


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

WANY BERNARDETE DE ARAUJO SAMPAIO

***O EFEITO DE HISTERESIS
NA CONSTITUIÇÃO DO HABITUS LINGUÍSTICO
DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA***



**ARARAQUARA – SP
2009**

WANY BERNARDETE DE ARAUJO SAMPAIO

**O EFEITO DE HISTERESIS
NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* LINGUÍSTICO
DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Dra. LUCI REGINA MUZZETI.

**ARARAQUARA – SP
2009**

Sampaio, Wany Bernardete de Araujo

O efeito de histeresis na constituição do *habitus* linguístico do professor de língua portuguesa / Wany Bernardete de Araujo Sampaio – 2009

154 f.; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual

Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Luci Regina Muzzeti

1. Educação. 2. Língua portuguesa -- Formação de professores.
3. Prática de ensino. I. Título.

WANY BERNARDETE DE ARAUJO SAMPAIO

**O EFEITO DE HISTERESIS NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS*
LINGUÍSTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Dra. LUCI REGINA MUZZETI.

Eixo Temático: Trabalho Educativo

Linha de Pesquisa: Trabalho Docente e Ensino dos Conteúdos Escolares

Data da defesa: 23 de novembro de 2009.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. LUCI REGINA MUZZETI

Universidade Estadual Paulista – Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. CAREN ELISABETH STUDER

Universidade de Barretos

Membro Titular: Profa. Dra. ARACY ALVES MARTINS

Universidade Federal de Minas Gerais

Membro Titular: Prof. Dr. ERNESTO SÉRGIO BERTOLDO

Universidade Federal de Uberlândia

Membro Titular: Profa. Dra. CÁSSIA REGINA COUTINHO SOSSOLETE

Universidade Estadual Paulista - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para:

minhas filhas Rafaela e Daniela,
por me ensinarem a ser mãe;

todos aqueles que já foram, são e serão meus alunos e alunas,
por me ensinarem a ser professora.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos especiais à Dr^a Luci Regina Muzzeti, pela firme e ágil orientação com que encaminhou a construção deste trabalho.

Ao Dr. Edson do Carmo Inforsato, por sua competência como coordenador deste Programa, por sua generosidade e amizade.

Às minhas companheiras de jornada: Carla Martins, Sonia Sampaio e Lucia Rejane, pela interlocução freqüente e leal.

À Senhora Francisca Brandão, pela grande ajuda que me dispensou durante a fase mais árdua de minha pesquisa documental.

Aos meus colegas professores do Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia, por terem assumido meu trabalho durante um ano de minha ausência, em especial à Professora Ana Maria Aguillar.

Ao meu companheiro Ronaldo, por sua compreensão e estímulo.

À minha irmã e companheira de todas as horas, Wilma Araujo, por seu desprendimento e por sua constante presença em minha vida de eterna estudante.

A todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para com esta pesquisa.

A função de todas as fronteiras mágicas – quer daquela entre o masculino e o feminino, quer dessa outra entre os eleitos e os excluídos do sistema escolar – consiste em impedir os que se encontram dentro, do lado bom da linha, de saírem, de saírem da linha, de se desclassificarem. [...] Uma das funções do ato de instituição seria desencorajar duradouramente a tentação da passagem, da transgressão, da deserção, da demissão. [...] A estratégia universalmente adotada para eximir-se duradouramente da tentação de sair da linha consiste em naturalizar a diferença e transformá-la numa segunda natureza através da inculcação e da incorporação sob a forma de habitus.

(BOURDIEU, 1996, p.102-103)

RESUMO

O trabalho discute – à luz do referencial bourdieuniano – a constituição do *habitus* linguístico de professores de Língua Portuguesa em formação, analisando-se a atuação linguística metacomunicativa de estagiários do curso de Letras, com foco na escrita por eles utilizada para a transmissão dos conteúdos culturalmente legítimos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. O tratamento do tema, sob o viés sociológico, pautou-se em uma metodologia que mescla estudo de caso e análise situacional, utilizando-se da técnica de *bricolage*, com abordagens quantitativa e qualitativa. A exposição dos resultados apresenta: 1) reflexões sobre o referencial teórico de Bourdieu, desenvolvendo as principais categorias que nortearam a análise e que, de alguma forma, condicionam a escolha do curso e o desempenho dos alunos de Letras-Português, seja na classe ou atuando no estágio; 2) um estudo documental, contextualizando a Universidade Federal de Rondônia – UNIR, o curso de Letras-Português, desde sua fundação até os dias atuais; 3) o perfil patrimonial dos estudantes de Letras-Português da UNIR; 4) análise do capital linguístico dos estagiários de Letras-Português, considerando situações de uso da língua escrita em sala de aula. A análise situacional foi realizada a partir da observação e registro de aulas ministradas em escolas públicas por estagiários do curso de Letras-Português durante o ano de 2008. Foram detectados: a) erros de grafia decorrentes de interferência da fala na escrita; b) inadequação de pontuação e ausência de acentuação gráfica; c) confusão entre formas e tempos verbais do futuro do subjuntivo de verbos com anomalia morfológica; d) desconhecimento de conteúdos gramaticais no âmbito da fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Na discussão de tais fatos considera-se o efeito de **histeresis do *habitus*** (Cf. Bourdieu, 1972) como um dos fatores causadores do não-uso do capital linguístico distintivo acumulado pelo professor de língua portuguesa em formação.

Palavras-chave: *habitus* linguístico; efeito de histeresis do *habitus*; prática de ensino de língua portuguesa; formação do professor de língua portuguesa.

ABSTRACT

The paper discusses - in light of the Bourdieu's theoretical reference - the constitution of the linguistic *habitus* of Portuguese Language teachers in training, analyzing the metacommunicative linguistic performance of trainees of a course of Portuguese, focusing the writing used by them for transmission of culturally legitimate content to students of elementary and high school. The treatment of the subject, under the sociological perspective was based on a methodology that combines the case study and situational analysis, using the technique of *bricolage*, with quantitative and qualitative approaches. The exposure of the result presents: 1) reflections on the theoretical framework of Bourdieu, which developed the main categories that guided the analysis and, in some way, influence the choice of course and the performance of students of Portuguese, either in class or acting on stage; 2) a documentary study, contextualizing the Federal University of Rondônia - UNIR, the course of Portuguese, from its foundation until today; 3) the patrimony profile of the students of Portuguese; 4) the analysis of the linguistic capital of the Portuguese trainees, considering situations of use in written language in the classroom. The situational analysis was carried out from the observation and recording of classes taught by trainees in public schools during the year 2008. The research detected: a) spelling errors due to the interference of speech in writing; b) inadequacy of punctuation and lack of graphic accents; c) confusion between forms and tenses of the subjunctive future of verbs with malformations; d) lack of grammatical contents in phonetics/phonology, morphology, syntax and semantics. In discussing these facts we consider the effect of hysteresis of *habitus* (cf. Bourdieu, 1972) as a causative factor of non-use of distinctive linguistic capital accumulated by the Portuguese language teachers in training.

Keywords: linguistic *habitus*, effect of hysteresis of *habitus*, practice teaching of Portuguese language teacher.

RÉSUMÉ

Ce travail traite - à la lumière théorique de Bourdieu - la constitution de l'habitus linguistique des enseignants de langue portugaise dans la formation, l'analyse du rendement linguistique metacommunicative des stagiaires avec l'accent dans l'écriture utilisée par eux pour la transmission d'un contenu culturellement légitimes a les élèves du primaire et du secondaire. Le traitement du sujet, en vertu de la perspective sociologique, était basée sur une méthodologie qui combine des études de cas et la analyse de la situation, en utilisant la technique de bricolage, avec des approches quantitative et qualitative. L'exposition du résultat présente: 1) réflexions sur le cadre théorique de Bourdieu, qui a développé les principales catégories qui ont guidé l'analyse et, en quelque sorte, influencer le choix des cours et le rendement des élèves de portugaise, soit en classe ou in de travail comme stagiaire; 2) une étude documentaire, qui se rapporte a la contextualisation de l'Université Fédérale de Rondônia - UNIR, le cours de portugaise, depuis sa fondation jusqu'à aujourd'hui; 3) le profil de le patrimoine des étudiants; 4) la analyse de le capital linguistique des stagiaires, en considérant des situations d'utilisation de la langue écrite dans la classe. L'analyse situationnelle a été réalisée à partir de l'observation et de l'enregistrement des classes enseignées par des stagiaires dans les écoles publiques au cours de l'année 2008. Les résultats de l'enquête montrent: a) d'erreurs d'orthographe en raison d'interférences de la parole sur l'écrit; b) l'insuffisance de la ponctuation et le manque de graphiques accents; c) la confusion entre les formes et les temps du futur subjonctif des verbes avec des malformations; d) manque de contenu grammaticales en phonétique/phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique. En discutant de ces faits, on considère l'effet d'hystérésis de l'habitus (cf. Bourdieu, 1972) comme facteur causal de la non-utilisation du capital linguistique distinctif accumulés par les enseignants de langue portugaise dans la formation.

Mots-clés: l'habitus linguistique; l'effet d'hystérésis de l'habitus, la pratique de l'enseignement de la langue portugaise, la formation des professeurs de portugais.

LISTA DE FIGURAS (TABELAS E QUADROS)

Tabela 1 - Número de Eleitores Segundo a Escolaridade Rondônia e Porto Velho, 2007.....	47
Tabela 2 – Censo Escolar Educacenso/MEC/INEP Porto Velho, 2008.....	48
Tabela 3 – Censo Escolar Educacenso/MEC/INEP, Rondônia, 2008.....	49
Tabela 4 – Créditos e Carga Horária do Currículo Pleno do Curso de Letras Habilitações A e B da Universidade Federal de Rondônia, 1991.....	64
QUADRO 1 - Professores do Quadro Permanente do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Rondônia, 2008.....	71
Tabela 5 – Os estudantes de Letras quanto ao gênero, 1983-2008.....	81
Tabela 6 – Os estudantes de Letras quanto à faixa etária, 1983-2008.....	83
Tabela 7 - Estado civil atual dos alunos em curso, 2005-2008.....	85
Tabela 8 – Naturalidade dos estudantes de Letras (por região), 1983-2008.....	86
Tabela 9 – Região de conclusão do Ensino Médio, 1983-2008.....	89
Tabela 10 – Esfera administrativa da escola do Ensino Médio, 1983-2008.....	90
Tabela 11 – Curso em que o estudante concluiu o Ensino Médio, 1983-2008.....	91
Tabela 12 - Tempo de conclusão do Ensino Médio / Ingresso no curso, 1983-2002.....	93
Tabela 13 - Acumulação de capital escolar pelos estudantes de Letras, 1983-2008.....	94
Tabela 14 – Capital escolar outorgado pela Universidade, 1983-2002.....	95

Tabela 15 – Nível de Instrução dos pais e mães dos estudantes de Letras, 2005-2008.....	98
Tabela 16 - Trabalhos exercidos pelos estudantes de Letras, 1983-2008.....	104
Tabela 17 – Renda familiar bruta mensal dos estudantes, 2005-2008.....	106
Tabela 18 – Principal responsável pelo sustento da família dos estudantes, 2005-2008.....	107
Tabela 19 – Ocupação do responsável pelo sustento da família dos estudantes, 2005-2008.....	108
Tabela 20 – Idade com a qual o estudante iniciou a exercer atividade remunerada, 2005-2008.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O TRAJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
1.1 O CAMINHO TEÓRICO	18
1.1.1 Bourdieu: um caminho teórico	18
1.1.2 Compreendendo o que diz Bourdieu	25
1.1.3 Uma teoria da prática: produto do <i>habitus</i> produzido pela estrutura	29
1.1.4 As regularidades do <i>habitus</i>	32
1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO	40
2. O PERCURSO DAS LETRAS NO ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA	44
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RONDÔNIA	44
2.2.1 O município de Porto Velho	46
2.2.2 A trajetória da Educação Superior em Porto Velho	49
2.2 O CURSO DE LETRAS	53
2.2.1 As reformulações curriculares no curso de Letras	58
2.2.2 Os professores do curso de Letras-Português	71
2.2.3 Os estágios supervisionados no curso de Letras-Português	73
3 O PERFIL PATRIMONIAL DOS ESTUDANTES DE LETRAS	79
3.1 O CAPITAL SOCIAL DOS ESTUDANTES DE LETRAS	80
3.2 O CAPITAL CULTURAL E ESCOLAR DOS ESTUDANTES DE LETRAS	88
3.3 O CAPITAL ECONÔMICO DOS ESTUDANTES DE LETRAS	103

3.4 DISCUTINDO O PERFIL DOS ESTUDANTES DE LETRAS.....	110
4 A HISTERESIS DO <i>HABITUS</i> LINGUÍSTICO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	113
4.1 OS ESTAGIÁRIOS E A ESCRITA.....	115
4.2 OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA LEGÍTIMA.....	121
4.2.1 O conhecimento de regras em geral.....	125
4.2.2 O ensino da sintaxe normativa.....	132
4.2.3 O preconceito linguístico.....	135
4.3 O EFEITO DE HISTERESIS NA CONSTITUIÇÃO DO <i>HABITUS</i> LINGUÍSTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	137
4.4 ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO DA DESVALORIZAÇÃO DO CAPITAL LINGUÍSTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	150

INTRODUÇÃO

No campo educacional, no que se refere ao ensino de língua materna, muitos estudiosos e pesquisadores se têm voltado para a investigação sobre a escrita, com enfoque especial nos processos de aquisição de escrita e processos de alfabetização e letramento. É também bastante profícua a discussão e a produção teórica sobre a leitura e sua importância nos contextos escolar e social. Por outro lado, existe, no interior deste campo, praticamente um consenso nacional sobre o fato de que os alunos oriundos dos níveis de Ensino Fundamental e Médio não sabem ler e escrever. Embora sejam muitos os autores e obras que abordam este tema, a discussão tem tomado como foco o aluno e/ou as possíveis causas de sua baixa produção em leitura e escrita.

Entretanto, raros são os trabalhos que investigam a produção em leitura e escrita do professor, que é o principal responsável pela transmissão da língua considerada legítima. E, dentre os professores, o responsável direto por este trabalho é o professor de língua portuguesa. Considerando este aspecto, através do presente trabalho busquei trazer uma contribuição singular para esta discussão, voltando-me, em especial, para a análise da escrita do professor de língua portuguesa em formação.

Um fator que muito contribui para me motivar em relação ao estudo que ora apresento decorreu de um comentário proferido por um colega professor do curso de Letras, portanto, um curso que forma professores de língua portuguesa: em uma reunião em que discutíamos sobre as nossas dificuldades, enquanto professores formadores, em proporcionar a melhoria da leitura e da escrita de nossos alunos de graduação, o professor desfechou: “os alunos de Letras são uns analfabetos de porcelana”.

Analfabetos de porcelana! Esta expressão me incomodou por um longo tempo. E eu queria saber por que os “meus” alunos eram considerados “analfabetos de porcelana”. Em verdade, depois de algum tempo, compreendi que o comentário do professor estampava a constatação de que os futuros professores de língua portuguesa portavam, sob um véu de nobreza e distinção (a porcelana, no caso, representada pelo título acadêmico que recebem), a materialização oral e escrita de

sua língua viva e original, portanto “pobre” diante do nível de escolarização em que se encontram, não demonstrando, nessa materialização, o acúmulo ou o uso de capital linguístico distintivo.

Se a alfabetização está vinculada à aquisição de leitura, da escrita e dos processos de letramento e se a questão é que os futuros professores não sabem ler e escrever, embora desfrutem já de um *status* “porcelânico”, então, como irão ensinar a ler e escrever? Se os professores não dominam a língua legítima, então, que língua ensinarão na escola? Enquanto professora formadora de professores de língua portuguesa, tenho concentrado meus esforços sobre esta reflexão há algum tempo, buscando compreender o porquê de a escola não exercer a contento o seu papel na constituição do *habitus* linguístico dos alunos, em especial daqueles alunos oriundos das classes e frações de classes não privilegiadas economicamente.

Há alguns anos tenho acompanhado estagiários do curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, na cidade de Porto Velho. No momento do estágio de Regência, quando o estagiário assume a posição do professor na sala de aula, é perfeitamente perceptível o despreparo de quase que a totalidade dos professores em formação para a luta que se trava no interior do mercado escolar, principalmente no que se reporta ao domínio dos conteúdos escolares, ao conhecimento teórico-prático e, sobretudo, ao manejo da língua culta, não apenas no âmbito da oralidade, mas também – e por isso mesmo mais preocupante – no âmbito da escrita.

Então, eu tinha (e tenho) diante de mim um importante problema a investigar: o que é que acontece (e por que acontece?) no processo de constituição do *habitus* linguístico do professor de português? Tal questão se assenta sobre muitas outras: por que os alunos, ao chegarem ao estágio de Regência, não conseguem associar teoria e prática nas aulas que ministram? Por que não dominam os conteúdos escolares? Por que não usam – ou usam inadequadamente – a norma culta na oralidade e na escrita?

Essas questões, no que se refere ao tema formação de professores de língua portuguesa, não são nenhuma novidade, é certo. Entretanto, para tentar respondê-las, pelo menos em parte, eu precisava pensar relacionalmente: não mais poderia olhar os estagiários como meros indivíduos isolados a quem eu, com a autoridade instituída pela Universidade, detinha, na “ponta de uma caneta”, o poder para classificá-los como bons ou maus professores de Português. Haveria que existir um

motivo (ou mais, dado que tudo está relacionado a tudo) para explicar esta espécie de resistência quanto à utilização de sua própria ferramenta de trabalho. Como pode um profissional, de qualquer área, produzir algo se recusando a usar suas ferramentas?

No contexto da formação inicial de professores, embora o discurso seja repleto de teorias sobre a igualdade social, ou mesmo, mais recentemente, sobre a equidade social pautada nas diferenças sociais, as práticas de ensino se configuram ainda sob um viés carregado de positivismo, buscando a homogeneidade em sala de aula; parece-me que esquecemos que a homogeneidade se assenta sob (e não sobre) a heterogeneidade. Quando se examinam os currículos acadêmicos, por exemplo, percebe-se que as disciplinas, nos cursos de graduação em geral, funcionam de forma estanque, “engradadas”. As formas de organização curricular até mudam de nome no papel (matriz curricular, currículo, projeto pedagógico, etc.), mas não mudam na sua *performance*. O pensamento relacional inexistente no contexto das práticas docentes e discentes.

Quanto aos nossos alunos, quem são eles? Essa história de “respeitar a realidade do aluno” nunca funcionou em escola nenhuma, especialmente na academia; quem consegue entrar (e, especialmente, PERMANECER) na escola, em todos os níveis e modalidades de ensino, de alguma maneira é um laureado.

Através do presente trabalho, portanto, desenvolvi um estudo reflexivo-analítico, tomando como objeto a atuação linguística do professor de língua portuguesa em formação, no momento do estágio curricular de Regência, na prática de ensino de língua portuguesa, realizado pelos alunos do curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Rondônia, em escolas públicas da cidade de Porto Velho, no estado de Rondônia.

Para atingir este objetivo, analisei a vida escolar dos estudantes de Letras-Português, desde a sua criação, no ano de 1983, até o ano de 2008. A partir desse estudo, procurei delinear um perfil dos estudantes, identificando as frações de classe de origem, o capital social, o capital econômico, o capital cultural - especialmente o capital linguístico - o *habitus* linguístico cultivado e as estratégias empregadas na constituição/reprodução desse *habitus*.

No que se refere ao capital linguístico, a análise tem como foco o domínio do uso da língua escrita pelo estagiário, durante as aulas por ele ministradas nas salas

de Ensino Fundamental e Médio, considerando-se que a transmissão da norma culta, através da escola, tem sido baseada e veiculada através da escrita.

O estudo apresenta uma perspectiva sociológica, utilizando o referencial bourdieuniano. O trabalho foi desenvolvido através da pesquisa documental e de campo, mesclando as abordagens quantitativa e qualitativa.

O olhar sobre o tema proposto traz um viés diferenciado, ainda pouco discutido em educação, que se reporta às origens das condições sócio-econômico-culturais do professor lançado no mercado de trabalho para o ensino de língua portuguesa: um professor que, originariamente, não é considerado um herdeiro, tampouco um usuário, de uma modalidade da língua que a escola deve proporcionar aos alunos (ao lado de outras modalidades de uso), para que eles, enquanto cidadãos, tenham voz e vez na sociedade.

O trabalho que ora apresento está assim organizado:

Parte 1 – nesta parte, trago algumas reflexões sobre o referencial teórico de Bourdieu, desenvolvendo as principais categorias que nortearam minha análise e que, de alguma forma, condicionam a escolha do curso e o desempenho dos alunos de Letras-Português, seja na classe ou atuando no estágio.

Parte 2 – nesta parte, apresento um estudo documental, contextualizando a Universidade Federal de Rondônia e o curso de Letras-Português, desde sua fundação até os dias atuais, objetivando desvendar sua importância na cidade de Porto Velho e no estado de Rondônia, bem como situar o leitor, com relação ao tempo e espaço social em que se situa o meu objeto de estudo.

Parte 3 – nesta parte, apresento o delineamento do perfil sócio-econômico-cultural dos estudantes de Letras-Português da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, a luz do referencial bourdieuniano.

Parte 4 – nesta parte, analiso o capital linguístico dos estagiários de Letras-Português, considerando situações de uso da língua escrita em sala de aula.

Em seguida, teço algumas considerações sobre a pesquisa realizada e os resultados encontrados.

Almejo que este trabalho seja útil aos profissionais que atuam na formação de docentes, contribuindo para com uma reflexão mais aprofundada sobre o fazer-se professor e sobre o fazer do professor de língua portuguesa, de forma tal que possamos desenvolver vários níveis de reflexão que transcendam a simples prática

educacional; refletir sobre nossas próprias teorias tácitas, sobre nossos métodos de investigação, sobre os processos que trazemos na nossa própria reflexão-ação.

1 O TRAJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta primeira parte do trabalho tem por objetivo expor o trajeto teórico-metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, a exposição está dividida em duas seções. Na primeira delas, apresento minhas reflexões sobre o referencial teórico de Bourdieu, desenvolvendo as principais categorias que, de alguma forma, condicionam a escolha do curso e o desempenho dos alunos de Letras-Português, seja na classe ou atuando no estágio; na segunda, descrevo a metodologia empregada para a coleta e análise dos dados que me permitiram: a) conhecer a história do Curso de Letras no contexto da Educação Superior em Rondônia; b) conhecer o perfil dos alunos do Curso de Letras da UNIR, desde sua criação, no ano de 1983, até o ano de 2008; c) analisar o uso linguístico dos estagiários em situação de aula, com enfoque na língua escrita.

1.1 O CAMINHO TEÓRICO

1.1.2 Bourdieu: um caminho teórico

A partir da publicação de uma das suas mais conhecidas obras (A Reprodução), em parceria com Jean Claude Passeron, Pierre Bourdieu foi rotulado como “reprodutivista” por alguns estudiosos brasileiros bastante influentes naquele momento; há mesmo alguns leitores que os consideram pessimistas e céticos, como é o caso de Carvalho (2006) ao analisar a teoria da prática. Segundo a autora:

Na estruturação da teoria percebe-se um Bourdieu e um Passeron pessimistas, céticos; parecem não acreditar nas possibilidades do sujeito ativo, esquecendo-se de que a vida inteligente no planeta só é possível graças às contradições que são superáveis. Parecem não deixar saídas para que o homem possa libertar-se, uma vez que a categoria principal de análise do sistema escolar – o habitus – define-se pela reprodução cíclica, renunciando, pois, à construção da história pelo trabalho humano, quando consagra à escola poder onipotente na determinação da história da humanidade. (CARVALHO, In: MENDES SOBRINHO; CARVALHO (Orgs.) 2006, p. 28).

Opiniões como as de Carvalho revelam leituras parciais e, por que não dizer, algum equívoco na interpretação da teoria bourdieuniana. Evidentemente que Bourdieu não renuncia à construção da história pelo homem. Ao contrário, o homem se define na história e define história; o *habitus* é historicamente constituído e construído nas relações que o homem mantém no espaço social. O que é necessário é que se conheçam e analisem as formas históricas de dominação social para que se lute contra elas.

Assim, em consequência de influência de tais leitores, nos meios educacionais acreditava-se que o filósofo-sociólogo francês propunha uma “pedagogia reprodutivista”, pessimista, não-libertadora. Tal crença, evidentemente, influenciou os profissionais da educação a não se interessarem pela leitura e conhecimento mais aprofundado do pensamento de Bourdieu. A esse respeito, Muzzeti (1999, p. 04), afirma que:

[...] os estudos e trabalhos de Pierre Bourdieu foram rotulados de reprodutivistas, mecanicistas e não dialéticos. Essa foi a leitura de Saviani (1983) que, ao propor uma classificação das correntes e tendências da educação brasileira incluiu o que chamou de tendência crítico-reprodutivista representada, principalmente, por Bourdieu-Passeron e Baudelot-Establet. Denominava-os críticos, uma vez que percebiam as relações entre escola e sociedade; reprodutivistas justamente porque, para eles, a escola reproduziria a estrutura da sociedade. Essa visão difundiu-se nos meios educacionais brasileiros.

Ainda sobre este fato, Azevedo (2007, p. 1) comenta:

Bourdieu ganhou a fama no Brasil de ser um autor de textos complexos. Para isso, contribuiu a publicação do livro *A Reprodução*, um estudo, em conjunto com Jean-Claude Passeron, sobre o sistema de ensino francês e os esquemas de reprodução da sociedade de classes francesa. Alguns intérpretes brasileiros, a partir dessa obra, passaram a "classificar" Bourdieu simplesmente de "reprodutivista", como se ele não considerasse em sua teoria a possibilidade da interrupção da reprodução.

Por outro lado, muitos pesquisadores brasileiros se têm dedicado aos estudos da obra de Bourdieu, reconhecendo suas contribuições, especialmente no que toca ao campo da educação. Como exemplo, destaco os trabalhos de: Gilson Medeiros Pereira, Maria da Conceição L. Andrade, Denice Barbara Catani, Afrânio Mendes

Catani, Rosário S. Genta Lugli, Luci Regina Muzzeti, Maria Alice Nogueira, Claudio Marques M. Nogueira, Ana Maria F. Almeida, Renato Ortiz, entre muitos outros.

O peso das palavras “reprodutivista” e “tradicional”, na atual vulgata escolar, soam como se fossem quase sinônimos e pejorativos desmedidos, verdadeiras ofensas e desqualificações: ninguém quer ser tradicional, ninguém quer ser reprodutivista; a palavra de ordem é construir (associada a produzir, inovar, transformar, libertar, etc.).

Enquanto pesquisadora, procurei, em princípio, conhecer e compreender o pensamento de Bourdieu a respeito do que seja a ciência e a pesquisa para, daí, tentar trazer algumas das suas concepções para o campo da educação e refletir sobre elas. Vale considerar, portanto, o que Catani (2007, p. 17) comenta:

Desde cedo, na obra de Bourdieu, a escola é tida como instância conservadora e a pedagogia como um conjunto de procedimentos que podem agravar as diferenças sociais vividas na cultura escolar como diferenças de capacidades ou de aptidões, de inteligência ou de “dons”. Ele pensava que apenas uma “pedagogia racional” poderia neutralizar essa ação de intensificação das desigualdades no interior do sistema escolar e, assim, mesmo, apenas aliadas a uma vontade política de dar a todos oportunidades iguais perante o ensino. Essa pedagogia deveria ser fundada sobre uma sociologia das desigualdades culturais.

Essa pedagogia racional, fundamentada em uma sociologia das desigualdades culturais, nos encaminha, entre outros, para um dos pontos cruciais nas discussões no campo da educação: a relação entre os agentes (professor/aluno) dentro da instituição escolar tende a ser um dos principais instrumentos de reprodução e legitimação das formas de dominação.

Seguramente, a análise crítica das formas de dominação é uma contribuição essencial que se pode tirar da obra de Pierre Bourdieu. Tal análise, sob o ponto de vista sociológico, se torna possível a partir de um conhecimento mais elaborado e aprofundado das estruturas sociais e seu funcionamento. Bourdieu propõe, então, a partir da abordagem da Sociologia Reflexiva, alguns procedimentos e noções fundamentais para o trabalho com a pesquisa científica e a construção do objeto de estudo, os quais fundamentam a análise que apresento neste trabalho.

1.1.1 A Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu

O texto “Introdução a uma Sociologia Reflexiva”¹ (palestra introdutória a um seminário de pesquisa, na *Ecole des Hautes Etudes en Science Sociale*, realizada por Bourdieu, em outubro de 1987) possibilitou-me captar as concepções fundamentais da Sociologia reflexiva proposta por Bourdieu no que se refere a ciência, pesquisa científica, construção do objeto da pesquisa.

Considero, de fato, extremamente importante compreender tais concepções, dado que elas refletem os princípios teórico-filosóficos e metodológicos do trabalho de Bourdieu. Considero, ainda, relevante o detalhamento destas idéias, pois Bourdieu, ao expô-las em uma aula, estava ocupando a posição de professor. A seguir, portanto, apresento as ideias que fundamentam o trabalho de Bourdieu. São elas:

a) Racionalidade da pesquisa - Para Bourdieu, a pesquisa é um ato racional; o pesquisador precisa assumir uma atitude realista “orientada para a maximização do rendimento dos investimentos e para o melhor aproveitamento possível dos recursos, a começar pelo tempo de que se dispõe” (BOURDIEU, 2007, p.18).

b) Socialização do conhecimento - O pesquisador, ao falar sobre sua pesquisa, é alguém que se expõe e, portanto, corre riscos. Entretanto, esta exposição é extremamente positiva, pois ela nos oportuniza ouvir críticas e sugestões que contribuem para minorar possíveis falhas e erros de nosso trabalho.

c) O trabalho de pesquisa - Bourdieu critica as ciências sociais por sua tendência em crer que a importância social ou política do objeto da pesquisa é suficiente para fundamentar o discurso científico. Com isso, os procedimentos metodológicos são relegados a um segundo plano. Segundo ele, para se fazer o trabalho científico é preciso que saibamos converter problemas muito abstratos em operações científicas

¹ Vide BOURDIEU, 2007, p. 17-58.

inteiramente práticas. Para tanto, é necessária uma relação muito especial entre a teoria e a prática. Para se adquirir os princípios fundamentais de uma prática é preciso praticar. E a prática do aprendiz se deve dar mediante o apoio de um “guia” ou “treinador”, que ensina, dá exemplos, corrige; é quem ensina o *modus operandi*, proporcionando a aquisição do *habitus* científico:

O *habitus* científico é uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas de ciência, sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada. (BOURDIEU, 2007, p. 23).

d) A construção do objeto - Para construir o objeto de pesquisa científica devemos aprender a pensar **relacionalmente**. Tudo se constrói a partir de relações. Bourdieu contrapõe-se à divisão entre teoria e metodologia. Ele pondera que “as opções técnicas mais *empíricas* são inseparáveis das opções mais *teóricas* da construção do objeto” (BOURDIEU, 2007, p. 24). Entretanto, é preciso que estejamos atentos para os extremismos das tradições pedagógicas de muitas escolas que constituem em torno de si UMA técnica de escolha de dados, validando apenas aqueles dados que se submetem ao perfil metodológico por ela idealizado. No caso, a adesão ao método define a filiação do pesquisador a uma determinada escola.

O que Bourdieu propõe é uma ruptura com o *monoteísmo metodológico*, evitando, assim, o sectarismo. O pesquisador precisa saber, entre as mais diversas técnicas disponíveis, aproveitar aquelas que sejam úteis e adequadas ao seu trabalho de coleta de dados:

[...] a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. (BOURDIEU, 2007, p. 26).

A ruptura aqui proposta não deve ser entendida como uma libertinagem metodológica; ao contrário, o pesquisador, ao definir o seu objeto, deve estar rigorosamente atento no que tange às condições de utilização das técnicas por ele escolhidas, bem como da sua adequação ao problema. Nessa perspectiva, então,

construir o objeto “é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma séria de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas” (BOURDIEU, 2007, p. 27).

e) Preceitos do método de construção do objeto

A noção de Campo - Esta noção é fundamental, pois é ela quem orienta as opções práticas da pesquisa, a partir de uma base conceptual; situando o objeto em um campo, vemos que este objeto não é algo isolado, mas ele faz parte de um conjunto de relações; e é desse conjunto de relações que podemos retirar o essencial das propriedades do objeto. Assim, podemos pensar RELACIONALMENTE. Chartier (2002), referindo-se à noção de campo preconizada por Bourdieu, assim comenta:

Os campos, segundo Bourdieu, têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e constituídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros. [...] A idéia do pensamento relacional permite, ao mesmo tempo, repelir a idéia do indivíduo isolado, do gênio singular e também a idéia de uma universalidade das categorias que espontaneamente se utilizam para pensar, discutir, qualificar as obras intelectuais ou estéticas. (CHARTIER, 2002, p. 140).

Considerando a noção de campo, Bourdieu admite que “uma das maiores dificuldades da análise relacional está, na maior parte dos casos, em não ser possível apreender os espaços sociais de outra forma que não seja a de distribuição de propriedades entre os indivíduos” (BOURDIEU, 2007, p. 29). Para vencer esta dificuldade, Bourdieu sugere como recurso um instrumento de construção de objeto denominado “quadro dos caracteres pertinentes de um conjunto de agentes ou de instituições”, feito a partir de uma série de aproximações que nos permitem construir os espaços sociais e perceber as relações de oposição e de concorrência que ligam o conjunto das instituições.

f) Postura ativa e sistemática perante os fatos - O rompimento com a passividade empirista demanda que o pesquisador seja capaz de “construir um sistema coerente de relações que deve ser posto à prova como tal” (BOURDIEU, 2007, p. 32).

g) Raciocínio analógico - O raciocínio analógico se apoia na **intuição racional** das homologias. Através dele poderemos estudar as particularidades e, a partir daí, propor a intenção de generalização, que é a própria ciência. Para isso, Bourdieu propõe o método comparativo, que nos dá o suporte para pensar relacionalmente.

h) Ruptura com o diretivismo - Para romper com o diretivismo em relação ao objeto da pesquisa, o pesquisador precisa construir a história social deste objeto (problema da pesquisa) para buscar compreender porque se compreende e como se compreende esse objeto. Caso contrário, o pesquisador passa a ser um objeto do problema que ele tomou por problema.

i) Rompimento com o senso comum - Romper com o senso comum é praticar a “dúvida radical”; é pôr-se um pouco “fora da lei”. Em ciências sociais, isto significa assumir rupturas epistemológicas (rupturas sociais, rupturas com crenças fundamentais de um grupo ou corpo de profissionais). Se aceitarmos passivamente um objeto pré-construído, teremos a nossa disposição listas prontas, muitas informações já disponíveis em centros de documentação e até mesmo recursos para financiar a pesquisa. Porém, o trabalho com a construção do objeto é bastante difícil. Uma destas dificuldades consiste nos limites do campo.

l) A pedagogia da pesquisa - Para Bourdieu, a pedagogia da pesquisa deve transmitir ao mesmo tempo instrumentos de construção da realidade, problemática, conceitos, técnicas, métodos, e uma formidável atitude crítica, uma tendência para pôr em causa esses instrumentos. O autor adverte que este tipo de pedagogia pode não ser bem sucedida exatamente porque rompe com a passividade, com o senso comum, promovendo a *dúvida radical*. Ele afirma que, “para se fazer ciência, muitas vezes se precisa contradizer as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico [...] a verdadeira ciência muitas vezes tem má aparência” (BOURDIEU, 2007, p. 45).

Um dos obstáculos a tal pedagogia de pesquisa se encontra nos professores *vulgares* que, segundo Bourdieu, reforçam “as atitudes conformistas inscritas na própria lógica da reprodução escolar”. Esse tipo de ensino faz dos alunos vítimas do *culto escolar dos clássicos* (a não ser que sejam *indóceis*, o que acontece em raras exceções). Outro obstáculo é o *pensamento preguiçoso*. Para Bourdieu (2007, p. 48), “a submissão aos hábitos de pensamento pode levar a formas inesperadas de ingenuidade”. Para pensar o social, é preciso fazer uma *conversão do olhar*, ou seja, construir um novo olhar; isto só acontece através de uma *revolução mental*, de uma mudança de toda a visão do mundo social. Assim, a primeira tarefa do ensino de pesquisa “é instaurar uma norma fundamental da prática científica e a conversão do pensamento, a revolução do olhar, a ruptura com o pré-construído e com tudo o que, na ordem social – e no senso douto – o sustenta, se seja condenado a ser-se constantemente suspeito de exercer um magistério profético e de pedir uma conversão pessoal” (BOURDIEU, 2007, p. 49).

1.1.2 Compreendendo o que diz Bourdieu

A fala de Bourdieu - enquanto professor que se dirige aos alunos - é garantida e autorizada por uma autoridade estatutária – a escola; ele tem aí “as condições materiais e simbólicas para manter os estudantes à distância e com respeito” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 122). Essa autoridade pedagógica instituída e autorizada pode se constituir em poder de violência simbólica, a qual está fundamentada na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

A fala de Bourdieu, entretanto, desautoriza a prática reprodutivista autorizada: em um seminário acadêmico, dentro de uma instituição veiculadora e inculcadora de dominação – a Universidade - e que tem o poder quase mítico de ser a produtora do conhecimento, *locus* em que pesquisadores e cientistas são praticamente endeusados e encastelados, Bourdieu propõe uma ruptura radical no que concerne a essa produção científica. A ciência é tida como um ato racional, humano; não é uma obra de uma divindade; o pesquisador é uma pessoa que corre muitos riscos e

que erra (muitas vezes comete mais erros que acertos); exatamente por isso a socialização do conhecimento, através da exposição e discussão dos temas de pesquisa, é fator relevante na construção e na re-construção do objeto da pesquisa.

O fazer científico em Bourdieu se caracteriza pela total ruptura com os paradigmas e modelos pré-estabelecidos, especialmente no que se refere aos aspectos metodológicos. A relação teoria-prática, no fazer científico, é tida como uma “relação especial”, ou seja, os fundamentos teóricos são apreendidos com a prática.

O cientista é alguém que tem liberdade e criatividade para escolher e utilizar adequadamente métodos e instrumentos disponíveis, além de produzir seus próprios instrumentos de coleta de dados, por exemplo. A prática dialógica com outras ciências e disciplinas afins é importante, pois, para fazer ciência, é necessário que pensemos relacionalmente, situando nosso objeto de estudo em meio a um contexto de relações. É necessário que sejam rompidas as barreiras de isolamento das “caixinhas” científicas positivistas. Por isso, a noção de campo em Bourdieu se torna um fator decisivo na orientação da construção do objeto.

A noção de campo, então, por permitir o pensamento relacional, comporta todos os processos de ruptura: com o diretivismo, com o conformismo, com o senso comum (tanto o vulgar como o douto). Ela dá o suporte para se proceder ao pensamento analógico necessário à compreensão das relações estabelecidas no contexto em que se situa o objeto de estudo e também conduz o pesquisador a uma mais rigorosa sistematização das relações entre os objetos nesse contexto, bem como de suas ações diante do fato estudado.

O discurso de Bourdieu, logicamente, estava destinado a uma plateia específica – acadêmicos de sociologia, supostamente; o objetivo, naquele momento, era discutir a Sociologia Reflexiva por ele proposta. O que se pode perceber em sua fala, enquanto professor, ao contrário de uma atitude reprodutivista, é a propositura de rompimento com os processos de dominação e reprodução científica, situando a Sociologia no campo das ciências; a propositura de uma conversão do olhar no fazer científico; um desnudar-se da opressão inculcada pela ciência positivista.

1.1.2.1 As relações entre os agentes (professor e aluno) na fala de Bourdieu

A partir da fala de Bourdieu, podem-se transpor suas concepções para o campo educacional hodierno, considerando os agentes principais deste processo: o professor e o aluno. Nessa relação, é possível se afirmar que Bourdieu preconiza uma teoria da prática. O aprendiz não é alguém que apenas reproduz o conhecimento, mas alguém que constrói o seu objeto de estudo e produz conhecimento.

O professor, para Bourdieu, aparece na figura de um instrutor que dá exemplos, corrige, ajuda o aprendiz no processo de construção do objeto e na elaboração dos instrumentos necessários e adequados para o estudo. Além disso, o professor é alguém que incentiva o pensamento crítico do aluno, a dúvida radical, em detrimento do pensamento preguiçoso e ingênuo. Por isso o professor não pode ser um professor *vulgar*, que reforça a acomodação e o conformismo inculcados pela instituição escolar. Contra esse tipo de professor - o vulgar – que vitima o aluno, o próprio Bourdieu propõe a indocilidade do estudante. Isto significa dizer que o aluno não pode ser vítima da escola. Apesar da escola, o aluno indócil (não-conformado) é capaz de construir conhecimento (e não apenas de reproduzi-lo).

Aqui é interessante observar a dupla dimensão que, segundo Bourdieu, constitui a realidade social: a junção objetividade-subjetividade. Considerando o campo da educação, esta concepção sugere que, num primeiro momento da construção do aprendizado (investigação), a atitude investigativa é objetiva, observacional, quando os agentes (no caso, professor e aluno) percebem as estruturas objetivas; mas as estruturas objetivas carregam as representações subjetivas dos agentes; assim entendidas, as próprias objetividades são os fundamentos das representações subjetivas; e isso é o que proporciona as interações entre os agentes.

O princípio da ação histórica dos sujeitos, não é o princípio de um sujeito que se coloca na sociedade constituindo-se como um objeto dentro da exterioridade. O princípio da ação histórica dos sujeitos não reside nem dentro da consciência nem dentro das coisas, mas dentro da relação entre dois estágios sociais: a história objetivada dentro das coisas, suas formas de instituição, a história inculcada nos corpos, sobre a forma de seu sistema de disposições duráveis (*habitus*). De acordo

com Corcuff (2007, não paginado) “[...] é a partir do encontro entre o *habitus* (a história feito corpo) e o campo (a história feito coisa) que surge o mecanismo principal de produção do mundo social. Assim, para o trabalho empírico, e necessário um duplo movimento: a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade dos sujeitos”.

Aplicando-se essa dupla dimensão para a realidade educacional, as interações professor-aluno-objeto do conhecimento podem se apoiar naquilo que Bourdieu denomina de objetivação-participante. Compreenda-se esse processo como o ato de tornar objeto de investigação, de aprendizado, o fato ou objeto observado, participando, professor e aluno, enquanto sujeitos históricos da construção do objeto de conhecimento e do conhecimento do objeto.

Devo, ainda, chamar a atenção para o fato de que as interações se dão, segundo Bourdieu, através de uma espécie de mercado linguístico. Na escola, então, a linguagem não pode ser um fator de impedimento das relações de interação. O aluno precisa compreender o que o professor diz e vice-versa. É necessário apreender, analisar e aprender as diferenças, inclusive as linguísticas, para haver produção e construção de conhecimento.

Desta forma, as relações entre professores e alunos evidenciadas na fala de Bourdieu, de forma alguma consideram o autoritarismo, a imposição de valores, a manutenção ou a reprodução da dominação. Professores e alunos são (ou deveriam ser) sujeitos não-conformados, não-vulgares, que interagem na coletividade e, juntos, podem romper com a opressão veiculada através do reprodutivismo institucionalizado.

Todas as rupturas propostas por Bourdieu evidenciam um fazer científico (e educacional) anti-reprodutivista. As noções de estrutura e sistema, entretanto, são extremamente importantes para se compreender os processos de reprodução das formas de dominação veiculadas pela escola.

Nesse sentido, posso afirmar que Bourdieu nos proporciona um novo olhar para a interpretação da instituição escolar, contestando o papel da escola enquanto instituição transformadora e democratizadora. A escola, sob este novo olhar, é analisada enquanto instrumento de reprodução do poder dominante e através dela se legitimam as desigualdades, mantendo-se e fortalecendo-se os privilégios sociais. E é somente conhecendo e analisando esta instituição que se pode lutar contra a manutenção e a reprodução do arbitrário cultural.

1.1.3 Uma teoria da prática: produto do *habitus* produzido pela estrutura

No contexto de uma teoria da prática, Bourdieu (In: ORTIZ, 2003), postula o conhecimento praxiológico, que é a mediação entre o objetivismo e o subjetivismo; tal mediação se dá pelo conceito de *habitus*. As primeiras estruturas do *habitus* são formadas a partir das condições materiais de existência, vivenciadas e materializadas pelos agentes na primeira agência de socialização que, comumente, é a família. Nas palavras de Bourdieu, o conhecimento praxiológico:

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, In: ORTIZ, 2003. p. 40).

Os agentes sociais, portanto, ao interiorizarem o conhecimento do exterior, (re)produzem conhecimentos que por eles são exteriorizados. A noção de estrutura, embora tomada do conhecimento objetivista, é considerada a partir do pensamento relacional; para Bourdieu, a estrutura está fundamentalmente relacionada à produção do *habitus*:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistema de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, In: ORTIZ, 2003, p. 53-54).

O *habitus* produzido a partir da estrutura, por sua vez, está ligado às práticas dos agentes sociais, conforme se pode concluir a partir das palavras do próprio Bourdieu:

A prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* [...] e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. [...] O *habitus* produz práticas que [...] não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas [...] nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção. Só podemos, portanto, explicitar essas práticas se as relacionarmos com a estrutura objetiva que define as condições de produção do *habitus*, com as condições do exercício desse *habitus*... (BOURDIEU, In: ORTIZ, 2003, p. 57-58)

Assim, a estrutura produz *habitus*, o *habitus* produz práticas; as práticas, por seu turno, tendem a reproduzir as estruturas pelas quais foram produzidas, dado que “é a posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*”. (BOURDIEU, In: ORTIZ, 2003, p. 67).

1.1.3.1 Refletindo sobre o conceito de *habitus*

As condições materiais de existência e sua materialização na família (através de conselhos, advertências, repreensões, atitudes, comportamentos, vivências, interditos, etc.) criam a primeira formação do *habitus*: o *habitus primário*. A família (criadora do *habitus primário*) e a escola (transformadora do *habitus primário*) são aliadas na constituição/reprodução/reestruturação do *habitus*:

[...] o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez, está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (como a recepção e assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação (BOURDIEU, In: ORTIZ, 2003, p. 72).

Considerando-se a indissociável tríade estrutura-*habitus*-prática, o conceito de *habitus* - que é produto da estrutura e que estrutura as práticas dos agentes nas

diferentes situações sociais – é determinante para a compreensão dos processos de reprodução. Como diz Bourdieu:

Ser que se reduz a um ter, a um ter sido e a um ter feito ser, o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que os produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (da língua, da economia), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (os indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, portanto, colocados nas mesmas condições materiais de existência. (BOURDIEU, In: ORTIZ, 2003, p. 70).

A constituição do *habitus* exige tempo. Os agentes (indivíduos), na medida em que são submetidos às estruturas objetivas condicionantes, as reproduzem, através de práticas analógicas. Em outras palavras, quanto maior for o tempo de convivência de um indivíduo em determinado grupo social, mais consistente se torna o seu *habitus* em relação ao *habitus* coletivo.

O *habitus*, portanto, é individual – dada a existência de diferentes estilos pessoais e da intencionalidade dos sujeitos - mas é também coletivo e social, pois as condições materiais de existência dos indivíduos são diferentes em cada grupo, classe ou fração de classe. Assim, pode-se dizer que o *habitus* de um grupo ou classe se caracteriza pela diversidade na homogeneidade; os membros de uma mesma classe, embora compartilhem da mesma visão de mundo, do mesmo *habitus*, possuem *habitus* singulares em decorrência das condições sociais de produção desses *habitus* (BOURDIEU, In: ORTIZ, 2003, p. 71-72).

Importa, aqui, considerar a noção de classe, especialmente enquanto frações de classe: camadas privilegiadas, camadas médias e camadas populares. Referindo-se a esta noção, Dubar (2005, p.82) assim a explicita:

Cada classe ou fração de classe é definida simultaneamente por um estilo de vida (bens consumidos, práticas culturais, etc.) e por uma relação específica com o futuro que inclui “seus recursos em capital econômico e cultural” (volume e estrutura de patrimônio). Uma classe social se torna, assim, “a classe dos indivíduos dotados do mesmo *habitus*”, ou seja, munidos das mesmas disposições para com o futuro por partilharem das mesmas trajetórias típicas.

Todas as frações de classe (camadas) são, em maior ou menor grau, dotadas, sim, de capital econômico e cultural. O que marca, de fato, uma fração de

classe são as regularidades do *habitus*. Assim, para se dizer que um indivíduo pertence a esta ou aquela fração de classe, é necessário analisar as regularidades objetivadas em seu *habitus*; por outro lado, não se pode esquecer que o indivíduo pode fugir às regularidades do *habitus*, em decorrência da sua intencionalidade subjetiva, dado que o *habitus* funciona “como um princípio flexível, que permitiria ao indivíduo se adaptar ou mesmo improvisar dentro de certos limites, diante de cada nova situação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 104).

O que define se um determinado grupo pertence ou não a uma das frações de classe é o volume do patrimônio, que é formado pelo capital econômico, pelo capital cultural e pelo capital social; e também pelo valor relativo do capital cultural possuído. Cada agente se mantém (ou não) em sua posição na estrutura de classes por meio do capital hegemônico possuído.

1.1.4 As regularidades do *habitus*

Refletir sobre o conceito de *habitus* possibilitou-me abstrair uma das grandes contribuições de Bourdieu, no que concerne às regularidades do *habitus*. O *habitus* possui uma concreticidade; essa concreticidade se manifesta através de categorias – mecanismos objetivos – contextualizadas em um determinado campo.

Uma das categorias de análise necessárias à compreensão e apreensão das regularidades que permitem a concreticidade dos *habitus* repousa sobre as noções de Capital.

1.1.4.1 As noções de capital

Sabe-se que, na visão da economia, o fator principal para a análise dos problemas da sociedade é o capital econômico. A visão dos economistas, no que se refere ao rendimento escolar, conforme analisa Bourdieu (In: NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 73), apresenta alguns pontos falhos, dado que tal visão:

- considera apenas os investimentos e benefícios monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro (despesas com estudos/tempo dedicado aos estudos);
- não considera a estrutura das chances diferenciais de lucro;
- não considera as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e no conjunto de estratégias do sistema de reprodução.
- não considera a *transmissão doméstica do capital cultural* (“o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos”);
- ignora que a “aptidão” ou o “dom” são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural;
- define a educação como tipicamente funcionalista.

Com base nessas considerações, para tratar do rendimento escolar, Bourdieu acrescenta à noção de “Capital” - entretanto sem abandonar a ideia do **capital econômico** - outras noções: **o capital cultural, o capital social, o capital simbólico**. Bourdieu afirma que essas formas de capital podem ser derivadas do capital econômico; entretanto, as conversões do capital econômico (em social, cultural, simbólico) não acontecem automaticamente: é necessário esforço e os benefícios oriundos de tais conversões só são visíveis em longo prazo; por seu turno, as outras três formas de capital não são inteiramente redutíveis ao capital econômico porque elas têm suas próprias especificidades, mas o capital econômico está em sua raiz. São, portanto, essas noções de capital que busquei compreender em Bourdieu.

a) O capital cultural

A noção de capital cultural, nos dizeres de Bourdieu:

[...] impôs-se, primeiramente, como hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o

sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano”. (BOURDIEU, In: NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 73).

O capital cultural, mais que o econômico, portanto, é tido como fator determinante para se analisar o sucesso ou insucesso dos alunos oriundos das diferentes classes ou frações de classes sociais, pois ele é que pode dar conta das desigualdades de desempenho escolar desses alunos. O capital cultural se apresenta em três estados: incorporado; objetivado; institucionalizado.

a.1 O capital cultural incorporado - está ligado ao corpo; pressupõe uma incorporação, tornando-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. “A acumulação do capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor”. (BOURDIEU, In: NOGUEIRA; CATANI, 2002, p.74).

O capital cultural caracteriza-se por: apresentar um grau de dissimulação maior que o capital econômico; estar mais predisposto a funcionar como capital simbólico; sua apropriação depender principalmente do capital cultural incorporado pelo conjunto da família; sua ligação com o capital econômico se realizar através do tempo necessário à aquisição. No que se refere à transmissão do capital cultural, tem-se que:

[...] a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital; por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas. (BOURDIEU, In: NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 76).

Para os fins deste trabalho, no que concerne ao capital cultural, darei relevância especialmente ao **capital linguístico**, visto que meu foco de estudo se concentra no uso da língua escrita pelos estagiários de Letras-Português em situação de aula; vale salientar que o capital linguístico, enquanto uma das faces do capital cultural, é o mais difícil de ser re-estruturado. Portanto, deixarei para tratar do capital linguístico – no interior do *mercado escolar* - no momento da análise dos dados, na quarta parte deste trabalho.

a.2 O capital cultural objetivado – constitui-se de bens culturais: livros, quadros, dicionários, máquinas, etc.; está relacionado ao capital incorporado e é transmissível em sua materialidade. Segundo Bourdieu (In: NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 77-78):

Os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. [...] O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que - como bem mostra o exemplo da língua – permanece irreduzível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (ou seja, ao capital cultural incorporado).

a.3 O capital cultural institucionalizado – é aquele que confere ao capital cultural propriedades inteiramente originais no meio social, através das instituições sociais, em especial a escola, por meio de instrumentos como o diploma escolar; de certa forma, o capital cultural institucionalizado funciona como uma certidão de competência cultural; é o capital cultural instituído pela magia coletiva.

A institucionalização do capital cultural pode produzir descontinuidades duráveis e brutais. Como exemplo, os concursos (que classificam os indivíduos - primeiro X último lugar) e os certificados escolares (que permitem: comparação entre os diplomados e até mesmo sua permuta; estabelecer taxas de conversibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantido o valor em dinheiro de determinado capital escolar).

b) O capital social

Segundo Bourdieu (In: NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 67), **o capital social** é:

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual possui

depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Vê-se, então, que a noção de capital social implica a noção de **pertencimento** do indivíduo a um (ou mais) grupo social, que concentra o capital social através de uma rede de ligações, cujas trocas possibilitarão lucros materiais e simbólicos. A reprodução do capital social se faz por intermédio das instituições e pelo trabalho de sociabilidade, visto que está associado ao meio em que se convive, ao entorno social.

c) O capital simbólico

O capital simbólico consiste na manifestação naturalizada das outras formas de capital (econômico, social, cultural, escolar, etc.); todas as formas de ganhos simbólicos, de bens que não se pode adquirir diretamente através do dinheiro; bens que são valorados socialmente, como, por exemplo, o título profissional ou escolar. A valoração e as significações atribuídas aos objetos sociais são arbitrárias, socialmente determinadas, porém reconhecidas pelos agentes sociais como legítimas.

Bourdieu assegura que os sistemas simbólicos – arte, religião, língua - são estruturas estruturadas e, ao mesmo tempo, estruturantes (possuem um *opus operatum* que explica as relações que fazem dos sistemas simbólicos formas sociais arbitrárias e socialmente determinadas). Bourdieu (2007, p. 9) afirma que:

Os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências”.

De acordo com Chartier (2002), a dominação simbólica se define como uma dominação que não supõe o recurso imediato à força e ela se define como a incorporação dos princípios da dominação, inclusive pelos dominados.

Nas palavras de Bourdieu (2007, p. 6-7), “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

As produções simbólicas exercem - no interior dos campos sociais em que são produzidas - a função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação; assim, o poder simbólico repousa sobre a transformação das diferentes espécies de capital em capital simbólico. Não se pode desconsiderar, entretanto, que os efeitos de dominação recebem a contribuição particular de cada agente, através das relações existentes entre as suas atitudes – relacionadas às suas condições sociais de produção – e os seus interesses e expectativas - inscritos nas suas posições no interior do(s) campo(s) em que se situa.

1.1.4.2 Outras noções consideradas

Além dos conceitos de campo e *habitus* (envolvendo as noções de capital – e, no que se refere ao capital cultural, em especial o capital linguístico no mercado escolar) interessam-me, neste trabalho, ainda, as noções de “arbitrário cultural” e “efeito de histeresis do *habitus*”.

a) O arbitrário cultural

Nogueira e Nogueira (2007, p. 36) dizem que:

O melhor ponto de partida para compreender as idéias de Bourdieu sobre o conhecimento e o saber talvez resida na noção de “arbitrário cultural.” Os valores e significados que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estando, portanto, fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal.

Isto significa, portanto, que as culturas não podem ser definidas, objetivamente, como superiores ou inferiores; elas são apenas diferentes. Em cada grupo social, o que legitima o arbitrário cultural são as relações de disputa e de força entre os diferentes grupos sociais (ou classes sociais).

Geralmente, as classes privilegiadas culturalmente possuem maior capacidade de imposição e legitimação de seu arbitrário cultural. Com relação à escola, não é diferente: a cultura escolar também é imposta pela cultura das classes dominantes econômico-culturalmente; reconhecida como legítima pela sociedade, a escola desempenha – por sua autoridade pedagógica - o papel de legitimadora e reprodutora do arbitrário cultural dominante, através da distribuição de ações e conteúdos neutros, de forma dissimulada; ou seja, a escola atua como se não fosse vinculada a nenhuma camada social, utilizando-se da violência simbólica.

Em um trabalho anterior (SAMPAIO, 2008), reportando-me às ideias de Bourdieu, eu afirmei que no campo das relações no interior da escola, o professor tem a autoridade instituída. Esse poder se constitui em violência simbólica e se evidencia nas suas relações com os alunos por meio da linguagem. Para exemplificar tal situação, basta observar a língua (na sua modalidade culta, socialmente considerada como a língua legítima) imposta pela escola.

Segundo Bossa (1994, p. 4), “a Linguística traz a compreensão da linguagem como um dos meios que caracteriza tipicamente o humano e o cultural, a linguagem enquanto código disponível a todos os membros de uma sociedade e a fala como fenômeno subjetivo, evolutivo e historiado de acesso à estrutura simbólica”.

Alunos e professores, como membros participantes de uma sociedade, possuem suas subjetividades e especificidades sociais, econômicas, históricas e culturais que são veiculadas pela língua de uso. Entretanto, o professor, em relação ao aluno, está em situação considerada superior e é ele que detém a autoridade instituída e, portanto, o poder de violência simbólica refletido na imposição e reprodução do arbitrário cultural; entende-se arbitrário cultural, neste caso, como a imposição da língua culta a agentes que não possuem o capital cultural legítimo primário para dela se apropriarem.

b) O efeito de histeresis na constituição do *habitus*

Ao longo de suas vidas, os agentes sociais vão, aos poucos, ajustando suas ações às condições objetivas de existência, através do *habitus*. Entretanto, tal ajustamento não é imediato, perfeito; muitos indivíduos, mesmo tendo acumulado capitais, podem evidenciar um comportamento inadequado a sua nova posição social. Esse comportamento inadequado é denominado por Bourdieu como “efeito de histeresis”, o qual está implicado diretamente na lógica de constituição do *habitus*:

Ainsi, en raison de l'effet d'hysteresis qui est nécessairement implique dans la logique de la constitution des habitus, les pratiques s'exposent toujours à recevoir des sanctions négatives, donc un "renforcement secondaire négatif", lorsque l'environnement auquel elles sont objectivement ajustées. On comprend dans la même logique que les conflits de génération opposent, non point des classes d'âge séparées par des propriétés de nature, mais des habitus qui sont produits selon des modes de génération différents, c'est-à-dire par des conditions d'existence qui, en imposant des définitions différentes de l'impossible, du possible, du probable e du certain, donnent à éprouver aux uns comme naturelles ou raisonnables des pratiques ou des aspirations que les autres ressentent comme impensables ou scandaleuses et inversement. (BOURDIEU, 1972, p. 178)².

Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p. 55), “Bourdieu toma emprestado da Física o termo “histeresis”, que designa, nessa disciplina, um efeito que se prolonga mesmo após o desaparecimento da causa, uma espécie de inércia”. Em outras palavras, os autores esclarecem que a histeresis, para Bourdieu, é a “tendência do *habitus* a permanecer no indivíduo, ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado”.

² Assim, em razão do efeito de histeresis, que está necessariamente envolvido na lógica da constituição do *habitus*, as práticas estão sempre expostas a receber sanções negativas, por isso há um "reforço secundário negativo" em relação ao ambiente ao qual elas são objetivamente ajustadas. Isto inclui a mesma lógica que os conflitos de gerações opostas, não apontando as classes de idade separadas por propriedades da natureza, mas os hábitos que são produzidos de acordo com os modos das diferentes gerações, isto é, pelas condições de existência que, impondo diferentes definições do impossível, do possível, do provável e do certo, tendem a dar como práticas naturais e razoáveis as práticas ou aspirações que os outros sentem como impensáveis ou ultrajantes e vice-versa. (BOURDIEU, 1972, p. 178, Tradução nossa).

Socialmente, espera-se que haja uma coincidência real e imediata entre o *habitus* e o hábito. Entretanto, o próprio Bourdieu (2007, p. 86) diz que os fins objetivos “nunca são apreendidos e postos como tais de modo imediato, na própria prática, por nenhum dos agentes, nem mesmo pelos mais interessados”. Isto significa reconhecer que mantemos traços e características de nosso *habitus* anterior mesmo quando galgamos posições sociais que nos exigem novas práticas sócio-econômico-culturais, ou seja, novos hábitos.

Considerando-se a sociedade como dinâmica, o conceito de efeito de *histeresis do habitus*, nesse sentido, pode muito bem explicar o estranhamento que sentimos diante de ações praticadas por determinados agentes de quem esperamos outro tipo de ação ou comportamento, em decorrência do valor social que a eles atribuímos ou que eles mesmos esperam de si próprios.

De um professor de língua portuguesa, por exemplo, espera-se que tenha domínio da gramática da língua culta e que esse conhecimento se evidencie em suas produções orais e escritas. De fato, isto não acontece: o *habitus* linguístico doméstico permanece em uso - após o papel de professor ter sido instituído e legitimado pelo diploma – mesmo em situações de tensão linguística. Esta permanência do *habitus* doméstico (ou familiar), em outros contextos e por outros autores, é o que se chama “sotaque de classe”.

Até aqui, tratei dos conceitos da teoria bourdieuniana que nortearam a minha análise com relação ao uso da língua culta evidenciado na escrita dos professores de língua portuguesa em situação de aula. Na segunda parte, a seguir, apresento o caminho metodológico por mim percorrido.

1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO

De acordo com a abordagem teórica adotada para a execução deste trabalho e diante do objeto que me dispus analisar, existia uma questão bastante séria: que metodologia adotar? Que instrumentos eu poderia utilizar? Como eu poderia analisar a escrita de professores de língua portuguesa em formação, mais especificamente a escrita de estagiários em situação de regência de aulas?

Abordar tal questão sob o ponto de vista sociológico não é algo comum na educação. Parece haver certo receio de se tocar neste assunto, já que normalmente se ouve dizer que os alunos são sempre os culpados por não saberem escrever; por outro lado, os professores são sempre os culpados por não saberem ensinar. Então, no senso comum, os professores não sabem ensinar, o que envolve uma questão de didática e isto não é o meu centro de interesse no momento. Eu estou discutindo é o fato de que se os professores não sabem ensinar a escrever, é porque os professores não sabem escrever. E afirmar isto é algo muito delicado, especialmente quando se faz parte do campo de formação de professores de língua portuguesa.

Para a execução desta pesquisa, portanto, foi bastante difícil construir um método. Em primeiro lugar, eu não iria trabalhar com informantes ou colaboradores, ou com um *corpus* específico, ou com *um* caso específico. Além disso, eu estou diretamente envolvida com a formação de professores de língua portuguesa na Universidade em questão, o que me dificultaria o distanciamento geralmente tido como necessário para a análise do objeto. Eu me encontrava, portanto, diante de um problema que faz parte da minha própria história enquanto pesquisadora e professora.

Neste caso, Bourdieu (1990, p. 46-47) muito contribuiu para com que eu me sentisse segura; o autor afirma que “quando pretendo objetivar a universidade, universo de que faço parte e onde se afirmam todas as pretensões à universalidade, exponho-me, mais do que nunca, à questão do fundamento, da legitimidade dessa tentativa de objetivação”. Por outro lado, as pesquisas que envolvem fatos históricos a que estamos ligados podem nos ajudar a superar os limites de nossa própria visão e da nossa pretensão pelo saber absoluto, visto que, “em determinado momento, a lógica do campo constitui-se de tal modo que determinados agentes têm *interesse* no universal” (BOURDIEU, 1990, p. 47). Enfim, a análise de um caso particular pode, portanto, contribuir para com a reflexão crítica e relativizável – portanto marejada pelo pensamento relacional, contribuindo para com o desenvolvimento de um trabalho racional.

Por se tratar do estudo localizado em um único curso – o de Letras/Português – em uma única Universidade da região norte brasileira, considero que a metodologia adotada se constitui no que se conhece como análise (ou estudo) de caso, mesclada à análise situacional. Utilizei, para tanto, todas as ferramentas que me pareceram úteis para a pesquisa, num verdadeiro trabalho de *bricolage*:

pesquisa de campo com observações em salas de aulas do Ensino Fundamental e Médio, aplicação de questionários, tomadas de depoimentos e anotações em diários de campo; pesquisa documental, através da análise de documentos, correspondências e relatórios; pesquisa bibliográfica e *webgráfica*. Os dados foram analisados sob as abordagens quantitativa e qualitativa.

O ecletismo de ferramentas e abordagens utilizadas, entretanto, foi rigorosamente fundamentado pelo viés teórico adotado, visto que estes procedimentos me permitiram estabelecer relações entre a história local, a história da Universidade e do curso de Letras, o perfil dos estudantes e a constituição de seu *habitus* linguístico, bem como as estratégias de reprodução desse *habitus*.

Nas minhas investidas para o conhecimento de Bourdieu, encontrei uma possibilidade teórico-metodológica que me ajudaria no desvelamento do problema de minha pesquisa. Então, refletindo sobre o problema, de forma relacional, trilhei o seguinte percurso:

- a) Primeiramente, porque os agentes estão sempre situados em um espaço social, e este espaço tem uma história, foi necessário historicizar - no tempo e no espaço - o campo em que me situava; então, concentrei o meu trabalho de investigação no período entre as últimas três décadas, para tentar descrever a história da Universidade Federal de Rondônia, com enfoque especial na história do curso de Letras: currículo, professores e estágios; para tanto, vali-me da pesquisa documental (projetos do curso; correspondências oficiais) e depoimentos de ex-alunos, além de minhas próprias memórias;
- b) Em segundo lugar, e ainda dentro do mesmo campo acadêmico, era necessário conhecer o aluno do curso de Letras-Português, visto que ele é o agente a quem a academia oferece a formação inicial. Aqui utilizei a pesquisa documental (pastas individuais dos alunos) para tratar dos alunos “pretéritos” (período 1983 a 2003); para os alunos “em curso” (período 2005 a 2008) foi utilizado um questionário sócio-econômico-cultural (ao modo daqueles utilizados nos exames vestibulares), que me permitiu identificar o capital econômico e sociocultural dos alunos; e, ainda, textos escritos produzido por 17 estagiários que responderam aos questionários. Com base nesses instrumentos, tentei construir um perfil dos alunos pretéritos e dos alunos em curso.

- c) Em terceiro lugar, para analisar o capital lingüístico dos alunos estagiários em situação de aula, utilizei registros de observações de aulas, com foco no domínio dos conteúdos escolares e do uso da língua culta escrita (a língua *legítima*) escrita pelos estagiários.

Todos estes instrumentos, relacionados entre si, me permitiram estudar tão somente um caso institucional. Entretanto, é possível relacioná-lo com o caso dos estagiários e professores de Letras (entenda-se Letras-Português) no Brasil, através de sua comparação com outras pesquisas.

Nesta parte do trabalho, portanto, dispus os fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam minha pesquisa. Na parte 2, a seguir, situarei meu objeto de trabalho no tempo e no espaço.

2. O PERCURSO DAS LETRAS NO ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA

O objetivo desta segunda parte é situar o leitor, no tempo e no espaço, quanto ao conhecimento do objeto de estudo deste trabalho; voltarei, portanto, brevemente, na história do desenvolvimento de Rondônia, enfocando o processo institucional de formação de professores de língua portuguesa; o destaque é para o curso de Letras, um dos mais antigos cursos de licenciatura da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, desde sua criação, em 1983, até os dias atuais.

As informações aqui contidas são oriundas de pesquisa documental e *webgráfica*, além de minhas próprias memórias, visto que tenho atuado como professora dos cursos de Letras na UNIR desde o ano de 1989.

Trata-se, portanto da apresentação meramente descritiva de alguns aspectos da história da educação em Rondônia e do curso de Letras no interior da história do Ensino Superior em Rondônia, bem como as reformulações curriculares e quadro docente pertinentes a este curso específico.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RONDÔNIA

Rondônia é um estado ainda bastante jovem, criado em dezembro de 1981. A história recente da Educação Superior, especialmente do curso de Letras, remonta ao período em que o atual estado de Rondônia era, ainda, o Território Federal de Rondônia, criado em 1943. Para melhor se compreender este espaço geográfico, apresento, a seguir, algumas informações sócio-econômicas sobre o estado de Rondônia, enfocando a capital, Porto Velho, onde se localiza a sede da UNIR.

Situado na região norte do Brasil, Rondônia ocupa uma área de 237.576,167 km² e possui uma população estimada em 1.453.756 habitantes, dos quais 369.345 no município de Porto Velho (IBGE/2007). O estado conta, hoje, com 52 municípios.

Em termos econômicos, segundo a Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral – SEPLAN-RO (2009), Rondônia ocupa a 3^a posição do Produto Interno Bruto (PIB) no *ranking* da Região Norte e a 22^a no *ranking* nacional,

qualificando-se como o terceiro pólo indutor de desenvolvimento regional, perdendo apenas para os estados do Pará e Amazonas.

O município de Porto Velho, que sedia a capital administrativa, foi responsável por 30% da concentração do PIB e 24% da população do estado no período 2005-2006. No ano de 2006, entre os demais municípios, Porto Velho apresentou a maior participação na geração do PIB estadual (28,7%), gerando renda na economia da população, concentrando suas atividades especialmente nos setores de serviços, agropecuária e indústria.

O setor de serviços foi a principal atividade econômica do estado; nesse setor, a administração pública foi a subatividade de maior peso (33,55% em Porto Velho), além dos serviços de saúde e educação pública; isto demonstra a grande dependência do estado em relação ao setor público. “As atividades de comércio, serviços de manutenção e reparação, atividades imobiliárias e aluguel, serviços de informação e serviços prestados às empresas foram as que apareceram em números ascendentes” (SEPLAN-RO, 2009, p. 42).

Ainda de acordo com as informações da SEPLAN, o setor da *agropecuária*, 2ª participação no PIB do estado, tem peso significativo na economia, quer na geração de matérias primas para as agroindústrias, quer na geração de emprego e renda. No *ranking* da região norte, em relação à produção agrícola de 2006, Rondônia apresentou as seguintes colocações: 1º produtor de café na produção regional; o 2º de milho, feijão, cacau e soja; o 3º produtor de arroz e mandioca e o 4º produtor de banana e cana-de-açúcar. (SEPLAN-RO, 2009, p. 19).

O setor *indústria* participou com 14,23% no valor adicionado bruto estadual, agregando as atividades e respectivas participações: indústria extrativa mineral indústria de transformação; construção; e produção e distribuição de eletricidade e gás, água, esgoto e limpeza urbana. As atividades que apresentaram maior participação no valor adicionado bruto do setor *indústria* foram a *indústria de transformação* com 44,40% e *construção* com 29,74%. (SEPLAN-RO, 2009, p. 24).

Os dados da SEPLAN demonstram que, embora o estado de Rondônia seja o terceiro pólo de desenvolvimento da região norte, a dependência do setor público ainda é muito grande em termos de serviços - mormente no que se refere à saúde e educação - e também aos empregos públicos, nas áreas urbanas e rurais, visto que a indústria é ainda incipiente no estado; nas áreas rurais, em especial nos

municípios que se situam ao longo da BR 364, a agropecuária tem comandado a economia.

2.2.1 O município de Porto Velho

De acordo com informações da SEPLAN/RO (2009), o município de Porto Velho ocupa uma área geográfica constituída por 34.082,37 km², tendo sido criado através do Ato de Criação nº 757, de 02 de outubro de 1914. O município, além da capital, a cidade de Porto Velho, conta com mais 12 centros populacionais (distritos, vilas e povoados), localizados ao longo da BR 364 e às margens do rio Madeira.

Com base nos dados fornecidos pelo IBGE (2006) a SEPLAN informa que o município de Porto Velho apresentava uma população estimada de 380.974 habitantes, sendo a maioria mulheres (191.163 mulheres); a maior parte da população estimada habita a área urbana (311.589 pessoas). A população, em termos de densidade, está distribuída em 11,18 habitantes por km².

Referindo-se a informações fornecidas pelo Tribunal Regional Eleitoral - TRE (2007), a SEPLAN-RO registra a existência de 987.936 eleitores em todo o estado de Rondônia (501.369 homens, 486.566 mulheres; 01 não assinalou o item sexo); deste total, 239.476 eleitores estão no município de Porto Velho, sendo 111.588 homens e 122.879 mulheres, o que denota uma maior participação das mulheres na política local em termos de eleitorado.

Considerando a escolaridade dos cidadãos rondonienses e portovelhenses, essa numerosa população votante apresenta um baixo índice de escolaridade, como demonstrado na Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1 - Número de Eleitores Segundo a Escolaridade
Rondônia e Porto Velho, 2007**

	Escolaridade							
	Analfabeto	Lê e escreve	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
			Com pleto	Incompleto	Com pleto	Incompleto	Com pleto	Incompleto
Rondônia	70.531	217.034	71.358	383.533	71.358	136.247	18.613	11.302
Porto Velho	8.788	34.321	23.669	82.122	33.978	42.801	8.507	5.281

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral – T.R.E./SEPLAN-RO (Atualização em 07.10.2007)

Estes dados são importantes, pois revelam que a grande massa da população que participa nas decisões da vida política representacional, possui apenas o primeiro grau incompleto e é bastante alto o número de pessoas que dizem não ter escolarização, mas sabem ler e escrever.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE registrou, para Rondônia, no ano de 2008, a taxa de 9,7% de analfabetismo das pessoas de 15 ou mais anos de idade, além da taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 ou mais anos de idade. Acrescente-se a este contingente que, do total da população do estado de Rondônia, 6,7 % têm 60 ou mais anos de idade; deste percentual 55,2% não têm instrução ou têm menos de um ano de estudo. A média de anos de estudo das pessoas de 15 ou mais anos de idade gira em torno de apenas 6,5 anos. Das pessoas que possuem 12 ou mais anos de estudo e que frequentam o ensino superior, 43,3% são homens e 56,7% são mulheres.

Segundo informações oficiais do Censo Escolar 2008, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no município de Porto Velho, a demanda atendida por matrícula inicial no Ensino Fundamental e Médio configura-se na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Censo Escolar Educacenso/MEC/INEP Porto Velho, 2008

Dependência	Matrícula Inicial																	
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	Educação de Jovens e Adultos		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental ¹	Médio ¹	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
Estadual	601	902	16.681	26.360	10.450	105	7.679	10.631	119	287	2	21	255	38	21	0	7	1
Municipal	1.185	6.825	22.557	3.642	101	0	4.682	0	0	0	6	20	265	10	0	0	7	0
Privada	697	2.214	4.881	4.123	2.157	1.031	60	31	0	0	1	47	124	3	2	97	0	0
Total	2.483	9.941	44.119	34.125	12.708	1.136	12.421	10.662	119	287	9	88	644	51	23	97	14	1

FONTE: MEC/INEP. www.inep.gov.br

¹Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial;

²Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Note-se que a grande massa atendida no município de Porto Velho se concentra no Ensino Fundamental; há uma queda muito acentuada nas matrículas do Ensino Médio; isto demonstra que boa parte da população em idade escolar não dá continuidade a seus estudos. Por outro lado, existe um bom número de matrículas na Modalidade EJA, revelando que há certo retorno à escola de pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade regular.

Para se ter noção da importância da UNIR no contexto educacional do estado de Rondônia, no que toca à formação de professores, basta-nos conferir os números de matrículas do censo educacional do Ensino Fundamental e Médio, cujos alunos são atendidos por profissionais (em grande parte) formados pela UNIR em seus sete *campi*.

Para tanto, reproduzo, na Tabela 3, a seguir, os resultados do Educacenso/MEC/INEP/2008, no que se refere à matrícula inicial dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Rondônia:

Tabela 3 – Censo Escolar Educacenso/MEC/INEP, Rondônia, 2008

Dependência	Matrícula Inicial																	
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	Educação de Jovens e Adultos		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental ²	Médio ³	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
Estadual	601	994	56.989	87.599	54.906	105	19.037	24.282	8.103	6.431	2	21	995	412	133	0	118	16
Federal	0	0	0	0	328	187	0	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	6.214	26.720	94.233	42.445	585	0	13.367	524	235	46	34	110	1.339	214	0	0	29	0
Privada	2.311	5.797	9.867	7.755	4.478	1.584	940	475	0	37	204	404	838	65	11	327	770	1
Total	9.126	33.511	161.089	137.799	60.297	1.876	33.344	25.313	8.338	6.514	240	535	3.172	691	144	327	917	17

FONTE: MEC/INEP. www.inep.gov.br

¹Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial;

²Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

A maior parte das matrículas iniciais no estado de Rondônia também se concentra no Ensino Fundamental. Toda essa demanda atendida pelas três esferas administrativas (estadual, municipal e privada) – tanto na capital quanto no interior – é beneficiária dos serviços da UNIR, juntamente com outras 26 instituições privadas de Educação Superior (12 na capital e 14 no interior do estado); estas outras instituições, com exceção de uma, não se constituem em Universidades. Portanto, elas não desfrutam do mesmo poder e prestígio atribuído pela sociedade a uma Instituição Federal de Ensino Superior.

2.1.2 A trajetória da Educação Superior em Porto Velho

Considerando-se a história pretérita da educação escolar na cidade de Porto Velho, até o ano de 1949, os poucos Grupos Escolares existentes ofereciam apenas o Ensino Fundamental. O Ensino Médio foi instalado no ano de 1950, através da rede privada (Colégio Nossa Senhora Auxiliadora - escola confessional salesiana - que atendia apenas meninas); na rede pública, o Ensino Médio foi instalado em 1954, através do Instituto Normal Carmela Dutra. Em ambas as escolas, o Ensino Médio foi iniciado com o curso de Magistério; em 1956, foi criado, na rede pública, o curso Científico, no Colégio Presidente Vargas. Ao entrar no primeiro ano do curso

Normal, as meninas (eram raríssimos os meninos que faziam este curso) já eram obrigadas a “dar aulas”, pois não havia professores habilitados para atender a demanda das escolas. Eram meninas em formação, sem nenhuma experiência, “dando aulas” para outras meninas e meninos.

Até o final da década de 60, Rondônia possuía apenas dois municípios (Porto Velho, a capital, e Guajará-Mirim, na fronteira com a Bolívia) além de algumas vilas, dentre as quais a maior era a vila de Rondônia, atual município de Ji-Paraná. Muito importante, naquele período, foi a atuação do 5º Batalhão de Engenharia e Construção (5º BEC) na construção da BR 364, concluída em 1966, ligando Rondônia ao resto do Brasil. As esposas dos militares radicados na chamada Vila do 5º BEC, em Porto Velho, passaram a participar da educação portovelhense, atuando como professoras. A construção da BR 364 possibilitou o estabelecimento de novos municípios ao longo da BR, o que deu um impulso espetacular ao crescimento demográfico em Rondônia.

Outro fato relevante, ainda na década de 60, foi a atuação do conhecido Projeto Rondon: muitos estudantes e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS - vinham em missões para a cidade de Porto Velho. O contato com os jovens universitários despertou, na população local, o desejo de prosseguimento de estudos em nível superior; a sociedade, então - em especial as famílias mais abastadas, que dominavam a política local – começou a exercer pressão sobre o governo, a fim de criar, em Porto Velho, uma instituição de Ensino Superior, pois os jovens, ao concluírem o Ensino Médio, saíam para estudar em outros estados, especialmente no Amazonas (Universidade Federal do Amazonas – UFAM - em Manaus) ou Pará (Universidade Federal do Pará – UFPA - em Belém).

No início da década de 70, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA - criou cinco grandes projetos colonizatórios em Rondônia, cedendo terras para colonos oriundos especialmente das regiões sul e sudeste do país. Esta mão de obra era constituída basicamente de pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade. O processo colonizatório dessa década deu mais um novo e grande impulso ao crescimento produtivo e populacional do Território. A nova população precisava de escolas.

A partir das relações com os participantes do Projeto Rondon, no ano de 1973, o governo de Rondônia assinou um convênio com a UFRS para a instalação dos primeiros cursos superiores em Porto Velho. O convênio compreendeu o

período de fevereiro de 1973 a fevereiro de 1975. Estes primeiros cursos foram na área de Educação e visavam à formação de professores em Licenciatura de 1º Grau (Licenciatura Curta): Artes Práticas, Letras, Estudos Sociais e Ciências (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008, p. 22). Os cursos eram ministrados no período das férias letivas, nos moldes do que hoje se conhece como “cursos parcelados” ou “cursos modulares”. Segundo Albuquerque & Maia (id. p. 24), “para o reconhecimento do curso de Letras, houve necessidade de complementaridade de carga horária de 180 horas/aula de três disciplinas. Após essa fase, graduaram-se 21 alunos”.

Dada a conclusão do convênio com a UFRS, em julho de 1975 foi criada, pelo governo municipal de Porto Velho, a Fundação Universitária do Município de Porto Velho que, em 1976, passou a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia – FUNDACENTRO. Tal fundação tinha como objetivo “promover e ministrar o ensino superior no então Território Federal de Rondônia, compreendendo o ensino de pós-graduação em seu sentido mais amplo, a pesquisa e a extensão universitária” (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008, p. 30). Nos três anos seguintes, a FUNDACENTRO investiu esforços na elaboração dos projetos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, os quais foram aprovados pelo MEC em março de 1980; A FUNDACENTRO, então, iniciou suas atividades com um curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, com vistas a formar os professores que atuariam naqueles cursos, que foram iniciados no segundo semestre daquele ano.

No mesmo ano de 1976, o governo territorial firmou um convênio com a Universidade Federal do Pará – UFPA, criando, em Porto Velho, o Núcleo da Universidade Federal do Pará - NUFPA, através do qual foram ministrados cursos de Licenciatura Curta em Ciências, Estudos Sociais e Letras. Além das Licenciaturas Curtas, foram ministrados os cursos chamados “Esquema 1”, destinados à formação pedagógica de profissionais liberais (médicos, engenheiros, economistas, advogados, bioquímicos, etc.) que desejassem atuar como professores. O convênio estendeu-se até o ano de 1985.

Na década de 80, em decorrência do acelerado (e desordenado) crescimento demográfico de Rondônia, o governo estadual promoveu concursos públicos para a área de educação, em que era exigida a Licenciatura; através destes concursos, muitos professores licenciados oriundos do nordeste brasileiro vieram compor o

quadro de professores da rede pública estadual. A leva de professores imigrantes nordestinos acoplou-se à dos professores sulistas, cuja maioria se constituía de leigos, chegados a Rondônia na década anterior; os professores não estavam sozinhos: estavam acompanhados de suas famílias; foi necessária, portanto, a implantação de mais escolas e maior investimento na formação docente. A formação inicial dos docentes não licenciados (pelo menos de parte deles) foi basicamente supletiva, através de projetos como o *Logus*, por exemplo. Criaram-se centros de ensino supletivo por todo o estado. Então, a nossa história de formação docente é uma história de ensino de suplência.

Em julho de 1982 (logo depois da transformação do território para a categoria de Estado, em 1981), foi criada a Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que incorporou os cursos da FUNDACENTRO (Administração, Ciências Contábeis e Economia); em 1985, a UNIR incorporou os alunos oriundos dos cursos do NUFPA. Em 1983, deu-se início à criação dos cursos de Licenciatura, dentre os quais Letras é o mais antigo, criado naquele mesmo ano.

Conforme Ristoff e Griolo (2006, p. 22), Rondônia começou a aparecer nas estatísticas do Ensino Superior brasileiro somente a partir de 1994, apresentando o pequeno quantitativo de 3.272 alunos na graduação; já no ano de 1999, com a proliferação de faculdades particulares, foram registrados 5.483 alunos apenas na rede privada. Souza e Morosini (2006, p. 47), informam que, no ano de 2004, a UNIR ofereceu 1.140 vagas contra 16.247 vagas oferecidas pela rede privada, o que demonstra um crescimento de 983,13% da rede privada contra apenas 15,1% da única Universidade pública no estado, entre os anos de 1996 a 2004.

Segundo dados do INEP (2000), o curso de Letras, no ano de 1998, figurava como o 4º curso com maior número de alunos na região norte (com 6.250 alunos) e o 6º no *ranking* nacional (com 108.746 alunos). No ano de 2004 foram registradas, em Rondônia, 17 instituições privadas de Ensino Superior, sendo nove na capital e nove no interior (SOUZA; MOROSINI, 2006, p. 47). Na cidade de Porto Velho, pelo menos três instituições privadas, àquela época, já ofereciam o curso de Letras. Atualmente existem 26 instituições privadas de Educação Superior em Rondônia, 12 das quais estão sediadas na cidade de Porto Velho e 14 no interior.

Entretanto, mesmo com a criação de tantas instituições privadas, até o ano de 2000, o estado possuía mais de 18 mil professores leigos trabalhando no ensino Fundamental e Médio. A partir do ano 2000, foi criado um grande “Programa de

Formação de Professores Leigos – PROHACAP” (mediante convênios firmados entre Universidade Federal/estado/prefeituras/sindicatos), através do qual mais de 12 mil professores passaram – alguns estão ainda passando - pelo processo de formação em nível superior.

Além dos cursos de graduação, são também oferecidos pela UNIR diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* (alguns poucos desses cursos são gratuitos; a maioria deles se constitui de cursos pagos pelos alunos - porém mais baratos que os das faculdades privadas – e executados através da Fundação RIOMAR – Fundação de Apoio à Universidade Federal de Rondônia).

Embora grande parte dos cursos de graduação seja constituída por licenciaturas, não há, na UNIR, nenhum curso de mestrado ou doutorado voltado para a Educação. E isto configura o desprestígio do qual a área de educação tem sido alvo no campo da Educação Superior. Atualmente, a UNIR oferece mestrados nas áreas de Linguística (campus de Guajará-Mirim), Geografia, Desenvolvimento Regional e Meio-Ambiente, Administração, além de mestrado e doutorado em Biologia Experimental (campus de Porto Velho); o mestrado em Letras foi aprovado recentemente (2009) e terá sua primeira turma ingressando no ano de 2010.

A UNIR, portanto, enquanto a única Universidade pública federal, que se destina ao trabalho indissociável de ensino, pesquisa e extensão em Rondônia, pode ser referenciada como o centro de excelência deste estado.

Na seção seguinte, voltarei minha atenção especificamente para o curso de Letras, enfocando o curso oferecido no *campus* da UNIR, da cidade de Porto Velho.

2.2 O CURSO DE LETRAS

Segundo Paiva (In: TOMICH et al., 2005), a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação. Anteriormente, os currículos eram bastante densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas. “O novo currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa” (PAIVA, id., p. 345). A partir da LDB de 1996, a obrigatoriedade de currículos

mínimos foi extinta, tendo sido criadas diretrizes curriculares, as quais foram aprovadas em 03 abril de 2001, através do Parecer 492/CNE/CES.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, o objetivo do curso é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” O perfil desejado para os formandos em Letras, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (Parecer 492/CNE/CES).

É nessa direção que os cursos de Letras, no Brasil - seja na licenciatura ou no bacharelado - devem caminhar, na busca da formação de uma pessoa competente e habilitada para o exercício profissional. No que toca ao interesse deste trabalho, reportar-me-ei especificamente aos cursos de licenciatura, dado que me situo no campo de formação de professores de língua portuguesa, portanto, professores de uma disciplina específica, conforme classificação do MEC.

Analisando-se as tabelas apresentadas pela Sinopse Estatística da Educação Superior de 2007/MEC/INEP (2008), é possível constatar-se que, entre os cursos de formação de professores de disciplinas específicas, o curso de Letras é o que oferece, em todo o Brasil, o maior número de vagas (78.960), seguido pelos cursos de Matemática (34.440), História (28.800) e Biologia (24.664). Se estes são os cursos de formação de professores que dispõem de maior oferta de vagas, é porque são cursos cujos profissionais estão em falta no mercado de trabalho; por outro lado, a demanda para os cursos de maior oferta de vaga tem sido bastante baixa e insuficiente para o preenchimento de vagas; no campo de formação de professores de disciplinas específicas, a baixa demanda pode sugerir que tais cursos, embora

necessários ao mercado, vêm perdendo seu prestígio social em decorrência dos baixos salários oferecidos aos professores, de modo geral; aliado a este, há diversos outros fatores desestimulantes em relação ao exercício do magistério na sociedade atual, mormente aqueles ligados às condições de trabalho e desvalorização do profissional.

De acordo com dados do INEP/MEC/2008, no ano de 2007, foram oferecidas 78.960 vagas para Letras, com 94.880 candidatos inscritos e 32.024 ingressos, através de diferentes instituições, tais como: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, escolas e institutos. No tocante às universidades brasileiras, foram oferecidas 28.799 vagas para Letras, com 62.312 inscritos e apenas 15.301 ingressos. Como se vê, a oferta de vagas é relativamente alta, mas a concorrência não chega a dois candidatos por vaga; assusta-me mais, ainda, o fato de que os ingressos em 2007 não ocuparam a metade das vagas oferecidas.

Quanto ao curso de Letras com formação específica em Língua e Literatura Vernáculas (Português), o total de oferta de vagas no Brasil foi de apenas 1.895 vagas, com 3.172 inscritos e 1.635 ingressos, sendo as universidades responsáveis pela oferta de 1.635 vagas, com 4.701 inscritos e 1.314 ingressos. Ora, se considerado o número de 183 universidades existentes no Brasil (96 das quais são universidades públicas), cada universidade ofereceria, em média, 8,93 vagas para a formação de professores de língua portuguesa.

O INEP registrou, ainda, que até o final do primeiro semestre de 2006, eram oferecidos 329 cursos de Letras no Brasil, sendo 246 destes cursos pertencentes a faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos da rede particular. Estes números sugerem que as universidades brasileiras, sejam públicas ou privadas, não investem – ou investem muito pouco – no curso de Letras.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do ano 2007 (MEC/INEP, 2009, p. 24-25) revela, entre outras considerações importantes, que:

As faculdades continuam representando a maior parte das IES no Brasil e cerca de 92% delas pertencem ao setor privado.

As Instituições privadas foram responsáveis pela oferta de cerca de 2,5 milhões de vagas em 2007, registrando aumento de 8,5% em relação a 2006.

O número de matrículas em 2007 foi um total de 4.880.381 alunos. O maior percentual de aumento foi observado nas regiões Norte (8,4%) e Nordeste (7,2%).

Em relação ao número de concluintes, em comparação com 2006, destacam-se os aumentos registrados nas regiões Norte e Nordeste, de 15,6% e 6,9% respectivamente.

Em 2007 foram ofertadas 394.120 vagas nos cursos de Educação Tecnológica, com um aumento de 23,6% em relação a 2006. As IES privadas são responsáveis por mais de 90% dessa oferta.

Na graduação a distância, 97 instituições ofereceram 408 cursos em 2007. O número de vagas oferecidas aumentou 89,4% em relação a 2006, mas o número de inscritos e de ingressos não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento, registrando uma relação de 0,35 candidato por vaga.

As matrículas na modalidade de ensino a distância aumentaram 78,5% em relação ao ano anterior e, em 2007, passaram a representar 7% do total de matrículas no ensino superior.

Tais considerações mostram que a atuação da rede privada na Educação Superior é bastante significativa; o crescimento da oferta de cursos tecnológicos seguramente decorre de interesses mercadológicos; em Rondônia, por exemplo, a oferta de cursos tecnológicos passou de dois cursos em 2000, para 12 cursos em 2007.

Outro fator relevante é a grande oferta de cursos na modalidade a distância, especialmente os destinados à formação de professores, o que tem influenciado na baixa concorrência nos cursos de graduação presenciais.

A UNIR, como já dito antes, é única instituição pública de Educação Superior no estado de Rondônia. A UNIR possui, além do *campus* de Porto Velho, mais seis *campi* distribuídos no interior do estado, nos seguintes municípios: Guajará-Mirim, Vilhena, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Ariquemes.

Em Rondônia, a UNIR oferece o curso de graduação presencial em Letras-Português em três *campi*, com um total de 200 vagas, assim distribuídas: no *campus* de Vilhena, na região sul do estado, a UNIR oferece 100 vagas (50 no turno matutino e 50 no turno vespertino); no *campus* de Guajará-Mirim, fronteira com a Bolívia, 50 vagas (no turno vespertino); no *campus* de Porto Velho, 50 vagas (no turno vespertino).

A UNIR oferece, também, através do Centro de Educação a Distância - com recursos da Universidade Aberta do Brasil – UAB o curso de Letras-Português

(licenciatura) na modalidade a distância, com pólos de execução funcionando em três municípios, com a oferta atual de 150 vagas.

No *campus* de Porto Velho, além do curso de Letras-Português - administrado pelo Departamento de Línguas Vernáculas - são oferecidos, pelo Departamento de Línguas Estrangeiras, os cursos de Letras/Inglês (25 vagas anuais) e Letras/Espanhol (25 vagas anuais), os quais também acontecem apenas no período vespertino. Muito embora o curso de Letras-Português seja oferecido também nos *campi* de Guajará-Mirim e Vilhena, cada um dos cursos de Letras em funcionamento nos diferentes *campi* apresenta seu currículo próprio. O estudo desenvolvido neste trabalho considera o curso de Letras localizado no *campus* da cidade Porto Velho.

O curso de Letras, na UNIR, foi criado no ano de 1983, no *campus* de Porto Velho. O objetivo do curso era a formação de professores para atuarem no então Ensino de 1º e 2º Graus. O curso era anual e oferecia aos estudantes de Letras apenas a habilitação dupla: Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas. Administrativamente, o curso estava ligado à Coordenação do Curso de Letras e ao Colegiado de Curso; os professores estavam vinculados ao Departamento de Letras.

O curso de Letras foi criado com um quadro de professores bastante precário, tanto em quantidade quanto em formação. No período de 1983 a 1985, por exemplo, havia apenas 02 professores especialistas para atender as disciplinas da área de Língua Inglesa; as áreas de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura contavam, no total, com 12 professores - a maioria com titulação de especialistas - que atendiam também a disciplina de Língua Portuguesa em todos os outros cursos da UNIR. Não havia nenhum doutor no quadro de professores. Considere-se, ainda, que boa parte do quadro de professores se formava por professores cedidos pelo governo estadual à Universidade, ou seja, eram professores de Ensino de 1º e 2º Graus do quadro federal, à disposição do estado, portanto não pertencentes ao quadro do Ensino Superior. Então, a origem do curso já se pautou – apesar da boa vontade dos professores – em um contexto frágil no que tange ao desenvolvimento da tríade ensino/pesquisa/extensão.

Em decorrência de seu nascimento frágil, porém aliado à vontade de melhoria de qualidade, em todo o seu percurso na UNIR o curso de Letras tem passado por diversos processos de reformulação administrativa e curricular. Na próxima seção,

apresento uma síntese dos processos de reformulação pelos quais tem passado o curso de Letras na Universidade Federal de Rondônia ao longo dos anos.

2.2.1 As reformulações curriculares no curso de Letras

O currículo inicial (1983) do curso de Letras, ao longo dos anos, tem sido objeto de constantes reformulações. As reformas curriculares, evidentemente, sempre visaram à melhoria da qualidade de ensino. A seguir, passo a descrever os processos de mudanças e adaptações curriculares acontecidas no curso.

2.2.1.1 A reformulação de 1987

A coordenação do Curso de Letras, com a participação do Colegiado de Curso e dos professores vinculados ao Departamento de Letras, entre abril de 1986 a janeiro de 1987, realizou diversos encontros para discutir o currículo e elaborar um projeto de reformulação curricular, visando:

[...] melhorar substancialmente o equilíbrio entre as disciplinas da área específica, complementar e pedagógica e seus conteúdos. Neste equilíbrio buscar-se-á não somente a melhoria do ensino de graduação em Letras, mas também maior integração entre docentes/discentes e comunidade e a formação de profissionais competentes e capazes de assumir mudanças significativas e permanentes no interior das escolas de 1º e 2º Graus. (UNIR, 1987, p. 06).

O novo currículo atingiu apenas os alunos que ingressaram no ano de 1987. O curso passou a funcionar, então, com duas grades curriculares. De acordo com a proposta de reformulação curricular de 1987 (p. 01), tal reformulação considerava as demandas sociais e econômicas locais e regionais, bem como as condições de vida da população (rural, urbana, e zonas urbanas periféricas) a serem captadas; portanto, a reformulação tinha por finalidade apresentar uma Proposta Curricular que permitisse ao Curso de Letras assumir definitivamente o seu papel no contexto em

que se insere. Para atingir tal intento, o documento apresenta as seguintes estratégias:

- a) Consolidação de um curso que tenha uma visão integrada do ato de ensinar, ou seja, a busca pela harmonia entre teoria/prática, conteúdo/método, discurso/ação, evitando assim a fragmentação na formação do professor/educador;
- b) Formação de um corpo docente/discente responsável, competente, participativo e criativo, ou seja, professores e alunos comprometidos e conscientes de seu papel acadêmico;
- c) Integração curso/comunidade, através do desenvolvimento de atividades de extensão que permitam a ação conjunta do corpo acadêmico e não-acadêmico, na busca comum de soluções para os problemas comunitários;
- d) Prática da pesquisa, por docentes e discentes, para que haja não só a continuidade do trabalho científico, mas também a iniciação de novos pesquisadores, pois a formação destes não se faz somente à base de ensino teórico, mas, principalmente, na prática da pesquisa. (UNIR, 1987, p. 01-02)

Já se percebe, no delineamento das estratégias, o amadurecimento dos professores acerca da academia; vislumbra-se a concepção da formação do professor-pesquisador; devemos lembrar que o currículo inicial do curso estava especificamente voltado para a formação de professores, considerando-se que, no início de década de 1980, a necessidade maior do estado era formar professores para atuar nas escolas.

O proposta apresenta o seguinte PERFIL Profissional do Professor de Letras, ao término da licenciatura:

- a) Assumir responsabilidade profissional, consciente do papel de educador e das Letras na Educação de Rondônia;
- b) Dominar a comunicação e a expressão em Língua Portuguesa e a didática correspondente a nível de 2º grau;
- c) Dominar a Literatura Portuguesa e Brasileira e a didática correspondente a nível de 1º e 2º graus;
- d) Conhecer a Literatura inglesa e Norte Americana para melhor compreensão da Língua Inglesa;
- e) Dominar noções e técnicas básicas indispensáveis para o trabalho e o pensar científico, crítico e lógico;
- f) Dominar a Literatura Infanto-Juvenil e a didática correspondente a nível de 1º grau;
- g) Dominar os fundamentos e as técnicas indispensáveis ao trabalho didático pedagógico a nível de 1º e 2º graus;

g) Conhecer a cultura Amazônica e Brasileira para melhor assimilação mental das fatos históricos e literários ocorridos. (UNIR, 1987, p. 08)

O perfil desejado para o profissional de Letras, portanto, era o de um educador consciente de seu papel social, que conhecesse e dominasse os conteúdos específicos de sua área de atuação no contexto da cultura amazônica, bem como as técnicas de transmissão de tais conhecimentos; um professor que “assumisse, dominasse e conhecesse” os códigos culturalmente tidos como legítimos e socialmente valorizados em um determinado momento histórico.

A integralização do novo currículo constava de 184 créditos de disciplinas das áreas específica, pedagógica e complementar, mais 08 créditos de disciplinas regidas por legislação específica; carga horária total do curso: 2.880 horas.

A reformulação de 1987 transformou o curso de anual para semestral, sistematizou pré-requisitos, introduziu novas disciplinas e aumentou a carga horária; porém, a modificação mais importante foi a criação de duas habilitações distintas: Habilitação I: Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa; e Habilitação II: Letras - Língua Portuguesa, o que permitia aos alunos, após o seu ingresso no curso, optar por uma das duas habilitações.

2.2.1.2 A reformulação de 1988

Em março de 1988, o Colegiado do Curso de Letras apresentou uma nova proposta de reforma curricular. De acordo com o documento consultado (UNIR. Colegiado do Curso de Letras. Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho: UNIR, 1988), a nova reformulação foi proposta com base em novas reflexões realizadas sobre a reforma anterior (aprovada em 10 de setembro de 1987).

O Colegiado alegou ter sido a proposta anterior implantada em caráter emergencial e em tempo exíguo, não tendo atendido às necessidades do Curso de Letras em suas habilitações I (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e II (Língua Portuguesa), pois, mesmo com a criação destas duas habilitações, o ensino de

Língua Inglesa continuava problemático, dado o desnivelamento das turmas. Em síntese, as maiores alterações propostas pelo Colegiado foram:

a) Reduzir o número de disciplinas cursadas por período letivo, de sete para cinco; para tanto, foram fundidas disciplinas e aumentadas as cargas horárias;

b) Desenvolver o ensino de Língua Inglesa por níveis e não mais por períodos cronológicos, visando maior dinâmica no curso e melhor qualidade de ensino; com isso, julgava-se que os alunos seriam nivelados por desempenho individual e, conseqüentemente, as turmas teriam melhor rendimento;

c) Oferecer mais uma oportunidade ao aluno para optar entre as Habilitações I e II;

d) Criar novas disciplinas complementares, visando oferecer aos alunos mais possibilidades de enriquecimento curricular;

e) Criar os códigos das disciplinas, o que facilitaria o controle acadêmico.

Percebe-se que a reforma de 1987 não havia sido produto de uma reflexão amadurecida dos agentes, mas de alguma imposição legal, dado que o próprio documento aponta para o caráter emergencial de sua apresentação. Entretanto, a apresentação da nova proposta revela, também, que o quadro docente estava sempre preocupado com a melhoria do curso, com o aprendizado e rendimento dos alunos, bem como com o próprio trabalho dos docentes.

Com a reforma, as habilitações ofertadas (I e II) para a licenciatura em Letras receberam novas denominações: Habilitação I – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas; Habilitação II – Língua Portuguesa e Literaturas de expressão Portuguesa.

Embora tenham recebido novas denominações (enfocando as “respectivas literaturas”), as habilitações I e II continuaram com o mesmo funcionamento em termos curriculares; a escolha por quaisquer das habilitações continuava sendo feita pelos alunos somente após o ingresso no curso, o que poderia acontecer até o final do quinto semestre. De certa forma, tal “liberdade” de escolha no interior do curso causava transtornos na vida acadêmica dos alunos, pois muitos, a cada semestre, mudavam de habilitação, “pulando de galho em galho”, na busca de uma identificação com o curso. A habilitação I, por exigir uma dupla formação, acabava por ser grandemente prejudicada no que diz respeito à quantidade de profissionais

por ela formados. Era mínimo o número de alunos que decidiam pela formação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas.

2.2.1.3 A reformulação de 1991

Em agosto de 1990, o Colegiado propôs uma nova reforma curricular, deliberando por duas habilitações específicas para o curso de Letras: Habilitação A: Letras-Português (Licenciatura e/ou Bacharelado) e Habilitação B: Letras-Inglês (Licenciatura e/ou Bacharelado).

A Reforma de 1991 especificou as habilitações do Curso de Letras e incluiu no currículo, além da licenciatura, a formação em bacharelado. O aluno poderia optar por cursar ambas as formações paralelamente ou apenas uma delas. Embora extensa, é importante que se considere, *ipsis literis*, a justificativa apresentada pelo Colegiado para a nova reformulação proposta, dado que esta parece ser fruto de uma reflexão mais madura e consistente em relação às reformas anteriores:

- O Curso de Letras tem passado por diversas reformulações curriculares apresentando conquistas e progressos; mesmo assim, a formação acadêmico-profissional tem deixado a desejar, visto que os alunos que optam pela Licenciatura única (Português) têm, de certo modo, prejudicada sua preparação, em consequência das adaptações que se fazem necessárias àqueles que optam pela Licenciatura Dupla (Português- Inglês), os quais, por sua vez, alegam não se sentirem devidamente habilitados ao exercício do magistério, principalmente no que se refere a Língua Inglesa, pois sentem a necessidade de maior aprofundamento no estudo dessa língua.

- observamos que, neste ano de 1990, a UNIR estará formando vinte e seis (26) professores de Português e apenas três (03) professores de Português e Inglês; consideramos tal fato contraproducente, haja vista o mercado de trabalho continuar defasado e a escola de 1º e 2º graus do estado continuar sem professores de Inglês; um dos principais motivos é que os nossos acadêmicos não querem fazer Licenciatura Dupla, mas esta é a única opção para se fazer Inglês.

- neste primeiro semestre/90, foi feita uma sondagem com os alunos iniciantes e constatou-se que pelo menos 50% deles gostaria de fazer Língua Inglesa especificamente, sentido-se prejudicados no estudo desta língua, já que os outros 50%, por preferirem trabalhar especificamente com Língua Portuguesa e Literatura, não demonstraram o mesmo avanço, ou por não gostarem ou por não estarem preparados. Experimentando-se praticamente esta divisão, observou-se um aproveitamento relativamente mais expressivo para aqueles que gostam de Inglês.

- dos três(03) alunos que concluirão o curso ao final deste ano, apenas um (01) trabalha com Língua Inglesa; os outros dois não pretendem seguir o magistério.

- os alunos que se encontram em estágios intermediários (2º a 7º períodos) questionaram por diversas vezes a não existência do Bacharelado e o porquê da existência de uma Licenciatura Dupla que não atende aos seus anseios nem contribui para o mercado de trabalho; muitos não gostariam de ser **apenas** professores, mas também bacharéis, pois é patente o crescimento no mercado de trabalho em Rondônia e a formação exclusiva em Licenciatura gera conflitos sindicais para aqueles que porventura queiram exercer a profissão de redatores, revisores e outras afins. (grifo nosso). (UNIR, 1990, p. 02-03).

O desmembramento das habilitações e a consequente possibilidade de o aluno poder optar por uma língua específica, em tese, proporcionaria melhoria na qualidade de ensino e maior aprofundamento dos conhecimentos linguísticos próprios de cada língua; seriam, portanto licenciados mais preparados para o magistério. Os egressos do curso de bacharelado em Letras, por seu turno, poderiam atender a demanda de vagas nas empresas locais e nos órgãos governamentais, nas áreas de documentação, revisão e pesquisa bibliográfica. Em princípio, a possibilidade de cursar o bacharelado em Letras evitaria evasões e desestímulos para aqueles alunos não interessados no exercício do magistério.

Com a criação do Bacharelado, foram estabelecidas, na grade curricular, a execução de um projeto de pesquisa e a apresentação de uma monografia. Foi, ainda, criado e regulamentado o Exame de Proficiência em Língua Inglesa, através do qual os alunos poderiam transpor os períodos básicos da disciplina de Língua Inglesa, até o nível IV.

Outra modificação relevante que incidiu diretamente sobre o ingresso no curso foi o fato de que a opção por uma das habilitações deveria ser feita já na inscrição para o exame vestibular: os candidatos que optassem pela habilitação em Letras/Inglês deveriam fazer a prova de língua estrangeira, obrigatoriamente, em língua inglesa. Não foi, entretanto, alterada a oferta de vagas à comunidade, permanecendo o número de 40 vagas: 20 para Letras/Português e 20 para Letras/Inglês; as vagas não preenchidas em uma das habilitações eram preenchidas através do aproveitamento automático dos candidatos excedentes na outra.

O curso de Letras passou a ser compreendido como uma unidade destinada, ao mesmo tempo, ao ensino, pesquisa e extensão, tendo as seguintes finalidades:

A finalidade básica do Curso de Letras, enquanto Licenciatura, é formar professores de língua(s) e literatura (s) , ou seja, profissionais do ensino dessas áreas. O licenciado em Letras se destina prioritariamente ao ensino secundário ou superior, preenchendo os quadros escolares numa ampla gama de solicitações.

Enquanto Bacharelado, a finalidade básica do Curso de Letras é formar profissionais para produção e revisão de textos, preparação de edições e editoriais e, no âmbito da pesquisa científica, o seu espaço é amplo na busca, trato e interpretação de fatos ou documentos, bem como na montagem de projetos. (UNIR. Colegiado do Curso de Letras. Reformulação Geral da Estrutura do Curso de Letras. Porto Velho: UNIR, 1990, p. 04).

Muito embora o projeto de reformulação do curso trouxesse a ideia do tripé ensino-pesquisa-extensão, é notadamente visível a noção de que Licenciatura e pesquisa não se afinam, dado que uma das justificativas para a oferta da formação em Bacharelado foi o fato de que, entre os alunos que cursavam Letras, “muitos não gostariam de ser apenas professores” (grifo nosso); em outras palavras, não gostariam de exercer uma profissão socialmente não distintiva, como a de professor.

O currículo pleno dos curso de Letras se configurou, então, em termos de créditos e carga horária, conforme a Tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – Créditos e Carga Horária do Currículo Pleno do Curso de Letras Habilitações A e B da Universidade Federal de Rondônia, 1991

<i>Habilitação</i>	<i>Formação</i>	<i>Créditos</i>	Carga Horária
Letras/Português (Habilitação A)	Licenciatura	199	2.985
	e Bacharelado		
	Licenciatura	187	2.805
	Bacharelado	163	2.445
Letras/Inglês (Habilitação B)	Licenciatura		
	e Bacharelado	203	3.045
	Licenciatura	195	2.925
	Bacharelado	167	2.505

Fonte: Projeto de Reformulação do Curso de Letras – Ano 1991

2.2.1.4 A criação do curso de Letras-Espanhol

No ano de 1995, foi criado o curso de Letras-Espanhol, objetivando atender a realidade do Estado de Rondônia, que faz divisa com a Bolívia e com quem estabelece relações políticas e comerciais.

Em 1997, o curso enfrentou inúmeras dificuldades em relação ao quadro docente, visto que contava com apenas 01 professor efetivo (especialista) e 01 professor visitante. Tal precariedade de recursos humanos seguramente poderia prejudicar a formação dos acadêmicos.

Letras-Espanhol, mesmo sendo uma habilitação de extrema importância para o Estado de Rondônia, tem tido seu funcionamento prejudicado: não há professores especializados em Língua Espanhola no Estado e o curso encontra-se, em razão desses fatores, dificuldades de funcionamento. [...] A graduação, simplesmente, sem outros recursos complementares pode gerar uma formação medíocre e não atender aos objetivos básicos da Unir - ou seja - a formação de professores eficientes e autônomos para um trabalho sério no interior da sociedade rondoniense. (UNIR, 1997, p. 01).

Uma das saídas utilizadas pelo Departamento era a contratação de professores visitantes, com titulação de doutoramento, visando minorar as dificuldades do curso:

Clara está a necessidade de se contratar com a máxima urgência três professores visitantes doutores em língua e literatura espanhola para que os discentes graduandos possam ter não um curso limitado a aprendizagem fonética da língua, mas um curso que lhes possibilite vivenciar além da fala e da escrita, também vivenciar a cultura espanhola. Não é possível compreender uma língua sem compreender a cultura e a história que dela emerge. Sabe-se que esses três professores visitantes poderiam desenvolver atividades não só de ensino, mas também de pesquisa e extensão, consolidando definitivamente a licenciatura em Espanhol da Unir. (UNIR, 1997, p. 02).

O curso de Letras-Espanhol, dadas todas as dificuldades que são comuns aos desafios da implantação de um novo curso, continua – mesmo após 13 anos de sua criação - com problemas em relação ao quadro docente, tanto em número quanto em formação. Atualmente, para o trabalho com o ensino específico da área (língua e literatura de língua espanhola), o curso conta com apenas cinco professores.

Este pequeno quadro docente se compõe de três mestres e dois especialistas. Não há nenhum doutor no quadro. Destes cinco professores, três são egressos do curso de Letras-Espanhol e um é egresso do antigo curso de Letras (com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas) da própria UNIR. Apenas 01 professor é oriundo de outra instituição brasileira. Em meio ao problema da composição do quadro de professores, deve-se relevar, como fator grandemente positivo, a importância que a UNIR assumiu na formação de seus próprios quadros docentes.

2.2.1.5 A reformulação de 1997

No ano de 1997, os professores da área de Língua Portuguesa e Linguística propuseram uma nova alteração no currículo do curso de Letras/Português, dados os seguintes motivos:

1. Ao ministrar a disciplina constante do terceiro período de Letras, Língua Portuguesa II, foi possível observar a impossibilidade de cumprir a ementa destinada ao desenvolvimento da sintaxe tal qual está exposta na grade curricular, onde prevê, em primeiro plano, a revisão crítica da gramática tradicional (período simples e composto) e, em segundo plano, o estudo da gramática gerativa transformacional – conteúdo que exige por parte do discente estudos teóricos dos postulados chomskianos acompanhados do sistema de aplicação no português da teoria dos constituintes sintagmáticos;
2. Durante as 75h destinadas à Língua Portuguesa III, o professor de Língua, seguindo a orientação da ementa, postula formar uma atitude crítica em relação à sintaxe tradicional, ao mesmo tempo que pretende mostrar ao discente as incoerências dos conceitos e definições apresentadas nas gramáticas tradicionais.
3. O que se observa durante o curso é que alunos chegam ao curso de Letras sem qualquer base teórica tradicional que lhes possibilite fazer questionamentos críticos sobre a sintaxe tradicional e, ao contrário do que se espera, os alunos chegam à Unir na expectativa de aprender essa sintaxe e resolver os impasses adquiridos no decorrer das séries anteriores.
4. O resultado do que acima foi exposto é o seguinte: ou o professor passa o semestre todo ensinando a sintaxe tradicional e deixa de lado a sintaxe gerativa transformacional ou ele não se detém à sintaxe tradicional e desenvolve apenas o curso de sintaxe gerativa, nesse caso, acarreta-se prejuízos futuros já que as disciplinas de Latim I e II pressupõem conhecimentos prévios da sintaxe tradicional do português. (PARMIGIANI, T. UNIR, 1997, p. 01-02).

O documento explicita as dificuldades dos docentes em transmitir conteúdos acadêmicos para alunos que não apresentam capital cultural legítimo para assimilá-los. Os estudos de sintaxe, na verdade, constituem o “bicho papão” no que se refere ao ensino da língua culta, em todos os níveis e modalidades de ensino de língua portuguesa; a sintaxe ensinada/estudada nas escolas (e também na Universidade) é baseada, ainda, na sentença como unidade de análise, sob a abordagem estruturalista, a qual durante muito tempo foi largamente utilizada para o ensino de línguas estrangeiras.

Assim, a sintaxe do português é transmitida como se o português fosse uma língua estrangeira. O resultado de tudo isso é que grande parte dos professores de língua portuguesa não dominam os conteúdos de sintaxe (no que se refere à língua distintivamente culta) e nem sabem como transmiti-los. Daí a preocupação com a formação dos futuros professores de língua portuguesa demonstrada no documento em epígrafe.

2.2.1.6 A reformulação de 1999/2000

Em 1999, considerando a necessidade de adaptação dos cursos superiores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 - e às diretrizes curriculares emanadas pelo MEC, e após um processo efetivo de discussão entre a sua comunidade acadêmica, o curso de Letras do *campus* de Porto Velho promoveu alterações em sua regulamentação. A reformulação afetou os alunos ingressantes no curso a partir do ano 2000. A respeito de tal reformulação, têm-se o seguinte histórico:

- As grades curriculares sofreram alterações em disciplinas, cargas horárias, pré-requisitos, ementas e conteúdos programáticos, para atender aos princípios de flexibilidade e reflexão teórico-prática.
- O período máximo de integralização do curso, nas suas três habilitações, reduziu-se de sete para seis anos.
- Retirou-se da graduação a formação em Bacharelado, conservando-se apenas a formação em Licenciatura, visto que, em um período de dez anos da grade em curso, o retorno de bacharéis à comunidade foi mínimo. Nesse mesmo período, não tivemos nenhum aluno que optasse apenas pela formação em bacharelado. Além disso, a formação dos professores do curso é, em boa parte, voltada para a licenciatura.

- As áreas de língua materna, línguas estrangeiras e literatura propuseram-se oferecer, dentro da disponibilidade de seu corpo docente, um programa de pós-graduação, em caráter regular, com o objetivo de garantir uma formação continuada ao aluno de Letras. Foram então criados os cursos de Especialização em Língua Portuguesa, Lingüística Aplicada, Alfabetização e Letramento, Literatura, Língua Espanhola, entre outros, para que os alunos possam aprofundar os conteúdos curriculares da graduação no sentido de implementar sua prática profissional e acadêmica. (UNIR, 2004, p. 05).

Além do exposto no documento acima referido, uma importante mudança na gestão dos cursos de Letras ocorreu na reformulação de 2000: a divisão do Departamento de Letras em: Departamento de Línguas Vernáculas e Departamento de Línguas Estrangeiras (neste último ficaram os cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol).

O novo projeto de reformulação se distingue dos projetos anteriores por especificar, além dos objetivos e do perfil desejado, o campo de atuação do profissional. Vejamos:

a) Objetivo do curso:

Como unidade destinada ao Ensino, Pesquisa e Extensão, o Curso de Letras realiza atividades ligadas às Letras em geral, buscando formar profissionais que lidem criticamente com as diversas formas de linguagem, especialmente com a linguagem verbal nos contextos oral e escrito. (UNIR, 2004, p. 06).

b) O perfil do profissional

O profissional em Letras/Português deverá ter domínio da língua objeto de seus estudos, no que se refere à estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações lingüísticas e culturais. Deve ainda ser capaz de refletir teoricamente sobre questões lingüísticas e literárias, articulando Ensino, Pesquisa e Extensão. (UNIR, 2004, p. 06).

c) Campo de atuação

A finalidade básica do Curso de Letras/Português, enquanto **Licenciatura**, é formar professores/pesquisadores de língua portuguesa e suas respectivas literaturas, para atender à educação básica. Enquanto profissional da linguagem, o licenciado em Letras poderá também atuar em atividades de editoração, revisão, interpretação de textos, secretariado, cursos livres, dentre outros. (UNIR, 2004, p. 06).

Observe-se que o projeto de reformulação do ano 1999/2000 traz uma apresentação técnica e teoricamente mais elaborada. Isto reflete o amadurecimento

intelectual do quadro docente, àquele momento, assumindo que sua formação teórica estava voltada para a licenciatura e não para o bacharelado. Note-se a tendência para a formação do profissional reflexivo e a importância atribuída à relação teoria-prática, o que se reflete na inserção de horas práticas em todas as disciplinas do currículo pleno.

Vale salientar que a proposta de reformulação foi objeto de ampla discussão entre os corpos docente e discente; além da ínfima resposta da Universidade à sociedade em termos de formação no bacharelado em Letras - pois os pouquíssimos alunos que o concluíram ocuparam a vaga por mais cerca de um ano e meio além do período normal de integralização do curso - havia “sugestões” do MEC, àquela época, no sentido de dar maior flexibilidade aos currículos e encurtar os cursos de graduação, já evidenciando o “aligeiramento” da formação docente.

2.2.1.7 Ano 2002 – Correções no projeto de reformulação do ano 2000

Em julho de 2002, os professores do Departamento de Letras (entenda-se Departamento de Línguas Vernáculas) solicitaram algumas correções no projeto de reformulação iniciado em 2000, nos seguintes termos:

Os professores do Departamento de Letras, após efetuarem uma revisão no Projeto de Reformulação do Curso de Letras (PROCESSO nº 23118.001795/9910), verificaram algumas incorreções no que tange à carga-horária das três seguintes disciplinas: Introdução à Semântica, Teoria Literária III e Literatura Portuguesa IV. A carga-horária prevista para essas disciplinas, em algumas passagens do supracitado processo é de sessenta horas, quando deveria ser de oitenta horas. (UNIR, 2002, p. 01-02).

Não houve, portanto, em 2002, uma reformulação curricular; os professores atribuíram as incorreções - quanto à carga-horária das disciplinas citadas - a “equívocos de digitação”, solicitando que se procedessem as devidas correções, para evitar maiores prejuízos aos acadêmicos do curso de Letras-Português.

2.2.1.8 Adaptação curricular 2004: o currículo atual

No ano de 2004, por exigência legal - Resolução 02/CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002 - quanto à carga horária dos estágios curriculares para as Licenciaturas, foi realizada uma adaptação curricular para o curso de Letras/Português. A referida Resolução preconiza que sejam realizadas 400 horas de aulas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. A mesma Resolução ainda preconiza a inclusão, no currículo, de 200 horas destinadas a Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC, bem como maior flexibilização curricular.

Tal adaptação atingiu os alunos ingressos a partir de 2003, não provocando, portanto, aumento do número de grades curriculares na execução do curso, visto que tais alunos estavam cursando o terceiro período e as adaptações se deram a partir do quinto período.

A adaptação curricular basicamente consistiu em: maior flexibilização curricular, através da quebra de alguns pré-requisitos de algumas disciplinas; inclusão e regulamentação das AACC (200 horas) aumento da carga horária dos estágios supervisionados (para 400 horas). O grande ganho, nesse processo de adaptação curricular, é que foram regulamentadas as horas práticas de disciplinas já existentes, as AACC e os estágios supervisionados.

Desta forma, o Currículo Pleno da Habilitação em Letras/Português, a partir de 2004, passou a compreender 164 créditos, equivalentes à carga horária total de 3.280 horas/aula, assim distribuídos: 2.040 horas de atividades teóricas; 640 horas de atividades práticas; 400 horas de estágios supervisionados e 200 horas de AACC. As disciplinas que compõem o currículo pleno assim estão distribuídas:

I - DISCIPLINAS ESPECÍFICAS - envolvem os estudos lingüísticos e literários fundamentais para o estudante de Letras (100 créditos = 2.000 horas/aula);

II - DISCIPLINAS ESTRUTURANTES - dão apoio às disciplinas específicas, promovendo o embasamento das discussões sociológicas, filosóficas e metodológicas (12 créditos = 240 horas/aula);

III - DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS - dão suporte ao trabalho pedagógico do profissional de Letras (42 créditos = 840 horas/aula; dentre estas disciplinas encontram-se as disciplinas com estágios curriculares supervisionados).

IV - ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS – são outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, à escolha dos alunos, para composição de seu currículo (regulamentadas pelo Conselho de Departamento). Tais atividades compreendem 10 créditos, correspondentes a 200 horas/aula. (UNIR, 2004, p. 07).

Este currículo continua em vigor até o presente momento; porém já se iniciou, no segundo semestre de 2008, uma nova discussão para uma nova mudança curricular, em nome de maior flexibilidade.

2.2.2 Os professores do curso de Letras-Português

Como se pode observar pelo histórico da UNIR e dos cursos de Letras, os professores, inicialmente, não possuíam titulação adequada; não havia doutores e mestres no quadro docente; a maior parte possuía somente graduação e alguns eram especialistas. Entretanto, através de esforço próprio ou de convênios firmados entre UNIR e outras Universidades – como a UNICAMP, USP, UFRJ, UNESP – o corpo docente foi, aos poucos, se qualificando. Atualmente, conforme dados dos arquivos do Departamento de Línguas Vernáculas (2008), que abriga o curso de Letras-Português, o curso conta com o corpo docente especificado no Quadro 1, a seguir:

Área	Titulação	Quantidade	Regime de Trabalho	Observação
Língua Portuguesa e Linguística	Doutor	6	DE	1 com pós-doutorado, cursando o segundo doutorado 1 afastado para Pós-Doutorado
	Mestre	3	DE	1 doutorando
	Mestre	1	Prof. de 1° e 2° Graus	Credenciado
	Especialista	1	DE	
Literatura	Doutor	1	DE	
	Mestre	4	DE	1 doutorando 1 afastado, cursando doutorado
	Especialista	1	Prof. de 1° e 2° Graus	Credenciado
Latim	Doutor	1	DE	
TOTAL		18		

QUADRO 1 - Professores do Quadro Permanente do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Rondônia, 2008.

Fonte: Elaboração própria.

2.2.2.1 O gênero e a formação dos professores(as)

Quanto ao gênero, na área de Língua Portuguesa e Linguística, atuam seis professoras e quatro professores. As professoras desta área apresentam maior capital cultural certificado pela escola em forma de títulos acadêmicos: são quatro doutoras (dentre as quais uma possui pós-doutorado no exterior e uma encontra-se, atualmente, em estágio pós-doutoral em outra universidade brasileira); e dois doutores; dentre os mestres, há dois homens e duas mulheres, uma das quais se encontra cursando doutorado; o único professor especialista é do gênero masculino³. O único professor atuante na área de Língua Latina possui o título de doutor e é do gênero masculino.

Dos quatro professores atuantes na área de Literatura, o único titulado como doutor é do gênero feminino; dentre os três mestres, duas são mulheres, ambas cursando doutorado; dois professores são do gênero masculino; o especialista credenciado é do gênero feminino.

Então, o quadro de docentes do curso de Letras-Português, quanto ao gênero, se constitui de: a) Gênero Masculino: oito professores, sendo: três doutores, quatro mestres e um especialista; b) Gênero Feminino: dez professoras, sendo: seis doutoras; três mestres (duas doutorandas) e uma especialista.

Vale salientar que, dos 18 professores que compõem o atual quadro docente do curso de Letras-Português, dez foram alunos do curso de Letras da UNIR. Dentre estes dez professores ex-alunos, seis são do gênero feminino e quatro do masculino. Entre as mulheres, uma é doutora, quatro são mestres (três das quais cursam doutorado) e uma é especialista. Entre os homens, um é doutor, dois são mestres e um é especialista.

Este dado é muito importante, visto que configura, mais uma vez, a relevância do papel da UNIR na formação de seu próprio corpo docente, na medida em que os ex-alunos vão assumindo cargos e funções dentro da instituição, o que propicia a consolidação e permanência do quadro funcional.

³ Alguns meses após eu ter escrito este texto, o professor a quem me refiro faleceu. Faço questão de registrar, aqui, minha homenagem ao professor Roberto Carlos Farias, grande educador e amigo, com quem muito aprendi em quase vinte anos de convivência.

2.2.2.2 As atividades dos professores(as)

Os professores em exercício, em geral, encontram-se com sobrecarga de trabalho. Além de suas atividades docentes no curso de Letras-Português – que atende a quatro turmas por semestre, com cinco disciplinas por turma, com oferta total de 20 disciplinas por semestre apenas neste curso - atendem a mais cerca de 26 turmas dos outros cursos de graduação existentes no campus de Porto Velho, nos períodos matutino, vespertino e/ou noturno: Medicina, Direito, Psicologia, Biologia, Educação Física, Enfermagem, Matemática, Informática, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, entre outros. Desta sorte, cada professor trabalha, geralmente, com duas ou três diferentes disciplinas a cada semestre letivo.

Ao lado das atividades específicas de ensino no *campus* de Porto Velho, vários professores atuam em outras atividades, tais como: programas de formação continuada de professores e funcionários das redes municipais e estadual; aulas no curso de Letras na modalidade Educação a Distância; aulas em cursos de outros *campi* da UNIR, por falta de professores; aulas nos cursos de especialização; aulas e orientações no curso de Mestrado em Linguística (*campus* de Guajará-Mirim); projetos de pesquisa; projetos de extensão.

No que se refere às atividades de pesquisa, há registro de apenas dois grupos de pesquisa credenciados no CNPq, ambos da área de Linguística.

2.2.3 Os estágios supervisionados no curso de Letras-Português

Através das reformulações curriculares, percebe-se que as noções do professor crítico-reflexivo (década de 1980) e de professor pesquisador (a partir da década de 1990) permeiam a formação inicial no curso de Letras. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 51)⁴, essas concepções “são bastante férteis para a realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio”. As autoras

⁴ Não farei, neste trabalho, uma discussão sobre teorias de estágios e práticas de ensino. A esse respeito, recomendo a leitura do eficiente e produtivo trabalho de Selma Garrido Pimenta.

atentam para o fato de que tais concepções, colocando em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, podem gerar a supervalorização do professor como indivíduo, incorrendo-se nos riscos de um possível “praticismo” e “individualismo”, o que pode levar à “banalização da perspectiva de reflexão da pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 52).

Muito embora as concepções do professor crítico-reflexivo e do professor pesquisador permeassem os projetos pedagógicos do curso de Letras-Português, a sua realização – no que diz respeito aos estágios curriculares - se dava (e ainda se dá) de forma quase que artesanal, de acordo com o conhecimento e a vontade de cada professor orientador. Nem mesmo existia um regulamento teórico-prático para os estágios nos projetos pedagógicos.

Os estágios curriculares, no curso de Letras-Português foram regulamentados apenas a partir do ano de 2004, o que é fato bastante recente. Até então, os estágios eram realizados através das disciplinas Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Prática de Ensino de Literatura I e II, com a carga horária de 60 horas cada, num total de 240 horas de estágio.

Entretanto, embora não existisse uma regulamentação oficial dos estágios supervisionados, no ano de 1993, um grupo de professores da área de Língua Inglesa criou um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão, intitulado “Repensando as Práticas de Ensino no Curso de Letras”. O projeto cresceu e atualmente os alunos das três habilitações em Letras (Português, Inglês e Espanhol) dele participam; o projeto realiza um seminário semestral, congregando alunos, professores e comunidade para a apresentação de projetos desenvolvidos nas escolas e comunidades, bem como realização de palestras, mesas redondas, comunicações orais, exposição de *banners* e discussões relativas às necessidades dos estágios.

A carga horária prática das diversas disciplinas que compõem o currículo de Letras, bem como a carga horária dos estágios supervisionados foram aumentadas sensivelmente por meio das constantes reformulações curriculares; desde o ano de 2004, os estágios supervisionados são realizados a partir do quinto semestre do curso, ainda que por força de Legislação. Não obstante, os conflitos teórico-práticos no desempenho dos estagiários permanecem, parece-me, em maior escala. Os alunos entram em desespero para cumprir a extenuante carga horária e têm menos

tempo para estudar, planejar, preparar aulas, etc. De sorte que a quantidade parece estar sobrepujando a qualidade.

Em depoimento de uma ex-aluna, atualmente professora do curso de Letras-Inglês, registram-se algumas informações sobre a realização dos estágios da segunda turma de Letras (com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa):

A minha prática de ensino foi bastante movimentada, pois tive dois professores formadores: um de língua materna e outro de língua estrangeira (no caso, língua inglesa).

As aulas da Prática I discutiram com bastante criticidade concepções de educação, de língua e ensino de línguas. Leituras como *Linguagem e Escola* (Soares), *O texto na sala de aula* (Gerald), *Língua e Liberdade* (Luft) dentre outras tantas marcaram o direcionamento das atividades no estágio supervisionado e posteriormente minha opções referentes a minha autoformação continuada. O estágio na Prática I visava à observação do ensino da L1 e L2 nas escolas de ensino regular de Porto Velho. Essas observações eram apresentadas por nós, estagiários, em seminários conduzidos pelos dois professores. Desconfio que a intenção dos dois professores era desnudar o nosso objeto de estudo (e de trabalho): a lingua(gem)

Na prática de ensino II, as aulas aconteceram em formas de seminários temáticos e a maior parte da carga horária era designada à regência de aulas. Fiz o estágio em parceria com uma colega de sala. Tal parceria ajudou muito na definição e elaboração do material didático-pedagógico a ser utilizado bem como nos rumos que o estágio foi tomando. Fazíamos encontros quinzenais com os professores formadores para discussão de temas escolhidos por nós, estagiários. Esses temas, na maioria das vezes, eram apresentados por nós, estagiários, com a orientação e supervisão dos dois professores. Eles nos indicavam as leituras e nós líamos, estudávamos, relacionávamos com os fatos dos estágios nas escolas e trazíamos tudo isso para a sala de aula. Foram tardes, de 13:30 às 17:30, bastante proveitosas as quais versaram sobre *ideologia no/do livro didático, ensinar x não ensinar gramática, leitura e produção de texto, educação tradicional x educação libertadora*, etc. Foi uma experiência singular cujos resultados me motivaram a ser professora⁵ e me deram base para encarar os primeiros anos da profissão tanto em termos teórico-metodológicos como de gestão de sala de aula.

Na verdade, a reforma de 2004 se voltou para a definição das diretrizes, princípios e objetivos dos estágios supervisionados, regulamentação das atividades,

⁵ Eu já trabalhava quando fiz o curso de Letras. No entanto não era na área da Educação. Assim que me formei, fiz concurso para professor do estado, passei e pedi as contas do meu emprego no qual também era concursada. Eu trabalhava na Assembléia Legislativa de Rondônia como Assistente Parlamentar. (Nota da depoente).

carga horária, atribuições de professores e estagiários; foi criada uma coordenação de estágios que - por falta de recursos humanos e materiais - até os dias atuais nunca funcionou; a forma de acompanhamento e supervisão aos estagiários – como o estabelecimento de critérios de relação entre o número de estagiários e regime de trabalho dos professores orientadores - nunca foi efetivada.

Na prática, os estágios continuam acontecendo exatamente da mesma maneira que aconteciam à época a que se refere a depoente: no caso de Letras-Português, duas professoras acompanham em média 30 alunos por ano, trabalhando com projetos integrados de ensino de Língua e Literatura. Como não há escola de aplicação, os estágios são realizados em muitas escolas (cerca de dez escolas a cada semestre), distribuídas na cidade de Porto Velho e, algumas vezes, no município vizinho.

Atualmente, no currículo pleno, as seguintes disciplinas exigem estágios supervisionados: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Literatura Infantil e Práticas de Leituras; Prática de Ensino de Língua Portuguesa I, Prática de Ensino de Literatura I, Prática de Ensino de Língua Portuguesa II, Prática de Ensino de Literatura II. De certa forma, isto tem sido muito bom, pois os alunos têm oportunidade de trabalhar e aprofundar, ao longo de dois anos, um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão; por outro lado, os alunos, em grande parte, não estão amadurecidos para o trabalho com projetos e demonstram insegurança quanto ao conhecimento de conteúdos escolares que julgam necessários ao exercício profissional. Isto é bastante visível nos depoimentos escritos de estagiários que fazem o seu curso conforme a reformulação de 2004:

Acredito que o aluno deveria ser preparado para a realidade da sala de aula logo no início do curso. (Depoimento de estagiário/2008)

O curso deveria dar uma ênfase para o estudo gramatical da Língua Portuguesa, pois é isto que seremos cobrados, ou melhor, sempre fomos cobrados. Desde o início a ênfase é dada para Literatura, algo que é usado com menos precisão nas escolas, pois para passar em um concurso público é necessário que se conheça bem a gramática. (Depoimento de estagiário/2008)

O curso de Letras é muito rico, mas com alguns pontos que precisam ser melhorados; um deles é a matriz curricular para dar mais ênfase às disciplinas de línguas. [...] Na prática, a teoria é outra. Dá a impressão que na teoria tudo parece fácil, compreensível, lógico; entretanto, é na prática, no concreto, no agir, que se pode perceber o

grau de dificuldade de determinada ação. (Depoimento de estagiário/2008)

O currículo deve se voltar para as necessidades que a escola de ensino fundamental e médio exige. Há muita relevância para as disciplinas de literatura, mas há necessidade de capacitar-nos ao ensino da língua, que inclui a normatização da língua: a gramática. (Depoimento de estagiário/2008)

Vale lembrar, aqui, que o perfil desejado para o profissional de Letras/Português - a partir da reformulação do ano 2000 - se volta para a formação de um profissional que tenha domínio da língua em suas variações linguísticas e culturais, bem como à reflexão teórica linguístico-literária, articulando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Em outras palavras, é desejável não apenas que os alunos acumulem e usem o capital linguístico acumulado, mas que demonstrem autoridade científica no campo de ensino da língua portuguesa. Então, é de se esperar que, ao final do curso, os estagiários estejam em condições de executar o seu trabalho em sala de aula a contento, aplicando, em seu trabalho pedagógico, os conhecimentos adquiridos, incluindo as práticas de leitura, produção de texto e análise linguística.

Porém, como se pode deduzir a partir dos depoimentos, os estagiários, de modo geral, sentem necessidade de uma formação mais voltada para a prescrição normativa, a fim de suprirem falhas decorrentes de sua formação escolar anterior. Muitos demonstram ter ingressado no curso de Letras na esperança de “aprender a ler e escrever”. Por outro lado, alegam que o currículo é carregado pela Literatura; reclamam das muitas leituras necessárias exigidas pelas disciplinas desta área.

Ademais, um fator agravante no que se refere ao ensino de Literatura, por exemplo, é que tal disciplina não mais existe no currículo do Ensino Médio, tendo seus conteúdos integrados à disciplina de Português. Desta forma, o currículo acadêmico – em relação às Práticas de Ensino/Estágios Supervisionados - destoa do currículo do Ensino Médio. Para tentar minorar o agravo de tal situação, os projetos dos estagiários devem integrar o ensino de língua e literatura e nem sempre eles conseguem seu intento.

Aliado a este, outro fator externo prejudica a relação universidade/campo de estágio: a realização de estágios em salas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o qual os estagiários pouco conhecem - no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos; seu conhecimento sobre a EJA se restringe a algumas poucas

palestras e/ou poucas leituras sobre o tema. Como em EJA se trabalha com a modalidade de suplência, torna-se difícil a aplicação, em apenas um semestre letivo, de conteúdos que seriam aplicados em dois semestres no Ensino Regular.

Enfim, os estágios supervisionados, momentos em que os alunos estariam imbuídos em “aprender” a prática profissional, são momentos problemáticos – mas também prazerosos - em todas as instâncias. O mais importante é reconhecermos que os estágios são extremamente necessários à formação inicial; são necessários e fundamentais para a reflexão (ainda teórica) sobre a prática docente; são imprescindíveis para a institucionalização da profissão.

Não se pode esquecer, por outro lado, o que dizem Pimenta e Lima (2004, p. 147), ao discutir o tema “didáticas específicas”; as autoras alertam para o fato de que:

Antes de ser profissional do magistério e lecionar uma matéria específica, o professor é uma pessoa que tem as marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva. O que muitas vezes não está claro para ele nem para a instituição a que pertence é o papel da educação na busca da transformação e da humanização do homem. É importante que essa compreensão esteja presente em todos os momentos da ação docente, bem como na reflexão sobre os porquês da profissão. O estágio é o espaço por excelência onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade.

Assim, reconhecendo a importância - e também os limites - do papel formador dos estágios supervisionados, a atuação teórico-prática no que concerne ao uso da norma culta na escrita dos estagiários no ensino de língua portuguesa se constituiu, aos poucos, em meu objeto de interesse e será ela o foco central de minha análise.

Nesta segunda parte do trabalho, portanto, busquei situar o leitor em relação ao histórico do Curso de Letras – em especial o de Letras-Português na história da UNIR em Rondônia, enfocando as mudanças curriculares, o corpo docente e a questão dos estágios supervisionados, visto que estes aspectos se configuram como relevantes para o conhecimento de meu objeto de análise, que é o uso da norma culta escrita dos estagiários no ensino de Língua Portuguesa em situações de regência de aula.

Na terceira parte, a seguir, apresentarei o perfil patrimonial dos estudantes de Letras, a luz do referencial bourdieuniano.

3 O PERFIL PATRIMONIAL DOS ESTUDANTES DE LETRAS

O objetivo da terceira parte do presente trabalho é descrever o patrimônio (compreendido pelos capitais social, cultural e econômico) dos estudantes do curso de Letras-Português da UNIR – com base em dados quantitativos - considerando o curso em seu aspecto macro, à luz do referencial bourdieuniano.

Para descrever o patrimônio dos estudantes de Letras na UNIR, considerei a trajetória histórica dos alunos que ingressaram no curso a partir de sua criação, no ano de 1983, até o ano de 2008. O trabalho de pesquisa foi realizado e sistematizado durante o ano de 2008.

Com relação ao período de 1983 a 2002, a pesquisa foi estritamente documental, com base nos assentamentos escolares dos alunos (pastas individuais) constantes dos arquivos da Diretoria de Controle e Registro Acadêmico.

Do período 1983 a 1989 (sete anos), foram analisadas 344 pastas individuais. Atente-se para o fato de que o curso oferecia 40 vagas; isto significa que o total de ingressos, em sete anos, deveria ser de 280 alunos. Entretanto houve um excedente de 64 alunos.

Do período de 1990 a 1999 (dez anos), analisei um total de 289 pastas individuais, sobre um total de 400 matrículas.

Do período de 2000 a 2002 (três anos), foi analisada apenas uma amostra de 39 pastas individuais, sobre um total de 120 ingressos via exame vestibular, pois não tive acesso aos documentos dos demais estudantes em decorrência de que tais documentos estavam em fase de organização para arquivamento. Porém, tal amostra se constitui de 32,5% dos alunos relativos a este período, o que não é irrelevante em termos quantitativos.

Quanto aos alunos do período 2005 a 2008 (quatro anos), o instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário sócio-econômico-cultural, ao modelo dos questionários comumente aplicados durante as inscrições dos candidatos nos exames vestibulares. O instrumento foi aplicado por mim, pessoalmente, em sala de aula, para os alunos que quisessem respondê-lo, sem necessidade de identificação. O questionário consistiu de 32 questões objetivas. Além disso, foi solicitado que os alunos redigissem um texto emitindo sua opinião

sobre o curso de Letras, com a seguinte orientação: “Redija um texto, emitindo sua opinião sobre o Curso de Letras que você está cursando na UNIR. Procure considerar, entre outros que julgar relevantes, os seguintes aspectos: o currículo, o quadro de professores e sua formação, a qualidade do curso, a utilidade do curso para a sua formação profissional”.

Do total de 160 prováveis matrículas (considerando-se que não obtive informações sobre o número de matrículas “trancadas”), 103 dos alunos em curso responderam ao questionário, dentre os quais 17 alunos se encontravam em estágio supervisionado (último ano do curso – ingressos em 2005/1); 26 cursando o quinto período (ingressos em 2006/1); 22 cursando o terceiro período (ingressos em 2007/1) e 38 cursando o primeiro período (ingressos em 2008/1).

A pesquisa, portanto, considerou a vida escolar dos estudantes (antes e durante o curso de Letras ao longo de seus 25 anos de existência), observando dados relativos a 21 anos. Desses 21 anos, de um provável total de 840 matrículas, foram analisadas informações relativas a 775 estudantes, o que considero um número bastante seguro para se tirar alguma regularidade.

Para efeitos apenas expositivos – visto que é muito difícil dissociá-los - organizei a descrição do perfil patrimonial dos estudantes de Letras em três aspectos, considerando: o capital social, o capital cultural (envolvendo a escolarização) e o capital econômico.

3.1 O CAPITAL SOCIAL DOS ESTUDANTES DE LETRAS

Para compatibilizar os dados desta pesquisa no que se refere ao capital social dos estudantes, visto que foram coletados através de diferentes instrumentos, selecionei os seguintes indicadores: gênero, faixa etária, estado civil (apenas dos alunos em curso) e naturalidade.

Tais indicadores – consideradas as limitações de uma pesquisa documental – foram escolhidos por serem capazes de permitir a construção de uma imagem daquilo que identifica o estudante na sociedade civil, através de seus assentamentos

escolares (quanto aos alunos pretéritos – 1983 a 2002) e de suas respostas aos questionários (quanto aos alunos em curso – 2005 a 2008).

3.1.1 Os estudantes de Letras quanto ao gênero

O curso de Letras, considerando-se o gênero dos estudantes, configura-se como um curso feminino, desde a sua origem, conforme a Tabela 5:

Tabela 5 – Os estudantes de Letras quanto ao gênero, 1983-2008

Gênero	Período				Total
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	2005 a 2008	
Feminino	231	202	31	81	545
Masculino	113	87	08	22	230
Total	344	289	39	103	775

Fonte: Elaboração própria.

Observe-se que, no primeiro período analisado (1983 a 1989), sobre um total de 344 estudantes, foram registrados 113 alunos do gênero masculino o que, em relação aos outros períodos, reflete uma presença maior de homens no curso de Letras, ainda que a maioria dos estudantes fosse de gênero feminino.

Lembro aqui o fato de que o curso – àquela época - oferecia 40 vagas anuais; o total de ingressos, em sete anos, deveria ser de 280 alunos, porém houve um excedente de 64 alunos, notadamente nos anos de 1994 e 1995. Grande parte destes alunos era constituída de portadores de diploma (e do gênero masculino) de outro curso superior – especialmente diplomas de Licenciatura Curta - que ingressaram na Universidade para complementar seus estudos em Licenciatura Plena.

Mormente nos três primeiros anos do curso, a clientela masculina foi maior do que o contumaz. É provável que a grande procura dos homens pelo curso de Letras, àquele momento, se deva ao fato de que muitos deles pararam seus estudos no Ensino Médio profissionalizante; há muitos anos estavam sem estudar, pela não existência de faculdades ou outras instituições de Educação Superior; com a criação de Universidade, os homens buscavam a Educação Superior em nome de uma melhor posição social, de mais prestígio, ou mesmo de melhorias na sua formação pessoal e profissional; a Universidade era uma novidade. E uma novidade muito atraente.

Por outro lado, o curso de Letras era considerado o melhor e mais estruturado curso de Licenciatura da UNIR, portanto, desfrutava de certo *status* social e acadêmico, o que pode ter sido um fator atrativo para as pessoas do gênero masculino; além disso, as vagas para os cursos noturnos, todos da área de Ciências Sociais (Direito, Economia, Administração e Contabilidade) e, normalmente frequentados por uma maioria masculina, eram muito disputadas, não sendo abertas vagas para portadores de diplomas.

Muito embora inicialmente a presença masculina tenha sido marcante, o curso de Letras não deixa de se configurar como um curso feminino. Saliento aqui que esse caráter de feminilização do curso de Letras não é exclusivo da UNIR. Pesquisa sobre a presença feminina na Educação Superior no período de 1991 a 2005 (MEC/INEP/2007) revelou que as mulheres constituem a maioria em cinco dos dez maiores cursos de graduação existentes no Brasil (Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Comunicação Social, Letras, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem e Ciência da Computação). Entre eles, a presença feminina é maior nos cursos de Pedagogia (91,3%), Enfermagem (82,9%) e Letras (80%).

O estudo realizado pelo INEP demonstra que as mulheres constituem maioria no universo das matrículas dos cursos de graduação de todas as regiões do país, destacando-se a Região Centro-Oeste (59,1%) e a Região Norte (58,5%). Na análise por unidades da Federação, a maior presença das estudantes é registrada no Tocantins (65,9%), em Goiás (61,3%), no Amapá (61,1%), no Acre (60,8%) e em Rondônia (60%).

Os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Letras aparecem, portanto, como os cursos com maior presença feminina, caracterizando-se como “cursos femininos”. Isto sugere que às mulheres estão socialmente designadas profissões que exigem

“cuidados” a serem dispensados à sociedade: cuidar da educação das crianças, cuidar da saúde, cuidar do ensino da língua materna, da leitura e da escrita. Cuidados domésticos que se profissionalizam em serviço da sociedade.

3.1.2 Os estudantes de Letras quanto à faixa etária

Os estudantes de Letras encontram-se, na maioria, na faixa etária de 21 a 30 anos, conforme a Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 – Os estudantes de Letras quanto à faixa etária, 1983-2008

<i>Faixa Etária</i>	Período				Total
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	2005 a 2008	
16 a 20 anos	70	47	16	27	160
21 a 30 anos	192	166	16	53	427
31 a 40 anos	59	59	04	18	140
41 a 50 anos	15	14	03	02	34
51 a 60 anos	02	02	00	01	05
Sem registro	06	01	00	02	09
Total	344	289	39	103	775

Fonte: Elaboração própria

Com referência ao período de 1983 a 2002, foi considerada a idade com a qual o aluno ingressou na Universidade, a partir de informações contidas em suas fichas de matrícula inicial no curso. Para os alunos do período de 2005 a 2008, foi considerada a idade atual do aluno em curso, a partir de informações obtidas através de questionário.

Não se pode dizer, a partir dos dados, que os estudantes de Letras não são jovens; por outro lado, não se pode dizer que sejam precoces, pois a maioria se encontra na faixa de 21 a 30 anos. Na verdade - considerando-se que o Ensino Médio “deveria” ser concluído aos 17 anos para um aluno com trajetória escolar

normal – pode-se deduzir, a partir dos dados, que os estudantes de Letras estão fora de faixa etária, pois, ingressando-se na Universidade aos 17 anos, concluir-se-ia o curso (no prazo máximo de integralização, atualmente de seis anos) aos 22 anos.

O período inicial (1983 a 1989) foi o que mais incluiu alunos mais jovens, na faixa de 16 a 20 anos. É possível que isto se deva ao fato de que as famílias mais abastadas não mais fossem obrigadas a exilar seus filhos recém-formados no então Ensino de 2º Grau para continuarem seus estudos superiores em outros estados.

Com o passar do tempo, os dados revelam que o número de alunos desta faixa etária tem diminuído no curso de Letras-Português, o que nos leva a inferir, como diz Bourdieu, que a precocidade é um atributo puramente social; se, com o passar do tempo, a precocidade deixou de ser regular no curso de Letras, é porque este curso também deixou de ser tão distintivo e privilegiado quanto era antes. Portanto, outra clientela, com características sociais diferentes, está ocupando este espaço acadêmico.

Em seu estudo sobre os alunos das Licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Pereira (2006) diz que, nos cursos com opção para a Licenciatura, geralmente, a maioria dos aprovados em exame vestibular se concentra em uma faixa etária maior do que a observada nos cursos mais e menos disputados. Segundo o autor, “é importante ressaltar o significado social da entrada do aluno mais velho na Universidade. Geralmente, o aluno que demorou a conseguir uma vaga em um curso de ensino superior, o fez por dificuldades socioeconômicas e/ou problemas na trajetória escolar.” (PEREIRA, 2006, p. 88).

3.1.3 Os estudantes de Letras quanto ao estado civil

Com relação ao estado civil, foi considerado apenas o quantitativo referente aos alunos em curso (2005 a 2008), visto que os documentos disponíveis nas pastas referentes aos alunos pretéritos não apresentavam registros suficientes que me permitissem segurança na análise nos dados. Vejamos as informações obtidas conforme demonstrado na Tabela 7:

Tabela 7 - Estado civil atual dos alunos em curso, 2005-2008

<i>Estado Civil</i>	Período 2005 - 2008
Solteiro	64
Casado	27
Divorciado	05
Outros	07
Total	103

Fonte: Elaboração própria

A maior parte dos 103 estudantes em curso se constitui de pessoas solteiras (64 estudantes); isto sugere que, atualmente, o casamento pode ser um aspecto dificultador na continuidade de estudos. Por outro lado, os dados revelam que 39 dos estudantes são ou já foram casados ou vivem relações maritais; portanto, essa gama de alunos já arca com responsabilidades no sustento de sua família nuclear. Isto nos permite supor que o tempo disponível para dedicação aos estudos é exíguo, dada a necessidade de trabalho. Se considerarmos que a maioria dos estudantes deste período é constituída por mulheres, acrescente-se a jornada dupla de trabalho, decorrente da realização dos afazeres domésticos, no cuidado com a casa e os filhos.

1.4 Os estudantes de Letras quanto à naturalidade

A Tabela 8, a seguir, configura a naturalidade dos estudantes de Letras. Os dados obtidos foram tabulados de acordo com a região de nascimento dos alunos, considerando-se os processos migratórios que marcam a história de Rondônia.

Tabela 8 – Naturalidade dos estudantes de Letras (por região), 1983-2008

Região	Período				
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	2005 a 2008	Total
Rondônia	104	110	15	64	293
Norte	54	47	03	12	116
Centro-Oeste	26	12	03	06	47
Nordeste	58	48	08	06	120
Sul	43	31	02	01	77
Sudeste	49	40	08	08	105
Sem registro	10	01	00	06	17
Total	344	289	39	103	775

Fonte: Elaboração própria

Dos 775 alunos, apenas 293 são naturais do estado de Rondônia. É muito interessante observar que a história da colonização de Rondônia fica evidente nos dados a respeito da origem geográfica dos estudantes.

Os imigrantes – observadas as décadas de 1980 e 1990 - são originários especialmente das regiões Norte (Amazonas, Acre e Pará), Centro-Oeste (Goiás), Nordeste (Ceará, Paraíba), Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro) e Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Com relação ao estado do Amazonas, explica-se a imigração dos estudantes oriundos particularmente do município de Humaitá, localizado no sul do Amazonas, na fronteira com o estado de Rondônia. Os oriundos de outras regiões migraram para Rondônia por vários motivos, a maioria acompanhando seus pais na execução dos projetos de colonização estimulados pelo Governo na década de 1970.

No período de 2000 a 2008, vê-se uma sensível redução na taxa de imigração no estado, o que se configura no equilíbrio da naturalidade dos estudantes nascidos em Rondônia em relação aos estudantes imigrantes. Entretanto, grande parte dos estudantes em curso – embora nascidos em Rondônia - é descendente dos imigrantes das décadas de 1970 (Projetos de colonização do INCRA) e 1980 (*surto* do garimpo do ouro em Rondônia).

É importante considerar a origem dos estudantes, dado que, em decorrência do processo de colonização, Rondônia passou a se configurar como um estado sem identidade linguística ou cultural, onde os naturais da terra (os “minhocas”, na fala dos imigrantes) se denominam rondonienses, em contraposição aos rondonianos (imigrantes) que se tornaram mais numerosos nas décadas de 70 e 80.

Não devemos esquecer que Rondônia, até os dias atuais, por estar situado na região norte do Brasil, é um estado também estigmatizado, em termos de desenvolvimento econômico e social, em relação às regiões sul e sudeste, onde estão localizados os grandes centros econômicos do país; a região nordeste, por sua vez, também é conhecida por sua pobreza, porém suas capitais são mais desenvolvidas e ricas que a capital de Rondônia.

Muito embora a maior parte da mão-de-obra imigrante se caracterizasse por possuir baixíssimo capital econômico e escolar, os rondonienses, por muito tempo, se sentiram intimidados diante da dominação simbólica exercida pelos rondonianos, a ponto de tal intimidação dar corpo a uma forte estigmatização linguística, cultural e até mesmo étnica entre os diferentes grupos regionais aqui em convívio.

Tal estigmatização, permeada por uma disputa ostensiva pela identidade e poder de dominação simbólica, ficou, por três décadas, fortemente evidente nas relações no interior de todas as instituições sociais, especialmente na escola e, conseqüentemente, na Universidade que, por ser *multicampi*, carrega em sua administração todas as mazelas administrativas que envolvem as distintas regiões em que se situam os seus *campi* (o campus localizado na capital *versus* os localizados no interior, por exemplo). Com respeito às disputas e reivindicações regionalistas, convém lembrarmos o que diz Bourdieu (2007, p. 126):

A reivindicação regionalista, por muito longínqua que pareça deste regionalismo sem território, é também uma resposta à estigmatização que produz o território de que, aparentemente, ela é produto. E, de facto, se a região não existisse como espaço estigmatizado, como “provincia” definida pela distância econômica e social (e não geográfica) em relação ao “centro”, quer dizer, pela privação do capital (material e simbólico) que a capital concentra, não teria que reivindicar a existência: é porque existe como unidade definida negativamente pela dominação simbólica e econômica que alguns dos que nela participam podem ser levados a lutar (e com possibilidades objectivas de sucesso e de ganho) para alterarem a sua definição, para inverterem o sentido e o valor das características estigmatizadas, e que a revolta contra a dominação em todos os

seus aspectos – até mesmo económicos – assume a forma de reivindicação regionalista.

Os habitantes do estado de Rondônia, ainda hodiernamente, vivem um eterno jogo de reivindicação pela universalização de suas identidades. Um dos melhores exemplos com o qual se pode demonstrar tal sede de auto-afirmação repousa em um dos *slogans* utilizados pelo governo estadual, amplamente divulgado na mídia televisiva: “Sou daqui e exijo respeito”.

O território físico do estado, por seu turno, é zoneado por setores produtivos, ou seja, o estado é sub-regionalizado; cada uma destas sub-regiões possui características distintas e, por isso mesmo, suas reivindicações se concentram nos seus interesses e necessidades sócio-econômico-político-culturais.

3.2 O CAPITAL CULTURAL E ESCOLAR DOS ESTUDANTES DE LETRAS

Para compatibilizar os dados referentes ao capital cultural e escolar dos estudantes de Letras, foram considerados os seguintes indicadores:

- estado em que concluiu o Ensino Médio;
- região de conclusão do Ensino Médio;
- esfera administrativa da escola de conclusão do Ensino Médio;
- curso em que o estudante concluiu o Ensino Médio;
- tempo de conclusão do Ensino Médio / ingresso no curso (alunos pretéritos);
- número de vezes que o estudante prestou exame vestibular (alunos em curso);
- a acumulação de capital escolar pelos estudantes de Letras.

Considero, ainda, algumas informações específicas sobre os estudantes em curso (2005-2008), que serão tratadas no item 2.6 desta seção.

3.2.1 Os estudantes de Letras quanto à região de conclusão do Ensino Médio

No que se refere à região em que os estudantes de Letras concluíram o Ensino Médio, foi investigado o período de 1983 a 2002, através dos documentos presentes nas pastas individuais dos alunos; quanto aos alunos do período de 2005 a 2008, os dados foram obtidos através dos questionários. Os resultados estão expostos na Tabela 9, a seguir:

Tabela 9 – Região de conclusão do Ensino Médio, 1983-2008

<i>Região</i>	Período				Total
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	2005 a 2008	
Rondônia	166	188	31	93	478
Norte	28	24	02	01	55
Centro-Oeste	19	07	01	01	28
Nordeste	33	27	05	02	67
Sul	24	16	00	00	40
Sudeste	37	24	00	03	64
Sem registro	37	03	00	03	43
Total	344	289	39	103	775

Fonte: Elaboração própria

Na década de 1980, 48,26% dos alunos concluíram o Ensino Médio em Rondônia; na década de 1990, este percentual subiu para 65,05%; a partir do ano 2000, já se tem um percentual de 87,32% dos estudantes cujo Ensino Médio foi concluído em Rondônia.

No período de 1983 a 1999, ainda se percebe, embora em menor escala, a incidência de alunos que concluíram o Ensino Médio em estados das regiões Norte (52 alunos), Centro-Oeste (26 alunos), Nordeste (60 alunos), Sudeste (61 alunos) e Sul (40 alunos), sendo a maioria advinda do Nordeste e Sudeste, regiões cujos migrantes em muito contribuíram para o desenvolvimento de Rondônia.

Estes números revelam que a população imigrante começou realmente a se radicar no estado de Rondônia a partir da década de 1990; então, os filhos dos imigrantes, grande parte desses filhos trazidos pequenos, ou agora nascidos já em Rondônia, aqui permanecem e realizam seu processo de escolarização.

3.2.2 Esfera administrativa da escola de conclusão do Ensino Médio

A Tabela 10, abaixo, demonstra a esfera administrativa da escola em que os alunos de Letras concluíram o Ensino Médio, considerando-se as redes pública e privada.

Tabela 10 – Esfera administrativa da escola do Ensino Médio, 1983-2008

	Período				Total
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	2005 a 2008	
Pública	201	188	30	87	506
Privada	107	98	09	14	228
Sem registro	36	03	00	02	41
Total	344	289	39	103	775

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos estudantes de Letras (505 alunos), conforme demonstram os números, é constituída por alunos oriundos de escolas públicas; portanto, são alunos cujas famílias não possuem (ou não possuíam) capital econômico para financiar a escola privada.

Se considerarmos o período 2000 a 2008, dos 142 alunos, 117 (correspondentes a 82,39%) concluíram o Ensino Médio na rede pública, o que denota que sua trajetória escolar não foi uma trajetória privilegiada. Por outro lado, os números apontam para o importante papel que a escola pública desempenha na

escolarização das camadas populares, desmitificando a crença de que alunos oriundos de escolas públicas não ingressam na universidade pública.

Bourdieu e Champagne (2002) afirmam que as transformações no sistema de ensino a partir dos anos 50 permitiram o acesso das categorias sociais que estavam excluídas da escola ao sistema de ensino; como consequências da chamada “democratização” do ensino, intensificaram-se a concorrência e o crescimento dos investimentos educativos por parte das categorias que já utilizavam o sistema escolar.

Neste caso específico, deve-se lembrar de que, no processo colonizatório de Rondônia – e conforme os dados revelam – os imigrantes investiram na escolarização de seus filhos, pressionando os governos por educação, mais escolas e professores. Portanto, pais e mães, enquanto agentes sociais, buscaram melhorar sua posição – ou, pelo menos, garantir uma melhor posição para seus filhos - na estrutura de relações na sociedade rondoniense através da utilização de estratégias educativas.

3.2.3 Formação dos estudantes de Letras no Ensino Médio

As informações sobre o curso realizado no Ensino Médio pelos estudantes de Letras são muito importantes no sentido em que podem revelar o tipo de pré-requisito que um aluno possui para cursar uma Licenciatura. Vejamos a Tabela 11:

Tabela 11 – Curso em que o estudante concluiu o Ensino Médio, 1983-2008

<i>Curso</i>	Período				Total
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	2005 a 2008	
Colegial	120	141	22	69	352
Magistério	69	60	11	09	149
Supletivo	17	27	01	15	60
Cursos Técnicos	102	60	05	10	177
Sem registro	36	01	00	00	37
Total	344	289	39	103	775

Fonte: Elaboração própria

Do total de informações disponíveis (738 documentos), tem-se que 40,70% dos alunos cursaram o Colegial, mais notadamente no período de 1983 a 1999. Naquele mesmo período, a segunda opção eram os cursos técnicos (Contabilidade, Administração, Técnicas Agrícolas, entre outros); o curso de Magistério figura em terceiro lugar.

A formação via cursos supletivos sempre foi evidente na história de Rondônia, por conseguinte, não seria diferente com os estudantes de Letras; entretanto, observando-se o período de 2005-2008 (proporcionalmente), tal opção tomou um grande impulso; por outro lado, decresceu a opção por cursos técnicos. Isto se explica pelo fato de que em Rondônia, até bem pouco tempo, não havia nenhuma escola técnica; os cursos técnicos (ou cursos profissionalizantes) antes ministrados por escolas públicas - por força da antiga Lei 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - sucumbiram e foram extintos do sistema público desde que o Ensino Profissionalizante foi desvinculado do Ensino Médio; em nome da democratização do acesso ao ensino, as escolas públicas de Porto Velho oferecem o Ensino Supletivo (Educação de Jovens e Adultos – EJA) no período noturno; melhor dizendo, no ensino noturno, com raras exceções, não há mais oferta da modalidade do Ensino Regular.

No que se refere ao curso de Magistério, também já não há mais escolas voltadas para tal formação no Nível Médio, desde que a Universidade tem a função de formar os professores para atuação no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) através dos cursos de Pedagogia.

3.2.4 Tempo de conclusão entre o Ensino Médio e o Ingresso no curso

A Tabela 12, a seguir, demonstra a distância entre o tempo de conclusão do Ensino Médio e o ingresso no curso de Letras, dos estudantes pretéritos (1983 a 2002):

Tabela 12 - Tempo de conclusão do Ensino Médio / Ingresso no curso, 1983-2002

	Período			Total
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	
No mesmo ano	05	01	06	12
Há 01 ano	47	31	03	81
De 02 a 05 anos	120	121	18	259
De 06 a 10 anos	104	64	04	172
Mais de 10 anos	33	62	08	103
Sem registro	35	10	00	45
Total	344	289	39	672

Fonte: Elaboração própria

Examinando a documentação referente aos alunos pretéritos, constatei que a massa maior de alunos ingressou no curso através de exame vestibular realizado em um tempo entre dois a cinco anos após haver concluído o Ensino Médio, seguido pelo tempo entre seis a dez anos. Esse número se concentra no período de 1983 a 1999.

No período de 2000 a 2002, um pouco menos de 50% dos alunos se situa na faixa entre dois a cinco anos entre o término no Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior. É também elevado o número de alunos que concluíram o Ensino Médio há mais de dez anos (mormente na década de 1990). Considerando-se a pequena amostra de documentos consultados (39) referentes ao período de 2002 a 2002, ainda é alto o número de alunos (quase 25%) que concluíram o Ensino Médio entre dois a cinco anos.

Sobre os alunos mais antigos, pode-se supor que passaram mais tempo para ingressar na Universidade em decorrência do simples fato de que ela não existia. Quanto aos mais recentes, a partir da década de 1990, que fatores interferiram no não ingresso imediato destes alunos na Universidade? Uma explicação plausível é o crescimento da demanda e, conseqüentemente, da concorrência no exame vestibular.

Quanto aos 103 alunos em curso (2005-2008), consultei o número de vezes que prestaram exame vestibular, obtendo as seguintes informações: 40 alunos

prestaram o exame vestibular apenas uma vez; 23 alunos, duas vezes; 28 alunos, três vezes; 10 alunos prestaram o exame por quatro ou mais vezes.

Os dados indicam que mais de 60% dos alunos prestaram o exame por mais de uma vez; mesmo num curso em que a concorrência não é alta, ainda assim, não tem sido fácil ser classificado no exame vestibular; dos alunos que prestaram exame por mais de três vezes, pelo menos por duas vezes o exame foi para o processo seletivo do curso de Ciências Jurídicas (Direito) em que não obtiveram classificação, tendo, por isso, migrado para Letras posteriormente. Este dado reflete que a maior parte dos estudantes não considera o curso de Letras como um curso de prestígio ou de sua predileção.

3.2.5 Acumulação de capital escolar pelos estudantes de Letras

Por acumulação de capital escolar, considerei, nos documentos analisados – quanto aos alunos pretéritos - e no questionário aplicado aos alunos em curso, informações sobre o fato de terem (ou não) concluído outro curso superior. A Tabela 13, a seguir, demonstra a acumulação do capital escolar pelos estudantes.

Tabela 13 - Acumulação de capital escolar pelos estudantes de Letras, 1983-2008

	Período				Total
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	2005 a 2008	
Licenciatura Curta em Letras	39	11	00	00	50
Outros cursos	21	16	00	13	50
Total	60	27	00	13*	100

Fonte: Elaboração própria

* Somente dois alunos já concluíram outro curso superior; os demais iniciaram um curso, mas o abandonaram, por serem cursos de faculdades particulares.

A Tabela 13 mostra que 87 alunos do período de 1983 a 1999 concluíram outros cursos superiores (Licenciatura Curta em Letras e outros cursos). No período de 2000 a 2008, apenas dois alunos concluíram outro curso superior.

No caso dos alunos antigos, muitos haviam cursado Licenciatura Curta no Núcleo da Universidade do Pará e ingressaram na UNIR para complementação da Licenciatura Plena. Nos anos iniciais, havia engenheiros, advogados e até mesmo médicos que resolveram estudar Letras, conforme os documentos. Esse interesse de profissionais liberais pelo curso de Letras, nos anos iniciais, devia-se, podemos conjecturar, ao fato da novidade da criação da Universidade e do prestígio social que seria frequentar um curso superior em uma instituição federal. Além disso, o curso de Letras, apesar de tudo, ainda é considerado um curso distintivo entre as licenciaturas, dada a sua relação com a história, com a arte, com a literatura, com a língua legítima.

Com relação aos alunos mais recentes, muitos estão cursando Letras - segundo eles - porque realmente gostam. Outros estão “passando um tempo” no curso, na esperança de serem aprovados no exame vestibular para Direito, Jornalismo ou Medicina.

O acúmulo de capital escolar legitimado e entregue à sociedade e ao mercado de trabalho - evidenciado pelo diploma de Licenciatura Plena em Letras expedido pela UNIR (no período de 1983 a 2002) - configura-se na Tabela 14 abaixo:

Tabela 14 – Capital escolar outorgado pela Universidade, 1983-2002

	<i>Período</i>			Total
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	
Concluintes	183	137	32	352
Desistentes	150	138	07	295
Transferidos	11	14	00	25
Total	344	289	39	672

Fonte: Elaboração própria

Observe-se que, no período de 1983 a 1999, o número de desistências foi bastante alto (288 desistentes sobre 633 assentamentos escolares analisados), tendo sido concluintes 320 alunos; 25 foram transferidos para outras instituições e não há informações disponíveis acerca de tais alunos haverem (ou não) concluído o

curso de Letras nas instituições para as quais foram transferidos. Na verdade, o grande número de desistências ocorridas na década de 80 pode sugerir que muitos alunos desistiram ou abandonaram o curso por já terem profissões definidas por sua formação no Ensino Médio; outros alunos já possuíam curso superior; tais alunos, portanto, já dispunham de certa estabilidade de trabalho e emprego.

Na década de 90, ao contrário, menos alunos possuíam outro curso superior e talvez a desistência se tenha dado exatamente pela necessidade de trabalho e emprego. Como o curso de Letras funciona em turno vespertino, muitos estudantes se viram obrigados a abandoná-lo por incompatibilidade com o horário de trabalho.

No período 2000-2002, os dados sugerem que a média de desistência seria de 21 alunos sobre 120 matrículas, ou seja, sete desistências para cada turma de 40 alunos. Embora eu não disponha de números para comprovar tal fato, pela minha experiência de trabalho com estagiários dos dois últimos semestres do curso de Letras-Português, este número de desistências é maior, pois tenho recebido turmas com, em média, 30 alunos a cada semestre, ou seja, dez alunos de cada turma não chegam ao último ano do curso.

Desta forma, posso arriscar a supor que o índice de desistências, no curso de Letras-Português, a partir de 2000, gira em torno de 25%. Embora este índice não seja animador, se considerarmos que a desistência já foi bastante maior em períodos anteriores - quando a formação em Letras era a de licenciatura dupla (Português-Inglês) - já se pode vê-lo de forma positiva. Mais alunos permanecem na Universidade e concluem o seu curso. Isto pode estar acontecendo em decorrência de que a Universidade, através de programas de expansão e desenvolvimento, tem implantado programas de assistência estudantil (auxílios para alimentação, transporte e xerocópias), além de bolsas de iniciação à pesquisa e extensão - e, mais recentemente, a instituição de bolsas de iniciação à docência - que, muito embora ainda incipientes e insuficientes, já começam a refletir na permanência dos alunos na Universidade.

3.2.6 Dados específicos sobre os alunos em curso (2005-2008)

Nesta seção, considerando o capital escolar dos estudantes de Letras, tratarei de algumas informações especificamente referentes aos alunos do período de 2005 a 2008, dado que tais informações são oriundas do questionário aplicado aos 103 alunos em curso naquele período. Os dados selecionados para delinear o perfil dos estudantes em curso advêm de informações acerca de:

- nível de instrução do pai e da mãe;
- turno em que o aluno cursou o Ensino Médio;
- meio pelo qual o aluno obteve informação sobre o Vestibular/UNIR;
- cursos preparatórios para o Exame Vestibular;
- escolha do curso de Letras e da UNIR;
- expectativas diante do curso de Letras;
- relações com a comunicação, com a tecnologia, com as artes, com os esportes e meios de transporte.

3.2.6.1 Nível de instrução dos pais e das mães dos estudantes de Letras

O nível de instrução ou escolaridade dos pais é um fator importante na caracterização do perfil sócio-econômico-cultural dos estudantes de Letras. A Tabela 15, a seguir, reflete a escolaridade dos pais e mães dos estudantes em curso:

Tabela 15 – Nível de Instrução dos pais e mães dos estudantes de Letras, 2005-2008

<i>Nível de instrução</i>	Pai	Mãe
Lê e escreve, mas nunca esteve na escola	07	06
Fundamental incompleto	37	35
Fundamental completo	10	12
Médio incompleto	07	11
Médio completo	19	23
Superior incompleto	01	03
Superior completo	05	02
Pós-Graduação	02	01
Sem registro	03	06
Total	103	103

Fonte: Elaboração própria

O número de pais não alfabetizados somado àqueles que leem e escrevem, mas nunca frequentaram a escola (19 pais) é bastante superior ao número de mães com o mesmo nível de instrução (dez mães); há certo equilíbrio na escolaridade de pais e mães quanto ao Ensino Fundamental incompleto (37 pais e 35 mães) e completo (12 pais e dez mães). Em relação ao Ensino Médio completo e incompleto, as mães (34) são em número maior que os pais (26). Quanto à formação na Educação Superior e Pós-Graduação, apenas oito pais e sete mães tiveram ou têm acesso a este nível.

Os números nos dizem, portanto, que a maior parte dos pais e mães (37 pais e 35 mães) dos estudantes de Letras possui o Ensino Fundamental incompleto; o Ensino Médio completo está em segundo lugar na escolarização tanto dos pais (19) quanto das mães, sendo que as mães são em maior número (23).

Nogueira (2004) afirma ser a escolaridade da mãe um fator importantíssimo na condução dos filhos ao ensino superior, talvez maior do que a influência da escolaridade do pai nesse processo, pois: “As mães mais instruídas parecem ser melhores administradoras das carreiras escolares. Há maior probabilidade delas monitorarem o progresso do filho e de que escolham um tipo de ensino secundário

que o conduza ao ensino superior” (NOGUEIRA, 2004, *apud* PEREIRA, 2006, p. 106).

É verdade que à mulher sempre foi atribuído o papel de cuidar dos filhos. Ao que diz Nogueira, eu acrescento que, ao lado da escolaridade, marcha o indiscutível fato de que a mãe, ainda hoje, em todas as classes e frações de classes – e especialmente nas frações de classe menos privilegiadas economicamente – em decorrência da cultura machista de nossa sociedade, é tida como a responsável direta não apenas pelo acompanhamento escolar dos filhos, mas por todas as atitudes que eles tomam na vida social.

3.2.6.2 Turno em que o aluno cursou o Ensino Médio

Considerando-se o turno em que cursou o Ensino Médio, dos 103 alunos que responderam ao questionário, 64 o cursaram em período diurno e 39 em período noturno, o que significa que a maioria dos alunos teve a oportunidade de realizar seus estudos, ainda que em escolas públicas, no período diurno, em cursos regulares.

Este dado sugere que, entre as frações de classe a que pertencem, os estudantes de Letras-Português são privilegiados, dado que o ensino noturno é mais direcionado a alunos trabalhadores e/ou que estão além da faixa etária por não terem tido possibilidades de acesso e permanência ao ensino em faixa etária “normal”.

3.2.6.3 Meio pelo qual o aluno obteve informação sobre o Vestibular UNIR

Os resultados do questionário demonstram que a escola em que cursaram o Ensino Médio foi a maior fonte de informação sobre o Exame Vestibular para os alunos, pois 35 estudantes responderam ter obtido a informação através da escola em que estudavam; em segundo lugar, aparece o capital social e familiar como grande fonte de informação, dado que 30 alunos responderam terem sido

informados através de parentes e amigos. Em seguida, as fontes de informação foram: a *internet* (15 alunos) e a televisão (12 alunos); poucos leram notícias nos jornais (oito alunos) ou em cartazes e *folders* (três alunos). Nenhum aluno informou ter ouvido notícias através das rádios.

Os dados sugerem que a escola e a família têm um importante papel no processo de socialização de informações acerca da Educação Superior; mas também revelam que o aluno de Letras não possuía, anteriormente ao seu ingresso no curso, uma cultura de leitura, dado que a minoria obteve informações via leitura em jornais, cartazes ou *folders*.

3.2.6.4 Frequência a cursos preparatórios para o Exame Vestibular (cursinho)

Dos 103 alunos que responderam ao questionário, 54 tiveram oportunidade de participar – no todo ou em parte – de algum tipo de curso preparatório para o Exame Vestibular.

49 alunos não puderam frequentar nenhum tipo de curso preparatório. Entre estes, apenas cinco alunos disseram ter a escola oferecido o “terceirão”, ou seja, os conteúdos do exame vestibular foram ministrados pela escola de forma integrada aos conteúdos do terceiro ano do Ensino Médio. Ora, se a escola foi a principal fonte de informação para os alunos, como se viu no item anterior, nem por isso ela se prestou à preparação para o exame vestibular.

Entre os demais (44) alunos que não fizeram “cursinho”, 19 alegaram não ter tido condições financeiras para tal; outros 19 alegaram ter acreditado que poderiam estudar sozinhos; cinco alegaram que não puderam estudar “cursinho” por incompatibilidade com o horário de trabalho; apenas um aluno disse não ter podido estudar porque o “cursinho” ficava muito distante de sua casa.

3.2.6.5 A escolha pelo curso de Letras da UNIR

Dos 103 alunos em curso, 55 disseram ter escolhido o curso de Letras por ser este adequado às suas aptidões; 15 optaram por Letras em decorrência da relação candidato/vaga (baixa concorrência); seis, por influência de professores ou da família; 27, por motivos “outros”, não identificados.

Questionados sobre se conheciam ou não as atividades inerentes à profissão de um Licenciado em Letras ao fazer sua escolha pelo curso, 97 alunos disseram sim e apenas seis disseram não.

Ao falar sobre a necessidade de orientação vocacional para a escolha do curso enquanto futura profissão, 30 alunos disseram ser desnecessária; 73 alunos disseram que seria importante ter tido orientação vocacional, especialmente para auxiliá-los a conhecer as profissões e o mercado de trabalho (43 alunos), bem para conhecer-se a si próprio e ajudar a pensar na melhor opção (30 alunos).

A escolha pela UNIR, segundo as informações tabuladas, se deu mormente por ser uma Universidade pública e gratuita (70 alunos); em seguida, por oferecer o melhor curso (23 alunos); oito alunos escolheram a UNIR pelo fato de o horário do curso pleiteado (vespertino) ser adequado às suas necessidades; apenas um aluno escolheu a UNIR em decorrência do curso de Letras ser pouco procurado; e um aluno disse que gostaria de estar estudando em outra Universidade.

3.2.6.6 Expectativas diante do curso de Letras

A maioria dos alunos alega esperar do curso de Letras conhecimento e cultura geral (52 alunos); 30 alunos esperam formação para emprego; dez alunos esperam melhoria de sua situação profissional; apenas quatro alunos esperam formação para a pesquisa. Sete alunos não identificaram sua expectativa diante do curso.

O fato de a maioria dos alunos ter alegado esperar do curso de Letras conhecimento e cultura geral revela o desejo de adquirir e exercer o poder simbólico

neste campo de conhecimento. Por outro lado, o fato de apenas sete alunos esperarem formação para a pesquisa revela que, mesmo sendo a finalidade do curso de Letras realizar-se como uma unidade voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão, tal unidade está longe de ser materializada.

3.2.6.7 Os estudantes de Letras e suas relações com a comunicação, com a tecnologia, com as artes, com os esportes e com os meios de transporte.

Comunicação social - Com relação aos aspectos referentes à comunicação social, os 103 estudantes em curso têm como principal fonte de informação a televisão (50 alunos); em seguida, as conversas com pessoas (21 alunos) e a internet (18 alunos); poucos têm a cultura de ler jornais ou revistas (12 alunos), ou ouvir rádio (dois alunos). Como se pode notar, o contato dos estudantes de Letras com bens culturais legítimos, de forma familiar e/ou espontânea, é pequeno.

Tecnologia – Considerado tal aspecto, 35 alunos não possuem computador em casa, 23 possuem computador sem acesso à internet e 45 possuem computador com acesso à internet. Com relação ao uso do computador, dois alunos ainda não sabem como usá-lo; alguns poucos o usam somente para lazer (dez alunos); a maioria (91 alunos) usa o computador para trabalhos escolares e profissionais.

Artes - No que se refere à relação com as artes, a maior parte dos alunos diz preferir a literatura (29); em seguida, a preferência dos estudantes é: música (28); cinema/vídeo (16); esporte (13); artes plásticas/artesanato (nove); dança (quatro) e teatro (quatro). O aparente desinteresse pelo teatro pode se dar em decorrência da não cultura de teatro em Rondônia. Porto Velho, a capital do estado, não dispõe de um teatro. Há apenas alguns auditórios onde os artistas apresentam espetáculos, os quais acontecem com pouca frequência. O atual curso de Letras não oferece nenhuma disciplina voltada para o teatro; e o antigo grupo de teatro constituído por alguns professores e alunos do curso foi extinto.

Esportes - Quanto ao esporte predileto, os que mais despertam o interesse dos alunos são: o voleibol (20), o xadrez (19), o futebol de campo (11); a natação (11); o futebol de salão (11); basquete (cinco); handebol (cinco); capoeira (quatro); judô (um); voleibol “de areia” (um). Seis alunos disseram estar interessados em “outros” esportes e 20 informaram não ter interesse por nenhum tipo de esporte.

Nota-se que os esportes preferidos pelos alunos pertencem às categorias de esportes mais populares e massivos. O xadrez, embora não se enquadre na categoria de esportes de massa, tem sido relativamente popularizado em Rondônia, inclusive em escolas de Ensino Fundamental e Médio, através de programas de voluntariado como o conhecido “Amigos da Escola” e também por meio de projetos de alguns professores simpatizantes deste jogo.

Meios de transportes - No que se refere aos transportes, o mais regularmente utilizado pelos alunos é o ônibus (81 alunos); 12 alunos utilizam carros (próprios ou da família); oito alunos possuem e utilizam motocicletas; dois alunos disseram usar mais a bicicleta como meio de transporte.

3.3 O CAPITAL ECONÔMICO DOS ESTUDANTES DE LETRAS

Para analisar o capital econômico dos alunos, considerei informações referentes a registros de trabalho/emprego do próprio aluno observáveis nos documentos consultados - em relação aos alunos pretéritos - e nos questionários – quanto aos alunos em curso. No que concerne especificamente aos alunos do período de 2005-2008, foram considerados, ainda:

- o número de pessoas na família;
- a renda familiar bruta mensal;
- a(s) pessoa(s) responsável(s) pelo sustento da família;

- a ocupação do responsável pelo sustento da família;
- a idade com a qual o estudante passou a exercer atividade remunerada.

3.3.1 Tipos de trabalhos exercidos pelos estudantes de Letras

Os estudantes de Letras se caracterizam por serem alunas e alunos trabalhadores. Com relação a registros acerca de trabalho/emprego, a pesquisa demonstrou os dados configurados na Tabela 16, a seguir:

Tabela 16 - Trabalhos exercidos pelos estudantes de Letras, 1983-2008

<i>Tipo de Atividade</i>	Período				Total
	1983 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2002	2005 a 2008	
Funcionário Público	143	62	01	26	232
Trabalhador de Empresa privada	37	13	01	15	66
Empresário	00	00	00	02	02
Autônomo	00	00	00	14	14
Não trabalha	00	00	00	11	11
Desempregado	00	00	00	35	35
Sem registro	164	214	37	00	415
Total	344	289	39	103	775

Fonte: Elaboração própria

Dos documentos consultados no período de 1983 a 1999, note-se o grande número de funcionários públicos (205 alunos); eram poucos os trabalhadores de empresa privada (40 alunos). O estado de Rondônia – e a cidade de Porto Velho,

especialmente, que é a sede do governo estadual - não dispunha de indústrias ou grande comércio. Com o encerramento da chamada década da destruição (colonização da década de 70) e fechamento dos garimpos de ouro (na década de 80), a economia de Rondônia passou a girar quase que exclusivamente em torno do funcionalismo público.

Os dados “sem registro” não significam que os alunos não trabalhavam; em verdade, não há, nas pastas individuais, nenhum tipo de ficha ou documento acadêmico que registre o fato de o aluno trabalhar ou não; as informações que aqui expus foram extraídas de documentos como: pedidos de licença médica, pedidos de permissão para ausentar-se das aulas por motivo de trabalho, diversos tipos de requerimentos dos alunos, declarações de empresas ou órgãos governamentais em que os alunos trabalhavam. As informações aqui dispostas são produtos de uma árdua “pescaria” a partir do parco material disponível. O mesmo se pode dizer em relação aos alunos do período de 2000 a 2002.

Quanto aos alunos do período de 2005 a 2008, como os dados foram coletados por questionário, as informações são mais consistentes: diminuiu o número de funcionários públicos (25 alunos) e trabalhadores de empresas privadas (15 alunos); por outro lado, é bastante significativo o número de desempregados (35 alunos); além disso, já são registradas funções diferentes como: trabalhador autônomo (14 alunos) e empresário (dois alunos); 11 alunos não trabalham - nunca trabalharam e não se classificaram como desempregados.

3.3.2 Número de pessoas nas famílias dos estudantes de Letras

Os estudantes de Letras se caracterizam por pertencerem a fratrias numerosas - na maioria, e incluindo o aluno(a) - constituídas por cinco ou mais pessoas (45 alunos), seguido por fratrias de quatro pessoas (27 alunos) e de três pessoas (15 alunos); 12 alunos vivem em fratrias de duas pessoas e apenas quatro alunos vivem sozinhos. Não foi questionado aos alunos se o número de pessoas na família incluía os avós residindo com a família nuclear.

Em sendo os a maior parte dos alunos pertencentes a famílias numerosas e com baixa renda familiar, percebe-se claramente a necessidade de trabalho

evidenciada no item 3.1 acima. Desta feita, a necessidade de contribuir no orçamento familiar, de alguma maneira, faz com que 90% dos estudantes sejam alunos-trabalhadores, o que pode, evidentemente, levá-los a obter baixo rendimento no curso, por falta de tempo e local adequado para os estudos, em decorrência de suas condições materiais de existência.

3.3.3 Renda bruta familiar mensal dos estudantes de Letras

A maioria dos estudantes de Letras pertence a famílias de baixa renda, portanto de baixo poder aquisitivo, situando-se na faixa que compreende o valor de um a três salários mínimos. Considere-se que estas famílias são numerosas, a maioria constituída por cinco ou mais pessoas.

A renda bruta familiar mensal dos estudantes de Letras está representada na Tabela 17, a seguir:

Tabela 17 – Renda familiar bruta mensal dos estudantes, 2005-2008

<i>Renda familiar bruta</i>	Total
Até 1 salário mínimo	06
Acima de 1 até 3 salários mínimos	37
Acima de 3 até 5 salários mínimos	27
Acima de 5 até 7 salários mínimos	18
Acima de 7 até 10 salários mínimos	08
Entre 10 e 20 salários mínimos	07
Total	103

Fonte: Elaboração própria

A renda bruta familiar mensal da maioria dos estudantes de Letras se situa na faixa acima de um até três salários mínimos (37 alunos), mas um bom número de estudantes (27 alunos) possui renda familiar bruta na faixa acima de três até cinco salários mínimos e acima de cinco até sete salários mínimos (18 alunos); oito

alunos, na faixa acima de sete até dez salários mínimos e sete alunos na faixa acima de dez até 20 salários; apenas seis alunos possuem renda familiar bruta de até um salário mínimo.

Vê-se que os estudantes de Letras, por seu poder aquisitivo, não são ricos; em se tratando de famílias numerosas, então, a maior parte deles vive com dificuldades financeiras no que toca ao sustento da família.

3.4 Responsável pelo sustento da família

A economia familiar da maioria dos atuais estudantes de Letras, situada na faixa de um a três salários mínimos, como vimos, é destinada ao sustento de cinco ou mais pessoas. Como muitos alunos estão em situação de desemprego e/ou não trabalham, a responsabilidade pelo sustento da família recai sobre outras pessoas.

A Tabela 18, a seguir, apresenta a(s) pessoa(s) que figura(m) como principal(s) responsável(s) pelo sustento da família dos estudantes:

Tabela 18 – Principal responsável pelo sustento da família dos estudantes, 2005-2008

<i>Responsável</i>	Total
Pai	17
Mãe	20
Pai e Mãe	09
Você próprio	14
Cônjuge	22
Parente	06
Outros(s)	15
Total	103

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 18 demonstra que a mãe tem o papel social de maior provedora da família, no caso dos estudantes de Letras; o pai, enquanto responsável pelo

sustento da família, está em segundo lugar; isto reflete a inserção da mulher no mercado de trabalho, mas também sugere uma nova estrutura familiar, em que mulheres assumem sozinhas a criação e a educação de seus filhos.

Alguns alunos (14) são eles próprios responsáveis pelo sustento de suas famílias; outros (22) são dependentes de seus cônjuges ou de parentes (seis) ou outras pessoas (15). O alto grau de dependência financeira – aliado ao baixo grau de participação do estudante no sustento da família revelados pelos dados - reflete o grande número de estudantes solteiros, desempregados e/ou que nunca trabalharam, portanto dependentes de seus familiares.

3.3.5 Ocupação do responsável pelo sustento da família

A cidade de Porto Velho é a sede administrativa do estado de Rondônia, centralizando toda a administração governamental. Vimos, através de informações da SEPLAN, que o estado é bastante dependente do setor público não apenas em relação a serviços (saúde e educação), mas também com relação aos empregos. Assim, os governos federal, estadual e municipal se revelam como os maiores empregadores.

A ocupação do principal responsável pelo sustento da família a que pertence o estudante está representada na Tabela 19, a seguir:

Tabela 19 – Ocupação do responsável pelo sustento da família dos estudantes, 2005-2008

<i>Tipo de Ocupação</i>	Total
Empresário	05
Servidor público	56
Empregado de empresa privada	22
Outro	11
Total	103

Fonte: Elaboração própria

A principal ocupação do responsável pelo sustento da família é a de servidor público (50%); os demais se distribuem em: empregados de empresas privadas (22), profissionais liberais (09), empresários (05). 11 alunos não especificaram o tipo de ocupação do responsável pelo sustento da família, talvez por este(s) exercer(em) ofícios não reconhecidos socialmente.

3.6 Idade com a qual o estudante passou a exercer atividade remunerada

No caso dos alunos que trabalham, ou já trabalharam, ou estão em situação de desemprego, a Tabela 20 demonstra a idade com a qual o estudante passou a exercer alguma atividade remunerada.

Tabela 20 – Idade com a qual o estudante iniciou a exercer atividade remunerada, 2005-2008

<i>Faixa etária</i>	Total
Entre 14 e 16 anos	14
Entre 16 e 18 anos	28
Após 18 anos	42
Nunca trabalhou	11
Total	103

Fonte: Elaboração própria

Os estudantes de Letras, embora muitos estejam desempregados atualmente, têm uma história de trabalho aliada a sua trajetória escolar, exercendo algum tipo de atividade remunerada. Entre os 92 alunos que já trabalharam ou trabalham, 50 iniciaram sua trajetória de trabalho antes dos 18 anos e 42 após os 18 anos. Os alunos que nunca trabalharam (11) dependem absolutamente de outras pessoas para sustentá-los.

3.4 DISCUTINDO O PERFIL DOS ESTUDANTES DE LETRAS

Os dados aqui analisados revelam que a maioria dos estudantes do curso de Letras-Português da UNIR se constitui por pessoas oriundas de frações de classes populares, os quais frequentaram escolas públicas no Ensino Médio. São alunas e alunos trabalhadores, filhas e filhos de pais e mães com baixo capital econômico e cultural (incluindo o escolar). Este perfil, entretanto, não é uma exclusividade de tais estudantes; é um perfil compatível com o perfil de estudantes de cursos de licenciatura, não apenas na UNIR, mas também em outras universidades brasileiras.

Pereira (2006, p. 114), referindo-se ao perfil de estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, numa análise acurada e bem fundamentada em dados quantitativos bastante consistentes, concluiu que, também naquela instituição:

[...] grande parte dos cursos com modalidade Licenciatura apresentam candidatos aprovados egressos de frações de classe com menor capital econômico e cultural evidenciado pelo ingresso de muitos estudantes provenientes da rede pública de ensino, que frequentaram cursos noturnos, que não frequentaram cursinhos, que têm pais com escolaridade inferior ao 2º grau completo e pais cujas ocupações são dos agrupamentos 4 e 5. Entre esses, destacam-se os cursos noturnos em geral e os cursos de Letras, Geografia diurno e Matemática diurno.

O perfil dos alunos de licenciaturas se revela no perfil dos professores brasileiros, em pesquisa realizada pela UNESCO Brasil (2004), cujos resultados demonstraram que o professor se sente bastante empobrecido, insatisfeito com o seu trabalho, possui pouco acesso a novas tecnologias em decorrência de seu baixo nível de renda; ressentem-se da não-participação das famílias dos alunos no processo educativo, dado que os jovens são depositários de uma série de problemas sociais. A pesquisa revelou, ainda, entre outros fatores, que apenas o aumento da oferta dos cursos de formação inicial e continuada dos professores não tem vencido a batalha de um ensino de qualidade na sala de aula.

Tais características não são, também, próprias apenas de universidades brasileiras. Bourdieu (1992) relata ter realizado uma pesquisa com estudantes de cursos superiores, na França, “com a intenção de tratar as relações pedagógicas como simples relação de comunicação e de medir o seu rendimento” (BOURDIEU, 1992, p.83), analisando as variações desse rendimento em função das

características sociais dos receptores, ou seja, dos estudantes. Nessa pesquisa, o sociólogo tomou como categorias a origem social, o sexo e características do passado escolar dos alunos.

Os resultados da pesquisa de Bourdieu demonstraram que, em matéria de linguagem, os estudantes oriundos de classes populares e médias são submetidos a uma seleção mais forte e, por isso, entre eles, a desistência é maior; os alunos originários de classes superiores levam vantagem porque a sua competência linguística se mostra mais eficaz e mais próxima da linguagem acadêmica.

Considerando a categoria sexo, com relação aos cursos de Letras, as mulheres constituem a maioria dos estudantes. Segundo Bourdieu, esse fato se dá porque as mulheres são orientadas por mecanismos objetivos das relações sociais que impõem uma definição dos estudos “femininos”. Há “um sistema de oportunidades objetivas que condena as mulheres a profissões que requerem uma disposição *feminina*” (BOURDIEU, 1992, p. 88).

No que se refere à história da escolarização anterior ao ensino superior, a pesquisa constatou que os alunos oriundos de classes populares, mesmo aqueles que tiverem formação mais clássica, portanto superselecionados, obtiveram resultados inferiores aos alunos oriundos das classes abastadas e com formação também clássica: estes últimos, “tiraram melhor proveito escolar de seu capital linguístico e cultural” (BOURDIEU, 1992, p.95).

Reporto-me à pesquisa realizada por Bourdieu com o intuito de refletir que, no Brasil – e, por conseguinte, em Rondônia - a democratização do acesso à escolarização permitiu a entrada das classes populares na instituição escolar. Há, decerto, um distanciamento linguístico entre a escola que se destinava às classes abastadas econômico-culturalmente e a escola que, agora, fala para as classes populares. Por outro lado, esta democratização foi transformando estudantes oriundos das classes populares em professores da escola destinada a estas classes.

É verdade que, assim, percebemos certa mobilidade social dentro das próprias camadas populares, porém a língua da escola também se transforma e modifica: o professor tende a não dominar a norma da língua culta que deve ensinar, porque ele se constituiu também, originalmente, através do *habitus* linguístico e cultural de sua camada social. As variedades linguísticas das camadas sociais dominadas adentram a escola. Elas resultam, seguramente, das desigualdades que impedem o acesso democrático dos diferentes agentes sociais à língua dita culta.

Conhecendo agora a trajetória escolar e o perfil patrimonial dos estudantes do curso de Letras-Português da UNIR, passarei a discutir, na quarta parte do trabalho, a atuação desses estudantes no momento do estágio supervisionado de regência - no que se reporta ao uso da língua culta - enfocando a escrita por eles utilizada no quadro, em situações de regência de aula (ou seja, em situações de prática de ensino da *língua legítima*) para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

4 A HISTERESIS DO *HABITUS* LINGÜÍSTICO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo tem por objetivo analisar o capital linguístico dos estudantes de Letras-Português em estágio de Regência – no que se refere ao uso da língua culta e domínio de conteúdos escolares em situação de aula - considerando, particularmente, a língua escrita utilizada pelos estagiários, em sala de aula, para a transmissão dos conteúdos culturalmente legítimos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Convém observar que os profissionais de Letras, diferentemente dos outros profissionais licenciados para o ensino, têm um papel social extremamente cobrado: o de “falar e escrever corretamente”. Além disso, os professores são os responsáveis por ensinar a “falar, ler e escrever corretamente”. Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), referindo-se ao ensino da língua culta, atenta para o fato de que:

[...] no caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas conseqüências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e lingüísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.

Se os professores não ensinam adequadamente, são esses profissionais os “culpados” pelos fracassos dos alunos no que se refere à escrita e à leitura, o que leva ao fracasso em outras disciplinas e conteúdos escolares. Não é incomum ouvir-se acusações do tipo: “O culpado é o professor de português!”; “O professor de português não ensina os alunos a ler nem escrever”.

Afirmativas como estas, muito embora revestidas de caráter acusador, denotam que, mesmo pelo senso comum, é atribuída uma grande importância ao papel do professor de português no desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas para o sucesso escolar dos estudantes. Tais afirmativas demonstram também que o senso comum sabe, reconhece e confirma que o aluno de classe popular não sabe a língua da escola; reconhece-se incompetente linguisticamente (*português é difícil, sou muito burro em português*) até o ponto de

negar sua própria língua materna (*odeio português*). Vê-se inculcada no aluno a ideologia da incompetência. E essa ideologia, na maioria das vezes, é a principal responsável pela mortalidade do aluno na carreira escolar.

A respeito do “desencantado e culpado” professor de português, reporto-me a um comentário de Bourdieu (In: NOGUEIRA; CATANI, 2002), o qual pondera que:

É necessário ter em mente que os estudantes de Letras são o produto de uma série contínua de seleções segundo o próprio critério de aptidão para o manejo da língua, e que a super-seleção dos estudantes oriundos dos meios menos favorecidos vem compensar a desvantagem inicial que devem à atmosfera cultural de seu meio. Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. (BOURDIEU, In: NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 46).

É importante considerar que os estudantes de Letras, provêm – como os de outros cursos de licenciatura e conforme o perfil delineado no capítulo anterior – de diferentes origens e grupos, com experiências de interação social e cultural diversificadas. Não pertencem, em princípio, à camada economicamente privilegiada.

Muito embora estes alunos se situem no contexto daqueles estudantes superselecionados – e, portanto, laureados por terem tido oportunidades de se apropriar de alguns bens e produtos culturais da classe dominante econômica e culturalmente - sua gramática de uso não se aproxima da norma culta, a não ser em momentos de tensão linguística, como, por exemplo, em uma apresentação oral de trabalhos acadêmicos; mesmo assim, com muito esforço. Há dificuldades na compreensão de textos teóricos, na expressão oral e especialmente na produção da escrita.

Assim, considerando a trajetória escolar e o perfil patrimonial dos estudantes do curso de Letras-Português da UNIR, passarei a refletir sobre a atuação desses estudantes no momento do estágio supervisionado de Regência - no que se reporta ao uso da norma culta - enfocando a escrita por eles utilizada em situações de aula

(ou seja, em situações de prática de ensino da *língua legítima*) para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

4.1 OS ESTAGIÁRIOS E A ESCRITA

Há mais de dez anos tenho acompanhado alunos do último ano do Curso de Letras-Português, da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, no cumprimento de seus estágios curriculares; a cada turma que entra em estágio nas escolas públicas, durante o acompanhamento e visitas às escolas, revejo antigos ex-alunos, agora professores no exercício da profissão. Os “meus” estagiários, portanto, cumprem sua experiência formativa de prática docente em salas de muitos de “meus” ex-alunos.

Os relatórios finais de estágio, em grande parte, demonstram que os alunos saem da Universidade cheios de inseguranças: se pouco as conhecem, não aplicam as teorias de ensino de língua; também não dominam os conteúdos escolares. Não sabem como aliar a(s) teoria(s) aprendida(s) (ou não?) à prática em sala de aula... e perdem-se no trabalho docente culpando o “sistema”, o livro didático, as apostilas, os diretores, os supervisores, o baixo salário, a pobreza e a falta de interesse dos alunos, enfim... alunos que ainda não saíram da Universidade já se dizem cansados, muitas vezes decepcionados com a futura profissão, como muitos daqueles professores (meus ex-alunos!) a quem criticaram em seus relatos de observação de aulas durante a primeira fase do estágio na prática de ensino de Português.

Durante o acompanhamento dos estagiários, tenho ouvido os alunos – pelo menos grande parte deles - dizerem que o curso de Letras é muito teórico e não os prepara para o exercício profissional. Tal reclamação, decerto, não é exclusiva dos meus alunos; Pimenta (1997), refletindo sobre o mesmo tipo de comentário realizado por seus alunos do curso de Magistério, assim pondera:

Quando os alunos da Habilitação Magistério reclamam que os cursos são teóricos, é preciso ler estes reclames como denunciadores de que o curso não prepara teórica e praticamente para o exercício profissional, porque não toma como referência do seu currículo teórico (no qual se inclui o estágio) as necessidades que a escola-campo está colocando. Não se trata, portanto, de responder “com

mais prática” e “menos teoria”. O curso não forma adequadamente porque é fraco teórica e praticamente. Isto é, não assume a formação de um profissional para atuar na “prática social”. (PIMENTA, 1997, p. 65).

Ao acompanhar os estagiários em suas aulas práticas, observo que grande parte deles não aplica a tríade das práticas - leitura, produção de texto e análise linguística - tão sobejamente discutida na Universidade, além de ser preconizada (e instituída) pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa.

Os professores em formação comportam-se, com raras exceções, como meros repetidores dos conteúdos e das metodologias que os livros didáticos apresentam. Poucos demonstram alguma preocupação com as questões sócio-econômico-culturais demandadas pelo ensinar/aprender Português. Poucos têm domínio de como fazer análise linguística textual considerando as variações linguísticas do português e as gramáticas dos usos linguísticos evidenciadas nos textos orais e escritos produzidos pelos alunos. Esta atuação dos estagiários como professores iniciantes é incongruente com as abordagens teóricas dos processos de ensino de língua materna estudados durante o curso.

A exemplo disso, Geraldi (1996), um dos autores bastante lidos e discutidos no curso de Letras-Português da UNIR - referindo-se ao pensamento backhtiniano de que o processo de interação é o *locus* produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, como o centro organizador e formador da atividade mental - afirma que:

O estudo e o ensino de uma língua não podem, nesse sentido, deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. (GERALDI, 1996, p. 28).

Considerando os aspectos pedagógicos evidenciados nas práticas docentes dos estagiários, devo concordar com Vieira (1998), quando, ao discutir a questão das práticas de ensino de língua portuguesa nos cursos de Letras, diz que:

Embora a prática de ensino de português aborde questões relativas à prática docente e aos estágios supervisionados, não se limita a esses dois aspectos, antes amplia-se e configura-se em lugar de reflexão, pesquisa e ação [...] ... o questionamento envolvendo as

questões de aprendizagem emerge das relações estabelecidas, oferecendo ao futuro professor condições de não só analisar os métodos de ensino, mas também de elaborar projetos de ensino de língua materna. (VIEIRA, 1998, pág. 91)

Buscando trabalhar com a construção e execução de projetos, (elaborados e executados pelos próprios estagiários, individualmente ou em pequenos grupos), participo, há alguns anos, do “Projeto Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão: repensando as práticas de ensino”. As turmas que têm vivenciado e participado desse projeto, de modo geral, apresentaram bons resultados em algumas situações. Mas os alunos, na maioria, escondem-se atrás de um projeto voltado para a leitura da literatura (especialmente da literatura infantil), fugindo dos projetos voltados ao ensino de língua, como se fosse possível existir literatura sem língua. Talvez isto se dê por medo de enfrentar o trabalho com o ensino da língua portuguesa, pois, segundo depoimentos deles próprios, “não sabem gramática”. Esse tipo de depoimento denota que o estagiário, na “reta final” de seu curso, não conseguiu assimilar conteúdos básicos de Linguística, relevantes para sua profissão, como as concepções de gramática.

No que toca à atuação do professor iniciante, é fundamental a reflexão por parte dos professores formadores de professores. Se, de fato, os professores iniciantes têm uma visão ingênua da realidade, então o seu processo de formação na academia pode estar terrivelmente falho, pois a academia, lugar de produção do conhecimento, não pode lançar no mercado um profissional de consciência ingênua, especialmente no que concerne à compreensão de sua função social enquanto educador e professor de língua portuguesa.

Enquanto formadora de professores, não posso ficar alheia a esta problemática. Em todo o meu processo de formação profissional, também passei (quando de minhas primeiras experiências como docente iniciante) e passo ainda (enquanto formadora de professores) por momentos de conflitos e confrontos entre as teorias científicas e as práticas pedagógicas; por isso busco compreender as dificuldades de meus alunos enquanto professores iniciantes, especialmente no que concerne à aplicação de conteúdos escolares.

Uma das causas de tais dificuldades observadas no desempenho linguístico dos estudantes, possivelmente, dado o seu perfil patrimonial, repousa na sua não familiaridade com a terminologia técnica das disciplinas, o que compromete a

apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos necessários ao exercício da profissão. A respeito da noção de familiarização, Bourdieu (1996) afirma que:

A aprendizagem da língua se realiza pela familiarização com pessoas que desempenham papéis totais **cuja dimensão lingüística constitui apenas um aspecto, jamais isolado enquanto tal**. É exatamente isso que está na raiz do poder de evocação prática de certas palavras, as quais, estando ligadas a toda uma postura corporal, a uma atmosfera afetiva, ressuscitam toda uma visão de mundo, em suma todo um mundo, bem como a ligação afetiva com a língua materna cujas palavras, floreios e expressões parecem encerrar um “excedente de sentido”. (BOURDIEU, 1996: p.70 – grifo nosso).

É importante salientar que a familiarização não é o único fator a interferir na constituição do *habitus* lingüístico, pois a dimensão linguística, como diz Bourdieu, é apenas um aspecto do papel social que cada agente desempenha na sociedade. Por outro viés, no que se refere ao privilégio cultural, a barreira linguística - especialmente a língua falada no meio familiar - constitui o maior obstáculo cultural para o acesso e permanência do indivíduo no sistema escolar. O autor afirma, ainda, que:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui, para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, In: NOGUEIRA; CATANI, 2002: p. 41-42).

Com base no perfil patrimonial dos estudantes de Letras-Português da UNIR (conforme descrito na terceira parte deste trabalho), vimos que tais estudantes provêm de famílias economicamente não privilegiadas; por outro lado, são alunos laureados por terem tido oportunidades de acesso (e permanência) à escolarização e a outros bens culturais da sociedade. No entanto, vale considerar que o *habitus* lingüístico é um dos mais difíceis de ser modificado, especialmente em se tratando da língua oral, desde que há uma contradição entre o familiar e o escolar.

Com raríssimas exceções, é na escola que aprendemos a língua escrita e, portanto, a norma culta a ela vinculada. E sabemos que a norma culta é reflexo do poder das camadas dominantes, das quais os estudantes de Letras não se originam. A escrita confere poder àqueles que a utilizam, tanto por suas funções sociais, como pessoais. De acordo com Stubbs (In: BAGNO; STTUBS; GAGNÉ, 2002, p. 92),

[...] a educação é necessariamente um processo de controle social e de engenharia social. Muitos professores são hostis a esses conceitos, mas é ingênuo pensar que poderia ser diferente. É uma razão a mais para entendermos as relações entre língua e desenvolvimento, aprendizagem e ensino, direitos individuais e obrigações sociais.

Na verdade, a “hostilidade” dos professores em relação aos conceitos referidos por Stubbs, se constitui em impedimento para o exercício de um trabalho docente consciente e crítico, revelando a naturalização da dominação e da reprodução dos processos de dominação através do sistema escolar. Os professores de língua portuguesa, por seu turno, são tidos e cobrados socialmente como responsáveis diretos pelo desenvolvimento do capital linguístico de seus alunos.

Modernamente, as Universidades brasileiras, em se tratando da formação dos professores de língua materna, têm se voltado para abordagens teóricas que privilegiam a educação linguística, centrada nos usos linguísticos, que possibilite aos alunos relacionarem e utilizarem, nas diferentes situações sociais, as diferentes variações da língua. Neste caminho, Bechara (In: CLEMENTE; KIRST (Orgs), 1992, p. 47) adverte:

Totalmente condenada por essa nova concepção de educação linguística é o exclusivo privilegiamento da língua oral espontânea, a chamada língua do povão, modalidade freneticamente defendida por uma corrente populista, sob a bandeira de uma educação democrática. Esta corrente volta a cometer o erro de glotocentrismo unilateral, o monolinguismo que se pretende combater. Esta tese simplista do populismo é tão falsa quanto aquela que pretende reduzir o aprendizado linguístico ao padrão culto ou literário, porque ambas não reconhecem o rico e complexo conceito de língua como manifestação da liberdade de expressão do homem.

De fato, a educação linguística deve colocar em relevo a aquisição da língua escrita culta, pois a aquisição das variedades orais cultas depende também do convívio e domínio desta variedade. A educação linguística deve considerar os saberes linguísticos prévios que os alunos possuem, sem, entretanto, privar-lhes do direito de ampliar seu patrimônio linguístico primário.

Porém a maioria dos professores - de balde sua formação acadêmica centrada em abordagens teóricas voltadas para a **educação linguística** - na sua prática docente trabalha com as abordagens do ensino prescritivo, centrado no código (língua enquanto sistema), dando ênfase a aspectos superficiais sobre a língua escrita, tais como a ortografia e a estética do texto, sem aprofundamento nos usos do código linguístico nas diferentes situações sociais. Essa valorização exacerbada da escrita não se dá por acaso. Segundo Stubbs (In: BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 130-131):

A língua escrita faz uma diferença radical na complexidade da organização que os homens podem gerir, já que ela muda a relação entre memória e classificação, e permite diversas formas de organizar e transmitir informações. As instituições burocráticas, desde o pequeno comércio até os Estados modernos dependem de registros escritos [...] Uma competência na língua escrita é claramente uma chave para o sucesso na educação e no sistema social.

Assim, para os professores de língua portuguesa, é natural que o poder simbólico exercido sobre nós pela escrita seja reproduzido nos alunos. Não se pode olvidar que o poder simbólico só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não desejam saber que o exercem ou que a ele são submetidos. Segundo Hanks (In: BENTES; REZENDE; MACHADO, 2008, p. 52-53) “esta cumplicidade é explicada não por um acobertamento consciente, mas pelas relações estruturais entre os sistemas semióticos (incluindo a língua), o *habitus* (incluindo as possibilidades que ele corporifica) e o campo”.

Para ensinar a escrita, que representa a língua legítima, deveríamos - porque somos os professores - dominar os conteúdos escolares no que se refere à norma culta escrita, pois “é à norma-padrão que é concedido o reconhecimento da legitimidade” (HANKS, id., p. 51). Por outro lado, é também necessário compreendermos que a língua apresenta variações outras, não prestigiadas, que

fazem parte do *habitus* linguístico dos alunos oriundos das classes populares. Tais variações não podem ser ignoradas – nem silenciadas – pelo professor.

O trabalho de uma educação linguística ideal, a meu ver, seria fundamentado em uma metodologia descritivo-comparativa, para que os alunos pudessem compreender as relações, diferenças e semelhanças entre as diferentes variações da língua e poderem, assim, saberem usá-las nas diferentes instâncias sociais.

No entanto, parece-me que a formação teórica e a prática docente no ensino de língua portuguesa são divergentes. Não é meu objetivo maior, neste trabalho, discutir as relações teoria/prática, porém isto não pode ser ignorado, em se tratando de analisar o capital linguístico dos estagiários em situações de regência de aula.

4.2 OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA LEGÍTIMA

Em um estudo anterior (SAMPAIO, 2008), em que desenvolvi uma reflexão sobre a comunicação pedagógica, à luz do referencial bourdieuniano, eu considerei que a escola, no desempenho de seu papel meio à sociedade (uma sociedade de classes como esta em que vivemos), tem-se configurado como uma instituição de reprodução das formas de dominação. As contradições sociais, especialmente as econômicas, fazem com que os membros da sociedade tenham diferentes tipos de acesso aos bens culturais. Um desses bens é a língua. E a língua da escola é diferente da língua da casa, em se considerando alguns meios sociais.

Um claro exemplo da distância entre a língua adquirida e usada no ambiente familiar e a língua preconizada pela escola é encontrado no trabalho de Santos (2002) acerca de narrativas escritas por professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental. Considere-se, por exemplo, o seguinte fragmento de depoimento de uma das professoras que colaboraram na pesquisa de Santos:

[...] a professora não falou nada, também não mandou sair. Continuou... Passou todos os exercícios e eu acompanhei. Ela me deu o lápis, a borracha, como se eu fosse uma aluna [...] e gostei tanto da escola que eu tinha muita vontade... A professora, no final da aula, chamou a Diretora e falou que eu não era matriculada e que eu havia aparecido ali, mas ela me perguntou de onde eu vinha. Eu

contei a ela minha história toda: que meu pai tinha morrido; que eu morava no interior [...] A diretora mandou chamar meus responsáveis que eram meus tios [...] A professora falou que tudo eu acompanhava, só que eu não sabia as linguagens da escola... Um dia a professora passando sinônimo e antônimo e explicou que antônimo era o contrário; pediu que eu escrevesse a palavra: “bonito ao contrário” e eu peguei e escrevi a palavra “bonito” ao contrário, de traz para frente, para mim era aquilo (riso). E senti que eu sabia mas não sabia a linguagem da escola. Aí então ela me ensinou e eu fui aprender o antônimo, separação de sílabas, que até aí, eu não sabia. (SANTOS, 2002, p. 23)

“Eu não sabia as linguagens da escola”. Esta afirmação pode ser chocante, mas é real. A aluna não conhecia a linguagem da escola e justifica tal fato, ela mesma, por sua origem e condição social: do interior, pobre, pai morto, aos cuidados de parentes, desejosa de ir para a escola, mas sem condições econômicas... Na exposição dos conteúdos escolares a professora parece fazer uma tentativa tamanha de simplificação explicativa (*antônimo é o contrário*) que o aluno é levado ao equívoco da compreensão: o antônimo de uma palavra é a palavra ao contrário. Portanto, o antônimo de BONITO é OTINOBO. Não houve comunicação porque não houve compreensão. Então, a comunicação pedagógica se tornou ineficiente. Esta é uma situação exemplar no que diz respeito àquilo que Bourdieu denominou como arbitrário cultural.

A regência de uma aula é um momento social de tensão linguística em que o professor – em minha opinião – deve se esforçar para utilizar a variedade culta do português (pelo menos tentar se aproximar dela no que concerne aos “problemas” maiores detectados nos usos linguísticos dos alunos, como a concordância, por exemplo). Não podemos negar que a língua da casa não é a língua da escola. Muitas vezes, para os alunos das classes populares, a escola é o único lugar em que poderão ouvir e ver a tal norma culta.

Os professores de língua portuguesa ainda são a referência que o aluno tem da língua culta no ambiente escolar. No entanto, o que se vê, nas aulas de língua portuguesa, é um completo *laissez-faire linguístico* por parte do professor (e, por conseguinte, dos alunos); esse comportamento decorre, possivelmente, de uma leitura completamente equivocada da “sociolinguística” que se diz aplicar em sala de aula, aliada a pedagogias não-diretivas igualmente mal interpretadas e, portanto, mal aplicadas.

A língua escrita pelos professores na reprodução dos conteúdos escolares tem sido objeto de poucos estudos educacionais ou linguísticos. Faço referência, aqui, ao trabalho de Silva (In: SIGNORINI (Org.) 2006), que nos apresenta um estudo de exercícios gramaticais e atividades didáticas propostos por professores-alunos de um curso de formação continuada, sob a perspectiva das contribuições teóricas da linguística sistêmico-funcional.

Silva constatou que, embora os professores tenham apresentado progressos em sua atuação didática, os exercícios por eles propostos “são bastante influenciados pelas práticas da tradição escolar, notadamente as de uso de exercícios propostos pelos livros didáticos” (SILVA, id., p. 178); algumas vezes os professores desarticulam completamente as noções de gramática, texto e gênero textual, o que dificulta o trabalho de análise linguística.

Outro estudo a que me reporto consiste naquele realizado por Baudelot (In: BOURDIEU; PASSERON; SAINT MARTIN, 1994), que analisou a retórica de 160 artigos de exames de estudantes universitários, sobre ética e sociologia; os exames foram corrigidos pelo autor, que registrou, dentre outros, os seguintes problemas: uso de sentenças curtas, gramaticalmente simples e sintaticamente “pobres”; uso de um número limitado de conjunções e estas mesmas empregadas de forma errada; limitado número de advérbios e adjetivos; baixa performance no uso de metáforas e termos técnicos; uso frequente de expressões idiomáticas que operam como “hábitos” sintáticos.

Baudelot discute tais questões sob o ponto de vista do julgamento acadêmico, considerando que a língua escrita, em um ensaio, exige qualidades dissertativas, como a elegância, a clareza e a distinção, pois o julgamento acadêmico penaliza a incorreção, a vulgaridade de estilo, as expressões descuidadas e a inabilidade de formulação. De acordo com Baudelot (In: BOURDIEU; PASSERON; SAINT MARTIN, 1994, p. 93),

[...] through dissertatory rhetoric, the ability to manipulate a language which remains the language of a social class, even when decorated with values of universality, becomes the unique criterion of academic judgement, and the essay one of the most apt instruments for perpetuating cultural privilege.⁶

⁶ Através da retórica dissertativa, a habilidade para manipular a língua que está como língua de uma classe social, mesmo quando decorada com valores de universalidade, torna-se o único critério do

A partir das palavras de Boudelot, vê-se a importância da produção escrita na academia e na sociedade; a escrita funciona como um instrumento de perpetuação do privilégio cultural. Então, a escrita acadêmica, assim como a linguagem profissional do professor e dos estudantes, tanto no plano da oralidade quanto no da escrita, não se podem tornar confirmações mútuas de que as aulas – espaços sociais do ensinar/aprender a cultura letrada - não são ilusórias, o que se configura no já famoso chavão “fingir ensinar *versus* fingir aprender”.

Nesse mesmo caminho de análise, observando a relação entre estudantes universitários e a linguagem acadêmica usada pelos professores durante as aulas, Bourdieu, Passeron e Saint Martin (1994) dizem que os estudantes demonstraram não entender realmente a linguagem de seus professores. Os autores sugerem ser este fenômeno – a comunicação linguística entre professores e alunos – um fato grandemente marcado por restrições e tradições institucionais específicas. Quando testados acerca dos critérios de aprendizagem derivados da prática do professor universitário, os alunos demonstraram que tinham uma compreensão bastante imperfeita da linguagem acadêmica em comparação com a linguagem por eles utilizada no dia-a-dia. A partir desse estudo, os pesquisadores apontam para dois fatos fundamentais: a importância que se deve dar aos equívocos ocasionados pela não-compreensão linguística na educação superior e o papel determinante da herança linguística para o sucesso acadêmico.

Com o intuito de contribuir nesse campo de investigação, optei por analisar tão somente a escrita utilizada no *locus* de trabalho do professor de português em formação. Para tanto, selecionei algumas situações de aula, considerando anotações (apontamentos) feitas por estagiários de Letras, no quadro escolar, para explicação dos conteúdos escolares.

Vale esclarecer que foram objetos de análise apenas algumas situações ocorridas em sala de aula, e não a aula em si, como unidade analítica, em sua organização/interação didática. Conforme Matencio (2001, p. 81-82), “a organização de uma aula inclui *dimensões cognitivas e socioinstitucionais* – ligadas tanto ao *conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer* como ao *conhecimento*

sobre esse tipo de interação e o saber dizer – que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução textual”.

Muito embora eu concorde em absoluto com Matencio no que se refere à aula como unidade de análise, dadas as limitações desta pesquisa e à especificidade de meu objeto de estudo, as situações de aula foram analisadas apenas no seu sentido metacomunicativo, isto é, considerando-se a metalinguagem escrita utilizada pelo professor para ensinar a norma culta e explicar os conteúdos escolares, visto que os conteúdos abordados pelos estagiários, de modo geral, se referem a questões relativas ao ensino de regras gramaticais, através da aplicação de exercícios metalinguísticos. Não discutirei, portanto, questões metodológicas ou didáticas da aula como unidade, dado que tais elementos não são, no momento, o meu foco de atenção.

As situações descritas (S), bem como os estagiários (E), receberam uma codificação numérica para identificação; atente-se que o objetivo deste trabalho não é avaliar os atos dos agentes *per si*, enquanto indivíduos, mas as atitudes de professores em formação, considerando o aspecto macro de sua atuação no campo da educação linguística.

As situações observadas foram organizadas, para efeitos deste trabalho, em três tópicos: o conhecimento de regras em geral; o conhecimento de sintaxe; o preconceito linguístico. É o que passarei a descrever e analisar nas seções seguintes.

4.2.1 O conhecimento de regras em geral

As situações que passo a descrever e comentar, neste item, dizem respeito ao conhecimento que o professor de língua portuguesa em formação demonstra possuir a respeito de regras gramaticais da língua considerada legítima para ensiná-las aos alunos. Selecionei algumas situações ocorridas em sala de aula.

S1 – Aula aplicada em uma turma de 6ª série do Ensino Regular, no turno matutino.

O conteúdo que E1 buscava transmitir era a transformação do tempo verbal (passado/presente) na terceira pessoa, a fim de explicar aos alunos a diferença entre sujeito indeterminado e sujeito oculto. E1 escreveu, no quadro, entre outros, os seguintes exemplos:

<p>a) <i>Insistíamos:</i> <i>Insistiu-se (passado)</i> <i>Insisti-se (presente)</i></p> <p>b) <i>Dormíamos</i> <i>Dorme-se (presente)</i> <i>Dormiu-se (passado)</i></p>
--

Com relação ao exemplo (a), observe-se a ortografia incorreta (**insisti-se**, em vez de **insiste-se**). O que temos, na escrita do professor, na verdade, é um erro de grafia decorrente de interferência da fala na escrita. Foneticamente, o fonema / e /, em algumas variações do português do Brasil, em posição átona final, se realiza como [i]; por tal motivo, esta “troca” de letras, na escrita, é muito comum em pessoas (crianças, jovens ou adultos) em fase de aquisição de escrita. Entretanto, quem escreve no quadro é o professor. E os alunos copiam, reproduzindo a incorreção e, portanto, internalizando um conhecimento incorreto no que se refere à forma escrita da *língua legítima*.

Quanto ao exemplo (b), diante do erro do estudante-professor, os próprios alunos da classe atentaram que, para concordar com a forma “dormíamos”, o correto seria “dormia-se” e não “dormiu-se”. Os alunos estavam cobertos de razão, mas E1 respondeu-lhes que as duas formas escritas no quadro estavam corretas e que ambas poderiam ser usadas; não considerou o que os alunos diziam e não corrigiu o seu erro no quadro.

S2 - Aula para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino.

E2 aplicou exercícios de interpretação de um poema:

- a) [...] Indique na primeira estrofe o verso que confirma esta hipótese.
 b) Jose teria segundo o poeta, possibilidades de alterar seu destino.

Nos enunciados acima escritos por E2, há inadequação de pontuação e ausência de acentuação gráfica. De acordo com as regras de escrita do português padrão, teríamos:

- a) [...] Indique, na primeira estrofe, o verso que confirma esta hipótese.
 b) José teria, segundo o poeta, possibilidades de alterar seu destino.

S3 – Aula para uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino.

E3 ensina o modo subjuntivo dos verbos, dando como exemplos:

- a) *Eu gostaria que eles trouxessem os livros.*

A escrita de E3 apresenta um erro ortográfico causado pela confusão no uso de diferentes letras (s, ss, x, sc, sç, c) que podem representar graficamente o mesmo som [s] em alguns contextos.

- b) *Futuro do Subjuntivo*
Verbo VER – Quando eu vir meu pai, pedirei o dinheiro.
Verbo VIR – Quando eu vir para a aula, trarei o livro.
Verbo IR - Quando eu vier para a aula, levarei o livro.

Em (b), E3 fez uma grande confusão entre as formas verbais do futuro do subjuntivo referente aos verbos VER, VIR e IR. São verbos complexos por sua anomalia morfológica; por tal motivo, algumas formas se confundem e somente se distinguem em um contexto, como, por exemplo, em: *Eu fui ao cinema (Verbo IR) X Eu fui atriz (Verbo SER)*. Mas isto não ocorre no futuro do subjuntivo. De acordo com os exemplos dados por E3, o correto seria, de acordo com a língua padrão: VIR, VIER e FOR, respectivamente.

Saliente-se que os alunos estranharam o português culto empregado no modo subjuntivo. Um chegou mesmo a perguntar se “trouxessem” era a mesma coisa que “trussessem”, pois é o que mais se ouve dizer. E3 poderia, neste momento, aproximar, comparativamente, o português falado pelos alunos daquele outro português escolar, estudando as variações ali presentes. Mas não o fez.

S4 – Aula para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental da EJA, turno noturno.

E4 explicava algumas regras de ortografia, escrevendo no quadro:

<p><i>CESS – ceder</i></p> <p><i>Conceder – concessão</i></p> <p><i>Exceder – excesso</i></p>

Observando os exemplos escritos no quadro – e raciocinando analogicamente - uma aluna perguntou: Então, professor, “exceção” se escreve com dois esses?

E4 respondeu: SIM. E escreveu no quadro: EXCESSÃO.

S5 – Aula para uma turma de 1ª ano do Ensino Médio, turno vespertino.

E5 explicava o conteúdo “funções da linguagem”:

<p><i>Exemplo de função metalinguística</i></p> <p><i>Amor é fogo que arde sem se vê</i></p> <p><i>É ferida que dói e não se sente</i></p> <p><i>É um contentamento discontente</i></p> <p><i>É dor que desatina sem doer.</i></p>
--

É evidente que E5 desconhece o que seja a função metalinguística da linguagem, desde que apresenta como exemplo um texto impregnado pela função poética. Na sua escrita há ocorrências de desvios ortográficos: **metalínguística** (metalinguística), em que o erro se dá na acentuação gráfica; **vê** (ver), e **discontente** (descontente), em que os erros de grafia acontecem por influência da oralidade na escrita em decorrência da supressão do /R/ final na palavra VER e pelo alçamento vocálico do [e] na primeira sílaba da palavra DESCONENTE.

Um aluno perguntou: “Professora, o que é mesmo metalinguística?”.

E5 respondeu: “Eu já expliquei e você não estava prestando atenção. Agora tem de procurar no dicionário”.

A professora regente da classe interferiu, dizendo para E5: “Não adianta mandar procurar no dicionário. Eles não estudam!”.

S6 – Aula para uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental, turno matutino.

E6 explicava o presente do indicativo dos verbos, considerando as terminações das conjugações AR, ER, IR:

PRESENTE dos Verbos – Conjugações AR, ER, IR

(ANDAR, BEBER, SENTIR)

Eu ando muito.

Ele bebe água.

Ele senti medo.

Diante da ocorrência da escrita “senti” (sente) um aluno se levantou e foi corrigir no quadro: SENTE. E6 agradeceu, pediu desculpas à turma, dizendo: “Eu me equivoquei”.

S7 – Aula para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino.

E7 explicava o emprego da crase:

Exemplos de uso de crase:

a) Os meninos se referiram à você.

b) As feiras livres atuais são ainda muito semelhantes às de antigamente.

E7 não conhece as regras de uso da crase com exatidão, pois não se usa crase diante de “você”, conforme exemplificado em (a).

Quanto ao exemplo (b), E7 explicou aos alunos que “ÀS é a junção de A (que é uma preposição) + AS (que é um pronome relativo porque se refere a algo que já foi dito antes)”. Tal explicação é completamente errônea, pois a palavra AS a que E7 se refere é um artigo (as feiras livres). Parece-me que, por haver a elipse de FEIRAS LIVRES na sentença, E7 pode ter analisado o artigo AS como um pronome substantivo, confundindo-o com um pronome relativo, por sua co-referência com “feiras livres de antigamente”.

S8 – Aula para uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, EJA, turno noturno.

E8 solicitou que os alunos copiassem do quadro e resolvessem os seguintes exercícios sobre pronomes indefinidos:

a) Na frase abaixo, identifique os pronomes indefinidos:

- Ela chorou todo o dia.

Note-se que na sentença não há pronomes indefinidos; a palavra “todo”, que E8 provavelmente assumiu ser pronome indefinido, é um adjetivo anteposto ao sintagma que tem a função de seu referente nominal.

No exercício seguinte, mais problemas:

b) Compare as frases e explique o significado do pronome destacado em cada contexto:

- 1) Este é o dia **certo** para você conversar com ele.*
- 2) **Certo** dia você vai resolver essa situação.*

Novamente há erro conceitual, com relação à palavra **certo**: na sentença (1), **certo** funciona como adjetivo; na sentença (2), **certo** é pronome indefinido. Qual seria, então, o significado de tais palavras a ser explicado pelos alunos? Fica evidente que E8 não sabe a distinção entre pronome indefinido e adjetivo.

S9 – Aula para uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, EJA, turno noturno.

E9 explicava o conceito de sílaba tônica, anotando no quadro, para os alunos copiarem, o seguinte “apontamento” de revisão para uma prova.

SÍLABA TÔNICA

*É um fonema ou grupo de fonemas emitidos num só impulso.
 Numa palavra de duas ou mais sílabas há sempre uma que se destaca por ser pronunciada com mais intensidade (força) que as outras; esta sílaba é chamada de sílaba tônica.*

Percebe-se que E9, inicialmente, anota o conceito de sílaba, porém isto não está escrito no quadro; portanto, para os alunos, a partir de seus apontamentos, sílaba e sílaba tônica são “a mesma coisa”.

Nesta mesma aula de revisão, em uma breve explicação sobre semivogais, E9 faz uma total confusão entre som e letra. Os exemplos dados foram:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| <i>a) Riso (vogal)</i> | <i>Muro (vogal)</i> |
| <i>b) Rio (semivogal)</i> | <i>Rua (semivogal)</i> |

As letras **i** e **u** podem representar fonemas semivogais (o que é um conceito fonológico), porém semivogais não ocupam ápice silábico em nenhuma língua do mundo; portanto, em **Rio** e **Rua**, tais letras não representam fonemas semivogais.

Considerando as nove situações descritas nesta seção, percebe-se que a *performance* linguística do professor de língua portuguesa, evidenciadas em sua escrita em situação de aula revelam não apenas o desconhecimento de conteúdos como: verbo, pronomes, adjetivo, sílaba, sílaba tônica, fonema/letra, vogal/semivogal, regras de ortografia, pontuação e acentuação gráfica; a escrita do professor revela algo que merece uma atenção especial: erros de grafia ocasionados por interferência da oralidade na escrita. É exatamente neste ponto que eu penso estar bem clara a presença do chamado efeito de *hysteresis do habitus linguístico*.

4.2.2 O ensino da sintaxe normativa

Embora a sintaxe normativa seja também um conteúdo escolar que prevê o conhecimento e a aplicação de regras, fiz questão de considerar as situações abaixo separadamente, dado que exatamente o tema “sintaxe” foi o fator que motivou uma das reformulações do curso de Letras, conforme vimos na primeira parte deste trabalho. Mesmo com a mudança curricular para fortalecer o aprendizado dos acadêmicos de Letras-Português, os estagiários demonstram desconhecimento também com relação a este conteúdo, como se pode ver nas situações a seguir:

S10 – Aula para uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino.

E10 explicava os conceitos de frase, oração e período, colocando como exemplo de oração:

Silêncio!

Um aluno perguntou: “Professora, se oração tem verbo, por que silêncio é oração?” E9 não soube explicar. Foi necessária a intervenção da professora regente, que deu outros exemplos de oração, dizendo que “Silêncio!” é uma frase e que E9 apenas “se confundiu” quando escreveu o exemplo no quadro.

Não houve maiores explicações nem questionamentos; e a aula prosseguiu.

S11 – Aula para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino.

E11 explicava “Complemento Verbal e Complemento Nominal” através dos seguintes exemplos:

- a) Caio reagiu alegremente ao cardápio. (Complemento Nominal)*
- b) É impressionante sua disposição para o trabalho. (Complemento Verbal – Objeto Indireto)*

E9 utilizou tais exemplos para mostrar a diferença entre complemento nominal (CN) e complemento verbal (CV). Porém ambos estão incorretos. Em (a), a expressão “ao cardápio” é complemento verbal (objeto indireto); em (b), a expressão “para o trabalho” é complemento nominal.

Atentando para o equívoco de E11 - apenas com respeito à sentença (b) - um aluno disse que “para o trabalho” é CN de “sua disposição”. Outros alunos aderiram à análise do colega, iniciando uma interessante discussão na sala de aula. E11 afirmou que os alunos estavam errados, reiterando que “sua disposição” é CN de “impressionante”. Isto gerou uma grande confusão na sala, com os alunos discutindo acirradamente sobre tal classificação.

Diante da confusão, E11 pediu calma aos alunos, dizendo que estavam certos e que a frase era apenas uma “pegadinha” para ver se eles estavam atentos à explicação.

S12 – Aula para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino.

E12 explicava “Orações Reduzidas”:

- 1) *Ao passar na rua, ouvi gritos de socorro. (oração reduzida)*
Quando passava na rua, ouvi gritos de socorro. (oração expandida)

E12 explicou aos alunos que: “na oração expandida, há a presença do pronome relativo QUANDO, pois a oração é temporal.” Tal explicação é completamente descabida. QUANDO, neste caso, tem a função de conjunção.

- 2) *Tinha vontade de afundar na areia. (oração reduzida)*
Tinha vontade de que afundasse na areia (oração expandida)

E12 explicou aos alunos: “A palavra QUE, na oração expandida, é um pronome relativo; a oração “de que afundasse na areia” é uma Oração Substantiva Completiva Nominal.” Vê-se, mais uma vez, o completo desconhecimento do conteúdo a ser ensinado, pois as orações substantivas são introduzidas por conjunções integrantes e não por pronomes relativos.

S13 – Aula para uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental, turno matutino.

E13 explicava a “Diferença entre complemento nominal e adjunto adnominal”:

- a) *A confiança dos cientistas proporcionou novas descobertas. (Complemento Nominal)*
- b) *A confiança nos cientistas proporcionou novas descobertas. (Adjunto Adnominal)*

Sabe-se que os sintagmas adjuntivos e completivos podem, de fato, ser ambíguos sintaticamente. Neste caso, porém, é possível perceber com clareza que

houve confusão na análise: em (a), temos uma relação adjuntiva, pois a interpretação possível é de que “a confiança pertence aos cientistas”, é atributo deles; em (b), a interpretação possível é a de que “a confiança não é atributo dos cientistas”, alguém confia nos cientistas; portanto, esta relação é completiva.

Nas situações descritas, percebe-se que os professores em formação não dominam conteúdos básicos de sintaxe normativa da língua dita legítima. Convém lembrar que os exemplos aqui expostos são **escritos** no quadro pelo professor. E o que se escreve no quadro é registrado pelos alunos, que copiam em seus cadernos conceitos e exemplos errôneos.

4.2.3 O preconceito linguístico

O curso de Letras-Português, dada a formação de seu corpo docente, a partir da década de 1990, tem sido orientado teoricamente para a educação linguística, centrada nos usos e funções linguísticas. É de se esperar, portanto, que os estagiários demonstrem, em suas práticas pedagógicas, pelo menos um pouco deste conhecimento teórico-metodológico.

Durante todo o tempo em que tenho acompanhado os estágios de regência dos professores de língua portuguesa em formação, pude presenciar apenas duas situações em que os estagiários ensaiaram uma análise comparativa das variações linguísticas. Entretanto, a “comparação” foi carregada de preconceito linguístico, como se pode ver nas seguintes situações:

S14 – Aula para uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental, EJA, noturno.

E14 explicava o uso de pronomes retos e oblíquos.

- a) *Levo-as para casa. (Português culto)*
 b) *Levo elas para casa. (Português coloquial)*

E14 explica aos alunos que “é feio falar assim: levo elas, trago elas, vejo elas”.

S15 – Aula para uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino.

E15 corrigia exercícios do livro didático sobre futuro do presente e do futuro do pretérito:

Exercício:

Complete com o verbo limpar no tempo adequado

Se aquela senhora tivesse tempo, _____ a sala.

Os alunos responderam: *Se aquela senhora tivesse tempo, limpava a sala.*

Sem maiores explicações, E15 corrigiu-os: “O correto é: Se aquela senhora tivesse tempo, LIMPARIA a sala. LIMPAVA está errado. É errado falar desta forma. Deve-se usar o futuro do pretérito e não o pretérito imperfeito”.

Nas situações S14 e S15, portanto, vê-se claramente que a prescrição normativa é extremamente forte na prática do ensino de língua portuguesa. Os conceitos de feio/bonito, certo/errado estão arraigados no processo de ensinar. E tais procedimentos são incompatíveis com o eixo teórico que conduz o trabalho dos professores do curso.

Na exposição dos estagiários fica visível (e audível) a objetivação do *duplo arbitrário da ação pedagógica* de que falam Bourdieu e Passeron (1992), visto que, na posição de professores, eles realizam a imposição e inculcação de um arbitrário cultural, por estarem instituídos do poder arbitrário de sua posição social e autoridade pedagógica; assim, o preconceito linguístico transparece sob a prática da violência simbólica de que é investida a ação pedagógica.

Até este ponto, descrevi algumas situações ocorridas em aulas de língua portuguesa, no que se refere à língua escrita utilizada pelo professor em formação para o ensino da língua legítima. Mas a questão da investigação não é apenas saber o que acontece enquanto *habitus* linguístico; mais profunda é a reflexão que se

debruça sobre as causas: por que isto acontece na constituição do *habitus* linguístico dos professores de língua portuguesa, visto que eles revelam dificuldades no uso da norma culta?

Na próxima seção, discutirei uma possível causa para o problema em análise: o *efeito de histeresis do habitus*.

4.3 O EFEITO DE HISTERESIS NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* LINGUÍSTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como vimos nas situações descritas no item 4.2, os professores em formação, em situação de regência, ainda não dominam os conteúdos escolares; a sua performance escrita – para não falar da oralidade, dada sua natureza distinta - demonstra que ainda não possuem, também, o domínio das normas de escrita da língua legítima (objeto do seu trabalho) nos aspectos mais superficiais, como a ortografia, a acentuação, a pontuação.

Todas as situações descritas neste trabalho são reais e todas aconteceram (e acontecem) em escolas públicas, onde professores oriundos de classes populares atendem alunos oriundos de classes populares. Geraldi (1996, p. 56) propõe a seguinte reflexão:

É a escola o primeiro lugar público em que o aluno se expõe (ou deveria se expor) como locutor. Admitindo-se que a escola, de uma forma ou de outra, tem possibilitado a seus alunos interlocuções nesta instância pública de uso da linguagem, e como estas exigem o dialeto culto, como explicar que depois de anos de escolarização, falantes das variedades linguísticas não prestigiadas socialmente permaneçam falando a variedade de origem?

A esta reflexão, com a qual me identifico, acrescento: como podem professores de língua portuguesa, após tantos anos de escolarização, continuarem **escrevendo como falam** em sua variação linguística de origem?

Uma resposta possível para tais questionamentos pode ser suportada pelo conceito de **histeresis do habitus**. Na segunda parte (2), deste trabalho, vimos que o conceito do efeito de histeresis do *habitus* se aplica a ao fato de que os agentes

sociais vão, aos poucos, ajustando suas ações às condições objetivas de existência, através do *habitus*. Entretanto, tal ajustamento não é imediato, perfeito; muitos indivíduos, mesmo tendo acumulado capitais, podem evidenciar um comportamento inadequado a sua nova posição social.

Ora, sob nenhuma hipótese estou autorizada a afirmar que, depois de tantos anos de escolarização, professores de língua portuguesa - mesmo aqueles ainda em formação, como é o caso dos estagiários em fase de regência - não tenham acumulado capital linguístico. Entretanto o *habitus* linguístico primário permanece em uso, pois “a linguagem é a parte mais inatingível a mais atuante da herança cultural” (BOURDIEU, In: NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 56). Mas a expectativa que a sociedade tem, diante do papel atribuído ao professor de português, é a de que tal agente deve se comportar linguisticamente como *dicionário e/ou gramática ambulante*.

Desta feita, os pais alegam serem os professores – de modo geral – por sua incapacidade e incompetência, responsáveis pelo insucesso escolar de seus filhos. Por sua vez, os professores, enquanto trabalhadores produzidos – e reprodutores – por este mesmo sistema educacional, que repousa no princípio de diferenciação, se tornam “indivíduos atingidos por uma espécie de mal-estar crônico, com uma imagem de si mesmos constantemente maltratada, machucada ou mutilada” (BOURDIEU, In: NOGUEIRA; CATANI, 2002, p. 222).

Segundo Bourdieu (In: ORTIZ, 2003, p. 52) “a competência lingüística (como toda competência cultural) só funciona como capital lingüístico quando se relaciona com um mercado”. No interior do mercado escolar – em especial ao que concerne ao ensino da língua, ou, melhor dizendo, dos usos da língua – o capital linguístico do professor deveria configurar a interiorização/exteriorização de um novo *habitus* linguístico compatível com sua nova posição social, revelando “capacidade de utilizar as possibilidades oferecidas pela língua e de avaliar praticamente as ocasiões de utilizá-las” (BOURDIEU, id., p. 168).

O que se vê, entretanto, na prática, é uma supervalorização do ensino normativista, completamente dissociado das situações de uso da língua. Os professores parecem-me *descapitalizados* linguisticamente: mesmo em situação de tensão linguística média – como poderíamos classificar uma situação de aula – não se percebe interesse expressivo por parte dos professores, tampouco dos alunos. E assim, o ensino da língua culta se torna algo inútil, desagradável para os alunos –

que não veem nenhuma utilidade em aprendê-la - e para os professores – que não veem nenhuma utilidade em ensiná-la, mesmo porque ela não faz parte do seu uso linguístico cotidiano.

Não quero dizer, com isso, que os professores de língua portuguesa não tenham acumulado capital linguístico; seguramente este capital acumulado se distingue em relação ao capital linguístico primário; nesse sentido, é inegável que houve uma re-estruturação do *habitus*. Entretanto, apesar de toda a re-estruturação, o capital linguístico re-estruturado não reúne atributos para ser qualificado como distintivo, tais como: desenvoltura, retidão da linguagem, maneiras de falar, confiança, entre outras qualidades próprias que tendem a ser típicas das frações de classe que têm como herança familiar esse capital distintivo que, de jeito nenhum, é metódico ou escolar.

No mercado escolar, em especial no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, o capital linguístico se constitui como moeda de troca entre professor e aluno; esta troca deve propiciar um lucro, seja ele material ou simbólico. O discurso do professor é signo de riqueza e autoridade dentro deste mercado. A questão, então se configura: por que o professor não utiliza o seu capital linguístico acumulado, perdendo, assim, a sua riqueza e autoridade?

A não utilização do capital linguístico acumulado pelos professores pode ser atribuída a um efeito de *histeresis do habitus linguístico*, cuja curva, que originalmente deveria ser passageira, parece-me estar se prolongando permanentemente. Há uma espécie de resistência física dos professores quanto ao uso da língua culta, ou pelo menos dela mais aproximado, até mesmo nas situações sociais em que este profissional está em evidência, como autoridade instituída e detentora do poder simbólico (neste caso, não me refiro somente aos professores de língua portuguesa, mas a todos os professores que a utilizam para suas atividades de ensino).

A *histeresis do habitus*, assim, funciona como uma espécie de “desajustamento das estruturas incorporadas passadas às estruturas sociais presentes da prática, para referir o eventual efeito de conjunturas revolucionárias (desvalorizando-as, dizendo que o passado continua a ser preponderante para a lógica da prática), não chegando a negar a possibilidade de ocorrerem mudanças sociais significativas, embora não a totalidade daquelas que eram desejadas pelos atores sociais, as chamadas falhadas” (CARIA, 2008, p. 13).

A força do *habitus* – especialmente a do *habitus* linguístico – está interiorizada em cada um dos agentes sociais e, por sua vez, ela é também exteriorizada por tais agentes. Não nos desvencilhamos facilmente de nossos *habitus* linguísticos primários, pois eles estão em nós incorporados, assim como outros fatores pertinentes ao nosso capital cultural.

Grande parte dos professores de língua portuguesa, por não conseguir associar a suas práticas pedagógicas os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial, permanece, por longo tempo – e muitos, por toda a sua vida profissional – reproduzindo e fazendo reproduzir o poder de dominação linguística. Mas tal reprodução – em decorrência da atuação inadequada do professor no que diz respeito ao domínio dos conteúdos escolares e metodologias de ensino, vem se configurando como um processo a que eu denomino “descapitalização linguística da escrita”: no mercado escolar, a escrita, embora tomada como base para o ensino de regras, é pouco praticada. Aprende-se (ou decoram-se regras) sobre escrita, mas não se aprende (ou pouco se aprende) a escrever.

O próprio professor, no que se refere à escrita da norma, da língua legítima, contribui para a reprodução do erro. Em consequência, os alunos cada vez mais saem das escolas de Ensino Fundamental e Médio – com um capital linguístico menor e menos valorizado socialmente, em especial no que concerne a sua produção escrita; portanto, um capital linguístico não rentável socialmente.

Muitos desses alunos não internalizaram, em sua gramática de uso, as regras de higienização de textos a que foram submetidos durante os seus longos anos de escolarização (tais como ortografia, acentuação e pontuação); muitos mais, ainda, destes alunos não aprenderam a ESCREVER textos. Alguns dentre eles – os laureados - adentram a Universidade e se tornam professores de língua portuguesa. E assim, a reprodução daquilo que eu denomino *desvalorização do capital linguístico* tem permanência e continuidade.

4.4 ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO DA DESVALORIZAÇÃO DO CAPITAL LINGUÍSTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O prolongamento do efeito de histeresis na constituição do *habitus* linguístico do professor de língua portuguesa se configura, em minha análise, como um elemento causador de outro efeito: a desvalorização do capital linguístico. Ora, se a reprodução da língua legítima se dá de forma ilegítima, então a língua legítima não é reproduzida.

De acordo com Bourdieu (1996, p. 48) “a língua legítima é uma língua semi-artificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas com esta finalidade”. O sistema escolar, gramáticos e professores são socialmente responsáveis por tal trabalho.

Nesse sentido, considerando o acesso que as pessoas de uma comunidade têm à língua culta ou padrão, ou seja, à língua legítima, Gnerre (1991, p. 6-7) afirma que:

Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade “cultura” ou “padrão”, considerada geralmente “a língua”, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita. Uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, Isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.

Os professores de português, portanto, são detentores de poder e autoridade em relação à transferência e reprodução do patrimônio linguístico no interior da escola, pois eles fazem parte da parcela da sociedade que teve e tem acesso à variedade culta da língua. Porém, se os professores não utilizam em suas práticas docentes o capital linguístico distintivo, então eles reproduzem um capital linguístico não distintivo, porque não incorporaram a gramática da língua legítima “em seu verdadeiro sentido de sistema de regras erudito” (BOURDIEU, 1996, p. 49). E, assim, portanto, negam aos alunos a possibilidade de acesso à norma culta; desta

forma, o ensino de língua portuguesa vem contribuindo para com a desvalorização do capital linguístico.

Não se pode olvidar que, aliado ao efeito de histeresis que se vincula à “duração estrutural do ciclo de reprodução pedagógica na tendência de todo corpo professoral para retransmitir o que ele adquiriu segundo uma pedagogia tão semelhante quanto possível àquela da qual ele é produto” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 69), existe o fato de que os professores tendem a – e trabalham para – assegurar o valor econômico e simbólico do sistema escolar.

Então, para que a reprodução do processo de desvalorização aconteça, é necessária a aplicação de estratégias. Devo esclarecer que a noção de estratégia aqui assumida é aquela defendida por Bourdieu (1990) que a considera não como produto de um programa inconsciente, mas também não como o produto de um cálculo consciente e racional; de acordo com o autor, a estratégia “é o produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais, dos jogos infantis” (BOURDIEU, 1990, p. 81).

Com efeito, a reprodução da desvalorização do capital linguístico acontece montada em **estratégias de condescendência**. Segundo Bourdieu, “a estratégia de condescendência consiste em tirar proveito da relação de forças objetivas entre línguas que se encontram praticamente confrontadas no próprio ato de negar simbolicamente tal relação, isto é, entre estas línguas e seus respectivos falantes” (BOURDIEU, 1996, p. 55).

Grande exemplo de tais estratégias se revela na aplicação equivocada de pedagogias não-diretivas que alardeiam “respeitar a realidade do aluno”, “chegar ao nível do aluno”, entre tantas outras credices da mesma estirpe. Em termos linguísticos, essa visão reforça o não uso da língua legítima pelo professor, prolongando indefinidamente o efeito de histeresis do *habitus* linguístico primário incorporado; então, o capital linguístico em uso pelo professor de português é incompatível com aquele socialmente esperado desse profissional. Por conseguinte, o mesmo acontece com os alunos. Pode-se dizer que o professor de língua portuguesa, enquanto agente, não está em condições de tornar rentável, no mercado escolar e nos demais mercados sociais, o produto por ele mesmo oferecido – a língua legítima - embora ele seja o locutor socialmente legitimado.

Isto tudo acontece numa cadeia que persiste durante todo o processo de escolarização. Os alunos de Letras, conforme foi descrito na terceira parte deste trabalho, não apresentam o perfil de **herdeiros privilegiados**. A academia, por seu turno, tende a tê-los como “coitadinhos”, “esforçados”, entre outros adjetivos condescendentes. Não há rigor (e que não se confunda, aqui, rigor com rigidez) na formação acadêmica, assim como não o há na escolarização dos níveis Fundamental e Médio, que são de responsabilidade de tais profissionais.

Porque se deve ser condescendente, dá-se e recebe-se pouco. As salas de aulas de língua portuguesa, que se deveriam pautar nas práticas de leitura, produção textual e análise linguística, conforme se espera de uma educação dita linguística, são os espaços em que menos se lê e escreve. A análise linguística não acontece. As aulas de gramática da norma culta, por seu turno, são repletas de erros e equívocos, quando não grosseiramente simplificadas – através da mera cópia de conceitos, definições e poucos exemplos - distantes da compreensão de professores e alunos.

Refletindo sobre a formação do professor de língua portuguesa, Guedes (2006), comenta que os alunos, ao ingressarem no curso de Letras, não dominam a leitura e a escrita; os professores do curso de Letras, por seu turno, buscam – sem sucesso - preparar especialistas em teorias linguísticas e literárias, mas não preparam um professor para atuar em uma sala de aula. Diz o autor: “o professor de português que se tornou especialista em metalinguagem, tem sido professor de um discurso sobre a língua, ao qual está incorporada sua adesão ao discurso pedagógico do fracasso e da reformulação” (GUEDES, 2006, p. 29). Guedes reflete, ainda, que o aluno, na escola atual, está desqualificado de sua função de discípulo e é compelido a desistir de aprender; o professor já não é mais um exemplo, um líder, um mestre comprometido com a construção do conhecimento, com a organização do conteúdo de sua matéria específica.

Tudo isso, a meu ver, está assegurado pelas estratégias de condescendência que, em última análise, não passam de estratégias de discriminação infiltradas no sistema educacional para a perpetuação da (re)produção da ignorância através da escola, em nome de uma educação falsamente libertadora e falsamente democrática. A esse respeito, e considerando a discriminação linguística, Gnerre (1991, p. 25) sabiamente pondera:

Segundo os princípios democráticos, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a idéia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm um valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade.

Se os agentes sociais são socialmente valorizados pela variedade linguística que falam (e escrevem), então é necessário que lhes seja possibilitado o uso do instrumento que pode reduzir a discriminação linguístico-social; este instrumento é a língua legítima. Para as classes e frações de classes não privilegiadas economicamente, tal instrumento deveria ser garantido através da educação e, somente assim, se poderia falar em democracia e libertação.

A preocupação com esta questão no campo do ensino de língua portuguesa não é um fato novo, é evidente. Refletindo sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil atual, Silva (1997) apresenta o seguinte questionamento, com o qual comungo:

Como a escola pretende veicular a norma padrão tradicional, se chegam à escola massa falantes portadoras de variantes dialetais correntes e dominantes – em termos aritméticos, não sociopolíticos – e que, para atender a essa população escolar, os professores que assumem a tarefa de literatizar o país, hoje, na sua maioria, provêm dessas mesmas camadas sociais? (SILVA, 1997, p. 78).

A autora ainda acrescenta que a escola brasileira está impotente diante da nova realidade social com que se defronta; e mais: se a escola brasileira quer mesmo ser uma escola para o povo em geral, então as vozes desse povo precisam ser ouvidas.

Para concluir esta reflexão, convém, ainda, considerarmos que os professores em formação – em situação de estágio de regência de classe – estão cumprindo uma espécie de rito de passagem por uma linha que os diferenciará de estudantes para profissionais. Ao final desta linha, serão investidos de poder social, através do diploma instituído pela academia; serão consagrados professores de língua

portuguesa, detentores de uma função social. Como nos diz Bourdieu (1994, p. 54-55):

As funções sociais são ficções sociais. E os ritos de instituição *fazem* aqueles que instituem como rei, cavaleiro, padre ou professor, forjando sua imagem social, confeccionando a representação que ele pode e deve fazer-se enquanto pessoa moral, ou seja, enquanto plenipotenciário, mandatário ou porta-voz de um grupo. Mas também o fazem num outro sentido. Impondo-lhe um nome, um título, que o define, o institui, o constitui, o intima a tornar-se o que é, ou seja, o que ele tem de ser, obrigam-no a *cumprir* sua função, a entrar no jogo, na ficção.

Os ritos institucionais da academia, portanto, **fazem** do estagiário o professor, instituindo-lhe o título através do diploma. Para Bourdieu (1996, p. 100) “instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É *fazer ver* a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade”.

Não posso, em absoluto, deixar de registrar um pensamento de Guedes (2006, p. 25-26), com o qual concordo plenamente:

Professor é professor: seu compromisso é com os alunos, com a construção do conhecimento por esses alunos, com a organização do conteúdo de sua específica matéria da forma que lhe parecer mais adequada para encaminhar essa organização, com a sociedade, que precisa que nela se encaminhe tal organização. Deslocar o conteúdo do centro da relação professor-aluno e nele colocar a simpatia, a conscientização, a amizade, o afeto, seja o que for, é o contrário de educar. (...) Professor é quem deixa claro que o aluno tem um intelecto a ser mobilizado na organização de uma relação mais inteligente e mais consciente com a vida. (...) Professor é quem se ensina a ser professor, mestre, líder, exemplo, para seus discípulos.

O pensamento de Guedes reflete, na verdade, tudo o que se espera de um professor, mesmo na academia e nas escolas, embora nestes espaços geralmente se utilizem discursos e práticas de condescendência, o que é contraditório, pois a condescendência apenas serve para naturalizar a violência simbólica. Na formação dos estudantes de Letras, a pouca importância que se dá as suas práticas de escrita em favor do “conhecimento” teórico sobre a escrita e sobre a metalinguagem faz

com que os alunos saiam do curso de Letras, para serem professores de língua portuguesa, sem saberem escrever.

A Universidade, ao atribuir o título de licenciado em Letras, atribui valor ao seu portador, fazendo com que não apenas a pessoa titulada tenha uma visão diferente de si mesma – acreditando que “possui uma razão para existir” e que “sua existência serve para alguma coisa” (BOURDIEU, 1996, p.106) - mas também que a sociedade, de modo geral, valorize mais e mais tal pessoa, esperando e exigindo dela um novo comportamento.

É fundamental, portanto, no processo de formação dos professores de língua portuguesa, a intervenção dos professores formadores: não se pode simplesmente “fechar os olhos”, de forma estrategicamente condescendente, negando aos futuros profissionais o direito ao conhecimento, pois tal atitude não contribui para a produção do conhecimento; ao contrário, serve para reforçar o prolongamento desmedido do efeito de histeresis na constituição do *habitus* linguístico dos futuros professores, legitimando e institucionalizando, desta forma, a (re)produção da ignorância e a desvalorização do capital linguístico no mercado escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização deste trabalho procurei focar o efeito de histeresis na constituição do *habitus* linguístico como um dos fatores relevantes a serem considerados no processo de reprodução da desvalorização do capital linguístico no mercado escolar, a partir da escrita utilizada pelo professor de língua portuguesa em formação, em situação de regência de aulas, no momento do estágio supervisionado.

Conhecer e reconhecer a existência real do efeito de histeresis do *habitus* no uso linguístico do profissional socialmente responsável pelo ensino da língua legítima, para mim, é condição *sine qua non* para a melhoria de minha atuação como formadora de professores de língua portuguesa.

Por que, então, julgo ser importante o conhecimento de tal fator, especialmente pelos professores formadores de professores? Ora, se considerarmos que nós, os formadores de professores, estamos no ápice da pirâmide educacional que detêm o poder da (re)produção científica, então é preciso que olhemos cientificamente, e de forma relacional, os nossos processos de atuação na formação dos futuros docentes.

Com Bourdieu aprendi que o professor precisa agir como um instrutor que dá exemplos, corrige, ajuda o aprendiz no processo de construção do objeto e na elaboração dos instrumentos necessários e adequados para o estudo. Além disso, o professor deve incentivar o pensamento crítico do aluno, a dúvida radical, em detrimento do pensamento preguiçoso e ingênuo. Por isso o professor não pode ser um professor *vulgar*, que reforça a acomodação e o conformismo inculcados pela instituição escolar.

Se, em um curso de Letras-Português, almejamos preparar os futuros professores para atuarem em sala de aula desenvolvendo uma educação verdadeiramente linguística, então é preciso que na academia sejam desenvolvidas práticas de educação linguística.

Em verdade, se também não somos herdeiros da língua culta, da língua dita legítima, também em nós o efeito de histeresis do *habitus* linguístico se vem

tornando prolongado pela vida afora. Em decorrência deste efeito, também não atribuímos o valor devido ao ensino da língua culta e adotamos estratégias de condescendência em relação a este ensino.

As estratégias de condescendência, na minha análise, vulgarizaram-se ao extremo, contribuindo enormemente para a perpetuação de um constante mal-estar profissional e, conseqüentemente, para a formação inadequada dos profissionais de ensino da língua legítima e - por que não dizer? - de outros profissionais que lidam com linguagem(s).

A atitude condescendente adotada pelos profissionais da educação em geral não tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Muito pelo contrário, a falta de rigor em sala de aula - e repito: não se deve confundir rigor com rigidez - tem feito de nós professores “culpadores” (a culpa está no aluno que é pobre; no aluno que não quer estudar; na não participação da família; no sistema educacional; nos baixos salários que recebemos...) e “culpados” pela sociedade inteira por nossa má e ineficiente atuação.

Não é o caso, aqui, de se buscar “culpados”. Tampouco eu gostaria de transparecer uma visão pessimista sobre o processo ensinar-aprender, como geralmente são julgados os trabalhos que discutem (e demonstram) os insucessos da educação como instrumento de “libertação” com base em estratégias de condescendências. Ao contrário, trata-se de refletir cientificamente sobre um problema real na educação brasileira, que reside no fato concreto de que os professores em formação (para não falar dos profissionais com muitos anos de experiência no ensino de língua portuguesa) não estão em condições materiais de (re)produzir a língua escrita legítima, objeto de seu trabalho.

Vale salientar que esta falta de condições materiais no que concerne ao conhecimento e uso da norma culta - em especial a escrita - não é algo que se deva naturalizar. Ao contrário, conhecer e refletir cientificamente sobre as causas deste problema é fato que se configura como um dos instrumentos possíveis para sua resolução.

Ora, se - do ponto de vista da educação linguística - o domínio da língua legítima é um instrumento de libertação das formas de dominação e se ela é (re)produzida na sua forma considerada não legítima, então a reprodução da dominação linguística opera contra a libertação da própria coletividade, ou seja, os alunos (e os professores) não acumulam capital linguístico considerado socialmente

legítimo, portanto continuam na condição de oprimidos, interiorizando tácita e naturalmente a violência simbólica de que são objeto no interior das relações sociais.

Ao concluir esta fase de minha pesquisa, espero, de fato, que as reflexões aqui expostas possam contribuir de alguma maneira para com o conhecimento - e, portanto, que possibilitem outras reflexões – das causas e das consequências do efeito de histeresis na constituição do *habitus* linguístico do professor de língua portuguesa em formação.

Almejo que tais reflexões possam apontar, embora ainda que preliminarmente, alguns caminhos para a transformação de nossas práticas enquanto formadores de professores que lutem por uma educação linguística.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. S.; MAIA, M. B. R. **A trajetória do ensino superior público em Rondônia**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

AZEVEDO, M.L.N. **Espaço Social, Campo Social, Habitus e Conceito de Classe Social em Pierre Bourdieu**. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/024/24neves.htm>. Acesso em 02 de maio de 2007.

BAUDELLOT, C. Student rhetoric in exams. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.; SAINT MARTIN, M. **Academic Discourse**. Stanford: Stanford University Press, 1994. p. 81-93.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.; SAINT MARTIN, M. Students and the language of teaching. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.; SAINT MARTIN, M. **Academic Discourse**. Stanford: Stanford University Press, 1994, p. 35-79.

BECHARA, E. O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura. In CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (Orgs.) **Linguística aplicada ao ensino de Português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola. E agora?**: Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. 1. ed. Trad. de Cássia R. da Silva e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Lições de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994

_____. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Pierre Bourdieu – Escritos de Educação**. 4ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002. p. 39 a 64.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 17-58.

_____. Esboço de uma teoria da prática. Trad. Paula Montero. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

_____. A economia das trocas linguísticas. Trad. Paula Montero. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 144-169.

_____. Os três estados do capital cultural. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 71-79.

_____. O capital social – notas provisórias. Trad. Denise Bárbara Catani e Afrânio Mendes Catani. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 65-69.

_____. **Esquisse d'une théorie de la pratique precede de trois études d'ethnologie kabile**. Paris/Genève: Librairie DROZ, 1972.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 217-227.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n° 492**, de 03 de abril de 2001. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Resolução 02/CNE/CP**, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Evolução do Ensino Superior de Graduação**: 1980 a 1998. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. **Censo Educacional da Educação Básica 2008 – Educacenso**. MEC/INEP/2008. Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso em 12 de jul. 2009.

_____. **Estados – Rondônia**. IBGE/2008. Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso em 12 de jul. 2009

_____. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2007**. Brasília: MEC/INEP/2009. Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso em 12 de jul. 2009

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso em 12 de jul. 2009

_____. **A Mulher na Educação Superior Brasileira**: 1991 – 2005. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/Mulheres.zip>>. Acesso em 13 de jul. 2009

CARIA, T. H. L. **O conceito de prática em Bourdieu e a pesquisa em educação**. Disponível em <http://home.utad.pt/~tcaria/actividades_interesses/BordieuBrasil.pdf>. Acesso em 20 de jan. 2008.

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. ; CARVALHO, M. A. de. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-29.

CATANI, D. B. Bourdieu pensa a educação: a educação como ela é. **Revista Educação Especial**, São Paulo, n. 5, p.16-25, 2007.

CORCUFF, P. **Le constructivisme structuraliste de Pierre Bourdieu. Les nouvelles sociologies**. Coll. 128, Nathan Université. Disponível em <http://www.chez.com/sociol/socio/socionouv/consstru_bourdieu.htm>. Acesso em 14 de set. 2007.

CHARTIER, R. Pierre Bourdieu e a história. In: **Topoi**, Rio de Janeiro, mar. 2002, p. 139-182.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Cap. 3. p. 77-95.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RONDÔNIA. Secretaria de Planejamento. **Produto Interno Bruto (PIB) do Estado e dos Municípios de Rondônia - 2002-2006**. Porto Velho: Gerência de Estudos e Pesquisas, 2009. Disponível em <www.seplan.ro.gov.br>. Acesso em 10 de jul. 2009.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

HANKS, W. F. Pierre Bourdieu e as práticas de linguagem. In: BENTES, A.C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Org.). **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 33-63.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo de língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor aluno. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MUZZETI, L. R. Consenso ou conflito: contribuições das teorias de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu. In: **Boletim do Departamento de Didática**, nº 15. Araraquara: UNESP, 1999. p. 43-62

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Um arbitrário cultural dominante. In: **Revista Educação Especial** n. 5: Biblioteca do Professor. Ano I – Especial: Bourdieu pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007, p. 36-45.

PAIVA, V. L. M. O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH et al (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (*Advanced Research English Series*).

PARMIGIANI, T. [Correspondência]. Porto Velho, 1997. Correspondência enviada à coordenação do Curso de Letras, datada de 13 ago.1997. Não publicado. Disponível nos arquivos do departamento de Línguas Vernáculas da UNIR.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

RISTOFF, D.; GRIOLO, J. (Orgs.) **Educação Superior Brasileira**: 1991-2004. Brasília: MEC/INEP, 2006.

SAMPAIO, W. B. A. Formação e atuação docente: impressões do professor em formação. In: AMARAL, N.F.G; BRASILEIRO, T.S.A. (Orgs.). **Formação docente e estratégia de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos: Pedro e João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2008. v.1, p. 35-46.

_____. **A Comunicação pedagógica**: confrontos entre a língua da casa e a língua da escola. (Comunicação oral). In: I Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental. Universidade Federal do Acre - Rio Branco, 2008. (Não publicado).

SANTOS, L. C. **Histórias de Professoras**: uma experiência com produção de narrativas escritas a partir de lembranças das primeiras séries. 2002. (87 f.).

Monografia (Bacharelado em Letras-Português)-Núcleo de Educação, Departamento de Línguas Vernáculas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2002.

SILVA, W. R. Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de exercícios didáticos. In: **SIGNORINI, I. Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 175-200.

SILVA, R. V. M. **Contradições no ensino de português: uma língua, diversos falares; o papel da escola diante da norma; norma padrão e normas sociais.** São Paulo: Contexto, 1997.

SOUSA, A. S. Q.; MOROSINI. **Educação Superior em Rondônia: 1991-2004.** Brasília: MEC/INEP, 2006.

STUBBS, M. A língua na Educação. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna, letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002, p. 85-162.

UNESCO BRASIL. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA [UNIR]. Colegiado do Curso de Letras. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia.** Porto Velho: UNIR, 1987.

_____. Departamento de Letras. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia.** Porto Velho: UNIR, 1988.

_____. **Reformulação Geral da Estrutura do Curso de Letras.** Porto Velho: UNIR, 1990.

_____. Departamento de Letras. **Justificativa para contratação de professor visitante para a licenciatura em Espanhol.** Porto Velho, 1997.

_____. Departamento de Línguas Vernáculas. **Exposição de motivos encaminhada ao Núcleo de Educação,** datada de 10/06/2002. Porto Velho: UNIR, 2002.

VIEIRA, A. Prática de ensino de português: nos domínios da teoria. In: MURRIE, F. (Org.). **O ensino de português do primeiro grau à Universidade.** São Paulo: Contexto, 1998. p. 89-98.