

MEMÓRIA DISCURSIVA E REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA¹

*Marinalva Vieira Barbosa**

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre as representações que alunos de graduação em letras sustentam sobre o ensino de língua materna. Focalizo nas análises discursivas que defendem a necessidade do ensino/aprendizagem de conhecimentos gramaticais no decorrer do curso. Parto do pressuposto que as representações apresentadas pelos alunos sobre o que deve ser o ensino da língua materna resultam de um conjunto de dizeres enunciados em diferentes espaços sociais. Em outras palavras, os dizeres dos graduandos são construídos por discursos historicamente constituídos e valorizados por diferentes espaços sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Memória discursiva. Representações. Ensino. Língua Materna.

Introdução

As reflexões que ora apresento são resultado de um trabalho desenvolvido, no ano de 2002, com 81 alunos que estavam no último ano do curso de Letras em quatro universidades localizadas nas regiões Sudeste e Norte. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionário semi-estruturado e de entrevistas também semi-estruturadas. Estas foram realizadas com quatro alunos de cada uma das quatro turmas que responderam ao questionário. Desde o primeiro momento da aplicação do questionário-piloto e da realização das entrevistas, uma fala sobressaiu-se às demais: “escolhi o curso para estudar melhor a gramática”; essa afirmação emerge acompanhada de uma espécie de retomada de um referente de trabalho com a língua, ou seja, os problemas apontados sobre o ensino da leitura e da escrita, as críticas feitas ao que deve ou não ser estudado no curso de Letras ancoram-se no que o graduando compreende por estudo de gramática.

Ao responder a pergunta sobre quais os motivos (pessoais e/ou profissionais) que o levou à escolha do curso, o graduando o faz a partir da visão de linguagem construída por meio das relações familiares, da sua trajetória escolar como aluno e das representações sobre os conhecimentos que os professores de língua materna devem sustentar. Com isso, revela uma vontade de aprender (e também uma vontade de poder de uso “correto” da língua) que se fundamenta em uma representação de correção

¹ Este artigo é parte da dissertação desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp com o seguinte título: **A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula.**

* Doutora em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. E-mail: marinalv@iel.unicamp.br.

linguística segundo a variedade padrão, tal como é proposta pelas gramáticas escolares e sustentada por todo um imaginário social localizado em um contexto mais amplo.

Ao entrelaçarmos os discursos dos alunos das quatro universidades pesquisadas, é possível observar que eles se complementam, explicam-se. Vários motivos diferenciados aparecem, mas a busca pelo conhecimento gramatical está sempre lá. É o *gostar de escrever e de ler e a necessidade de falar e escrever “corretamente”* que justificam a necessidade de fazer Letras. A literatura, muitas vezes, também é citada como um meio de atingir esse objetivo, pois possibilita o contato com autores que, segundo os graduandos, usam a língua de forma adequada. Trata-se de uma busca que visa a prepará-los para representar um papel social, o que faz emergir um conjunto de discursos que aponta para efeitos de sentidos que misturam dificuldades efetivas no trabalho com a linguagem e as concepções sobre o que sejam as obrigações e imagens que devem ser sustentadas.

O gesto de o aluno continuar afirmando, mesmo no final do curso, a razão de ingresso, e a ela juntando o tom de decepção por seus objetivos não terem sido atendidos, explicita o protesto presente nestes discursos. Afirmar que escolheu o curso de Letras para estudar gramática, dentro do contexto universitário, em cursos que não poupam críticas aos estudos gramaticais tradicionais implica enunciar palavras proibidas, manifestar desejos incompatíveis com a ordem discursiva vigente. No dizer de uma aluna, “significa provocar a fúria dos professores dentro da universidade” (EA1X)². Diante disso, a pergunta que surgiu foi: como compreender/explicar a presença tão contundente dessa perspectiva no interior dos cursos de Letras?

No decorrer deste texto, procuro analisar os possíveis lugares de ancoragem do discurso do graduando. Parto do pressuposto de que as representações presentes no seu discurso sobre o ensino de língua materna e sobre os saberes do professor são constituídas a partir do diálogo com um conjunto de discursos “proferidos” em diferentes espaços sociais, tais como escola, meios de comunicação e universidade. Com base nas respostas sobre o porquê da opção pelo curso de Letras, procuro delinear os contextos distantes e próximos que dão sustentação à produção dos discursos, o que implicou trazer para a discussão o papel que assumem as tradições culturais e históricas na construção do discurso sobre a língua e sobre os saberes considerados necessários ao professor de língua materna.

² As universidades, no decorrer deste texto, são identificadas pelas letras X, Y, W e Z. Os alunos que responderam ao questionário são identificados pelas seguintes combinações: A1X..., A1Y..., A1W ... e A1Z.. (= aluno número 1, 2... da universidade X, Y, W e Z). Os alunos entrevistados têm as mesmas identificações quanto às universidades, que resultarão nas seguintes combinações: EAX1 (= entrevista do aluno 1... da universidade X, Y, W ou Z).

Além disso, com base em alguns discursos sobre os problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa, procuro delinear os possíveis lugares que nos permitem considerar que o discurso do graduando sobre o ensino da língua materna é uma contrapalavra, uma busca de resposta à palavra de interlocutores posicionados em diversos espaços sociais. Essa contrapalavra não é reduzida a um gesto de assujeitamento ao que lhe é cobrado socialmente, mas é vista como um modo efetivo de buscar conhecimentos que permitam o exercício de um poder cobrado, legitimado e reconhecido. É também um meio de modificar a imagem de não saber presente no seu discurso acerca do aprendizado da leitura e da escrita.

As buscas emergenciais presentes no discurso do aluno de Letras sinalizam que existem imagens socialmente construídas que sustentam as representações não só sobre o aluno de Letras, mas também sobre o professor de língua. As respostas apresentadas pelos alunos são marcas que estão na superfície discursiva, isto é, são as justificativas primeiras que indiciam processos de construção de representações³ sobre a correção em língua, o curso de formação, sobre o exercício da profissão e sobre os sujeitos que se preparam para exercê-la. Os sujeitos de um determinado discurso estão inseridos num mundo de sentidos conflitantes. Lidam não com o sentido dado a uma palavra ou a um lugar social, mas com sentidos e olhares múltiplos. A partir dessa memória dialógica organizam o seu dizer sobre um determinado objeto – neste caso, o ensino da língua materna.

Os saberes escolares como ponto de partida

Na busca das razões históricas que dão sustentação às representações presentes nos discursos dos graduandos, não constitui nenhuma novidade falar das responsabilidades da escola no processo de construção da imagem da língua e, principalmente, do que é entendido como ensino de língua. Este é apontado como responsável pela disseminação e manutenção da concepção de que a variedade padrão é a correta e deve ser falada por todos. Tomando como base a perspectiva do lugar de partida do aluno de Letras, na escola se dá o início formal do processo de construção

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

dessa representação sobre as normas do *bem-falar* e do *bem-escrever*. É esse um dos momentos da vida em que se começa a ter consciência de que existe uma modalidade da língua que precisa ser respeitada sob pena de ser excluído de determinados espaços sociais.

Ainda é corrente entre professores e alunos, nesta etapa, o discurso de que é importante saber gramática para ter condições de passar no vestibular e nos concursos que usam o conhecimento normativo como forma de seleção. O processo de valorização e legitimação desse conhecimento ocorre, portanto, nas práticas discursivas externas à vida escolar. Tanto o professor como o aluno partem do pressuposto de que o domínio da variedade padrão permitirá a este o acesso, por exemplo, à universidade. Com isso, pode-se dizer que, se na escola ainda se vivencia um tempo de estudo de regras e realização de exercícios metalinguísticos, isso denuncia que a universidade, no trabalho de formação do professor de língua materna, não tem conseguido romper com a crença de que o conhecimento da língua por meio do estudo da metalinguagem não garante ao aluno o efetivo acesso aos bens sociais e culturais.

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

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

A força desse processo é determinante, pois é com base na representação sobre o que deveria ser o ensino da língua que os graduandos reiteradamente afirmam que, na universidade, deveriam ter aprendido gramática normativa. Esperavam, ao escolher o

curso, “ter um esclarecimento maior sobre a gramática que nos foi ensinada durante o ensino médio” (A5Y). A imagem trazida para a universidade é baseada numa visão da língua como um conjunto de regras. É visando a aprender a gramática – entendida como importante para reger/orientar a fala, a leitura e a escrita – que se dá a escolha do curso. Tal crença é construída com base no que é compreendido como aula de língua portuguesa ainda na escola. Neves (2002, p. 258) afirma que

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

As representações presentes nos discursos do graduando são continuamente reconstruídas também pelo valor que assume a língua como elemento de seleção e/ou exclusão nos mais variados domínios de saber. Assim, a sobrevivência e a construção dessa imagem/concepção não estão restritas somente ao fato de se ter passado pela escola, que assim como a universidade, funciona como espaço reconhecido de uso e validação da variedade padrão. A longevidade dessa concepção está enraizada no contexto das práticas sociais desenvolvidas em espaços distantes do escolar. Ao integrar-se no conjunto de imagens sobre a língua, o conhecimento validado pelos espaços educacionais formalizados é materializado linguisticamente nos discursos do cotidiano, passando a funcionar como ponto de apoio para que a própria sociedade passe a cobrar determinadas posições sobre o ensino e sobre a língua portuguesa. As representações que se têm sobre a língua deixam de ser um conhecimento pertencente somente ao domínio da escola para serem um conhecimento cotidiano, invadindo e compondo a ideologia do cotidiano no que diz respeito à linguagem, aos preconceitos linguísticos e à avaliação de sujeitos falantes.

O dizer do graduando possui inscrição na história. Fazer tal afirmação pode parecer obviedade, mas é ela que nos leva a estudar os seus discursos considerando perspectivas de diálogos com múltiplos contextos, ou seja, os sentidos presentes nos seus discursos apontam para um diálogo contínuo entre sentidos novos e antigos sobre a linguagem e sobre o seu ensino. Quando o aluno se posiciona sobre os conhecimentos que quer possuir, ele pensa com a vida, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência, em termos de lastros de certezas sobre o valor da língua que busca aprender. Trata-se de um movimento baseado em uma leitura plural do contexto em que

está inserido. O seu discurso está, em todos os sentidos, baseado em práticas vividas, que funcionam como fonte viva de sentidos e a partir das quais o passado lhe possibilita entender o presente e antecipar/modificar o futuro.

Abrindo um parêntese: a memória sobre o outro/professor

Para além da importância que o domínio da variedade padrão, apresenta, segundo Arroyo (2002), o que somos como docentes depende do reconhecimento social dos tempos da vida humana de que fazemos parte. Isto é, a imagem que imaginamos nos ser atribuída e a imagem que nos atribuímos não estão desvinculadas dos valores dos tempos que sustentam a produção do discurso. Pensar as representações que marcam o discurso do aluno de Letras implica considerar a existência de um mosaico de vozes resultantes de uma produção social, cultural e histórica. São imagens que têm num passado distante e próximo a base principal de sua constituição. Marcar a atemporalidade constitutiva é importante porque nos dá dimensão dos valores, das crenças que permanecem ao longo da história. Possibilita a localização das estabilidades e das movências dos sentidos com relação a determinado objeto.

Tais questões são impossíveis de serem engavetadas, pois são constitutivas do modo de olhar para o objeto de conhecimento. As representações são estruturadas e estruturadoras dos discursos, o que as coloca como um elemento importante nas definições das práticas e concepções que os sujeitos constroem sobre um determinado objeto. A força constitutiva das práticas discursivas está em circunstanciar as posições assumidas, sendo que uma posição assumida no interior de um contexto social implica na construção de um discurso interpretativo dessa posição, assim como a localização num jogo inevitavelmente permeado por relações de poder. As práticas discursivas implicam para o sujeito o uso de repertórios e posicionamento identitários formados por meio das interações.

É importante salientar que, com base nessa compreensão, não se pode concluir que o aluno de Letras sustenta um dizer único e exclusivo como resposta aos seus interlocutores. Ou então que se trata de um sujeito assujeitado e sem vontades próprias. Quando procura ter domínio de um conhecimento valorizado, ele não busca somente corresponder a uma imagem social, mas também busca o meio de efetivamente ocupar um lugar autorizado para que possa exercer um poder socialmente reconhecido e validado. Essa vontade de gramática não responde apenas às expectativas sociais, mas

também às individuais. Não se está falando de pobres alunos assujeitados às regras escolares, sociais ou universitárias, mas de sujeitos que vão se movimentando, construindo o seu discurso a partir das leituras e interpretações que fazem de referenciais históricos sobre a língua.

Ser professor de língua materna implica projetar e construir uma imagem do que seja essa função e os adereços necessários à sua ocupação, e, mais do que isso, implica projetar ou concretizar uma determinada cosmovisão incorporada ao que seja o exercício desse ofício. Essa cosmovisão é construída mais com base em rituais do que em saberes efetivamente necessários. Nesse sentido, o gesto de buscar compor uma representação de si como professores significa não só responder a uma exigência social, mas também partilhar de uma certa compreensão do que seja essa “identidade de professoralidade configurada nos/pelos espaços de discursos que se propõem a esse fim”. O discurso do graduando resulta de uma certa combinação de traços acumulados/produzidos no universo das práticas sociais (OLIVEIRA, 2000, p. 15).

Com base em Tardif (2002), pode-se afirmar que os saberes buscados pelos graduandos são de naturezas múltiplas, pois são constituídos não só pelos conhecimentos ensinados nos espaços escolarizados, mas também nas vivências como aluno dentro desses espaços. Esse é um aprendizado que, para Arroyo (2002), começa a ser construído com os outros/professores ainda nos tempos do maternal e segue (re)fazendo-se ao longo da vivência desse sujeito. Assim, é na aceitação e recusa simultâneas das imagens que vêm do outro que o graduando vai construindo a sua autorepresentação. Daí o surgimento de afirmações como a seguinte:

na realidade, escolhi Letras porque me identifiquei com uma professora de português de um cursinho. A professora era extremamente competente e apaixonada pela sua profissão. Ela sabia muito português, aprendi muito com ela sobre a gramática. Este motivo impulsionou e influenciou na minha escolha (A5W).

São nos traços e gestos dos professores que nos baseamos para construir o próprio modo de ser professor(a).

As imagens dos outros/nossos professores funcionam, portanto, como o primeiro aprendizado. São marcas permanentes ou novas, ou permanentes que se refazem, repetem-se, atualizam-se, mas que têm no outro um lugar de sustentação: “Sempre gostei dessa área, sempre aprendi muito com meus professores de português. Eles me ensinaram a gostar do português” (EA1Z). É a partir do professor, desse outro

que chamou a atenção pelos conhecimentos que apresentava sobre a língua portuguesa, que começam a ser constituídas as representações sobre o modo como deve ser trabalhado o ensino da língua materna. São imagens que, conforme os discursos dos graduandos, acompanham e ajudam a definir a sua forma de agir no presente, como pode ser observado nas afirmações seguintes:

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

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

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

Sempre gostei dessa área, sempre aprendi muito com meus professores de português. Eles me ensinaram a gostar do português. Esse foi o meu primeiro contato, quando vi que tinha que ir para uma faculdade, optei pelo curso de português porque sou apaixonado. Posso dizer que essa paixão começou nas aulas de português que tive. Sempre admirei os professores que tive, eles sabiam bem a gramática e ensinam isso de forma maravilhosa (EA1Z).

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

Essas falas colocam em evidência os vestígios que marcam a construção de uma subjetividade plural que envolve diversos momentos de interlocução. Ao evocarem qualidades desejáveis ou indesejáveis que concordam ou discordam, as falas dos alunos tornam presentes memorizações de experiências marcantes no processo de construção de seu conhecimento sobre a linguagem. Trata-se de um conhecimento e de uma concepção de dever-ser que começaram a ser construídos por meio dos gestos e práticas vindos do outro. Nesse entrelaçamento constitutivo, “os outros não são outra coisa que aquilo que nós fizemos e vamos fazendo deles. Justamente isto e não outra coisa é o que nós somos: aquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós” (FERRE, 1998, p. 186).

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

Tomando como base a ótica bakhtiniana, pode-se afirmar que a construção de tais representações envolve um diálogo entre contexto mediato e imediato. Neste, estão localizadas as ações do presente, do passado recente e o futuro esperado. Já aquele constitui o espaço dos conhecimentos produzidos e reinterpretados em diferentes momentos e contextos históricos. “Esse tipo de conhecimento precede a vivência dos indivíduos, mas é presentificado por meio das instituições, modelos, normas e convenções de cada época”. Falar dos percursos que sustentam o discurso do graduando sobre a linguagem e o seu ensino implica falar de uma aprendizagem que se dá no tempo da vida do qual participam, mas também dos saberes que são trazidos, sustentados por meio do tempo de uma memória histórica – dialógica porque construída por um feixe de dizeres e sentidos (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 51).

À medida que retornamos, refazemos as marcas dos percursos vivenciados pelos graduandos, sobressai a compreensão de que os sentidos que dão base à construção da vontade de saber gramática presente no seu discurso estão localizados nos dois contextos – mediato e imediato. No contexto mediato, podem-se buscar os sentidos e os repertórios mantidos e reconstruídos por meio das práticas discursivas de cada época, as quais, por sua vez, presentificam as vozes de outrora que povoam nossos enunciados, ou seja, é o lugar dos discursos que mantêm a valorização da variedade padrão. Já no imediato – resultado de leituras e interpretações dos discursos localizados no tempo mais próximos – estão as imagens, os modos de representar daqueles que são considerados *cidadãos letrados*.

Há um entrelaçamento temporal que dá sustentação às representações do graduando em Letras. É na interface desses dois momentos que se processa a produção do seu discurso. Este traz imagens históricas sobre os saberes necessários ao professor e das práticas históricas que fundamentam o ensino de língua materna. Tendo em vista a historicidade fundadora dos seus dizeres, é importante considerar, no tempo presente, os modos como esses sujeitos são vistos. As representações presentes nos discursos dos

alunos de Letras nos fazem perguntar pela imagem do aluno de Letras e do professor de língua materna hoje. No próximo tópico, analiso os indícios discursivos que falam dessas possíveis imagens.

A configuração de uma imagem no entrecruzamento de discursos

O discurso do graduando faz remissão constante a um olhar externo que orienta a sua prática no interior do curso de Letras. Nos enunciados citados a seguir, esse outro está presente por meio das expressões “lá fora não vão exigir”, “é isso que vão esperar de nós professores”, “somos cobrados a conhecer a gramática por inteiro”. São referências indeterminadas, por isso abrem também a possibilidade de esta ser uma exigência do próprio aluno. Não é possível traçar uma divisão que permita afirmar: aqui fala o eu/graduando, ali fala o nós/interlocutor. Trata-se de um *eu* que traz em si o *nós*.

Mesmo se essa exigência pluralizada e sem rosto seja uma representação do próprio aluno, penso que ela é construção social, nascida das interações vivenciadas nos contextos em que estão inseridos. Esse outro que cobra possibilita a configuração da imagem que funciona como o ponto de ancoragem para a construção da representação que de os graduandos têm de si. É um olhar externo que define, qualifica ou desqualifica e, inclusive, afirma o que são e o que não são. Larrosa e Lara (1998, p. 8) afirmam que

[...] somos nós que definimos o outro, especialmente quando essa nossa definição se supõe avalizada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber; somos nós que decidimos como é o outro, o que lhe falta, de que necessita, quais são as suas carências e suas aspirações.

Falar na predominância de um certo modo de representar dentro do discurso do graduando não implica negar a existência de um espaço de alteridade e singularidade. As representações nos falam do lugar em que determinado grupo, agindo por meio de referências comuns, pode sustentar e desenvolver saberes sobre si próprio e que são importantes e comuns a todos. As representações são referências para os sujeitos agirem dentro de um espaço povoado de saberes compartilhados – daí o seu caráter imaginativo – e também são construídas e reconstruídas por elementos culturais e históricos (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1994).

O sujeito individual não está fora do espaço de saberes socialmente compartilhados, nem se encontra meramente condenado a reproduzi-lo. Penso que o

gesto de cobrar, de posicionar-se no interior da universidade sobre um conhecimento criticado indicia resistências. A atitude responsiva de que fala Bakhtin não pressupõe uma aceitação harmoniosa. O discurso do graduando constitui-se numa espécie de fronteira de negação, pois é, inclusive, pela discordância, pela insatisfação com tudo o que ouviu e vivenciou no decorrer do curso de Letras que constrói o seu dizer. A forma como o graduando faz referência constante ao seu interlocutor para justificar a sua posição no interior do curso reflete os sentidos e os discursos que estão tecendo o seu dizer. O seu discurso é, então, a contrapalavra resultante das leituras e interpretações que faz dos múltiplos discursos sobre os saberes e as representações ligadas tanto à linguagem como ao professor de língua materna:

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

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

Esperava e espero aprender a selecionar e analisar textos e aprender gramática para melhor expressar-me. **Constantemente a televisão fala de alunos que não sabem português e dos professores de português que mal sabem ler e escrever. Não quero que pensem isso de mim** (A7W).

A heterogeneidade de vozes aparece no deslocamento que marca o discurso do aluno de Letras. Aliando imagens que tem de si mesmo – construções sociais – às imagens dadas pelo outro surge uma oscilação constante que privilegia ora a condição de quem não sabe, ora a necessidade de promover desconstruções nos lugares ocupados e nas imagens atribuídas. Quando se define como alguém que não sabe, a sua palavra está entrelaçada com a palavra do outro que aparece no seu discurso como forma de

cobrança. A afirmação – “depois vão dizer que não lemos, que não sabemos” – remete ao outro a responsabilidade de apontar o desconhecimento, mas é do lugar de quem não sabe que cobra o aprendizado da gramática tradicional. Com isso assume a imagem discursivamente dada pelos seus interlocutores.

Para Bakhtin (2000, p. 290), cedo ou tarde o que foi ouvido e compreendido dentro dos espaços de interação aparecerá como um eco no discurso ou no comportamento daquele que ouve, pois o sujeito não é imune, indiferente às palavras, aos modos de ver alheios. Ao contrário, reage e adota uma atitude responsiva. Tal atitude é marcada por gestos de concordâncias, de discordâncias sobre o que lhe é dado por meio da palavra do outro. O ouvinte que toma conhecimento da palavra do outro “adota simultaneamente, com relação ao discurso alheio, uma atitude responsiva-ativa: ele concorda ou discorda [...] completa, adapta, apronta-se para executar etc.”. O discurso do graduando emerge lastreado pelas representações mais estáveis sobre a linguagem.

Dentre as possibilidades que podem ser arroladas para analisar o processo de constituição dessa falta, destaca-se, em primeiro lugar, o tão alardeado desconhecimento da língua padrão pela maioria da população que passou pelos bancos escolares. Em segundo, destaca-se a não menos alardeada posição atribuída ao professor de língua portuguesa diante do fracasso da escola. Esse é um problema que tem sido comentado, estudado e explicado, tanto que é tema presente no discurso dos alunos das quatro instituições pesquisadas.

A condição proletarizada de professores e alunos é materializada nas suas dificuldades no trato com a variedade culta – no acesso à leitura e à escrita. Na afirmação de A7W, há uma identificação desse interlocutor anônimo e aparentemente sem rosto que aparece nas demais falas: “constantemente a televisão fala de alunos que não sabem português e dos professores de português que mal sabem ler e escrever. Não quero que pensem isso de mim”. Neste caso, o graduando dá rosto, personifica o que nas outras falas aparece de forma indeterminada. Os meios de comunicação entram em cena para definir de onde está vindo essa voz categórica. O graduando discursivamente promove uma mistura de imagens. Professores e alunos estão nas mesmas condições quando se trata do trabalho com a leitura e a escrita. A dificuldade com essa modalidade é tomada como uma evidência incontestável.

Entretanto, as imagens e dizeres que possibilitaram a construção dos enunciados dos graduandos não estão restritos aos meios de comunicação. Trata-se de um processo que reflete o entrelaçamento de discursos que procuram explicar, justificar,

responsabilizar, enfim, discursos que, movidos por uma vontade de verdade, falam da história de construção do conhecimento de alunos e professores com relação à língua materna.

Silva (2001) afirma que não só no âmbito dos meios de comunicação, mas também no âmbito acadêmico, muitos questionam e criticam as habilidades daqueles que ensinam a ler e a escrever. Na mesma perspectiva, Kleiman (2001) afirma que a imprensa reproduz, no que diz respeito à caracterização do professor, o que a pesquisa acadêmica fala sobre o assunto. A representação que a imprensa faz das capacidades de ler e escrever dos professores mostra as suas falhas tanto em relação às práticas cotidianas de leitura e escrita como em relação às práticas especializadas. Falhas que, segundo a visão do graduando, são apontadas, mas não trabalhadas pelos professores universitários.

A questão da leitura, escrita e fala dos professores de língua portuguesa tem sido muito discutida tanto no âmbito acadêmico como no sociopolítico. De modo geral, são vistos como mal preparados e incompetentes. Essa condição sempre vem à tona acompanhada da discussão sobre o desempenho de alunos em vestibulares, provões e outros sistemas de avaliação nacionais ou internacionais. Nesse contexto, muitas vezes, confunde-se o que é de responsabilidade individual e/ou social. Trata-se de discursos cujos efeitos de sentidos pressupõem um sujeito universal, generalizado e sem história. O apagamento da historicidade é o movimento necessário para o nascimento de um sujeito individualizado, responsável e culpabilizado pelos resultados.

O graduando ocupa, neste contexto, dupla posição, uma vez que muitos, simultaneamente, estão cursando Letras e já são professores há tempos. O imbricado de imagens que dá sustentação ao seu discurso demonstra o entrelaçamento dessas posições. De um lado é o aluno que faz a seguinte descoberta: “sempre achamos que falamos um português correto, mas a partir do momento em que você vai para a escola, que faz o curso de Letras, você percebe que não sabe nada”; por outro lado, é o professor que afirma: “eu não quero fazer a mesma coisa com os meus alunos, quero que eles adquiram essas habilidades [ler, escrever e falar] ainda na escola”. Ambos, na visão do graduando, estão ocupando o mesmo lugar segundo as orientações que marcam os seus discursos.

Os discursos desenvolvem uma temática que permanece, estrutura e define os sentidos que emergem no dizer do graduando. Em todas as falas citadas, há um eixo que aproxima os discursos, não importa qual a instituição de ensino ou a região a que pertencem os alunos. Remetem sempre a um universo de falta, de negatividade e à consequente certeza de que isso não passará despercebido dentro do contexto em que

estão inseridos. A constante remissão ao que deve ou não saber evidencia o incômodo do aluno diante do lugar que ocupa e que o professor de língua materna vem ocupando, e que ele próprio já ocupa ou ocupará.

Kleiman (2001, p. 42), ao falar sobre o processo de depredação que vem caracterizando a história da professora alfabetizadora, afirma que, dentre os muitos espaços sociais que marcam a construção das representações sobre o professor, na universidade também “lamentamos a falta de interesse das alunas do curso de Pedagogia, de Letras e de outras habilitações, na leitura”. Alunos que não sabem português, professores que não sabem ler nem escrever. Do encontro de tais representações pode estar nascendo o discurso do aluno de Letras e, conseqüentemente, a imagem que tem de si e do lugar social que ocupa. Diante disso, ao mesmo tempo em que reconhece como legítimo o saber que lhe é exigido, coloca-se no lugar de um não detentor desse conhecimento, mesmo depois do tempo vivenciado no interior da universidade. Daí que o discurso que emerge representa a assunção e não a negação do modo como é representado socialmente.

No discurso do outro: a constituição pela falta

A título de exemplificação sobre como o graduando e o professor são falados e vistos por diferentes interlocutores, será feita referência a algumas publicações que trataram do assunto. Não pretendo com isso apresentar uma análise exaustiva, mas apenas explicitar como são representados nos discursos sobre questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Não se trata, entretanto, de estabelecer uma relação biunívoca entre o que é falado e o que fala o aluno de Letras, mas apenas de configurar o possível contexto discursivo que está sustentando a construção do seu dizer. O objetivo é rastrear alguns elementos que podem estar sustentando o dizer do graduando, sem negar a existência de dificuldades com relação ao ensino e à aprendizagem da língua materna, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita.

O desempenho linguístico apresentado pelos estudantes sempre ocupou lugar privilegiado nas discussões sobre os fracassos da escola. É sempre um tema que ganha proporções de escândalo nacional cada vez que vem à tona. Em tal contexto, não faltam afirmações que a população brasileira escolarizada, de modo geral, apresenta condições precárias e rudimentares de compreensão e escrita. São afirmações que, inegavelmente, se

referem aos problemas relacionados ao ensino da língua portuguesa, mas, ao mesmo tempo, são problemáticas porque generalizam e culpabilizam os sujeitos envolvidos sem levar em consideração as suas condições sociais, políticas e econômicas. Trata-se de discursos exagerados como o do jornalista Antônio Giron (2002, p. 36-37) que afirma que o Brasil tem “uma população famosa por possuir **o menor índice de compreensão de leitura do planeta** e demonstrar incrível incapacidade em produzir textos os mais elementares”. As representações sociais, nesse caso, passam a funcionar como um processo que repete e supera, que é formado, mas que também constrói o trabalho desses sujeitos com linguagem.

Com relação ao público que está chegando à universidade sem a capacidade de ler e escrever de maneira adequada e sobre as maneiras de olhar para esse público, o que fala Ramires (2002, p. 38) pode ser um indício importante:

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

Tal afirmação, do modo como colocada, cria uma espécie de hierarquia no *status* acadêmico. Quem entra num curso mais concorrido está livre da pecha de não saber. Estar num curso ou noutro passa a funcionar como um atestado de conhecimento ou de desconhecimento. Por trás dessa assertiva aparentemente banal, apaga-se uma divisão de caráter mais profundo, que é a de classe social. Não é novidade o fato de as classes menos favorecidas, dadas as condições históricas de desigualdade social, terem pouco acesso aos chamados cursos de elite. A condição de não saber tão alardeada está envolvendo um público que ocupa um lugar muito específico no interior da sociedade e da universidade. Portanto, neste tipo de afirmação, está um conjunto de sentidos que estabelece um jogo discursivo, em que:

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

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

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

Estar no curso de Letras é visto por este gramático como um indicador de um não saber, pois “são os alunos que tiram as piores notas” do vestibular que frequentam os cursos menos concorridos. Ideia sustentada pelos próprios alunos quando afirmam que estão fazendo Letras para adquirir condições para entrar num outro curso. A imagem do não saber, tão presente no discurso dos alunos de Letras, é dada a partir do lugar que se ocupa dentro da universidade (GIRON, 2002).

Fazer Letras, estar num curso pouco concorrido, é visto como atestado de desconhecimento da gramática normativa, segundo o texto do jornalista Giron, e como um atestado de domínio precário tanto da leitura como da escrita, segundo o texto de Ramires (2002). Fazendo uma inversão dos adjetivos usados nos textos citados, depreende-se que, de acordo com estes dois, os alunos que estão nos cursos pouco concorridos são os menos preparados, os que leem menos, os que têm uma visão restrita da realidade, são os menos inteligentes, os incapazes, os que tiraram as piores notas no

vestibular. Indo um pouco mais longe, trata-se dos que não aprenderam a ler, escrever e falar durante a vida escolar.

Paralelamente, também tem ocorrido um processo de depreciação dos professores, vistos como responsáveis por essa situação. Tais discursos são proferidos, principalmente pelos meios de comunicação, como verdades inquestionáveis e imutáveis, criando com isso uma imagem de fracasso generalizado cuja salvação é dada apenas para as exceções. Os graduandos em Letras, muitos já professores de língua materna, ocupam o lugar do aluno que não sabe e do professor responsável por esse não saber, uma vez que a principal origem desse desconhecimento é, majoritariamente, apontada como estando na escola de ensino básico e médio. Há aqui um imbricado jogo de imagens que mistura sujeito/aluno que não sabe com o sujeito/professor que não ensina. Dupla culpa, dupla responsabilidade.

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

A escola hoje está formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos despreparados para o futuro. Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler nem escrever. Tampouco fazer as quatro operações aritméticas [...]. É o fracasso da escola pública. Ela tem de fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir dedicação dos professores. Precisamos trocar essa cultura da reprovação, mas com avaliação (NASCIMENTO, 2000. p. 54-56.)

É preciso também reconhecer, portanto, que independente da bagagem caseira trazida pelo aluno, a Escola está despreparada para trabalhar a leitura em sala de aula. E o problema, embora também passe pela falta de investimentos na criação e manutenção de bibliotecas escolares, recai basicamente sobre a figura do professor. Para Andrade, a categoria “tem um discurso viciado: ganha pouco, trabalha muito, não tem tempo. Professor tornou-se aquele que reclama” [...]. “A maior parte dos professores leu apenas aquilo que é exigido pelo currículo”, diz Andrea Saad Hossne, doutoranda em teoria literária e literatura pela USP, e professora de cursos de pós-graduação frequentados majoritariamente por professores de

português. “Boa parte dos que leem gosta de Paulo Coelho, como lazer, e de romances como **Operação Cavalo de Troia**. Os mais jovens ainda procuram coisas novas, mas os mais velhos deixam de lado” (RIZZO, 1998, p. 35-36).

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

Embora tenham uma argumentação ligeiramente diferenciada, todos apontam para a ineficiência da escola, sobretudo da pública. Ineficiência que apresenta como razão primeira o despreparo do professor de língua materna. A imagem do professor sofre, nesse caso, um processo de depreciação idêntica, mas pela razão inversa ao que marca a imagem do aluno que está chegando à universidade. Pode-se afirmar que, nas últimas décadas, muitos falaram do professor que não ensina e do aluno que não sabe. Imprensa, produções científicas, órgãos oficiais, todos afirmaram, adjetivaram, definiram, legitimaram, deslegitimaram o que é ou o que não é o aluno que chega à universidade, o que é o professor de língua materna que está saindo da mesma universidade. Disso resultou um amplo tecido discursivo que desvaloriza esse sujeito por não corresponder às exigências estipuladas para o seu fazer profissional. Essa imagem negativa está afixada não só no professor de língua portuguesa, mas também no estudante de Letras, que muitas vezes já exerce o magistério há tempo. Daí que este passa a ocupar o lugar de um sujeito inadequado que precisa ser adequado para ter condições de adequar outros prováveis inadequados. O entrelaçamento de imagens – a do aluno mal preparado e a do professor também mal visto e responsabilizado – leva à construção do seguinte enunciado: “eu não quero fazer a mesma coisa com os meus alunos, quero que eles adquiram essas habilidades [ler, escrever e falar corretamente] ainda na escola”.

Dentro de tal contexto, a vontade de saber gramática – vista como caminho que possibilita o aprendizado da leitura e escrita – pode ser identificada com ações realizadas no tempo presente – tempo este que corresponde ao momento de vida em que o sujeito ocupa a posição de aluno – cujas consequências repercutiriam no futuro desse mesmo sujeito. Trata-se de um movimento que, tomando como base as relações e as imagens construídas no tempo passado e presente, visa mudar a imagem do futuro. Isto porque as habilidades, as competências e os conhecimentos adquiridos ou não durante a vida escolar/universitária são definidores do seu sucesso ou de seu fracasso. O aluno é sujeito

que, no presente, ocupa um lugar definido pelo passado, mas que se movimenta para que, no futuro, possa ocorrer um deslocamento de lugar.

Considerações finais

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

No que se refere ao papel da gramática na história de aprendizado da língua portuguesa dos sujeitos desta pesquisa, é possível afirmar que um dos lugares onde começam a ser construídas as suas concepções é na escola. O aprendizado sobre os modos de ser professor e sobre os requisitos imprescindíveis a esse dever ser é construído ao longo da vida escolar e reforçado pelos discursos que valorizam conhecimentos específicos da língua e da literatura, culminando com a passagem pelo curso de Letras. Neste, a convivência com aulas expositivas e críticas sobre o que fazer ou não com relação ao ensino da língua materna pouco contribui para a transformação dos modos de pensar o trabalho com a linguagem. O graduando não consegue estabelecer uma relação de autoria no trato com os conhecimentos teóricos, o que o leva a permanecer no lugar de quem precisa ser ensinado.

Em suma, os discursos analisados demonstraram que não basta dizer o que deve ou não ser ensinado na escola. Não basta dizer que o aprendizado das regras da gramática tradicional não garante o aprendizado da leitura e da escrita, pois isso significa argumentar contra um conjunto de representações sobre a língua historicamente construído. Para além da necessária vivência teórica, a relação com a linguagem coloca-se como uma necessidade de ser uma prática. Mais do que isso, precisa ser uma relação que possibilite ao sujeito/professor uma formação que permita a ele sustentar o papel de

quem ensina (RIOLFI, 1999). Para tanto, a busca de alguém que responda à pergunta “o que vou ensinar para os meus alunos” precisa ser efetivamente transformada na pergunta sobre o “como vou ensinar a língua materna para os meus alunos”. Nessa transformação efetiva – que não fica somente no plano teórico –, penso ser imprescindível deslocar a angústia por uma resposta precisa para o desafio e o desejo de como se construir uma resposta.

Nesse movimento, a falta, o não saber, não é algo que pode ser suprimido a partir de uma relação semelhante à de troca, em que se aponta para uma falha e, ao mesmo tempo, oferece-se a solução. A falta, a incerteza sobre o que ensinar, poderia ser vista como o lugar que, segundo Geraldini (2003, p. 17), nos permite “conviver com o inusitado, reencontrar sonhos abortados”, o que possibilitaria o nascimento de um sujeito/professor não com a obrigatória responsabilidade de oferecer respostas para todas as inquietações geradas pela gramática tradicional, mas com a liberdade de assumir um compromisso político e ético com o outro/aluno, independentemente de as pressões serem baseadas nas tradições históricas e culturais ou voltadas para as demandas geradas nos espaços de exercício da profissão professor.

TÍTULO EM FRANCÊS?

RESUME

Le but de cet article est de présenter une réflexion sur les représentations que les élèves du cours de Lettres soutiennent à propos de l'enseignement de langue maternelle. Je mets l'accent sur les discours que défendent le besoin de l'enseignement/apprentissage des connaissances grammaticaux comme les plus importants pendant le cours. Je considère que les représentations des élèves sur ce que ils imaginent que doit être l'enseignement de la langue maternelle résultent d'un ensemble de dits énoncés dans différents espaces sociaux. Avec autres mots, les dits des étudiants en maîtrise sont construits par des discours historiquement constitués et valorisés par des différents espaces sociaux.

MOTS-CLES: Mémoire discursive. Représentations. Enseignement. Langue Maternelle.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARZOTTO, V. H.; GHILARDI, M. I. **Nas telas da mídia.** Campinas: Alínea, 2002.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição.** Campinas: ALB; Mercado das Letras, 1997.

FERRE, N. P. de L. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. (Org.). **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: _____. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

GIRON, L. A. O crepúsculo dos gramáticos. **Cult – Revista Brasileira de Cultura,** São Paulo, n. 58, p. 36-43, 2002.

GUARESCHI, A.; JOVCHELOVOTCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1994.

JODELET, D. La representación social: fenómeno, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. **Psicologia social, II.** Barcelona; Buenos Aires; México: Piados, 1996.

LARROSA, J.; LARA, N. P. (Org.). **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998.

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

NASCIMENTO, Gilberto. Ensino reprovado. **Istoé,** São Paulo, p. 54-56, mai. 2000.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1990.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** Ijuí: Editora da Unijuí, 2000.

RAMIRES, V. Leitura e produção escrita de universitários. **Leitura: teoria & prática,** Campinas, n. 38, p. 37-48, mar. 2002.

RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação do professor de língua materna.** 1999. Tese (Doutorado) – IEL/Unicamp, Campinas, 1999.

RIZZO, S. O país que não lê. **Educação – Revista mensal do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo,** São Paulo: Segmento, n. 207, 1998.

SILVA, S. B. B. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **A formação do professor.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórica/metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org.).

Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.

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