEM

Dar sentido ao mundo ... é uma prática social que faz parte de nossa condição humana. Desenvolvemos essa atividade nas relações que compõem o nosso cotidiano, o qual, por sua vez, é atravessado por práticas discursivas construídas a partir de uma multiplicidade de vozes. As idéias com as quais convivemos, as categorias que usamos para expressá-las e os conceitos que buscamos formalizar são constituintes de domínios diversos (da religião, da arte, da filosofia, da ciência), de grupos que nos são mais próximos (família, escola, comunidade, meio profissional etc.) e da mídia em geral.

Spink & Menegon, 2000.

Como este trabalho está embasado em conceitos advindos de diferentes áreas de conhecimento – discurso e representação social – neste capítulo serão apresentadas, sucintamente, as principais questões teóricas que dão sustentação às análises do *corpus*. Inicialmente, é importante ressaltar que não será desenvolvido um estudo minucioso das teorias em questão, mas explicitadas as formas como estão reunidas neste trabalho, e como a partir delas pode-se construir uma leitura das representações presentes no discurso do aluno de Letras.

2.1. As representações sociais

Representação é uma palavra polissêmica que assume diferentes significados, dependendo da perspectiva ocupada no campo das ciências humanas. Neste trabalho, é o conceito que designa a noção que se encontra entrelaçada por conceitos originados da psicologia social e da sociologia, cujo objetivo é explicar como os processos sociais se fazem presentes no nível

individual e como a ação individual age sobre os processos sociais. As representações sociais (RS) serão entendidas como um fenômeno essencialmente dinâmico, que situa o sujeito no mundo e, situando-o, define sua identidade social, seu modo de ver, interpretar, dar respostas e posicionar-se diante dos acontecimentos vivenciados.

Segundo Moscovici (1978), trata-se de um conceito que não pode ser confundido com mito, ciência, opinião ou imagem estática. O mito, em nossa sociedade, é visto como uma forma primitiva de pensar e de se localizar no mundo, enquanto que as RS são uma forma de conhecimento³ que permite a interpretação e (re)construção da realidade cotidiana. Ao contrário da ciência, que trabalha com construções teóricas a partir de dados comprobatórios, as RS resultam da organização de imagens e linguagens que simbolizam atos e situações cotidianos.

Enquanto a opinião significa uma reação dos indivíduos a um objeto dado de fora, de forma pronta e acabada, as RS reproduzem, mas ao mesmo tempo são constituídas por uma multiplicidade de sentidos que circulam na sociedade, a qual faz com que aquelas estejam em constante construção e reconstrução. Por ocorrer no campo da linguagem, estão sempre impregnadas de outros sentidos, outras metáforas e outros valores simbólicos.

As RS não se reduzem à condição de uma imagem estável, localizada na mente dos indivíduos. Ao contrário, representam o movimento do sujeito que, diante dos temas e objetos do mundo, analisa, recorta, resume, lê, interpreta e produz significados. É do encontro entre o conhecimento produzido nos espaços sociais – portanto coletivo - e a leitura produzida por cada sujeito que fica garantida a não-estabilidade das RS, pois nascem *nas* relações interlocutivas.

³ As RS serão entendidas como um conhecimento construído por meio das interações sociais. Segundo Jodelet (1986, p. 473), este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Não existe, portanto, um corte, uma separação entre o universo interior e exterior do sujeito. Quando inserido em um contexto social, este ocupa duplo lugar, pois, ao mesmo tempo que é constituído pelas relações, valores e conhecimentos que ali circulam, também age sobre esse espaço, modificando, criando e recriando tudo o que é visto como o outro. Desse duplo movimento nascem as RS, que são, por um lado, o conjunto de imagens que nos permite atribuir sentidos e justificar as nossas ações e, por outro, situam-nos no mundo, tornam-nos parte de uma comunidade, de uma profissão. É o conhecimento que define a relação de pertença.

Para Rey (2003), as RS constituem-se por meio de processos complexos e contraditórios, uma vez que, embora haja estabilidades demarcadas nos espaços mais institucionalizados e estabelecidos do tecido social, estão em desenvolvimento constante. Elas são constituintes do tecido social – discursos, valores culturais, crenças, etc. – e, ao mesmo tempo, são (re)constituídas no processo de desenvolvimento desse mesmo tecido social. Nascem, portanto, dos processos interacionais vivenciados por sujeitos, cuja ação e criação são geradoras de novas representações.

Jodelet (1986) afirma que as RS são fenômenos complexos, cujos conteúdos devem ser analisados e contextualizados de modo que possamos compreender os múltiplos processos que fazem parte de sua constituição e consolidação como forma de interpretação que embasam determinadas práticas sociais. Assim, impõe-se, num estudo sobre as RS, que se conheçam não apenas os seus conteúdos, mas principalmente como estão e como foram organizados e estruturados ao longo do tempo.

A compreensão dos sentidos e imagens que ancoram às RS exige um olhar não só para o seu contexto imediato de produção, mas também para o horizonte social mais distante. O conhecimento dos elementos mais estáveis das representações e dos elementos mais flexíveis possibilitará entender o jogo que se estabelece entre o individual e as condições sociais nas quais os sujeitos se

constituem. Permite a compreensão dos processos de transformação e manutenção dos conhecimentos que circulam em espaços sociais definidos.

Assim, as RS são concebidas como um *saber prático*, um *sistema de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais* (Moscovici, 1978, p. 43). O ato de representar é uma ação ativa, em que o sujeito manifesta a sua capacidade de assenhorar-se do mundo por meio da reconstrução do dado, do já-dito, em espaços marcado por valores, reações, controles e associações. Por isso, não são meras opiniões, atitudes isoladas, mas um conhecimento histórico e ideologicamente (re)constituído. Isso permite concluir que estão ligadas às posições ocupadas na sociedade. Entretanto, não se trata de um conhecimento que significa a repetição do real ou a configuração do ideal. Não é a parte subjetiva do objeto ou a parte objetiva do sujeito. As RS são a forma como sujeitos sócio-históricos relacionam-se com o mundo e com as coisas, o que as transformam em

... entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos corresponde a uma prática científica e mítica (Moscovici, 1978, p. 41).

Agindo a partir do conjunto de saberes e valores partilhados, os sujeitos criam e recriam os objetos representados, dão-lhes significados e realidade. As relações interlocutivas expressam e confirmam as crenças, os valores culturais e sociais sustentados e que sustentam as RS. Daí possuírem dupla face, pois *elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais e expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade*. É o espaço em que podemos localizar a luta que o

sujeito trava para interpretar, entender e (re)construir o mundo (Jovchelovitch, 1995, p. 81).

Por serem constituídas e transformadas em espaços marcados pela alteridade, nascem da necessidade de explicar e de se relacionar com o novo, com o diferente. Na interação com o mundo, o homem precisa tornar inteligível e explicável tudo aquilo que não pertence ao seu cotidiano e passa a fazer, mas isso não ocorre de forma mecânica. Ao entrar em contato com o desconhecido há uma espécie de transformação mútua. As representações já existentes oferecem a base para a compreensão do novo, mas, ao mesmo tempo, este modifica o conhecimento já existente. Nesse processo de inter-relação, imagens e novos sentidos são criados.

Para Jodelet (1986), representar pode ser substituir a, estar no lugar de. Isso faz com que ganhe o mesmo *status* do símbolo e do signo, pois, como estes, também faz remissão a outra coisa. O espaço de nascimento e desenvolvimento das RS é o simbólico, já que uma de suas características principais é significar aquilo que está ausente. Elas criam e recriam o objeto representado, construindo uma nova realidade para a que já está lá. Portanto, o movimento duplo de definir e localizar no mundo fornece às RS o seu valor simbólico.

Para Moscovici (1978), a representação tem origem em dois aspectos fundamentais: o *perceptivo*, que implica a presença do objeto, e o *conceitual*, a ausência do objeto. Da perspectiva do conceito, a presença do objeto, inclusive a sua própria existência, não é necessária; da perspectiva da percepção, a ausência do objeto ou a sua inexistência é uma possibilidade. As RS são marcadas por essa oposição que se desenvolve no seu interior, tornam presentes, atualizam um ser, uma qualidade, mesmo estando estas ausentes.

Representar uma coisa, algo, um estado, um conhecimento, uma pessoa, uma profissão, não é simplesmente desdobrá-los, repeti-los ou reproduzi-los; é também reconstituí-los, recriá-los, modificá-los. Esse processo atribui às RS o papel de fazer com que o mundo seja o que imaginamos que ele é ou deva ser.

Enfim, significa repensá-los, re-experimentá-los, torná-los a nossa maneira. É um processo que dá *existência conosco àquilo que tinha uma existência sem nós, para nos fazer presente onde estamos ausentes e familiares naquilo que nos é estranho*. As RS são formadas pelos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos experienciados (Moscovici, 1978, p. 64).

Ao assumirem valor simbólico, as RS adquirem um caráter ideológico. Tal afirmação está relacionada à compreensão de que, dada a maneira como são constituídas, não são um tipo de conhecimento independente, que nasce fora das relações sociais. Ao serem constituídas por meio dos discursos, valores e saberes que circulam no interior da sociedade, são atravessadas por questões ideológicas e *possuem uma dimensão histórica e transformadora. Juntam aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos* (Guareschi, 1994, p. 109).

Estabelecer essa relação é importante para compreender que a imagem que temos de nós mesmos, dos lugares sociais e do outro tem relação com os processos ideológicos que circulam no interior da sociedade. As RS não estão à parte de tal processo. São atravessadas, constituídas por ele. A posição que os sujeitos ocupam, os modos como se movimentam e interpretam em um determinado lugar social são definidos a partir das visões que têm desse lugar. As RS são marcadas pelos jogos, imposições e ideologias vigentes em dado momento histórico.

2.2. Representações sociais, discurso e sujeito

Jodelet (1986) afirma que a passagem do conceito de RS para uma teoria levou à construção de diferentes modos de se compreender o que elas sejam. Dentre os modos de compreensão elencados pela autora, todos estão relacionados às práticas discursivas. É um conhecimento que nasce na fronteira entre o eu e o outro. Nos pontos destacados por Jodelet, as RS são apresentadas

... como uma forma de discurso e faz derivar suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados. Suas propriedades sociais derivam da situação de comunicação, da pertença social dos sujeitos falantes, da finalidade de seus discursos.

... como sendo uma prática social do sujeito que é levada em consideração. Ator social, inscrito numa posição ou um lugar social, o sujeito produz uma representação que reflete as normas institucionais que derivam de sua posição ou das ideologias ligadas ao lugar que ele ocupa.

.... o jogo das relações intergrupais determina a dinâmica das representações. O desenvolvimento das interações entre os grupos inflete as representações que os membros têm deles próprios, de seus grupos, de outros grupos e de seus membros.

Por fim, mas sociologizante, faz do sujeito o portador de determinações sociais, baseia a atividade representativa sobre a reprodução de esquemas de pensamentos socialmente estabelecidos, visões estruturadas por ideologias dominantes, ou sobre reduplicação analógica de relações sociais (Jodelet *apud* Cattelan, 2001, p. 129).

Segundo a autora, todas essas posições permitem destacar uma questão-chave para o estudo das RS, que é compreender como o social intervém na elaboração do conhecimento e como este intervém na elaboração e construção do tecido social. Ao buscar respostas para essa questão, os diferentes pontos de vista sobre as RS apontam para um mesmo lugar: trata-se de um tipo de saber que coloca em evidência o movimento linguageiro que o sujeito faz para compreender, interpretar e agir no mundo. Assim, qualquer que seja o enfoque dado ao ato de representar, este só pode ser construído e expresso por meio *do e no* discurso.

Ao considerar as RS como conhecimento elaborado socialmente - cuja base de produção são as interlocuções - o discurso passa a ser, por excelência, o lugar de emergência e de (re)construção das RS. Este assume tal condição porque a linguagem, segundo Bakhtin (1995), reflete de forma sensível e imediata os movimentos feitos na sociedade. As palavras, ao expressarem as relações e as lutas sociais, funcionam como uma arena em que se confrontam e se constroem diferentes valores sociais.

A palavra em situação de uso é um espaço de produção de sentido. Dela emergem as significações que, conseqüentemente, se fazem no espaço criado

pelos interlocutores em um contexto sócio-histórico dado. Bakhtin (1995) vê no processo de interação social o espaço constitutivo da consciência, daí que esta é um fato sócio-ideológico. Não é possível falar de consciência fora das relações sociais, pois esta é constituída por signos que nascem da relação entre uma consciência individual e outra. Como a palavra é um signo social e ideológico (cf. Bakhtin), ela passa a ser importante elemento de construção da consciência, que não pode ser explicada como algo individual, mas interindividual.

Na relação entre sociedade e indivíduo, as palavras - signos sócio-ideológicos - definem, modelam os modos de ver, agir e interpretar os acontecimentos vivenciados. É devido *a esse papel excepcional que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação*, seja ela qual for. *Todas as manifestações criativas banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele* (Bakhtin, 1995, p. 37).

Em tal concepção, o outro é parte importante e necessária à constituição do sujeito. Nas relações interlocutivas, mediadas pela linguagem, dá-se o nascimento do sujeito cuja consciência é formada pelo material semiótico também gerado por meio dessas inter-relações. Nos processos interacionais, o outro ocupa posição primordial, não importa qual seja a sua localização. Faz-se presente pela interação face a face ou pode estar localizado num horizonte distante. Na visão bakhtiniana, as relações interlocutivas extrapolam a situação imediata. Englobam também os contextos mais amplos e historicamente distantes.

O papel primordial que o outro assume na construção do discurso faz Bakhtin (1995) falar em auditório social imediato e mediato. Se, no processo de interação, o interlocutor presente direciona o discurso do sujeito, este também não perde de vista falas, vozes, valores, concepções que se fazem ouvir, embora distantes. Como a palavra traz as marcas históricas, sociais e culturais, a gama de sentido que ela denota é algo produzido de acordo com os processos de

mudanças sociais. Os seus sentidos são construídos ao longo da história, em momentos singulares, pelos sujeitos sociais em interação verbal.

Para Calvino (1995, p. 90), *a palavra associa o traço visível à coisa invisível, à coisa desejada ou temida como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo*. Essa linha tênue – uma frágil passarela como quer Calvino – faz com que imagens, sentidos, valores, saberes, colocados em horizontes próximos ou distantes, misturem-se, façam-se presentes por meio dos discursos sem que, no entanto, haja uma divisão, uma separação entre o que é atual e o que vem de um tempo e um espaço mais distantes. Para Bakhtin (2000), em cada palavra nos deparamos com vozes que estão localizadas em espaço e tempo distantes, quase despersonalizados, desconfigurados, às vezes, quase inapreensíveis. Encontramos nelas também as vozes que estão próximas e fazem parte do contexto imediato de produção do discurso. Vozes distantes e próximas, simultaneamente, ressoam no interior das palavras, dos enunciados, do discurso.

Esse caráter dialógico do discurso faz com que ele seja um espaço de produção e reprodução de sentidos. Para tanto, há uma ação constante dos sujeitos que, ao agirem no seu interior, mantêm, manipulam, transformam, trocam e com isso produzem outros sentidos, outros dizeres. A constância de um discurso, a manutenção de sua identidade por meio dos acontecimentos singulares, seus desdobramentos, reduplicações dão-se em função do campo de utilização (Foucault, 1997).

A partir de como os sujeitos se representam e representam o outro, vão sendo construídos os jogos e controles dos dizeres. Por ser espaço gerador de sentido, a palavra é controlada, selecionada por meio dos mecanismos sociais. Segundo Foucault (1999), no interior de uma sociedade há todo um conjunto de mecanismos criado com o objetivo de organizar a produção do discurso. Trata-se de procedimentos que aspiram dominar, controlar os perigos e o caráter de acontecimento aleatório que marca a produção discursiva.

Por atravessar e ser atravessado pelas relações sociais, o discurso contextualizado traz a história e as marcas das lutas que ancoram a sua produção. Em tal processo, sentidos são retomados, refutados, criados e recriados, num jogo em que a palavra, ao mesmo tempo, é alheia e própria. Esse caráter múltiplo é definido por Bakhtin como a *ubiquidade social do signo lingüístico*, que resulta do fato de ser tecido

... a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para os sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mas efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin, 1995, p. 41).

Nas palavras ficam as marcas dos modos como estas são usadas em diferentes espaços sociais. Esse registro evidencia as valorizações importantes para o contexto histórico que de produção do discurso. Quaisquer que sejam as mudanças que ocorrem nos espaços sociais, elas aparecem na linguagem. Daí que, ao fazer uso da palavra, o falante coloca em cena uma multidão de vozes, trazida de diferentes espaços e tempos. Cada enunciado representa um elo que remete a uma extensa e complexa teia discursiva.

No entanto, tal compreensão de construção do discurso não autoriza a conclusão de que haja total assujeitamento do sujeito ao contexto social. Ao contrário, se, por um lado, ele se submete, modifica-se para adequar-se à ordem social em que está inserido, por outro também interfere e provoca mudanças. Trata-se de uma relação que constitui e é constituída, uma vez que a linguagem não é um sistema fixo e abstrato. Ela permite abrir fissuras, construir outros sentidos, romper o cerco do sentido já dado. Por meio das práticas discursivas, abrem-se brechas que permitem a interferência do outro na construção do sentido.

Acompanhando a voz de Chico Buarque, penso ser possível afirmar que, por meio das interlocuções, é estabelecida uma relação em que *a palavra viva/ palavra com temperatura/ que se produz/ muda/ feita de luz mais que de vento/ palavra...* que, indo à palavra, permite a constituição do sujeito por meio *da* e *na* linguagem, a qual, por sua vez, é a depositária de uma multiplicidade de vozes e sentidos. Nesse movimento, as experiências e as imagens trazidas do passado não são estáticas, não são mortas. Elas vivem e revivem por meio da linguagem, que transforma as palavras e os modos de pensar do presente. O caráter dialógico das palavras transforma as RS em uma forma de conhecimento que, por ser germinada através de uma memória discursiva, é socialmente (re)construída e partilhada (Jodelet, 1986).

Tendo em vista que a produção da significação e da diferença só é possível em relação às fronteiras de um mundo construído mediante das interações entre sujeitos, as RS são, indiscutivelmente, uma arena de encontro e confronto de valores. Daí a importância das condições de produção para a compreensão das RS e, principalmente, do discurso. O valor de um discurso e as RS que emergem no seu interior não podem ser mensurados isoladamente, pois a produção lingüística por si só não expressa a carga de valores que impregna um discurso.

Para além da produção verbal existe um conjunto de avaliações que só pode ser compreendido se levado em conta o extra-verbal. *De este modo, la situación extraverbal no es tan solo la causa externa de la enunciación, ni actúa sobre ésta como una fuerza mecánica externa.* A situação extra-verbal faz parte da construção do sentido dado a um discurso, assim como é parte importante para a compreensão desse mesmo sentido. É a senha que permite o acesso ao universo de significado que está dentro de uma palavra (Volochinov, 1997, p. 115).

O sujeito produtor do discurso é o mediador que, com base nas imagens que compõem a sua atividade representativa, dá o sentido que julga necessário e

adequado à situação discursiva, isto é, o individual e o subjetivo aparecem marcados pelo social. Os julgamentos de valores, as escolhas, as posições assumidas, os sentidos atribuídos não representam uma ação individual, mas atos sociais e essenciais. Desse processo nasce um sujeito dialógico, pertencente a um mundo que ao mesmo tempo o coloca no lugar de construído e construtor. Um sujeito cujos modos de ver e representar estão alicerçados em um mosaico de vozes sociais.

Tendo em vista a perspectiva teórica que embasa este trabalho, pode-se dizer que o ato de representar está ligado ao modo como nos relacionamos e interpretamos os acontecimentos experienciados. Isso faz com que as escolhas, as posições assumidas sejam determinadas pelos valores, tradições e conhecimentos que nos são transmitidos por meio das relações e práticas sociais. Como destaca Spink (2000), *quem somos?* é uma pergunta aberta, com possibilidade de múltiplas respostas, pois depende das posições que assumimos ou aspiramos assumir dentro dos espaços sociais em que interagimos. O discurso é construído e constrói tais práticas, daí que para entendê-lo faz-se necessário entender as histórias, os dizeres por meio dos quais os sujeitos foram constituídos e organizam suas vidas.

Arroyo (2002) afirma que somos o outro nascido de tudo que nos acompanha, define-nos, identifica-nos e nos desidentifica. Larrosa, na apresentação do livro *Imagens do outro* (1998), pergunta: “... *não sou eu mesmo um outro para mim mesmo?...*” As duas afirmações sugerem que os modos de identificação, as imagens que temos e assumimos socialmente são construções sociais. Não nascemos professoras/professores, mulheres/homens, mães/pais etc. Essas definições vão sendo constituídas por meios dos valores, dos saberes e das molduras atribuídos pelo outro.

Portanto, tais identificações são produções coletivas, nascidas por meio das práticas discursivas. Por intermédio das ações travadas pela linguagem, os sujeitos, ao mesmo tempo, são construídos e constroem o outro. Constroem *um*

outro que não é qualquer um, porque não é ninguém, mas alguém: alguém tão concreto que faz parte de mim, alguém sem o qual não existiríamos, simplesmente não existiríamos, nós-outros (Ferré, 1998, p. 188).

Não só a pergunta *quem somos?*, mas *o que fazemos e por que fazemos ou o que escolhemos e por que escolhemos*, conseqüentes da primeira, revelam os movimentos feitos pelos sujeitos a partir de sua constitutividade. Tais escolhas resultam do modo como nos vemos e vemos o outro. As escolhas são pautadas por maneiras de representar, sendo que essa representação, por sua vez, constrói e é construída por meio dos e nos universos de discursos.

Esse movimento de (re)construção e construtor é desenvolvido por meio das relações cotidianas, que, por sua vez, são atravessadas por práticas discursivas construídas a partir de uma multiplicidade de vozes. As idéias, as concepções com as quais convivemos e organizamos nossas ações e os modos que usamos para expressá-las são, ao mesmo tempo, resultado e processo da maneira como vemos e interpretamos o mundo.

Em suma, ao analisar as representações presentes no discurso do graduando, a preocupação será traçar uma trajetória que demonstre os contextos que possibilitaram a emergência dos modos como o aluno vê a linguagem e a si mesmo enquanto profissional da linguagem, isto é, serão analisadas as condições de produção que sustentam a constituição das concepções, das expectativas e das imagens que o graduando apresenta com relação ao aprendizado e ensino da língua materna.

2. 3. O jogo de imagens⁴ na produção do discurso do aluno de Letras

Analisar o lugar que as representações sociais assumem na construção do discurso dos graduandos em Letras significa levar em conta os mecanismos de controle que incidem sobre a produção do seu discurso. Faz-se necessário envolver questões relacionadas ao contexto social que, muitas vezes, não estão ligadas ao lingüístico, mas não podem ser deixadas de lado, pois *as interações verbais não se dão fora do campo social mais amplo*. Como as representações não são construídas isoladamente, mas nas interações, elas falam também das regras e dos controles, das definições dos lugares a serem ocupados, das atribuições discursivas e das interpretações feitas (Geraldí 1991, p. 61).

Foucault afirma que os discursos, por mais simples que sejam, são marcados por mecanismos de controle que revelam que sua produção não se dá dentro de um campo destituído de *ligação com o desejo e com o poder*. O discurso não é *simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar*. Assim, o jogo de imagens que marca a construção do discurso fala dos movimentos feitos pelo sujeito não só para adequar-se às regras discursivas, para corresponder ao que socialmente lhe é cobrado, mas também fala dos movimentos desse mesmo sujeito para pertencer, tornar-se capaz de exercer esse poder (1999, p. 10).

⁴ O termo imagem nos estudos sobre representações sociais *no es la reproducción pasiva de un exterior en un interior, concebidos como radicalmente distintos. Los estudios sobre las representaciones sociales emplean el término imagen en un sentido totalmente diferente, ya sea como figura, conjunto figurativo, es decir, constelación de rasgos de carácter concreto, o bien en sus acepciones que hacen entrar en juego la intervención especificante de lo imaginario, individual e social, o de la imaginación*. Jodelet apresenta o seguinte exemplo para explicar o significado da palavra imagem dentro dos estudos sobre representações sociais: *Una de las personas interrogadas en una encuesta sobre la representación del cuerpo designó al sexo femenino como 'el tabernáculo de la vida', sin añadir nada más. Por esta imagen pasa todo un mundo de significados e ideas. .. Debido a ello, no es simple reproducción, sino construcción ...*(Jodelet 1986, pp. 476-477). Portanto, o uso dos termos imagens da língua, imagem do professor de língua materna tem como base tais concepções, ou seja, essas imagens compõem as representações dos graduandos sobre a linguagem.

Nas práticas discursivas desenvolvidas dentro dos espaços de interlocução, espera-se dos sujeitos que sustentem discursos condizentes com o lugar social que ocupam. Em outras palavras, a construção de sentidos é regida por regras, por exigências constitutivas e constituídas pelas representações presentes nos discursos. É relevante ter como referência o imaginário que sustenta a produção de um discurso porque ele permite trazer à tona o que Geraldi (1991, p. 66) define como *os mecanismos de controle das condições de produção de discursos nas interações*.

As expectativas, os gestos que movem a produção do discurso, os encaminhamentos dados, as temáticas abordadas são organizados a partir de quem está falando, porque está falando, de quem ou do que está falando e de onde se está falando. Esses pontos compõem a rede mais próxima de controle dos discursos. As imagens e os sentidos que suportam tais pontos são construídos com base nas leituras feitas de valores históricos, sociais e culturais. Os mecanismos de controle fazem com que não só os discursos, mas também as RS resultem de um diálogo produzido na interface dos contextos mediato e imediato.

Em Bakhtin encontramos a afirmação de que o *centro organizador de toda a enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior* (1929, p. 121). A forma como o graduando construiu o seu discurso está lastreada não só pelas leituras feitas da situação mediata, mas também da situação imediata de produção do seu dizer. Como estão inseridos num mundo mediado por múltiplos discursos e por relações interlocutivas constantes, tomam posições, buscam marcar ativamente a sua pertença a um determinado grupo social. Esse processo envolve gestos de negacear com e por meio da linguagem, pois *a resposta, presumida e dada, pode concordar, fazendo novo adepto; discordar, perdendo um; relativizar, construindo uma outra forma de ver, elaborada de forma eclética ou distinta das demais; há várias possibilidades* (Catellan in Gregolin & Baronas, 2001, p. 132).

Diante dessas várias possibilidades, os sujeitos/alunos agem, trabalham, jogam com as imagens que têm e as que julgam ter o seu interlocutor. Mediadas e constituídas pelos valores e por atribuições sócio-históricas, as representações que o graduando apresenta sobre a linguagem e sobre o seu ensino, presentificadas nas respostas que deram ao seu interlocutor mais próximo e mais distante, são afetadas por esse jogo de possibilidades. Do lugar que ocupa interpreta, lê e atribui sentidos ao seu objeto de discurso.

Segundo Geraldi, o discurso, por ser produzido na interação entre um *eu* e um *tu*, funciona como um jogo em que há objetivos a atingir, pois

... os parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro. No jogo, pode haver ingenuidade mas não há espaço para a inocência, precisamente porque os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e este significado remete a um sistema de referências. Se, por um lado, é no interior destes sistemas de referências que os recursos expressivos se tornam significativos, por outro lado, no embate das relações interlocutivas, a construção dos modos de ver o mundo não é sempre harmônica. Ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si (1991, p. 27).

Em razão disso, admite-se, portanto, que, no discurso do graduando em Letras, estão presentes marcas que refletem pontos de vista em conflito, disputas de lugares sociais, bem como a diversidade de valores que constitui as imagens sobre o ser aluno de um curso de Letras e professor de língua materna. Por ter nascido a partir de interações verbais, no dizer do graduando estão presentes as coerções discursivas que marcam a construção das representações que se tem daqueles que são vistos como *cidadãos letrados*.

Segundo Pêcheux (1997, p. 83), as formações imaginárias – aqui entendidas como representações – intervêm nos processos discursivos designando: a) a imagem do lugar de quem fala sobre si mesmo (Quem sou eu para lhe falar assim?); b) a imagem do lugar do ouvinte para o sujeito que fala (Quem é ele para que eu lhe fale assim?); c) a imagem do lugar do ouvinte em relação a si próprio (Quem sou eu para que ele me fale assim?); d) a imagem do

lugar do falante para o sujeito ao qual o discurso é dirigido (Quem é ele para que me fale assim?).

Ao esquema proposto por Pêcheux, Osakabe (1999) acrescenta mais duas questões necessárias para entender a relação entre interlocutores. Nesse caso, acrescenta-se ao esquema acima: e) de que lhe falo eu (pesquisadora)?; f) de que ele (aluno de letras) me fala? Dentro do discurso, ao jogar com o esquema de imagem apresentado, o sujeito produz deslocamentos, constrói e reconstrói sentidos. Assim, uma mesma palavra pode receber significados diferentes, como palavras diferentes podem ter o mesmo sentido, dependendo da situação de discurso e do seu objeto de referência. Considerando as condições que dão sustentação à produção de um discurso pode-se definir, interpretar os seus sentidos.

Olhando para os dizeres dos graduandos, esse jogo de coerções ligadas ao lugar social aparece, por exemplo, quando se defende o estudo de gramática para aluno de Letras em conjunto com a tentativa de defender um ensino baseado na lingüística para a escola, pois na condição de professor não deve priorizar o ensino da gramática, como poderá ser observado no quinto capítulo. O graduando respondeu o questionário tendo em vista duas representações diferenciadas: a condizente a um professor de língua portuguesa – portanto procura construir uma imagem de si que responda às exigências colocadas no horizonte cultural e social mais amplos – e a que considera ser a imagem de um aluno de Letras – aqui responde para a universidade. Nesse jogo, a gramática tradicional apresenta dupla condição, pois qualifica e desqualifica ao mesmo tempo. Dito de outra forma, deter o domínio almejado do conhecimento normativo é importante e valorizado no jogo que se joga dentro da sociedade, mas não dentro do espaço universitário.

Ao produzir esses discursos diferenciados, o graduando procura responder ao conjunto de representações que marca sua posição de aluno do curso de Letras e a de professor de língua materna. Tendo como referência o esquema

Pêcheux/Osakabe, será construído a seguir um percurso de leitura dos dizeres dos graduandos com o objetivo de refletir sobre as imagens que trazem à tona os mecanismos de controle constitutivos dos processos de interação com o seu interlocutor imediato e mediato. Vejamos quais as imagens que podem ser depreendidas do *corpus* e como elas funcionam no processo discursivo em foco.

a) A imagem que o aluno de Letras faz de si mesmo. (Quem sou eu para lhe falar assim?)

O graduando tem de si a imagem de alguém que não teve os objetivos atendidos. Na organização discursiva, essa imagem vai sendo construída a partir de uma estrutura recorrente, em que vai afirmando que escolheu o curso porque gostava muito da língua portuguesa e da literatura. Quando as expressões língua portuguesa e literatura estão em foco, aparece um conjunto de falas que expressa emotividade e traz para o espaço do discurso os sentimentos que moveram a escolha do curso.

Porque sempre **gostei** das aulas de língua portuguesa na escola e, além disso, tinha um grande interesse pelas aulas de literatura no 2º grau. Eu gostava muito da professora de português (A22Y).

Por causa da minha **atração** por Literatura. Sempre **gostei** muito de ler e de escrever, em especial, poesia (A17X).

Eu escolhi o curso de letras porque sempre imaginei que seria **prazeroso** estudar Literatura, meu interesse seria aperfeiçoar meu conhecimento nessa área (A20Y).

Primeiro porquê o estudo da língua portuguesa sempre me **fascinou**, e **eu gostaria** de fazer estudo mais profundo sobre essa disciplina (A13Z).

Sou **apaixonada** por literatura e sempre me interessei por discussões acerca da linguagem (A19Y).

Fiz a escolha pelo curso de letras por **gostar** de estudar português. Sou **fascinada** pelo estudo da nossa língua (A18Y)

Eu me sentia **atraída** pela área de humanas. Sempre fui **fascinada** por tudo que dizia respeito à natureza do ser humano. Letras, para mim, reunia a arte, a psicologia e a educação. Pensando no campo profissional, Letras me parecia oferecer um leque abrangente de ocupações, sem falar das alternativas de especialização (A1X).

A **apreciação** pela língua portuguesa. Ela é a minha **paixão** (A2Z).

Com isso, visa a convencer o interlocutor/pesquisador de sua indignação. Não se trata de razões banais, mas de sentimentos, paixões, gosto, prazer que não foram considerados. Na seqüência aparece a indignação, o afirmar-se frustrado por não ter os objetivos atendidos.

A maior revolta aqui no curso, duas revoltas, foi quando entramos no curso e descobrimos que tinha a licenciatura só na língua portuguesa. A gente sempre espera, quando faz um curso de letras, fazer licenciatura em duas línguas, a portuguesa e uma outra. Nisso não fiquei tão revoltado, mas o que mais me espantou foi a falta, a aversão anti-gramática, da gramática normativa. Nós não temos um curso de gramática dentro do curso de letras. Não gostei disso. Hoje me acostumei com isso porque se quero dar aula de gramática ou fazer alguma coisa, sei que vou ter que correr atrás. Estou menos frustrado (EA2X).

Esperava que a grade curricular privilegiasse mais o ensino de língua portuguesa do que as literaturas. Foi uma grande decepção, principalmente pela falta da gramática (A22Y).

Foi um grande equívoco para mim. Quando decidi entrar para o curso de Letras, pensava em aprender regras gramaticais em sua maior parte. Pensei que poderia entender melhor estas regras para posteriormente passá-las aos meus alunos. Estou muito decepcionado com o curso (A13Y).

Minha grande irritação já passou. Minha expectativa era em relação ao ensino de gramática. Imaginava que os quatro anos se resumiriam no estudo da gramática. Hoje acho que o curso não respondeu as nossas expectativas (A11Y).

A indignação/decepção é acentuada porque diferentes interlocutores fizeram ouvidos de mercador as suas reivindicações. Daí surge a afirmação de que a universidade devia dar atenção às razões que o leva a pedir aula de gramática. *Se eles [professores universitários] não queriam ensinar gramática, acho que não deviam mesmo, porque é um método fechado, deviam pensar um pouco sobre o processo de formação do professor. É disso que estamos falando em nossos pedidos e parece que não somos ouvidos ou entendidos* (EA1X). Na leitura do graduando, esse é o desencontro, pois quer falar dos saberes do professor, e a universidade, na sua visão, não trata, não se preocupa com isso,

uma vez que está preocupada em falar de teorias, de produções científicas ou então desconhece a realidade da escola, como aponta EA2Y.

Acontece muito da gente matricular numa matéria e descobrir depois que ela tem um nome, mas não vai tratar de nada daquilo que o nome fala. Aconteceu comigo, matriculei na matéria chamada monografia. Achava que fosse escrever uma monografia, mas cheguei e a professora falou: nossa! você se matriculou. Isso não devia acontecer porque, na verdade, peguei esse horário para trabalhar com um grupo de pesquisa fechado. Eles vão falar sobre tal coisa, você quer? Você quer trabalhar sobre esse tema? Fiquei pensando, nem na monografia a gente pode ser livre por aqui. Aí falei: bom, deixa eu escolher alguma coisa para fazer, só que a professora estava ocupada com outras monografias, falando de outro assuntos que lhe interessam mais, diferente do que falei e ocorreu a quebra no meio do caminho Fico irritadíssima com esses moldes, com essas normas daqui. Você encontra vários. O professor pesquisador é um deles, chega mediocrementemente na aula dizendo: não dou aula para a graduação. Então não dê, mas porque está aqui? Esses modos de trabalhar prevalecem. Tem coisas aqui que são muito fortes. A pesquisa é muito forte. O discurso científico é muito forte e se choca com o que a Letras tem que ensinar que é a arte, que é dar aula. Que são formas mil, poesia, as variações dentro da linguagem. Aqui a gente tem que fazer isso sobre o olhar científico. Acho que muita coisa já fica preestabelecida. Hoje não quero esse olhar. Acho que o aluno de Letras termina um pouco inseguro, claro, porque não é ouvido, não é considerado dentro do curso de Letras (EA1X).

Muitos professores falam das teorias, mas eles mesmos não sabem muito bem o que fazer se estivessem na escola. Os professores realmente não colocam possibilidades para você de como trabalhar essas teorias na prática. Não adianta eu achar que a realidade da sala é bonita porque não é. Lá na prática é que tenho que pensar o que fazer. Nesse sentido, as aulas da universidade ficam muito distantes da realidade da escola (EA2Y).

A incapacidade da universidade dialogar com ele (aluno de Letras), em outros discursos, aparece como uma espécie de certeza de que deve continuar buscando aprender aquilo que tinha ido procurar no curso. A partir das representações que tem sobre os saberes necessários ao professor de língua materna, o graduando constrói uma espécie de resistência com relação aquilo que é visto dentro da universidade. Da vivência dentro do curso conclui que:

...não há outra realidade. Como profissionais seremos cobrados sobre os conteúdos e regras gramaticais, e não lingüísticos. Infelizmente sem o esforço pessoal de cada um (aluno) seremos profissionais despreparados, pois o curso de Letras não nos preparou para sermos professores. Não aprendemos gramática, não aprendemos trabalhar com a escrita e com leitura na escola nem na universidade. Precisaremos estudar a gramática sozinhos se quisermos ter condições de ser um professor que sabe como escrever ou

interpretar um texto. Eu não quero fazer a mesma coisa com os meus alunos, quero que eles adquiram essas habilidades ainda na escola (A18Y).

Assim, tem-se a imagem de um sujeito que considera que não aprendeu o que buscou, não foi sequer ouvido naquilo que pleiteava, mas também não foi convencido pela proposta da universidade. O conhecimento das críticas feitas à gramática normativa, por si só, não o convence, ao contrário parece reforçar o seu valor. Ao reivindicar um espaço em que seja ouvido/atendido, o graduando reafirma a imagem de alguém cuja opinião tem pouca significação dentro do curso.

b) a imagem do lugar do ouvinte para o sujeito que fala (Quem é ele para que eu lhe fale assim?)

Por ser uma pesquisa para a elaboração de trabalho para pós-graduação, falar sobre os problemas encontrados, sobre as frustrações e indignações é importante. As entrevistas, principalmente, foram tomadas pelos alunos como um lugar de desabafo, de exposição de sua indignação com relação ao curso de Letras. Assim, a imagem do pesquisador como representante da universidade – a que não foi capaz de compreender os objetivos deles/alunos – foi determinante para a construção dos discursos:

Essa entrevista está sendo a minha terapia, estou me sentindo no divã. Posso expressar a raiva por tudo o que ocorreu e não ocorreu no meu curso. A entrevista está sendo ótima. Acho que o curso deve ser adequado para quem quer fazer licenciatura. Vim para cá muito esperançoso. As pessoas diziam que eu era muito idealista. Tive apoio dos meus ex-professores. Então, vim muito ligado a isso, estava predisposto a vir para cá e me formar para ser um bom professor. O que acho que deveria ser feito é trabalhar mais essa questão mesmo da sala de aula. Não é ensinar a dar aula, mas é dá uma visão para o aluno de letras em relação ao que deveria ser ensinado e como em sala de aula. Tudo foi desmistificado, a literatura não era bem aquilo redondinho que é dado na escola, a gramática não é bem isso que pregam. Tudo isso passado para quê? Para o aluno ir para pesquisa e não para dar aula. Tendo em vista a minha expectativa, que era de ter condições de tentar fazer a minha parte e a de querer ser um bom professor, pelo que foi pregado aqui, acho que deveria adequar o curso um pouco mais para quem quer fazer licenciatura (EA2X).

Acho importante essa entrevista. Ela me dá a chance de falar daquilo que discordo. O modo como os professores ensinam o trabalho com o texto. Eles dissecam os textos de uma tal forma que não é isso que quero trabalhar em sala de aula. Se vou trabalhar dessa forma, aquilo que uma certa professora, numa certa época propiciou a mim, aquela maravilha que era apresentar a língua com todas as suas possibilidades. Penso que aquilo não vou conseguir passar para os meus alunos. Se eu for passar de acordo com o que aprendi na universidade. De um lado é a satisfação por algumas disciplinas, por alguns professores, mas do outro sinceramente... (EA2Y).

O graduando foi informado sobre as razões da pesquisa, por isso esta transforma-se num lugar importante para que seja externada toda a sua *raiva* ou a sua *discordância*. Assim, a partir da imagem que faz de si mesmo, do seu interlocutor e dos lugares ocupados por ambos dentro do espaço universitário, organiza o seu discurso.

c) a imagem do lugar do ouvinte em relação a si próprio. (Quem sou eu para que ele me fale assim?)

Como pesquisadora, busco saber quais as representações que o aluno de graduação em Letras tem sobre a linguagem. Para tanto, procuro dar voz e espaço para ele se posicionar.

d) a imagem do lugar do falante para o sujeito ao qual o discurso é dirigido (Quem é ele para que me fale assim?)

Ele é o aluno que está no último ano de um curso de Letras. O seu discurso ganha relevância, dado o lugar que ocupa dentro da universidade e os objetivos da pesquisa.

e) De que lhe falo eu?

Procuro falar de um tema que tem marcado o cotidiano do curso de Letras: o que aprender e o que ensinar após esse tempo de vivência na universidade.

f) De que ele (aluno de letras) me fala?

Fala de suas expectativas. Entretanto, se o questionário e as entrevistas são vistos como uma possibilidade de se fazer ouvir, isso não implica estar dentro de um espaço destituído de conflitos. As razões da pesquisa são expostas. Os recortes e os questionamentos feitos a partir da interlocução no momento da entrevista, por exemplo, são reveladores das posições assumidas pelo seu interlocutor imediato. Essa impossibilidade de neutralidade afeta, define os sentidos arregimentados pelos graduandos e as imagens que vão construindo de si como aluno de um curso de Letras e como professor de língua materna, daí constrói seu discurso visando responder a diferentes interlocutores, como pode ser observado no fragmento seguinte:

Naquele dia, os professores que estavam ali falando muito de alunos que sentiam a necessidade de aulas de gramática. Teve um pessoal que até brigou por isso. Falei: bom, vou falar do meu lugar, o pessoal faz parte da minha turma e não sabia se era para a minha turma que ele estava falando aquilo, mas o meu ano, minha turma, foi um ano que pediu por aula de gramática. Agora, do jeito que estava sendo colocado pela mesa, parecia que a gente estava pedindo uma continuidade do segundo grau, que a gente continuasse vendo aquilo para ficar mais seguro e depois aplicar na sala de aula. Do meu ponto de vista, o que pessoalmente estava pedindo não era isso, isso eu já tinha tido. O que eu queria era que a gente tivesse algum laboratório em que a gente lidasse com a linguagem de maneira a ficar um pouco mais seguro. Isso é importante deixar claro (EA1X).

Nessa fala, surge um dado importante. No momento da entrevista, a pergunta remeteu a graduanda a um outro episódio. Ela faz referência ao grupo de alunos que fez um abaixo-assinado na universidade pedindo aula de gramática. Até o momento da entrevista, como pesquisadora, não tinha conhecimento da reivindicação, portanto a pergunta não fazia referência ao fato vivenciado. Sabia do seminário organizado para tratar da gramática e o ensino da língua materna, mas a proposta foi: *fale um pouco sobre o que você esperava estudar no curso de Letras*. A resposta inicial não está circunscrita efetivamente ao tema proposto, mas responde a diferentes dizeres e posições que foram assumidos mediante o pedido de que no curso de Letras fosse ensinado um pouco de gramática.

Esse fato traz à tona, de maneira exemplar, a questão dos múltiplos interlocutores que definem a construção de um discurso. Diferentes interlocutores estavam posicionados no horizonte de produção dessa entrevista: pesquisadora, professores do curso, professores que deram a palestra, professores que responderam ao abaixo-assinado feito pelos alunos. Assim, o discurso sustentado no decorrer da entrevista funcionou como uma espécie de palco de *vozes sociais*, que ora estavam em conflitos, ora em comunhão. Bakhtin (1929) afirma que todo enunciado nasce em um contexto cultural e histórico marcado, atravessado de muitos significados e valores. O gesto de enunciar é sempre um ato responsivo, que representa uma tomada de posição. Esta visa a responder, retornar aquilo que foi dado por meio da palavra do outro.

Então, o problema que se coloca no momento da entrevista é: que discurso apresentar diante das leituras dos diferentes interlocutores? Na explicação da aluna, os graduandos queriam ter acesso a um tipo de conhecimento que, diante das posições assumidas dentro da universidade, parece ser difícil definir o nome. Não é possível ser definido, uma vez que mistura a vontade de saber sobre tal conhecimento – o que possibilitará a ler e escrever – e a expectativa de que também terão que ensinar a seus futuros alunos. Como definir algo que explica, justifica a sua busca e, ao mesmo tempo, é tão criticado?

As posições e as defesas assumidas, o seu discurso ora cauteloso, ora indignado colocam em evidência sua atitude diante do que foi vivenciado. Conseqüentemente, o seu interlocutor imediato ocupa lugar duplo. É aquele que está fazendo uma pesquisa, portanto está possibilitando ao aluno de Letras que fale sobre o seu modo de ver o curso, mas esse mesmo interlocutor ideal é também alguém que pertence ao mesmo espaço em que estão os professores que os criticaram por pedir aula de gramática.

Com base em Silveira (2002, p. 140), penso que, diante desse jogo de imagens, os graduandos, por meio do discurso, foram *se reinventando como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor são*

as experiências culturais, cotidianas, os muitos dizeres que os atravessam e ressoam em suas vozes. Na composição dessa arena de representações, as relações interlocutivas imediatas – momento de desenvolvimento da pesquisa – mediadas pelas interlocuções e representações acontecidas em espaços mais amplos – compõem o fio condutor do discurso.

O discurso desse sujeito/aluno emerge de relações sociais densas. No processo de vir à tona, de falar de suas vontades e buscas, o dizer está alicerçado em uma leitura dos processos que permitem o nascimento das representações sociais presentes nas suas palavras. As RS estão embebidas nas práticas sociais, isto é, nos discursos, diálogos, valores, sentidos e saberes. Assim, se considerarmos que os discursos são constituídos por meio das relações sociais, que as palavras falam de outras palavras, ligam-se a outras, trazendo com isso sentidos localizados em diferentes espaços temporais, a fala do aluno e a sua concepção de língua resultam da leitura, das interpretações que fazem dos saberes que marcaram e/ou estão marcando as suas vivências.

Indiscutivelmente, a afirmação de que esperava estudar gramática no curso de Letras aponta para um caminho contrário àquele que se quer trilhar no interior da universidade. Entretanto, a permanência/resistência desse dizer não pode ser vista como um corpo estranho dentro do universo acadêmico. Não resulta de uma ação de sujeitos incapazes de compreender a linguagem deste. Ao contrário, nos discursos há o conflito entre imagens e discursos sobre o lugar e os conhecimentos condizentes e necessários a um graduando em Letras, mas também ao professor de língua materna.

Este movimento, que vai do particular ao geral e do geral ao particular, pode ser benéfico para pensar as questões envolvidas no ensino da língua portuguesa, visto que seja buscando responder às exigências colocadas pelas representações sociais sobre os conhecimentos necessários ao professor, seja buscando adquirir condições para um efetivo exercício de poder, os discursos dos graduandos falam de questões que não podem ser desconsideradas quando

se trata de pensar a formação daqueles que estão envolvidos com o ensino da língua materna (Geraldi 1991, p. 72).

A permanência da representação que toma a gramática como ponto principal de ancoragem para solucionar os problemas com a escrita e a fala, por exemplo, demonstra que os desencontros apontados pelos graduandos têm conseqüências sérias nos modos como estes organizarão e pensarão as suas práticas como profissionais da linguagem. Além disso, seus discursos evidenciam também as fragilidades e problemas da universidade e as encruzilhadas mal resolvidas que estão atravessando os cursos de Letras. No próximo capítulo, serão apresentadas detalhadamente as concepções e imagens iniciais que fundamentam a escolha do curso e o papel da escola como um dos lugares constitutivo do discurso do graduando.

3. O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MEDIATO

Parece-me que o estranhamento é um antídoto eficaz contra o risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos). As implicações antipositivistas dessa observação são óbvias.

Carlo Ginzburg, 1999.

3.1. O porquê de fazer Letras: imagem e concepção inicial e seus possíveis lugares de sustentação

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 se baseia 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. O conhecimento literário aparece então como apetrecho que possibilita a mudança de imagem.

No tocante aos que escolheram o curso pelo interesse em aprender a língua portuguesa, há o desejo de se tornarem um falante, um escritor e um conhecedor “competente”. *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. Da totalidade de

enunciados apresentados a seguir, a maioria faz referência direta à gramática. Os demais indiretamente usam expressões que podem ser remetidas ao universo da variedade padrão:

Porque no ensino médio (colegial) gostava das aulas de português e tirava notas boas durante todo o ano escolar (A11Y).

Eu escolhi o curso de Letras por causa do gosto pela Literatura. Queria aperfeiçoar meu conhecimento nessa área. É importante conhecermos os autores que usam a nossa língua (A4X).

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).

Foi para aprender um pouco mais o português, a língua que falo (A6Y).

Em primeiro lugar posso dizer que o fator mais importante que me levou à escolha do curso foi o gosto pela literatura, mais precisamente da Literatura Brasileira; em segundo lugar, foi a necessidade de aprimorar a minha leitura/escrita (A2X).

O gosto pela leitura e escrita. Para ler e escrever é preciso fazer Letras, é preciso saber gramática (A9X).

Foi uma decisão pessoal. Esperava que pudesse aprender melhor a gramática, mas... (A7Y).

Os motivos que me levaram a escolher o curso de Letras foram que eu queria, no decorrer dele, aprender ao pé-da-letra a gramática normativa, pois é isso que se espera do professor de língua portuguesa, de quem faz Letras (A19Y).

O motivo que me levou a escolher o curso de letras, foi uma questão assim. Você sempre cai de pára-quedas. Não tem jeito, o pessoal no vestibular, cursinho, nunca te orienta para essas coisas. Vai pelo que você acha. Foi mais pelo professor de literatura no cursinho. Desde o colegial tinha maior afeto pela matéria de língua portuguesa (EA2X).

Formar em primeiro lugar para ter um curso superior; segundo porque eu gostaria de ter conhecimentos da gramática, nas regras gramaticais, poder falar e escrever corretamente (A10Y).

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).

Escolhi o curso de Letras por ter afinidade com a literatura e com a gramática (A9W).

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).

Sempre gostei de escrever e de ler, por isso resolvi fazer Letras para aprender melhor a gramática (A10W).

A vontade de aperfeiçoar os aspectos de comunicação e relações interpessoais, acreditando ser através do discurso que o objetivo de melhoria comunicativa seria alcançada. Por isso o meu sentimento de frustração, vim fazer letras esperando estudar muita gramática (A15Y).

Gostar de ler e querer conhecer melhor a literatura. Também por gostar de escrever e achar que o curso enriqueceria o meu domínio da escrita (A2X).

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).

O motivo pelo qual escolhi o curso de letras foi o meu grande interesse pela literatura e pela gramática. São conhecimentos que andam juntos. Ter contato com a boa literatura nos leva a conhecer melhor a língua que falamos. Pretendo lecionar na área, pois considero que a língua portuguesa é muito rica e importantíssima para todos (A3W).

Escrever dentro da norma padrão sem dificuldade (A13Y).

Para mim, foi a ampliação do campo de trabalho e mais conhecimentos sobre o uso correto de nossa língua (A11W).

Os motivos que me levaram a escolher o curso de letras foram profissionais. Ingressei no magistério e escolhi letras porque o português era a matéria que tirava boas notas. Resolvi fazer letras para estudar um pouco mais a gramática (A23W).

O motivo que me levou a escolher o curso de Letras foi pessoal, gosto muito de ler e estudar literatura e gramática (A7W).

Sou professora no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e o Estado está exigindo um curso superior. Como gosto de gramática, achei melhor fazer esse curso que poderá ampliar meu curriculum e serei professora até o ensino médio (A11W).

Escolhi o curso de letras para adquirir condições de entender, interpretar, comunicar corretamente (A22W).

Quando estudava nas séries iniciais e do ensino médio, a matéria que eu mais gostava era a língua portuguesa. Tirava boas notas nas provas de gramática. Esse é um dos principais motivos por eu estar cursando letras (A14Z).

Por ser um curso que dá base melhor para os educadores sobre a gramática (A23W).
Espera estudar literatura clássica até a mais moderna e gramática (A17X).

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. Trata-se de uma busca que visa a prepará-los para representar um papel social, o que faz emergir um conjunto de discursos que aponta para efeitos de sentidos que misturam dificuldades efetivas no trabalho com a linguagem e as concepções sobre o que sejam as obrigações e imagens que devem ser sustentadas.

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 surge é: como compreender/explicar a presença tão contundente dessa perspectiva no interior de tais cursos de Letras?

Nesse contexto⁵, as respostas acima são, ao mesmo tempo, banais e constrangedoras. Elas escandalizam porque vão de encontro a propostas e teorias que vêm sendo discutidas e trabalhadas em diferentes universidades do

⁵ A existência desse constrangimento nos cursos de Letras está presente as universidades públicas que pesquisamos. Nas universidades particulares pesquisadas, os alunos não apresentam o mesmo conflito com relação ao ensino de língua, uma vez que afirmam ter estudado a gramática normativa como esperavam.

Brasil. Enquanto os professores universitários se empenham em falar das teorias lingüísticas, como podem ser necessárias à constituição das práticas e conteúdos de ensino da língua materna, alunos no último ano do curso, como que fazendo parte de uma maré contrária, continuam afirmando que fizeram Letras porque esperavam estudar gramática. Num primeiro momento, parece que há uma incompreensão dos alunos, uma vez que parecem não entender as razões e os benefícios das teorias lingüísticas para o ensino da língua materna.

No cotidiano das salas de aulas, nos embates que se travam entre professores e alunos, são muitas as explicações levantadas para esse desencontro. Entre elas, é recorrente a afirmação de que o graduando escolheu o curso como forma de trampolim para entrar em outro. Quer aprender gramática para que possa adquirir condições de passar num vestibular para um curso mais concorrido. Essa vontade de mudança vem acompanhada de uma outra representação sobre o lugar que o professor ocupa hoje. Não dá *status* dizer que será professor de ensino fundamental e médio, uma vez que esse é um lugar, como veremos no decorrer do quarto capítulo, desvalorizado socialmente.

Seguida dessa explicação, aparece a que aponta para o fato de essa vontade estar ligada às pressões relacionadas ao mercado de trabalho na área da educação privada, que exige o ensino de gramática. A maioria dos alunos de graduação que respondeu a esta pesquisa atua como professores em escolas públicas. Tal representação extrapola a questão do lugar que ocupa no mercado de trabalho. Trata-se de uma imagem ligada à do profissional da linguagem. Outra explicação comum é a de que a maioria do público que está fazendo Letras não seguirá a carreira de professor, no entanto esta explicação também não corresponde aos dados manuseados: dos 81 alunos que responderam ao questionário, 41 afirmaram que já exercem o magistério, 19 afirmaram que, após o término do curso, pretendem atuar como professores. Dentre os 14 alunos entrevistados, 11 já são professores.

Todas essas hipóteses (pressões de caráter mercadológico, desejo de ascensão social, acesso a um curso mais valorizado etc.) não podem ser ignoradas, pois trata-se de um conjunto de vontades construído a partir do universo de discurso em que os alunos estão inseridos. Desse universo, cada um extrai, em função das interlocuções de que participa, um amplo sistema de referências, no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo que o cerca no presente, a partir do que projeta suas possibilidades e expectativas futuras. As práticas discursivas têm força constitutiva porque orientam as posições assumidas pelos sujeitos. Uma posição assumida resulta da interpretação, assim como do gesto de situar-se dentro de um jogo discursivo atravessado por relações de poder, que implica a sustentação de discursos e posicionamentos condizentes com os lugares sociais ocupados pelos sujeitos.

Essas buscas emergenciais sinalizam que existem imagens socialmente construídas que sustentam as representações não só sobre o aluno que está cursando Letras, mas também sobre o professor de língua. As hipóteses anteriormente elencadas sobre a vontade de aprender do graduando podem ser vistas como marcas que estão na superfície discursiva, são as justificativas primeiras que indiciam processos de construção de representações sobre a correção em língua, o curso de formação, o exercício da profissão e sobre os sujeitos que se preparam para exercê-la. Os sujeitos de um determinado discurso estão inseridos num mundo de sentidos conflitantes. Lidam não com um sentido dado a uma palavra ou ao lugar social, mas com sentidos e olhares múltiplos. Isso faz com que as escolhas, as posições assumidas pelos alunos falem das representações mais enraizadas, mais profundas que existem tanto nos espaços escolares quanto universitários.

Daí a compreensão que o graduando toma como referência a vivência na escola para fundamentar as posições assumidas no curso de Letras não só como o aluno que foi, mas, na maioria das vezes, como o professor que já é. As

práticas, os modos de ensinar a língua materna na escola, são também decorrência do que se faz na universidade. Se esta hoje trabalha com teorias que apontam para a necessidade de respeitar as variedades menos prestigiadas, no seu interior é a variedade padrão que se mantém. E não poderia ser diferente. Entretanto, esse é um ponto de sustentação da cultura gramaticalista ainda viva na escola, pois tanto o professor quanto o aluno que lá estão tomam a universidade como um lugar que permite o acesso aos bens sociais e culturais valorizados. Para tanto, é importante aprender a variedade padrão.

Além disso⁶, nos estudos literários desenvolvidos no decorrer do curso, muitas vezes, as teorias que embasam as análises são pré-saussurianas, *onde a língua não intervém senão a título de documento* (Saussure, 1972, p. 14). Assim, esquece-se que num verso como *em cada fechadura um olho* pode haver metáfora, hipérbole, e mesmo que se trata de ficção, para dizer que ele mostra que a sociedade da época em que o poema foi escrito era bisbilhoteira. Daí resulta que tentativas supostamente avançadas, que tomam textos da história da leitura para embasar as discussões sobre a leitura, como é o caso acima, acabam produzindo um retrocesso em relação à contribuição que a Lingüística poderia trazer para o ensino da língua.

Ainda para sustentar esse discurso do graduando, pode-se arrolar o descompasso entre o que propõe o lingüista para o ensino da língua e o que propõe o pedagogo – que muitas vezes recorre às teorias da comunicação para pensar o ensino, o que cobram os pais e os próprios alunos. Sem uma formação sólida no curso de Letras, no enfrentamento cotidiano do professor com a cultura escolar, este encontra dificuldades ou não consegue opor-se, como ressalta o próprio graduando:

Desde muito cedo, os alunos entendem como professor de língua portuguesa aquele que passa exercício de gramática. Uma vez um aluno meu, era um senhor, bateu na mesa e disse: o senhor não vai dar aula não? Não vai ensinar português? Fica dando

⁶ Este parágrafo e o seguinte foram redigidos a partir das anotações feitas pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto no texto apresentado para o exame de qualificação.

esses textos para a gente interpretar, isso não é aula de português. Vou falar com a diretora. Demorou muito para eu explicar para o aluno e para a diretora que aquilo era aula de língua portuguesa. Têm aqueles pais que chegam na escola e querem saber o que você está ensinando para os filhos deles. Querem que seus filhos estejam aprendendo gramática. Têm os alunos que também reclamam. Lá na escola que trabalho, quando entro em sala de aula os alunos dizem: lá vem o professor que gosta de trabalhar texto. Eles falam com cara de nojo: texto, texto, texto... Eles não estão acostumados a esse tipo de trabalho. A maioria dos meus colegas de trabalho prefere ensinar a gramática, é mais segura, mais tranquila, dá menos trabalho e fica mais fácil para os alunos. É mais fácil. Os alunos chegam na aula noturna e perguntam qual a página que é para fazer os exercícios. Fazem e não falam nada, aí eu corrijo. Essa é a aula ideal para os alunos. Eles não se expõem. ... Se você observar, muitas escolas separaram aula de português e aula de produção de texto. Quer dizer, as coisas continuam separadas. Tem o outro lado, que é a questão da necessidade imediata. Os alunos estão sempre preocupados com os concursos da vida e com os vestibulares. Às vezes, pego alguma prova de concurso e respondo com eles. É uma felicidade só quando acertam a maioria das questões. Se você não conseguir fazer essa ponte para os alunos, eles serão os principais antagonistas da sua prática de ensino. Você pensa que vai entrar numa sala e os alunos vão ficar todos contentes por você não vai trabalhar tanto gramática. Pelo contrário, eles têm a expectativa que você trabalhe com as questões de gramática (EA2Y).

Há no cotidiano do professor o enfrentamento de concepções e crenças que parecem ter esquecido que *a gramática é apenas uma das representações sobre a realidade lingüística entre as inúmeras representações possíveis*, e passaram a confundi-la com a própria língua (Ilari, 1988, p. 35). É sob a regência dessa arena de vozes que se vai posicionando, daí o seu discurso resultar de um diálogo que inclui posições, visões de interlocutores presentes e distantes, o que não inclui somente um *eu* que fala e um *outro* que ouve, mas todos os *outros* que ainda falam, já falaram e todos os *outros* que ainda ouvem, já ouviram e que, imaginariamente, poderão vir a falar e ouvir.

O seu discurso é a expressão de leituras e interpretações feitas das relações sociais travadas em um contexto marcado por regras, exigências, rituais, imagens e lugares definidos para aqueles que são vistos como sujeitos autorizados a tratarem/cuidarem do ensino da língua e de seu ensino: aqueles que não podem errar quando falam e quando escrevem, produto do preconceito lingüístico arraigado na cultura brasileira desde as comparações, em geral de cunho corretivo, entre as formas de falas correntes nas colônias e as supostas

lidimamente portuguesas, porque em uso na metrópoles. Do complexo de colônia ao silenciamento dos sujeitos falantes, a elite letrada parece estar sempre querendo provar sua competência lingüística e querendo abafar as formas lingüísticas que não lhe soam puras e castiças.

Portanto, as representações que os graduandos têm sobre a linguagem resultam de um conjunto de saberes construído a partir da vivência cotidiana, não só da profissão, mas também das vivências resultantes do tempo em que passou na escola e na universidade. Trata-se de um saber que, por ser adquirido e valorizado por meio da experiência, atesta e valida a procura de um conhecimento específico sobre a língua. Além disso, o seu dizer é a contrapalavra resultante de dizeres que definem, localizam e procuram explicar as faltas, as ausências de saberes, as incapacidades, os limites apresentados, atribuídos e reconhecidos pelos que esperam do aluno de Letras um perfeccionista da fala e da escrita. Perfeição que deve ser sustentada pelo conhecimento da gramática tradicional.

Os alunos entrevistados e que responderam ao questionário pertencem a diferentes gerações – diferentes faixas etárias, portanto diferentes momentos de escolarização –, mas todos afirmam que, durante o ensino fundamental e médio, nas aulas de português, estudaram gramática. Nisso sustentam suas expectativas com relação ao curso de Letras. A remissão ao momento de escolarização que antecede a entrada na universidade aparece sempre como justificativa para o gosto ou a vontade de aprender/aprofundar os conhecimentos da variedade culta. Para Rocha (2000), a insistência do aluno de Letras em buscar um ensino baseado na perspectiva normativa é, sem dúvida, um sintoma bastante revelador do tipo de trabalho que se vem ainda realizando até o ensino médio.

Considerar esse sintoma implica perguntar pela formação dos professores que estão trabalhando com o ensino fundamental e médio. Implica perguntar também pelo papel da universidade no processo de construção e manutenção das representações que dão lastro para tais discursos. Segundo Neves (2002, p. 233),

as posições assumidas pelos graduandos em Letras apontam para dois lugares de ancoragem desse discurso: *um está na casa de partida do professor de língua materna – a universidade – e outro está na casa de chegada – a escola de ensino fundamental e médio*. O graduando vem para o curso em busca de um conhecimento específico e, ao retornar para a escola, diante do que viu e ouviu na universidade, assume que o que foi estudado ao longo do curso não tem ligação com o ensino de língua materna que deve ser ensinado na escola, voltando *a trabalhar com a malfadada e malfalada gramática tradicional* (p. 255). Ainda conforme a autora, esse gesto fala de um desencontro, traz à tona uma realidade: entre saberes universitários e práticas escolares ainda não foi construída uma passarela que permita ir e vir.

Portanto, para discutir as representações presentes nos discursos do aluno de graduação em Letras é importante focar três questões: a primeira refere-se à concepção de ensino de língua que tem perpassado e sobrevivido dentro da escola e da universidade – o professor que ensina gramática na escola, muitas vezes, é ou já foi aluno do curso de Letras – e o valor dessa concepção nos diferentes espaços sociais, tais como: história de vida, instituição escolar, contexto social em que está inserido, universidade etc.

Conseqüentemente, surge a segunda questão, que se refere aos conhecimentos necessários aos professores de língua materna. Neste caso, dois movimentos envolvem essa busca: o da legitimidade e o da autoridade. O contexto social mais amplo – apresentado pelos graduando como o mercado de trabalho, os pais, os alunos etc. – cobra do professor de língua materna um conhecimento condizente com o lugar social que ocupa ou irá ocupar. Entretanto, não se pode reduzir os movimentos do graduando a uma simples busca de adequação/resposta às expectativas sociais. Há também as representações do próprio aluno sobre a imagem do professor, que para se sustentar carece de legitimação para o efetivo exercício de poder ensinar.

Por último, considero que a imagem atualmente atribuída aos professores de língua materna, no tocante aos conhecimentos que apresentam sobre a língua portuguesa, assume papel importante na construção dessa vontade de saber gramática e nos modos como os graduandos definem suas concepções de linguagem. Neste capítulo, serão discutidas as duas primeiras questões.

No decorrer deste trabalho, procuro demonstrar que as representações que os alunos apresentam sobre a linguagem não estão restritas a um lugar específico. Escola, universidade, contexto social mais amplos, todos fundamentam a construção dos modos como concebem a linguagem e o seu ensino. Para efeitos de organização metodológica, serão feitas discussões topicalizadas – primeiro o papel da escola, na seqüência o do contexto social e, finalmente, o da universidade. As análises terão como objetivo delinear como esses diferentes contextos estão entrelaçados e são constitutivos dos discursos do graduando em Letras.

3.2. A escola como ponto de partida do aluno de Letras e como lugar de chegada do professor de língua materna

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.

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. 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.

Segundo Britto (1997), esse modo de agir da escola estabelece uma representação de língua correta de tal modo que o que não está nela não existe. É uma vivência que leva o aluno a tomar a variedade padrão como a língua que deve ser apreendida e aprendida por todo e qualquer indivíduo. Isso faz com que a escola funcione como o ponto de partida para a consolidação da variedade presente na gramática normativa, pois as práticas de ensino da língua materna ainda estão voltadas para o que Neves (2002) define como *exercitação da metalinguagem*. A voz da aluna, no fragmento abaixo, explicita e atualiza o que na prática representa tal perspectiva. Seu discurso é um relato do que é priorizado como ensino:

No ensino médio, tive só gramática. Aparecia um texto ou outro, mas a prioridade era para a gramática. Lembro que na 5ª e 6ª séries a professora só trabalhava conjugação verbal. De cor sei todos os verbos porque nós tínhamos chamadas orais e provas de verbos. Passávamos dias escrevendo eu, tu, ele... Na 7ª série paramos com isso e começamos a estudar análise sintática. Terminei a 8ª série em 1994. No segundo grau não foi diferente, continuamos a falar de verbos, análise sintática, sujeito, predicado (EA3X).

Com isso, revela uma vontade de aprender [e também uma vontade de poder de uso “correto” da língua] que se fundamenta em uma representação de correção lingüística segundo a variedade padrão, tal como propõem as gramáticas escolares e é sustentado por todo um imaginário social localizado em um contexto mais amplo. A força desse processo é determinante, pois, com base na representação sobre o que deveria ser o ensino da língua, os graduandos reiteradamente afirmam que, na universidade, deveriam ter aprendido as regras da gramática normativa. Esperavam, ao escolher o curso, *ter um esclarecimento maior sobre a gramática que nos foi ensinada durante o ensino médio* (A5Y). A imagem trazida para a universidade sustenta-se numa visão da língua como um conjunto de regras. Visando a aprender a gramática – entendida como importante para reger/orientar a fala, a leitura e escrita – escolhe-se o curso de Letras. Tal crença é fundamentada no que é compreendido como aula de língua portuguesa ainda na escola. Neves (2002) afirma que:

Os professores do ensino médio (com os quais continuo mantendo contato, principalmente em cursos e palestras) em geral respondem sem hesitação à questão sobre a finalidade do ensino da gramática: o ensino da gramática tem por finalidade levar o aluno a falar e a escrever melhor (p. 258).

Entretanto, a escola não se configura como o único lugar de sustentação dessa imagem sobre o estudo da língua. As representações presentes nos discursos do graduando são continuamente reconstruídas também pelo valor da língua como elemento de seleção e exclusão nos mais variados domínios de saber. Segundo Foucault (1997), o saber pode ser compreendido como um domínio em que os sujeitos podem tomar posição para enunciar sobre os objetos que tematizam os seus discursos. Esse gesto de tomar posição não é dado gratuitamente. Ao contrário, ele é marcado por exigências e regras construídas e reconhecidas por diferentes domínios sociais.

A sobrevivência e a construção dessa imagem/concepção não estão restritas somente ao fato de se ter passado pela escola, que, assim como a

universidade, funciona como espaço reconhecido de uso e validação da variedade padrão. A longevidade dessa concepção está enraizada também em práticas sociais desenvolvidas em espaços distantes do escolar. Ao integrar-se no conjunto de imagens sobre a língua, o conhecimento validado pelos espaços educacionais formalizados é materializado lingüisticamente nos discursos do cotidiano, passando a funcionar como ponto de apoio para que a própria sociedade passe a cobrar determinadas posições sobre o ensino da língua portuguesa. As representações sobre a língua deixam de ser um conhecimento pertencente somente ao domínio da escola para ser um conhecimento cotidiano, invadindo e compondo a ideologia do cotidiano acerca da linguagem, dos preconceitos lingüísticos e da avaliação de sujeitos falantes.

A reconstrução desses conhecimentos em representações cotidianas se mantém em concepções e ideologias que transformam uma variedade na língua portuguesa. Trata-se de um processo que coloca a variedade padrão como a única que vale para todos os membros da sociedade brasileira. Tudo que escapa a tal domínio é condenado e visto como errado. Tendo como referência Chauí (1998), pode-se dizer que é uma operação ideológica que permite a criação de uma imagem abstrata da língua. Nesse processo de abstração, as ideologias, as idéias de uma minoria são transformadas em referências universais para todos os membros da sociedade. Para uma variedade impor-se como única, é preciso haver uma unificação desse mercado lingüístico que, por meio de diferentes espaços sociais exige, legitima e usa tal variedade.

Angel Rama, em *A cidade das Letras* (1995), ao falar sobre a língua utilizada para estabelecer o processo de colonização da América Latina, faz um percurso histórico que, partindo de um horizonte distante e ao mesmo tempo localizável, esclarece o papel que a língua assumiu na história do povo latino-americano. Trata-se de uma sociedade que, no tocante ao domínio e aos usos que se podia fazer de uma língua, foi construída sob o signo da exclusão. Rama

afirma que a *cidade letrada*⁷, à moda de um camaleão, sempre esteve a serviço do poder. Para tanto, politizou-se, tornou-se ideológica, criou rituais, sempre foi um mundo fechado e marcado pela exclusão.

O mecanismo que possibilitou tal fechamento foi a valorização da língua cortesã – falada pelos integrantes da cidade letrada – e a desvalorização da língua popular e quotidiana – falada pela população em geral. A consolidação da língua dos integrantes da cidade letrada deu-se por intermédio da valorização da escrita como mecanismo de fixação das leis e estabelecimento da ordem. A escrita estava fortemente marcada pela norma cortesã, procedente da península e servia para a oratória religiosa, para as cerimônias civis, as relações protocolares dos membros da cidade letrada e, principalmente, o estabelecimento das leis, regras e ordens que deveriam ser seguidas.

A fixação da língua cortesã ocorreu por meio de um processo político, social e ideológico, o que a transformou na língua dos registros escritos. Como essa modalidade não era acessível a todos os habitantes, a nossa sociedade foi constituída a partir de uma separação entre a escrita e a oralidade, sob a marca da exclusão que efetivamente se realizava por meio da linguagem. A supremacia do mundo letrado deveu-se

ao paradoxo de que seus membros foram os únicos exercitantes da letra num meio desguarnecido de letras, os donos da escritura numa sociedade analfabeta e porque corretamente procederam a sacralizá-la dentro da tendência gramatológica constituinte da cultura européia ... Tais elementos ordenam o mundo físico, normalizam a vida da comunidade e se opõem à fragmentação e ao particularismo de qualquer invenção sensível. É uma rede produzida pela inteligência raciocinante que, através da mecanicidade das leis, institui a ordem (Rama, 1995, p. 49).

Diante disso, a língua *popular e quotidiana*, utilizada pela população na vida privada e nas relações sociais com os membros do mesmo grupo, opôs-se à fala cortesã porque foi identificada como fragmentária e marcada pela invenção

⁷ Expressão usada para fazer referência aos professores, escritores, padres e administradores que compunham o corpo intelectualizado da América Latina no momento da colonização. Utilizaremos essa expressão para falar da representação social do professor de língua materna.

constante. Para Rama, a fala cortês opôs-se ao alvoroço, à informalidade, à torpeza e à invenção constante que marcavam a fala popular cuja liberdade foi identificada com a corrupção, ignorância e barbarismo. Esse foi o modo encontrado para estabelecer a distância necessária entre a letra rígida e a fluida palavra falada. Tal distanciamento fez da cidade letrada uma cidade da escrita, reservada a uma estrita minoria.

A trajetória traçada por Rama sobre o papel que a linguagem assumiu dentro da formação da sociedade latino-americana justifica, por meio da perspectiva histórica, a atitude do aluno de Letras. Portanto, a busca que emerge no seu discurso foi construída a partir de uma relação histórica que entrelaça discursos e instituições. A forma banalizada – *eu esperava estudar gramática no curso de Letras* – é a expressão de algo que vem sendo dito e valorizado em diferentes momentos históricos e sociais. Trata-se de uma leitura que tem apoio nas vivências escolares, universitárias, sociais e culturais. Para o aluno, *a gramática normativa é a que conta, é a cobrada nos concursos e vestibulares. Não adianta eu estudar outra coisa que não vai ser cobrada* (A6Y).

São representações que não se originam nem se mantêm somente pela vontade daqueles que trabalham com a língua, mas resultam de um conjunto de conhecimentos aliado a preconceitos construídos e partilhados socialmente. Daí que, para Brait (2002), na discussão sobre o que seja o ensino de língua portuguesa, é necessário enfrentar uma realidade que faz parte do cotidiano daqueles que são tidos profissionais da linguagem, qual seja, a do imaginário dominante sobre a língua, que é alimentado e consumido em espaços distantes das salas de aula e nos próprios espaços de salas de aula.

A língua que o aluno almeja dominar é aquela que, desde cedo, não só a escola e a universidade, de diferentes modos, demonstraram ser a valorizada e necessária, mas também a que o conjunto composto pela família, pelas tradições culturais, sociais e ideológicas ensinou como a correta e que é cobrada como a necessária para o efetivo acesso a determinados bens sociais e culturais. A partir

disso, pode-se afirmar que a expressão *eu esperava estudar gramática* traduz muito mais a busca pelos padrões cultos valorizados. Na realidade, não há uma compreensão construída sobre o que seja efetivamente o estudo da gramática. O termo é tomado em sua acepção comum, cotidiana, e não como estudo dos funcionamentos da linguagem.

O dizer do graduando possui inscrição na história. Fazer tal afirmação pode parecer obviedade, mas é ela que nos leva a estudar os seus discursos da perspectiva de diálogos com múltiplos contextos, ou seja, parto do pressuposto que os sentidos presentes nos seus discursos apontam para um diálogo contínuo entre sentidos novos e antigos sobre a linguagem e seu ensino. Quando o aluno se posiciona sobre os conhecimentos que quer possuir, ele pensa com a vida, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência, em termos de lastros de certezas sobre o valor da língua que busca aprender. Trata-se de um movimento ancorado em uma leitura plural. O seu discurso está, em todos os sentidos, fundamentado em práticas vividas, que funcionam como fonte viva de sentidos e a partir das quais o passado lhe possibilita entender o presente e antecipar/modificar o futuro.

3.3. No percurso entre a escola e a universidade: a construção das RS sobre os saberes do professor de língua materna

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. *A identificação com a imagem de docente de área é muito forte em nossa tradição social e pedagógica. Nos apegamos a esse saber-fazer docente.* 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).

Tais práticas são impossíveis de serem engavetadas, pois são constitutivas do modo de olhar para o objeto de conhecimento, o que implicam para o sujeito o uso de repertórios e posicionamento identitários formados por meio das interações. É ainda Arroyo quem afirma que o que somos como docentes depende do reconhecimento social dos tempos da vida humana que formamos. Isto é, a imagem que imaginamos nos ser atribuída e a imagem que nos atribuímos não estão desvinculadas dos valores, dos tempos que sustentam a produção do discurso. Marcar a temporalidade constitutiva é importante porque nos dá uma dimensão dos valores, das crenças que permanecem ao longo da história e possibilitam a localização das estabilidades e das movências dos sentidos com relação a um determinado objeto.

Afirmar o caráter ontológico e plurideterminado das RS não significa compreendê-las como entidades estáticas, pré-configuradas e reificadas em objetos estáticos, mas considerá-las como um espaço contraditório por essência.

Daí que não é suficiente estar a favor ou contra essa herança histórica, muito menos defini-la como uma visão restrita daquilo que se propõe para o ensino de língua. Ignorá-la ou apenas transformá-la em coisa do passado é ingenuidade, pois os fios políticos, sociais e culturais com que foi tecida não se transformam só com querer, discursos e modismos. Eles podem e devem ser separados, identificados, mas a sua transformação precisa estar alicerçada em vivências outras que possibilitem deslocamentos, mudanças de lugares e de representações (Rey 2003, p. 145).

Dessa compreensão, não se pode concluir que o graduando sustenta um dizer único e exclusivamente como resposta aos seus interlocutores, ou que se trata de um sujeito assujeitado, aprisionado por uma estrutura discursiva sem frinchas. Quando deseja ter domínio de um conhecimento valorizado, ele não quer somente corresponder a uma imagem social, mas também busca meio de efetivamente exercer um poder socialmente reconhecido e validado. Essa vontade de gramática não responde apenas a expectativas sociais, mas também individuais. Não se está falando de pobres alunos assujeitados às regras escolares, sociais ou universitárias, mas de sujeitos que constroem o seu discurso a partir das leituras e interpretações que fazem de referenciais históricos sobre a língua.

Ser professor de língua materna significa 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).

Conforme Tardif⁸ (2002), os saberes almeçados pelos graduandos são de natureza múltipla, pois são constituídos não só pelos conhecimentos ensinados nos espaços escolarizados, mas também das vivências como aluno dentro desses espaços. Esse é um aprendizado que, para Arroyo (2002), começa a ser construído com os outros/professores ainda no tempo do maternal e segue se (re)fazendo ao longo da vivência desse sujeito. Assim, na aceitação e recusa das imagens que vêm do outro, o graduando forma a sua auto-representação. Daí o surgimento de afirmações como a seguinte: *na realidade, escolhi Letras porque me identifiquei com uma professora de português de um cursinho. A professora era extremamente competente e apaixonada pela sua profissão. Ela sabia muito português, aprendi muito com ela sobre a gramática. Este motivo impulsionou e influenciou na minha escolha* (A5W). São traços e gestos de nossos professores nos quais baseamos para construir o próprio modo de ser professor.

As imagens dos outros/nossos professores funcionam, portanto, como o primeiro aprendizado. São marcas permanentes e novas, ou permanentes que se renovam, repetem-se, atualizam-se, mas que têm no outro um lugar de sustentação como pode ser observado na afirmação: *Sempre gostei dessa área, sempre aprendi muito com meus professores de português. Eles me ensinaram a gostar do português* (EA1Z). Embora nos enunciados seguintes não seja estabelecida relação direta entre admiração pelo professor e os conhecimentos ambicionados pelos graduandos, depreende-se daí um modo de ser e de fazer que funciona como referência. É a partir desse outro professor, desse outro que chamou a atenção pelos conhecimentos sobre a língua portuguesa que começam a ser constituídas as representações sobre como deve ser trabalhado o ensino da língua materna. São imagens que, conforme os discursos dos graduandos, acompanham e ajudam a definir a sua forma de agir no presente:

⁸Os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (Tardif 2002, p.69).

Os motivos pelos quais escolhi o curso de Letras foram: o gosto pela leitura, pelo estudo sistemático da língua (gramática) e pela influência da minha professora, que me incentivou a fazer o curso visando a uma atividade profissional na área de língua (A15W)

O primeiro motivo que tive foi o de ter uma pessoa da família que é professora e que me incentivou muito e me serve de exemplo. O segundo é o de ter uma facilidade para a leitura, interpretação, produção de textos e conhecimento das normas gramaticais (A9Z).

Um dos motivos que me levaram a fazer Letras foram o gosto pela língua portuguesa, o entusiasmo de alguns professores para ensinar a língua portuguesa e o amor ao magistério (A10Z).

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. Posso dizer que essa paixão começou nas aulas de português que tive. Sempre admirei os professores que tive, eles sabiam bem a gramática e ensinam isso de forma maravilhosa (EA1Z).

Escolhi letras pelo fato de ter conhecido uma professora num curso. Essa professora era muito apaixonada pelo que fazia. Com ela aprendi muito sobre literatura e português (EA2Z).

Quando terminei o magistério, fiquei entre Pedagogia e Letras. Minha mãe me aconselhou a fazer letras, por ela conhecer algumas pessoas que fizeram, que estavam fazendo na época que entrei. Entrei meio de gaiata, mas depois gostei. Acho que algumas coisas ficaram a desejar na faculdade. Tem muitos professores que são enrolões, fingem que ensinam, mas querem mesmo é ver o tempo passar. Como professora, não posso enganar o meu aluno. Preciso dar condições a ele de aprender, de ter um conhecimento sólido sobre a língua portuguesa (EA3Y).

Eu ouvi professores falar assim: olha, estou dando aula para a graduação porque me obrigaram. Não gosto de dar aula para a graduação porque ninguém lê nada. Ninguém lê nada do que a gente pede. É por isso que gosto de dar aula na pós-graduação. Lá todo mundo lê e não preciso ficar tendo trabalho com texto problemático e dificuldades de alunos. Poxa! chegou um ponto em que os alunos se levantaram e falaram: olha, nós também não estamos a fim de ter aula com alguém como você. Se você quiser simplesmente passar a gente e não vir aqui para esse grande sacrifício, passe todo mundo e está tudo certo. A gente vai estudar na biblioteca, vai fazer outras coisas. As pessoas não deixaram de fazer as coisas. Não acho que os alunos não fizeram. Muitos são imaturos, são inseqüentes, mas muita gente faz um esforço para estar aqui, deixa família, trabalha e aí encontra professores enfurecidos falando: olha aqui, a gente não vai ensinar gramática e vocês não sabem ler, não sabem escrever! Não concordo com esse modo de agir (EA1X).

Essas falas colocam em evidência os vestígios que marcam a construção de uma subjetividade plural. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis

que quer possuir ou não, com que concorda ou discorda, há a evocação de memórias de experiências marcantes no processo de construção de seu conhecimento sobre a linguagem. Trata-se de uma concepção de dever-ser que começou a ser construída por meio dos gestos e práticas vindos do outro. Nesse entrelaçamento, *os outros não são outra coisa que aquilo que nós fizemos e vamos fazendo deles. Justamente isto e não outra coisa é o que nós somos: aquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós* (Ferré, 1998, p. 186).

O aprendizado vindo da vivência como aluno não explica com exclusividade as imagens sustentadas pelo graduando em Letras, mas é uma das marcas, das referências constitutivas das representações que tem de si como profissional. Na condição de futuro ou já professor expressa visões e concepções sobre o professor que resultaram também das inúmeras horas que passou vendo outros professores atuarem. No processo de construção de sua imagem, essa imagem outra tem a força de tornar-se imagem dele, aluno/professor.

Além disso, a língua, segundo Bourdieu (1998), não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas acima de tudo é um instrumento de poder. Foucault (1996) chama a atenção para o fato de que o exercício de poder ou a busca de meios para esse exercício vem sempre acompanhado de uma verdade reconhecida, construída por meio das práticas discursivas. Essa valorização da variedade padrão reflete, além da vontade de dominar um tipo específico de conhecimento, um desejo de reconhecimento e respeito social.

Respeito e reconhecimento que o professor de língua materna não vem tendo, pois, na visão do aluno, *faltou gramática pura e crua para que depois, ao sairmos da universidade, possamos responder à altura as críticas que recebemos em relação ao domínio da língua padrão* (A19Y). Espera-se, cobra-se daqueles que são considerados cidadãos letrados conhecimento da língua padrão, compreendida como um objeto estável, estático, definido no passado e

que somente pode ser respeitado e repetido. Somada a isso, há uma espécie de resposta para o olhar que define o professor como um nada, um despreparado.

O graduando imagina - traz consigo as representações sobre o *dever ser* e o *saber ser* do professor - professor competente, apaixonante é aquele que apresenta domínio de conhecimentos específicos sobre a língua. Daí que não basta ter passado pela universidade, é essencial trazer na bagagem o conhecimento esperado, pois este está intimamente ligado à representação profissional que se tem do professor e funciona também como um meio de responder, de refutar a imagem que lhe vem sendo atribuída. Tanto as relações de poder quanto as de pertencer a um determinado grupo social estão refletidas nos signos verbais, o que nos permite afirmar que o discurso do graduando não fala somente dos procedimentos necessários para ser um legítimo cidadão letrado, mas também das exclusões que constituem o seu discurso.

O graduando demonstra ter desejo e vontade de poder, vontade de verdade, razão pela qual ele não pode ser visto apenas como um mero desempenhador de papel passivo. Seu discurso responde, demonstra um agir firmado nos processos de interações que vivenciam. A vontade de saber representa então a busca por um mecanismo que possibilite, ao mesmo tempo, a aceitação e a refutação da palavra do outro. Almeja-se o conhecimento socialmente exigido como forma de fazer jus à ocupação de um lugar social e como forma de refutar a imagem negativa que lhe é atribuída. Nesse sentido, segundo Ilari, a longevidade da gramática permanece porque

... faz parte da representação que o professor de português faz de sua própria competência profissional. Toda categoria profissional com função social diversificada sente a necessidade de encenar para a sociedade e para si mesmo uma representação de competência; alguma imagem enraíza-se em todo grupo com a força das deformações profissionais. Em nossa sociedade, quem quiser se passar por competente, precisa comprovar primeiro que passou por um preparo formal-escolar que lhe deu um diploma e um corpo de conhecimentos que 'excedem' as necessidades profissionais corriqueiras. Daí a tendência para assumir comportamentos altamente conotados e para ostentar conhecimentos apenas marginalmente relevantes ... mas que impressionam (*in Sanfelice, 1998, p. 32*).

O domínio das filigranas lingüísticas e literárias funciona como um lapidador de imagens, como um atestado de erudição, é um tipo de conhecimento que visa a responder a uma expectativa criada pela imagem que se tem do professor de língua materna. A língua não é apenas um instrumento de comunicação, funciona também como um meio que possibilita aos sujeitos serem ouvidos, respeitados e acreditados. Para que esse processo se efetive, espera-se dos sujeitos que sustentem discursos *competentes*, que justifiquem o direito não só à palavra, mas também o de ser ouvido. Possenti & Ilari (1997), ao falarem dos saberes esperados, atribuídos e cobrados dos e pelos professores de língua materna, afirmam que tais conhecimentos podem ser especificados como:

...o domínio de particularidades gramaticais (ortografia de palavras que nunca se escrevem, coletivos e femininos raros, vozes de animais extintos, a conjugação do verbo *explodir*, a etimologia de *paquete*, as vinte e sete funções sintáticas da palavra *que*, o quarto sentido do verbo assistir, o nome vernáculo do sinal &) e literárias (qual era o olho vazado de Camões, para que lado o pelicano da primeira edição de *Os Lusíadas* virou o bico, que Machado de Assis era epilético e mulato, que o nome completo de Olavo Bilac é um alexandrino perfeito, que João Cabral de Mello Neto é portador de uma cefaléia crônica e grande consumidor de aspirina – tudo isso no lugar da leitura das obras. Esses conhecimentos servem para muito pouca coisa, mas conferem ao seu portador uma aura de competência que impressiona: se o professor de português sabe até isso, conclui o leigo, sua cultura lingüística e literária é perfeita também para as atividades relevantes (p. 9-10).

Tais competências fazem parte do ritual imprescindível ao reconhecimento e legitimação do papel que deve exercer. Neves (2002) afirma que essa ritualização tem força constitutiva, pois os professores – alunos egressos dos cursos de Letras – mesmo reconhecendo e aceitando as críticas feitas a tais conhecimentos, cobram o seu aprendizado e cultivam o seu ensino em sala de aula como exercício efetivo e justificativo do papel que exercem. Portanto, do forte enraizamento histórico das representações sobre os modos de ser e agir desses profissionais, como consequência, o discurso do graduando apóia no constante entrelaçamento entre as imagens atribuídas e as que

procuram construir de si mesmos. A vontade de saber gramática e o conseqüente desejo de aprender a ler, escrever e falar corretamente refletem modos de leituras e interpretações que formam o conjunto de imagens a ser atribuído àqueles que hoje são *cidadãos letrados*.

Tendo em vista a ótica bakhtiniana, pode-se afirmar que a construção de tais representações envolve um diálogo entre contexto mediato e imediato. Neste, estão localizadas as ações do presente, do passado recente e o futuro esperado. Já aquele constitui o espaço dos conhecimentos produzidos e reinterpretados em diferentes momentos históricos. *Esse tipo de conhecimento precede a vivência dos indivíduos, mas é presentificado por meio das instituições, modelos, normas e convenções de cada época*. Discutir os percursos que ancoram o discurso do graduando sobre a linguagem e o seu ensino, exige pensar uma aprendizagem que se dá no tempo da vida, mas também dos saberes que são trazidos, mantidos por meio do tempo de uma memória histórica – dialógica porque construída por um feixe de dizeres e sentidos (Spink & Medrado 2000, p. 51).

À medida que retornamos e refazemos as marcas dos percursos vivenciados pelos graduandos, sobressai a compreensão de que os sentidos que amparam a construção dessa vontade de saber gramática estão localizados nos dois contextos – mediato e imediato. No mediato, pode-se buscar os sentidos e os repertórios mantidos por meio das práticas discursivas de cada época, que, por sua vez, presentificam as vozes de outrora que povoam nossos enunciados, ou seja, é o lugar dos discursos que mantêm a valorização da variedade padrão. Já no imediato – resultado de leituras e interpretações dos discursos localizados no tempo mais distante –, estão as imagens, os modos de representar aqueles que são vistos como *cidadãos letrados*.

Há um entrelaçamento temporal que ampara as representações do graduando em Letras. Na interface desses dois momentos, processa-se a produção do seu discurso. Este traz imagens históricas sobre os saberes

necessários ao professor e as práticas históricas que fundamentam o ensino de língua materna. Tendo em vista a historicidade fundadora dos seus dizeres, é importante dar relevância, no tempo presente, aos modos como esses sujeitos são vistos. Daí a importância de perguntar pela imagem do aluno de Letras e do professor de língua materna. No próximo capítulo, analiso os indícios discursivos que falam dessas possíveis imagens.

4. O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO IMEDIATO

Eu não sou eu nem sou o outro;
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o outro

Mario de Sá-Carneiro

...não sou eu mesmo um outro para mim mesmo, quando sou e não sou aquele que foi construído e sujeitado segundo acatamento de um princípio de identidade histórica e socialmente determinada?

Larrosa & Lara, 1998.

Mesmo que se possa verificar que as raízes das representações presentes nos discursos dos alunos sobre a língua se encontram no processo histórico mais distante, produz inquietação a persistência da afirmação de que na universidade deveriam aprender a gramática, pois, conseqüentemente, aprenderiam a ler, escrever e falar corretamente. A inquietação aparece por duas razões: primeiro, porque são discursos de alunos que estão terminando o curso; segundo, porque, no decorrer deste, tiveram acesso a teorias cujas concepções apontam para um caminho diferente do proposto pela tradição⁹.

Além disso, a falta e o não-saber – reiterados pelos sujeitos desta pesquisa – chamam a atenção porque a vivência na universidade é um tempo marcado pelo acesso à variedade padrão, efetivado por exercícios de leitura e escrita. O aluno convive, manuseia textos escritos nesta variedade, no entanto fala de um não-aprendizado. É também um tempo de contato com diferentes concepções de como se constrói a relação com a leitura, a escrita e a fala. Seria ingenuidade acreditar que quatro anos de curso poderiam mudar um conjunto de imagens

⁹ Apontando um não-saber, unem-se alunos das universidades públicas e de universidades privadas, mesmo estes tendo registrado que estudaram gramática tradicional durante o curso.

com forte enraizamento histórico como são as relacionadas à normatividade. Como já foi dito, as RS não são fixas, mas a sua transformação, considerando ser a linguagem o objeto, está ligada a um conjunto de valores mais estáveis que tem persistido por diferentes momentos histórico; é um processo que exige a reunião de vivências ocorridas dentro da universidade e nos espaços efetivos de prática docente.

Embora esse enraizamento seja perfeitamente justificado, a atualidade e a persistência dessa representação nos levam a interrogações incômodas e insistentes: quais as razões do aluno de Letras sempre se pôr no lugar de quem não sabe ler, escrever e falar? Quais as condições de produção que originam esse discurso? O que tem acontecido no interior e fora dos cursos de Letras que leva o graduando, após os quatro anos de curso, a manter a crença que coloca a gramática normativa como central para o trabalho com a linguagem?

4.1. A constituição pela falta

Nos enunciados citados em seguida, embora produzidos por alunos de diferentes instituições, há uma repetição que os identifica. A vontade de saber, presentificada pelo verbo *aprender*, é o eixo temático que garante essa identidade. As referências sobre a necessidade de aprender a escrever, ler e falar vêm acompanhadas por palavras que expressam a certeza de que não sabem usar a língua portuguesa. Entre o dito e o não-dito está configurado um espaço de silêncio que significa; ao expressar as razões da escolha do curso, os graduandos produzem um discurso que trazem sentidos sobre o modo como concebem a linguagem e como se vêem enquanto sujeito falante.

O funcionamento discursivo de suas respostas evidencia o lugar que ocupam na relação com esses conhecimentos, *lugar* que, no relato de hoje, eles então já ocupavam e continuam a ocupar, evidente não só pelas críticas explícitas ao fato de o curso não ter correspondido às suas expectativas, mas

porque nos seus dizeres as razões do passado permanecem as mesmas depois dos estudos:

... o que mais me espantou foi a falta, a aversão anti-gramática, da gramática normativa. Nós não temos um curso de gramática dentro do curso de Letras. Não gostei disso. Hoje me acostumei com isso porque se quero dar aula de gramática ou fazer qualquer coisa, sei que vou ter que correr atrás. Não é porque eu teria aula de gramática que iria ter uma visão iluminada, iria saber tudo (EA2X).

Faltou sim algo de gramática normativa, nem que fosse para discutir todas as regras. Pelo menos entender de onde muitas delas surgiram... (A2X).

Achava que em Letras eu ia me especializar na gramática, estudar gramática, que ia ser uma sábia de gramática. Quebrei a cara porque até hoje não sei nada de gramática, pouco, pouco de gramática. Eu achava que ia só estudar gramática e em literatura ia ler alguns romances, mas não tinha base do que seria. Eu não sabia nada de literatura, sabia de alguns períodos, mas não tinha consciência de nada. A gramática no curso de Letras era esperada, acreditava que estudaria gramática (EA1Y).

o meu ano, minha turma, foi um ano que pediu por aula de gramática. O nome que demos para esse desejo foi aulas de gramáticas, mas não quer dizer que era gramática normativa, que a gente queria regras, que a gente queria aplicar regras. Não era isso, acho que queríamos pensar, que queríamos ter mais segurança sobre a nossa prática. Tudo isso acho que foi muito remoído ao longo do curso, foi uma coisa sempre cobrada, sempre cobramos (EA1X).

Faltou estudar a gramática. Quando eu decidi a fazer o curso de Letras, tinha em mente que ao final do curso sairia dominando a língua portuguesa (falando só o culto); dominando todas as regras da gramática e isso não aconteceu. Foi uma decepção, pois não aprendi o que queria (A25Y).

Acho que faltaram mais disciplinas ligadas à prática do texto escrito. Precisamos aprender escrever (A8X).

Deveria ser trabalhado produção de textos, fazendo com que o aluno aprendesse a escrever o seu texto. Assim o professor contribui com o aluno ensinando a conhecer e aplicar as regras da gramática (A23Y).

Faltou produção de textos. Acho que para produzirmos bons textos devemos, além de ler muito, escrever também. E por incrível que pareça pratiquei mais redação na escola que na faculdade. Como seremos corretores de textos dos alunos sem termos treinado, produzindo antes. Faltou um estudo mais aprofundado de sintaxe e redação. Quase não escrevemos no decorrer do curso. Precisamos aprender as regras da gramática aliada com o aprendizado de como fazer um texto. A universidade não ensinou como fazer isso. Vamos sair do curso sem saber como fazer essa ligação (A3Y).

Faltou uma disciplina no curso de Letras e a que eu aconselharia é “artes” em geral. Por se tratar de um curso de humanas, deveria ser relacionado às artes para uma maior compreensão em relação a literatura geral. Sendo um curso de Letras Português, o que

faltou foi estudar português (gramática). Ficamos revendo muito do que já vimos no segundo grau. Não avançamos em relação a gramática. Nós não aprendemos muito mais do que no segundo grau. Acho que um professor de português deve saber sobre gramática e literatura. Fico com a impressão que o nosso conhecimento ainda é muito superficial. Não sabemos o português como deveria (A14W).

Como exposto nos enunciados que abrem o terceiro capítulo, as justificativas para a escolha do curso remetem sempre à necessidade de aprender melhor a língua portuguesa. E como na visão dos alunos, não houve esse ensino, vem a cobrança acompanhada da afirmativa de que não sabem falar, escrever e não se transformaram em leitores. Esses são os pilares da queixa que permanecem no final do curso. O pano de fundo principal encontrado pelos alunos para justificar a certeza dessa falta é o não-domínio da variedade padrão, como se pode ver nos referidos enunciados, nos quais a maioria dos alunos se volta para a questão gramatical como ponto de ancoragem.

Dada a concepção de língua, a questão gramatical funciona como um ponto de referência para esse não-saber aparentemente difícil de ser explicado por meio de outras razões. Nos cursos de Letras, não se constrói outro referente para transformar essa visão: *O nome que demos para esse desejo foi aulas de gramáticas, mas não quer dizer que era gramática normativa, que a gente queria regras, que a gente queria aplicar regras. Não era isso, acho que queríamos pensar, que queríamos ter mais segurança sobre a nossa prática* (EA1X). Na voz dessa aluna, vem à tona uma espécie de dificuldade para dar nome a essa falta.

Por não perder de vista as críticas feitas ao ensino da língua por meio da metalinguagem, a aluna tem dificuldades de explicitar que quer o ensino de gramática, mas também não consegue nominar outro referencial/experiência de estudo da língua que possibilite solucionar seus questionamentos. A dificuldade emerge quando compara o que é feito em outras áreas, quando tenta dizer o que almeja aprender como o estudo da *forma e do conteúdo*. Aqui dois fatos aparecem: a dificuldade com a escrita – o aluno de Letras inicia e atravessa o

curso não só acreditando, mas também ouvindo, que não sabe escrever nem ler. O segundo fato é a manutenção da gramática como referência, embora o discurso seja tateante. O gesto de pedir suplanta as incertezas com relação ao papel da gramática e evidencia a permanência das crenças sobre o porquê do seu ensino:

O que eu queria era que a gente tivesse algum laboratório em que a gente lidasse com a linguagem de maneira a ficar um pouco mais seguro. Ultrapassasse aquele nível da aula de redação em que a gente vê narrativa, dissertação, cartas e trabalhasse mais com a forma e o conteúdo. Acho que falando em forma, seria interessante vermos a gramática, mas não sei.... Quando pedimos aula de gramática, era para pensar sobre a nossa escrita, sobre a nossa fala. A gente queria e quer se sentir mais seguro com a linguagem. A gramática melhora, acho que possibilita essa idéia. Estimula essa idéia de que, em algum momento, dentro da gramática, você vai ter um controle maior sobre a língua ou falar melhor ela, entendê-la melhor.... Os trabalhos são sempre escritos, diferentes das cênicas, por exemplo, que apresentam coisas. Temos sempre trabalhado com texto escrito e não raro os nossos textos voltam cheios de marcas vermelhas do começo ao fim e a gente ouve as críticas, mas não sabe o que fazer (EA1X).

O exposto reconhecimento de não-saber chama a atenção nos enunciados citados porque no entremeio entre a condição de aluno e de professor, está implícita a imagem de alguém que julga não ter o aparato necessário para trabalhar a leitura e a escrita. E esta falta é compartilhada, porque generalizada a todos os falantes: *não sabemos a língua portuguesa, por isso resolvi fazer Letras* (A16Y). Essa representação marca não só a opção pelo curso, mas também o conjunto de ações e práticas desenvolvidas no decorrer deste, de modo que o próprio curso de Letras se transforma num espaço de reafirmação desse não-saber: *Temos sempre trabalhado com texto escrito e não raro os nossos textos voltam cheios de marcas vermelhas do começo ao fim e a gente ouve as críticas, mas não sabe muito bem o que fazer.*

Aqui, também está embaralhada a existência de uma crítica aos que saem do curso sem dominar os conhecimentos normativos. Na afirmação –, *faltou gramática pura e crua para que depois, ao sairmos da universidade, possamos responder à altura as críticas que recebemos em relação ao domínio da língua*

padrão (A19Y) –, o verbo *recebemos* funciona como um primeiro ponto de acesso ao cenário desses discursos. Ele atualiza a imagem histórica de que quem faz Letras deve saber gramática e concomitantemente diz implicitamente que, atualmente, quem está fazendo Letras não faz jus a essa imagem, o que nos permite afirmar que não há somente a busca por um saber legitimador, mas também um modo de responder a uma imagem negativa.

Nas marcas lingüísticas, a presença desse outro é perceptível pela expressão *as críticas que recebemos*. O verbo *receber* na forma plural indicia que há um interlocutor configurado no horizonte. Trata-se de sair da universidade respondendo à altura as críticas recebidas¹⁰; o que não se daria por uma contraposição, mas, sim, pela demonstração de um saber idêntico ao cobrado pelos críticos. Observa-se que não se trata de retificar os alicerces tradicionais nos quais se baseiam as críticas recebidas, mas de ratificá-las pela competência.

Ao dizer que *os motivos que me levaram a escolher o curso de Letras foram que eu queria, no decorrer dele, aprender ao pé da letra a gramática normativa, pois é isso que se espera do professor de língua portuguesa, de quem faz Letras* (A19Y), o graduando demonstra a preocupação com o interlocutor situado no contexto temporal concomitante ao exercício profissional e, embora não especificado, é a ele que responde. Nesse sentido, dominar a variedade padrão e saber sobre ela falar é visto como a possibilidade de mudança, de conquista de um lugar adequado à representação que dele existe, e que a voz do aluno repete harmônica e monocordicamente.

O acesso a Letras – e a cursos de formação de professores em geral – não rivaliza com os demais cursos superiores, resultado do processo de proletarização do magistério. Ora, a clientela que busca os cursos de Letras ou

¹⁰ Considerando as dificuldades que os alunos apresentam para promover uma articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática efetiva em sala de aula como professor – questão analisada no quinto capítulo - um outro problema fica evidenciado: ele também não está preparado para responder a alturas críticas sobre os seus conhecimentos lingüísticos.

pertence (alguns poucos) aos próprios quadros da *cidade letrada* ou procede, a maioria, de categorias sociais da classe média baixa (quando não procedentes de classes ainda mais baixas). E aprender/dominar a língua padrão e o discurso normativo sobre ele proferido significa desconstruir a imagem que lhe é atribuída, daí a crença que a gramática é a solução para o suposto desconhecimento que apresenta:

não há outra realidade. Como profissionais seremos cobrados sobre os conteúdos e regras gramaticais, e não lingüísticos. Infelizmente sem o esforço pessoal de cada um (aluno) seremos profissionais despreparados, pois o curso de Letras não nos preparou para sermos professores. Não aprendemos gramática, não aprendemos trabalhar com a escrita e com leitura na escola nem na universidade. Precisaremos estudar a gramática sozinhos se quisermos ter condições de ser um professor que sabe como escrever ou interpretar um texto. Eu não quero fazer a mesma coisa com os meus alunos, quero que eles adquiram essas habilidades ainda na escola (A18Y).

O graduando não se percebe, não sente e não se vê como leitor, falante e/ou escritor da língua portuguesa. O tempo de escolaridade funciona como mecanismo conscientizador sobre o que ainda lhe falta para tornar-se um legítimo *cidadão letrado* e mudar sua imagem. Trata-se de uma vivência que serviu para chegar à conclusão de que *sempre achamos que falamos um português correto, mas a partir do momento em que você entra na escola, que faz o curso de Letras, você percebe que não sabe nada* (A21Y). Aqui há dois movimentos discursivos que localizam e definem esse não-saber aparentemente igual. A sua definição dá-se por processos distintos.

Se na escola o aluno descobre que não sabe pela apresentação dos exercícios de metalinguagem, na universidade esse não-saber vai ser apontado pelas dificuldades apresentadas por ele com relação à leitura e à escrita. Isto é, na escola foi fundamentada a crença de que o aprendizado da gramática possibilita um melhor desempenho com a leitura e a escrita; e como isso não necessariamente ocorre, na universidade, conforme fragmento abaixo, acentua-se a consciência de que não sabe ler nem escrever. Quando expressa suas dúvidas, faz referência a uma série de discursos que aponta que tanto na escola

como na universidade surgem as mesmas dificuldades do não-saber. O que diferencia o curso de Letras, nesse sentido, é o não trabalho com gramática normativa, pois a certeza do não-saber permanece:

A relação entre o que vimos na escola e na universidade é de ruptura. A impressão que tive ao chegar à universidade foi que não estudava antes. Escrever um texto é muito complicado. **Os professores afirmam que não sabemos escrever, que não sabemos usar as regras. Meus textos voltam cheios de riscos.** Acho que existe até uma contradição nisso. Aqui na faculdade muitas coisas aprendemos sozinhos. Aprendemos a ser autodidatas (A13Y).

O dizer do graduando é construído no contraponto do dito pelo seu interlocutor, que assume contornos definidos – o professor universitário que diz que o aluno de Letras não sabe escrever nem ler – e contornos indefinidos – o outro que critica o professor de língua materna por não saber gramática. Explicitando a importância que o outro assume na constituição do sujeito, Bakhtin afirma que:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo... Assim como o corpo se forma dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (idem, p. 378).

Nas relações sociais, segundo Miotello (2001), não interagimos com fantasmas ou criações imaginárias, mas com indivíduos concretos, situados em um contexto específico. Daí que os sujeitos, na vida, se expressam, posicionam-se ancorados em valores e sentidos construídos nas relações interacionais, isto é, agimos, julgamo-nos a partir do ponto de vista dos outros, tentando compreender o que nos é dado exteriormente. O outro é constitutivo do eu não só na exterioridade, mas também na interioridade.

Desse movimento resultam afirmações como a seguinte: *porque nós não lemos. Acho que o professor de Letras lê pouco, lê muito pouco. Não lê tudo o que deveria ler. Uma professora que conheço não sabe escrever palavras do*

cotidiano dela. Um dia, na sala de aula, ela me perguntou se a palavra professora tinha acento (EA1W). O aluno apropria-se do discurso que afirma que o professor não lê ou então lê pouco. A dimensão dialógica mostra, dessa forma, a sua face contraditória, pois o graduando faz coro, assume como sua uma representação que busca contestar. Aqui o não-saber é uma condição do professor de língua materna.

Esse processo de individualização resulta na idéia de que o aprendizado da língua se dá pelo esforço pessoal de cada um. A escola e a universidade são vistas como lugares que não ensinam. Em consequência, ao afirmar que não quer fazer o mesmo, o graduando coloca o professor como o responsável pela situação, que passa a possuir o poder de não deixar que o aluno saia da escola sem saber. Geralmente, quando se fala do fracasso da escola, como veremos em outro momento, o professor é apontado como o responsável e, ao mesmo tempo, como o detentor de condições de evitar que isso aconteça. Trata-se de um discurso ambíguo, pois simultaneamente valoriza a língua e desvaloriza o profissional que trabalha com ela.

Retomando a análise do enunciado de A18Y, tem-se uma escala progressiva. Primeiro, aponta-se para uma cobrança exterior sobre os conhecimentos que deve apresentar como profissional da linguagem, ou seja, faz remissão a uma imagem esperada. Logo em seguida, a fala desloca-se para a visão que tem de si mesmo enquanto alguém que passou pela escola e pela universidade e continua com a representação de que não sabe escrever e ler.

Diante disso, instala o reconhecimento da falta, pois no seu enunciado - e este não é o único exemplo - ocorre a reafirmação do lugar de não-saber que ocupa. Já não são mais seus críticos dizendo que ele não sabe, mas o próprio graduando. O que era uma crítica, um olhar do outro, passaria ser a sua condição de futuro professor, caso não se propusesse a estudar sozinho, já que a universidade não lhe fornece o necessário e suficiente. Ao contrário, em muitos

casos, passa a ser vista como um lugar que também engrossa o coro dos que apontam para esse desconhecimento.

A plurivalência da palavra pode ser atestada na forma como está articulada. Está na maneira como faz remissão constante a outros. Trata-se de um conjunto de dizeres tecido dialogicamente, num jogo de várias vozes que se cruzam e se complementam, por isso as imagens emergem de um mosaico de enunciados alheios que se vão transformando em enunciados próprios. De modo geral, a palavra alheia não aparece explicitamente no discurso analisado. Exceto pela afirmação de que lhe será cobrado domínio dos conhecimentos gramaticais, não há uma fronteira nítida entre a fala do graduando e a do seu outro. As vozes misturam-se no interior dos enunciados que afirmam ou reafirmam que continuam não apresentando o conhecimento esperado.

A heterogeneidade aparece implicitamente na forma de alusões que, conforme Brandão (1997), nos limites do discurso, impossibilitam o estabelecimento de uma fronteira nítida entre a fala do locutor e a do outro. As vozes imiscuem-se nos limites de uma única construção discursiva. Ao fazer referência à existência de uma cobrança presente num contexto social mais amplo e, na seqüência, afirmar a sua condição de quem não sabe, os discursos dos graduandos autorizam a conclusão de que são vistos como não conhecedores não só da gramática, mas também da leitura, da escrita e da fala.

Entre a trajetória escolar/universitária e o imaginário social idealizado sobre o que significa ser professor de língua materna, há a certeza de que a legitimidade exigida não foi plenamente atingida. Fica explicitado que não só no momento de entrada, mas no de saída do curso, ocupava e continua ocupando um lugar de não-saber. Diante disso, a incompletude, considerada inerente ao processo de construção do conhecimento, adquire o caráter de deficiência, de um problema que deve ser sanado.

A consciência de que não sabe e a conseqüente certeza de que a solução é o aprendizado das regras normativas terminam por realimentar a crença de que

existe relação entre aprendizagem de gramática e domínio da modalidade escrita da língua. Aliás, como se observa nos enunciados seguintes, a gramática aparece como solução para uma série de problemas que começa com a dificuldade de escrever e termina retomando uma idéia bastante comum de que a língua portuguesa é difícil de aprender:

Quando pedimos aula de gramática, era para pensar sobre a nossa escrita, sobre a nossa fala. A gente queria e quer se sentir mais seguro com a linguagem. A gramática melhora, acho que possibilita essa idéia. Estimula essa idéia de que, em algum momento, dentro da gramática, você vai ter um controle maior sobre a língua ou falar melhor ela, entendê-la melhor (EA1X).

No curso de Letras esperava estudar mais regras gramaticais para desenvolver mais a escrita e a fala, mas adquiri muitas teorias e conhecimentos que são também muito importantes para desenvolver a profissão. Na prática, vou conseguir aprender escrever corretamente. Vou ter que continuar estudando (EA3Y).

Eu sempre quis fazer um curso superior. Queria escrever dentro da norma padrão sem dificuldade. Sempre achamos que falamos um português correto, mas a partir do momento em que você vai para a escola, que faz o curso de Letras, você percebe que não sabe nada. Pretendia vir aqui aprender verbo porque é uma coisa que nunca gostei. Sabia que tinha que aprender, pois um dia sei que vou ter que passar isso para os meus alunos. Como professor tenho que saber isso (A21Y).

Escolhi o curso de Letras por ter cursado o magistério e já estou atuando como professora de língua portuguesa. Esperava saber mais sobre a língua portuguesa. Queria melhorar a minha escrita e leitura. Acho muito complicado o português, não sabemos como utilizá-lo de forma adequada (A13X).

O graduando afirma, por exemplo, que aprendeu muitas teorias. No entanto, esse aprendizado parece não fazer eco, pois o aprendizado da língua em sua modalidade escrita, por exemplo, aparece como um mundo à parte ao do universo teórico. Isso faz com que as teorias passem a ser também uma prescrição sobre um dever ser, e não um mecanismo de construção de saber. Nesse vácuo, a variedade padrão configura-se como referência conhecida e já validada para explicar as faltas que persistem. É cobrada porque permanece como base das representações mais estáveis sobre o estudo da língua.

A partir de modos estabilizados de conceber o aprendizado da leitura, da escrita e da fala com conseqüente domínio das regras normativas, o graduando constrói e reconstrói a imagem de não-saber que tem de si. Mediante isso, qualquer outra forma de aprendizado assume pouca ou nenhuma relevância. A concepção de leitor é a daquele que conhece a literatura tida como patrimônio literário, como representante legítimo dos valores culturais. Essa é a concepção norteadora não só do que deveria ter sido lido, mas também da auto-definição como não-leitor, que emerge de afirmações como a seguinte:

Um professor tem que estar seguro, tem que conhecer a língua, saber falar de um tema dando vários exemplos. O professor de língua portuguesa tem que saber gramática, tem que saber literatura, ler os clássicos, saber redação, corrigir um texto. Isso porque uma palavrinha, um professor de língua tem saber todas as áreas, a gramática, a redação e a literatura ... no curso de Letras eu esperava encontrar muita gramática aliada a uma carga grande de literatura. Me surpreendi! Não vi quase nada de gramática tradicional nem li os livros que esperava ler, mas foi muito válido ... Quanto aos estudos da língua portuguesa acreditava que a abordagem maior seria quanto à Gramática, o que não aconteceu. Estudamos muito a Lingüística, mas foi válido. Todo mundo sofre com esse problema. Acredito que posso me aprofundar mais, que o estudo deve ser contínuo, que a gente deve estar sempre se atualizando (EA4X).

O graduando explicita uma espécie de vácuo porque a sua concepção de “ser leitor” mudou, relacionando-o à leitura canonicamente instituída, o que marca um descompasso com o que comumente leu ou ainda lê. Trabalhando, por exemplo, com a hipótese de que antes era um leitor porque lia revistas em quadrinhos ou jornal, ao passar pelo curso de Letras, essas práticas já não fazem dele um leitor, mas também entende que não teve acesso ao que poderia transformá-lo num leitor legitimado e reconhecido. Quando se trata de discutir a condição de leitor do professor de Língua portuguesa, deparamo-nos com afirmações como a seguinte:

‘A maior parte dos professores leu apenas aquilo que é exigido pelo currículo’, diz Andrea Saad Hossne, doutoranda em teoria literária e literatura pela USP, e professora de cursos de pós-graduação frequentados majoritariamente por professores de português. ‘Boa parte dos que lêem gosta de Paulo Coelho, como lazer, e de romances

como Operação Cavalo de Tróia. Os mais jovens ainda procuram coisas novas, mas os mais velhos deixam de lado' (Rizzo, 1998, pp. 35-36).

Afirmações como essas produzem efeitos de sentidos que colocam em xeque a condição de leitor comum do professor. Este é aquele que não leu, leu somente o necessário ou então lê textos de qualidade literária duvidosa. Diante do valor do cânone e da condição do professor de língua materna frente a tal literatura, constrói-se a idéia de que da leitura canônica virá a legitimação de sua condição de leitor. Nesse sentido, pode-se afirmar que o lugar onde se forjam as concepções sobre o que deve ser lido ou não, como ler ou não, o que é literário ou não – onde se ampara a visão da tradição cultural em torno da leitura – é na escola, e seqüencialmente na própria universidade¹¹. Esta, além de sustentar uma concepção de literatura tradicional e valorizada, subestima o professor que não lê a literatura clássica.

Retomando a afirmação de EA4X, pode-se observar que, nesse caso, como em outros semelhantes, exerce relevo a estrutura argumentativa posta a

¹¹ No fragmento a seguir, ao tratar da leitura feita no decorrer do curso de Letras e assumir uma posição crítica e diferenciada da maioria dos depoimentos aqui estudados, o graduando faz uma análise ilustrativa do papel da universidade a manutenção dessa concepção de leitor que o graduando em Letras apresenta.

Embora existam tentativas de fugir do meio academicista, o coração do curso que faço, na área de literatura, é academicista até o fundo da alma. Livros como Cidade de Deus são vistos como literatura que relata o que acontece no morro, é visto como uma literatura exótica. Não são vistos como uma vertente legítima, mas como algo que surgiu do povo. Não pertence à parte boa da literatura, que é formada pelas obras do Padre Vieira, Machado de Assis e assim por diante. É isso que é estudado seriamente, as outras são estudadas como uma coisa que apareceu, que o povo está escrevendo. Os professores não falam daquilo que não é considerado cânone. Os alunos também entram nessa e reclamam quando têm que ler algum autor que não é considerado clássico. Muitos alunos reclamam porque leram somente um conto do Machado de Assis. Eles esquecem que passamos a vida toda lendo Machado de Assis e muito pouco de muitos outros autores. Quando entrei no curso eu esperava estudar os autores canônicos e foi o que aconteceu. Hoje, eu também gostaria de saber, por exemplo, sobre aqueles autores que o Bosi coloca em notinhas de rodapé. Quem são esses autores? O que eles publicaram? Como eles não são mencionados pelos críticos, ficamos sem ter conhecimentos sobre o que eles produzem. Eu esperava estudar os cânones quando entrei na universidade e foi o que aconteceu. Posso dizer que aquela idéia que trazemos de que o bom é o cânone é reafirmada aqui na universidade. Olha, tem muita gente, principalmente da minha turma, que reclama porque temos muito mais matéria de lingüística que de literatura. Açam que estudamos demais lingüística, que têm coisas que a grade de lingüística toma espaço e que deixamos de estudar coisas de literatura por causa disso, dessa concepção de leitura e de estudo da língua (EA5X).

funcionar nos depoimentos: após a auto-crítica por não ter lido aquilo que era considerado essencial a um aluno em Letras, segue-se um *mas* que abre para avaliações positivas do tipo *valeu a pena, foi válido, ajudou a superar, foi positivo*, etc. No entanto, isso não chega para demonstrar se está ocorrendo a transformação nos modos de ver a relação com os processos de aprendizagem e domínio da leitura, da escrita e da fala. Em tal situação, o saber normativo – aliado a uma compreensão canônica de leitura – que deveria ocupar um lugar secundário ganha lugar central, passa a ser tudo, a base principal de sua constituição, de sua transformação em sujeito professor. Em face à distância que existe entre as expectativas e o estudado no curso, cria-se instabilidade e insegurança, imediatamente assumidos como um *não-saber* que precisava e precisa ultrapassar para ocupar um lugar diferente.

O domínio do saber legítimo e valorizado transforma-se numa espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que se aproxima dele. É algo que na escola não foi alcançado, na universidade também não, passando a ser um objetivo que deve ser conquistado individualmente. Nesta situação paradoxal e contraditória, a não-relação com a leitura e a escrita do modo esperado transforma-se num poderoso meio de exclusão, afirmado pelo próprio aluno ao se atribuir – ou ao ter adquirido um não-saber anexado à imagem do professor construído ou reconstruído a partir dos textos lidos e das interações ocorridas inclusive dentro da própria universidade - este não-saber.

Nesse sentido, outra forma de exclusão está sendo produzida no interior do sistema de ensino. Parte da população está completamente excluída, está à margem dos espaços de ensino. Entretanto, a fala dos alunos revela a existência de um excluído incluído, pois passou pela escola, chegou à universidade, mas isso não foi suficiente para que passasse a ser um legítimo representante da cultura letrada. A legitimidade não alcançada também determina e justifica o retorno à idéia de que o saber normativo é a solução.

A expressão *tenho que aprender falar, escrever e ler* está presente em todos os questionários e dá o tom da imagem que sustenta essa condição de deslegitimidade. Alguns recorrem ao advérbio *corretamente* para assinalar o que buscam, mas para todos há uma consciência em comum – a de que não sabem. A frequência de afirmações deontológicas com o verbo *ter* dão a dimensão de como no lingüístico se configura o sentido do discurso do aluno: *tenho que aprender, o professor tem que saber o professor tem que respeitar o aluno*. São posições imperativas e expressam representações estáveis, que podem ser definidas pelo que Bourdieu chamou de *habitus*. Para este sociólogo, as relações sociais estruturais se reproduzem, no nível do simbólico, segundo princípios de homologia estrutural, por meio de um sistema de disposições que se manifesta pelo *habitus* e pelo *ethos* de um grupo ou classe social.

Bakhtin, situado numa perspectiva teórica diferenciada, afirma que, nas interações do cotidiano, a forma e os estilos da enunciação, as razões por que as enunciamos, são determinadas pela situação e pelos seus integrantes mais imediatos, já *os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor*. Pode-se deduzir que a consciência apresentada pelo aluno de Letras se fundamenta discursos duráveis, isto é, o grau e a profundidade da consciência sobre o lugar que deve ocupar estão diretamente ligados às orientações sociais estáveis e duráveis dentro dos espaços em que estão inseridos. Nos tópicos seguintes, serão delineados os possíveis lugares de sustentação dessa falta (Bakhtin,1995, p. 114).

4.2. A configuração de uma imagem no entrecruzamento de vozes

Como já observado, o graduando faz remissão constante a um olhar externo que orienta a sua prática. Nos enunciados citados a seguir, esse outro está presente por meio das expressões *lá fora não vão exigir, é isso que vão esperar de nós professores, somos cobrados a conhecer a gramática por inteiro*. São referências indeterminadas, por isso abrem também a possibilidade de essa ser uma exigência do próprio aluno. Não é possível traçar uma divisão que permita afirmar: aqui fala o eu/graduando, ali fala o nós/interlocutor. Trata-se de um *eu* que traz em si o *nós*.

Entretanto, ressalta-se que falar na predominância de um certo modo de representar não implica negar a existência de um espaço de alteridade e singularidade. Um determinado grupo, agindo por meio de referências comuns, pode desenvolver saberes sobre si próprio e que sejam importantes e comuns a todos. As RS são referências para os sujeitos agirem dentro de um espaço povoado de saberes compartilhados – daí o seu caráter imaginativo, pois envolve um jogo de apostas entre o eu e o outro (Jovchelovitch 1994).

O sujeito individual não está fora desse espaço de saberes socialmente compartilhados, nem meramente condenado a reproduzi-los. Assim, embora o material sócio-ideológico – a língua padrão – seja o mesmo para todos, a uniformidade dessa imagem, dessa vontade de saber não autoriza a conclusão de que estamos diante de um processo de construção uniformizada de consciência, ou de um beco sem saídas, ou de sujeitos que não reagem ao dizer do outro. Penso que o gesto de cobrar, de posicionar-se no interior da universidade sobre um conhecimento criticado indicia resistências.

A atitude responsiva de que fala Bakhtin não pressupõe uma aceitação harmoniosa. Ao nascer de uma atitude responsiva – que pode ser traduzida como uma atitude valorativa, uma tomada de posição com relação a um determinado objeto – o discurso do graduando organiza-se numa espécie de fronteira entre aceitação e negação. É, inclusive, pela discordância, pela insatisfação com tudo o que ouviu e vivenciou no decorrer do curso de Letras que vai construindo o seu dizer. A forma como evoca constantemente os seus diferentes interlocutores reflete os sentidos, os diálogos com outros discursos. O seu dizer é então a contrapalavra resultante das leituras e interpretações que faz dos múltiplos discursos sobre os saberes e as representações ligadas tanto à linguagem quanto ao professor de língua materna:

Literatura foi, de certo modo, boa, mas a língua deixou muito a desejar, pois as teorias, às vezes, fogem muito de nossa realidade. **Lá fora não vão exigir conhecimento de teorias, mas conhecimento prático sobre a língua que falamos** (A9W).

Em relação aos estudos literários, minhas expectativas foram satisfeitas, apesar de alguns professores serem um pouco ruins. Quanto aos estudos da língua, eu esperava que estudássemos um pouco mais a estrutura gramatical. Achei a abordagem lingüística interessantíssima, mas gostaria de ter estudado mais a estrutura gramatical, **pois é isso que vão esperar de nós professores** (A6X).

De fato essas questões fazem parte de nossa pauta de discussões desde os primeiros períodos e até hoje não foram encerradas. Sempre imaginei que a universidade enfatizaria a língua padrão. É interessante conhecer as variedades não-padrão de nosso idioma, mas enfatiza demais a literatura e sociolingüística, deixando de lado o que a grande maioria pensava ser o primordial num curso de Letras/Português. Essa atitude nos causa um sentimento de superficialidade no curso porque não atende por completo as exigências e cobranças que nos serão feitas. **Somos cobrados a conhecer a gramática por inteiro, desde suas definições e, principalmente, o seu funcionamento.** Precisamos dominar a gramática para que possamos ensinar e, principalmente para termos condições de saber falar e escrever (A23Y).

Enquanto professora do ensino fundamental e médio, tenho certeza que serei muito cobrada em relação aos conteúdos gramaticais. A universidade deveria considerar isso. (A16Y)

Imaginava que em estudos da língua portuguesa fôssemos aprender mais regras. Nos estudos literários esperava que fôssemos nos aprofundar nos estudos dos autores e de suas obras. Fico preocupada com isso. **Depois vão dizer que não lemos, que não sabemos escrever** (A10Z).

Esperava e espero aprender a selecionar e analisar textos e aprender gramática para melhor expressar-me. **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** (A7W).

Temos sempre trabalhado com texto escrito e não raro os nossos textos voltam cheios de marcas vermelhas do começo ao fim e sem a gente ouvir críticas. Hoje mesmo isso me aconteceu. **Recebi um texto em que a professora falava que a minha forma de escrever é meio gauche.** Nunca sabemos bem o que está sendo cobrado. Pensei assim: então agora estou feliz porque eu e o Drummond estamos juntos. Pode ser que ainda tente, eu ainda não estou sendo clara o suficiente ou **gostaria que o meu texto fosse mais bonito, mais organizado, não quero que alguém olhe para o meu texto e fale: está gauche! Vou ser professora, mesmo que não seja, quero saber escrever. Acho isso importante para um professor** (EA1X).

É importante que o aluno tenha uma visão geral do que é a arte, da importância da arte, do porque o homem faz arte, o significado que tem e o conhecimento dos movimentos, das idéias, das mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo. Acho que o aluno tem que ler um pouco de tudo, **porque nós não lemos. Acho que o professor de Letras lê pouco, lê muito pouco. Não lê tudo o que deveria ler. Uma professora que conheço não sabe escrever palavras do cotidiano dela. Um dia, na sala de aula, ela me perguntou se a palavra professora tinha acento.** Se você não é um leitor como você vai cobrar do seu aluno? Como vai ser um bom professor? Na escola, o professor não pode cobrar aquilo que não é, que não é capaz de fazer. **Não podemos continuar sendo vistos como professores que não sabem ler nem escrever** (EA1W).

Aliando imagens que têm de si mesmos – construções sociais – às dadas pelo outro, surge uma oscilação constante que privilegia ora a condição de quem não sabe, ora a necessidade de promover desconstruções nos lugares ocupados e nas imagens atribuídas. Afirmações como a seguinte – *depois vão dizer que não lemos, que não sabemos* – remetem ao outro a responsabilidade de apontar o desconhecimento, mas é do lugar de quem não sabe que cobra o aprendizado da gramática tradicional. Ao procurar negar a imagem discursivamente dada pelos seus interlocutores, assume o valor do saber que lhe é cobrado.

Dentre as possibilidades que podem ser arroladas para analisar o processo de constituição dessa posição, destaca-se, em primeiro lugar, 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 a 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 categórica¹². 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 essa modalidade é tomada como uma evidência incontestável.

Entretanto, as imagens que possibilitaram a construção dos enunciados em análise não estão restritas aos meios de comunicação. Silva (2001) afirma que não só no âmbito dos meios de comunicação, mas também no âmbito acadêmico, muitos questionam e criticam as habilidades 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.

¹² A mídia nos últimos tempos tem assumido o papel de guardião da língua portuguesa. São inúmeros os programas que procuram ensinar regras da gramática normativa. Paralelamente, ocorre outro movimento também protagonizado por ela, qual seja, o de deprender e desvalorizar a escola. Qualquer leitor ou telespectador pode deparar-se com longas matérias falando sobre a necessidade de preservação da língua, sobre o fracasso da escola e a incapacidade tanto de alunos quanto de professores para dominar a variedade padrão.

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. São construções sociais, *produções coletivas, fraturas e figuras historicamente emergentes, concebidas, dadas à luz, com um olhar torpe, presunçoso, necessário – no modo de dizer de alguns -, científico em muitos casos, mas sempre poderoso* (Placer in Larrosa & Lara 1998, p. 135).

O despreparo do professor de língua portuguesa tem sido muito discutido tanto no âmbito acadêmico como no sócio-político. 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. Trata-se de discursos cujos efeitos de sentido colocam em evidência um sujeito universal, generalizado e sem história. O apagamento da historicidade é condição necessária ao nascimento de um sujeito individualizado, responsável e culpabilizado pelos resultados.

Nos enunciados, há a passagem 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.

Kleiman (2001, p. 42), ao falar sobre o processo de depredação que vem marcando a história da professora alfabetizadora, afirma que, dentre os muitos espaços sociais que marcam a construção das representações sobre o professor, na universidade também *lamentamos a falta de interesse das alunas do curso de Pedagogia, de Letras e de outras habilitações, na leitura*. Alunos que não sabem português, professores que não sabem ler nem escrever. Do encontro de tais representações pode estar nascendo o discurso do aluno de Letras e, conseqüentemente, a imagem que tem de si e do lugar que ocupa.

Segundo Foucault (1997), as palavras não têm sentido nelas mesmas. Para significar, elas precisam estar inscritas numa ordem discursiva que as alimente. Nesta perspectiva, a significação está inter-relacionada ao contexto de produção, ao seu exterior, e não é algo dado *a priori*. A necessidade de contextualizar, de relacionar as palavras com outras, traz a necessidade de se considerar os processos sócio-históricos que garantem a sua produção e também os sujeitos nela envolvidos, razão por que, a título de exemplificação, será feita a seguir referência à algumas publicações que trataram do assunto.

Não pretendo com isso uma análise exaustiva, mas apenas explicitar como são representados nos discursos que abordam questões sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Não se trata, entretanto, de estabelecer uma relação biunívoca entre o que é falado e o que fala o aluno de Letras, mas apenas de configurar o possível tecido discursivo que possibilita a construção do seu dizer, sem negar a existência de dificuldades com relação ao ensino e aprendizagem da língua materna.

O desempenho lingüístico apresentado pelos estudantes sempre teve destaque nas discussões sobre os fracassos da escola. É sempre um tema que ganha proporções de escândalo nacional cada vez que vem à tona. Não faltam afirmações que a população brasileira escolarizada, de modo geral, apresenta condições precárias e rudimentares de compreensão e escrita. São afirmações que, inegavelmente, falam dos problemas relacionados ao ensino da língua

portuguesa, mas, ao mesmo tempo, são problemáticas porque generalizam e culpabilizam os envolvidos sem levar em conta as condições sociais, políticas e econômicas a que estão submetidos. Trata-se de exageros como o do jornalista Antônio Giron (2002, p. 36-37) que afirma que o Brasil tem *uma população famosa por possuir o menor índice de compreensão de leitura do planeta e demonstrar incrível incapacidade em produzir textos os mais elementares*.

As RS sociais, nesse caso, passam a funcionar como um processo que repete e supera, que é formado, mas que também forma, constrói o trabalho desses sujeitos com a linguagem. Sobre o público que está chegando à universidade sem a capacidade de ler e escrever de maneira adequada e sobre as maneiras de olhar para esse público, Ramires (2002, p. 38) afirma que:

...lecionando em cursos diferentes na Universidade Federal Rural de Pernambuco, tenho percebido que o nível de qualidade dos textos desses alunos varia de acordo com a área que escolheram. Várias hipóteses podem ser levantadas para explicar esse fenômeno, mas uma delas parece mais plausível: nos cursos em que se exige maior média para aprovação no vestibular estão os alunos mais preparados e, por conseguinte, são aqueles que lêem mais, têm uma visão mais ampla da realidade, têm conhecimentos mais variados, sendo-lhes, pois, o exercício da escrita menos árduo do que para os demais. Isso não significa dizer que eventualmente não encontremos casos isolados que contrariem essa hipótese, mas, basicamente, os problemas observados nas redações podem ser resumidos na seguinte seqüência: ... , falta de coesão interna (entre frases e parágrafos), problemas com as normas gramaticais da língua padrão e falta de coerência nos argumentos apresentados

Cria-se, assim, uma espécie de hierarquia no *status* acadêmico. Quem entra num curso mais concorrido¹³ está livre da pecha de não-saber. Estar num curso ou noutro passa a funcionar como um atestado de conhecimento ou de desconhecimento. Por trás dessa afirmação aparentemente banal, apaga-se uma divisão de caráter mais profundo, que é a de classe social. Não é novidade o fato de que as classes menos favorecidas, dadas as condições históricas de desigualdade social, têm pouco acesso aos chamados cursos de elite. A condição de não-saber alardeada envolve um público que ocupa um lugar muito

¹³ Comparação muitas vezes indevida, pois em tais cursos o trabalho com a escrita é mínimo. Nos cursos mais concorridos, o professor de língua portuguesa depara-se com dificuldades de escrita não

específico no interior da sociedade e da universidade. Portanto, nesse tipo de afirmação, está um conjunto de sentidos que estabelece um jogo discursivo em que:

Àqueles de baixo, só se lhes fala de suas faltas, divisões subjetivas, permitindo fazer crer uma completude daqueles de cima, enquanto que aqueles de cima a obtêm apenas porque eles efetuam sobre os de baixo. De onde se produzem os efeitos bem conhecidos de arrivismo social, tanto de cima para baixo, como de baixo para cima, todas as intrigas possíveis (Czemark *apud* Barzotto 2002, p. 112).

Em tal discurso, primeiro há o apagamento da história desses sujeitos com relação à linguagem – é um conhecimento distribuído de forma desigual. Cria-se um sujeito homogêneo, universal, escamoteando, com isso, a origem da história que leva ao fracasso. Desse sujeito universal, chega-se a um sujeito individualizado, competente, inteligente e mais preparado. Nesse processo de apagamento, novas representações vão sendo criadas, sem que, no entanto, se considere que as relações com o conhecimento são marcadas por questões históricas, ideológicas e culturais.

José Paulo de Oliveira, na entrevista ao jornalista Giron da Revista *Cult* (2002), faz uma delimitação mais específica quando afirma que *a situação de indigência em que se encontra a língua portuguesa é de responsabilidade dos alunos de Letras, uma vez que estes não se distinguem da maioria da população que apresenta domínio precário da leitura e da escrita. Para o gramático, trabalhar com os alunos de jornalismo é melhor que com o pessoal de Letras. As turmas são mais estimulantes, inteligentes e preparadas. Quem faz Letras são aqueles que tiram as piores notas no vestibular* (p.43).

Como os cursos de Letras nem sempre estão entre os mais concorridos, depreende-se a idéia de que os seus alunos estão entre os que apresentam um precário domínio tanto da leitura como da escrita. Estar no curso de Letras é visto como indicador de um não-saber, pois *são os alunos que tiram as piores*

notas no vestibular que freqüentam os cursos menos concorridos. Os próprios alunos têm essa mesma opinião quando afirmam que estão fazendo Letras para adquirir condições para entrar em outro curso. A imagem do não-saber também é dada a partir do lugar que ocupa dentro da universidade (cf. Giron 2002).

Fazer Letras, estar num curso pouco concorrido, é visto como atestado de desconhecimento da gramática normativa, segundo o texto do jornalista Giron, e como um atestado de domínio precário tanto da leitura como da escrita segundo o texto de Ramires. Fazendo uma inversão dos adjetivos usados nos textos citados, os alunos que estão nos cursos pouco concorridos são os menos preparados, os que lêem menos, os que têm uma visão restrita da realidade, são os menos inteligentes, os incapazes, os que tiraram as piores notas no vestibular. Indo um pouco mais longe, trata-se dos que não aprenderam a ler, escrever e falar durante a vida escolar.

Como resultado dessa condição, vão sendo construídas imagens que localizam, definem, qualificam e desqualificam os sujeitos atingidos por esse processo. A vontade de saber gramática apresentada pelo aluno de Letras, embora represente o retorno a um sistema de ensino que, nas últimas décadas, vem sendo criticado e combatido por sua ineficiência, pode ser visto como uma resposta paradoxal para a transformação dessa imagem. Trata-se de um processo que entrelaça os discursos que procuram explicar, justificar, responsabilizar, e, movidos por uma vontade de verdade, expõem a história de construção do conhecimento de alunos e professores.

Paralelamente, ocorre o processo de depreciação dos professores, vistos como responsáveis por essa situação. Tais discursos são proferidos, principalmente pelos meios de comunicação, como verdades inquestionáveis e imutáveis, criando com isso uma imagem de fracasso generalizado cuja salvação é dada apenas para as exceções. Os graduandos em Letras, muitos já professores de língua materna, ocupam o lugar do aluno que não sabe e do professor responsável por esse não-saber, uma vez que a principal origem desse

desconhecimento é majoritariamente apontada como estando na escola de ensino fundamental e médio. Há aqui um imbricado jogo de imagens que mistura sujeito/aluno que não sabe com o sujeito/professor que não ensina.

Dupla posição, uma vez que muitos, simultaneamente, estão cursando Letras e já são professores há tempo. O imbricado de imagens demonstra o entrelaçamento dessas posições. De um lado é o aluno que faz a seguinte descoberta: *sempre achamos que falamos um português correto, mas a partir do momento em que você vai para a escola, que faz o curso de Letras, você percebe que não sabe nada*; de outro, é o professor que afirma: *eu não quero fazer a mesma coisa com os meus alunos, quero que eles adquiram essas habilidades [ler, escrever e falar] ainda na escola*. Ambos seguem as orientações que marcam os seus discursos.

Em suma, essa dupla condição de responsabilidade marca o processo de constituição do graduando em professor. Por um lado, é o aluno não desejado, o que não sabe, por isso está num curso pouco concorrido, por outro é ou será o professor que irá ensinar o mesmo conhecimento que lhe falta. A legitimidade de representante de um saber letrado sofre duplo processo de deslegitimação, pois, diante do reconhecido desconhecimento, o professor de língua materna também não se distingue do aluno. Ao contrário, é visto como o maior responsável pelo fracasso da população que passa pela escola, como se pode ser verificar na série de passagens citada a seguir:

A escola hoje está formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos despreparados para o futuro. Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler nem escrever. Tampouco fazer as quatro operações aritméticas (Nascimento *in* **Revista Educação**, nº 231 – junho de 2000, p. 38).

É o fracasso da escola pública. Ela tem de fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir dedicação dos professores. Precisamos trocar essa cultura da reprovação, mas com avaliação (Paulo Renato Souza *in* **Revista Educação**, nº 231 – junho de 2000, p. 39).

É preciso também reconhecer, portanto, que independente da bagagem caseira trazida pelo aluno, a Escola está despreparada para trabalhar a leitura em sala de aula. E o

problema, embora também passe pela falta de investimentos na criação e manutenção de bibliotecas escolares, recai basicamente sobre a figura do professor. Para Andrade, a categoria ‘tem um discurso viciado: ganha pouco, trabalha muito, não tem tempo. Professor tornou-se aquele que reclama’... ‘A maior parte dos professores leu apenas aquilo que é exigido pelo currículo’, diz Andrea Saad Hossne, doutoranda em teoria literária e literatura pela USP, e professora de cursos de pós-graduação freqüentados majoritariamente por professores de português. ‘Boa parte dos que lêem gosta de Paulo Coelho, como lazer, e de romances como Operação Cavalo de Tróia. Os mais jovens ainda procuram coisas novas, mas os mais velhos deixam de lado’ (Rizzo, 1998, pp. 35-36).

As leituras que as professoras eventualmente fizeram no campo da literatura e seu envolvimento limitado com a escrita dentro e fora da escola parecem ter sido insuficientes para intervirem na construção do gosto daquele leitor em formação que eram, na época da adolescência, uma vez que a leitura da infância pouco havia contribuído nesse sentido (Moura *apud* Guedes-Pinto, 2000, p. 63).

Embora tenham uma argumentação ligeiramente diferente, todos apontam para a ineficiência da escola, sobretudo da pública. Ineficiência que apresenta como razão primeira o despreparo do professor de língua materna. A sua imagem sofre, nesse caso, um processo de depredação idêntica, mas pela razão inversa ao que marca a imagem do aluno que está chegando à universidade. Nas últimas décadas, muitos falaram do professor que não ensina e do aluno que não sabe. Imprensa, produções científicas, órgãos oficiais, todos afirmaram, adjetivaram, definiram, legitimaram, deslegitimaram o que é ou o que não é o aluno que chega à universidade, o que é o professor de língua materna que está saindo da mesma universidade. Disso resultou um amplo tecido discursivo que desvaloriza esse sujeito por não corresponder às exigências estipuladas para o seu fazer profissional. No tocante ao professor, Kleiman afirma que:

A representação social mais comum da professora alfabetizadora (e também, em menor grau, de toda professora, inclusive a de português) é a de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever: alega-se que ela não é plenamente letrada. Nos textos da imprensa nos últimos cinco anos ... encontramos o retrato de uma mulher que não é competente naquilo que deve fazer para exercer sua profissão: alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito da leitura, que não gosta de ler (2001, p. 41).

Essa imagem negativa está afixada não só no professor de língua portuguesa, mas já no estudante de Letras, que muitas vezes exerce o magistério há tempo. Daí a idéia de um sujeito inadequado que precisa ser adequado para ter condições de adequar outros prováveis inadequados. O entrelaçamento de imagens – a do aluno mal preparado e a do professor também mal visto e responsabilizado – leva à construção do seguinte enunciado: *eu não quero fazer a mesma coisa com os meus alunos, quero que eles adquiram essas habilidades [ler, escrever e falar corretamente] ainda na escola.*

Segundo Bagno (2000), uma grave conseqüência dessa desvalorização está no seu vínculo profundo com a construção da identidade. Os sujeitos constituem-se por meio da e na linguagem. Por meio dela construímos sonhos, fazemos projeções, interpretamos a nossa realidade, agimos no mundo. Menosprezar, rebaixar, desvalorizar ou então negar o conhecimento da língua ou variedade empregada por um indivíduo equivale a colocar em xeque a sua identidade. Nesse sentido, a vontade de saber gramática pode ser identificada com ações realizadas no tempo presente – tempo este que corresponde ao momento de vida em que o sujeito ocupa a posição de aluno – cujas conseqüências repercutiriam no futuro desse mesmo sujeito.

Trata-se de um movimento que, ancorados nas relações e as imagens construídas no tempo passado e presente, visa mudar a imagem do futuro. Isso porque as habilidades e as competências adquiridas ou não durante a vida escolar/universitária são definidoras do seu sucesso ou de seu fracasso. O aluno é, no presente, definido pelo passado, mas movimenta-se para que, no futuro, possa ocorrer deslocamento no lugar. Nas falas dos graduandos, já em final de curso, esse deslocamento parece depender crucialmente de um retorno à gramática tradicional, vista como uma possibilidade de adquirir a competência nos moldes propostos pelos mesmos fundamentos que nutrem a imagem atual de sujeitos portadores de uma falta, de um não-saber.

Considerando, pois, que a relação entre discursos de diferentes lugares compõe os sentidos presentes nos discursos analisados, passarei, em seguida, ao estudo das implicações de tal relação para a construção dos conhecimentos a que o graduando tem acesso na universidade. Tendo em vista que esta também se configura como um possível lugar de sustentação dessas representações, inicialmente será discutido como os modos de trabalhar o ensino da Lingüística pode estar contribuindo para a manutenção desse discurso.

5. REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DA LINGUAGEM NOS CURSOS DE LETRAS

Na educação do futuro, seria preciso ensinar princípios de estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtudes das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.

Edgar Morin, 2001.

Nos capítulos anteriores foram discutidas as representações sobre a língua e sobre o ensino que definem a vivência do graduando no interior do curso de Letras. Neste capítulo, procuro analisar, apoiando-se 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. No movimento necessário entre a posição/aluno e a posição/professor, examino como o graduando se relaciona com a linguagem.

5.1. A propósito da concepção de linguagem: o estudo da Lingüística

Inicio este tópico recorrendo 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? Argumentando sobre as razões de sua pergunta, a autora afirma que o professor de língua materna não está mais na etapa em que procurava fazer uma simples transposição do que era visto na universidade para as salas de aula. O gesto apontado agora é outro. ... *o que vejo, hoje, em geral, é uma situação extrema oposta, em que os egressos dos cursos de Letras têm como certo que, ao 'pegar' aulas no ensino médio, devem proceder como se nunca tivessem freqüentado a universidade.*

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 Lingüística. 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.

É óbvio que os enunciados visam a discutir a possível relação entre o que estudou e não o que efetivamente está trabalhando como professor. Entretanto, mesmo considerando a sua vivência como aluno, observa-se que não se desfazem as concepções que sustentam essa ruptura: não há relação entre o estudo da linguagem feito na universidade e o que é feito na escola porque uma ensina gramática e a outra Lingüística. 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:

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

Contradição, pois durante o tempo que estudei antes de entrar na universidade (fiz colegial e magistério) sempre colocaram a gramática acima de qualquer coisa e aqui o assunto principal é a lingüística (A2Y).

De contradição e ruptura, pois ao ingressar na universidade tinha a idéia de que a gramática da língua e seu domínio eram importantes. Durante o curso de Letras, a impressão que tive é de que não é tão importante assim, podendo até ser deixada de lado (A21Y).

Acredito que o ensino de português feito nas escolas está um pouco distante do estudo de linguagem realizado na universidade, pois nas escolas a ênfase maior ainda é o ensino de gramática tradicional, ao passo que na universidade o estudo é mais da lingüística (A8X).

A relação não é linear. Há um aprofundamento das questões lingüísticas, entretanto é notada a contradição na visão de língua dos estudos anteriores para o atual (A11Y).

Com tantas disciplinas lingüísticas, acredito que há uma ruptura no ensino da gramática (A5Y).

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).

Os dois deveriam complementar-se. O que não ocorre, a distância entre pesquisa científica e ensino (até o 2º grau) é enorme. Proponho a universidade-escola e depois, que a universidade esteja ligada com todas as escolas da sua cidade. As teorias e práticas de ensino estão sempre mudando... e a escola continua separando o ensino de literatura do de língua (gramática na realidade). Tem que se ensinar língua, e língua inclui tudo, não há essa distância que a escola faz. Isso só desestimula o aluno a gostar de português (A6X).

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

A compreensão de que a lingüística é, indiscutivelmente, necessária ao professor de língua materna fica no plano teórico. Então o que é feito com os conteúdos lingüísticos estudados no curso de Letras? Parece que tal estudo configura-se como uma obrigação curricular que não tem efetiva aplicabilidade na prática do professor. Como resultado dessa ruptura, segundo Neves (2002), os

professores, ao deixar os cursos de Letras, validam a crítica ao modelo de ensino tradicional feito pela universidade, reconhecendo as suas deficiências, mas no seu cotidiano voltam a ancorar-se nas práticas já estabilizadas, amparando-se também nos modelos de ensino, nos modos de trabalho, nos conselhos dados pelos professores mais antigos e, principalmente,

... conservam a idéia de que a gramática poderia (ou deveria) servir para subsidiar um melhor desempenho lingüístico dos alunos ... Os professores na sua totalidade mostraram que consideram sua grande missão oferecer um ensino que permita que seus alunos falem e escrevam de acordo com as regras vigentes na gramática tradicional, o que é considerado, sem dúvida, como escrever melhor (pp. 46- 257).

A representação de linguagem trazida para a universidade retorna, embora abalada e sem brilho, para os espaços de ensino na escola. O valor dado a variedade padrão não se desfaz no decorrer do curso. Ao contrário, sua permanência sustenta os conflitos com as teorias lingüísticas. Aliás, penso ser este um dos maiores problemas enfrentados pela universidade: deslocar a idéia de que o domínio de regras ou nomenclaturas gramaticais possibilita o aprendizado da fala, da leitura e da escrita.

Entretanto, as dificuldades para ver a Lingüística 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. Conforme Tardif (2002), pode-se dizer que uma das questões que dificulta a transformação das representações sobre a língua está no fato de a universidade oferecer aos alunos conhecimentos, informações, mas sem considerar as imagens que funcionam como base para a interpretação e leitura dos novos conhecimentos. Para o autor, os alunos são tratados como espíritos virgens, e não

são levadas em consideração suas representações anteriores sobre a língua, as quais têm suas raízes fortemente ancoradas nas relações culturais, sociais e ideológicas.

Além disso, para Fiorin (2001), o trabalho com a linguagem, na graduação, muitas vezes não segue princípios diferentes daqueles desenvolvidos durante a vida escolar. Nesse processo, o graduando, ao invés de compreender os fenômenos relacionados à linguagem, *memoriza elementos cujo alcance e significado dentro de um determinado domínio do conhecimento desconhece. Não se está negando a importância das informações, mas se está mostrando que sua aquisição deve estar direcionada para a compreensão* (p. 2). Segundo Tardif (2002), desse modelo de trabalho com o conhecimento resulta que:

... os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (p. 270).

Considerando que a maioria dos sujeitos desta pesquisa já é professor, o processo de comparação de que fala Tardif, nos dados analisados, é feito simultaneamente. Posicionam-se sobre os conhecimentos teóricos a partir de sua vivência cotidiana nas salas de aula não só como alunos, mas também como professores. Parece-me que o modelo de ensino centrado na informação tende a fracassar porque não possibilita um deslocamento ou um trabalho com os conhecimentos sobre a linguagem diferentes daqueles já trazidos para o interior da universidade. Como veremos em outro momento, o reconhecimento da necessidade de mudança não se configura na mudança, pois a posição ocupada e as representações sobre o papel do ensino da língua materna são as mesmas.

A manutenção das representações sobre as razões atribuídas ao ensino da gramática, sem dúvida, cria desencontros. Não desfazendo as crenças de que a correção lingüística 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 Lingüística, no outro pólo, representa a variedade, o campo movediço que não oferece caminhos seguros para serem seguidos. Sabe-se que é próprio da Lingüística 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 é 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). Segundo 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, enquanto alunos de Letras, apresentem a mesma familiaridade com a chamada gramática tradicional; o que comumente possui os críticos desta. Com isso, o aluno entra num espaço de conflito com metade das armas exigidas, como aponta Rajagopalan:

Quando, nós, os lingüistas de hoje, começamos os nossos estudos iniciais no campo da lingüística, há trinta, vinte, ou mesmo dez anos atrás, tínhamos uma boa base nos princípios da gramática tradicional. Na verdade, a nossa conversão à nova ciência se deu precisamente em virtude do fato de que éramos capazes de cotejar o velho e o novo e, dessa forma, chegar às nossas próprias conclusões a respeito da superioridade da lingüística moderna em relação à gramática tradicional e à necessidade de rever crenças fortemente arraigadas e por isso mesmo raramente postas sob olhar crítico. Acontece que os nossos alunos, principalmente aqueles que estão em cursos introdutórios, com freqüência não têm a mesma familiaridade com a chamada gramática tradicional e, muito menos, com os princípios e preceitos que norteavam o trabalho por trás daquelas obras (2003, p. 11).

Os alunos conhecem as críticas sem, no entanto, conhecerem efetivamente o objeto de crítica. Tal afirmação não significa adotar a defesa de que, nos cursos de Letras, deve ter um ensino de língua que atenda ao que é demandado pelo graduando, mas demonstra que esse objeto de crítica não está sendo bem contextualizado dentro das teorias lingüísticas, o que além de não garantir a adesão do graduando, tem posto em confronto conhecimentos não equivalentes. Construir a validade da Lingüística em cima das falhas da gramática coloca esta última no lugar de uma ciência oposta aquela.

Essas oposições têm relevância no discurso de resistência às teorias e de sedimentação da gramática normativa. E isso não pode ser visto como defesa da normatividade, mas como defesa do que se compreende como desempenho dos usos da linguagem. O graduando continua tendo a gramática como parâmetro para a conformação da fala, da leitura e da escrita aos padrões vigentes e aceitos na sociedade. Conseqüentemente, o encontro com a Lingüística passa então a ser visto com surpresa, como o inesperado e até mesmo desnecessário, considerando ser o curso voltado para a formação de professores. Mesmo aqueles que não pretendem atuar como professores cobram o ensino da gramática. Fazer Letras corresponde à expectativa de tornar-se conhecedor da gramática, de apresentar um domínio fundamental para a constituição de um sujeito leitor e escritor. Esse conjunto de representações elaboradas e partilhadas por uma memória coletiva é o ponto de ancoragem primeiro dentro do curso.

Além disso, a Lingüística está situada em um espaço mais restrito – a universidade –, portanto não adquire o mesmo *status* (ou não desfruta da mesma popularidade) da gramática tradicional¹⁴. O graduando não tem, pelo menos num

¹⁴ Geralmente quando nos perguntam sobre o que estamos estudando na pós-graduação, temos dificuldades de explicar. No final, para simplificar, dizemos que seremos professores de língua portuguesa, pois a informação de que seremos lingüistas não faz muito sentido para os “leigos” no assunto.

primeiro momento, nenhuma expectativa de se tornar um lingüista. Essa é uma posição que, no interior da graduação, considerando o fato de que pretende ser professor ou se busque qualquer outro campo profissional, não se privilegia. São falas que afirmam:

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

No curso de Letras esperava estudar um pouco mais literatura universal e **no de Lingüística, pensava tratar-se de estudo de gramática (A5X).**

No primeiro ano achava tudo muito vago. Hoje já consigo fazer relações entre as disciplinas que cursei. Estou satisfeita com a minha formação, pois estou partindo para a pesquisa. Porém sendo curso de licenciatura, **acredito que falta uma base sobre a língua para a formação de professores (A15X).**

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).**

Esperava estudar Gramática. **Fui surpreendida com a quantidade de estudos em Lingüística e literaturas (A11Y).**

Esperava ter mais conteúdos gramaticais e nem tanto de literatura e Lingüística. Vejo que há uma desproporção (A16Y).

... Achei a abordagem lingüística interessantíssima, mas gostaria de ter estudado mais a estrutura gramatical, pois é isso que vão cobrar de nós professores (A17Y).

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).**

Sobrou Lingüística para um graduando em Letras e faltou literatura. Dos clássicos aos modernos, dos brasileiros aos estrangeiros, mas principalmente os contemporâneos. A análise mais formal também deveria ser mais trabalhada, ao invés de ser descartada ... Os estudos de língua – a não ser pela ausência da gramática normativa – são bastante satisfatórios (A1X).

Interpretando a partir do que é dado no contexto do curso, ambas, gramática normativa e Lingüística, são igualadas, passam a ser vistas como campos de conhecimentos que devem apresentar unidade. Isso cria uma interface complexa, pois apaga-se o fato de que dentro da palavra *Lingüística* estão presentes várias maneiras de conceber e tratar a linguagem e que a gramática de uma língua compõe as preocupações da Lingüística. Apaga-se também o fato de que dentro desse campo é natural filiar-se a uma linha teórica, e não a outras. Ser um lingüista, necessariamente, não significa dominar todas as teorias que estão sob essa denominação.

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.

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. As falas dos alunos apontam para um não-saber o que fazer com as teorias:

Tenho dificuldades para planejar as minhas aulas juntando as teorias. Como ensinar, como trabalhar a leitura e a produção de textos depois de tantas teorias que vimos? Sempre volto para a gramática porque não sei o que fazer com a Lingüística. É muito

difícil ensinar isso para o aluno da gente. Os professores aqui na universidade dizem que a gente tem que mudar, mas não dizem como (EA3Y).

Para compreender tais falas, deve-se ter como referência o desencontro de objetivos. O aluno, na maioria das vezes, busca respostas efetivas para as questões que entende marcar o seu cotidiano de aprendizado da leitura e da escrita e/ou marcarão o trabalho como professor. São exigências fundamentadas no jogo existente entre imagens atribuídas e re-construídas por meio *das* e *nas* relações interlocutivas. Nesse caso, têm-se muito claro os objetivos. O mesmo não ocorre com a Lingüística. O aluno não tem informações acerca do que seja esse campo, daí a afirmação de que no curso *imaginava que iria estudar gramática normativa (nem sabia da existência da Lingüística)*.

Ao chegar à universidade 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.

Destacou as várias formas de se entender a gramática, mas não como explicá-la aos alunos (A18X).

...faltou ligação entre as matérias. Faltaram matérias que discutissem realmente o ensino, a pedagogia direcionada para a nossa área. Faltou lógica, sentido entre as matérias teóricas e ensino (A2X).

Existem algumas questões ligadas aos modos de organização dos cursos de Letras que, segundo Rocha (2000), dão sustentação à queixa bastante recorrente, segundo a qual *tudo é muito vago, muito geral e abstrato e distante do que se faz na escola*. Se por um lado existem as ações fundadas nas representações sobre o que deveria ser o estudo da língua portuguesa, por outro, a forma como se dá o encontro com as teorias lingüísticas termina por corroborar a opinião de que se trata de um conhecimento vago, difícil de ser apreendido e, portanto, de pouca aplicabilidade nas práticas efetivas de ensino¹⁵. Para Rocha isso ocorre porque

... os programas de Lingüística parecem sugerir que o que se tem como expectativa é a formação de um “perito em correntes Lingüísticas”, isto é, alguém que deverá conhecer as diferentes escolas que se sucederam na história da referida disciplina ou, pelo menos, na história (mais recente) da Lingüística do século XX. Nesse sentido, a ênfase parece sempre incidir sobre o acúmulo de conteúdos, sendo valorizada uma atitude de caráter metalingüístico: ao invés de se exercer uma prática de lingüistas que refletem sobre o funcionamento da(s) língua(s), opta-se pela mera transmissão de informações sobre a disciplina. Desse modo, a escolha feita vem privilegiar uma formação generalista e, por que não dizer, enciclopédica, a qual estará centrada no acúmulo de conhecimentos relativos à trajetória dos estudos lingüísticos (2000, p. 256).

Santos, ao falar sobre a constituição do discurso universitário, afirma que, nos cursos de Letras, os componentes curriculares apresentam

...uma composição fragmentária, cujos recortes se definem pela particularização e compartimentalização de estudos lingüísticos e suas modalidades.... Essa composição é construída nas grades curriculares, obedecendo a uma seqüência de oferecimento de uma ou duas disciplinas de cada área em cada período de integralização. Observamos, pois, um enfoque conceitual multidisciplinar; entretanto, percebemos um direcionamento

¹⁵ Segundo um professor de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa da USP, o graduando em Letras chega na metodologia sabendo que tem que respeitar a variedade do seu aluno na escola, mas sem nenhum instrumento que permita pesquisar para reconhecer que variedades são praticadas na sala em que ele leciona.

epistemológico fragmentário, marcado por uma diversidade de conhecimentos, apresentados de forma isolada e distinta (2000, p. 171).

Essa fragmentação é acentuada pelos modos como os professores de cada disciplina constroem a sua relação com os programas dos cursos. É muito comum as aulas serem baseadas nas preferências teóricas, sem levar em consideração as possíveis relações que o aluno pode fazer com tais conhecimentos. Não pretendo com isso criticar o fato de os professores colocarem em evidência as suas opções teóricas. Aliás, esse é um exercício imprescindível para se definir o lugar do qual se fala. O que busco focar é que nem sempre as escolhas dos professores, que resultam de uma longa trajetória de reflexão e contraposição de teorias, facilitam uma mesma possibilidade de reflexão crítica e de escolha por parte do aluno. Este, como pode ser observado na afirmação seguinte, se define de maneira apropriada como alguém que fica na superfície:

O problema das nossas análises de texto é como você passa o que você entendeu para os alunos. Como não fechar os caminhos de leitura. No curso de Letras, isso ainda não fica muito claro, as teorias se misturam e, muitas vezes, o aluno não sabe como proceder com o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, as teorias Lingüísticas que vimos deixaram muito a desejar. Cada professor chega e apresenta a sua corrente. O professor fica sempre falando dos seus assuntos e você não sabe muito bem o que fazer, ficamos na superfície e sem saber que caminho seguir (EA3Y).

... Tudo é muito jogado. Cabe a nós, alunos, querendo ou não reorganizar de forma que tudo faça sentido e tenha utilidade. Talvez matérias que casassem teoria e prática de ensino da língua materna de forma mais clara ajudariam muito. Ou pelo menos que abrissem espaço para discutir nossas angústias, dúvidas e questionamentos... (A2X).

A resignificação dos recortes teóricos feitos por cada professor e as razões de cada disciplina – sua ligação com o trabalho efetivo de docência – parecem ser o elo que não se estabelece. 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 ruptura 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 Lingüística 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 *Lingüística* um conjunto heteróclito de fenômenos e de teorias, absolutamente descosturados tanto do processo de produção científica quanto das possibilidades abertas de redefinição do ensino.

5.2. Indícios de algumas dicotomias

A ausência dos estudos gramaticais e a forte presença da Lingüística, para os alunos das universidades públicas é um consenso¹⁶. São dizeres que retomam duas

¹⁶ A distinção está sendo feita porque nas universidades particulares a cobrança, feita de forma tímida, aponta para um caminho inverso. Alguns alunos afirmam que estudaram muita gramática e pouca Lingüística. É importante ressaltar que tal fala, entretanto, não ganha a mesma conotação da que coloca o excesso da Lingüística. Os alunos das universidades particulares, ao reclamarem da ausência da Lingüística no curso, não apontam para a desnecessidade da gramática. Seus discursos sustentam as mesmas representações sobre o que deve ser aprendido no curso de Letras. Por outro lado, quando afirmam que não compreenderam a Lingüística demonstram que tais teorias tiveram pouca predominância nesses cursos, que ainda sustentam um ensino fortemente gramaticalizado. Entendo que tomar essas falas e colocá-las no mesmo nível dos alunos das universidades públicas pode ser um equívoco, uma vez que a relação com tal conhecimento se dá de forma desigual. Tal diferença aparece em afirmações como as seguintes:

... na escola, aprendemos as definições. A professora sempre segue uma gramática, por exemplo, a do Cunha. Então ela vai te ensinar tudo que tá na gramática dele. O sujeito, o verbo. Na faculdade não tem só uma definição. Vemos o que o Pasquale fala, o que o Cunha fala, o que o Bechara fala. O aluno começa a entender o processo e não só pega uma definição para dizer: verbo é isso. Tem um aprofundamento, na universidade, muito grande daquilo que começamos a ver na escola. Quando estava no colegial, a professora dizia: hoje vamos estudar sujeito e colocava o que era sujeito, dava os exemplos. A gente decorava aquilo e ia fazer a prova. Quando chegava no segundo semestre, o aluno já não lembra o que é sujeito porque não entendeu o que é sujeito. Penso que pegaria exemplos dos alunos para trabalhar essas questões. É com a prática, com a fala dos alunos que vão aprender o que é sujeito.

questões: a primeira refere-se à concepção de que estudar Lingüística não é estudar a língua que efetivamente se usa na prática. Essa separação é apontada como uma grande dificuldade, uma vez que:

O estudo da linguagem feito na universidade é um ensino voltado às pesquisas de campo, pensadores e filósofos considerados críticos em busca de respostas científicas para os fenômenos da língua falada e escrita. O português nas escolas é um português voltado para o uso da língua considerada padrão a fim de aumentar os falantes dessa língua, tendo como base a gramática normativa. O português é ensinado para se falar “bem” e se escrever “bem” (A11X).

Na universidade trabalhamos com pesquisa e na escola trabalhamos com realidades práticas e não teóricas (A9X).

A linguagem é não só o ponto de tensão entre objetivos, mas, mais do que isso, ela se transforma também no ponto em que a experiência teórica se diferencia de uma experiência mais ampla. Nesta, o conhecimento sobre a linguagem ganha uma dimensão de verdade e a experiência é construída e legitimada no próprio momento em que acontece. A segunda questão evidencia uma outra separação, consequência da primeira. O conhecimento gramatical é apontado como um saber

Hoje o professor para ensinar português tem muito material para trabalhar com o aluno. No curso, foi muito enfocada a importância das diferentes gramáticas que podemos encontrar para trabalhar. A Lingüística também foi colocada como sendo importante, mas vimos muito pouco sobre o assunto. No segundo ano, eu não acreditava muito nas teorias lingüísticas, não conseguia entender essas teorias. Nunca tinha ouvido falar da Lingüística. O que me ajudou muito foi essa questão das variações, do ensino da língua, da necessidade do professor aceitar mais as falas das diferentes classes sociais. E principalmente essa coisa da gramática, que quando estava na escola, não aprendi (EAW).

Quando estiver em sala de aula, penso que não saberei como trabalhar as diferenças lingüísticas. Ouvi sobre isso na universidade, mas não como trabalhar essas teorias na sala de aula. Penso que a variação lingüística hoje não existe. Penso que não tenho que ficar me preocupando com isso. Não estudamos muito a lingüística, por isso não tenho muita certeza sobre como trabalhar com ela. Temos três professores que falam dela (A4Z).

Diante dessa desigualdade, optei por analisar, neste capítulo, somente as falas dos alunos que estavam nas universidades públicas pesquisadas. Nos capítulos anteriores não foi feita tal separação porque, no que se refere à concepção de língua e as razões que levam à escolha do curso, os posicionamentos não são desiguais. Além disso, a questão da imagem desvalorizada do professor é um tema que marca os discursos dos alunos, independente da universidade em que estão.

indispensável ao professor e o conhecimento lingüístico como necessário ao pesquisador. Daí a seguinte afirmação:

No primeiro ano, achava tudo muito vago. Hoje já consigo fazer relações entre as disciplinas que cursei. Estou satisfeita com a minha formação, pois estou partindo para a pesquisa. Porém, sendo um curso de licenciatura, acredito que falta uma base sobre a língua para a formação de professores ... (A15X).

Embora tenha ocorrido mudança no horizonte de possibilidades, isso não implicou na aceitação da Lingüística para o ensino da língua. A dispersão, o caráter vago das teorias ganham sentido e nova configuração no deslocamento de posição. O relato acima pode ser considerado um indício de que a relação com o conhecimento teórico se transforma quando o graduando desloca a sua posição. É como pesquisador que constrói sentidos para as teorias que viu no decorrer do curso. Numa outra afirmação, a pesquisa é vista como o lugar de emergência de uma paixão, mas sem ligação com o ensino.

Para os alunos que fazem pesquisa, que pretendem fazer pós-graduação, as teorias Lingüísticas são muito legais. Elas abrem muitas possibilidades. Fiquei apaixonada pela análise do discurso durante a iniciação científica e por isso quero pesquisar melhor sobre o assunto. Mas para aqueles que fazem o curso só para dar aulas, as coisas ficam mais difíceis. Essa briga que tem aqui no curso é porque a maioria pretende ser professor e não pesquisador (A12X).

Em ambas as afirmações, não se estabelece ligação o entre o trabalho do pesquisador e do professor e, conseqüentemente, a Lingüística é colocada como importante para os alunos que vão para a pós-graduação e que não pretendem trabalhar com as fases iniciais de escolarização. Para compreender esse discurso polissêmico, é preciso interpretá-lo considerando o entrecruzamento de diferentes dizeres. As afirmações acima estão relacionadas a duas ordens discursivas. Uma é a que toma a gramática como representante de um conhecimento prático e objetivo,

ligado aos usos da língua no cotidiano. Tal concepção se desenvolve em oposição ao conhecimento teórico. A outra fonte também presente no discurso analisado é a que trata da dissociação entre ensino e pesquisa. Essa dissociação veio à tona a partir da pergunta sobre o desenvolvimento ou não de trabalhos de pesquisa na graduação.

Quando cheguei aqui, encontrei vários moldes. Fico irritadíssima com esses moldes, com essas normas daqui. Você encontra vários. O professor pesquisador é um deles. Chega mediocrementemente na aula dizendo: não dou aula para a graduação. Então não dê, mas porque está aqui? Esses modos de trabalhar prevalecem. Tem coisas aqui que são muito fortes. A pesquisa é muito forte. O discurso científico é muito forte e se choca com o que a Letras tem que ensinar que é a arte, que é dar aula. Que são formas mil, poesia, as variações dentro da linguagem. Aqui a gente tem que fazer isso sobre o olhar científico. Acho que muita coisa já fica preestabelecida. Hoje não quero esse olhar. Acho que o aluno de letras termina um pouco inseguro claro porque não é ouvido, não é considerado dentro do curso de Letras (EA1X).

Tendo em vista a minha expectativa, que era de ter condições de tentar fazer a minha parte e a de querer ser um bom professor, pelo que foi pregado aqui, acho que deveria adequar o curso um pouco mais para quem quer fazer licenciatura. Não é porque eu estou num curso diurno que não quero dar aula. ... Entrei aqui pensando em ser professor, por isso gostaria, pelo menos, de ter visto uma questão mais voltada, mais preocupada com o ensino de língua portuguesa. Isso faltou aqui. A preocupação maior é com o pesquisador. É ótimo isso, só que não é todo mundo que se enquadra nessa questão da pesquisa. Não sei se tenho saco para fazer pesquisa. ... Aqui existe um grande preconceito com relação a quem vai dar aula no ensino fundamental e médio. Tem que ser pesquisador (EA2X).

Na verdade, nesses quatro anos em que passei na universidade tenho lutado com a universidade, com o objetivo que ela quer colocar para mim e o objetivo que quero. Não fiz pesquisa, pois quero trabalhar em sala de aula, quero dar aula. Não acho certo como a universidade quer preparar o aluno que vai ministrar aula. A universidade não faz um curso de letras como o magistério faz. Primeiro passo para dar aula é isto. Ela prepara pesquisadores que possam trazer elementos para a discussão. Então fico teimando em fazer do meu curso um magistério, só capto, só mergulho naquilo que me interessa, naquilo que no momento não me interessa não mergulho. É isso que falta, não posso só passar pela universidade, quero sair preparado daqui. Penso que sair preparado daqui é isso, é sair um conhecedor da língua portuguesa (EA2Y).

Nos enunciados, afirma-se a vontade de ser professor e não pesquisador. A pesquisa aparece como um trabalho à parte, não ligado ao exercício da docência no ensino fundamental e médio. Com isso, vem a afirmação que o curso de Letras deve preocupar-se em ensinar a ser professor. Essa separação reflete uma prática ainda muito vigente na universidade, que toma a pesquisa como algo dissociado do ensino. Quando o graduando afirma que deseja ser professor e não pesquisador, filia o seu discurso a uma concepção que toma ensino e pesquisa como atividades com fins diferentes, que exigem disposições, motivações e competências muito diversas.

Segundo Rocha (2000), esse é um desafio que precisa ser enfrentado no interior dos cursos de Letras, uma vez que a *ressignificação da sala de aula* [das concepções de língua e do lugar ocupado pelo professor] *implica minimamente que o ensino esteja articulado à produção de conhecimento*¹⁷ (p. 256). Resignificar a sala de aula passa por um processo de transformação de concepções de linguagem.

¹⁷ A indissociabilidade entre ensino e pesquisa é a principal proposta defendida pelo Fórum Acadêmico de Letras -FALE. Trata-se de um evento que nasceu em 1990, em Foz do Iguaçu, com o objetivo de reunir alunos de graduação para apresentar e discutir os seus trabalhos de pesquisa. Desde então, o fórum tem sido realizado, anualmente, em diferentes universidades do Brasil. Tomando a pesquisa como elemento fundamental para a formação do profissional da linguagem, *um dos objetivos do FALE é mudar a realidade de formação profissional de Letras no país. Ao invés de 'cale-se e ouça', moeda ainda corrente na formação de profissionais de trabalho com a linguagem, propõe-se um 'produza e fale'.* A criação desse espaço de discussão surgiu a partir da compreensão de que se o aluno fosse desafiado a produzir, desde os primeiros dias de aula, um trabalho de investigação sobre um tema de seu interesse, utilizando uma base teórica de seu curso, poderia construir não só um aprendizado da palavra teórica, mas também um percurso de reflexão em que a teoria assumiria a condição de importante instrumental para responder a uma inquietação com relação à linguagem. A partir dessa proposta do FALE surgiu a Associação Nacional de Pesquisa na Graduação- ANPGL, *que preza pela continuidade do FALE e discute juntamente com sediadores do evento o fomento a futuras pesquisas em universidades carentes nesse aspecto, uma vez que a política de pesquisa na graduação nas diversas instituições do país é bastante distinta.* Acreditamos que o ensino superior tem por finalidade formar os estudantes. Tal formação pode apresentar objetivos diferenciados, *como ensinar ao estudante um certo número de conceitos e de relações; fazê-lo assimilar idéias, uma certa quantidade de informações. No entanto, consideramos que o ensino ausente de investigações e reflexões tende a fracassar. O aluno ter acesso a uma certa quantidade de informações teóricas sobre o como deve agir, como exposto neste capítulo, não garante uma atuação profissional crítica e criativa* (Fabiano 2003, pp.34-36-127).

O trabalho com pesquisa possibilita que o aluno saia da condição de sujeito à espera de um preparo e estabeleça um trabalho de reflexão sobre a linguagem, sobre o uso da língua e, principalmente, sobre como deve ser ensinada.

Michel Foucault (1997) afirma que os discursos se constroem sempre na margem de outros. Pressupõem outros dizeres. Esse processo não se dá de forma tranqüila, ao contrário, a existência de um discurso resulta de recortes, de escolhas e apagamentos ou coexistências. Em muitos casos, discursos advindos de diferentes regiões são reunidos, constituindo outros objetos. Na separação entre saberes de domínio do pesquisador e do professor, há o entrelaçamento de discursos existentes em campos diferentes. Dessa junção, é possível depreender uma outra relação: a que relativiza a importância da Lingüística para o ensino de língua materna e reforça a importância da gramática normativa, uma vez que esta faz parte do universo de trabalho do professor e aquela faz parte do universo do lingüista/pesquisador.

A concepção de que a Lingüística é um campo de conhecimento vago e abstrato está alicerçada também na divisão feita entre prática e teoria. O graduando afirma que não se sente preparado para ensinar português e/ou literatura porque *na universidade trabalhamos com pesquisas e na escola com realidades práticas* (A7X). Novamente, a pesquisa aparece como algo que é feito por pessoas que estão inseridas num outro universo que não da sala de aula. Ora, dessa compreensão pode-se chegar as que dizem: *o discurso científico é muito forte e se choca com o que a Letras tem que ensinar que é a arte, que é dar aula* (EA1X). Ou então, *entrei aqui pensando em ser professor, por isso gostaria, pelo menos, de ter visto uma questão mais voltada, mais preocupada com o ensino de língua portuguesa. Isso faltou aqui. A preocupação maior é com o pesquisador* (EA2X).

Tendo como referência a heterogeneidade constitutiva do discurso, pode-se afirmar que existe filiação do dizer do graduando com os que historicamente

separam o trabalho do professor e o do pesquisador. Aquele visto como o que faz o trabalho prático – o ensino – e este como o que desenvolve o trabalho intelectual. A um compete construir os caminhos, as respostas para os problemas que o outro enfrentará no exercício da profissão. Disso resulta deriva a concepção de que a universidade deve oferecer respostas para os problemas encontrados na sala de aula. Como professor, como exposto no próximo tópico, o aluno não se coloca no lugar de um sujeito que possa, a partir da bagagem teórica construída na vivência efetiva do curso, elaborar estratégias para os problemas com relação ao ensino da linguagem.

A dificuldade de articular a relação teoria/prática deve-se também ao fato de que o conceito de prática se sustenta como um saber construído fora da universidade. Há graduando que afirma que a sua preparação como professor ocorrerá na prática. No curso aprendeu o básico, mas será na experiência prática que o aprendizado se configurará como algo seguro. Na seqüência, vem a certeza da impossibilidade de se trabalhar em sala de aula muitas coisas aprendida no curso. Afirmação não toda sem fundamento se considerarmos que muito do que é visto no curso são meios, instrumentos que possibilitam pensar, construir a prática em sala de aula, mas não conhecimentos para serem ensinados na escola. O graduando percebe a impossibilidade de transposição das teorias para a sala de aula e conclui pelo não-saber o que fazer, o que reforça a crença existente de que teoria e prática não estão interligadas. Esta seria construída fora, à parte dessa vivência na universidade:

A preparação acontece na prática. Estágio, por exemplo, não ensina muito. Com o curso aprendi o básico, mas será com as minhas experiências que vou me sentir segura, que vou aprender mais. A sala de aula, como professora, é o lugar de aprendizagem. Na universidade, aprendemos coisas que são impossíveis de serem trabalhadas em sala de aula. Em prática de ensino de português, muitas coisas que são faladas, teorias que são complicadas, não tem como aplicá-las em sala de aula. As teorias são difíceis. Acho que as teorias deveriam ser trabalhadas a partir da própria experiência que tem na nossa

própria sala de aula. A separação entre a teoria e a prática é um problema. Muitas das coisas que estamos vendo agora nas disciplinas voltadas para a educação não sabemos ligar com o que vimos no campo da Lingüística. Essa é a maior dificuldade (EA3X).

A graduanda ancora a sua conclusão no trabalho feito pela universidade, uma vez que, segundo ela, na prática de ensino falaram sobre teorias, ou seja, ouviu sobre um como deve fazer, mas não fez. Daí a conclusão de que a *separação entre teoria e prática é um problema* e os saberes adquiridos durante o curso vistos como uma produção descontextualizada, produzida fora dos espaços efetivos de trabalho com a língua materna. Na prática, o conhecimento vai ser construído a partir das exigências e realidades dos alunos que estão na escola e do aprendizado do que realmente *deve* ser ensinado. Portanto, tal separação se constrói na evidência de que fora da universidade está a prática:

Acho que a sala de aula é um espaço de muito debate, muita interação. Durante o curso de Letras, o que vi é que não há uma preocupação com o ensino. Isso aqui não é bem uma preocupação. Eles sabem que os alunos vão virar professores, mas o trabalho não é voltado para o trabalho prático com o ensino. Para a parte de ensino, quem destacou foi o pessoal da Educação. Por isso não me sinto preparada para dar aula. É muito difícil. Fico pensando sobre o quanto aprendi com o curso. Aprendi teorias, mas não sei muito bem o que fazer na prática (EA1X).

Estou gostando muito de estudar, mas acho que tem que aprofundar. Na verdade, pelo que estou vivendo na universidade, fico pensando que se eu não estudar sozinho e não correr atrás das coisas, vou ficar aquém daquilo que deveria ter aprendido. Os professores realmente não colocam possibilidades para você de como trabalhar essas teorias na prática. Não adianta eu achar que a realidade da sala é bonita porque não. Lá na prática é que tenho que pensar o que fazer. Nesse sentido, as aulas da universidade ficam muito distantes da realidade da escola (EA2Y).

As dicotomias pesquisador/professor, Lingüística/gramática e teoria/prática compõem o lastro de sustentação do discurso do aluno de Letras. Nessas divisões, estão sendo construídos e reconstruídos os significados das teorias lingüísticas. Das associações feitas entre dizeres heterogêneos, surgem os argumentos para sustentar que a gramática é o saber essencial para o professor, e a Lingüística para o

pesquisador. Daí a afirmação de que *têm pessoas que vão querer sair e querem dar aula. Não querem ser pesquisadores. Eu não quero ser pesquisador, quero dar aula... Tenho que pensar como professor. Acho que isso ficou faltando* (EA2X).

Esse desejo se pauta na história de um sujeito cuja relação com a língua é construída por meio de um imaginário pautado na objetividade e na compreensão de que os conhecimentos do professor devem ser precisos. A rejeição às teorias lingüísticas, indiscutivelmente, também é marcada pela possibilidade de não reversão da imagem negativa que tem sobre o não-aprendizado da língua materna. Se o aprendizado da norma é visto como possibilidade de construção de outra imagem – embora isso represente permanecer com uma concepção de ensino e de linguagem amplamente questionado nos espaços universitários -, a Lingüística não oferece a mesma possibilidade.

O conhecimento é produzido no interior das relações sociais, por isso é marcado pelas questões históricas e ideológicas. As apropriações ou não também resultam das demandas geradas no interior dessas relações, pois o valor que cada um desses saberes assume é determinante para os posicionamentos dos alunos dentro do curso. Além disso, por tomar como evidente que na universidade está a teoria e fora dela está a prática, trava-se embates, que resultam na conclusão de que a vivência na universidade é um tempo teórico importante, mas sem ligação com exercício da profissão. A Lingüística fica como saber experienciado, mas tem relevância tímida quando trata de ser transformada em meios de organizar a prática. O conhecimento teórico fica circunscrito ao universo do curso, fora dele não tem efetiva aplicabilidade. No dizer do aluno: *sempre vi os lingüistas como revolucionários, só que não te dão base nenhuma. Falam um monte de coisa, falam muitas coisas bonitas, só que nenhuma dessas teorias me servem enquanto professor* (EA1X).

5.3. Sobre o aprendizado da escrita

Os dizeres dos graduandos evidenciam também os problemas existentes tanto na escola quanto na universidade sobre o aprendizado da escrita. À escola tem sido majoritariamente atribuída a responsabilidade pelo fracasso da população escolarizada. Nessa etapa, o ensino de língua é repassado predominantemente por meio de atividades metalingüísticas. Convencionou-se afirmar que as atividades de produção de textos, quando ministradas na escola, contém *geralmente concepções inadequadas sobre a linguagem e uma perspectiva de ensino visando a reprodução da cultura dominante em nossa sociedade* (Martins, 1997, p. 9).

Logo, conclui-se que na escola o aluno não aprende a escrever porque não passa por um processo de ensino que o leve a fazer uso dos recursos lingüísticos. Na prática de produção de texto, o professor, considerado como o principal mediador desta atividade, nem sempre oportuniza ao aluno, sujeito do processo, refletir sobre a sua produção escrita. São inegáveis os problemas ainda vivenciados na escola com relação ao ensino da língua materna. Para verificar isso, basta observar os dizeres dos sujeitos desta pesquisa, ainda centrado nas concepções gramaticais.

Como da escola sai o aluno que vem para os cursos de Letras, mas para lá retorna o professor de língua materna, o discurso do graduando se junta a esse coro discursivo que aponta o fracasso da escola para apontar também os problemas existentes dentro da universidade. Compreender os motivos que levam o aluno de Letras a sair do curso dizendo que não sabe escrever passa não só pela consideração de como foi construída a sua relação com a linguagem antes do curso, mas também no interior deste. De acordo com os relatos, a escrita praticada nos cursos de Letras não é algo significativo para transformar o graduando num escritor.

Além disso, no processo de construção e reconstrução das representações sobre a condição de quem não sabe escrever, dentro da universidade ocorre uma espécie de reforço, de homologação de uma história anunciada não só durante a vida escolar, mas também nos espaços sociais mais amplos: *vocês não sabem ler e não sabem escrever*. Juntam-se os dizeres dos próprios professores universitários.

Temos sempre trabalhado com texto escrito e não raro os nossos textos voltam cheios de marcas vermelhas do começo ao fim e sem a gente ouvir críticas. Hoje mesmo isso me aconteceu. **Recebi um texto em que a professora falava que a minha forma de escrever é meio gauche**. Nunca sabemos bem o que está sendo cobrado. Pensei assim: então agora estou feliz porque eu e o Drummond estamos juntos. Pode ser que ainda tente, eu ainda não estou sendo clara o suficiente ou **gostaria que o meu texto fosse mais bonito, mais organizado, não quero que alguém olhe para o meu texto e fale: está gauche! Vou ser professora, mesmo que não seja, quero saber escrever. Acho isso importante para um professor** (EA1X).

... **Os professores afirmam que não sabemos escrever, que não sabemos usar as regras. Meus textos voltam cheios de riscos**. Acho que existe até uma contradição nisso. Temos que resolver os problemas da nossa escrita sozinhos, na prática. Aqui na faculdade muitas coisas aprendemos sozinhos. Aprendemos a ser autodidata (A13Y).

A universidade configura-se como lugar que fala da escrita, mas não como espaço e tempo de trabalho, de ensino e aprendizado dessa modalidade. Nos enunciados citados, a contradição aparece porque se aponta a existência do não domínio da modalidade escrita, mas efetivamente não se ensina ao aluno aquilo que o faria escrever melhor. A gramática, como mito fundador e “companheira inseparável” de quem escreve bem aparece como um coringa, um referente enraizado, que se sustenta pela ausência de outro referente de trabalho com a escrita. A contradição existe porque, embora predomine a prática de escrita de texto para conclusão de disciplina e o professor devolva com correções, não há reescrita desse trabalho, o que ocasionaria um diálogo maior com os processos de escrita.

A mediação contínua e sistemática do professor – posto como alguém que deve ter a consciência de que o processo de aquisição da escrita envolve pelos menos a interação entre professor, aluno e texto – fica somente no plano teórico. A

reescrita – teoricamente tão defendida – não é uma prática efetiva nos cursos de Letras. Também não se pode perder de vista o papel das representações sociais fortemente marcadas pela busca da correção lingüística, o que significa trabalhar com um imaginário que, muitas vezes, não condiz com a realidade. A queixa do graduando não pode ser tomada como transparente, como o retrato da situação vivenciada por todos os alunos, mas é, sem dúvida, um indício importante do modelo de ensino centrado na exposição de conteúdos.

Muitos alunos dizem que estudaram teoria lingüística e continuam afirmando que precisam aprender a escrever. As teorias não se transformam em efetivo meio de aprendizado da escrita do graduando, pois a eles é, muitas vezes, é dado somente a conhecer metade daquilo que precisa para refletir sobre a sua escrita:

Acho que, na universidade, a ênfase à gramática deveria ser trabalhada a partir das dificuldades dos textos dos alunos. Nós fazemos muitos textos. É claro que o professor não vai passar análise de literatura, mas poderia passar redações e observar as dificuldades da turma e ir trabalhando a ortografia, a pontuação e a concordância, tudo através de textos. Como te falei antes que venho trabalhando com os meus alunos. Inclusive uma professora nossa fez, mas não assim. Teria que ser um projeto bem mais longo para ter melhor resultado. Como professora, penso que o professor na universidade também deve priorizar a leitura, depois partir para a escrita, porque dentro da escrita posso enfatizar as diferenças que existem entre língua falada e língua escrita. Aqui na universidade isso não acontece. Não há um trabalho com os nossos textos. A gente escreve e pronto. Aí os alunos não podem assimilar essas diferenças. (EA1Y).

Embora mantenha a gramática como referencial, o graduando recorre ao que é teoricamente dito pela universidade para cobrar um outro tipo de ensino: trabalhar a gramática a partir do texto de forma sistemática e contínua e pensar a leitura como ponto de partida para chegar até a escrita. Isso lhe é ensinado no curso de Letras como algo que deve ser feito na escola. A contradição aparece porque aprendeu com os professores universitários, e procura fazer esse trabalho com o seu aluno, mas o mesmo trabalho não é realizado com ele. O aluno assimilou parte da teoria e cobra que ela se transforme numa prática similar.

O aprendizado da escrita é um processo dialógico, que abrange a relação do aluno com vários outros: o leitor, o outro de quem toma a palavra, o outro sobre quem se diz e o outro participante do processo de produção do texto – professor que atua como comentador, co-autor ou co-revisor. EA1Y discorre sobre a ausência desse outro participante. Disserta também sobre a imagem que esse outro tem dele, aluno de Letras, como alguém que não lê e não escreve, daí vem a conclusão de que não há tempo, não há interesse, não há espaço para sua escrita, pois vem de alguém que não sabe.

O graduando tem acesso ao texto do outro – considerado bom inclusive porque adequado aos usos da língua culta – e como contrapalavra tem a confirmação de que não sabe escrever e a impaciência quando se trata de construir meios para trabalhar a sua escrita, que resulta na afirmação de que *existe até uma contradição nisso. Temos que resolver os problemas da nossa escrita sozinhos, na prática. Aqui na faculdade muitas coisas aprendemos sozinhos. Aprendemos a ser autodidata* (A13Y). Traduzindo, há o reforço de que não sabe escrever, mas também não se ensina, não se constroem meios que o levem a escrever dentro dos padrões legitimados.

Há sobreposição das vivências teóricas, mas efetivamente distanciadas não só do que concebem como um aprendizado da escrita, mas do que a própria universidade afirma ser um trabalho diferenciado de ensino dessa modalidade. Isto é, se a universidade não se configura, como esperado, numa continuidade daquilo que se entende por estudo de língua materna na escola, também não passa a ser vista como um lugar que oferece, de maneira efetiva, outras referências para os problemas que reconhecidamente foram constitutivos da opção pelo curso:

Acho que faltaram mais disciplinas ligadas à prática do texto escrito. Precisamos aprender escrever (A2X).

Deveria ser trabalhado produção de textos, fazendo com o aluno aprendesse a escrever o seu texto. Assim o professor contribui com o aluno ensinando a conhecer e aplicar as regras da gramática (A23Y).

Faltou produção de textos. Acho que para produzirmos bons textos devemos, além de ler muito, escrever também. E por incrível que pareça pratiquei mais redação na escola que na faculdade. Como seremos corretores de textos dos alunos sem termos treinado, produzindo antes. Faltou um estudo mais aprofundado de sintaxe e redação. Quase não escrevemos no decorrer do curso. Precisamos aprender as regras da gramática aliada com o aprendizado de como fazer um texto. A universidade não ensinou como fazer isso. Vamos sair do curso sem saber como fazer essa ligação (A3Y).

Escolhi o curso de Letras por ter cursado o magistério e já estou atuando como professora de língua portuguesa. Esperava saber mais sobre a língua portuguesa. Queria melhorar a minha escrita e leitura. Acho muito complicado o português, não sabemos como utilizá-lo de forma adequada (A13X).

O fato de os graduandos mencionarem a necessidade de priorizar o ensino da escrita deve-se, sobretudo, às dificuldades que enfrentam, inclusive, dentro do curso. Esse dizer do aluno resulta da consciência de não-saber vinda dos espaços sociais mais amplos e que perpassa os espaços universitários. Como já dito, o graduando, apoiado nas teorias lingüísticas, localiza a razão desses problemas: *faltou produção de texto, faltaram disciplinas ligadas à prática da produção escrita*. Aliado à idéia de que não sabe, junta-se a opinião do que é preciso fazer. Entretanto, como fazer não fica claro para o aluno de graduação – sujeito da escrita dentro da universidade – e para o professor de língua materna – sujeito que vai ensinar a escrita na escola.

Segundo Neves (2002, p. 230), o trabalho acadêmico tem-se preocupado em *fazer um diagnóstico do que ocorre [na escola], não tem o mesmo volume a preocupação com uma intervenção efetiva e sistemática na situação diagnosticada*. Diante dessa situação, as aulas teóricas passam a ser consideradas “bonitas”, mas pouco eficazes. Não fazem eco nem produzem ruídos dentro do universo dos sujeitos que a elas têm acesso, o que redundará na afirmação de que *faltou tudo*. *Eu*

estou saindo daqui sem o que vim buscar; escrever e ler dentro da norma padrão sem dificuldade. Na prática, vou ter que adquirir esses conhecimentos (A13Y). A crença de que o estudo dos conteúdos da gramática tradicional resulta no aprendizado da escrita, nesse caso, encontra sustentação também no vácuo de uma formação que não possibilita ao aluno efetivamente entender as conseqüências e entrelaçamentos que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita.

5.4. O conhecimento teórico na perspectiva da prática: a autoria não reconhecida

Neste tópico, enfoco a discussão sobre o lugar que o graduando assume diante da dos conhecimentos teóricos. Para tanto, amparo-me no conceito de autoria – que permite pensar o discurso como um diálogo resultado de uma ação do sujeito sobre e com esses discursos – para demonstrar que o graduando afirma-se numa posição de não reconhecimento da possibilidade de se assumir como sujeito autor com as teorias que tratam sobre a linguagem. Autoria, então, será interpretada, segundo Possenti (2002), como tratando-se *tanto de singularidade quanto de tomada de posição* (p. 106). Em outras palavras, penso que, no caso dos graduandos, a autoria seria o exercício de se apossar dos conhecimentos teóricos sobre a linguagem e torná-los meios, ferramentas de trabalho. Seria um exercício de saber o que fazer com as teorias.

Nas afirmações seguintes, ao especificarem os problemas a respeito de como pensar o ensino da língua materna, considerando as teorias que estudaram no decorrer do curso, os graduandos fazem uma série de afirmação que corrobora o que diz Neves (2002, p. 267) sobre o fato de que hoje é certo que a Lingüística deve compor a grade curricular dos cursos de Letras – *isto é, se é inquestionável que os alunos de Letras devem estudar Lingüística -, por outro lado, parece que não está nada assentado quanto ao que fazer com essa lingüística quando os egressos da universidade assumem a outra ponta, no processo de ensino.*

Diante das dificuldades dos alunos com o domínio da língua, fico pensando que, no curso de letras, há uma controvérsia. A lingüística critica demais a gramática, mas nós alunos não sabemos a gramática. Se vou fazer o curso de letras, de língua portuguesa e já entro com a lingüística, como é que vou criticar a gramática se não a conheço? Acho que é interessante trabalhar essa parte lingüística, mas tem que haver um estudo também paralelo de gramática. Não existe isso. Como vou criticar uma coisa que não conheço? O professor chega e fala, fala, fala da Lingüística. Ela é muito bonita, é legal e tudo, me ajudou bastante, mas ainda acho que é falha. Não tenho condições de criticar tanto quanto

eles. Então acho que deveria ter mais um pouquinho, deveria ser dado um pouco mais de ênfase à gramática, que se fizesse um paralelo entre Lingüística e gramática tradicional. Acredito que isso faria a gente ter um aproveitamento bem melhor da Lingüística (EA1Y).

O professor de língua portuguesa não tem como fugir, ele tem que conhecer muito bem a gramática tradicional. Ele não pode se dar ao luxo de criticá-la sem conhecer. É o critério do aluno e do professor. O aluno, muitas vezes, critica sem conhecer, mas o professor nunca pode criticar sem conhecer. Por isso ele tem que saber muito bem as regras gramaticais, tem que ter domínio da gramática. Para fazer essa discussão, tem que ter esses conhecimentos. Tem que elaborar, tem que conhecer as regras e ainda tem que saber o porquê das coisas. Ele tem que ser o primeiro a criticar, mas para isso tem que saber. Isso é o que a gente espera de um professor de língua portuguesa, mas o que a universidade coloca, em certo ponto, é até positivo (EA2Y).

... podia ter Lingüística no curso de Letras como eletiva, deve ter como eletiva. Agora que, no primeiro ano de Letras, o aluno tenha várias matérias de lingüística e uma de literatura, é um absurdo. Acaba com o cara né. O aluno entra aqui querendo falar sobre a arte, sobre a educação e chegam outras coisas. Tiveram coisas na Lingüística que adorei, mas é pessoal, poderia ter feito como eletiva. Adorei sociolingüística, adorei psicolingüística, aquisição da linguagem, essa idéia de que o homem adaptou os seus parelhos para falar é ótimo. Saber disso é muito bom, mas não sei se é fundamental. Acho que ocupa um espaço maior do que devia já que depois isso não tem muita aplicabilidade na prática (EA2X).

...acho que falta um pouco de clareza sobre esse estudo lingüístico que vem sendo feito na universidade. Acho que deixa um pouco a desejar no lado do ensino, pois vou para uma escola e lá tenho que voltar a ensinar regras gramaticais ainda porque não sei o que fazer com as teorias. Por outro lado, é uma maneira de mudar um pouco essa tradição escolar de gramática. Acho que a lingüística proporciona isso bem. O trabalho com a oralidade, com norma padrão, com as produções textuais, ajuda a combater um pouco essa tradição gramatical. Acho que esse é o lado positivo, embora tenhamos que recorrer fatalmente à bendita gramática, pois as coisas ainda ficam muito soltas (EA3X).

Ao falar sobre as teorias lingüísticas como instrumento que pode auxiliar a sua prática como professor, o aluno ouviu e concorda que é preciso mudar, mas não exerce autoria sobre esses conhecimentos, deixando claro que esse processo não se dá somente pelo movimento de reconhecer a importância do discurso do outro. A estrutura lingüística que sustenta o discurso de EA2Y, por meio do reiterado uso dos verbos *ter* e *não-poder*, cria os sentidos que dão dimensão dessa dificuldade. Não reconhecendo a sua legitimidade enquanto sujeito de tal conhecimento, não

desenvolve uma relação de apropriação e recriação desse saber. Da sua posição, a leitura e a interpretação que faz é sempre no sentido de se colocar como quem está impossibilitado de transformar a propriedade do outro em lugar próprio. O graduando vê-se como aquele que *não tem condições de criticar* ou *que não sabe como proceder em sala de aula*. Trata-se de uma relação que o coloca sempre no lugar de forasteiro.

A afirmação de que não sabem o que fazer com as teorias aparece nesta pesquisa também na forma de pergunta: *Como transformar as aulas teóricas sobre leitura e escrita, por exemplo, em um conhecimento possível de ser transmitido no cotidiano da sala de aula?* Para o aluno, a maior dificuldade é transmitir o que viu sobre análises de textos para os seus alunos. Sem querer postular a existência de um sujeito consciente e fonte originária de suas ações e dizeres, quando afirmam que não têm condições de criticar ou que não sabem o que fazer com os conhecimentos teóricos, os graduandos sustentam um discurso que, ao mesmo tempo, dá visibilidade a um dizer cuja condição é definir quais os saberes que devem possuir e, conseqüentemente, também colocam a impossibilidade de constituição de um eu que aja e pratique um movimento de apropriação de outros saberes.

Entretanto, é importante ressaltar que, conforme o que teoriza Possenti (2002), não se espera que o aluno sustente um discurso totalmente novo, mas, sim, que assuma, ancorado na imagem que tem de si e das posições que ocupa ou ocupará como sujeito/professor o lugar de um sujeito que trapaceia com a linguagem a ponto de produzir pequenas alterações dentro dos campos discursivos estabilizados. Trata-se, portanto, de pressupor a constituição de um sujeito cuja compreensão resulte num dizer que torne visível o lugar do outro, mas que também torne visível o trabalho do eu.

A compreensão, conforme Bakhtin (2000), pressupõe uma atitude ativa e responsiva em que a palavra alheia, nova, desconhecida, não é aceita como espaço

sagrado ou de impossibilidade, mas como objeto que pode ser apropriado e transformado. Não basta adotar um discurso diferente, mas também transformá-lo em palavras próprias, uma vez que compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra. Em tal jogo são construídos os sentidos, pois compreender é um ato que se realiza por meio de um processo dialógico. Os graduandos demonstram que, na relação com esse outro – as teorias -, a palavra alheia é reconhecida como importante, mas não se transforma efetivamente em palavras próprias. A efetivação do diálogo é vista como uma impossibilidade.

Tenho dificuldades para planejar as minhas aulas juntando as teorias. Como ensinar, como trabalhar a leitura e a produção de textos depois de tantas teorias que vimos? É muito difícil ensinar isso para o aluno da gente. Os professores aqui na universidade dizem que a gente tem que mudar, mas não dizem como (EA3Y).

Neste ponto, retomo Fiorin (2001) - quando ele afirma que, na graduação, muitas vezes a relação com os conhecimentos continua sendo construída a partir da recepção e memorização de informações, e não ancorada num processo de compreensão – para afirmar que, nos discursos dos graduandos, fica explícito o fracasso da proposta de se compreender de outra forma os fenômenos relacionados à linguagem, pois a relação estabelecida não é muito diferente daquela construída durante a vida escolar precedente.

As aulas expositivas dos professores na graduação pouco contribuem para que o aluno consiga deslocar-se da posição de sujeito que deve *aprender sobre* para a de um sujeito que deve construir o seu conhecimento. Com isso, a dificuldade de transformar as teorias em ferramenta de compreensão da língua é o maior problema encontrado. Considerando essa situação, assumo a idéia de apontar a pesquisa¹⁸ na

¹⁸ Quando falo em pesquisa na graduação, compreendo algo mais amplo e não restrito à iniciação científica com bolsa. A idéia de pesquisa aqui é compreendida como um trabalho inseparável do

graduação como um lugar possível para o graduando construir e sustentar uma outra palavra sobre o ensino da língua materna. No processo de inquietação que marca a busca de resposta para a questão pesquisada, o aluno tem a possibilidade de estabelecer uma relação ativa não só de leitura e trabalho com as teorias, mas também com o exercício da escrita.

Tendo em vista os enunciados manuseados ao longo deste trabalho, é possível afirmar que o graduando, ao chegar à universidade, com seus objetivos traçados, coloca-se no lugar de quem precisa aprender uma variedade tomada como a língua portuguesa. Essa relação não sofre deslocamentos. O ato de ouvir sobre teorias ou de adquirir um conjunto de informações sobre o que fazer ou não no trabalho com a linguagem necessariamente não garante a emergência de outro discurso, nem de outro lugar para falar sobre o ensino da língua materna.

Nos seus discursos, fica explicitada a busca da objetividade – busca-se um saber que signifique uma resposta precisa para as questões que enfrentará como professor. É a demanda por um porto seguro similar ao que, aparentemente, o saber normativo oferece. Mesmo diante do reconhecimento da importância das teorias lingüísticas, falar sobre a língua e seus funcionamentos não resolve, pois no contraponto está a permanência da visão de que o professor deve ensinar a língua, saber e ensinar a falar, escrever e ler. As posições assumidas pelos graduandos apontam para a necessidade de deslocar a relação/posição desse sujeito/aluno no trabalho com a linguagem.

Diante disso, fica evidente que a universidade não vem conseguindo estabelecer a importante e necessária ponte entre o que propõe e o que efetivamente resulta no ensino de língua na escola, uma vez que as discussões teóricas são vistas da seguinte maneira:

currículo do curso. Trata-se de uma atividade em que aluno, a partir dos conhecimentos teóricos, persegue um problema com relação a linguagem.

... sobre o porquê ensinar ou não gramática, o porquê de ser bom ou ruim, foram coisas muito vagas. Achei tudo muito vago mesmo. Dizem que não tem que ensinar, o porque o aluno não sabe, porque tem que fazer o aluno escrever, mas ainda acho pouco palpável para alguém que tem uma visão voltada para dar aula. Por isso que o aluno de Letras sai assim sem saber o que fazer. Como quebram essa questão de trabalhar com a gramática normativa - o que realmente concordo, pois não tem necessidade de se ensinar para o aluno o que é uma oração subordinada adverbial temporal reduzida de infinitivo - penso que deveriam dar algum apoio. Fala-se que tem que ensinar ler, tem que ensinar a escrever bastante, fazer o aluno ler bastante que ele vai conseguir. Acho isso muito vago dentro do ensino. Não quero um curso de gramática em que vamos aprender oração subordinada, oração coordenada. Não quero que seja um curso assim, mas penso que se querem quebrar as questões de gramática normativa, já que acreditam nisso, tem que dar mais parâmetro para o aluno que vai fazer licenciatura e quer dar aula. ... Todas as teorias lingüísticas desmistificam, quebram tabus, mas nenhuma dá uma forma ou te leva a alguma forma de você chegar a algum ponto sobre o como trabalhar o ensino de língua portuguesa. Todos falam: você tem que quebrar com a gramática. Os vários livros que li eram contra a gramática, mas poucos dão encaminhamentos mostrando o que seria legal para ser trabalhado na sala de aula. Acho que uma coisa essencial é o começo. Se você quebra o ritmo de alguém, você quebra a ideologia de alguém, é interessante que seja preparada uma base para que a pessoa comece ver uma outra coisa. Quebrar e não dar uma base é meio complicado. Nisso que eu discordo da Lingüística (EA2X).

Posição dividida, pois não há um sujeito construtor. Na fala citada, dois tipos de enunciados marcam essa condição. Reconhece-se que uma aula que sobre orações subordinadas não resolve o problema com a leitura e a escrita, entretanto, amparado numa concepção centrada na gramática normativa, afirma-se que as teorias lingüísticas são vagas e não oferecem respostas sobre como trabalhar o ensino da língua. Se por um lado, as representações sobre o lugar do professor são importantes para a elaboração desse dizer, por outro, a dificuldade de construir uma visão acabada e menos dispersa também é definidora. Disso resulta o não reconhecimento de que os sentidos podem ser deslocados, re-interpretados. Ao contrário, na certeza de que é impossível tal deslocamento, constrói-se a negação do trabalho teórico.

Certeau (1999), ao falar sobre os processos de apropriação não autorizada que são praticados no cotidiano, tematiza a existência de um sujeito que, mesmo

estando inserido numa estrutura social que define regras e padrões a serem seguidos, supera as condições impostas para inventar a sua própria liberdade ou seu próprio conhecimento. A autoria, neste caso, não se configura pela ruptura total, pela criação do novo, mas por meio de práticas que vão esgarçando as estruturas existentes, criando com isso um espaço de movimentação.

No gesto de enunciar sobre a sua prática como professor, o graduando em Letras não constrói a possibilidade de alterar a estrutura em que está inserido. No fragmento citado, o aluno coloca-se continuamente no lugar de quem não tem condições de construir o próprio conhecimento. Isso não quer dizer que os sujeitos dessa pesquisa são passivos ou assujeitados. Ao contrário, no trabalho que fazem com e nos discursos, constroem a compreensão de que não têm legitimidade necessária para transformar teoria em meios de ensinar a língua portuguesa. Há a reiteração de que é preciso que alguém aponte um caminho a ser seguido. Isso faz com que os discursos universitários proferidos no ensino sejam apropriados pelos alunos no interior do arcabouço das representações sociais sobre a correção lingüística.

Conforme a perspectiva teórica proposta por Bakhtin (2000), a autoria é constituída na relação com o outro, com a alteridade. A criação - assunção da autoria - nasce do confronto com o outro, categoria fundamental no processo de transformação da palavra alheia em palavras próprias. No processo de re-apropriação e ressignificação do novo, do diferente, o sujeito vai se transformando em autor de um determinado saber. Possenti (2002), concebe um sujeito que, mesmo estando inserido em um espaço delimitado por regras, trabalha e se apercebe de suas manobras, marcando a sua posição no interior de um espaço de discurso. O graduando faz esse movimento quando afirmam que não sabe o que fazer com as teorias, quando critica a universidade por não se preocupar com o fato de que eles serão ou já são professores de língua materna. O não-exercício da

autoria está ligado às representações que têm não só das teorias, mas também deles mesmos como sujeitos desse conhecimento.

Na relação com os conhecimentos teóricos, o graduando não ocupa o lugar de construtor, mas de um sujeito que deve ser instrumentalizado, informado, capacitado para o trabalho em sala de aula. O graduando não exerce autoria sobre as teorias lingüísticas porque o diálogo com o diferente não se efetiva, ou melhor, dá-se de forma enviesada, pois o processo de compreensão é ancorado numa compreensão estabilizada de ensino de língua e pela certeza de que está diante de um conhecimento disperso. Disso resulta uma relação de impossibilidade de deslocamento de sentidos.

5.5. Quando *eu* sou o professor e o *outro* é o aluno

Neste tópico, analiso os enunciados referentes às questões que solicitam um posicionamento sobre o que é importante para o ensino da língua materna. Portanto, é do lugar de professor e não de aluno de um curso de Letras que foram construídos os discursos citados a seguir. O enfoque não está nos saberes do professor, mas nos que são importantes para serem ensinados na escola.

Poderia começar afirmando que o graduando em Letras, quando fala sobre as questões referentes ao ensino de língua materna, apresenta um discurso filiado em duas ordens discursivas: a tradicional e a moderna. A primeira refere-se à gramática e a segunda, à Lingüística. Essa divisão provoca certo incômodo porque estabelece divisores entre conhecimentos que, necessariamente, quando se trata do ensino de língua materna, estão entrelaçados. Não se está afirmando a impossibilidade dessa divisão, mas questionando os efeitos de sentido que ela tem gerado, mais especificamente no tocante aos termos moderno e tradicional.

Partindo da hipótese de que o campo de discurso em que circulam as diferenças é o mesmo, fazer essa divisão tem criado a ilusão de que se pode estabelecer um divisor de águas: aqui acaba o que é tradicional e ali começa o moderno. A história de como foram sendo construídas as idéias lingüísticas no Brasil, por exemplo, mostra que essa divisão não é possível de ser traçada. Lingüística e gramática, quando se referem às discussões sobre os usos e funcionamentos da língua, encontram-se, separam-se, mas falar de uma não é apagar a existência da outra¹⁹.

Na divisão tem sido afixado, muitas vezes, o pressuposto do velho e do novo ou do ultrapassado e do atual. Tradicional tem passado a significar aquilo que já não deve mais ser usado, enquanto que moderno passa a ser o objeto da hora, que representa o estar atualizado. Tal concepção, segundo Vieira (2003), transforma a gramática na grande vilã e a Lingüística na mocinha ou vice-versa. Isso acarreta muitos equívocos, pois geralmente adota-se a posição de *agora é isso e não mais aquilo*. Essa separação, a filiação à ordem discursiva do velho e do novo, do moderno e do tradicional, pode ser observado nos fragmentos seguintes:

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 poder ser feito sem a gramática (EA4X).

Nossos professores afirmam que temos que inovar. Não podemos mais ficar trabalhando um ensino tradicional e que não leva o aluno a lugar nenhum. Concordo que é preciso

¹⁹ Claro que não se pode desconsiderar que gramática, no sentido comum, refere-se ao conjunto de regras que devem ser seguidas. Nesse caso, o que deve ser discutido ou que já foi muito discutido é a ideologia que sustenta essa concepção. Entretanto, a expressão “tradicional” tem sido relacionada, pelos alunos, à expressão gramática como um todo.

mudar, por isso fico tentando achar formas de motivar os meus alunos, de mostrar que a língua não é essa coisa atrasada e difícil de aprender. O professor de português precisa ter uma dinâmica para ensinar essas questões... Tenho muita vontade de entrar na sala tocando violão e cantando uma música só de verbo, por exemplo. Faço muito, tenho um livro de dinâmicas, sempre que vou dar uma matéria diferente, procuro colocar uma dinâmica. Por exemplo, um teatro que os alunos mesmo preparem, uma música. De uma brincadeira entre eles, dentro disso ensino o português. Adoro fazer bingo ortográfico com eles, que é uma coisa que eles aprendem as regras gramaticais, a diferença, o som, como escrever corretamente as palavras brincando. Aliás, esse foi o primeiro presente que ganhei quando entrei na escola, um bingo ortográfico. Para mim, é o máximo (EA3Y).

Em ambas as afirmações, a noção de tradicional está ligada ao velho, ao que não deve mais ser praticado porque está descartado, ultrapassado. Para um, a modernização precisa ocorrer nos meios utilizados para ensinar e não no que ensinar. Já um ensino moderno, para outro, ganha a idéia de exclusão, pois *não devemos mais ensinar gramática, temos que trabalhar com o texto, com um ensino moderno*. Além disso, a contraposição entre ensino moderno e ensino tradicional leva a um conjunto de discursos que, segundo Najmanovich (2001, p. 110), caracteriza *a pedagogia que fala de ‘motivar’ o aluno, ‘incentivá-lo’, apresentar conteúdos de um modo mais ‘atraente’ ou ‘divertido’*: inaugurando com isso o show educativo, *até chegar à era da Xuxa, dos vídeos educativos e do CD-ROM*. Entretanto, a obra é a mesma, isto é, na essência o trabalho com a língua pouco muda.

Tal divisão produz efeitos de sentidos e define práticas no interior das discussões para aqueles que são considerados profissionais da linguagem. Além disso, coloca uma divisão contraditória para o aluno de Letras. Como ser moderno, se isso requer abandonar o que é defendido como conhecimento importante para o professor? Como ser moderno e apagar todo o discurso que o constitui enquanto sujeito/aluno e sujeito/professor? Como apagar a história que o constitui como sujeito na relação com o conhecimento da língua? Como voltar para a sala de aula depois do curso? Que discurso sustentar ou que lugar ocupar?

O entrecruzamento entre sujeito, linguagem e história configura-se como uma questão que merece atenção nos cursos de Letras, pois o sujeito/aluno é constituído por meio de uma história que assume papel importante na sua constituição como sujeito/professor. Essa historicidade se configura como ponto de retorno e contradição quando os graduandos falam sobre o que é importante para o ensino da língua materna, uma vez que há a tentativa de conciliação entre as questões consideradas fundamentais para o ensino e as que foram destacadas como importantes no decorrer do curso. Disso surge um discurso conflituoso, pois em muitos momentos busca-se conciliar concepções de língua que são diferenciadas, como pode ser analisado na seguinte afirmação: *o professor de língua materna precisa reconhecer-se como falante da língua portuguesa e deve ensinar os alunos sobre as variações que a mesma possui sem deixar de ensinar aquela tida como padrão, por que é a mais importante* (A6Y).

A questão do respeito à variação lingüística aparece mais como uma obrigatoriedade, pois, embora reconheça a existência das variedades lingüísticas e aponte isso como importante para o ensino, o graduando não se desfaz da concepção de que a variedade padrão é a mais importante. Anterior a essa afirmação aparece outra que coloca a necessidade de o professor de língua se reconhecer como falante, o que remete ao conjunto de falas que o coloca no lugar de não-falante da língua portuguesa. O verbo *precisar* traz o pressuposto de que esse reconhecimento não existe.

De outro aluno vem uma afirmação semelhante: *o professor precisa desenvolver a capacidade de comunicação na amplitude da língua portuguesa para nortear os seus alunos para serem políglotas dentro da mesma língua. Leitura, produção de texto e também gramática que é muito importante para o domínio dessas modalidades* (A11Y). Novamente a idéia de que o professor *precisa* ser um falante capacitado da língua portuguesa. A vontade de transformar o

aluno em poliglota perde-se na seqüência do enunciado, com o fechamento, a colocação da gramática como importante para o aprendizado da leitura e da escrita. É um discurso híbrido, que busca conciliar visões postas como inconciliáveis por meio da repetição de clichês memorizados ao longo do curso.

Orientar os alunos para serem políglotas dentro de sua própria língua ou orientá-los sobre a existência das variedades são afirmações que remetem a concepções teóricas que descentralizam a importância de uma variedade para o ensino. Entretanto, na leitura das teorias que afirmam ser a variedade padrão a mais valorizada socialmente, ocorre um deslocamento de sentido que, dadas as representações, é colocada como a mais importante para ser ensinada. Na busca de uma conciliação entre teorias lingüísticas e regras gramaticais, o graduando afirma que o ensino deve aproximar-se da realidade dos alunos. Sendo assim, seria importante uma mescla de estudos lingüísticos e estudos normativos, mas afirma: *Acho que não é possível negar a importância da gramática para que o aluno aprenda a língua portuguesa, para que aprenda ler e escrever (A5X)*. Neves resume essa situação em duas questões.

1 Ensina-se, é óbvio, lingüística, no curso de Letras. A pergunta é: os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a lingüística no ensino da língua? Por exemplo, eles sabem de que lhes serve – ou deve servir – uma teoria formalista, ou uma teoria funcionalista sobre a linguagem?

2 Ensina-se, é óbvio, português na escola de ensino fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram de seu curso de Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, o martírio e a frustração dos alunos? (2002, p. 266).

Nos exemplos em que o graduando busca nas teorias da variação lingüística amparo para falar de sua compreensão sobre como deve ser ensinada a língua materna na escola, entram em evidência as contradições, as oposições entre concepções de linguagem. O monstro chamado gramática passa a dividir espaços

com outras concepções de trabalho com a linguagem, o que demonstra uma tentativa não muito bem sucedida de sustentar um discurso próximo do defendido pela universidade. No conjunto de falas citadas a seguir, esse conflito e, ao mesmo tempo, a busca de conciliação permanece:

Percebi que em atividades de retextualização é possível aliar escrita de textos e uma chamada de atenção para evitar erros decorrentes do não conhecimento de regras. Por exemplo, transformar textos orais em textos escritos, pontuar com os alunos, mostrar para eles que na escrita não tem expressões como: e aí né, então né. É um trabalho demorado, trabalho longo porque você tem que gravar o texto oral, pedir a primeira retextualização. Depois disso, é preciso desenvolver todo um trabalho com esse texto que foi retextualizado, apontar as falhas, mostrar que o aluno poderia ter feito mais alguma alteração para aproximar mais o texto da escrita correta (EA3Y).

É importante que o aluno tenha domínio da língua portuguesa e literatura. No ensino de língua materna, é importante que o professor faça o aluno ler e escrever bem o português (A14X).

Tudo é importante. Textos, literatura, oralidade, gramática são importantes para a compreensão e aprendizado da língua materna (A7Y).

Trabalharia com o maior número de textos diferentes. Com cartas, telegramas, poemas, texto jornalístico, texto artístico, visual. O que acredito que aplicaria, é esse fato típico de constrangimento por parte do aluno que não usa variante culta, procuraria mostrar que existem variedades de fala, que a gente pode usar essas variantes, que o legal é saber usar cada uma em cada situação, dependendo do interlocutor com que o aluno fala. Acho que o professor precisa ter conhecimento das variedades que o aluno pode trazer de seu ambiente social para a escola. Na escola há espaço para tudo isso (EA4Y).

A valorização da língua internalizada, pois se parássemos para olhar esse ponto, estaríamos aprendendo mais. Passar também para nossos alunos esse conhecimento da origem da língua, pois facilitaria o ensino da gramática (A9Y).

Conhecimento gramatical, respeitando a língua padrão e a linguagem coloquial da comunidade (A1Y).

O que eu destaco é a importância de colocarmos para os alunos que eles já conhecem a língua e não deixá-los pensar que a língua portuguesa é difícil e que eles não têm o domínio de nada. Acho importante destacar que o que eles aprendem na escola é o português padrão escrito. Isso nem sempre é tão claro (A1X).

É importante que a concepção de educação e linguagem não seja repressora, quero dizer, pensar o ensino de língua como uma prática que explore a liberdade criativa do aluno, prática que não deve conceber o aluno como uma “tabula rasa”, mas sim como um sujeito

que tem a capacidade de realizar uma série de operações com a língua, já que esta é parte de suas ações, não ensinando, portanto, uma língua da qual ele desconhece (AX5).

Trabalhar/desenvolver as habilidades do aluno em todos os contextos em que a língua materna faz-se necessária. Seus estilos, seus níveis de formalidades, sua bagagem de vocabulário, sua capacidade de ler e produzir textos principalmente na norma padrão (A1X).

As explicitações das falas – em particular: *o que eu destaco é a importância de colocarmos para os alunos que eles já conhecem a língua e não deixá-los pensar que a língua portuguesa é difícil e que eles não têm o domínio de nada* – expõem a preocupação em combater uma dificuldade que, em outros momentos, é colocada pelos próprios graduandos. Trata-se da compreensão de que a língua portuguesa é difícil e sobre a condição de não conhecimento dessa língua. Ao postular o que se deve trabalhar com o aluno, o graduando apaga o fato de que esses são os principais argumentos usados para se posicionar com relação ao que deve ser estudado no curso de Letras. O conjunto de enunciados vai de encontro ao que anteriormente é apresentado como importante para defender os conhecimentos necessários ao aluno de Letras e já ou futuro professor.

Essas respostas remetem a uma concepção de ensino que considera a multiplicidade e a diversidade de linguagem que se fazem presentes na sala de aula, demonstrando, com isso, a entrada em um espaço discursivo que não prioriza o ensino da gramática normativa, mas, sim, a complexidade e heterogeneidade que marcam a sala de aula. A afirmação - *destaco a quebra do preconceito lingüístico (fruto da sociolingüística), bem como uma flexibilização no ensino das regras gramaticais, não dando tanta ênfase aquelas como, comumente verificamos no ensino de língua materna* – corrobora o uso das teorias sócio-interacionistas na formação de novos posicionamentos.

Nesta perspectiva, o professor ocupa o lugar de um sujeito capaz de compreender as variedades lingüísticas e adotar uma prática de ensino não repressora, que respeite a criatividade do aluno. A imagem do professor aqui não é a daquele indivíduo que deve saber as regras da gramática normativa para repassá-las aos seus alunos, mas de um sujeito que repensa a sua prática e se constitui na relação com o outro. Entretanto, o graduando também propõe uma flexibilização no ensino das regras gramaticais. É na palavra *flexibilização* e na expressão *não dando tanto ênfase* que fica a marca de que a crença não se desfez, o que permite afirmar que a idéia do ensino de regras se mantém, amenizado, mas se mantém.

Esses pequenos deslocamentos de sentido tornam evidentes duas contradições: a primeira porque se advoga a necessidade de o professor de língua materna ter uma formação centrada nos conhecimentos normativos – o que supostamente inclui uma aprendizagem da variedade padrão – e se defende que esse mesmo profissional seja capaz de trabalhar o ensino de língua priorizando outra concepção de ensino. A segunda contradição aparece na tentativa de conciliar ensino de gramática e as questões propostas pela Lingüística. Premido diante dos diferentes dizeres que apontam para a necessidade de mudança e sem desfazer-se das representações sobre o como deve ser esse ensino da linguagem, o graduando constrói um discurso tímido, vacilante.

Segundo Orlandi (1988, p.53), *o discurso é caracterizado duplamente pela dispersão: a dos textos e a do sujeito*. Afirmar que o discurso é disperso é reiterar sua heterogeneidade, reconhecê-lo constituído por vozes sociais que ora se reiteram, ora se polemizam, complementando-se e respondendo ou contrapondo-se umas às outras. Transportando esse conceito de dispersão para o que diz o aluno de Letras, pode-se afirmar que o seu discurso é constituído por vozes vindas de ordens discursivas diferentes, que se polemizam, mas que, no entanto, são justificadas pelas representações que tem de si como sujeito desse conhecimento. A dispersão é

caracterizada pelas visões que tem dos lugares que devem ser ocupados pelo aluno de Letras e pelo professor.

O graduando pensa a sua atuação como professor com base numa relação dividida entre as exigências colocadas pelo contexto social em que está inserido e as concepções teóricas que são discutidas pela universidade. Diante disso, as concepções que foram dando sustentação à construção de seu conhecimento sobre a linguagem se misturam com dizeres e imagens que ainda estão sendo construídas. Disso resulta que, se por um lado não se pode afirmar a existência de um sujeito que não se movimenta, que não interpreta e constrói sentidos com relação à linguagem, por outro, a compreensão sobre o trabalho com a linguagem é frágil. Ela não possibilita a afirmação de que está ocorrendo uma efetiva transformação nos modos de trabalhar o ensino da língua portuguesa.

Talvez seja importante retomar a pergunta de Neves (2002) – a qual recorri para iniciar este capítulo – para dizer que a posição de não assumir a história vivida no curso de Letras como possibilidade para se construir outras histórias na escola aponta para a necessidade não só de se perguntar pela compreensão resultante dos conhecimentos experienciados nos cursos de Letras, mas se não há possibilidades de que essas experiências ocorram por meio de trajetórias diferentes. Penso que o discurso do aluno de Letras é fortemente atravessado pelas representações sobre a linguagem e seu ensino, pelas representações sobre os saberes vistos como imprescindíveis ao professor. Entretanto, no decorrer deste trabalho, insistentemente afirmei que as representações sociais não são fixas, portanto não estamos diante de um beco sem saídas. O desafio colocado pelo do graduando é o de que é preciso rever caminhos, assinalar como ponto de pauta a história do conhecimento sobre a linguagem trazida por esse sujeito/aluno para o curso de Letras. São questões que indiciam a necessidade de *voltar-nos sobre nós mesmos*,

vez por outra, e perguntar se não haveria espaço para rever as nossas posições
(Rajagopalan 2003, p. 11).

POSSÍVEIS PONTOS DE CHEGADA

Este trabalho iniciou-se com o objetivo de analisar as representações presentes nos discursos do graduando em Letras sobre a linguagem, para daí construir meios que possibilitassem compreender as leituras, as interpretações que este faz sobre o que seja o estudo e o ensino da língua materna. Para entender a emergência de um dizer ou sua permanência em diferentes espaços sociais, como é o caso das concepções sustentadas pelos graduandos sobre a linguagem, é importante fazer uma leitura que extrapole o que está na superfície lingüística. É necessário buscar também a exterioridade a fim de mostrar como se dá a construção do discurso, o jogo de vozes que ora calam, ora voltam à tona. É nesse movimento que se dá a construção dos sentidos, pois os sujeitos, quando inseridos num mundo mediado por múltiplos diálogos, tomam posições a partir das interações vivenciadas.

Considerar as condições de produção dos discursos analisados significou a tentativa de encontrar os possíveis pontos de ancoragem para as tomadas de posições do graduando não só dentro do curso, mas também na sua prática como professor de língua materna. Significou também a tentativa de entender o que vem resultando do trabalho feito nos cursos de Letras no tocante à formação dos professores de língua materna. Do estudo feito foi possível depreender que o sujeito/aluno produziu um discurso considerando múltiplos interlocutores posicionados em contextos distantes e mais próximos. Ao longo do percurso de leitura dos dizeres, foram relacionadas falas que evidenciaram as preocupações com as imagens hoje atribuídas ao profissional da linguagem.

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.

São representações ancoradas numa discursividade social mais ampla sobre a língua. No que se refere ao papel da gramática na história de aprendizado da língua portuguesa dos sujeitos desta pesquisa, é possível afirmar que um dos lugares onde começam a ser construídas as suas concepções é na escola. 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. O graduando não consegue estabelecer uma relação de autoria no trato com os conhecimentos teóricos, o que o leva a permanecer no lugar de quem precisa ser ensinado, preparado.

Quando o aluno, no decorrer do curso, afirma que precisa estudar gramática para escrever e ler de forma considerada correta, demonstra duas preocupações: primeiro, fala das dificuldades efetivas de leitura e, principalmente, com a escrita. Essa afirmação evidencia as fragilidades não só da escola, mas também da universidade no tocante ao ensino dessas modalidades. Na permanência desse não-saber ler e escrever, na não construção de um outro referencial de aprendizado, mantém-se a crença de que a gramática normativa ajuda a ler e escrever melhor.

Em segundo, o aprendizado da gramática é visto como um conhecimento necessário ao professor de língua materna. Trata-se de saber que, por seu valor

social, dá legitimidade e autoridade para o exercício da docência. Além disso, no confronto entre gramática e Lingüística, o aluno tende a construir uma visão de substituição, ou seja, troca-se o ensino da gramática pelo de lingüística porque este é melhor do que o outro, o que termina por não convencê-lo em face do valor social do saber gramatical. Alia-se a isso o fato de ser exposto a um conjunto de críticas, mas sem conhecer os princípios e concepções que sustentam a gramática tradicional. Boa parte do discurso do graduando sobre a gramática tradicional é reiterada no que foi estudado na escola.

Diante disso, o graduando passa a proferir um discurso que reconhece a importância das críticas feitas ao ensino da linguagem baseado em atividades metalingüísticas, mas, ao mesmo tempo, continua apontando o estudo desta como necessário ao aprendizado da leitura e da escrita. Assim, mesmo com as críticas contundentes à gramática tradicional, feitas no decorrer do curso de Letras, as representações sobre o papel da gramática no ensino da língua não são transformadas. Como já dito, elas saem arranhadas e sem brilho, mas vivas. Segundo Neves (2002, p. 239), na escola isso tem resultado na seguinte situação: embora os professores acreditem que o estudo da gramática normativa possibilite ao aluno, e a ele próprio, escrever melhor, *eles não sabem o que é escrever melhor. O que transparece mais evidente é que tal significa, para eles, escrever segundo os padrões cultos mais valorizados. ... os professores consideram que ele [o padrão culto] deve representar uma conformidade com as regras da gramática tradicional.*

Tomando como base a afirmação citada e as reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, penso ser possível 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. De modo geral, há o reconhecimento da existência das

variedades, a necessidade de respeitar a história de fala do aluno, mas os graduandos, futuros ou já professores de língua materna, demonstraram, nas análises do capítulo cinco, que ainda encontram muitas dificuldades para dar o salto necessário apontado pelas teorias lingüísticas. Nos seus discursos, persiste a fala que aponta para um não-saber o que fazer com a lingüística.

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.

A diversidade dos conceitos lingüísticos é vista pelo aluno como um obstáculo, uma vez que não consegue estabelecer relações, transformá-los em mecanismos de sustentação do seu trabalho como professor. Ao afirmar que não sabem o que fazer com as teorias, outra compreensão se mantém: a de que teoria e prática estão em campos diferentes. A persistência das representações sobre o ensino da língua materna e a insistência do graduando em afirmar a dissociação entre lingüística e ensino são questões que expõem a necessidade de olhar para o que efetivamente vem resultando o trabalho com a linguagem nos cursos de Letras.

A esfera dos estudos lingüísticos precisa voltar-se mais para questões de como ser-fazer. O aluno demanda ser formado pela universidade, mas ao mesmo tempo traz um conjunto de imagens que compõe a representação sobre essa formação, mais especificamente sobre o que significa ser professor. Nessa

encruzilhada, o caminho não é apresentar um modelo que atenda tal demanda, mas também não é reduzi-la a uma fala sem sentido ou fundamento, pois dela pode estar vindo a preocupante decisão de *esquecer* [quando chegam na escola] *que um dia aprenderam lingüística (aprenderam, mesmo?), embora guardem 'ranços' da atividade* (Neves 2002, p. 266).

Em suma, os discursos analisados demonstraram que não basta dizer o que deve ou não ser ensinado na escola. Não basta dizer que o aprendizado das regras da gramática tradicional não garante o aprendizado da leitura e da escrita, pois isso significa argumentar contra um conjunto de representações sobre a língua que foi historicamente construído. Para além da necessária vivência teórica, a relação com a linguagem coloca-se como uma necessidade de ser uma prática. Mais do que isso, precisa ser uma relação que possibilite ao sujeito/professor uma formação que permita a ele sustentar o papel de quem ensina (Riolfi, 1999). Para tanto, a busca de alguém que responda à pergunta *o que vou ensinar para os meus alunos* precisa ser efetivamente transformada na pergunta sobre o *como vou ensinar a língua materna para os meus alunos*. Nessa transformação efetiva – que não fica somente no plano teórico –, penso ser imprescindível deslocar a angústia por uma resposta precisa para o desafio e desejo de como se construir uma resposta.

Nesse movimento, a falta, o não-saber, não é algo que pode ser suprimido a partir de uma relação semelhante à de troca, em que se aponta para uma falha e, ao mesmo tempo, oferece-se a solução. A falta, a incerteza sobre o que ensinar, poderia ser vista como o lugar que, segundo Geraldini (2002, p. 17), nos permite *conviver com o inusitado, reencontrar sonhos abortados*, o que pode possibilitar o nascimento de um sujeito/professor não com a obrigatória responsabilidade de oferecer respostas para todas as inquietações geradas pela gramática tradicional, mas com a liberdade de assumir um compromisso político e ético com o outro/aluno, independente de as pressões serem baseadas nas

tradições históricas e culturais ou voltadas para as demandas geradas nos espaços de exercício da profissão professor.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. et. all. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- ALMEIDA, Guido de. **o professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- _____. **Hacia una filosofía del acto ético. De los Borradores y outros escritos**. Comentarios de Iris M. Zavala Y Augusto Ponzio, Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARZOTTO, Valdir Heitor & GHILARDI, Maria Inês. **Nas telas da mídia**. Campinas: Alínea Editora/ALB, 2002.
- BIRULÉS, Fina. “Del sujeto a la subjetividad – Duro deseo de durar”. In: Manuel Cruz (org.). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona, Editorial Paidós, 1996, p. 223 – 234.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- _____. **Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da petrobrás**. São Paulo: Imprensa Oficial/Editora da Unesp, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- BOURGAIN, Dominique. **Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural**. Langue Française. Paris, 85: 102- 124, fev. 1990.
- BRAIT, Beth. **Imaginário e ensino dentro e fora da sala de aula**. In: ALFA – Revista de Lingüística. nº 44 – São Paulo: 2000, pp. 331-347.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1997.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- CATTELAN, João Carlos.” Matrix!?” In: GREGOLIM, Maria do Rosário & BARONAS, Roberto (orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Claraluz, 2001.
- CERTEAU, Michel. **A Cultura no plural**. São Paulo: Papius, 1993.
- _____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DUARTE, Cristiane. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Dissertação de Mestrado, Unicamp/Campinas, 1998.
- FABIANO, Sulemi. **Pesquisa na graduação: a produção de um gênero acadêmico submetido a normas**. Dissertação de Mestrado, UNESP/Araraquara, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FERRE, Nuria Perez de Lara. “Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica”. In: LARROSA, Jorge & LARA, Núria Pérez (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. “Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”. In: Jorge Larrosa e Carlos Skliar (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p. 195 – 214.

FIORIN, José Luiz. **As relações entre a pós-graduação e a graduação**. Publicação eletrônica. <http://www.unicamp.Br/iel/alunos/publicações/index.htm>., 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREITAS, Antonio Francisco de. **O diálogo em sala de aula: análise do discurso**. Curitiba: HD Livros, 1999.

GADET, F & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1991.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1996.

_____. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética**. Campinas: IEL/Unicamp, 2002, mimeo.

GINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIRON, Luis Antonio. **O crepúsculo dos gramáticos**. In: Revista CULT, n. 58 - São Paulo, 2002, pp. 36-43.

GUARESCHI, A & JOVCHELOVOTCH, S. Orgs. **Textos em representações sociais**. Vozes. Petrópolis: 1994.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Tese de doutorado. IEL/Unicamp: 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário & BARONAS, Roberto (orgs.). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: claraluz, 2001.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Pontes, 1991.

ILARI, Rodolfo. “O que significa ‘ensinar’ língua materna?” In: SANFELICE, José Luís. **A Universidade e o ensino de 1º e 2º graus**. Campinas: Papirus, 1988.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LARA, Gláucia Muniz Proença. **A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados**. Tese de doutorado, USP/SP, 1999.

LARROSA, Jorge & LARA, Núria Pérez (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LOPES, Luiz Paulo Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **Análise de produções escritas de alunos de 3º grau**. Dissertação de mestrado, IEL/Unicamp, 1997.

MARTINS, Lusinilda Carla Pinto. **Conflitos e contradições na formação de professores: um estudo das práticas discursivas da disciplina prática de ensino em língua inglesa**. Dissertação de mestrado, IEL/Unicamp, 1998.

- MOISÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. São Paulo: Fapesp/ Mercado das Letras, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco, 4ª edição, 2001.
- MOSCOVICI, Serge (org.) **Psicologia social, I e II**. Barcelona – Buenos Aires – México: Ediciones Piadós, 1991. (original de 1984)
- _____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOURA, Maria Isabel de. **Os cursos de letras da UNIR: embates entre representações sociais prévias e representações construídas em projeto de mudança**. Dissertação de Mestrado, IEL/Unicamp, 1997.
- MIOTELLO, Valdemir. **A construção turbulenta das hegemonias discursivas. O discurso neoliberal e seus confrontos**. Tese de doutorado, IEL/Unicamp, 2001.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- NASCIMENTO, Gilberto. “O fracasso de todos nós”. In: Educação nº 231, Revista mensal do sindicato dos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Segmento, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: editora da UNESP, 2002.
- MOREIRA, Antônia Silva Paredes & OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB editora, 2000.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete. **Os discursos da escola e a construção de processos identitários de professores de língua materna**. Revista de trabalhos em lingüística aplicada. nº 38 - Campinas: Jul/Dez. 2001 – pp. 19-28.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: editora da Unijuí, 2000.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e o seu funcionamento - as formas do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: brasiliense, 1985.

RAMIRES, Vicentina. **Leitura e produção escrita de universitários**. In: *Leitura: teoria & prática*. n° 38 – Campinas: março/2002 – pp. 37-48.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: BPDEA/ABDR, 2003.

RIOLFI, Claudia Rosa. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação do professor de língua materna**. Tese de doutorado, IEL/Unicamp, 1999.

RIZZO, Sérgio. “O país que não lê”. In: *Educação* n° 207, Revista mensal do sindicato dos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Segmento, 1998.

ROCHA, Décio. “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, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 2000.

_____. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002.

_____. **Indícios de autoria.** In: *Perspectiva – revista do centro de ciências da educação.* Florianópolis: Ed da UFSC, 2002. pp. 105-124.

POSSENTI, Sírio e ILARI Rodolfo. “Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?” In: CLEMENTE, Elvo. **Linguística aplicada ao ensino de português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SANTAMARÍA, Enrique. Do conhecimento de próprios e estranhos (disquisições sociológicas). In: LARROSA, Jorge & LARA, Núria Pérez (Orgs.). **Imagens do outro.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

SANTOS, João Bosco Cabral dos. **Por uma teoria do discurso universitário institucional.** Tese de doutorado, UFMG/MG, 2000.

SILVA, Simone Bueno Borges. 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.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). “A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados”. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____, **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: editora brasiliense, 1993.

SPINK, Mary Jane e MEDRADO Benedito. “Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórica/metodológica para análise das práticas discursivas”. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEZZA, Cristóvão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Ed. Polis Ltda, 1980.

VIEIRA, Mariza. **O político, o científico e o pedagógico na reformulação dos cursos de Letras**. Campinas: 2002. CEDU/Labeurb. Palestra gravada. Fita I e II. MFN-8070.

VOLOCHINOV. V.N. “La palabra en la vida Y la palabra en la poesía: hacia una poética sociológica”. In: _____. **Hacia una filosofía del acto ético. De los Borradores y outros escritos**. Comentarios de Iris M. Zavala Y Augusto Ponzio, Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

ANEXO I

- 1) Quais os motivos (pessoais e/ou profissionais) que levaram você a escolher o curso de Letras?
- 2) Na sua opinião, qual a importância de ser formado em Letras?
- 3) Você leciona? Se a resposta for não, quais são as suas expectativas com relação ao seu futuro profissional?
- 4) Considerando que o curso de Letras tem uma grade curricular dividida entre estudos literários e estudos de língua, o que você esperava estudar nessas duas áreas? Como você imaginava que fossem as abordagens feitas pela universidade?
- 5) Entre os estudos de língua portuguesa que você fez antes da universidade e os estudos que são feitos na universidade você estabeleceria uma relação de ruptura, de crítica, de continuidade, de aprofundamento?
- 6) Se a resposta apontar para uma relação de ruptura ou de crítica, na condição de professor como você trabalharia esse problema?
- 7) Se a resposta apontar para uma relação de continuidade, de aprofundamento, comente como vem sendo trabalhada essa relação?
- 8) Na sua opinião, o que faltou e o que deveria ser estudado durante o curso?
- 9) O que você destaca como importante para o ensino de língua materna?
- 10) Na sua opinião, que competências/conhecimentos são necessários a um professor(a) de língua materna?

- 11) O que o seu curso destacou como importante para o ensino da língua materna?
Que comentários e/ou sugestão você teria a fazer sobre os pontos destacados pelo seu curso?

- 12) Você acha que está saindo deste curso preparado(a) para ensinar língua e literatura?

- 13) Você desenvolveu algum trabalho de pesquisa durante o seu curso? Se a resposta for sim, qual o tema de sua pesquisa? Como se deu o seu envolvimento com a pesquisa?

ANEXO II

Roteiro seguido como modelo base para as entrevistas com os alunos

- a) Fale um pouco sobre os estudos lingüísticos feitos no decorrer do curso.
- b) Como você pensa o ensino de língua portuguesa a partir do conjunto de teorias estudado?
- c) Qual a relação que você estabelece entre teoria e prática?
- d) Como você organiza as tuas aulas de língua portuguesa? O que é prioridade para trabalhar a leitura e a escrita?
- e) Qual o significado de ser professor de língua portuguesa para você?
- f) De modo geral, como você vê o professor de língua portuguesa hoje?