

## O DISCURSO DO GRADUANDO EM LETRAS SOBRE LINGUAGEM E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA<sup>1</sup>

Marinalva Vieira Barbosa<sup>2</sup>

**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, 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 do Brasil.

**Palavras-Chave:** Lingüística – Gramática – Ensino – Língua Materna

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

**Key words:** Linguistics – Grammar – Teaching – First language

### 1. INTRODUÇÃO

Ao longo deste texto analiso discursos de alunos de Letras com o objetivo de apresentar uma reflexão sobre as representações que sustentam os seus discurso sobre a linguagem e o seu ensino. Os sujeitos desta pesquisa, por meio dos seus discursos, demonstraram a existência de uma espé-

<sup>1</sup> Este texto é parte da dissertação de mestrado defendida, sob a orientação do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, em fevereiro de 2004, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística no IEL/Unicamp email: marinalvav@gmail.com

cie de vácuo entre o que se estuda na universidade e o que se faz na escola por causa da dificuldade em ligação entre teorias lingüísticas e ensino da língua materna. Trata-se de um discurso que ganhou força e relevância porque diferentes alunos, de quatro universidades, foram fazendo críticas e cobranças muito semelhantes com relação ao curso. O caráter relevante dos dados não está baseado na quantidade, mas na complexidade que assume quando se considera quem são os sujeitos que sustentam tal discurso – alunos que estavam no último período de Letras no ano de 2002 e que, em muitos casos, já eram professores de língua materna. Os graduandos foram discursivamente apresentando indícios de que o necessário diálogo entre universidade e escola, no tocante ao ensino da língua materna, ainda não está estabelecido de maneira efetiva.

Assim, tomando a linguagem como central na constituição dos sujeitos, busco demonstrar os vários processos, os diferentes momentos, a historicidade dos discursos constitutivos do dizer sustentado pelo aluno. São nas concepções bakhtinianas de sujeito, linguagem e história que 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 transformam a sua palavra em uma arena de contradições e lutas sociais. Nesse ponto, as teorias sobre Representações Sociais (RS), desenvolvidas por Serge Moscovici, constituíram a outra ponta teórica importante para o desenvolvimento das análises. Para esse autor, 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.

O *corpus* analisado foi constituído por respostas a questionário e entrevistas semi-estruturadas. Para cada turma que respondeu ao questionário, foram gravadas entrevistas (as universidades serão identificadas pelas letras Y, W e Z). Nelas, o objetivo foi clarear e complementar as questões apontadas no questionário. A escolha dos entrevistados deu-se de forma aleatória, e cada entrevista teve em média a duração de uma hora, perfazendo o total de quatorze horas de gravações. Os procedimentos metodológicos que nortearam a construção do *corpus* foram baseados no método indiciário, desenvolvido pelo italiano

Carlo Ginzburg (1999). A localização no campo indiciário implica que esta é uma pesquisa qualitativa e que, portanto, não foi priorizado um número de situações repetíveis, e sim o que falas singulares, às vezes isoladas, podem dizer ou podem apontar para a presença de um tecido discursivo mais denso.

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. No quadro abaixo seguem as especificações sobre os participantes da pesquisa.

### Tabela de alunos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADES	REGIÃO	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
Universidade X	Publica/Sudeste	18 alunos	5 alunos
Universidade Y	Publica/Norte	23 alunos	3 alunos
Universidade W	Privada/Sudeste	26 alunos	3 alunos
Universidade Z	Privada/Sudeste	14 alunos	3 alunos
	TOTAL	81	14

Os entrevistados e os que responderam ao questionário da pesquisa 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. Em decorrência disso fundamentam suas expectativas com relação ao curso de Letras. A análise dos discursos dos graduandos em Letras trouxe à tona questões pertinentes à reflexão sobre a formação do professor de língua materna porque afirmações porque, como alunos ou já professores de lín-

gua materna, apresentam afirmações contundentes sobre a relação entre o estudo da Lingüística e o ensino da gramática padrão.

## 2. LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: OS DESENCONTROS

Em diferentes versões, mas sempre enfocando o mesmo tema, os graduandos que participaram desta pesquisa afirmaram que a *Lingüística é muito bonita, muito legal, mas está muito distante do que deve ser ensinado na sala de aula. Aprendi muito sobre teoria, mas até agora não sei o que fazer com elas na escola* (EA2X). Essa afirmação geralmente vem acompanhada por outras também comuns, tais como:

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)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> 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).

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).

No contexto dos cursos de Letras, essas afirmações são, ao mesmo tempo, banais e constrangedoras. Elas escandalizam porque vão de encontro a propostas e teorias que vêm sendo discutidas e trabalhadas, há vários anos, em diferentes universidades do Brasil. Enquanto os professores universitários se empenham em falar das teorias lingüísticas, na como podem ser necessárias à consti-

tuição das práticas e conteúdos de ensino da língua materna, os alunos, muitas vezes já no último ano do curso, fazendo parte de uma maré contrária, afirmam que fizeram Letras porque esperavam estudar gramática e que as teorias lingüísticas são muito legais, mas ajudam pouco ou quase nada na prática da sala de aula.

Num primeiro momento, parece que há uma incompreensão dos alunos, uma vez que parecem não entenderem as razões e os benefícios das teorias lingüísticas para o ensino da língua materna. Entretanto, a questão que levanto a partir dessas afirmações têm sido a seguinte: quais os pontos de sustentação dessa “incapacidade” manifesta pelo aluno para estabelecer relações entre as teorias lingüísticas estudadas nos cursos de Letras e o ensino de língua materna trabalhado na escola?

Neves (2002), ao analisar os caminhos que levam ao distanciamento entre o que se ensina na universidade e na escola, pergunta: *o 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 frequentado a universidade* (Neves 2002: 255).

Nas palavras de uma aluna de Letras: *é muito difícil transpor a teoria para a sala de aula. Muitas vezes me vejo sendo normativa porque não vejo relação entre o que aprendo aqui e o que tenho que ensinar na escola* (A22X). 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 no conjunto de enunciados citados a seguir. Ao falar sobre a relação existente entre o ensino de língua feito na universidade e o que foi feito na escola, os graduandos participantes da pesquisa afirmaram não haver nenhuma ligação:

A relação entre o que se ensina na escola e que se ensina na universidade é 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 e 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).

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).

Observa-se que, mesmo considerando a sua vivência/trajetória como aluno de um curso de letras, não se desfazem as concepções que sustentam a ruptura entre Lingüística e Gramática: não há relação porque uma ensina teorias e outra ensina a linguagem que usamos na prática. Ou em outras palavras: uma ensina Lingüística e a outra gramática. Os graduandos tomam como base a vivência na escola para fundamentar as posições assumidas dentro no curso de Letras não só como alunos, mas, na maioria das vezes, como os professores que já são.

Portanto, as representações que embasam as suas buscas, resultam de um conjunto de saberes construído com base na vivência cotidiana da profissão e do tempo em que passou na escola e na universidade. 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.

Compreender essa vontade exige 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, manutenção das representações que estão sustentando tais discursos. Segundo Neves (2002), esse gesto do graduando 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. A compreensão de que a Lingüística é, indiscutivelmente, necessária ao professor de língua materna fica no plano teórico. A representação de linguagem trazida pelo graduando em Letras para a universidade retorna, embora abalada e sem brilho, para os espaços de ensino

na escola. O valor dado à variedade padrão não se desfaz no decorrer do curso. Ao contrário, sua permanência sustenta os conflitos dos futuros ou já professores com as teorias lingüísticas.

### 3. DIFERENTES PONTOS DE SUSTENTAÇÃO DO DISCURSO DO GRADUANDO EM LETRAS

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

Seguida dessa explicação, aparece a que aponta para o fato de que essa vontade está ligada às pressões relacionadas ao mercado de trabalho na área da educação privada, em que se exige o ensino de gramática. A maioria dos alunos de graduação que respondeu a essa pesquisa atua como professores em escolas públicas. Tal representação, considerando os discursos estudados, extrapola a questão do lugar em que ocupa no mercado de trabalho. Trata-se de uma imagem que está ligada a do profissional da linguagem. Outra explicação comum é 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 aqui manuseados.

Os discursos analisados sinalizam que existe um conjunto de imagens socialmente construído que sustenta as representações não só sobre o aluno que está cursando Letras, mas também sobre o professor de língua. As afirmações dos graduandos são marcas indiciam processos de construção de representações sobre a correção em língua, sobre o curso de formação, sobre 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 o sentido dado a uma palavra ou ao lugar social, mas com sentidos e olhares múltiplos. Isso faz com que as escolhas, as posições assu-

midas falem das representações mais enraizadas, mais profundas que existem tanto nos espaços escolares quanto universitários.

Em muitos casos, sem uma formação sólida no curso de Letras sobre o como trabalhar o ensino da língua materna, no enfrentamento cotidiano do professor com a cultura escolar, este encontra dificuldades ou não consegue mesmo se opor, como ressalta o próprio graduando.

Desde muito cedo, os alunos entendem [vêem] 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 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. Tem aqueles pais que você chega 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 preferem ensinar a gramática, é mais segura, mais tranqüila, 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).

É sob a regência dessa arena de vozes que o graduando vai se posicionado e construindo as imagens de si e dos lugares que socialmente devem ocupar. 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 tratar/cuidarem do ensino da língua e de seu ensino: aqueles que não podem errar quando falam e quan-



do 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 catiças.

Desse modo, os graduandos chegam à universidade trazendo uma bagagem construída historicamente. Segundo Tardif (2002), 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. 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).

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. 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. 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.

Para o graduando, a dificuldade aparece no processo de transformação dessa multiplicidade em instrumento que o auxilie, enquanto que a gramática, por natureza compacta, traz 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. A oposição, nesse primeiro momento, se dá com base nas representações que o graduando tem sobre os conhecimentos gramaticais e lingüísticos. O primeiro ganha uma força maior pelo valor social que tem e pelo papel central que ainda ocupa nos processos de ensino de língua materna.

#### 4. A OPOSIÇÃO ENTRE LINGÜÍSTICA E GRAMÁTICA NO INTERIOR DOS CURSOS DE LETRAS

O posicionamento assumido pelos alunos de Letras demonstra que 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: 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.

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 (2003: 11):

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 frequência 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.

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. Essa forma de oposição tem relevância no discurso de resistência às teorias e de sedimentação da gramática normativa que o graduando apresenta. 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 tem 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 tradi-

onal. O graduando, geralmente, não tem expectativas de se tornar um lingüista, mas, sim, professor de língua materna. 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:

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 (A6X).

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).

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

Interpretando a partir do que é dado no contexto do curso, ambas, gramática normativa e Lingüística, são vistas como equivalentes, passando a serem vistas como campos de conhecimentos que devem apresentar a mesma unidade. Isso cria uma interface complexa, pois se apaga o fato de que dentro da *Lingüística* estão presentes várias teorias sobre a linguagem e que o estudo da gramática de uma língua compõe o campo de estudos da Lingüística. Apaga-se também o fato de que dentro desse campo é natural filiar-se a uma linha teórica em detrimento de outras. Ou seja, é comum, por exemplo, ser analista do discurso e não gramático. 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 comum no interior da escola de que a Lingüística aceita tudo. Nas palavras de uma professora: *a Lingüística defende que eu não devo corrigir meu aluno*. Nesse sentido, os enunciados dos alunos de Letras 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. 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. Não tendo 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)*.

Tal desconhecimento é natural, mas não pode ser desconsiderado nem mantido após o curso de Letras, 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 ensinado na escola, 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. [...] *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 ensino. Para Rocha isso ocorre porque o ensino da Lingüística nos cursos de Letras *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 (2000: 256).*

Essa fragmentação, segundo o autor, 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 e as práticas de ensino na escola. O aluno, do seu lugar, afirma então que, na universidade, ... *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: 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. PONTO DE CHEGADA

Este artigo foi iniciado 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 da linguagem. 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 analisados, foram relacionadas falas que evidenciaram as preocupações com as imagens hoje atribuídas ao profissional da linguagem.

Talvez a posição do aluno de Letras de não assumir a história vivida no curso como possibilidade para se construir outras histórias na escola aponte 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. O discurso do graduando é fortemente atravessado pelas representações sobre a linguagem e seu ensino e sobre os saberes vistos como imprescindíveis ao professor. Diante disso, o graduando passa a sustentar 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 que a gramática assume para o ensino da língua não são totalmente transformadas.

Entretanto, como as representações sociais não são fixas, isso não permite e conclusão de que estamos diante de um beco sem saídas. O desafio colocado pelo 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: 11).

## 6. REFERÊNCIAS<sup>4</sup>

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª Ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas sinais: morfologia e história**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

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.

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.

<sup>4</sup> Por questões de espaço, a bibliografia ficou restrita quase ao que foi expressamente citado no texto. Como se trata de parte de uma reflexão desenvolvida numa dissertação, o leitor poderá notar que muitos outros títulos, embora não citados, estão envolvidos ao longo desta reflexão.



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

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.

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

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

Artigo Recebido em: 13/06/06

Aprovado em: 31/08/06