

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS VOZES DOS
CALOUROS/91 DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL.**

MARIA EMÍLIA BORGES DANIEL

Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Linguística Aplicada na Área de Ensino-
Aprendizagem de Língua Materna, sob a orientação da
Professora D^{ra}. Raquel Salek Fiad.

FIAD

Campinas, Junho de 1995.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por MARIA EMÍLIA BORGES

DANIEL

e aprovada pela Comissão Julgadora em

04 / 07 / 95

Prof. Dr. Raquel Salek Fiad

D225a

25133/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

À minha mãe, eterna inspiradora da minha
resistência e da minha persistência.
Professora, nunca deixou de sentir o encanto da
relação mágica entre o ensinar e o aprender.

Cm-00073262-1

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA:	
	INDICAMP
	9225
V	TI
I	25133
PRE	433,95
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	27/07/95
Nº CPD	

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Luiz Eduardo, pelo apoio incansável que tornou possível a versão final do meu trabalho.

Ao meu filho Luiz Carlos, pela compreensão e incentivo.

Às minhas irmãs, também professoras, pelo incentivo e apoio.

Aos meus irmãos, pela convivência amigável.

À Raquel, minha orientadora, pela confiança, incentivo e rigor teórico-prático, em cada fase da construção deste trabalho.

Ao Professor João Wanderley Geraldi, pela co-orientação, pela disponibilidade em oferecer preciosas sugestões para o amadurecimento desta dissertação.

À Professora Maria Laura Mayrink-Sabinson (Lalau), pelos valiosos comentários.

A todos os professores do Programa de Mestrado do IEL/UNICAMP, em especial à Professora Ingedore Grunfeld Villaça Koch e ao Professor Sirio Possenti, pelas reflexões compartilhadas.

Aos funcionários do IEL/UNICAMP, pelo apoio.

À D. Ruth, minha madrinha do Mestrado, que me acolheu com carinho, em Campinas.

Ao Marcos, pelas muitas vezes que me levou à Rodoviária.

À Renata e à Carol, pelo companheirismo desde os primeiros dias.

Ao Anildo e à Cândida, pela amizade.

À Ilse, pelos estudos compartilhados, pela amizade e pelo apoio.

Ao Daniel, pela paciência com a editoração das "versões" do meu trabalho.

Ao Genésio e à Maria Leda, interlocutores mais próximos, pela convivência profissional e pelas lutas e estudos compartilhados.

Aos meus informantes, os calouros do ano de 1991, do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela disposição em responder ao questionário de pesquisa e pela colaboração dada a este trabalho.

À colega, Professora Ana Maria Pires Pinto de Oliveira, pela aplicação do questionário de pesquisa e pelas experiências compartilhadas.

Agricultura

Ah canto meu que as abelhas me trazem
e as flores agasalham enquanto tecem
os outros
mistérios que ainda não são meus.
Enquanto a mão se aplica no amanho da incerteza
e o arado se enrijece ao cabo do meu braço,
ao fruto imprimo um depoimento
do que fui, do que sou,
que o já ter sido é o futuro.

No ter chovido e o sol estar a postos
às horas do fazer
é que pulsa a criança das coisa.

Edith Pimentel Pinto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	
A Representação da História de “Ser Aluno” de Língua Portuguesa a Partir do Presente	08
1.1. - A Representação das Experiências	09
1.1.1. - Motivação	09
1.1.2. - Aulas	11
1.1.3. - Leitura	14
1.1.4. - Redação	21
1.1.5. - Gramática	27
1.1.6. - O Melhor Professor	32
1.2. - Observações Finais	39
CAPÍTULO 2	
A Representação do Processo de “Ser Aluno”: As Implicações Entre “O Que É” e “O Que Foi” Aprender Língua Portuguesa	44
2.1. - O Que é Aprender Língua Portuguesa	45
2.1.1. - As Concepções de Linguagem	45
2.1.2. - O Que Significa “Ler Bem”	53
2.1.3. - O Que Significa “Escrever Bem”	58
2.2. - Observações Finais	63
CONCLUSÃO	65
BIBLIOGRAFIA	68
ANEXO I	73

INTRODUÇÃO

A decisão de centralizar este estudo em alunos ingressantes no Curso de Letras surgiu de um fato ao mesmo tempo simples e complexo: sou uma professora de Língua Portuguesa preocupada com a formação de professores de Língua Portuguesa.

Tenho observado já faz alguns anos a condição dos alunos no curso: a chegada, vindos do 1º e 2º graus; a permanência, enquanto estudantes de Letras; e a saída, como professores, voltando ao 1º e 2º graus.

A chegada é marcada por uma situação de direito: foram considerados aptos via vestibular a iniciar o curso que escolheram. A permanência caracteriza-se por uma situação de fato: têm dificuldades, sobretudo, em relação à leitura e a escrita, e também encontram no curso os mais variados tipos de problemas. A saída: os poucos que saem, voltam bem preparados, agora como professores, para o 1º e 2º graus?

Em razão da complexidade do quadro, considerei necessário fazer um recorte e repensar a chegada dos alunos ao curso. Minha hipótese inicial era a de que conhecer o que pensam os nossos alunos calouros a respeito de si mesmos, da profissão que escolheram, da sociedade, da educação, da linguagem e, de modo especial, do ensino de língua materna, de leitura, de produção de textos, de gramática, pode ajudar a construir algumas soluções.

Nos quadros a seguir estão relacionados os vinte e nove calouros informantes, de acordo com o curso de 2º grau que concluíram:

- 1) quatorze, do Curso Regido Pela Lei 7 044/82 (antigo Científico);
- 2) oito, dos Cursos Técnicos; e
- 3) sete, do Curso de Habilitação Específica Para o Magistério - 1ª a 4ª Série do 1º Grau.

Eles ingressaram no Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no ano de 1991, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Nº	SEXO	IDADE	1º GRAU	2º GRAU	ESCOLA	CURSINHO	LETRAS 1ª OPÇÃO
1/A	fem.	18	1986	1989	part.	sim	sim
2/A	fem.	18	1987	1990	part.	sim	sim
3/A	fem.	18	1987	1990	públ.	sim	sim
4/A	fem.	19	1987	1990	part.	não	sim
5/A	fem.	19	1987	1990	part.	sim	sim
6/A	fem.	19	1986	1989	públ.	não	sim
7/A	fem.	20	1985	1989	part.	sim	não
8/A	fem.	20	1985	1988	part.	sim	sim
9/A	fem.	21	1985	1989	part.	sim	sim
10/A	fem.	25	1980	1983	part.	sim	não
11/A	fem.	26	1980	1983	part.	sim	sim
12/B	masc.	18	1986	1989	part.	sim	não
13/B	masc.	25	1981	1984	part.	não	sim
14/B	masc.	40	1972	1978	públ.	não	sim

[QUADRO 1]
CURSO: LEI 7 044/82 GRUPO 1

Nº	SEXO	IDADE	1º GRAU	2º GRAU	ESCOLA	CURSINHO	LETRAS 1ª OPÇÃO
15/A	fem.	21	1984	1988*	part.	não	não
16/A	fem.	21	1984	1987*	públ.	sim	sim
17/A	fem.	22	1983	1986*	part.	não	não
18/A	fem.	24	1985	1988*	part.	não	não
19/A	fem.	27	1979	1986**	part.	sim	sim
20/A	fem.	28	1976	1979**	(?)	sim	não
21/B	masc.	21	1986	1989*	part.	sim	sim
22/B	masc.	28	1978	1981**	públ.	não	sim

*Curso Técnico de Contabilidade, em Campo Grande - MS

** 19/A: Curso Técnico/Química, no Rio de Janeiro - RJ

20/A: Curso Técnico/Contabilidade, em Umuarama - PR

22/B: Curso Técnico/Eletrônica, no Rio de Janeiro -RJ

[QUADRO 2]
CURSOS TÉCNICOS - GRUPO 2.

Nº	SEXO	IDADE	1º GRAU	2º GRAU	ESCOLA	CURSINHO	LETRAS 1ª OPÇÃO
23/A	fem.	18	1987	1990	part.	não	não
24/A	fem.	19	1987	1990	públ.	não	sim
25/A	fem.	21	1985	1988	públ.	não	sim
26/A	fem.	22	1983	1987	públ.	não	não
27/A	fem.	24	1982	1986	públ.	sim	não
28/A	fem.	34	1973	1988	part.	não	sim
29/B	masc.	23	1983	1989	públ.	não	sim

[QUADRO 3]
CURSO DE HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO - 1ª A 4ª SÉRIE DO 1º
GRAU
GRUPO 3

Num primeiro momento, solicitei aos informantes que respondessem, através de um questionário (Anexo I), a algumas questões sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa, de leitura e de redação, organizadas em dois planos: as experiências no 1º e 2º graus e os conceitos atuais.

Ao iniciar a organização dos dados, minha hipótese era a de que os alunos iriam lembrar as experiências vivenciadas, no 1º e 2º graus, principalmente as mais marcantes, levados principalmente pela emoção. Mas, estudando a bibliografia sobre memória, verifiquei que:

O narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do presente, da pessoa com quem se está falando e do objetivo da narrativa.

(Kenski, 1994:48).

Assim, existem inúmeras possibilidades de se construir a partir do presente uma “versão” do passado, dependendo da pessoa com que se está falando e do objetivo da narrativa. No momento em que o sujeito apresenta, através de um relato oral ou escrito, uma “versão” do passado, “as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias” (Kenski, 1994: 48).

Conseqüentemente, neste trabalho vou considerar que as “histórias” dos calouros representam não uma visão fixa, estática, linear, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado, mas, de acordo com Neder (1995: 2):

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

Assim, optei pela construção de uma memória coletiva dos vinte e nove calouros do corpus sobre o seu processo/história de “ser aluno” de Língua Portuguesa no 1º e 2º graus, através dos seus depoimentos, obtidos a partir do questionário de pesquisa.

Essa “memória coletiva” poderia ser útil também para a análise dos conceitos atuais dos calouros sobre a aprendizagem da língua materna, considerando que tais conceitos são construídos socialmente, num contexto histórico, cultural e institucional, pressuposto que se ancora em Vygotsky:

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

(Emerson, 1983 - apud Smolka, 1991(a):54)

A construção do conhecimento em situações e relações de ensino, que por sua vez são constitutivas do ato de aprender, caracteriza-se como uma prática ao mesmo tempo discursiva - mediação pela palavra - e pedagógica - mediação pelo outro. Esse aspecto também será levado em conta na análise dos conceitos refletidos nos depoimentos dos calouros.

Na mediação pela palavra, ressalto que:

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

(Neder, 1995: 93)

Para organizar os dados coletados, julguei necessário restringir o número de questões (Anexo I). Desconsidere então os itens 6, 9, 10, 11.

Numa primeira fase, analisei os depoimentos dos informantes, em três grupos, separados de acordo com os cursos de 2º grau que tinham concluído: Grupo 1: Curso Regido pela Lei 7044/82 (antigo Científico); Grupo 2: Cursos Técnicos; e Grupo 3: Habilitação Específica Para o Magistério - 1ª a 4ª série do 1º Grau.

Entretanto, após verificar que essa organização resultava em uma análise bastante repetitiva, resolvi rearranjar os dados de outra forma. Optei então por uma análise a partir de categorias ou focos temáticos: 1) Motivação; 2) Aulas; 3) Leitura; 4) Redação; 5) Gramática e 6) O Melhor Professor, no 1º capítulo; 1) "Aprender Língua Portuguesa"; 2) "Ler bem" e 3) "Escrever bem", no 2º capítulo.

Considero relevante esclarecer que os dados representados nos discursos dos calouros vão fazer surgir imagens diferentes das versões oficiais relativas ao assunto e/ou das experiências efetivamente vivenciadas por eles, porque pressuponho como diferentes entre si:

(a) os fatos relacionados às experiências que efetivamente vivenciaram como alunos de Língua Portuguesa, na escola de 1º e 2º graus, ao longo de mais ou menos onze anos; e

(b) a representação de tais fatos, que reconstruíram a partir do presente, na condição de sujeitos-memorialistas.

Assim, quando relataram as suas experiências escolares, eles não reviveram as ações passadas. Precisaram re-construí-las, re-avaliá-las, re-pensá-las, re-interpretá-las com imagens e idéias do presente. Em suma, por serem filtrados pela memória, os fatos representados nos seus discursos configuram-se diferentes dos acontecimentos efetivamente vividos por eles.

Os pressupostos teóricos que respaldam essas afirmações estão relacionados com a concepção social da memória de Maurice Halbwachs (apud Bosi, 1987: 17):

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída com materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos julgos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe sua diferença em termos de ponto de vista.

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

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

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

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

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

O conhecimento do que os calouros dizem que pensam a respeito de si mesmos, dos professores que tiveram, das experiências que vivenciaram junto com outros

estudantes em diferentes fases de sua formação, vai constituir um quadro de referências capaz de oferecer pistas da presença no “o que é” do “o que foi” aprender Língua Portuguesa e vice-versa.

Após a delimitação dos dados e a definição dos pressupostos teóricos, a minha decisão foi investigar as questões correspondentes às seguintes perguntas de pesquisa:

1) De acordo com a concepção de memória em que me fundamento, como os calouros do Curso de Letras compreendem hoje o que estudaram como alunos de Língua Portuguesa, no 1º e 2º graus?

2) Que imagem de ensino de Língua Portuguesa pode ser delineada a partir das representações desses alunos sobre o seu processo/história de “ser aluno” de Língua Portuguesa?

3) Que tipo de implicação existe entre os conceitos que têm hoje sobre “aprender Língua Portuguesa”, “ler bem” e “escrever bem” e o que dizem sobre as suas experiências como alunos dessa matéria no 1º e 2º graus?

Coloquei-me então no papel de interlocutora, entendendo também com Chauí (apud Bosi, 1987: XXI) que:

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

CAPÍTULO 1

A REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DE "SER ALUNO" DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO PRESENTE

Neste capítulo, procuro empreender uma análise histórica da trajetória escolar dos calouros informantes, como alunos de Língua Portuguesa no 1º e 2º graus, através do que eles dizem hoje sobre as suas experiências nessa área. Devo esclarecer que estou considerando o passado não um conjunto de fatos lineares, sucessivos, cristalizados e recuperáveis, mas uma vivência interpretada discursivamente a partir do hoje, conforme a concepção de memória (Halbwachs, apud Bosi, 1987:17) e de história (Neder, 1995: 2) em que me fundamento.

Lembro ainda que este estudo envolve a "memória coletiva" (Kenski, 1994: 45) dos vinte e nove componentes do corpus, que viveram experiências distintas e diferenciadas referentes ao processo/história de "ser aluno" de Língua Portuguesa, durante um período de onze anos, na maioria dos casos.

Visando interpretação para o que dizem, retomei as suas respostas ao questionário de pesquisa (Anexo I), organizando-as, para facilitar a exposição, em seis categorias ou "focos" de representação das suas experiências: 1) motivação; 2) aulas; 3) leitura; 4) redação; 5) gramática; 6) o (a) melhor professor (a).

Com as respostas a essas questões, pretendo compor um quadro que reflita em certa medida uma imagem do que foi, para esses calouros, o processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no 1º e 2º graus.

1.1 - A REPRESENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

1.1.1 - Motivação

Ao iniciar a análise dos depoimentos reunidos neste item, devo dizer que estou entendendo por "motivação" "um processo que ocorre no interior do indivíduo", "um estado de tensão energética, resultante da atuação de fortes motivos que o impelem a agir, com certo grau de intensidade e empenho" (Campos, 1976: 106). A motivação, expressa sob a forma de atitudes, interesses, ideais, preferências e propósitos, é um dos pré-requisitos mais importantes da aprendizagem, que implica sempre esforço e atenção concentrada, porque

é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática, dependente do acionamento de todas as potencialidades do educando, sob a orientação do educador (...). Assim a aprendizagem como modificação de comportamento, que tenda a perdurar, integrando-se em todo o sistema de ajustamento individual, apenas se dá quando satisfaça a motivos individuais, que evidentemente impulsionam o indivíduo à atividade necessária para aprender.

(Campos, 1976: 98)

Dessa forma, acredito que, nas interações em sala de aula, o papel do professor, em especial o de língua materna, pressupõe o conhecimento das necessidades e exigências das pessoas com quem convive anualmente. A ele compete ser o mediador entre os motivos pessoais e os objetivos a serem alcançados em termos de aprendizagem. Se aprender pressupõe indagar, estudar, refletir, envolver-se ativamente na interpretação dos dados culturais da sociedade (Cunha, 1989:31), isso só ocorre, é claro, se os alunos exteriorizam seus interesses e fazem ouvir a sua voz. Se, no cotidiano da sala de aula, os professores normalmente se colocam como interlocutores dos alunos para ouvir/ler o que eles têm a dizer, mesmo sabendo que

nesse cotidiano, as interações se revelam tensas, elas não são sempre "boas". Aparecem as disputas, os conflitos, os confrontos que, sobretudo a escola, insistentemente, tem a pretensão de apagar.

(Smolka, 1989: 34)

Embora haja no corpus outras ocorrências de motivação relacionadas à leitura, à redação e à gramática, os informantes que se representam como alunos automotivados em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa, de uma forma geral, são relativamente poucos.

Alguns explicitam apenas informações pessoais, sem qualquer referência a situações de conflito:

Sempre gostei da Língua Portuguesa, porém meu interesse começou na 6ª série (1/A)

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

Ainda que eu fosse uma aluna meio medíocre, interessava-me pelo assunto, preocupava-me em falar bem e escrevia muitas cartas. (7/A)

Sempre me interessei em utilizar o que aprendia tanto oralmente quanto através da escrita (...) (7/A - 2º grau)

Julgo interessante observar que 7/A representa-se como "uma aluna meio medíocre", no 1º grau, mas, a seguir, revela-se como alguém que se preocupava em "utilizar o que aprendia", ao falar e ao escrever em situações reais de comunicação. Ao que parece, essa era uma motivação muito significativa para ela que, com tais atitudes, deve ter sido uma boa aluna e uma usuária efetiva da língua escrita ("escrevia muitas cartas").

Outras três calouras, ao se representarem como automotivadas, deixam entrever certas situações de tensão: falta de bons professores, falta de incentivo à leitura, as expectativas com relação ao vestibular.

embora no 2º grau eu não tenha tido bons professores, sempre desejei aprender bem a nossa língua. (1/A - 2º grau)

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

tinha o vestibular e as expectativas não eram muito boas. A responsabilidade era maior e eu me vi na obrigação de ir aprender o que ainda não sabia. (5/A - 2º grau)

Essas alunas demonstram ter tido um maior grau de envolvimento com o estudo da língua materna, encarando-o como uma espécie de desafio.

1.1.2 - Aulas

Como alguns calouros da amostra compreendem hoje as aulas que freqüentaram no 1º e 2º graus? Nas representações que recortei, neste item, a prática da sala de aula foi avaliada de forma positiva em alguns casos e, negativa, em outros.

Que aspectos das aulas são representados como positivos? Os procedimentos apontados por 4/A, por exemplo, pressupõem um clima favorável na sala de aula e professores que utilizavam as habilidades técnicas de ensino para que a aula não se tornasse maçante, que “davam” aulas, provavelmente, expositivas. Para o aluno é mais confortável: ele ouve e pode intervir, se quiser.

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

Já 7/A (2º grau), 9/A, 10/A e 17/A descrevem situações e atividades que exigem muito mais a participação dos alunos: redação, interpretação de textos, exercícios, discussões, dramatizações, seminários. 7/A e 17/A parecem as mais motivadas e entusiasmadas com as ações que agora descrevem. 9/A ressalta como positiva a organização dos conteúdos de ensino e as atividades de reforço da aprendizagem. 10/A considera que no 1º grau havia mais atividades de leitura e de execução de exercícios que no 2º grau.

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

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

Havia mais exercícios e mais leitura. (10/A)

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

Os aspectos negativos com os quais 1/A, 5/A, 7/A, 8/A e 13/B representaram as suas aulas, no 1º grau, ainda estão ocorrendo hoje na maioria das nossas escolas. São eles:

1) o número excessivo de alunos por turma, muitas vezes quarenta ou até cinquenta, o que dificulta certas práticas como expressão e compreensão oral, interpretação de textos e redação;

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

2) o conteúdo programático, geralmente a teoria gramatical, que se repete, pelas diversas séries. O apego ao livro didático, usado como única fonte e de modo a frustrar as expectativas dos alunos, como 5/A mostra bem: "nunca chegávamos ao final do livro" :

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

3) o conteúdo de ensino que, ao invés de ser o uso da língua, é, na maioria dos casos, a teoria sobre ela (conceitos, regras, exceções):

(...) achava as aulas banais, excessivamente teóricas (...)
(7/A)

4) a falta de objetivos claros para o ensino que torna as "aulas muito vagas"; 8/A apresenta as suas hipóteses explicativas para isso: "talvez por ser escola pública" ou "o professor não fazia questão de exercitar mais o aluno" que se fundamentam em pressuposições do senso comum e, a meu ver, não têm ligação direta com o fato de as aulas terem sido, segundo ela, "muito vagas". É certo que 8/A modaliza as suas explicações com um "talvez". Não havia, isto sim, definição do "para que" o professor ensinava o que ensinava e do "para que" o aluno aprendia o que aprendia. Considerando que ela fez o 2º grau em escola particular, deve ter os seus motivos. A segunda alternativa mostra uma concepção de professor como alguém que pode controlar mecanicamente, isto é, "exercitar" o aluno. E onde ela construiu tal concepção? Na própria escola.

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

Os três calouros, 13/B (Científico, escola particular), 22/B (Técnico em Eletrônica, escola pública) e 29/B (Magistério, escola pública), que apontaram aspectos negativos nas aulas do 2º grau, reclamaram, em especial, da falta de “incentivo na parte escrita”, de “redações para fazer”. 22/B justifica “a seu modo” a falta de condições para ler e escrever bem. 29/B descreve também as relações professor-aluno: “Não se exigia muito dos alunos e não se passava muito a matéria; muita conversa e pouca matéria”, ou seja, “você finge que ensina e eu finjo que aprendo”. Ele ainda acrescenta: “Mas entendo a situação do salário do magistério”, referindo-se, possivelmente, à constante desvalorização profissional do professor, ao baixo salário que o obriga a sobrecarregar-se de aulas para garantir sua sobrevivência e não lhe dá condições para um exercício pleno da docência.

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

Era a mesma enrolação de hoje. (22/B)

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

A caloura 20/A, compreendendo melhor agora os acontecimentos, foi a que se referiu, com maior clareza, ao fato de nas escolas não ser dada a importância que a expressão e a compreensão oral têm nas aulas de língua:

Acho que deveriam ter dado maior ênfase na leitura e na redação e mais ainda na compreensão e expressão oral para uma maior desenvoltura e enriquecimento do vocabulário.

Aliás, através de uma “escala de frequência”, constatei que as atividades de “expressão e compreensão oral”, segundo a maioria dos calouros eram realizadas com pouca frequência. As indicações foram maiores nos itens mais negativos como “às

vezes”, “raramente”, “muito raramente”. Houve até mesmo quatro indicações para o “nunca”, no 1º grau e três, no 2º grau, como se pode verificar a seguir.

Escala de Frequência: Expressão e Compreensão Oral.

1º GRAU

Expressão	Frequência	Alunos
“às vezes”	7 (24,1%)	2/A, 3/A, 6/A, 7/A, 8/A, 18/A, 21/B
“raramente”	6 (20,7%)	12/B, 13/A, 14/B, 15/A, 24/A, 25/A
“muito raramente”	8 (27,6%)	4/A, 5/A, 9/A, 16/A, 20/A, 23/A, 26/A, 29/A
“nunca”	4 (13,8%)	8/A, 22/B, 27/A, 28/A

2º GRAU

Expressão	Frequência	Alunos
“muitas vezes”	2 (6,9%)	1/A, 19/A
“às vezes”	5 (17,2%)	3/A, 11/A, 12/B, 14/B, 18/A, 22/B, 23/A, 24/A, 25/A
“raramente”	5 (17,2%)	6/A, 15/A, 0/A, 21/B, 26/A
“muito raramente”	7 (24,1%)	2/A, 4/A, 5/A, 7/A, 9/A, 16/A, 28/A
“nunca”	3 (10,3%)	17/A, 27/A, 29/B

1.1.3 - Leitura

Através da análise das respostas ao questionário de pesquisa (itens 8 e 9 - Anexo D), foi possível levantar alguns dados referentes às representações das condições de leitura dos calouros, no 1º e 2º graus, principalmente os critérios de escolha das leituras, os livros lidos, os objetivos da leitura, a frequência das atividades de leitura e interpretação de textos.

Na maioria dos casos, *a escolha das leituras* cabia exclusivamente ao professor. Alguns alunos procuram explicar por que só o professor escolhia as leituras. Seus argumentos refletem e refratam o discurso oficial que marca as condições de leitura na escola:

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

(...) para *centralizar mais a leitura*. (3/A)

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

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

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

(destaques meus)

Por que, tal como informaram os calouros, com raras exceções, apenas os professores escolhiam/escolhem as leituras a serem feitas pelos alunos, na maior das nossas escolas? Quais critérios estariam fundamentando a escolha que fazem de certos livros? De acordo com Silva (1984: 74) há uma hipótese com muita probabilidade de ser confirmada através de testes ou pesquisas:

os professores selecionam para os alunos livros ou autores de seu conhecimento e leitura (...) Como estes profissionais de modo geral estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua seleção vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado. Talvez durante o curso de sua formação, ou porque os leram ou porque deles obtiveram referências, através da teoria e da crítica literária. Autores com os quais se habituaram por força da sua formação, da tradição, da profissão e da imposição e que para eles não significam risco algum. Os clássicos, por exemplo, por terem já sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade. Estão acima de qualquer suspeita. Não podem ser questionados ou rejeitados publicamente...

Outros informantes argumentam mais sobre o assunto e até apresentam alternativas ponderadas e interessantes como, por exemplo, 17/A:

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

O depoimento de 29/B é mais incisivo:

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

Ele confirma o que a maioria também demonstrou: o prazer “de se distrair com os livros e textos”, não ocorria/ocorre na escola. Isso explica também onde começa a falta de “incentivo à leitura”, observada nos depoimentos. Quem podia gostar de ler? O *objetivo da leitura* era quase que exclusivamente provar que a leitura realmente tinha sido feita, pois os *livros* “impostos” “seriam cobrados em prova”,⁽¹⁾ ou eram lidos “para fazer trabalhos e resumos”. Ou, nem isso, por exemplo:

Em alguns casos, podemos observar que, provavelmente, o discurso da escola e dos professores sobre a leitura era um e a prática efetiva dos alunos e mesmo dos professores nessa área era outra. Penso que os exemplos abaixo comprovam isso, sobretudo os depoimentos de 5/A e 23/A.

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

Nós não líamos porque os professores não nos passavam nada. (9/A)

Não li nenhum livro, apenas excertos em apostilas. (11/A)

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

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

⁽¹⁾ Observei que os calouros usaram as palavras “cobrança”, “cobrado”, “cobrar” com muita frequência quando se referiam a questões de verificação de aprendizagem.

(...) quase não se estuda literatura que é apenas mais cobrada no vestibular. (27/A)

Devo ressaltar o que, embora pareça óbvio, não tem merecido a devida atenção por parte das autoridades da escola: muitas vezes, o aluno incorpora a "cobrança" da "leitura obrigatória" como modelo exclusivo de comportamento (ver 9/A, acima). Tal fato prejudica a sua formação de leitor, na medida em que deixa uma lacuna na construção da sua história de leituras e atrasa o desenvolvimento consciente da sua capacidade de compreensão e de crítica dos mais diversos tipos de textos, visando diferentes objetivos⁽²⁾.

Os depoimentos abaixo indicam os motivos daqueles que gostavam de ler e liam o que desejavam, *fora da escola*.

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

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

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

As representações de experiências positivas nas quais os alunos também escolhiam as leituras e até participavam de programas de incentivo à leitura (12/B e 23/A) restringiram-se aos casos citados a seguir:

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

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

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

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

⁽²⁾ Ver Geraldi (1984: 77-92) e Faraco (1984: 17-23).

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

Um único informante (14/B) referiu-se à dificuldade de acesso aos livros, resultante da *falta de biblioteca*:

Não havia biblioteca pública junto à escola e para adquirir os livros noutra setor não havia poder aquisitivo satisfatório.

Dentre os livros de que os calouros mais gostaram, os mais indicados foram, em ordem decrescente:

a) no 1º grau:

livro	citações
O Pequeno Príncipe, de Saint Exupéry	4
O Menino do Dedo Verde, de Maurice Druon	3
O Estudante, de Adelaide Carraro	3
A Moreninha, de Joaquim Manoel de Macedo	3
Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro de Vasconcelos	2
Olhai os Lírios do Campo, de Érico Veríssimo	2
Ana Terra, de Érico Veríssimo	1

b) no 2º grau:

livro	citações
Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro de Vasconcelos	2
O Crime do Padre Amaro, de Eça de Queirós	2
O Cortiço, de Aluisio de Azevedo	2
Olhai os Lírios do Campo, de Érico Veríssimo	1
O Estudante, de Adelaide Carraro	1
O Pequeno Príncipe, de Saint Exupéry	1
Ana Terra, de Érico Veríssimo	1
A Moreninha, de Joaquim Manoel de Macedo	1

Outro elemento das “condições para ler” que os calouros descreveram nos seus depoimentos refere-se à frequência com que as atividades de leitura e interpretação de textos eram realizadas normalmente, no 1º e 2º graus. A escala abaixo mostra, através das categorias assinaladas pelos calouros, a baixa frequência das atividades de leitura,

no 1º grau: 13,8% : “sempre”, 24,1% : “muitas vezes”, 20,7% : “às vezes”, 20,7% : “raramente” e 17,2%: “muito raramente”.

No 2º grau, a situação é ainda pior: diminuíram as indicações nas categorias positivas e aumentaram nas negativas: 3,4% : “sempre”, 10,3% : “muitas vezes”, 37,9% : “raramente” e 31% : “muito raramente”. Houve ainda uma indicação - 3,4% - para “nunca”.

Escala de Frequência: Leitura

1º GRAU

Expressão	Frequência	Alunos
“sempre”	4 (13,8%)	13/B, 17/A, 23/A, 25/A
“muitas vezes”	7 (24,1%)	4/A, 6/A, 12/B, 14/B, 15/A, 18/A, 24/A
“às vezes”	6 (20,7%)	1/A, 4/A, 6/A, 12/B, 14/B, 29/B
“raramente”	6 (20,7%)	2/A, 9/A, 19/A, 20/A, 22/B, 26/A
“muito raramente”	5 (17,2%)	3/A, 16/A, 21/B, 27/A, 28/A
“nunca”		

2º GRAU

Expressão	Frequência	Alunos
“sempre”	1 (3,4%)	1/A
“muitas vezes”	3 (10,3%)	24/A, 25/A, 28/A
“às vezes”	3 (10,3%)	15/A, 21/B
“raramente”	11 (37,9%)	2/A, 4/A, 7/A, 13/B, 14/A, 16/A, 17/A, 20/A, 22/B, 23/A, 29/B
“muito raramente”	9 (31%)	3/A, 5/A, 8/A, 9/A, 10/A, 11/A, 12/B, 18/A, 27/A
“nunca”	1 (3,4%)	6/A

Quanto às atividades de interpretação de textos, elas também não eram realizadas com muita frequência, de acordo com as categorias assinaladas pelos informantes, no 1º grau: 13,8%: “sempre”; 24,1% : “muitas vezes”; 17,2%: “raramente”; 17,2%: “muito raramente”; 3,4%: “nunca”. No 2º grau, diminuíram as indicações de

“sempre”: 6,9%; de “muitas vezes”: 13,8%; e aumentaram as indicações de “às vezes”: 34,5% e de “raramente”: 34,5%.

Escala de Frequência: Interpretação de Textos.

1° GRAU

Expressão	Frequência	Alunos
“sempre”	4 (13,8%)	6/A, 17/A, 24/A, 25/A
“muitas vezes”	7 (24,1%)	3/A, 4/A, 18/A, 21/B, 26/A, 29/B
“às vezes”	7 (24,1%)	9/A, 10/A, 11/A, 12/B, 13/B, 14/B, 15/A
“raramente”	5 (17,2%)	1/A, 1/A, 5/A, 8/A, 23/A
“muito raramente”	5 (17,2%)	2/A, 7/A, 19/A, 20/A, 27/A
“nunca”	1 (3,4%)	16/A

2° GRAU

Expressão	Frequência	Alunos
“sempre”	2 (6,9%)	4/A, 28/A
“muitas vezes”	4 (13,8%)	6/A, 21/B, 23/A, 26/A
“às vezes”	10 (34,5%)	4/A, 7/A, 8/A, 11/A, 13/B, 14/B, 15/A, 18/A, 25/A, 29/B
“raramente”	10 (34,5%)	1/A, 3/A, 5/A, 9/A, 10/A, 12/B, 16/A, 7/A, 20/A, 22/B
“muito raramente”	2 (6,9%)	19/A, 27/A
“nunca”	1 (3,4%)	2/A

De acordo com o que foi exposto, os depoimentos dos calouros delinearam alguns elementos das suas condições de leitura, nas aulas de língua materna. No 1° grau, os livros eram, na maioria dos casos, escolhidos apenas pelo professor e constituíam leitura obrigatória, passível não de avaliação, mas de verificação ou, como eles dizem, de “cobrança”, através de provas escritas, resumos, trabalhos. E isso correspondia ao “objetivo” da leitura.

No 2° grau, a situação piorou, porque a maioria leu menos e somente para fazer resumos e provas. Alguns até não leram nada.

Em termos gerais, o discurso da escola e dos professores sobre a leitura era um, enquanto que a prática efetiva dos alunos e, em certos casos, até dos professores nesta área era outra.

Esses resultados parecem evidenciar o fracasso da escola com relação ao incentivo à leitura e à formação do leitor. Tal situação parece confirmar o que diz Geraldi (1991: 169)

Ancorada na autoridade, a legitimidade se impõe. Os procedimentos são, aqui, os mesmos que, na passagem do trabalho científico a conteúdos de ensino, reificam esses produtos. Tornam hipóteses verdades absolutas. Tornam textos que se elegem para as aulas, em leitura obrigatória, cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção são também válidas em si. Reificam-se os textos. E, contraditoriamente, "repartindo-os" pela escolarização, sacralizam-nos (e na ambigüidade do nos incluem-se todos os seus sentidos: os textos, seus autores, seus selecionadores e, por mais incrível que pareça, seus leitores, pois estes, no contato magicamente imposto, "eruditos" se tornam porque leram o que selecionado a ler se lhes "deu" a ler - escolarizados estão).

1.1.4 - Redação

O que os calouros contaram sobre as suas experiências com a aprendizagem da língua materna, no 1º e 2º graus, permitiu-me a identificação de três elementos das condições de produção das suas redações escolares: a forma pela qual o processo começava, algumas estratégias de incentivação usadas pelos professores e a frequência com que as atividades de redação eram realizadas.

Os depoimentos dos informantes mostraram que o ponto de partida do quadro de condições necessárias à produção de um texto, ou seja, "ter o que dizer" (Geraldi, 1991: 137) era estabelecido, na maioria das vezes, de duas formas: ou o aluno não tinha nenhuma liberdade de escolha, pois a decisão era do professor, ou tinha toda a liberdade, isto é, só ele (o aluno) decidia. Eis alguns exemplos:

(...) os assuntos eram indicados pelos professores. (2/A)

Os temas para redações eram livres. (2/A - 2º grau)

Era livre o tema da redação. O professor delimitava vários assuntos. Nós votávamos. (4/A)

Os assuntos eram "estipulados" pelos professores. (5/A)

Muito pouco eu escrevia. Mas o pouco que eu me lembro ter escrito, os temas eram na maioria das vezes livres. (7/A)

O que eu escrevi (...) foram algumas redações e os temas eram na maioria livres. (7/A - 2º grau)

As nossas redações eram sempre baseadas em temas livres. (8/A)

Apesar de termos temas livres, a maioria era direcionada para o vestibular. (8/A - 2º grau)

Podíamos escolher os temas de nossa preferência para que talvez escrevêssemos melhor. (11/A - 2º grau)

Os temas das aulas de redação já eram definidos; algumas vezes tinha o tipo semidirigido (Ex.: Escreva sobre alguma coisa que destruirá o homem: bomba, ganância). (13/B)

Muitas vezes, a professora dava o título para a redação, mas outras ficava à nossa escolha. É mais gostoso quando você pode escolher, é mais interessante. (17/A)

(...) era mais livre ainda. Isso permite abrir a mente. Quando se restringe, restringe também o pensamento (17/A - 2º grau)

Na maioria das vezes, os temas eram livres. (23/A)

Como estávamos nos preparando para o vestibular, geralmente escolhíamos os temas atuais. (23/A - 2º grau)

Eles davam sempre um tema. (24/A)

Eles sempre davam um tema, isto é, quando os professores davam redação. (24/A - 2º grau)

Muitas vezes o tema já estava escolhido. (26/A)

As aulas sempre foram direcionadas, não permitindo mudanças, quando programadas. Apesar de fazer parte do programa, algumas vezes, o tema livre. (26/A - 2º grau)

Os temas de redação também eram impostos pelo professor, no 1º e 2º graus. (27/A)

Geralmente os professores nos deixavam a tarefa de escolher os temas de nossas redações. (29/B)

A forma como os alunos eram "orientados" logo no início do processo de produção das suas redações, ou seja, partindo ou de um "tema imposto" ou de um "tema livre", confirma o que Faraco (1984: 19) diz sobre a "3ª praga" do ensino de português: "redações-tortura":

Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos as condições para tal. O processo rotineiro de orientar redações tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto nos custava atingir os limites mínimos de linhas (estes limites são indispensáveis neste processo, do contrário ninguém escreve nada!). Mas, assim mesmo, continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter idéias.

Outro elemento representado em dois depoimentos diz respeito às estratégias usadas pelos professores com o objetivo de incentivar o aluno a "romper o bloqueio inicial" (1/A) ou criar idéias através da discussão prévia do assunto a ser desenvolvido (3/A). Configurava-se aí uma preocupação com o "como dizer":

Os professores procuravam títulos do campo de interesse dos alunos, para romper o bloqueio inicial. (1/A)

Tínhamos Técnica de Redação e por isso discutíamos um assunto em classe e depois escrevíamos sobre ele. (3/A - 2º grau)

Ora, o "como dizer" só se define a partir dos demais elementos do quadro de condições necessárias à produção de um texto (Geraldí, 1991: 164). Isto é, a escolha das estratégias referentes ao "como dizer o que se tem a dizer" depende do que "se tem a dizer", das "razões para dizer o que se tem a dizer", de a "quem se diz o que se tem a dizer" e de um "locutor" que se constitua como tal e assuma a responsabilidade por aquilo

que diz no texto. Assim, as atividades de incentivação descritas por 1/A e 3/A eram, de certa forma, sem muito sentido.

Se consideramos o que foi dito nos depoimentos, nos quais identifiquei ocorrências relativas apenas ao “ter o que dizer” e, mesmo assim, de forma artificial, podemos deduzir o quanto eram precárias as condições de produção de textos representadas pelos calouros.

Se as redações eram produzidas nessas condições, a relação com o professor marcava a imagem que o aluno criava, no momento da produção, de seu interlocutor (o próprio professor) e, a partir daí, a imagem de língua e a escolha das estratégias referentes ao “como dizer o que dizer”. A consequência mais grave dessa presença marcante do professor como uma espécie de único interlocutor-censor é que o aluno, preocupado em demonstrar que “aprendeu” a escrever:

(a) nega sua capacidade lingüística oral e (b) cria uma imagem de língua a partir das fontes que identifica com a imagem do interlocutor, isto é, relações sociais em que haja (ou o aluno identifique) marcas de autoridade, padrão culto, “correção”, etc. (...) Não se trata de uma estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos pré-estabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Neste sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva.

(Brito, 1984:115)

Os depoimentos a seguir mostram o que alguns calouros disseram quando responderam à pergunta: “Você teve condições para ler e escrever bem?” (Anexo I). Os argumentos apresentados como justificativas refletem uma forte influência do discurso do interlocutor-professor e da imagem de “escrever bem” que ele foi construindo durante o processo de aprendizagem.

Sim (...) os conteúdos seguem um programa e se completam a cada ano, proporcionando assim condições de escrever bem..
(26/A)

Sim. Já estamos sendo trabalhados desde o 1º grau, mais preparados, e assim com maiores condições para escrever bem, sendo apenas uma questão de aptidão. (26/A - 2º grau)

Sim. De uma certa maneira, as leituras indicadas pelos professores e a gramática ensinada aliadas a leituras paralelas, deram-me a capacidade de escrever e ler razoavelmente bem. (11/A)

Sim. No 2º Grau adquiri, melhor dizer, foi-me ensinado mais conteúdo gramatical que é o suporte de toda a estrutura escrita. (11/A - 2º grau)

Sim. Melhor uma coisa bem ou mal adquirida do que nada. (12/B)

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

A freqüência com que as atividades de redação eram realizadas também não contribuía para que os alunos tivessem condições de desenvolver a capacidade de escrever. Isso fica evidente através dos dados constantes na escala de freqüência abaixo, onde, no 1º grau, a categoria mais assinalada pelos informantes foi “raramente” (34,5%), seguida por “muito raramente” (17,2%) e por “nunca” (17,2%). No 2º grau, a situação melhorou, provavelmente em função do vestibular: a categoria mais assinalada foi “muitas vezes” (31%).

Escala de Freqüência: Redação

1º GRAU

Expressão	Freqüência	Alunos
“sempre”	3 (10,3%)	1/A, 17/A, 19/A
“muitas vezes”	3 (10,3%)	6/A, 9/A, 19/A
“às vezes”	3 (10,3%)	25/A, 26/A, 28/A
“raramente”	10 (34,5%)	3/A, 4/A, 10/A, 11/A, 16/A 18/A, 21/B, 22/B, 27/A, 29/B
“muito raramente”	5 (17,2%)	5/A, 12/B, 13/B, 14/B, 15/A
“nunca”	5 (17,2%)	2/A, 7/A, 8/A, 23/A, 24/A

2º GRAU

Expressão	Frequência	Alunos
"sempre"	4 (13,8%)	3/A, 4/A, 19/A, 23/A
"muitas vezes"	9 (31%)	2/A, 7/A, 9/A, 10/A, 12/B, 13/B, 15/A, 17/A, 25/A
"às vezes"	5 (17,2%)	5/A, 20/A, 22/B, 26/A, 28/A
"raramente"	2 (6,9%)	14/A, 27/A
"muito raramente"	2 (6,9%)	16/A, 18/A
"nunca"	2 (6,9%)	24/A, 29/B

Se levarmos em conta que as condições nas quais os calouros escreviam no 1º e 2º graus valorizavam o *produto final*, isto é, o texto, a partir de dois elementos desarticulados: "o que dizer" e "como dizer", em detrimento do *processo* de escrever, além da pouca frequência com que as atividades eram realizadas, é possível entender melhor por que eles dizem o que dizem (expressões grifadas) sobre a escrita:

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

Não. Embora no 2º grau já recebamos noções de redação, ainda não se sai de lá escrevendo e lendo bem. Dependemos muito do nosso interesse em casa. (1/A - 2º grau)

Não. Aprendemos apenas o que o professor determinava; só que ele quase não fazia exercícios na sala de aula. Fora da escola, eu escrevia para mim. (4/A - 2º grau)

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

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

1.1.5 - Gramática

Através do levantamento e da análise de dados constantes nos depoimentos, pretendo caracterizar, neste item, o que foi “estudar gramática” para os calouros informantes. Em razão desse objetivo, descrevo, citando os discursos dos informantes: 1) os conteúdos mais estudados; 2) o “para quê” estudavam; 3) as razões desse estudo; 4) o “como” estudavam; 5) a “frequência” com que tais estudos eram realizados.

1) Os *conteúdos* de gramática citados como os mais estudados nas aulas de gramática, no 1º grau, foram, em ordem decrescente de indicação:

Conteúdo	Frequência	Alunos
análise sintática	13	5/A, 7/A, 9/A, 10/A, 11/A, 14/B, 15/A, 16/A, 19/A, 23/A, 25/A, 26/A, 29/B
ortografia:	8	4/A, 5/A, 12/B, 16/A, 17/A, 20/A, 26/A, 29/B
verbos	4	1/A, 6/A, 25/A, 29/B
interpretação de textos	2	8/A, 13/B

Em alguns casos, como o de 3/A, houve referências mais genéricas:

Estudar Língua Portuguesa, no 1º grau, foi melhorar a gramática, tanto no falar como no escrever.

Provavelmente mais preocupados em caracterizar as diferenças mais gerais, entre o 1º e o 2º grau (pergunta nº 11 - Anexo I), em termos de estudos gramaticais, os calouros não citaram conteúdos específicos, nas respostas sobre o 2º grau. Por exemplo:

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

Estudamos toda a gramática. (6/A)

(...) há uma grande diversidade de assuntos e é impossível tratá-los minuciosamente. (7/A - 2º grau)

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

Abrangia mais assuntos de gramática. (10/A)

Tive poucas aulas de português. (...) o curso que escolhi não me ajudou para melhorar o meu conhecimento em relação à Língua Portuguesa. (18/A - 2º grau)

Acentuação gráfica, verbos, substantivos, advérbios e várias outras coisas, só que já esqueci. (24/A)

Estudávamos os pontos que não tínhamos aprendido bem no 1º grau. (25/A - 2º grau)

O Magistério nos ensina como ensinar a aplicar as regras. (28/A - 2º grau)

Em alguns dos depoimentos acima, há indícios de certas diferenças entre os calouros em função dos cursos de 2º grau que frequentaram. Ou seja: 4/A e 8/A, procedentes do curso “Científico” (atual “7044/82”), demonstram maior preocupação com o vestibular. 18/A reclama do ensino de Língua Portuguesa no curso Técnico em Contabilidade. 25/A e 28/A, que cursaram o Magistério, focalizam “os conteúdos gramaticais” do ponto de vista do ensino/aprendizagem.

2) Segundo os depoimentos de alguns dos poucos informantes que explicitaram o assunto, o “*para quê*” estudavam as questões gramaticais era, por exemplo:

(...) saber falar e escrever. (1/A)

(...) maior compreensão de textos e frases. (7/A)

(...) melhor escrever. (11/A)

(...) errar menos, falar mais certo. (12/B)

(...) melhor compreensão e correção. (14/B)

Sempre para as provas. Para poder escrever bem. (17/A)

Só estudava para fazer as provas. (17/A - 2º grau)

Para aprender a fazer as provas. (20/A)

Na época eu estudava apenas para fazer a prova. (25/A)

Para fazer as provas. (28/A)

Os calouros 8/A e 13/B não explicaram os objetivos da “interpretação de textos”, nas aulas de gramática. Acredito com Neves (1990: 18) que uma possibilidade seria “retirar de textos’ unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação”.

3) As *razões* para justificar a aprendizagem dos conteúdos gramaticais mais citados foram:

(...) é um assunto fundamental (ortografia) (4/A)

Análise sintática e ortografia eram mais cobradas, devido à minha dificuldade de escrever. (5/A)

Tínhamos muitas dificuldades. (análise sintática). (9/A)

Porque a professora sempre dizia que era fundamental saber a estrutura da língua. (17/A)

Como não foi bem aprendido no 1º grau é necessário que se dê a mesma coisa no 2º grau. (19/A)

Os professores em geral quase nunca explicavam o porquê de estudar determinada matéria. (25/A)

Fazia parte do currículo. (26/A)

Porque era isso (“regras de gramática”) que se exigia (classifique, complete). (28/A)

No 2º grau adquiri, melhor dizer, foi-me ensinado mais conteúdo gramatical que é o suporte de toda estrutura escrita. (11/A - 2º grau)

4) Nas representações de alguns calouros houve referências também ao *como* os conteúdos gramaticais eram estudados, por exemplo:

Estudava decorando em voz alta e escrevendo repetidas vezes. (1/A)

Através de chamadas orais. (3/A)

Estudava pelos livros da escola. Poucas vezes consultei a gramática e o dicionário. (5/A)

Era tudo apostilado e resumido. Ai sim é que eu nem peguei a gramática. (5/A - 2º grau)

Era apostilado, tudo no seu tempo era dado, mas nada aprendi
(9/A - 2º grau)

Através de exercícios. (15/A)

Aulas expositivas. (16/A)

Através de exercícios nos livros, na lousa, oralmente, tarefa.
(17/A)

Treinando. (20/A)

Era preciso decorar os verbos, as conjunções, pois havia
arguição. Havia exercícios referentes a cada matéria. (25/A)

Aulas teóricas, seguidas da resolução de exercícios. (27/A)

Lendo, estudando através da gramática, dos exercícios, toda vez
que ia escrever. (29/B)

5) A “Escala de Freqüência” abaixo mostra, como disse a caloura 3/A, que era mesmo “cobrada a gramática com freqüência”, ou seja, “estudar gramática” era a atividade mais freqüente nas aulas de língua materna, para a maioria dos informantes que responderam à pergunta nº 4 do questionário (Anexo I).

No 1º grau, a categoria mais assinalada foi “muitas vezes” (44,2%), seguida de “sempre” (27,6%), de “às vezes” (17,2%). No 2º grau, aumentou a indicação de “sempre” (37,9%), que foi seguida de “muitas vezes” (20,7%).

Escala de Freqüência: Gramática

1º GRAU

Expressão	Freqüência	Alunos
“sempre”	8 (27,6%)	3/A, 4/A, 7/A, 12/B, 17/A, 20/A, 25/A, 26/A
“muitas vezes”	13 (44,2%)	2/A, 5/A, 6/A, 8/A, 9/A, 10/A, 11/A, 13/B 15/A, 18/A, 23/A, 28/A, 29/B
“às vezes”	5 (17,2%)	16/A, 21/B, 22/B, 27/A, 28/A
“raramente”	1 (3,4%)	14/B
“muito raramente”	2 (6,9%)	1/A, 19/A

2º GRAU

Expressão	Frequência	Alunos
“sempre”	11 (37,9%)	6/A, 7/A, 9/A, 10/A, 11/A, 12/B, 13/B, 23/A, 25/A, 26/A, 28/A
“muitas vezes”	6 (20,7%)	3/A, 4/A, 5/A, 14/B, 15/A, 20/A
“às vezes”	6 (20,7%)	2/A, 16/A, 17/A, 22/B, 27/A, 29/B
“raramente”	4 (13,8%)	8/A, 18/A, 21/B, 28/A,
“muito raramente”	2 (6,9%)	1/A, 9/A.

Tendo em vista o que foi exposto, devo ressaltar algumas características do ensino de gramática, no 1º e 2º graus, refletidas nos depoimentos dos calouros. “Análise Sintática” era o conteúdo mais estudado.

Os *para quês* desde “maior compreensão de textos e frases” até interesses mais imediatistas como “fazer as provas” e mais “aprender a fazer as provas”.

Os *porquês* demonstram: a) mais as razões dos professores do 1º e 2º graus do que as dos próprios informantes: “a professora sempre dizia que era fundamental...”, “Os professores em geral quase nunca explicavam o porquê de estudar...”; b) a crença de que a “cobrança” da gramática proporciona a superação da “dificuldade de escrever” (5/A e 11/A); c) o uso do discurso da escola (26/A).

Os *comos* deixam entrever algumas características da aprendizagem por automatismos, isto é: “decorando em voz alta e escrevendo repetidas vezes”, “treinando”, “através de exercícios”. Além disso, percebo também, em alguns casos: a) um certo tom de frustração ou autocrítica: “poucas vezes consultei a gramática e o dicionário”; “tudo no seu tempo era dado, mas nada aprendi”; “ai sim que eu nem peguei a gramática”.

De acordo com os depoimentos, as atividades relativas aos estudos de gramática eram realizadas, no 1º grau, “sempre” (27,6%), “muitas vezes” (44,2%), “às vezes” (17,2%). No 2º grau: “sempre” (37,9%), “muitas vezes” (20,7%). Isso significa, em termos comparativos, que a “frequência” das atividades referentes à gramática era maior do que a qualquer outra área do ensino de língua materna (expressão e compreensão oral, leitura, interpretação de textos, redação).

Todas essas características compõem um quadro em que a aprendizagem e o ensino da gramática são vistos pelos informantes de maneira isolada, como um fim em si mesmo. Nessas condições, o que importa é a simples memorização temporária de um

conhecimento em si e por si mesmo. Uma das consequências a ser aqui ressaltada é a frustração do aluno que, após onze anos de estudo, sente-se inseguro em relação à leitura e à escrita de sua própria língua materna.

1.1.6 - O Melhor Professor

Neste item, pretendo verificar que valores os calouros atribuem aos melhores professores de sua história de “ser aluno” de Língua Portuguesa. Estou partindo do pressuposto de que o conceito de “bom professor” que eles têm atualmente foi construído na relação que tiveram com ex-professores, com ex-colegas, com a família. O meu interesse pela imagem do “melhor professor” no dizer dos calouros enquanto futuros professores prende-se ao fato de que muitas vezes tal imagem influencia a repetição de atitudes consideradas positivas. Com relação a esse assunto, numa pesquisa realizada por Cunha (1989: 159-160) a autora enumera as principais influências que os “bons professores” reconhecem sobre si, dentre as quais destaco:

De qualquer forma, no dizer dos nossos respondentes, a maior força sobre seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores. Este dado é fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares.

Para facilitar a exposição do assunto, agrupei, inicialmente, as características utilizadas pelos calouros nas representações do “melhor professor” nos dois conjuntos a seguir.

1) Os informantes valorizaram atitudes e qualidades do professor, referentes:

- a) ao conhecimento da matéria;
- b) à forma de ser e de agir;
- c) às habilidades para organizar as aulas, de escolher formas adequadas de apresentar os conteúdos e de estabelecer um clima positivo na sala de aula;
- d) à capacidade de manter-se próximo dos alunos através de um relacionamento afetivo;
- e) ao posicionamento político diante de questões sociais (12/B):

Contava-nos trechos dos livros para interessar-nos pelas obras.
(3/A - 2º grau)

Simpático com os alunos, demonstrava conhecimentos, era calmo e seguro. (5/A)

Aproveitava todos os segundos das aulas, demonstrava muitos conhecimentos, era seguro e incentivava a leitura. (5/A - 2º grau)

Apresentava uma seqüência de assuntos, durante os três anos em que estive conosco. (6/A - 2º grau)

Ela havia feito apenas o Magistério e inovava as aulas com debates, conversação, leitura em sala de aula e tinha a atenção voltada aos alunos, sem divagações inúteis às aulas. (7/A)

Tive vários professores inteligentes e competentes no 2º grau, mas como a Eliane, nunca. Ela começava a aula e aproveitava até o último minuto. Sempre se interessava pelas dúvidas dos alunos, participava das discussões e era imparcial na hora das notas (7/A - 2º grau)

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

Ensinava bem, trazia bastantes exercícios extras e indicava vários livros. (11/A)

Ela tinha vontade de dar a uma classe pobre de cultura um "pouco" mais de saber. (12/B)

Competente, dedicada, eficiente, amiga, colega, irmã. (14/B)

Enérgica, dinâmica, atualizada, interessada, atenta, comunicativa. (17/A)

Uma professora que não adotava um livro fixo. Ela levava xerox de vários livros didáticos. (19/A)

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

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

2) Os informantes valorizaram o professor exigente, que "cobrava" o conhecimento dos conteúdos estudados e a participação do aluno. Houve até uma declaração explícita nesse sentido, a da caloura 5/A, ao descrever as condições para ler e

escrever no 2º grau: “houve uma certa cobrança que eu costumo chamar de incentivo”. A caloura 11/A ressalta ainda a “maneira própria de ensinar”.

(...) era muito exigente, só passava o aluno que realmente soubesse. (1/A)

(...) também era muito exigente, fazia chamada oral toda aula. (1/A - 2º grau)

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

(...) excelente professora, era um tanto rígida, mas profunda conhecedora da matéria. (6/A)

(...) era muito exigente e tinha boa vontade de ensinar. (10/A)

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

Ela era super severa e exigia do aluno a matéria dada. (13/B)

Passarei agora a focalizar alguns casos que não constaram dos dois grupos analisados anteriormente.

A justificativa que 9/A apresenta ao deixar de descrever o “melhor professor” do 2º grau, pareceu-me inesperada, num primeiro momento.

Tive de 6 a 8 professores, não me lembro se eram bons e nem seus nomes. (9/A)

Na verdade, seria mais lógico esperar que dissesse algo parecido com: *não tive bons professores no 2º grau*, após fazer sérias críticas negativas aos professores do 2º grau, ao justificar: I) a experiência negativa que teve, segundo suas palavras, com o ensino de língua materna no 2º grau; II) a falta de condições para ler e escrever bem; III) por que não citou qual o livro de que tinha gostado mais:

I) (...) o professor do 2º grau tem pressa e dá tudo muito rápido. Eu só tinha os fins de semana para estudar; para não sair mal, tinha que colar para não perder o ano.

II) Tudo o que aprendi no 1º grau, nosso professor do 2º grau não teve a mesma preocupação. Assim não tive uma continuidade naquilo que havia aprendido. Os professores do 2º grau são geralmente alunos universitários e muito impacientes.

III) Nós não llamos porque os professores não nos passavam nada.

Além disso, no item 13 e, principalmente, no 14 - "Espaço reservado para suas críticas e sugestões" - (Anexo I), ela novamente critica os seus professores do 2º grau e apresenta a imagem que faz do professor "ideal" que deve ter tido no "Cursinho", quando finalmente pôde aprender "o que não souberam ensinar-nos no 2º grau". Ela se representa também como aluna do 2º grau:

O resultado (da pesquisa) deve mostrar o grande buraco que existe na maneira de ensinar: o professor mal preparado e sem interesse. (item 13 - Anexo I)

O que aprendi em Língua Portuguesa e literatura foi no período de 02 anos em que fiz cursinho. (...) foi a melhor e última experiência até agora, melhor: porque aprendi o que não souberam ensinar-nos no 2º grau e porque o *aluno do 2º grau é aquele que trabalha o dia todo e estuda à noite sem jantar e sem saco p/ pessoas que não têm às vezes o devido amor ao ensino*. Ensinar com gosto, com prazer. O Cursinho foi na verdade aonde pude tirar dúvidas que enraizava (sic) e crescia (sic) como uma árvore sem frutos e brilhos (...). Sendo assim concluo que os *professores além de tudo são aqueles pacientes cultivadores de sabedoria, sem eles a inconstância e a imprudência será (sic) mais um item no currículo dos alunos brasileiros. Veja bem, cito os professores, aqueles que o são por amor e profissão. Como tudo na arte*. (item 14 - Anexo I)

Eu só tinha os fins de semana para estudar, para não sair mal, tinha que colar para não perder o ano. (resposta ao item 2 - Anexo I)

(destaques meus)

No entanto, considerando o pressuposto de que as formas expressivas com que os indivíduos referenciam os fatos narrados e se auto-referenciam no relato de suas memórias não podem ser considerados como estatutos de verdade, o que parece contraditório no relato de 9/A é constitutivo do discurso, pois, de acordo com Foucault (apud Neder, 1995:3):

(...) contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere enfim sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência: é a partir dela que ele emerge, é ao mesmo tempo para traduzi-la e para superá-la que ele se põe a falar (...) é porque ela está sempre aquém dele e ele jamais pode contorná-la inteiramente, que ele muda, que ele se metamorfoseia, que ele escapa por si mesmo à sua própria continuidade. A contradição funciona, então, no fio do discurso, como o princípio de sua historicidade.

Nesse sentido, o discurso através do qual 9/A constrói uma visão do passado a partir do presente, importa pouco como História entendida tradicionalmente como uma versão de fatos realmente vividos no passado. Mas interessa muito como memória para ser analisado e refletido, porque vai dizer muito das pessoas que ela referencia, dela mesma, da situação do passado e também do presente (Kenski, 1994).

Assim, podemos analisar, no discurso de 9/A, a visão que ela tem agora da educação e do “professor ideal”. É, a meu ver, uma visão lírica de educação que pressupõe o amor “como a grande arma do educador, não raro condição necessária e suficiente para o desempenho de sua tarefa” (Almeida, 1986: 78). Nessa perspectiva, o educador é uma pessoa destinada a cumprir uma “missão”, a “doar-se” sem expectativa de receber um salário justo pelo seu trabalho.

Sobre a relação amor versus conhecimento, precisamos considerar o que nos diz Bertrand Russel (apud Bernardo, 1986: 153-154):

Nem o amor sem o conhecimento, nem o conhecimento sem o amor, podem produzir uma vida virtuosa. Na Idade Média, quando a peste surgia numa localidade, os sacerdotes aconselhavam à população se reunir nas igrejas e orar pela sua salvação. O resultado disso era que a infecção se disseminava com extraordinária rapidez entre as multidões de suplicantes. Eis aí um exemplo de amor sem conhecimento. A última guerra proporcionou-nos um exemplo de conhecimento sem amor. Em cada um dos casos o resultado foi uma mortalidade em grande escala.

O calouro 13/B também lançou mão de recurso semelhante ao de 9/A, ao dizer:

Não me lembro de um bom professor no 2º grau.

Seria mesmo por não se lembrar de “um bom professor no 2º grau” que deixou de responder à questão? Ou seria tal resposta menos uma justificativa e mais uma forma delicada de dizer que não teve nenhum bom professor no 2º grau? Essa parece ser uma hipótese bem viável, considerando a crítica que fez aos seus professores do 2º grau:

Os professores estavam mais preocupados em nos ensinar macetes para o vestibular do que realmente nos ensinar a matéria.

Finalmente, 12/B e 14/B justificam o fato de não terem feito a descrição do “melhor professor” do 2º grau:

Eu não tive nenhum professor que se sobressaiu (só em literatura...). (12/B)

período de várias trocas e substituições não foi possível adaptar com nenhum. (14/B)

Julgo interessante observar que a percepção de 12/B, um dos mais jovens do grupo (18 anos) e oriundo de escola particular, centra-se na figura do professor “nenhum que se sobressaiu”. Enquanto a de 14/B, o mais velho do grupo (40 anos), concluinte do 2º grau em 1978, em escola pública, volta-se para si mesmo: “não foi possível adaptar com nenhum”.

Em termos comparativos, a atitude dos dois informantes diante de sua própria fala, pode ser assim interpretada: 14/B já está “ideologizado” que *o problema é dele*. Enquanto 12/B ainda reflete uma certa indecisão ou indefinição, ao afirmar: “Eu não tive nenhum professor que se sobressaiu” e, logo em seguida, entre parênteses, acrescentar: “(só em literatura...)”, tentando com isso, talvez, autocorrigir-se, ajustar o que já havia dito (Maingueneau, 1989: 93). Mas não passa disso, ou seja, não descreve o professor de literatura.

Cabe-me agora explicar que estou entendendo a palavra “ideologizado”, com relação a 14/B, de acordo com a concepção de ideologia de Althusser (apud Almeida, 1986:62):

a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais e existência.

Assim, de tanto ouvir, falar, ler, escrever e repetir determinados valores tanto verdadeiros, quanto falsos, através da linguagem, acabamos por interiorizá-los e a considerá-los tão imprescindíveis que, quando “ousamos” nos contrapor a eles, ocorrem a idéia da reprovação social, da autocensura, e da autocritica. Adquirimos então o que se chama *ideologia*, ou seja, concepções do mundo que nem sempre correspondem à realidade. Assim, como explica Almeida (1986: 62):

Não correspondendo à realidade ideologia é ilusão. Referindo-se à realidade, ideologia é alusão. A ideologia seria, portanto, a um tempo: ilusão e alusão.

O estudo desenvolvido neste item ajudou-me a perceber melhor como as características utilizadas pelos calouros na representação do seu “melhor professor” dependem de valores estabelecidos num determinado tempo e lugar. Elas constituem o conceito construído socialmente sobre o professor, isto é, são ideológicas.

Compreendi então que o conceito de “melhor professor” representado pela maioria dos calouros está inserido numa perspectiva de ensino na qual o professor é o centro do processo de ensinar e aprender e o principal responsável pelas “condições de melhor ensinar, no sentido de transferir seu próprio conhecimento aos alunos” (Cunha, 1989: 167).

Em razão disso, as características descritas sobretudo nos depoimentos constantes nos subitens 1 e 2, compõem uma imagem de professor capaz de:

I) desenvolver um considerável número de habilidades de ensino: “apresentava uma seqüência de assuntos”, “trazia bastantes exercícios extras e indicava vários livros”, “era divertido, porém muito exigente; mas explicava bem a matéria e cobrava os exercícios, ele tinha uma maneira própria de ensinar”, “era super severa e exigia do aluno a matéria dada”;

II) dominar o conhecimento da matéria de ensino, além de manter-se afetivamente próximo dos alunos: “competente, dedicada, eficiente, amiga, colega, irmã”; “enérgica, dinâmica, atualizada, atenta, comunicativa”.

Assim, nas representações referentes ao “melhor professor”, embora os calouros tenham enumerado muitas *habilidades de ensino*, não se referem à habilidade de procurar desenvolver *habilidades nos alunos*, como uma das características desejáveis no

professor (Cunha, 1898: 167-168). Mas essa lacuna fica evidente em depoimentos relativos à leitura e à redação, como, por exemplo:

A prática de ler e escrever foi pouco desenvolvida. (19/A)

Nunca ninguém me ensinou como escrever, sempre mandaram que eu escrevesse. (28/A)

Essa preocupação em desenvolver habilidades nos alunos está inserida numa outra perspectiva de ensino, ou seja, numa “pedagogia dialógica, que implica uma realidade que é ‘iluminada’ pelo educador e pelo educando juntos” (Cunha: 1989: 168).

Trata-se, nesse caso, de um ensino mais produtivo, fundamentado na concepção de linguagem como lugar de interação humana. Visa aumentar os recursos que o aluno possui.

1.2 - OBSERVAÇÕES FINAIS

No estudo que desenvolvi neste capítulo, obtive algumas respostas concernentes à compreensão que os calouros informantes fazem hoje do seu processo/história de “ser aluno” de Língua Portuguesa. Elas compõem uma imagem pálida, mas gravada, do que foi o processo de ensino/aprendizagem dessa matéria, no 1º e 2º graus.

Apresento, a seguir, os resultados correspondentes a cada um dos “focos” analisados, considerando o que as respostas tinham em comum sobre o mesmo fato.

1) **Motivação.** Foram relativamente poucos (17,2%) os calouros que se representaram como alunos motivados em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa. Alguns deles revela uma intenção deliberada de aprender, mesmo enfrentando problemas como “falta de bons professores”, “falta de incentivo à leitura”, “expectativas não muito boas” com relação ao vestibular.

2) *Aulas*. Houve mais referências a aspectos considerados negativos, sobretudo no 2º grau: número excessivo de alunos por turma, muita teoria gramatical e pouca prática de leitura e redação. Uma prática apontada como mais restrita ainda de atividades de expressão e compreensão oral, realizadas “muito raramente”, segundo a maioria (27,6%, no 1º grau e 24,1%, no 2º).

3) *Leitura*. No 1º grau, as atividades de leitura eram realizadas, segundo 24,1%, “muitas vezes” e, no 2º grau, “raramente” (37,9%). A interpretação de textos ocorria “muitas vezes” (24,1%) no 1º grau e “às vezes” (34,5%), no 2º. Os livros, na maioria das vezes, eram escolhidos apenas pelo professor e constituíam leitura obrigatória passível de verificação através de provas, resumos, trabalhos. No 2º grau, os alunos leram menos e com menor frequência, mas os objetivos continuaram os mesmos: fazer provas, elaborar resumos.

4) *Redação*. No 1º e 2º graus, os alunos escreviam ou sobre temas propostos pelos professores ou sobre temas livres. Havia maior preocupação com dois elementos: o que e o como dizer. Havia muita influência da imagem do professor no “para quem” o aluno escrevia. O produto (texto) era mais valorizado do que o processo. As atividades de redação eram realizadas “raramente”, no 1º grau (34,5%) e “muitas vezes”, no 2º (31%).

5) *Gramática*. No 1º grau, as atividades referentes aos estudos de gramática eram realizadas “muitas vezes” (44,2%). No 2º grau, “sempre” (37%). Isso significa, em termos comparativos, uma frequência maior do que a das outras áreas. Na maioria dos casos, constituíam um estudo mecânico, isolado, concebido como um fim em si mesmo.

6) *O melhor professor*. Os calouros, na maioria dos casos, valorizaram os professores competentes, capazes de desenvolver várias habilidades de ensino e de manter-se afetivamente próximos dos alunos. Desenharam uma imagem de professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem, capaz de “transmitir” seu próprio conhecimento aos alunos.

Nesse contexto é que podemos entender as respostas dos calouros à pergunta nº 2 “O que foi para você aprender Língua Portuguesa?” (Anexo I). Eis alguns exemplos:

Foi gratificante, porque no 1º grau os professores tiveram mais paciência em ensinar e tirar as dúvidas. Havia mais exercícios subjetivos e mais leitura.

O 2º grau foi mais objetivo pois era preparatório para o vestibular. (...) a literatura começou a ser ensinada com mais profundidade pois estávamos em formação para o vestibular. (10/A)

Foi uma espécie de primeiro contato com uma matéria complexa. Sair do português do primário e entrar no português ginásial foi difícil. (12/B)

(...) tudo o que eu vi no 2º grau era uma espécie de revisão bem esmiuçada do que já tinha visto. (12/B)

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

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

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

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

Nessas representações, os calouros mostram, de forma diferenciada, como compreendem hoje a sua experiência:

- “mais leitura” no 1º grau do que no 2º, em contraponto com “a literatura começou a ser ensinada com mais profundidade, pois estávamos em formação para o vestibular” (10/A).

- ruptura entre as séries iniciais e as finais do 1º grau e repetição do 1º no 2º grau (12/B);

- ensino “fraco” tanto na escola pública quanto na particular (17/A);

- autocrítica e reavaliação dos objetivos de estudo (23/A);

- a crença numa relação passiva entre professor e aluno: “não foi trabalhado em mim (sic) regras básicas”, ou seja, no processo de ensinar e aprender, o professor é o sujeito, enquanto que o aluno é um mero objeto (28/A);

- a consciência de ser um aluno privilegiado: “a escola onde estudei era muito boa” (29/B).

Nos depoimentos a seguir, ocorrem apenas avaliações positivas:

Pelo fato da proximidade do vestibular, o ensino de Português era mais intenso e reforçado. (2/A - 2º grau)

Apesar do nível educacional ser fraco no geral, minha disciplina de Língua Portuguesa foi muito boa (...) (4/A)

(...) uma maneira fascinante de descobrir os livros. (6/A)

Amadurecemos junto ao aprendizado da língua. Isso nos traz uma compreensão maior do mundo que nos cerca. (6/A - 2º grau)

(...) muito importante. Adquiri naquela época além do conhecimento, gosto. (9/A)

(...) foi o meu primeiro encontro, foi onde descobri um novo horizonte e pensei estar aprendendo o conteúdo para sempre. (11/A)

(...) a base para a continuidade no 2º grau e fundamental equilíbrio no desenvolvimento das questões em vernáculo no vestibular. (14/B)

(...) muito importante, pois estudei bastante gramática, leituras complementares, verbos. (16/A)

(...) muito bom. Aprendi bem. Pelo menos tive essa sorte. (17/A)

(...) a base para aprender e compreender as outras matérias, através de leituras e interpretações de textos. (27/A)

O quadro delineado neste capítulo deixa entrever as condições precárias nas quais a maioria dos calouros vivenciou, na escola de 1º e 2º graus, a construção do processo de conhecimento e, em especial, do processo/história de “ser aluno” de Língua Portuguesa.

Devo lembrar que houve representações positivas, mas foram relativamente poucas em cada uma das categorias ou focos considerados. Houve também algumas respostas em branco, e algumas outras com apenas “sim” ou “não” sem justificativas.

O ensino de língua materna que emerge da maioria das representações analisadas corresponde, a meu ver, ao chamado "ensino tradicional", fundamentado na linguagem como representação do pensamento e centrado na gramática normativa. A aprendizagem foi representada com várias características da aprendizagem por automatismos, repetições.

Paralelamente, surge também uma visão de educação como transmissão de conhecimentos prontos a serem reproduzidos e multiplicados.

CAPÍTULO 2

A REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE "SER ALUNO": AS IMPLICAÇÕES ENTRE "O QUE É" E "O QUE FOI" APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA

Pretendo aqui analisar as representações dos conceitos que os calouros têm hoje sobre "o que é aprender Língua Portuguesa" (item 1 - Anexo I), não de forma sincrônica, mas à luz das representações que eles fizeram do seu processo/história de "ser aluno" de Língua Portuguesa.

Aliás, tais conceitos inclusive foram relevantes na seleção e na reconstrução dos fatos passados representados por eles, pois a compreensão que apresentam a respeito desses fatos é sempre do ponto de vista do presente, ou seja, do momento em que responderam ao questionário de pesquisa, considerando o distanciamento temporal e psicológico da situação real vivida (Bosi, 1987: 335).

Estou então entendendo que essas representações refletem um conhecimento construído socialmente, ao longo do seu processo/história de "ser aluno", inserido num contexto histórico, cultural e institucional, de acordo com a afirmação de Vygotsky (apud Smolka, 1991(a): 54) de que todas as funções mentais têm origem social. Primeiro surgem intermentalmente - em indivíduos - e, depois, intramentalmente - no indivíduo.

Na transformação de um processo intermental em um processo intramental, Vygotsky enfatiza o caráter e a função mediadora do signo - a palavra em especial - que serve de elo entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento.

A elaboração do conhecimento nas situações e relações de ensino, que por sua vez são constitutivas do ato de aprender, configura-se como uma prática discursiva - mediação pela palavra - e pedagógica - mediação pelo outro.

Torna-se então relevante verificar que conceitos sobre “aprender Língua Portuguesa”, “ler bem” e “escrever bem” essa prática mediada pela palavra e por inúmeros professores foi construindo ao longo do 1º e 2º graus.

À luz dos pressupostos que assumi, vou analisar, inicialmente, as concepções de linguagem explícitas ou implícitas nas representações dos calouros sobre “o que é aprender Língua Portuguesa”. A partir desse núcleo, passo a analisar os seguintes subitens complementares:

- O que significa “ler bem”;
- O que significa “escrever bem”.

Meu objetivo é caracterizar o tipo de ensino representado nos depoimentos e, ao mesmo tempo, verificar as correlações entre “o que é” e “o que foi” aprender Língua Portuguesa, para os informantes.

Parto do pressuposto de que toda metodologia de ensino de língua materna envolve sempre uma opção por determinada concepção de linguagem e de educação.

2.1 - O QUE É APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA

2.1.1 - As Concepções de Linguagem.

No que se refere à natureza da linguagem humana, objeto de estudo de quem aprende ou ensina língua portuguesa, é possível verificar que estão explicitadas, nas falas dos calouros, duas concepções (Koch, 1992:9):

- a) a linguagem é uma representação (“espelho”) do mundo e do pensamento.
- b) a linguagem é um instrumento (“ferramenta”) de comunicação.

a) *A linguagem como expressão do pensamento*

De acordo com essa perspectiva

o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo.

(Koch, 1992: 9)

Adotar tal concepção significar admitir fundamentalmente três pressupostos:

1. A linguagem é organizada pela atividade mental individual e que a sua exteriorização é apenas uma tradução; portanto, não são levados em consideração princípios que determinam as condições reais da enunciação, como a interação entre dois indivíduos e a situação social;

2. Alcançar a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, implica aprender algumas regras que se constituirão nas normas para falar e escrever "bem" da gramática (a chamada gramática normativa) utilizada no ensino da língua (Neder, 1993: 82). Assim, a língua corresponde a uma única variedade de se falar e escrever corretamente, de acordo com critérios pré-estabelecidos pela linguagem escrita: a variedade padrão. Aquele que não se expressa de acordo com essa variedade é considerado, no nível do senso comum, como alguém incapaz de pensar;

3. O ensino de língua portuguesa, o chamado ensino tradicional ou prescritivo (Halliday, apud Neder, 1993:85), tem como finalidade induzir o estudante a substituir sua linguagem "errada" pela linguagem padrão "correta".

Destaco, a seguir, alguns depoimentos que configuram um ensino fundamentado nesses princípios.

Falar e escrever bem em qualquer tipo de situação o que, na minha opinião, é essencial. (2/A)

(...) escrever e ler bem a língua. (15/A)

(...) falar e escrever corretamente. (16/A)

(...) poder ler, escrever e expressar-me bem. (23/A)

(...) ter um bom desenvolvimento na língua escrita e na língua falada, ou seja, ler e escrever bem. (24/A)

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

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

A análise dos depoimentos do corpus possibilitou-me identificar algumas das conseqüências do ensino fundamentado em tais princípios. Eis alguns exemplos:

1. A repetição, durante os vários anos da vida escolar, de regras e exemplos dos modelos selecionados como “corretos” e “bons”, além da ausência quase total das atividades de leitura e produção de textos (Brito, apud Neder, 1993:86), resultam, a meu ver, em experiências que destaco abaixo, nas quais 11/A e 12/B desabafam sentimentos de frustração causados por preconceitos em relação à aprendizagem da língua materna, que consideram um empecilho para a realização de projetos pessoais como, no caso de 12/B, a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tenho freqüentado há anos os bancos escolares e não tenho conseguido ir além de um certo estágio, é como se o meu cérebro só conseguisse captar um X de informações, além disso o conhecimento é efêmero e dilui-se com o tempo. (11/A)

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

(destaques meus)

Ao descrever o que havia sentido ao iniciar o 2º grau, 11/A também já havia revelado essa mesma sensação de não ter conseguido “ir além de um certo estágio”, na “aprendizagem” da língua materna:

... eu me defrontei com a triste realidade: eu sabia menos do que pensava.

Tanto a primeira quanto a segunda situação descrita por 11/A, além da descrita por 12/B, geralmente ocorrem:

porque os temas destas interlocuções (trabalho entre professor e aluno) são constituídos como "conteúdos de ensino" prontos, acabados, aos quais cabe ao aprendiz "aceder"; porque a interlocução de sala se caracteriza mais como "aferição" de incorporação do que já estava pronto, acabado; porque os sujeitos envolvidos se sujeitam às compreensões do mundo que se lhes oferecem na escola, o que se aprende propriamente é que tudo na ciência está pronto (mi[s]tificação do conhecimento), que resta apreendê-lo e que *se não se aprende, o déficit não é das explicações científicas, mas do sujeito que explica ou do sujeito que apreende.*

(Geraldí, 1991: 7-8 - destaques meus)

Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: *o aluno falando português, diz não saber português..*

(Geraldí, 1991: 191 - destaques meus)

2. O estudante é induzido a adquirir preconceitos em relação a qualquer outra variedade que não seja a norma culta, isto é, a conceber a norma culta como português correto ("forma correta") e a variedade que aprende no ambiente familiar, por exemplo, como português incorreto. Foi o que observei em casos como o de 20/A, ao responder à pergunta nº 1 (Anexo I) "O que significa para você aprender Língua Portuguesa?":

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

Sobre essa questão, Castilho (1988: 54) esclarece:

Na verdade, não há português certo ou português errado e sim modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas, cada qual correspondendo ao meio em que se encontra. De forma que, assim como gostaríamos que nossos alunos oriundos das classes desprestigiadas praticassem o português culto quando fora de seu ambiente familiar, para sua própria promoção social, analogamente seria desejável que eles não abandonassem sua modalidade própria, quando inseridos nesse ambiente. O apagamento de uma modalidade em favor de outra é despersonalizar (pois leva o aluno a entrar em choque com o seu meio) e trai o preconceito o de que estamos tratando, segundo o qual só há um português "correto", que é o da escola.

Considero relevante ressaltar também o ponto de vista de Lemle (apud Castilho, 1988: 58):

Nunca é demais frisar que: o objetivo proposto não é "aprenda a norma culta em vez do português que você fala" e sim "aprenda a norma culta além do português que você fala" e utilize um ou outro segundo as circunstâncias.

b) A linguagem como instrumento de comunicação.

Nessa perspectiva, estão implícitos alguns princípios que serão apresentados de forma sucinta, a seguir:

1. A língua portuguesa funciona como um código que deve ser dominado pelos falantes para que se processe a comunicação e cuja principal função é a transmissão de informações;

2. A gramática é concebida como um conjunto de regras utilizadas pelos falantes da língua na construção de enunciados (abordagem descritiva). Tanto a gramática estrutural quanto a gerativo-transformacional enquadram-se nessa tendência e, embora com enfoques diferentes, têm em comum o fato de abstrair a linguagem do seu contexto histórico-social e proporem uma homogeneidade do sistema linguístico (Neder, 1993: 83);

3. O ensino consiste em fazer com que o aluno, usando a língua, adquira conhecimentos sobre o modo como ela funciona. É, segundo Halliday (apud Neder, 1993:87) o chamado ensino descritivo. Mas é preciso considerar que:

O ensino da gramática descritiva (conjunto de regras que são seguidas) ainda é pouco explorado na escola. Quando se propõe o ensino da gramática, como pesquisa, esbarra-se na abordagem descritiva. Ela é orientadora do trabalho dos lingüistas, em geral, que procuram descrever as línguas como elas são usadas pelos falantes e escritores, efetivamente, não preservando regras e não se preocupando em "corrigir os erros". Não há certo ou errado, na gramática descritiva, porém há diversas manifestações lingüísticas, variando de acordo com as condições de uso.

(Murrie, 1992: 72)

As respostas a seguir refletem bem a crença na linguagem como meio objetivo para a comunicação e, portanto, trazem, explícitos ou implícitos, os princípios acima descritos.

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

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

É de indispensável importância, como meio de comunicação, compreensão, integração com a sociedade e com a comunidade. (14/B)

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

Aprender Língua Portuguesa é o princípio da "engrenagem". Sem ter o domínio da própria língua o estudante tem mais dificuldades de ler e compreender o conteúdo das outras disciplinas e de se fazer entender na sociedade em que vive. (19/A)

Acho que posso melhorar meu relacionamento com as pessoas. Conseguir passar meu ponto de vista a respeito das coisas. (21/B)

Obter uma boa comunicação. (22/B)

É importante para se ter um bom desempenho na sociedade, no trabalho, devido à facilidade para se comunicar com o domínio da língua portuguesa. (27/A)

Para mim, aprender língua portuguesa significa aprender a selecionar entre uma variedade de opções a maneira correta de expressar-me através da escrita, da fala e também compreender o sentido que me foi passado dentro da variedade de formas de expressão que existem na língua portuguesa. (28/A)

É compreensível a visão da linguagem como instrumento de comunicação refletida nos depoimentos acima. A maioria desses estudantes cursou tanto o 1º como o 2º grau na década de oitenta, em plena vigência da Lei 5692/71, que definiu a aprendizagem da língua como, essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação.

A metodologia construída com base nos princípios anteriormente descritos enfoca especialmente o saber fazer e privilegia os exercícios estruturais, com o objetivo de proporcionar ao aluno a automatização de estruturas da língua a serem usadas, quando necessário, em situações de comunicação. Além disso:

É bom lembrar, aqui, que os exercícios estruturais que os livros didáticos trazem o são para "corrigir". Usa-se a mecanização para essa correção. Portanto, os "patterns" são da língua padrão.

(Neder, 1993: 82)

A noção de que a automatização leva ao saber fazer ocorre na fala de 3/A, para quem aprender Língua Portuguesa significa:

Ter mais facilidade para comunicar, pois tudo depende de treino na vida..

(destaques meus)

Observei que alguns calouros explicitam não o que é mas o que vai ser aprender Língua Portuguesa, no Curso de Letras.

Escrever e falar bem, podendo ser uma boa profissional. Aprender bem meu idioma, para ter mais facilidade em aprender outros. (1/A)

Obter informações fundamentais para o aprendizado de níveis de 1° e 2° graus a fim de levar o aluno a ter um bom desempenho dentro e fora da escola. (4/A)

Ter conhecimentos um pouco mais aprofundados, com os quais possa expressar-me de maneira mais clara nas diversas situações do dia-a-dia. (6/A)

Fator primordial, já que venho do 2° grau com falhas. (9/A)

Poder comunicar-me melhor, descobrir a formação das palavras, saber redigir bem e aprender a leitura. (10/A)

Considero muito importante, através da Língua Portuguesa tenho certeza que vou adquirir conhecimentos. Pois tenho dificuldade para me comunicar, tenho confiança que ela (sic) aumente o meu vocabulário e com isso eu possa me relacionar melhor com a sociedade. (16/A)

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

Interpretando tais ocorrências à luz da história de “ser aluno”, analisada no primeiro capítulo deste trabalho, entendo melhor por que, enquanto calouros, dizem o que dizem sobre as suas expectativas a respeito do aprendizagem da Língua Portuguesa, no Curso de Letras.

1/A e 6/A representaram-se como alunas sempre motivadas em relação ao estudo da língua materna, desde o 1º grau, apesar das dificuldades que encontravam na escola. Continuam motivadas e agora querem aprofundar esses estudos.

4/A gostava de escrever (“fora da escola, eu escrevia para mim”) e, agora, é uma das duas únicas (a outra foi 1/A) a explicitar o desejo de não apenas aprender mais sobre a língua portuguesa, mas aprender a ser professora de Língua Portuguesa.

9/A e 16/A queixaram-se de problemas relativos ao domínio da língua. Enquanto 9/A responsabilizava a escola e os professores (“nós não líamos porque os professores não nos passavam nada” - cf. item 1.3, 1.5, 1.6), 16/A assumia parte da responsabilidade (“é claro que o erro pode não ser somente das aulas” - cf. item 1.4). Agora as duas querem superar as dificuldades decorrentes dos problemas que enfrentaram no 1º e 2º graus.

10/A considerou positiva a sua experiência como aluna no 1º grau. No 2º grau, mostrou-se preocupada com a “formação para o vestibular” (cf. item 1.7). Agora quer “saber redigir bem e aprender a leitura”.

Nas representações de 29/B, procedente do curso de Magistério (2º grau) da rede pública, observei um bom senso crítico na análise das experiências que vivenciou (cf. itens 1.2, 1.7). Aliás, foi o único calouro a mostrar-se disposto a “talvez até fazer alguma tese”. Se considerarmos a sua história, ele tem condições para isso.

Já a caloura 7/A não diz o que *vai significar* aprender Língua Portuguesa no Curso de Letras, mas sim o que *está significando*. Como se vê, ela continua interessada (cf. itens 1.2, 1.3).

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

Retomando, em síntese, o que foi exposto: as respostas dos calouros sobre “o que é aprender Língua Portuguesa” delinearam a predominância de duas perspectivas do ensino de língua materna:

1ª - O ensino centrado na gramática tradicional (linguagem como expressão do pensamento);

2ª - O ensino centrado na visão da língua como um código (linguagem como instrumento de comunicação).

Foi a primeira tendência, isto é, o centramento na gramática tradicional que também predominou no ensino representado por eles no seu processo/história de “ser aluno” de Língua Portuguesa.

As implicações do processo/história de “ser aluno” refletem também nas expectativas com relação à aprendizagem de Língua Portuguesa no Curso de Letras. Os que eram motivados desejam agora aprofundar os seus estudos. Os que tiveram problemas querem recuperar o que não aprenderam.

2.1.2 - O Que Significa “ler bem”.

Para a maioria dos calouros (55,1%), como se pode constatar nos depoimentos a seguir, “ler bem” significa “*compreender o texto*”, ou seja, “*captar sua mensagem*”, “*entender o que o autor te passa*”, “*assimilação do que se leu*”, “*reproduzir o texto lido*”.

Ler e *entender*, pontuando corretamente. É primordial uma pessoa saber ler, para também escrever bem. (1/A)

(...) ler sem atropelos, com a pontuação correta, acentuando bem as palavras. (3/A)

Uma necessidade para que se possa *entender* bem o que está sendo lido. (4/A)

É *compreender* o texto lido, *captar sua mensagem*. (5/A)

(...) *compreender* o que está sendo lido; ler pausadamente, respeitando a pontuação; ler com entonação. (6/A)

É gostar e se interessar pelos mais diversos temas, ter a atenção voltada ao texto, ler pausadamente, atendendo a pontuação e saber *reproduzir o texto lido*. Eu não leio bem! (7/A)

(...) *entender* o texto, ter boa entonação e boa articulação das palavras. (10/A)

É saber *entender* o que está escrito, o que o autor te passa. E gostar também, porque você só "faz" uma coisa quando tem prazer. (12/B)

(...) é ler e *entender*, pode ser pouca a leitura, mas é fundamental a compreensão. (14/B)

(...) *compreensão* da leitura. (15/A)

(...) ler um texto com sua pontuação correta. (18/A)

É conseguir, ao final, a *assimilação do que se leu*. (20/A)

Entender o texto. (21/B)

Entender bem. (22/B)

Ler em voz alta, pausadamente, respeitando a pontuação; nem tão rápido, nem tão devagar; *compreender* o que está escrito. (23/A)

Ler com atenção, ter uma entonação, respeitar a pontuação, não gaguejar. (24/A)

(...) ler respeitando as regras de pontuação, o que dará a entonação correta à voz, *facilitando a compreensão* do texto lido. (25/A)

Saber dar a entonação necessária necessária ao texto, dando-lhe sentido, *para poder compreender* e interpretá-lo melhor. (26/A)

Ter *compreensão* daquilo que se está lendo. (27/A)

Em termos de leitura, a dicção, a pronúncia, a entonação, o respeito à pontuação, a voz em tom médio, nem muito alto nem muito baixo, são importantes. (29/B)

(destaques meus)

Em onze dos vinte depoimentos citados acima, fazem parte do “ler bem” os seguintes elementos:

- 1) “respeitar a pontuação” (1/A, 3/A, 6/A, 7/A, 18/A, 23/A, 24/A, 25/A, 29/B);
- 2) “ler com entonação” (6/A, 24/A, 25/A, 26/A, 29/B);
- 3) “ler pausadamente” (3/A, 6/A, 7/A, 24/A);
- 4) “boa articulação das palavras” (10/A, 29/B);
- 5) “com atenção” (7/A, 24/A)
- 6) “pronúncia” (3/A, 29/B)
- 7) “em voz alta” (23/A);
- 8) “voz em tom médio, nem muito alto nem muito baixo” (29/B);
- 9) “não gaguejar” (24/A).

Com tantos elementos relacionados à oralização do texto (estou entendendo “respeitar a pontuação” como “usar a entonação de acordo com a pontuação”) o “ler bem” a que se referem todos esses calouros corresponde à atividade de “ler bem em voz alta”, ou seja, ler oralmente um texto enquanto outras pessoas acompanham. Portanto a maioria referiu-se mais ao “como” ler. 11/A ainda reforça essa idéia, afirmando com muita convicção (“inquestionavelmente”) que:

A leitura bem feita é inquestionavelmente uma questão de fluência, de boa articulação das palavras e boa entonação.
(11/A)

Essa concepção pode ser resultante do trabalho que se fazia (faz) na escola, quando o texto era (é), sobretudo:

objeto de leitura vozeada (ou oralização do texto escrito): recomendava-se que o professor lesse o texto em voz alta, para toda a classe; depois, chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. Lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor.

(Geraldí, 1991: 106)

Vale ainda refletir sobre outro argumento apresentado por 1/A para explicar o que significa “ler bem”: “É primordial uma pessoa saber ler, para também escrever bem”. Tal crença pode também ser decorrente do trabalho que na escola se fazia (se faz) com o texto enquanto

objeto de imitação: o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos.

(Geraldi, 1991: 106)

Ora, para escrever não basta imitar o “modelo” que foi lido. Tanto a leitura como a escrita são processos complexos, cada um com suas especificidades. Assim, a relação entre ler e escrever não é mecânica, ou seja, o ler bem não garante uma via direta com o escrever bem, porque:

ler não é condição para escrever, mas sim munição para viver, e para escrever também. A atitude de ler é metonímia da vontade de entender o mundo. A atitude de escrever, por sua vez, é metonímia da pretensão legítima e transcendente de transformar o mundo.

(Bernardo, 1986: 12)

Podemos ler em busca de “munição” para o que desejamos escrever. Mas isso exige diálogo, posicionamento crítico, como explica Geraldi (1991: 175):

O que se diz ou as formas do dizer podem levar a leituras de textos que, ampliando nossos horizontes de análise (pela incorporação crítica de categorias de compreensão do mundo que não conhecíamos), ampliam o que temos a dizer; a forma como outros disseram o que disseram (já vimos que na relação interlocutiva tais elementos não se separam em si, embora possamos tematizar ora um aspecto, ora outro, como comprovam as atividades epilingüísticas e metalingüísticas) amplia nossas possibilidades de dizer.

Duas calouras explicitam o “para quê” da leitura como “busca de informações” (Geraldi, 1984: 82):

Com a leitura, nós adquirimos conhecimentos importantes, renovando a cada dia as nossas idéias. (16/A)

Desenvoltura da mente, da capacidade de pensar, entender. Ajuda a adquirir novos vocabulários, novos conhecimentos. Interpretar determinado ponto de vista. É ótimo ler! (17/A)

Outra concepção é a que podemos identificar na resposta de 2/A, na qual “ler bem” equivale, a meu ver, à chamada *leitura-fruição* do texto (Geraldi, 1991: 174). A aluna fala do interlocutor-leitor que se deixa seduzir pelo texto/autor:

Ler um livro (ou texto) que prenda a atenção do leitor, instruindo-o e também exercitando a sua imaginação.

De acordo com o estudo que desenvolvi, a concepção de “ler bem” da maioria dos calouros corresponde a “compreensão do texto” combinada com a “leitura do texto em voz alta”. Isso leva a uma questionamento. A leitura em voz alta ou a mera oralização do texto pode produzir compreensão? Em caso positivo, que nível de compreensão poderia ser obtido?

Se alguns calouros (25/A, 26/A) estão mesmo estabelecendo uma relação de implicação entre “compreender” e “ler em voz alta”, então o grau máximo de compreensão possível seria, como respondeu 7/A, “saber reproduzir o texto lido”, ou seja, parafrasear esse texto.

Isso porque a compreensão de um texto exige muito mais do que uma simples oralização do texto, como demonstra Dascal (1988: 7):

A compreensão de uma enunciação ou de um texto envolve sempre uma pluralidade de habilidades, níveis e sistemas diferentes de conhecimento, tanto lingüístico como não lingüístico. A competência lingüística, também ela estruturada em vários níveis, é apenas UM dos componentes utilizados no processo de compreensão. Em vista dessa multiplicidade inerente ao processo de compreensão, é preciso encará-lo como sendo não tanto uma questão de sim/não, de tudo/nada, e mais como um processo de aproximação gradual. Pode-se compreender uma enunciação ou um texto mais ou menos superficialmente, com maior ou menor profundidade, mas jamais se pode dizer que se alcançou uma compreensão global e completa do texto. Isso é verdade sobretudo no caso dos textos literários, mas também o é nos usos mais comuns e correntes da linguagem.

De acordo com os pressupostos em que me fundamento, esses resultados só podem ser interpretados a partir do quadro das condições de leitura dos calouros, descritas por eles no item 1.3. No 1º grau, leram pouco, geralmente para fazer provas, trabalhos. Não havia espaço para o prazer de ler. No 2º grau, leram menos ainda. Em razão disso, não deve ter havido condições para desenvolver a leitura compreensiva e crítica que, de acordo com Dascal (1988: 7) é um “processo de aproximação gradual”.

Nessas circunstâncias, é possível entender por que a maioria dos calouros, ao descrever o que é “ler bem”, apresentou tantas características da mecânica da leitura e associou a compreensão à decodificação mecânica do texto.

2.1.3. - O Que Significa “escrever bem”.

Segundo os calouros informantes, “escrever bem” significa: 1) expor as idéias com clareza (51,7%); 2) saber gramática (20,6%); 3) “alguém dizer algo para alguém” (10,3%). Vejamos.

1. *Escrever bem significa ... expor as idéias com clareza.*

(...) conseguir traduzir em palavras (claras e corretas) as idéias e conceitos desejados. (2/A)

(...) ter um bom vocabulário que permita me expressar bem, dar a idéia exata do pensamento, através de palavras escritas gramaticalmente corretas (3/A)

Transmitir uma mensagem de maneira clara, Para ter boas idéias para transmitir e sobretudo para escrever é preciso ler. (5/A)

(...) ser claro e conciso na escrita; tomar cuidado com os erros ortográficos e de concordância. (6/A)

(...) é ter bom conteúdo lexical, saber estruturar sentenças de maneira clara e concisa. (11/A)

(...) é saber descrever o que se vê e o que se pensa, é o retrato da personalidade oculta, se tornando transparente. (14/B)

A partir do momento em que você tem uma boa leitura, o nosso vocabulário cresce e as nossas chances para nos expressar tanto na fala como na escrita são bem maiores. (16/A)

É primordial. Pois para que alguém possa compreender nossa mensagem é preciso escrever muito bem sem deixar dúvidas. Significa capacidade de colocar no papel o que queremos expressar. (17/A)

Escrever com coerência e com um bom conteúdo. (19/A)

É conseguir transportar para a escrita o que efetivamente se pretende dizer. (20/A)

Expressar-me bem. (22/B)

Ser claro, objetivo e conciso, evitar ambigüidades. (23/A)

Saber expressar com clareza suas idéias. (27/A)

Significa que as palavras fluam com facilidade, *formando um texto lógico, claro, de agradável leitura e com estética. Procurando não errar com relação à gramática.* (28/A)

Sintetizar suas idéias com começo, meio e fim, no texto. Além de utilizar-se o máximo possível da língua ortograficamente, também *é necessário que as idéias sejam coerentes, evitando cacófatos, idéias de duplo sentido, mas nem sempre, e ter um senso crítico em relação à realidade.* (29/B)

(destaques meus)

A preocupação explícita ou implícita nos quinze (51,7%) depoimentos acima é, principalmente, o “como” dizer o que se tem a dizer. Tal fato está inserido numa perspectiva de ensino de língua materna que tem na linguagem como expressão do pensamento o centro do processo de ensinar e de aprender.

Nessa perspectiva, o pressuposto, entre outros, é: a linguagem é organizada pela atividade mental individual e a sua exteriorização é apenas uma tradução; portanto não são levados em consideração princípios que determinam as condições reais da enunciação, como a interação entre dois indivíduos e a situação social. Daí vêm as afirmações do tipo das que foram sublinhadas nos depoimentos citados...

Voltando à análise dos depoimentos e considerando o quadro de condições necessárias à produção de um texto (Geraldí, 1991:137), devo ressaltar que o requisito *expor as idéias com clareza* faz parte das “estratégias”, que, por sua vez, também fazem parte do conjunto de condições necessárias à produção de um texto. Ou seja, um texto é o produto de uma atividade discursiva na qual *alguém diz algo para alguém*.

Conseqüentemente, tanto *expor as idéias com clareza* como “*saber gramática*” (item 1) não são suficientes por si mesmos para que se possa “escrever bem”. Nesse processo, tais requisitos vão constituir-se somente como estratégias a serem utilizadas para concretizar “o que”, “o para quê”, “o porquê” “alguém” diz algo para “alguém”. Assim, um texto será tanto mais claro quanto maior clareza houver sobre *o que se tem a dizer, sobre as razões para dizer o que se tem a dizer para alguém e sobre o compromisso do locutor em relação àquilo que diz*.

Ressalto ainda mais duas considerações sobre o item 2: o argumento utilizado por 5/A: “sobretudo para escrever é preciso ler” (destaques meus) já foi analisado na resposta de 1/A (item 2.1.3); 29/B inclui no seu depoimento um elemento importante para “escrever bem”: “ter um senso crítico em relação à realidade”.

2. Escrever bem significa ... “saber gramática”.

(...) entender a gramática, saber estruturar as sentenças e além de tudo, gostar da Língua Portuguesa. (10/A)

É saber gramática, sintaxe, onde você pode escrever sem medo de errar. (12/B)

Colocar no papel tudo o que se conhece, respeitando as normas da gramática. (15/A)

É saber fazer a colocação das pontuações, a conjugação dos verbos. (18/A)

Usar as normas exigidas pela gramática. Conseguir passar a idéia ao leitor. (21/B)

(...) é utilizar de maneira correta as regras da língua, fazendo que haja concordância de idéias e de elementos gramaticas. (25/A)

Para os seis informantes (20,6%) acima, “escrever bem” significa “saber gramática”. Tal como ocorreu no item 1, a preocupação maior ainda é com o “como” dizer “o que” se tem a dizer.

Considero relevante destacar uma observação a respeito de um argumento usado pelo calouro 12/B. A “justificativa” que ele apresenta para associar “escrever bem” com “saber gramática, sintaxe” é “escrever sem medo de errar”.

O fato de, durante todos os anos do 1º e do 2º Graus, o estudo da gramática ser, na maioria das vezes, a atividade mais freqüente é que induz o aluno, como no caso de 12/B, a associar “saber gramática” com “saber escrever”.

O mesmo informante - 12/B - ao dizer que havia tido condições para ler e escrever bem, assim justificou a resposta afirmativa:

Melhor uma coisa bem ou mal adquirida do que nada. (1º Grau)

Eu já tinha mais vontade de aprender, de não errar mais.
(2º Grau)

(destaques meus)

Essas afirmações combinam também com a que ele apresentou no item 2.1.1 (item a - “se nem o português eu sei falar direito, como poderei dar maiores passos?”) e refletem o “medo de errar”, adquirido na e por causa da escola, isto é, medo de correr o risco de mostrar o que ainda não aprendeu: o que importa é mostrar apenas o que “sabe”:

devolvendo por escrito, o que a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função.

(Geraldi, 1984:123)

Assim, a análise de diálogos efetivos de sala de aula pode mostrar como hipóteses científicas são traduzidas em conteúdos escolares, fixando respostas e, portanto, centrando-se numa distinção entre *certo/errado* que vai se formando como *produto final* do processo de escolarização. É neste sentido que o ensino se constrói como reconhecimento e reprodução.

(Geraldi, 1991: 158)

Parece-me que, nas respostas acima analisadas, 12/B configura-se como aluno-função, pois é tão conformado com o “jogo da escola” que chega até a justificá-lo: “Melhor uma coisa bem ou mal (mais ou menos) adquirida do que nada”.

A meu ver, o que fica evidente nos depoimentos de 10/A, 12/B, 15/A, 18/A, 21/B e 25/A, ao dizerem: “escrever bem” é “saber gramática”, é uma preocupação maior, sobretudo, com o “como” dizer “o que” se tem a dizer. Trata-se das características resultantes do ensino fundamentado na concepção de linguagem como “expressão do pensamento” ao qual fiz referência no item 2.1.1. Ou seja: alcançar a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, implica aprender algumas regras que se constituirão nas normas para falar e escrever “bem” da gramática normativa (Neder, 1993:82).

3. Escrever bem significa ... alguém dizer algo para alguém

Uma necessidade e um prazer por fazer os leitores entenderem o que está escrito. (4/A)

É a prática da concretização das idéias e pensamentos sendo através da incorporação do título, da organização dos temas e manifestação dos argumentos. É, ainda, o prazer de saber que o canal comunicativo está sendo respeitado, havendo *compreensão entre emissor e receptor*. (7/A)

É ter um bom vocabulário, saber usar os sinais de pontuação, saber fazer um bom desenvolvimento do que escreve, saber o que se está escrevendo. *Para as pessoas poderem entender*. (24/A)

(destaques meus)

Apenas nas três respostas relacionadas acima “escrever bem” implica conceber um texto como o produto de uma atividade discursiva na qual *alguém diz algo para alguém*.

Podemos perceber nesses depoimentos a preocupação com algumas das condições necessárias à produção de um texto:

a) *o que dizer*: “saber o que se está escrevendo” que implica alguém assumir, como locutor, a responsabilidade com relação àquilo que diz;

b) *a razão para dizer* o que se tem a dizer: “a manifestação dos argumentos”;

c) *para quem dizer* o que se tem a dizer: “havendo compreensão entre emissor e receptor”, “para as pessoas poderem entender”.

d) *o como dizer*: “organização dos temas”, “saber fazer um bom desenvolvimento”.

Ao terminar a análise das representações dos calouros sobre o que significa “escrever bem”, procuro explicar o fato de a maioria dos seus depoimentos refletir uma preocupação com o “como” dizer “o que” se tem a dizer, à luz das representações que fizeram sobre o seu processo/história de “ser aluno” (capítulo 1).

Durante a sua vida escolar, no 1º e 2º graus, eles participavam de atividades de redação centradas em dois elementos: *o que dizer e o como dizer*. O que se valorizava era o produto e não o processo de escrever. É por isso que, na maioria dos seus depoimentos, “escrever bem” envolve apenas *um dizer algo* e um *como dizer algo*.

2.2 - OBSERVAÇÕES FINAIS.

A análise que desenvolvi neste capítulo permitiu-me identificar alguns traços comuns entre as experiências com a aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º e 2º graus e os conceitos referentes a “aprender Língua Portuguesa”, “ler bem” e “escrever bem”, representados pelos calouros nos seus depoimentos.

1. Os conceitos sobre “aprender Língua Portuguesa” refletem duas perspectivas de ensino. Na primeira predomina o estudo da gramática tradicional. Na segunda, a língua é vista como um instrumento ou “ferramenta” de comunicação”. Mas o ponto comum mais evidente entre “o que é” e “o que foi” aprender língua materna é a presença marcante de um ensino centrado na gramática normativa. Sobre gramática normativas, devo ressaltar que

A adoção de gramáticas do tipo 1 (normativas) pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em transmitir uma ideologia lingüística. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expões aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isto é politicamente grave, porque, segundo Foucault “o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação mas o porquê aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura”.

(Possenti, 1984: 39 - destaques meus)

Outros tipos de inter-relacionamento entre os conceitos atuais dos calouros e suas experiências escolares anteriores, manifestado pelos informantes são: a) um sentimento de frustração por não conseguirem ir “além de um certo estágio” na aprendizagem de Língua Portuguesa; b) um certo preconceito com relação às variedades lingüísticas desprestigiadas.

Alguns alunos explicitaram as suas expectativas com relação a aprender Língua Portuguesa no Curso de Letras. Pude então verificar que: a) quem era motivado, no 1º e

no 2º grau, com relação a esse estudo quer agora aprofundá-lo; b) quem teve problemas quer agora recuperar o que não aprendeu.

2. “Ler bem” corresponde a “compreender” o texto, no sentido de decodificá-lo mecanicamente, e a ler o texto em voz alta. Tal visão já era previsível, tendo em vista as condições precárias que os alunos tinham para desenvolver a leitura e a interpretação de textos no 1º e 2º grau. Na maioria das vezes, liam apenas o que o professor determinava com o objetivo de cumprir obrigações escolares.

3. “Escrever bem” envolve um “dizer algo” e um “como dizer algo”. Tal conceito tem muito a ver com as atividades de redação das quais participavam no 1º e 2º grau e que também eram centradas no “dizer algo” e no “como dizer algo”, nas raras ocasiões em que ocorriam.

CONCLUSÃO

Penso que não se trata ainda de uma “conclusão”, mas apenas de algumas considerações finais desta etapa.

Retomo as perguntas de pesquisa, para respondê-las nos limites do estudo que desenvolvi no decorrer desta dissertação e acrescentar, se necessário, algum comentário.

1) De acordo com a concepção de memória em que me fundamento, como os calouros do Curso de Letras compreendem hoje o que estudaram como alunos de Língua Portuguesa, no 1º e 2º graus?

2) Que imagem de ensino de Língua Portuguesa pode se delinear a partir das representações desses alunos sobre o seu processo/história de “ser aluno” de Língua Portuguesa?

3) Que tipo de implicação existe entre os conceitos que têm hoje sobre “aprender Língua Portuguesa”, “ler bem” e “escrever bem”, e o que dizem sobre as suas experiências como alunos dessa matéria no 1º e 2º graus?

A primeira pergunta foi abordada no primeiro capítulo e retomada em parte, no segundo. O conteúdo de Língua Portuguesa mais fortemente gravado na memória dos informantes é “estudar gramática”. Esse estudo era o mais freqüente, mas constituía-se geralmente numa atividade mecânica e isolada.

As atividades de leitura e interpretação de textos ocorriam com uma freqüência regular. Os livros eram escolhidos, na maioria das vezes, apenas pelo professor, e constituíam leitura obrigatória, passível de ser “verificada” através de provas, resumos e trabalhos. No 2º grau, os alunos leram menos.

Os alunos escreviam ou sobre temas propostos pelo professor ou sobre temas livres. Preocupavam-se sobretudo com dois elementos: “o que” e o “como escrever”.

Havia uma forte imagem do professor no “para quem” o aluno escrevia. Privilegiava-se o produto em detrimento do processo de escrever.

Relativamente poucos alunos representaram-se motivados em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa, no 1º e 2º graus.

Foram representados alguns aspectos negativos relacionados às aulas, sobretudo no 2º grau: número excessivo de alunos por turma; muita teoria gramatical e pouca prática de leitura e redação; uma prática mais restrita ainda de expressão e compreensão oral.

Nas representações do “melhor professor” foram valorizados os aspectos à competência, à capacidade de desenvolver várias habilidades de ensino e de manter-se afetivamente próximos dos alunos. Houve alguns casos de críticas a professores que não procuravam desenvolver habilidades nos alunos.

Com relação à segunda pergunta, tratada no primeiro e no segundo capítulos, a partir das representações da memória coletiva de múltiplas vozes falando sobre o seu processo/história de “ser aluno” de Língua Portuguesa, surgiu uma imagem que corresponde ao chamado “ensino tradicional”, centrado na gramática normativa e fundamentado na concepção da linguagem como expressão do pensamento. Em paralelo, configura-se a aprendizagem por automatismos.

Finalmente, quanto à terceira pergunta, abordada no segundo capítulo, a presença marcante de um ensino centrado na gramática normativa foi o ponto comum mais evidente entre os conceitos dos calouros sobre “aprender Língua Portuguesa” e as representações que fizeram sobre a sua história de “ser aluno” dessa matéria, no 1º e 2º graus.

Outro ponto de interseção entre o processo escolar vivenciado e os conceitos atuais é a presença, nos depoimentos, de um sentimento de frustração do aluno em relação à “aprendizagem” da língua materna, após onze anos de estudos. Constatei ainda um certo preconceito com relação às variedades lingüísticas desprestigiadas.

A representação que os calouros têm sobre “ler bem” - decodificação mecânica do conteúdo do texto e leitura em voz alta - reflete as condições precárias em que desenvolviam as atividades de leitura. Na maioria das vezes liam somente para cumprir obrigações escolares determinadas pelo professor.

“Escrever bem” envolve um “dizer algo” e um “como dizer algo”, o que também reflete as condições em que escreviam, no 1º e 2º graus, que também eram centradas em um “dizer algo” e em um “como dizer algo”.

Essas representações de “ler bem” e “escrever bem” refletem por sua vez a perspectiva do ensino tradicional, caracterizado na abordagem da primeira pergunta.

Algumas das conseqüências mais lamentáveis do processo escolar delineado nas representações que analisei é que ele deixa lacunas e silêncios na formação dos alunos, principalmente na sua história de leitura e escrita.

Embora tenha feito uma análise mais descritiva da história de “ser aluno” dos calouros de Letras, considero relevante, num curso de formação de professores, a construção de memórias coletivas como meio de reflexão pessoal ou coletiva sobre as influências deixadas por vivências marcantes do passado nos conceitos e nas práticas de alunos e professores.

Estudos realizados por Kenski (1991) comprovaram o fato de que:

os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula, não apenas baseados no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica, mas também de acordo com as vivências que tiveram e que a situação de ensino em que se encontram ajuda a recuperar. Essa recuperação nem sempre é feita de forma consciente e nem sempre também está relacionada à imagem de bons professores. Em alguns casos ocorre mesmo o contrário: é a imagem do professor que marcou negativamente a história de vida que vem a ser recuperada.

(apud Kenski, 1994: 46)

A discussão dessas questões no Curso de Letras torna-se necessária e pode contribuir para que os calouros cheguem ao 1º e 2º graus, como professores, em melhores condições do que quando saíram de lá.

Eis aí alguns resultados que merecem certamente uma discussão e uma análise crítica. Pretendo retomá-los como ponto de partida de um projeto de pesquisa em andamento, intitulado “Os Formandos de Letras/94 e o Ensino de Língua Portuguesa”. Os informantes serão os mesmos que, na condição de calouros, colaboraram neste trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Guido. O Professor Que Não Ensina. São Paulo, Summus, 1986, 158 p.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Linguagem e Escola na Voz dos Professores. Campinas, SP, IEL/UNICAMP, 1991, 106 p. (dissertação de mestrado).
- BACK, E. Fracasso do Ensino de Português: Proposta de Solução. Petrópolis, Vozes, 1987.
- BERNARDO, Gustavo. Redação Inquieta. 2a. ed., Rio de Janeiro, Globo, 1986, 188 p.
- BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos. 2a. ed., São Paulo, T. A. Queiroz: EDUSP, 1987, 404 p.
- BRANCO, Lúcia Castello. "Casa de Ferreiro, Espeto de Pau". In: Revista de Estudos de Língua Portuguesa. Belo Horizonte, FALE/UFMG, n. 3, 1985, p. 21-24.
- BRITO, Percival Leme. "Em Terra de Surdos-Mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)". In: GERALDI, J. Wanderley (org.). O Texto na Sala de Aula. 8a. ed., Cascavel, PR, Assoeste, 1984, p. 109-119.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da Aprendizagem. 7a. ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 1976, 286 p.

- CASTILHO, Ataliba T. de. "Variação Lingüística, Norma Culta e Ensino da Língua Materna". In: Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa Para o 1º e 2º Graus. São Paulo, SE/CENP, 1988, p. 53-59, v. 1.
- CORACINI, Maria José. Um Fazer Persuasivo: O Discurso Subjetivo da Ciência. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991, 216 p.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Problemas de Textualidade em Redações de Vestibular. FALE/UFMG, 1983 (dissertação de mestrado).
- CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e sua Prática. Campinas, SP, Papyrus, 1989, 182 p.
- DASCAL, Marcelo. "Recepção de Textos, Um Processo de Aproximação Gradual". In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa Para o 1º e 2º graus; coletânea de textos. São Paulo, SE/CENP, 1988, v. 3.
- FARACO, Carlos Alberto. "As Sete Pragas do Ensino de Português". In: GERALDI, J. Wanderley (org.). O Texto na Sala de Aula. 8a. ed., Cascavel, PR, Assoeste, 1984, p. 17-23.
- FIAD, Raquel Salek. "Ensino da Língua Materna: Gramática X Leitura e Redação?" In: Leitura e Redação. Porto Alegre, Mercado Aberto, 5(7): 21-24, 1986.
- GERALDI, J. Wanderley. "Concepções de Linguagem e Ensino de Português". In: O Texto na Sala de Aula. 8a. ed., Cascavel, PR, Assoeste, 1984, p. 41-48.
- _____. "Prática de Leitura de Textos na Escola". In: O Texto na Sala de Aula. 8a. ed., Cascavel, Pr, Assoeste, 1984, p. 77-92.

- _____. "Escrita, Uso da Escrita e Avaliação". In: O Texto na Sala de Aula. 8a. ed., Cascavel, PR, Assoeste, 1984, p. 121-124.
- _____. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1991, 252 p.
- JODELET, Denise. "La Representacion Social: Fenomenos, Concepto y Teoria". In : MOSCOVICI, S. Psicologia Social, II. Tradução de David Rosenbaum. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1988, p. 469-494.
- KENSKI, Vani Moreira. "Memória e Ensino". In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Cortez, n. 90, p. 45-51, ago./1994.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura. Teoria & Prática. Campinas-SP, Pontes, 1993.
- KOCH, Ingedore G. V. A Inter-Ação pela Linguagem. São Paulo, Contexto, 1992, 116 p.
- MAINGUENEAU, Dominique. Novas Tendências em Análise do Discurso. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP, Pontes: Editora da Unicamp, 1989, 198 p.
- MEIRELLES, Maria de Lourdes Almeida. "Interação em Sala de Aula: Aspectos da Relação Concepção X Abordagem". In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, SP, IEL/UNICAMP, jul/dez. 1991, n. 18, p. 77-100.
- MURRIE, Zuleika de Felice. "Reflexões Sobre o Ensino/Aprendizagem de Gramática". In: O Ensino de Português. Do primeiro grau à Universidade. São Paulo, Contexto, 1992, p. 65-77.
- NEDER, Marco Antonio V. Memória do Múltiplo e do Descontínuo nos Discursos de Construção de um Curso de Letras de Formação de Professores: IEL/UNICAMP. Campinas, SP, DLA/IEL/UNICAMP, mar./95 (dissertação de mestrado).

NEDER, Maria Lúcia C. "Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa"
Polifonia. Cuiabá, MT, Ed. UFMT, 1993, n. 00, p. 71-89.

NEVES, Maria Helena de M. Gramática na Escola. São Paulo, Contexto, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e Leitura. Campinas, SP, Editora da UNICAMP,
1988, 118 p.

PASSOS, Laurizete F. A Representação e a Prática Pedagógica do Professor de Didática
da Habilitação Específica para o Magistério. Campinas, SP, FAE/UNICAMP, 1990.
(dissertação de mestrado).

PINTO, Maria Leda. Mudar a Prática de Ensino - História de Buscas para o Ensino da
Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, CCHS/UFMS,
1993 (dissertação de mestrado).

PINTO, Edith Pimentel. "Agricultura". In: Cultura (311) - O Estado de São Paulo.
01/06/86.

POSSENTI, Sírio. "Gramática e Política". In: GERALDI, J. Wanderley (org.). O Texto
na Sala de Aula. 8a. ed., Cascavel, Assoeste, 1984, p. 31-39.

SILVA, Ezequiel T. "Questionários de compreensão e interpretação". In: Questões de
Linguagem. São Paulo, Contexto, 1991, p. 53,54.

SILVA, Lilian Lopes M. da. "Às Vezes Ela Mandava Ler Dois ou Três Livros por Ano".
In: GERALDI, J. Wanderley (org.). O Texto na Sala de Aula. 8a. ed., Cascavel,
PR, Assoeste, 1984, p. 71-76.

SMOLKA, Ana Luiza B. "A Prática Discursiva na Sala de Aula: Uma Perspectiva
Teórica". In: Cadernos CEDES. 2a. ed., Campinas, SP, Papirus, jul./1991(a),
n. 24, p. 51-65.

_____. "Família e Escola: o que as crianças percebem e nos dizem". In: Leitura: Teoria & Prática. Campinas, SP, ALB, n. 13, jun/89.

_____. "Múltiplas Vozes na Sala de Aula: Aspectos da Construção Coletiva do Conhecimento na Escola". In: Trabalhos de Lingüística Aplicada. Campinas, SP, IEL/UNICAMP, jul./dez. 1991(b), n. 18, p. 15-28.

SOARES, Magda. Metamemória - Memória. Travessia de uma Educadora. São Paulo, Cortez, 1991, 124 p.

ANEXO I

Campo Grande, 30 de setembro de 1991.

Prezado(a) Acadêmico(a)
1º e 7º semestres
Curso de Letras / UFMS

Este questionário é parte de um projeto de pesquisa sobre o ensino de língua materna. Tem como objetivo levantar sua opinião sobre temas relacionados às suas experiências como aluno(a) de língua portuguesa, como língua materna, no 1º e 2º graus.

Agradeço-lhe, desde já, a colaboração, que será fundamental para o êxito do projeto.

Profª Maria Emília Borges Daniel.

QUESTIONÁRIO Nº 1

Nome: _____

Sexo: _____ Ano do seu nascimento _____

Ano em que concluiu o 1º grau _____

Seu curso de 2º grau: Científico () Clássico () Magistério ()

Outros () Qual? _____

Esse curso foi concluído em _____ na escola _____

Fez cursinho pré-vestibular? Sim () Não ()

Letras foi sua 1ª opção no Vestibular? Sim () Não ()

1) O que significa para você aprender Língua Portuguesa ?

2) O que foi para você aprender Língua Portuguesa no 1º Grau ?

3) E no 2º Grau, foi diferente ?

Sim () Não (). Por quê ?

4) O que era MAIS FREQUENTE nas suas aulas de Língua Portuguesa ? Numere os parênteses de cada coluna abaixo, de 0 a 5 (do MENOS para o MAIS freqüente):

	1º GRAU	2º GRAU
- expressão e compreensão oral	()	()
- leitura	()	()
- interpretação de texto	()	()
- redação	()	()
- gramática	()	()

5) Em que áreas da Língua Portuguesa você tinha melhor desempenho ? Numere os parênteses de cada coluna abaixo de 0 a 5 (do PIOR para o MELHOR desempenho).

	1º GRAU	2º GRAU
- expressão e compreensão oral	()	()
- leitura	()	()
- interpretação de texto	()	()
- redação	()	()
- gramática	()	()

6) Explique o que significa para você:

a) ler bem;

b) escrever bem.

7) As aulas de Língua Portuguesa, no 1º e 2º graus, proporcionaram-lhe condições para ler e escrever bem ?

1º Grau: Sim () Não (). Por quê ?

2º Grau: Sim () Não (). Por quê ?

8) No 1º Grau, você podia escolher os livros que desejava ler ?

Sim () Não (). Por quê ?

No 2º Grau, foi diferente ?

Sim () Não (). Por quê ?

9) Cite o(s) nome(s) do(s) livro(s) de que você mais gostou:

a) no 1º Grau:

b) no 2º Grau:

10) No 1º Grau, você podia escrever sobre assuntos de sua preferência ?

Sim () Não (). Por quê ?

No 2º Grau, foi diferente:

Sim () Não (). Por quê ?

11) No 1º Grau, o que você mais estudava nas aulas de gramática ?

Para quê ?

Por quê ?

Como ?

No 2º Grau, foi diferente ?

Sim () Não (). Por quê ?

12) O que você aprendeu nas aulas de gramática proporcionou-lhe um melhor desempenho na leitura e na escrita ?

Sim () Não (). Por quê ?

13) Descreva o(a) melhor professor(a) de Língua Portuguesa que você teve:

a) no 1º Grau;

b) no 2º Grau.

14) A seu ver, quais foram os pontos positivos e negativos deste questionário ?