

## Contexto Universitário: Que prática interaccional?

### A propósito do Ensino da Linguística na Faculdade de Letras de Lisboa

ISABEL HUB FARIA (\*)

Num inquérito realizado por alunos da cadeira de Sociolinguística, na FLL, há uns dois anos atrás, perguntava-se entre outras coisas: «Quando, na aula, pretende dirigir-se ao professor(a), que forma de tratamento utiliza?». As respostas apresentaram alguma variedade: «Sr. Professor», «Professor», «Sr. Doutor», «Sôtor», «Doutor + Apelido», «Nome próprio». Um grupo considerável de alunos respondeu também: «Ponho o braço no ar». Houve também quem respondesse: «Nunca me dirijo ao professor».

Mas, esta forma tão peculiar dos meus primeiros anos de escola primária e de liceu: «Quem sabe põe o braço no ar», de cuja existência, decerto para me desvencilhar da sensação incómoda, aparentemente me esquecera, ao ponto de não notar a sua utilização na Faculdade, tornou-se, no instante em que passou a ser registada, numa inquietante *marca* dos problemas de relação e prática pedagógica na Universidade. O braço indica a intenção de intervir, mantendo inidentificada a relação com o outro a quem se dirige.

Evidentemente que não conheço todas as escolas de ensino superior do País e muito menos os currícula organizados em função das diferentes áreas de saber.

No entanto, se atendermos às elevadas taxas de «insucesso» e *auto-exclusão* nas universidades, de que a forma visível se recorre, muitas vezes, da palavra *desmotivação*, temos, desde já, uma grande questão abrangente. Basta-me, por isso, intencionalmente focalizar o ensino da Linguística da FLL, exemplo extremo de interacção questionável, sobretudo se tivermos em mente a relação entre *objecto de estudo* e *prática pedagógica* no contexto da aula.

Basicamente, a proposta é a de, em primeiro lugar, chamar a atenção para as condições que levam ao subaproveitamento ou total desaproveitamento dos *assuntos* veiculados nas disciplinas de Linguística na integração e alargamento do universo referencial individual e colectivo de alunos e professores. Em segundo lugar, propõe-se a admissão de *formas* que, no processo de transmissão-aquisição-produção, contenham forças incentivadoras da criatividade que, de algum modo, provoquem uma alteração da relação social entre pessoas e entre pessoas e assuntos.

---

(\*) Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

## 1. ACESSO, ASPIRAÇÕES, EXPECTATIVAS, DIREITO À MOTIVAÇÃO

Se o acesso à Universidade não fosse, em última instância, avaliado pelos resultados obtidos em exames do ensino secundário; se não fosse mediado por números clausus que, em vez de seleccionarem aptidões seleccionam médias; se se transforma o acesso à Universidade em acessos a apenas algumas Faculdades que, por esta razão, ficam entre si hierarquizadas; se, já no interior de cada Faculdade, as saídas profissionais não fizessem inflaccionar a frequência de certos cursos deficitando a frequência de outros, razão por que, também, a nível dos diferentes curricula, a hierarquia se instala, então, de facto, seria livre e não discriminatório o acesso às Universidades portuguesas.

Não teríamos, por isso, «bons alunos» que passam a «maus alunos» na passagem do secundário para o superior; entusiastas de uma área de actividade mal acomodados naquela para que têm oficialmente direito a inscrever-se; graçolas entre escolas de que o exemplo é o dito «Letras são tretas»; rotulação arbitrária do grau de capacidades dos alunos pelo curso que frequentam.

Felizmente (ou infelizmente) raros são os adolescentes que, ao entrarem na Universidade, sentem o peso real de todas estas questões. Mas, logo ao fim de alguns meses, são muitos os que começam a não saber bem onde estão, como estão e para que estão.

Processo que ao ser constatado no colectivo de alunos, começa pelo auto-afastamento das aulas, pela pouca permanência nas escolas, pelo corte com os professores que muitos consideram cúmplices da armadilha em que se sentem cair.

Mas afinal o que é que existe, logo num primeiro ano de um curso superior que, em vez de encetar uma mudança qualitativa

desejada, colabora no sentido do desgaste do *ainda por desejar*?

Pergunta-se: que interacção para o desejo?

## 2. OS DIRECTAMENTE ENVOLVIDOS

O contexto universitário ao relacionar ensino e investigação parece oferecer, à partida, uma prática mais directa que advém da constante inter-relação destas duas vertentes. Os agentes envolvidos (professores e alunos) e os instrumentos e meios técnicos de que dispõem (bibliotecas, laboratórios, institutos, centros de investigação com pessoal técnico especializado) fazem da universidade um contexto onde diferentes situações e diferentes relações sociais deveriam privilegiar (de certa maneira, especializar) a prática pedagógica.

Basicamente a passagem do ensino secundário para o superior, ao supor uma mudança qualitativa na revelação sujeito-saber, deveria assim implicar uma alteração na relação professor-aluno, em relação ao contexto da aula. O ciclo de reprodução do saber universal adquirido, o recurso ao manual e a avaliação da consequente capacidade de reprodução por parte dos alunos que caracteriza o ensino secundário deveria dar lugar, na Universidade, a uma relação mais directa com a produção do saber, se se desse início a uma progressiva integração dos alunos na investigação, incentivando a pesquisa bibliográfica, o reconhecimento e a recolha de dados no terreno, a apresentação pública dos trabalhos realizados. O *colectivo-turma* poderia, com vantagem, ser substituído por um *colectivo-equipa* de professores e alunos com programas anuais de produção de saber.

Não é no entanto isto o que se passa.

O próprio docente universitário nem sempre está integrado num projecto de investigação ou, estando, mantém preferencialmente a sua produção a nível individual.

Quando muito, estabelece uma relação de produção com os seus *semelhantes*, professores e investigadores, semelhança que vai até ao ponto de privilegiar o relacionamento com os agentes da mesma área de saber, não ousando ou não sentindo sequer apelo para avançar para projectos de natureza interdisciplinar. Terá, para tal, as razões que tiver. Mas, assim sendo, o professor universitário posiciona-se e funciona basicamente como um prolongamento do professor do ensino secundário: legítima, mais uma vez, a prática de reprodução do saber, pouco questionável enquanto prática e enquanto saber, avaliável através de testes, posicionando invariavelmente os alunos como aqueles que respondem uma vez solicitados para isso.

O aluno que, ao entrar na Faculdade, espera uma alteração quer da componente instrucional quer da componente reguladora da prática na aula ao encontrar-se, uma vez mais, num contexto já de sobra conhecido, refugia-se no hábito criado:

- só intervem quando é solicitado;
- só arrisca contestar quando lhe é legítimo fazê-lo.

De preferência, não se dirige ao professor (nem por braço no ar) para não ser, na sequência da sua intervenção, avaliado. Também dificilmente utiliza os instrumentos que poderia ter ao seu dispor. Vai à biblioteca consultar apenas o que é de leitura obrigatória para os testes, ignora os trabalhos em curso nos laboratórios e centros, vai às conferências se, por acaso, coincidirem com os tempos lectivos, tenta inovar onde a criatividade pode, de algum modo, ser contabilizada na nota final. Escreve trabalhos que, mais cedo ou mais tarde, acabarão esquecidos no armário do professor ou no cesto dos papéis.

Alunos desmotivados na Universidade? Talvez.

Por culpa de quê? De quem?

Pergunta-se:

*Que interacção para a culpa?*

### 3. O INDIRECTAMENTE ENVOLVIDO

Se a Universidade fosse apenas um dos percursos possíveis após a conclusão do secundário, onde competisse com outros meios de formação, valorização e aproveitamento dos recursos humanos que os alunos de facto são, então o País teria dado provas de sistematização, planificação e capacidade de desenvolvimento:

— Ter-se-ia chegado a articulação entre ensino-saídas profissionais-mercado de trabalho;

— Os números clausus não criariam hierarquias, antes pelo contrário, distribuiriam os agentes onde, horizontalmente, faziam falta;

— Os cursos frequentados não criariam ilusões quanto a oferta e procura;

— Os alunos saberiam o que os esperava e para onde se dirigiam;

— Temos hoje, por exemplo, alunos de Línguas e Literaturas Modernas cujas saídas profissionais se limitam quase exclusivamente ao ensino, desejando não virem a ter que ser professores;

— Temos advogados e engenheiros que, sem que para tal tenham tido formação especial, só encontram afinal actividade profissional no ensino;

— Temos licenciados em História a dar, no ensino básico, a disciplina de Português;

— E, claro, temos também todos os licenciados em todas as áreas, pensando seriamente em ir servir à mesa para poderem subsistir.

Pergunta-se: que interacção se faz entre o *País-trabalho* e a Universidade?

Responde-se: se algumas Escolas de Ensino Superior tentam essa interacção, mui-

tas há que não põem o braço no ar; essas, limitam-se a tentar responder, quando para tal são directamente solicitadas.

Será que algumas Faculdades não fazem sentido para o país?

Ou será que o país ainda não faz sentido para elas?

#### 4. ALGUNS DADOS SOBRE ALUNOS E PROFESSORES DE LLM DA FLL

Num inquérito levado a cabo o ano passado, por Fátima Azoia, aluna de Sociolinguística, a 20 alunos (M/F) de LLM na FLL, verificou-se que:

- 85 % dizem escolher o curso por razões afectivas «Porque gosto»; apenas 45 % mencionam assuntos (Lit/Línguas); só 5 % fazem a ligação com a saída profissional (ensino).
- 55 % dizem não estar arrependidos da escolha feita; 35 % consideram-se desiludidos, decepcionados; 30 % afirmam estar arrependidos.
- 50 % admitem dar aulas como saída profissional; 25 % dizem não saber o que vão fazer.
- 55 % declaram não se sentirem motivados; 10 % declaram que se sentem motivados; 15 % fazem depender a motivação dos assuntos e dos professores.
- 40 % dos alunos consideram os docentes mal formados, com capacidades insuficientes («é dar a aula a despachar»; «pensam que são uns senhores e que os alunos são uma cambada de estúpidos»; «são frustrados e tentam projectar em nós os tiques»; «estão aqui para ganhar a vida».
- No que toca actividades extra aula na FL, 80 % dos alunos não participa, embora 45 % digam que tais actividades correspondem às suas expectativas.

No inquérito feito a 10 *professores* também de LLM:

— Todos declaram gostar de ensinar embora, quando questionados sobre a relação ensino/aprendizagem, apenas 1 tem uma visão positiva; 2 fogem à pergunta; os restantes 7 evocam razões para uma visão pouco positiva: n.º de alunos por turma, qualidade do ensino, desmotivação por parte dos alunos, passividade, questões de avaliação.

— Sobre o estatuto que o docente confere aos alunos, apenas 3 atribuem *capacidade de acção* aos alunos (protagonistas da Fac; adultos com capacidade de produzir; com capacidade de ensinarem os professores); 5 atribuem importância e respeito em geral; 1 evoca *distância* entre prof/alunos como necessária.

— Todos acham, em geral, que a Fac. poderia melhorar, mas não dizem como nem em que sentido; apenas 1 especifica que a Fac. deve definir para que é que serve.

— 8 dizem sentirem-se motivados pelo seu trabalho na FLL; 2 sentem-se um pouco desmotivados.

#### 5. A PROPÓSITO DA LINGUÍSTICA E DO ENSINO DA LINGUÍSTICA NA FLL

Ao privilegiar como objecto de análise a língua enquanto sistema, a Linguística avançou para a definição de unidades de análise, sons, vocábulos e frases, atendendo, primordialmente, a sua estruturação e adquirindo consistência na representação formal das línguas naturais. Questões ligadas à significação que implicassem a atenção sobre o significado do *uso* de tais estruturas por parte de quem as utilizava, quando e como, foram, durante anos, consideradas para ou extra linguísticas. Lidou-se basicamente com conceitos de *gramaticalidade*, sem se ter em conta a sua adequação no contexto de ocorrência, admitiu-se o falante como sujeito ideal com capacidade para gerir, avaliando,

o sistema gramatical da sua língua materna. Fixou-se, por conveniência, a ideia de que o significado era exclusivamente a interpretação semântica da respectiva estrutura gramatical. Linguagem oral e escrita foram assim reduzidas a sua expressão mais simples, deliberadamente «ingénuas»; como se as condições de ocorrência de uma frase se limitassem a condições de verdade referenciais, pondo de lado condições de sinceridade, objectivos e estratégias bem mais presentes na utilização da língua, como espaço de manobra de uma significação negociável onde se jogam e traduzem relações sociais entre falantes com diferentes graus de conhecimento, de sujeitos e assuntos, com modos distintos de controlar e distribuir o poder em cada situação.

Ignorada pois a existência de uma significação de ordem diferente da exclusividade gramatical, ignorado foi também o sujeito, as suas funções, opções e representações. E ainda desconhecida ou tida como irrelevante a produção interpessoal de sentido, o processo de interacção verbal.

Afirmou-se que a linguagem cria o pensamento mas, ao limitar a produção de sentido à gramaticalidade, certamente se permitia excluir do pensamento todo o saber já necessariamente verbalizado, tacitamente adquirido, dos princípios que regulam a adequação distinguindo entre o que se quer dizer e o que se pode, deve ou diz realmente. *O ainda por dizer*, porque ainda por pensar, dificilmente se entenderia, então, estruturado como a linguagem.

Nos últimos quinze anos, aproximadamente, muitos trabalhos se desenvolveram tendo em conta o aspecto comunicativo e a importância do processo de interacção verbal. Assim *devolveram* à Linguística a capacidade de relacionar, complementarmente, aspectos anteriormente tidos como contrários e ou contraditórios. Redefiniu-se a relação entre universal e individual, global e local, potencial e real, permitindo o desenvolvimento da interrelação de categorias

como sistema linguístico/fala, produção linguística/produção e reprodução cultural, história/quotidiano, avançando para conceitos de uma nova ordem e abrindo caminho para relações interdisciplinares nas áreas da Psicologia e da Sociologia, por exemplo.

Que reflexos desta mudança se fizeram sentir no ensino da Linguística na FLL?

O ensino ignorou ou fingiu ignorar a relação de sentido que advém da interacção prof.-aluno. Privado, por razões histórico-ideológicas, da tradição secular que fazia de cada aula um exemplo prático da retórica aristotélica, substituiu o exercício mental então implicado pela exclusão simples de exercício. O discurso pedagógico universitário escuda-se maioritariamente num discurso dito «científico»-descritivo, representativo apenas do que descreve. Não é, por isso, representativo do professor nem do aluno, nem do processo, nem do curso ou do contexto em que é proferido.

É um discurso apátrida pelo facto de circular como saber que se sabe importado, passivo porque, não sendo comparado, não é competitivo, regulador porque não existem condições para ser posto em causa, não apelador à intervenção, inovação, criatividade dos agentes envolvidos.

---

Foi no final dos anos 60, com os velhos cursos de Filologia Românica, Germânica e Clássica, que a Linguística Teórica começou a impôr-se por interesse e vontade de alguns professores e de alguns alunos. Na altura, mais ou menos aceite na sua «esquisitice» de interesse de elite, o grupo, reforçado por uma nova geração de assistentes, ia criando espaço e estatuto de reconhecimento, mau grado o incómodo.

Nas reestruturações curriculares que, após o 25 de Abril, substituíram os cursos de Filologia por cursos de Línguas e Literaturas, cujas variantes o mercado de trabalho não absorve na totalidade, o ensino da Linguís-

tica limitou-se no caso das variantes sem Português a uma cadeira de Introdução e à utilização de algumas horas ligadas ao nível IV de uma língua estrangeira.

Nas variantes que contêm Português, instituiu-se como obrigatória a frequência de quatro cadeiras de Linguística (Introdução, Fonética e Morfologia, Sintaxe e Semântica e História da Língua). A simples enumeração das disciplinas permite reconhecer a natureza predominantemente teórica tão em voga há 20 anos atrás.

O ensino da Linguística na FLL, indo a reboque de uma estrutura curricular que privilegia as disciplinas de Literatura e de Cultura, é, pelo apelo ao raciocínio teórico-científico, uma nota discordante numa instituição onde prevalece o apelo à intelectualidade individual ou colectiva.

Pelo outro lado, ao insistir num conjunto de cadeiras cujas referências não se adaptam directamente ao universo quotidiano dos estudantes, a Linguística é acusada de criar insucesso.

Se representa um esforço no sentido do desenvolvimento e avanço teórico, a Linguística não tem sabido reconhecer o contexto em que se insere e, por essa distância, parece incapaz de descer à terra, assumir ser

sujeito e objecto, ser razão e instrumento de uma prática de investigação e de ensino. Ao fim e ao cabo, ousar na prática o que enuncia na teoria.

Quando não há capacidade de reconhecimento das questões fundamentais, dificilmente se chega à problematização e se avança na organização dos respectivos projectos. Consequentemente, não se sabe que recursos virão a ser necessários. Finalmente, a planificação não se faz.

Não havendo planificação, não é possível definir, com seriedade, objectivos quer a curto, quer a médio e, muito menos, a longo prazo.

Os estudantes que actualmente frequentam cadeiras de Linguística em cursos de LLM na FLL, sem saberem muito bem para quê, terão, por si próprios, de aprender a culpa de uns e de outros, continuando limitados no desejo da formulação de outros desejos. Sairão da Universidade respirando fundo, no intervalo de passagem para onde perderão eventualmente o fôlego.

Entretanto, a Universidade continua à espera do país e o país continua à espera da Universidade. Até quando? Provavelmente até ousarmos, professores e/ou alunos, pôr o braço no ar.